

**FORMAS DE CUIDADO, COCUIDADO Y AUTOCUIDADO EN LA ESCUELA
RURAL LA CAÑAGUATA**

**Presentado por
LAURA DANIELA GONZÁLEZ ALVARADO
COD. 2017253011**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: LICENCIADA EN
EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS**

**TUTORA
DIANA LUCIA GOMEZ RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN
DERECHOS HUMANOS
BOGOTÁ, D.C.
2023**

Contenido	
CAPÍTULO 1	4
INTRODUCCIÓN	4
PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA.....	4
CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA	8
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
PREGUNTA PROBLEMA	25
OBJETIVOS.....	25
METODOLOGÍA.....	26
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	28
ANTECEDENTE #1	28
ANTECEDENTE #2.....	30
ANTECEDENTE #3.....	31
ANTECEDENTE #4.....	32
ANTECEDENTE #5.....	34
CAPÍTULO 2	36
MARCO CONCEPTUAL.....	36
EL CUERPO EN LA ESCUELA TRADICIONAL	36
LA RURALIDAD Y LA EDUCACIÓN RURAL	42
CUIDADO Y AUTOCUIDADO	56
CAPÍTULO 3	68
RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE CUIDADO	68
ACTIVIDADES REALIZADAS	75
RELACIONES EN EL AULA	97
FOTOGRAFÍAS ESCUELA.....	102
EL CUERPO EN LA ESCUELA CAÑAGUATA	104
FOTOGRAFÍAS ACTIVIDADES	107
CAPÍTULO 4	111
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	123
ANEXOS.....	127

ENTREVISTAS..... 127

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la práctica pedagógica realizada en el primer semestre del año en curso, vinculada al programa Viva La Escuela, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional junto a algunas IES como la Universidad Pedagógica Nacional, que ligaron a estudiantes universitarios de últimos semestres con algunas escuelas rurales del país para desarrollar sus prácticas pedagógicas. Esta experiencia está articulada a la línea de Memoria, Corporalidad y Autocuidado de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECO).

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa ¡Viva la Escuela! es una apuesta por la “movilización social de la educación”, implementada por el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con varias Instituciones de Educación Superior que busca movilizar a estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año para que acompañen los procesos pedagógicos en Instituciones Educativas Oficiales, en el marco de sus prácticas o pasantías. (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 18 de julio de 2023).

De igual forma, algunos municipios de Colombia fueron focalizados para la implementación del programa y se priorizaron zonas vulnerables y alejadas del país que cuentan con más dificultad para acceder a los derechos básicos fundamentales como la educación, la salud la vivienda, etc.

Objetivos del programa

El objetivo del programa es hacer de la escuela el epicentro de transformación social y cultural y, de esta manera, recuperar su rol central y comunitario.

Para el programa es importante brindar un clima de aula seguro, que posibilite el desarrollo de habilidades socioemocionales que susciten el bienestar y la convivencia pacífica. La calidad del clima de aula se construye a partir de la calidad de las relaciones entre los estudiantes y entre docentes y estudiantes. Así, el docente cumple un rol fundamental en la gestión y fomento de este clima en el aula.

Implementación

Por otro lado, el programa se implementa por medio de estrategias educativas que aparte cumplir los objetivos de este, buscan apoyar a los docentes en la realización de sus procesos pedagógicos en el aula de clase

Estas estrategias diversas son las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE, en adelante) las cuales fueron definidas en el marco de la investigación INCLUD-ED1, que son “aquellas estrategias cuya evidencia muestra que aumentan el desempeño académico, contribuyen a la superación del fracaso escolar y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas.” (MEN, 18 de julio de 2023).

Las AEE funcionan en cualquier contexto educativo y social, y su eficacia ha sido comprobada en actuales investigaciones cuyos resultados han sido avalados por la comunidad científica internacional. Por eso, en varios países de Europa y de América Latina han sido incluidas en las orientaciones de política educativa para superar la desigualdad en la educación (CREA, 2019).

Estas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son:

1. Participación educativa de la comunidad
2. Grupos Interactivos
3. Tertulias literarias dialógicas
4. Extensión del tiempo de aprendizaje
5. Formaciones familiares
6. Formación dialógica del profesorado
7. Modelo dialógico prevención y resolución de conflictos

Todas estas AEE giran en torno a cumplir los objetivos del programa y se desarrollan en la jornada escolar y también fuera de ella (las que son junto a la comunidad). De igual forma, las que se presentan en el aula de clase constan de grupos homogéneos y heterogéneos donde se discuten ciertos temas transversales al plan de trabajo de la docente encargada a través de tertulias, grupos y también junto a la comunidad y la docente.

El programa también se fundamenta en principios como el aprendizaje dialógico, el cual es la base teórica de Comunidades de Aprendizaje (MEN, 18 de julio de 2023). Este plantea que para lograr los objetivos de calidad, equidad y cohesión social es necesaria la participación

de toda la comunidad, y que las personas aprendemos más cuando tenemos interacciones igualitarias con muchas personas diferentes. Los principios del Aprendizaje Dialógico son: Igualdad de Diferencias, Dimensión Instrumental, Solidaridad, Participación de la Comunidad y Diálogo Igualitario, Transformación y Creación de Sentido. Este es el resultado del diálogo igualitario, en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en el que, diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. Los objetivos de Comunidades de Aprendizaje son la eficacia, equidad y cohesión social. (Najmanovich, D, 2018).

Por esa razón, los ambientes de aprendizaje son una estrategia particular donde se potencian los alcances y posibilidades para generar ambientes de reflexión; pues estos permiten no solamente abordar la realidad del mundo y transformarlo sino intercambiar informaciones, es decir comunicarse con el otro abriendo paso a una interacción , comprensión y participación.

Es así como el terreno educativo es aquello que se va transformando, construyéndose con participación activa en la que se provocan interacciones entre el entorno educativo con actores como lo son los docentes, estudiantes y padres de familia, rodeados de un contexto con el que se encuentran en permanente contacto, lleno de construcciones dinámicas sociales y culturales.

De otro modo, otro actor importante en el programa son los enlaces territoriales, encargados de realizar un seguimiento junto a la docente encargada del aula a las AEE en función de que se estén cumpliendo correctamente, su debida aplicación y adaptación en los niños.

Por otro lado, el MEN espera de los voluntarios que aparte de cumplir con las Actuaciones Educativas de Éxito, entreguen 3 informes periódicamente, es decir uno por mes. De igual manera, en un principio se les solicitó la creación de un plan de trabajo planeado en conjunto con los docentes de cada escuela en donde se llegarían a acuerdos en aspectos como las horas diarias y semanales de la aplicación de las AEE, las franjas horarias en las que se implementarían las metodologías pedagógicas y didácticas del aula, los ritmos de cada docente frente a los temas vistos, la relación que se tendría con los padres de familia y la comunidad, etc.

Por último, al finalizar la experiencia por parte del Ministerio se les solicitó a los voluntarios y voluntarias, la entrega de un material audiovisual de la sede asignada, unos testimonios de los docentes acompañantes, los voluntarios y los estudiantes y también dos cuestionarios que fueron aplicados a los docentes acompañantes y a los voluntarios para validar la efectividad de la implementación del programa en las escuelas asignadas al igual que valorar el cumplimiento de los objetivos individuales y colectivos.

CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

De esta manera, el Municipio de Cubará es uno de los lugares focalizados por el MEN para desarrollar esta estrategia. Cubará se sitúa en el extremo nororiental del departamento de Boyacá, en la región del Sarare, piedemonte llanero de la Orinoquía colombiana, a una altitud de 360 metros sobre el nivel del mar. Se extiende sobre la planicie en la ribera del río Cobaría, (afluente del Río Arauca). El municipio limita al norte con Toledo (Norte de Santander) y el

municipio de Páez, estado Apure (Venezuela); al occidente con Concepción, (Santander); al sur con Chiscas y Güicán en Boyacá y al oriente con Saravena en Arauca. (sistema de información turística de Boyacá [SITUR],s.f.).

El Municipio de Cubará presenta un clima cálido, húmedo, mal sano con temperatura que oscilan entre los 20° centígrado y los 40°. Su relieve está formado por las estribaciones de la Cordillera Oriental, donde inicia la región de los Llanos Orientales. Terreno quebrado y de exuberante vegetación regada por los ríos Cobraría, Royota y Bojaba, los cuales son dan origen al río Arauca. (Institución Educativa Técnica Colegio Nacionalizado Pablo VI [PEI], 2023-2025, p.14)

Dentro de su jurisdicción se encuentra el Resguardo Indígena Unificado U'wa. Hace parte del área de influencia del Parque Nacional Natural El Cocuy hábitat y albergue de especies únicas de la región; de modo que por su diversidad de paisajes y su ubicación estratégica posee un potencial ecoturístico importante, además se encuentra influenciado con zonas de amortiguación como el parque Nacional Tama.

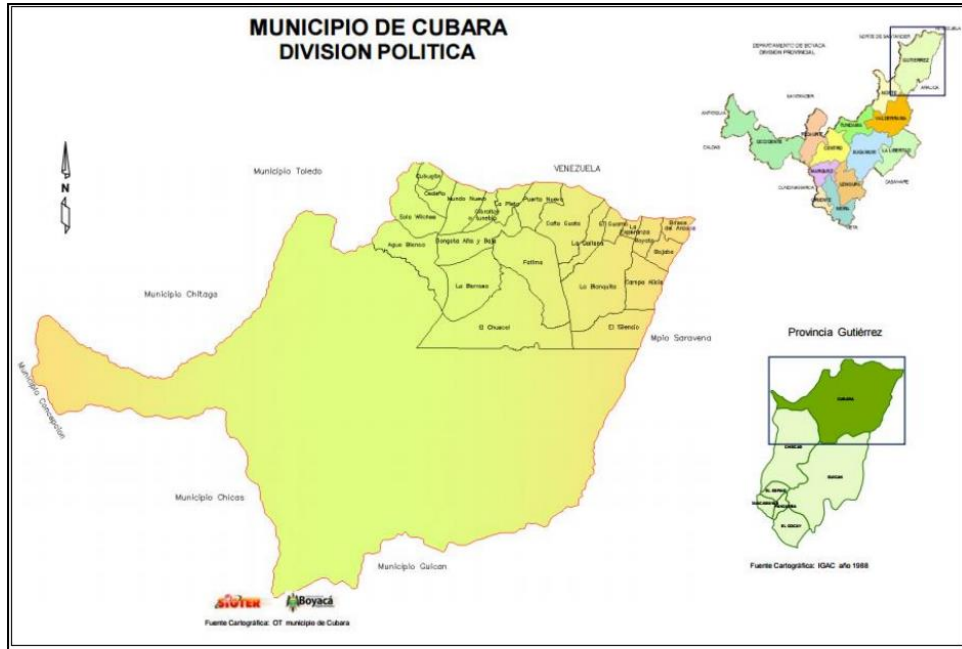
Para el caso de esta investigación el municipio de Cubará cuenta con una extensión de 1167Km² lo cual representa el 5.03% del total del departamento de Boyacá. El municipio cuenta con una extensión total de 1167,394 km, de la cual el 0.5171 km son de extensión urbana que implica un 0.04% de la totalidad de la extensión, y una extensión mayor conformada por el área rural con un 1166,877 km para un total de 99.96% de la población teniendo en cuenta que la comunidad indígena Uwa se encuentra en su totalidad en zona rural dispersa, así como la población campesina. (Gómez, 2021, p.1).

En el municipio de Cubará las poblaciones que más tienen presencia en el territorio son la población campesina y la población indígena, tanto en zona rural como urbana (pero especialmente en la zona rural) y un pequeño sector hace parte de la población afro, donde se puede ver con mayor fuerza en la zona veredal que limita con la frontera de Venezuela.

Hidrológicamente, el municipio de Cubará, hace parte de la cuenca de Orinoco y de la Subcuenca del Arauca, los ríos que la bañan son el Royota, Cobaría, Cubugón, Bojabá, Margua, Támara y Derrumbes. Existen pequeñas quebradas que armonizan el paisaje, se destacan la Gritona, la Clarita, las Mellizas, Caño de Oro, Barrosa, Gualanday y la Gaitana. (Gobernación de Boyacá, Secretaría de la Salud. 2017, p. 17,18)



Mapa 1 Ubicación Cubará, Boyacá



Fuente: SIGTER, <http://www.dapboyaca.gov.co/>

Mapa No.2 División Política Municipio de Cubará

Caracterización de la población

La población de Cubará es mayormente rural, y gran parte de su economía se basa en la agricultura, la ganadería y en menor medida, la pesca. Algunos de los cultivos son café, cacao, plátano, por nombrar algunos. La ganadería también es una actividad importante, con la cría de ganado bovino y la producción de leche y sus derivados

En el ámbito cultural, Cubará se encuentra en una región con una rica tradición indígena. En la zona habitan comunidades pertenecientes a diferentes etnias, como los U'wa y los Wayuu. Estos grupos indígenas tienen sus propias tradiciones, costumbres y lengua, lo que contribuye a la diversidad cultural de la región. Es importante destacar que Cubará es considerado uno de los municipios más pobres de Colombia, y enfrenta desafíos socioeconómicos

significativos. La falta de acceso a servicios básicos, infraestructuras limitadas y la baja disponibilidad de empleo formal son algunos de los problemas que la población enfrenta. A pesar de estos desafíos, la comunidad se destaca por su resiliencia y espíritu emprendedor. A lo largo de los años, se han desarrollado iniciativas locales para impulsar el turismo rural y promover productos artesanales, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población y diversificar su economía.

Como se mencionó anteriormente, la población que asiste a la escuela son alumnos que pertenecen a la primera infancia (0 a 6 años) e infancia (6 a 14 años). En este sentido, la Cañaguata es una escuela rural a la que asisten niños de 6 a 14 años en los grados preescolar y primaria; no obstante, la edad de los niños muchas veces no es acorde al grado en el que están. Por ejemplo, el estudiante Busiru Tegria Tegria tiene 12 años y se encuentra en el grado segundo.

En cuanto a educación algunos niños por pandemia estuvieron desescolarizados y por esta razón presentan algunas falencias principalmente en lecto escritura. Las maestra comenta que es difícil brindar una educación personalizada para estos estudiantes ya que el número de estudiantes es demasiado grande; para lograrlo aun así hacen el mayor esfuerzo por brindar una educación de calidad, “teniendo como visión para el año 2014 ser reconocida en entorno local departamental y nacional como una institución educativa intercultural de alta calidad, que redunde en beneficio de las familias, sociedad y entorno ambiental, con un proyecto de vida claro capaz de plantear propuestas y tomar decisiones frente a cualquier dificultad”. (Institución Educativa inclusiva Técnica Nacionalizada Pablo VI, PEI, 2023-2025).

La principal problemática encontrada en esta institución es el bajo nivel de lectura y escritura en algunos niños. Pudimos observar algunas fallas ya que en su lectura confunde algunas letras y por ello se le dificulta la lectura fluida, en caso de la escritura transcriben textos de manera clara, pero sin entender que escriben, otros niños leen, pero se les dificulta la escritura, según los lineamientos básicos de primaria para la lectura y escritura de estos niveles los niños deberían contar con aptitudes tales como producción textual, interpretación textual y estética del lenguaje. De igual manera, otra de las falencias más grandes en términos de aprendizaje es en el área de matemáticas porque algunos estudiantes presentan falencias a la hora de aplicar las operaciones básicas matemáticas, en especial en los grados tercero y cuarto.

Cabe mencionar que esto también se debe a que el método tradicional de la docente encargada consiste en que los alumnos transcriban de un “libro de texto” las temáticas vistas durante todo el periodo, todo el día todos los días y no existe una retroalimentación y una profundización a la hora de explicar las temáticas por parte de la profesora hacia los alumnos. También es debido a la precarización docente ya que son 14 alumnos de multigrado y tan solo una maestra para cubrir sus necesidades educativas.

Por otro lado, los niños que asisten a esta escuela viven en la vereda de la Cañaguata y también en las 14 veredas aledañas a la misma las cuales son: Aguablanca, Bongota Alta, Brisas del Arauca, Campo Alicia, El Chuscal, El Róyota, Puerto Nuevo, El Guamo, Fátima, La Barrosa, La Blanquita, La Esperanza, La -gaitana. También algunos viven en el casco urbano del municipio de Cubará.

Los estudiantes en su gran mayoría son niños campesinos y asiste un niño indígena de la comunidad UWA. Asimismo, muchos de los niños son de nacionalidad venezolana o han vivido en este país durante periodos prolongados de tiempo debido a la cercanía que tiene la región con el país vecino. Además, han crecido en distintos lugares del departamento de Boyacá y Arauca, pero se han tenido que desplazar en repetidas ocasiones por factores como el conflicto armado, la búsqueda de mejores oportunidades y condiciones de vida, la búsqueda de empleo y de viviendas que se ubiquen en lugares cercanos a los pueblos y ciudades más comerciales, etc.

En este sentido cabe resaltar que, ruralidad Según el PNUD (2011), en el informe nacional de desarrollo humano “Colombia Rural, Razones para la Esperanza” (pg. 12.), “en Colombia hay más ruralidad de la que oficialmente se considera, y a partir del Índice de Ruralidad plantea que la población rural es el 32% del total de la población” (pg. 12.).

Teniendo en cuenta lo anterior, la infancia rural se caracteriza por estar en contacto con la naturaleza, tener una forma de vida sencilla y tranquila, y en muchos casos, tener que contribuir al trabajo del hogar y al cuidado de los animales y los cultivos desde temprana edad.

En primer lugar, la infancia en la ruralidad hace referencia a la etapa de la vida de los niños y niñas que se desarrolla en zonas rurales, donde la mayoría de la población se dedica a la agricultura, ganadería y actividades relacionadas con la naturaleza. A pesar de que existen diferencias culturales y socioeconómicas entre las zonas rurales de diversos lugares, la infancia rural suele estar marcada por la falta de acceso y recursos básicos, como la educación, el agua potable, la electricidad y la atención médica.

La infancia rural se refiere a la experiencia de crecer y vivir en áreas rurales, lejos de las ciudades y de las zonas urbanas. Las características de la infancia rural pueden variar ampliamente según el lugar y la cultura en la que se desarrolle; en las zonas rurales, es común que las comunidades sean más pequeñas y cercanas. Los niños pueden crecer con un fuerte sentido de comunidad y de identidad, y pueden tener más relaciones intergeneracionales; a diferencia de las ciudades, las zonas rurales pueden tener menos opciones de entretenimiento, como cines, centros comerciales y parques de atracciones. Los niños pueden generar su propio entretenimiento a través de actividades al aire libre, hobbies o juegos creativos.

Es así como el aprendizaje dialógico es una actuación diseñada e implementada en áreas rurales y que, gracias a las tertulias literarias, grupos interactivos, biblioteca tutorizada nos permiten acercarnos a los niños de una manera más personalizada entendiendo y respetando su manera de ser vivir y pensar.

Los/as niños/as y su aspecto socioemocional

En relación con su aspecto socioemocional desde nuestra llegada a el aula pudimos notar que los niños y niñas tienen comportamientos violentos entre ellos mismos que se expresan en el bullying, las palabras o comportamientos despectivos, la insana gestión de emociones y que reproducen sistemas que se ven muy interiorizados en casa como el machismo, el racismo y la xenofobia. Esto lo pudimos observar en todo el tiempo que estuvimos en el aula día tras día con ellos y haciendo un análisis detallado de sus relaciones en el aula, en casa, en el territorio y comunidad.

Institución educativa

La Institución Educativa Técnica Colegio Nacionalizado Pablo VI es el sitio donde los voluntarios desarrollan su experiencia educativa; la sede principal de esta institución está ubicada en el casco urbano del municipio de Cubará, departamento de Boyacá. Esta institución a su vez tiene once sedes; dos sedes urbanas que son la sede principal y una primaria urbana; también cuenta con nueve sedes rurales que son: Escuela Bongota Bajo, Escuela Cañaguata, Escuela Aguablanca, Escuela el Bojaba, Escuela la Blanquita, Escuela la Gaitana, Escuela Indígena Suraquesia, Escuela el Guamo y escuela Indígena Fátima.

La escuela de Cañaguata hace parte de la Institución Educativa Pablo VI y se encuentra situada en la vereda de la Cañaguata la cual hace parte del municipio ya mencionado y queda aproximadamente a 6 kilómetros de distancia en transporte terrestre. Esta escuela está ubicada muy cerca a la vía que conecta con Saravena; no obstante, el recorrido de la carretera a la sede es de casi dos minutos por una trocha

En su planta física, esta institución cuenta con un salón de clases, un comedor y una cocina; dos baños, una pequeña biblioteca que hace la vez de sala de informática la cual consta de cuatro computadores (tres de mesa y uno portátil y un televisor); también cuenta con otro pequeño salón de “chécheres” donde se almacenan varios objetos que hacen parte del mobiliario del colegio. Así mismo, se compone de una cancha pequeña de basquetbol en pavimento, una cancha grande de fútbol en pasto y un pequeño espacio de campo abierto con el que cuenta el colegio en la parte trasera donde se realizan labores de siembra y cultivo de plantas y jardinería

De igual manera en relación con su planta de personal cuenta con la profesora Ana Celia Carreño (la cual está a cargo de todos los grados) y una madre de familia la cual cumple el papel de auxiliar de cocina, además de catorce estudiantes de los grados preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. El grado preescolar, primero, segundo, tercero y quinto tienen cada uno de a dos estudiantes. El grado cuarto tiene 4 estudiantes. La jornada escolar de la escuela es de 07:00 am a 02:00 pm incluyendo la hora de almuerzo y el tiempo de media mañana o descanso.

Por otro lado, a parte de las actuaciones educativas de éxito que se implementan en la jornada escolar o fuera de la misma, los tres voluntarios realizan un acompañamiento sincrónico y alterno en todos los grados escolares de forma rotativa y en el resto de la jornada escolar, dependiendo de las necesidades de cada curso y de la materia en la cual se esté según el horario escolar.

Cabe mencionar que el calendario del programa se corrió debido a los problemas de orden público que estaban sucediendo en el territorio, específicamente en el departamento de Arauca el cual no solo limita con el municipio donde realizamos nuestro voluntariado, sino que también tiene una relación de interdependencia en términos económicos y demográficos ya que Arauca y Saravena surten de cierta forma a Cubará en relación a alimentos y víveres de primera necesidad y también las carreteras que colindan con estos municipios están conectadas entre sí por lo que si alguno de los tres municipios se para, esto afecta a los demás.

En esta medida, la situación de orden público que vivimos se relacionó a una “jornada de movilización departamental por el sistemático abandono estatal y crisis invernal” declarado

por un movimiento político de la región desde el día 06 de junio de 2023, el cual trajo consigo jornadas de movilizaciones y plantones en las vías y alcaldías del departamento de Arauca. Por consiguiente y debido a la ausencia de la delegación del gobierno nacional en las mesas de dialogo el día 13 de junio, se advertía de un posible paro cívico a partir del 16 de junio si no se llegaba a ninguna concertación o acuerdo con el gobierno nacional lo cual implica afectaciones directas en todos los ámbitos para el municipio de Cubará y por ende para los voluntarios que realizan allí su trabajo.

Así pues, nuestra salida del territorio se anticipa para el viernes 16 de junio, quedando para este día programado nuestro vuelo en Saravena así que algunos voluntarios, debido a los problemas con el transporte que se estaban presentando toman la decisión de partir anticipadamente para Saravena por lo cual las fechas máximas de despedidas en las escuelas con los niños y maestros fueron, en algunos casos, el miércoles 14 y jueves 15 de junio.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el Derecho Internacional Humanitario, los niños se contemplan como una población que goza de especial protección por no participar en las hostilidades y ser vulnerables. En este sentido, diversos tratados internacionales ratificados por Colombia, como el Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra, sostienen explícitamente que tanto la niñez, como los espacios educativos deben mantenerse al margen del conflicto.

No obstante, en la ruralidad, no solo los maestros sufren las consecuencias del conflicto armado. Todos los actores de la comunidad educativa se ven inmersos en el conflicto, también

los estudiantes que hacen parte de esta comunidad. Los niños resultan ser víctimas directas de la guerra y con víctimas directas no me refiero únicamente a que estén en la mitad de algún enfrentamiento o del fuego cruzado mientras están en sus escuelas, aunque estas son hechos que suceden muy comúnmente. En mi experiencia en Cubará fue muy común escuchar la historia de algún niño sobre el “asesinato” o la “desaparición” o el “desplazamiento” de algún familiar: papa, mama, tío, primo, abuelo, hermano.

De este modo, las infancias también son víctimas directas e indirectas del conflicto armado en el territorio. Así, de manera específica y en el contexto de las emergencias, según OCHA (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs), existen 514 niños víctimas del conflicto armado en el municipio de Cubará reportados por el Registro Único de Víctimas RUV, con un promedio de 6.1 atenciones recibidas, por parte de instancias como el ICBF, el Departamento Administrativo de Prosperidad Social y el Ministerio de Educación Nacional con una atención integral a las emergencias del 65 % en el departamento de Boyacá, con fecha de última actualización el 12 del Julio del 2022. (United Nations Office for de Coordination of Humanitarian Affairs [OCHA], 2022, infografía).

De igual forma, en el municipio de Arauca existen 22.24 mil niños y niñas víctimas del conflicto armado en el contexto de emergencias con promedio de 5.5 atenciones recibidas, por parte de instancias como el ICBF, el Departamento Administrativo de Prosperidad Social Ministerio de Educación Nacional y las Cajas de Compensación familiar en el ámbito de servicios, con una atención integral en el departamento de Arauca del 52%. Los municipios más afectados son: Tame con 5195 niños y niñas alcanzados por el conflicto y las emergencias, Fortul con 2000 niños y niñas alcanzados, Saravena con 4337 niños y niñas

alcanzados, Arauquita con 3321 niños y niñas alcanzados y Arauca con 6508 niños y niñas alcanzados. (OCHA, 2022, infografía).

Analizar el conflicto en el campo de lo educativo y las afectaciones que este ha tenido en el mismo, implica asumir la complejidad que resulta abordar este tipo de problemas para evitar la estigmatización o victimización de alguna comunidad rural-educativa. De esta forma, el tema es tan complejo que hay casos donde en la misma comunidad educativa hay niños que tienen familias compuestas por los mismos actores armados que ejercen control en el territorio y es necesario tener una mirada amplia de las relaciones que se tejen en la escuela rural a, igual que el territorio donde se ubica.

Del mismo modo, Cubará es un municipio que históricamente ha tenido presencia del Frente de Guerra Oriental del Ejército de Liberación Nacional, en adelante ELN (Fundación de ideas para la paz [FIP] (2015); los frentes que hoy integran dicho Frente son el Domingo Laín Sáenz, Adonay Ardila Pinilla y José David Suárez. Esta estructura se sitúa en el piedemonte y el llano en los límites de la cordillera Oriental de los departamentos de Arauca, Boyacá y Casanare. La presencia activa de esta estructura se ha concentrado en la subregión del piedemonte araucano (Tame, Saravena y Fortul), al igual que en Arauquita, zonas de dominio de empresas petroleras que por sus circunstancias geográficas propician las condiciones necesarias para desplegar sus estructuras sobre la cordillera Oriental, y por la misma razón, dificultan el ingreso de la fuerza pública.

En Arauca el ELN sostuvo una elevada actividad en casi todo el departamento a diferencia de otros municipios cercanos como Casanare. Asimismo, en Boyacá incrementó su presencia con la implantación del frente Adonay Ardila en la Sierra del Cocuy y con la incursión del frente Domingo Laín. En este sentido, el municipio de Cubará, a pesar de que hace parte del

departamento de Boyacá, al estar tan cerca de Arauca, Arauquita y Saravena y ubicarse detrás de la Sierra Nevada del Cocuy, ha sido objeto de muchas vulneraciones y disputas por el control territorial que ejerce este grupo armado. Otro factor para que exista conflicto en el municipio mencionado es su cercanía con la frontera que conecta al país vecino de Venezuela y los intereses económicos que existen de por medio.

Si bien las FARC consolidaron su presencia en la cordillera oriental y sus corredores, el frente Domingo Laín mantuvo en Arauca una presencia imperiosa gracias a los recursos provenientes de dineros derivados del petróleo, el clientelismo armado y la construcción de una amplia red de apoyos.

No obstante, a principios de los 2000 y gracias a las constantes arremetidas y hostigamientos por parte de las fuerzas militares en el primer gobierno de Álvaro Uribe, el frente oriental redujo considerablemente su capacidad de fuerza y número de integrantes y llevó a que descendiera a sus niveles más bajos entre 2009 y 2010. Otro factor para que esto sucediera fue la disputa con otros grupos armados que tenían presencia en el territorio y mayor capacidad como las FARC y los grupos paramilitares o de autodefensa que entraron a la confrontación hasta el momento de su desmovilización.

Un problema que deriva del conflicto armado y que ha estado muy presente en el municipio, es el desplazamiento forzado interno, el cual constituye una violación de los Derechos Humanos, del Derecho Internacional Humanitario de los derechos constitucionales y de la dignidad de los pueblos. En Colombia, según el Registro Único de Víctimas en el último reporte con fecha de corte del viernes 30 de junio de 2023, en el país existen 8.481.000 de

personas víctimas del desplazamiento forzado y 9.710.955 de eventos de este tipo. (Registro Único de Víctimas [RUT], 2023, p.1).

Algunas de las condiciones sociales que han permitido estos desplazamientos son el enfrentamiento militar, las disputas por la tierra y la usurpación ilegal de predios y la fuerte presencia de grupos armados; esto ha traído consecuencias como la elevación de índices de pobreza, agudización de los conflictos armados internos, la modificación en las formas de ocupación y prácticas culturales, etc. A continuación, en la siguiente tabla podemos observar a Población victimizada de desplazamiento por grupo de edad en el año 2017, en el municipio de Cubará

Tabla 1

Población victimizada de desplazamiento por grupo de edad, sexo, Municipio de Cubará, Boyacá 2017

Grupo de edad	Mujeres victimizadas de desplazamiento		Hombres victimizados de desplazamiento		Personas sexo no definido victimizadas de desplazamiento		Personas sexo no reportado victimizadas de		No. LGBTI victimizados de desplazamiento
	N° personas	Proporción	N° personas	Proporción	N° personas	Proporción	N° personas	Proporción	
0 a 4 años	34	5,3	29	5,0	0	0,0	0	0,0	
05 a 09 años	58	9,1	46	8,0	0	0,0	3	0,1	
10 a 14 años	71	11,2	72	12,5	0	0,0	9	0,3	
15 a 19 años	74	11,6	65	11,3	0	0,0	9	0,3	
20 a 24 años	63	9,9	57	9,9	0	0,0	4	0,1	
25 a 29 años	59	9,3	45	7,8	0	0,0	0	0,0	
30 a 34 años	52	8,2	31	5,4	0	0,0	0	0,0	
35 a 39 años	50	7,9	32	5,5	0	0,0	0	0,0	
40 a 44 años	43	6,8	30	5,2	0	0,0	0	0,0	
45 a 49 años	34	5,3	28	4,9	0	0,0	0	0,0	
50 a 54 años	17	2,7	22	3,8	0	0,0	0	0,0	
55 a 59 años	9	1,4	11	1,9	0	0,0	0	0,0	
60 a 64 años	11	1,7	10	1,7	0	0,0	0	0,0	
65 a 69 años	13	2,0	6	1,0	0	0,0	0	0,0	
70 a 74 años	8	1,3	7	1,2	0	0,0	0	0,0	
75 a 79 años	6	0,9	8	1,4	0	0,0	0	0,0	
80 años o más	34	5,3	28	4,9	0	0,0	1	0,0	
No Definido	53	8,3	50	8,7	0	0,0	1	0,0	
Total	636	52,4	577	47,6	0	0	27	2,225886	0

Fuente: Registro Único de Víctimas 2017, Sistema de Información en Salud MSPS-SISPRO, DANE-2017

De Gobernación de Boyacá, Secretaría de la Salud. (2017). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud, municipio de Cubará Boyacá.* https://www.boyaca.gov.co/SecSalud/images/Documentos/Asis2017/asis_municipal_2017_cubara.pdf. Derechos de autor 2017 por Secretaría de la Salud.

En la Tabla 1 se observa que han ingresado en total de 1240 víctimas de desplazamiento, de los cuales 637 son mujeres y 577 son hombres. Para la población femenina los rangos que presentan mayor grado de desplazamiento el ciclo de vida de proporción 11.6 con 74 víctimas mujeres, seguida de población de 10-14 años con 71 víctimas y en tercer lugar población de 20-24 años con 63 víctimas de desplazamiento. Para la población masculina el mayor grupo de personas esta en el rango de edad entre los 10- 14 años con 72 víctimas de desplazamiento, seguidas del rango de 15-19 años con 65 víctimas. Esto quiere decir que la mayor población víctima de desplazamiento son niños, adolescentes y jóvenes, hombres y

mujeres en rangos de edad de 10 a 14 años. Por último, se cuenta con población víctima de desplazamiento identificada con una proporción de 52.4 mujeres y 47.6 hombres. (Gobernación de Boyacá, Secretaría de la Salud. 2017, p. 34, 35).

En conclusión, Cubará ha sido un municipio que históricamente ha sido afectado por el conflicto armado, el despojo de tierras y el desplazamiento interno. Actualmente, por primera vez, desde la promulgación de la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras, la Unidad de Restitución de Tierras llegó al municipio de Cubará

Así, la Unidad de Restitución de Tierras atenderá 16 solicitudes de restitución de tierras en el municipio de Cubará y otras 20 solicitudes en cuatro veredas de Saravena, lo cual se da tras los avales de seguridad obtenidos en los más recientes Comités Operativos Locales de Restitución de Tierras, COLR, realizados en Arauca.

A partir de la observación participante, en la medida que iba estableciendo vínculos más cercanos y relaciones de confianza con los niños, sus familias y las personas de la comunidad en el ámbito urbano y rural, pude notar, por las experiencias de vida que me confiaron, que el conflicto armado había estado muy presente en sus vidas, en la mayoría de los casos, pero en formas y circunstancias muy distintas.

Igualmente, en la escuela y con los niños, noté un gran cambio en sus formas de relacionarse entre ellos y posteriormente con nosotros al inicio y al final de nuestra permanencia como voluntarios en la escuela. Pude notar que son niños que van de un extremo a otro: en algunos casos, son muy toscos y tímidos; en otros, son bastante cariñosos. También percibí distintas experiencias de vida en el aula y formas de relacionarse con los diferentes actores de la

comunidad educativa y territorial y nosotros, los voluntarios que temporalmente íbamos a hacer parte de esta. En este sentido, a pesar de las experiencias que evidencié pude notar que nunca estuvieron desligadas de la guerra que tanto azota a los territorios más aislados del país y que “mis niños”, no eran la excepción ya que durante las diferentes conversaciones que logre tener con ellos y ellas pude saber que todos habían enfrentado de cerca experiencias traumáticas que vinculaban a sus familias y comunidades con el conflicto que azotaba la región.

De esta forma empecé a cuestionarme si estos sucesos de conflicto tenían algo que ver con sus formas relacionarse con el mundo y los otros sujetos que los rodean, al igual que si de alguna manera esto se ligaba a su desarrollo psicosocial y emocional en el contexto educativo.

PREGUNTA PROBLEMA

¿De qué formas existen las prácticas de cuidado, cocuidado y autocuidado en la escuela rural La Cañaguata?

OBJETIVOS

General

- Identificar las formas de cuidado, cocuidado y autocuidado que convergen en la escuela rural La Cañaguata

Específicos

- Describir de que formas el conflicto armado reconfigura las relaciones de cuidado y cocuidado en la escuela La Cañaguata (afectaciones en la infancia rural)

- Situar las formas de autocuidado que se han transformado debido a sucesos relacionados con traumas vinculados a experiencias violentas o de guerra en el marco del conflicto armado en el municipio de Cubará
- Registrar los cambios que se observan en los niños de la escuela Cañaguata a partir de la relación que se logró establecer con los voluntarios de ¡viva la escuela!

METODOLOGÍA

En este caso, la etnografía aterrizada en contextos educativos permite acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social (Rockwell, 2009; Batallán y García, 1990), dado que permite registrar lo que se dice y lo que se hace, pero no se dice (Guber, 2008). Se enmarca en esta línea la observación participante, definida como “técnica de obtención de información y metodología de producción y elaboración de datos” (Guber, 2008: 184) que aporta también el concepto de reflexividad (Batallán y García, 1992), concepto que me permitió mantener una reflexión permanente de mi práctica pedagógica en campo, la cual atravesaba no solo la labor que yo realizaba allí sino también mis comprensiones, sentidos y posturas sobre el quehacer pedagógico y lo que yo como futura maestra quería transmitirle a los niños y niñas de la escuela.

En este caso, para el desarrollo de este trabajo investigativo, se utilizaron metodologías interpretativas y sociocríticas como lo son la observación participante que siendo una de las estrategias que contribuye a la etnografía, posibilita la interacción entre el observador y los sujetos de observación, permitiendo el intercambio de saberes y experiencias vitales, creando relaciones horizontales y amplias basadas en el respeto de las otredades, el diálogo y la apertura conjunta de los sentidos del observador, los cuales se abren y nutren de formas

receptivas a la existencia de los sujetos de observación, en este caso los niños de la escuela porque hay una interacción y unas formas de relacionamiento que están presentes y que subvierten las formas clásicas de investigación

Esto se pudo vivenciar plenamente en la experiencia educativa que se tuvo en la escuela de la Cañaguata porque se tejieron vínculos de cercanía y confianza con los alumnos, donde pudimos intercambiar perspectivas, cosmovisiones, vivencias encarnadas que en ese momento pasaron por los cuerpos y hoy en día, al escribir sobre esto y lo que pude sentir allí, también me recorren el cuerpo y los sentidos de formas indescriptibles. Por ejemplo, en los espacios de la jornada escolar que estaban al margen de las AEE y donde podíamos llevar a cabo diálogos más profundos con los niños, pudimos compartir mutuamente experiencias de vida, saberes, sentires tanto de ellos como de nosotros en nuestro rol de voluntarios y “maestros” que era como ellos nos nombraban a nosotros.

Estas estrategias como lo son la observación participante son fundamentales para acercarse, comprender y tejer relaciones significativas con las personas que hacen parte de cualquier tipo de investigación ya que pueden subvertir las relaciones hegemónicas de poder donde el sujeto y objeto de investigación se cosifican e instrumentalizan y las investigaciones no salen de sus métodos científicos y metódicos, negando la existencia de los sentires que el investigador y el sujeto de investigación puede llegar a vivenciar al estar inmersos en cualquier tipo de investigación

De igual forma, la investigación participativa permitió tener una reflexión pedagógica, política y epistemológica más rica y amplia, donde se tuvo siempre presente que más allá de

la experiencia como voluntarios estaba el rol de maestros en formación que debían pensar siempre en la transformación de las realidades y los contextos de los niños. Esto lo evidencian los diarios de campo registrados los cuales posibilitaron una posterior reflexión que aun hoy en día se mantiene vigente, al igual que una comprensión sobre las estructuras de significación y sentido que los estudiantes tienen en sus cotidianidades y contextos para identificar también los cambios que se denotan al finalizar el voluntariado

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

ANTECEDENTE #1

Referencia del texto: Villalba García, K. L (2018). Educación para jóvenes y adultos en la CES Waldorf: Reflexiones desde una perspectiva intergeneracional [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9442/TE-22138.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tema: Educación para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf. Investigación acción y etnografía.

Tesis: A través de las vivencias de las personas jóvenes o adultas, se puede construir conocimiento. El relacionamiento en el aula entre adulto/as y los y las jóvenes permitió observar cómo se puede construir conocimiento desde el diálogo de saberes reconociendo las otredades. Así mismo, los adultos/as a través de sus procesos educativos pudieron comunicar

sus experiencias, lo cual permitió que los jóvenes contribuyeran a la construcción de conocimiento a través del trabajo mutuo y la solidaridad poniendo a su servicio sus habilidades tecnológicas y su ímpetu juvenil.

Propósito: Este trabajo de grado propone evidenciar las potencialidades y dificultades que desde un enfoque intergeneracional se pueden tratar en el aula, en relación con la educación para personas jóvenes y adultas que hacen parte del programa educativo de la Corporación Educativa y Social Waldorf

Conceptos clave: Educación para jóvenes y adultos; Educación comunitaria; pedagogía waldorf; diversidad; encuentro intergeneracional; diálogo de saberes; investigación acción y etnografía.

Conclusiones: Este trabajo investigativo permite tener una visión más amplia y completa frente a otras experiencias educativas y pedagógicas que emergen en contextos donde se busca hacer una investigación desde otros enfoques y miradas como lo son la etnografía en un contexto educativo donde la relaciones están mediadas por lógicas **críticas** y participativas. El enfoque investigativo y las metodologías utilizadas para la recolección de información son fundamentales para comprender cómo, desde una perspectiva de la educación como ejercicio pedagógico se pueden establecer relaciones de intercambio de conocimientos, no solo en la relación docente- alumno, sino viceversa; estas relaciones horizontales crean otras formas de realizar el quehacer pedagógico, para lograr condiciones de vida más justas y educar en vías de transformar las múltiples realidades de los sujetos que participan en el proceso educativo.

Se reconoció la importancia que tiene en los procesos de aprendizaje la relación entre la praxis cotidiana en la construcción de conocimiento, el papel de la creatividad y los

encuentros vitales con los educandos para el establecimiento de nuevos relacionamientos pedagógicos.

En el ámbito de lo investigativo, la reflexión sobre lo descrito en los múltiples registros de campo de la práctica pedagógica permitió re- pensar las apuestas pedagógicas para la optimización de los procesos de aprendizaje de los educandos.

ANTECEDENTE #2

Referencia del texto: Carrero, S. A. (2021). Voces de sobrevivientes y armados sobre los significados de la educación y experiencias con la escuela rural en el conflicto armado en Caquetá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17236>.

Tema: Educación y escuela en contextos rurales y de conflicto; relaciones educativas en escuelas rurales en contextos de conflicto

Pregunta: ¿Cómo las experiencias e interpretaciones que tienen los actores del conflicto armado sobre la educación permiten acercarse a la comprensión de la complejidad en la que coexisten las escuelas rurales en territorios de conflicto armado?

Propósito: Analizar la complejidad de las experiencias y significados que tienen los actores, sobrevivientes y combatientes, sobre la educación y la escuela rural en escenarios de conflicto armado en zonas rurales del Caquetá, para acercarse a una comprensión integral del problema, que ponga en diálogo posturas que no han sido tenidas en cuenta y que contribuyen al análisis de la situación de la educación en contextos de conflicto armado.

Por tanto, se propone un acercamiento a las experiencias y significados sobre la educación y la escuela rural que tienen actores que crecieron en el campo, y por diversas razones se vieron involucrados en el conflicto armado como sobrevivientes, víctimas, combatientes o

victimarios en el departamento del Caquetá, conversar con dichos actores brinda luces para comprender las dinámicas de la escuela rural bajo estas condiciones tan adversas.

Conceptos clave: Educación rural, conflicto armado, infancia, actores armados, ambientes educativos, significados, experiencias

Conclusiones: En relación con los objetivos de la investigación, se puede concluir que elementos de análisis como los significados de la educación, experiencias con la educación y la escuela rural en contexto de conflicto armado hay distintas comprensiones, posturas y experiencias dependiendo del actor armado, comunitario o educativo al que se refiera.

Con respecto a la educación más que diferencias se encuentran posturas y experiencias comunes, generalmente experiencias de exclusión y posturas que idealizan la educación como medio de ascenso social y de no repetir lo que se vivió.

ANTECEDENTE #3

Referencia del texto: Ortegón, D. E. (2020). Aportes a las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas en Bolivia, Brasil, México y Perú. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13209>.

Tema: Experiencias significativas en educaciones rurales en algunos países de Latinoamérica y Colombia

Pregunta: ¿Qué aportes se pueden reconocer para las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú?

Propósito: Conocer, interpretar y analizar otras propuestas educativas en países latinoamericanos que viven problemáticas sociales, políticas y económicas similares a Colombia, que han sobresalido por sus aportes a la transformación y bienestar social de la

población rural y además, tienen presente que la práctica educativa debe ser acorde a las particularidades de cada contexto, desde un análisis documental

Conceptos clave: Experiencias educativas, aportes significativos, población rural, educaciones rurales, saberes comunitarios, comunidad, escuela, educación propia, educación popular

Conclusiones: Es fundamental lograr una educación contextualizada para no perder los saberes propios de las comunidades y también es importante identificar las diversas educaciones rurales que existen en Colombia, no solo desde una perspectiva multicultural sino también epistemológica, política y educativa.

En este sentido, a partir de una educación contextualizada que reconozca las particularidades, complejidades y contextos de cada comunidad rural se podrá enlazar las diversas experiencias mencionadas en el documento con el fin de buscar similitudes y aportes en común para la educación rural en Colombia.

Por lo tanto, Colombia demanda de la educación contextualizada y es importante el apoyo, acompañamiento y reconocimiento de las instituciones tanto públicas como privadas encargadas de la educación hacia las distintas comunidades el ámbito de lo rural, respetando su organización y toma decisiones sobre el ámbito educativo, socio cultural, económico y político en cada contexto rural.

ANTECEDENTE #4

Referencia del texto: Benavides, G. & Castro, L. (2015). Andariegos entre risas y rasguños. Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/652>.

Tema: Vínculos educativos y comunitarios, pedagogía del cuidado, desarrollo ecológico

Pregunta: ¿De qué manera perciben niños los conflictos entre sus madres-padres y profesores y cómo pueden los niños favorecer los vínculos entre esos adultos desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado?

Propósito: Enriquecer los vínculos de la convivencia entre pares, con niños del grado primero de una institución educativa en Bogotá, para a partir de ello, mediar la relación entre docentes y padres de familia.

También se busca proponer a niños situaciones en las cuales puedan tener la experiencia de dar y recibir cuidado en el contexto cotidiano del colegio, como una alternativa para sensibilizarse ante las necesidades de los demás

Vincular a la comunidad educativa como lo son los docentes y padres de familia en el mejoramiento del ambiente y la convivencia escolar para establecer vínculos significantes

Conceptos clave: Convivencia; Educación ciudadana; Educación en la primera infancia; Educación para la paz; Ética; Pedagogía del cuidado.

Conclusiones: Cuando se genera una propuesta de investigación desde la perspectiva del cuidado sus manifestaciones conducen con claridad a visibilizar la calidez humana de las personas participantes. Por ejemplo, en el diálogo con los niños se pudo notar claramente el interés de aportar desde el cuidado en las interacciones cariñosas que se presentaron dentro y fuera del aula de clase. Así pues, la ética del cuidado parte de las relaciones y del encuentro cara a cara con el otro, en el principio “te necesito, me necesitas”.

Es importante que tanto las instituciones educativas como los docentes tengan en cuenta estas perspectivas educativas como lo son la ética del cuidado y las articulen a los proyectos educativos de las instituciones para transformar las relaciones que existen dentro del aula y fuera de ella con los actores que allí convergen

ANTECEDENTE #5

Referencia del texto: Prieto, J. A. (2018). Literatura infantil y cuerpo. Una experiencia pedagógica en la Escuela Rural El Líbano. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13010>.

Tema: Este desarrollo de una propuesta pedagógica gira en torno a los intereses que se presentaban en la práctica pedagógica, los cuales se posicionan desde el saber individual, la práctica, y la apropiación de los saberes que el mundo ha empezado a desarrollar alrededor de los campos de Cuerpo, Literatura Infantil y sus posibles relaciones en la educación infantil rural.

Tesis: Los espacios de reflexión y disfrute de la literatura posibilitan que las niñas y los niños puedan encontrarse con experiencias corporales.

Propósito: Explorar las posibles o potenciales relaciones entre la Literatura Infantil y el Cuerpo en la Educación infantil rural. por medio de un proceso de planificación pedagógica basada en momentos, una propuesta pedagógica contextualizada direccionado a favorecer el trabajo con el Cuerpo y la Literatura en la educación infantil rural.

Conceptos clave: Literatura infantil, corporalidad, experiencia, educación rural.

Conclusiones: El trabajo que toma la creación literaria como una de las relaciones que son evidentes a lo largo de la presente investigación, ya que se logra persuadir la construcción literaria que puede estar basada en alguna o varias experiencias donde el cuerpo ha sido el mediador de aquellos sentires y pensares.

Asimismo, existe alrededor de toda la investigación un fuerte reconocimiento del cuerpo en la Literatura Infantil, pues desde allí se pueden llegar a tener diferentes visiones, ideales y objetivos del deber ser de la infancia

De igual forma es fundamental que se empiece elaborar la significación del cuerpo desde la llegada a la escuela, donde éste se conciba como lugar de saber, tanto a nivel social como cognitivo, dando la posibilidad de que las decisiones individuales sean tomadas desde la constante reflexión que se hacen desde el pensarse en los demás y desde la colectividad en los espacios educativos

También se menciona la importancia de utilizar la literatura infantil como una herramienta para abordar temáticas tan complejas como son la corporalidad, en especial en contextos rurales a través de ejercicios como la lectura en voz alta y la escritura literaria en coexistencia con la experiencia corporal

CAPÍTULO 2

MARCO CONCEPTUAL

EL CUERPO EN LA ESCUELA TRADICIONAL

En las estructuras y sistemas políticos, económicos y sociales el cuerpo ha tenido lugares específicos dependiendo del contexto, es decir, no ha sido dejado de lado en ninguna cultura; de igual forma ha sucedido en sistemas como la escuela, la cual lo ha ubicado en lugares específicos, pero no siempre explícitos. “La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la "existencia corporal" (Scharagrodsky, P, 2007, p. 2).

Es decir, “el cuerpo puede ser considerado como un fenómeno social, cultural e histórico” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 2) y en términos simbólicos recaen en los distintos imaginarios y concepciones; asimismo, el cuerpo ha sido históricamente un terreno de disputa en el que se albergan distintos sistemas simbólicos entre los que se acentúan imaginarios relacionados al género, la orientación sexual, la clase, la etnia o la religión.

Agregado a lo anterior, esto se ha visto muy fuertemente en sistemas religiosos como la tradición católica occidental donde el cuerpo ha sido el centro de lenguajes metafóricos propios del catolicismo y también de ataduras y preceptos que han recaído en él, donde se entrelazan cuestiones políticas relacionados a la sexualidad y el cuerpo masculino y femenino y las nociones vinculadas al deseo, bien, el mal, el pecado y la satanización, lo cual trae como consecuencia el “rechazo del cuerpo como un “objeto natural”. Lo anterior implica

aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 2).

Esto quiere decir que las concepciones del cuerpo están intrínsecas y pasan por ciertos rituales corporales, sistemas de significación y símbolos propios del contexto social al que se pertenezca; por ende, los comportamientos corporales están determinados por lógicas sociales, culturales y familiares que también están mediadas por mandatos institucionales que moldean el cuerpo en relación con lo que debería ser lo “correcto o esperado” en función del sistema y del capital.

No obstante, las sociedades occidentales y su visión moderna del cuerpo han naturalizado y, por ende, desvinculado la visión corporal de la historia; esta visión corporal fue impulsada por la anatomía y la fisiología y nació a fines del siglo XVI y principios del XVII, con las primeras disecciones anatómicas que desemparejaron al hombre de su cuerpo, donde se veían como dos entes diferentes y separados. La dualidad de la tradición occidental donde el bien y el mal, el cuerpo versus el alma, la razón o el pensamiento

Sin embargo, parafraseando a Foucault, “cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 2). Según Foucault, en el cuerpo se inscriben los sucesos pasados y “de él nacen los deseos, los desfallecimientos, los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault, 1992, como se citó en Scharagrodsky, P, 2007). Es decir, en el cuerpo está inscrita la historia.

Así, las visiones del cuerpo como algo individual, como un ente que es la frontera de la persona y donde el cuerpo se concibe como una unidad separada del macrocosmos, de los otros y de lo comunitario, empezaron a tomar más fuerza en instituciones como la escuela.

Puesto que estas nociones sobre el cuerpo se hicieron fuertes también en ámbitos como la escuela, sobre el cuerpo recayeron también expectativas y percepciones gracias a imaginarios como por ejemplo la supremacía del poder de la razón sobre otras destrezas humanas. Esto se vio fuertemente reflejado en el currículo escolar, donde la enseñanza se enfoca a áreas del conocimiento que evidencian cierto “desprecio” por el uso del cuerpo en el proceso de aprendizaje; concomitantemente, las disciplinas donde predomina la actividad física y las destrezas motrices son subvaloradas, menospreciadas y se consideran menos importantes para el desarrollo físico y mental de los niños y niñas.

Esto se puede evidenciar con mucha facilidad en la carga horaria destinada a materias como Educación Física en comparación con materias como español, matemáticas, ciencias sociales, geografía, etc. También lo podemos visualizar analizando la valoración que adquiere la evaluación y la relevancia o poca atención que se tiene cuando un alumno pierde o desaprueba materias como Danzas.

Lo anterior quiere decir que la escuela como institución se ha encargado de reproducir históricamente información y conocimientos estrictamente intelectuales. Sin embargo, esto no quiere decir que el cuerpo no haya tenido un lugar específico a través del tiempo como ha aparentado la escuela tradicional donde supuestamente el cuerpo no tiene un terreno determinado; todo lo contrario. Al igual que sistemas como la familia, la religión y la política

han relegado al cuerpo a lugares concretos, dependiendo de sus necesidades específicas, relacionado a un control determinado de cuestiones como el deseo, la sexualidad, la espiritualidad, etc., la escuela también lo ha hecho de una forma muy fuerte. Los cuerpos en la escuela también han sido “domesticados”, “educados”, “regulados”. Esto evidencia que una de las intenciones más fuertes del discurso pedagógico moderno en la educación es la regulación y el control del cuerpo infantil.

La escuela no ha olvidado al cuerpo; tal vez su lugar ha sido negado y reprimido, pero siempre con intenciones concretas y productivas como afirma Scharagrodsky “el cuerpo es el primer efecto del poder” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 4).

De esta forma, el discurso pedagógico moderno junto a, la consolidación del sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio (desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad) ha fijado su atención en los cuerpos infantiles para aislar la existencia corporal de los niños. Esto lo podemos evidenciar fuertemente con la predominancia que le da la escuela al control y regulación del cuerpo en distintos momentos de la jornada escolar como la entrada y salida de esta, a la hora de recibir alguna instrucción, a la hora de escribir, en la forma de vestir, etc.

A veces los únicos acercamientos a la dimensión corporal en la escuela se dan en disciplinas como educación física y danzas, lo cual no siempre significa que estas materias hayan buscado resignificar las nociones del cuerpo o vincular el conocimiento con el ámbito corporal; de resto, en los demás procesos de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, el mandato imperante es que el cuerpo esté en el pupitre, en determinada

posición, con disposición a aprender ciertos conocimientos muy alejados de algún movimiento corporal.

De esta forma, el maestro también empieza a jugar un papel importante en la regulación y el disciplinamiento del cuerpo infantil como una de sus principales funciones y tareas en la labor docente a través de ciertos mecanismos y prácticas ejercidas en el comportamiento de los niños, como por ejemplo, la limitación del espacio físico (el cuerpo solo se limitaba a un lugar específico que era el pupitre) y de los sentidos (los cuerpos debían estar en silencio) y en un escenario específico: el aula de clases o salón, concepto que emergió en el en el siglo XVII. Así el orden, el control y la vigilancia se convierten en las principales herramientas para el disciplinamiento del cuerpo

Tal disciplinamiento determinó las condiciones del espacio físico y también entró a jugar un rol fundamental en el campo epistemológico ya que determinaba unas relaciones de poder específicas en el aula, en relación con el conocimiento, donde existía un adulto que poseía todo el saber y la autoridad: tenía el control y el poder; por el contrario, el niño debía ser sumiso, dependiente u obediente.

De este modo, según Foucault (1986), “desde el siglo XVII hubo todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder” (Foucault, 1986, como se citó en Scharagrodsky, P, 2007). Por ende, el objetivo de las disciplinas fue doble: incrementar la fuerza económica del cuerpo al igual que se la reducía en términos políticos impidiendo la resistencia o la rebeldía con el fin de eliminar cualquier brote de disidencia.

La orientación moral y corporal fueron unos de los preceptos más profundos de la escuela moderna a través de aparatos como el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo; establecer rutinas, ritmos de trabajo repetitivos y mecánicos y metódicos a través de instrumentos como la vigilancia, la sanción, la comparación entre individuos, la medición de capacidades a través de la evaluación, los horarios escolares, etc....Aspectos que nutrieron la fundamentación normalista. Así, las disciplinas se introdujeron con mucho éxito desde fines del siglo XIX y hasta por lo menos mediados del siglo XX. Estos aparatos redujeron el cuerpo a un lugar espaciotemporal específico y este era el modelo escolar que se tenía a finales del siglo XIX y su punto de arremetida fue el cuerpo gracias a estas prácticas que garantizaban el control del cuerpo.

Otro factor que posibilitó el disciplinamiento del cuerpo y que estuvo muy presente en la escuela a principios del s XX fue la popularización y fuerza que tomaron discursos como el de la higiene y el biopoder, siempre direccionados hacia las poblaciones más pobres y menos favorecidas, es decir, “La escuela debía civilizar y, a la vez, domesticar la carne y los sentidos” (Laporte, 1989, como se citó en Scharagrodsky, P, 2007). Estos discursos fueron avalados por el modelo médico positivista en el cual predominaban las capacidades intelectuales y al rendimiento del cerebro.

Estos supuestos también trajeron como consecuencia el surgimiento de los estereotipos y estigmas sobre los cuerpos escolares porque el modelo biológico primaba y a su vez explicaba el modelo social; así, la conformación morfológica determinaba el futuro de las personas y su lugar en la escala social. Esta concepción del cuerpo también atravesó asuntos de raza, clase, identidad sexual y género y la escuela empezó a excluir cualquier disidencia

sexual o de género y a civilizar y domesticar los sectores sociales menos favorecidos y pobres. Esto fortaleció también matrices hegemónicas como la heterosexualidad como norma y acentuó la “normalidad” como pilar fundamental que se debía promover a toda costa. Así mismo, se reforzaron los estereotipos de género en la escuela en donde existían ciertos conocimientos diferenciados que eran impartidos a las mujeres y otros a los hombres, como la costura, la educación religiosa y la cocina para las mujeres y a los hombres los saberes con relación a agricultura y ganadería y ejercicios y evoluciones militares.

Estos estereotipos y roles de género que se interiorizaron poco a poco también eran útiles al capital en la medida que fortalecían sistemas como la división sexual del trabajo, que se empezaban a formar, reforzar e inscribir en los imaginarios y valores sociales desde la escuela

LA RURALIDAD Y LA EDUCACIÓN RURAL

La ruralidad

En primer lugar, para hablar de educación rural y entender un poco sus dinámicas, conceptos y preceptos es importante y pertinente conocer un poco en qué consiste la ruralidad y cuáles son sus implicaciones en la actualidad, en un contexto como el colombiano. Para ello abordaremos unos breves aspectos que nos permitirán tener un acercamiento más detallado de la ruralidad en Colombia desarrollados por el autor Luis Ramiro López Ramírez (2006).

Para comenzar, según López “lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (López, L. R. 2006, p.2).

En este sentido, la ruralidad tiene unas características propias como, por ejemplo, su reducida densidad poblacional, en comparación con las grandes ciudades, el igual que las pocas construcciones que existen, lo cual permite que existan relaciones directas y más cercanas entre los pobladores; otra de sus peculiaridades es el tipo de explotación económica la cual es en su mayoría agropecuaria o minera, pero también actividades como el comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo, extracción de recursos naturales (Pérez y Farah, 2002, como se citó en López 2006).

Otra característica es la permanencia de la “finca como forma de organización social y económica” (López, L. R. 2006, p.2) y como unidad básica productiva propia del pequeño productor, la cual garantiza o no la subsistencia de la familia o, dependiendo de su tamaño, provee de una entrada agregada. Otra unidad importante es la *vereda* definida como “el espacio geográfico en donde está ubicado un conjunto de fincas y familias habitantes del mundo rural” (López, L. R. 2006, p.3) que se usa como primera definición, en lo local, de la organización territorial; también define formas principales de organización social instaladas en el territorio como la Junta de Acción Comunal, y para impartir servicios sociales y gubernamentales

De modo similar, actualmente existen las nuevas ruralidades, las cuales se identifican por tener más cercanía con las grandes ciudades o pueblos comerciales ya que las familias tienen conexiones y posibilidades allí relacionadas al ámbito económico o social de sus propias existencias, en donde también encuentran nuevas oportunidades y condiciones de vida para subsistir. De la misma manera, existen elementos fundamentales y básicos para entender la

ruralidad como lo son el territorio, el medio ambiente, la agroecología y la producción limpia, la multiculturalidad y la organización social.

El territorio

El territorio es, no solo en términos espaciales el contenedor geográfico sino también “el contenedor integral de dinámicas poblacionales, económicas, culturales y políticas” (Borda, 2000, como se citó en López 2006). Así, existe una dimensión en relación con la construcción social del territorio para enunciar las ambiciones de la población en las regiones en cuestión de aspectos como sus estándares de vida, el significado de identidades culturales, en la ganancia de procesos integrados de ampliación y bienestar, dependiendo de las potencialidades, carencias y particularidades propias como región, etc. En este sentido, hay varios factores histórico- culturales que conforman estas sociedades locales relacionados a sus concepciones sobre la vida y el mundo y las formas de unión y apropiación del territorio; por ejemplo, en la comunidad de la Cañaguata un factor en común de sus pobladores y su llegada al territorio, según las experiencias que nos narraron los niños sobre sus familias y su ingreso a la vereda, estaba relacionado a la búsqueda de mejores oportunidades de vida o el desplazamiento interno que habían vivido en la región o en el país vecino (Venezuela) y no todos eran nativos de ese territorio sino habían llegado allí desde otros lugares; también, otro factor que nos llamó la atención fue que los niños y sus familias estaban moviéndose constantemente por la región.

Es decir, el territorio se debe poner el clave no solo de algo que está presente en términos espaciales, sino también en correspondencia con las relaciones de las personas que allí confluyen y sus formas de vida y experiencias.

Por otro lado, la identidad cultural es importante ya que permite a una sociedad reconocerse a sí misma y crear un sentido de pertenencia y continuidad con su historia y su territorio. A su vez, la identidad cultural puede contribuir a la diversidad cultural y promover el diálogo intercultural y el respeto por las diferencias, como lo menciona Clifford Geertz: "La identidad cultural es una especie de patrimonio simbólico que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y continuidad con el pasado" (Geertz 1973, como se citó en Giménez 2009).

Por esto es importante que desde la infancia se reconozcan las diferencias ya que ellos son los principales actores de cambio.

Asimismo, el concepto de territorio se remonta a términos como el desarrollo regional y los procesos de descentralización que fueron impulsados desde la década de 1980, desde una perspectiva desarrollista que se enfoca en la formación de industria o agroindustria, la cual aún hoy en día ejerce bastante presión en las regiones en términos económicos y productivos

Medio ambiente

La relación con el medio ambiente y su preservación es una preocupación que está muy presente en el mundo rural contemporáneo y en las nuevas concepciones de desarrollo. Así, intereses como la preservación del agua como recurso fundamental para la supervivencia de las comunidades rurales, la rica biodiversidad de especies animales y vegetales que caracterizan a la mayoría de las regiones del país y la utilización racional de los recursos naturales son concepciones muy arraigadas a las comunidades rurales; de por sí esto también se da por la relación tan estrecha que las mismas tienen con la naturaleza ya que en muchos

de los casos, las familias viven en medio de ella y por ende también dependen de ella para su coexistencia.

Agroecología y producción limpia

Ahora bien, de la mano al tema ambiental se han planteado perspectivas en relación con la producción de la tierra teniendo en cuenta que otras formas de producción de tipo desarrollista le han causado un daño irreversible al medio ambiente debido al uso indiscriminado de fertilizantes químicos, fungicidas y plaguicidas. Lo anterior ha dado apertura a otras corrientes tecnológicas más amigables con el medio ambiente que operan de formas rudimentarias y tradicionales. Esto lo pude observar en la comunidad de la escuela La Cañaguata donde observé estas formas de cultivo no tecnificadas donde prima el uso de insumos o abonos biológicos que producen las mismas fincas, el recobro de las semillas nativas, las huertas caceras, la producción y distribución propia de alimentos y sus derivados, etc. Así, estas otras formas de trabajar la tierra le hacen contrapeso a las corrientes tecnológicas que inciden en la producción agropecuaria de las ciencias biológicas y la ingeniería genética

Multiculturalidad

Otra particularidad propia de las sociedades rurales es la rica variedad étnica y cultural, sumada a la diversidad geográfica; así, en el campo colombiano, por ejemplo, se encuentran tres poblaciones culturalmente diferenciadas: campesinos, indígenas y afrodescendientes; “los campesinos, producto histórico del mestizaje entre los conquistadores españoles, los indígenas originarios y la población negra venida del África conforman el grueso de la población asentada en los territorios rurales” (López, L. R. 2006, p.7). El campesinado es un

sujeto de especial protección constitucional el cual, tiene una identidad cultural diferenciada y vive en condiciones de vulnerabilidad y exclusión que, por lo tanto, tiene derecho a contar con políticas públicas con enfoque diferencial que tomen en cuenta esas condiciones.

Como se mencionó anteriormente, las poblaciones que más tienen presencia en el territorio son la población campesina y la población indígena, A continuación, lo podremos observar en la siguiente tabla de la población por pertenencia étnica del Municipio de Cubará, 2017 de acuerdo con el censo de las etnias reconocidas en Colombia: indígena, afrocolombiana, negra, palanquera, raizal, Rom o gitana. Tabla extraída del análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud, municipio de Cubará Boyacá 2017.

Tabla 2

Población por pertenencia étnica, Municipio de Cubará, Boyacá 2017

Pertenencia étnica	Total por pertenencia étnica	Porcentaje de la población pertenencia étnica
Indígena	2443	36,3
Rom (gitana)	0	0,0
Raizal del archipiélago de San Andrés y Providencia	0	0,0
Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o Afrodescendiente	7	0,1
Otras etnias	4.285	63,6
Total	6735	100

Fuente: DANE, 2017

De Gobernación de Boyacá, Secretaría de la Salud. (2017). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud, municipio de Cubará Boyacá.*

https://www.boyaca.gov.co/SecSalud/images/Documentos/Asis2017/asis_municipal_2017_cubara.pdf. Derechos de autor 2017 por Secretaría de la Salud.

En la tabla se puede observar que el 63.6% de la población pertenecía a la categoría otras etnias, de las etnias reconocidas el mayor porcentaje de la población fue Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o Afrodescendiente con un 0.1%, seguida de la indígena con un 36.3%. (Gobernación de Boyacá, Secretaría de la Salud. 2017, p. 27). Esto quiere decir que el grupo étnico predominante en el municipio es la población indígena, con 36, 3% para el año 2017. A todo esto, es importante resaltar que cada grupo étnico tiene sus propios intereses, luchas y reivindicaciones en el territorio que giran en torno al bienestar común y la autonomía territorial y cultural.

Organización social

En términos relacionales, los vínculos que se generan en el ámbito rural relacionados la organización social tradicional, son vínculos de cercanía, solidaridad, estrechez y unión frente a los factores de riesgo o peligro. También está muy presente la obtención de saberes y experiencias a través de la tradición oral, relacionados a conocimientos que tienen que ver con sus formas de mantenimiento como el oficio agrícola.

Esto lo pude evidenciar en el contexto rural en el que se desarrolló la experiencia ya que los vínculos que existían entre la comunidad rural y educativa eran demasiado estrechos, e inclusive en mi caso puntual varios padres de familia tenían algún grado de consanguinidad con la maestra y casi en su mayoría eran familiares entre ellos mismos ya que la mayoría vivían muy cerca de la escuela y en la misma vereda. De igual forma, en esa escuela habían estudiado de generación en generación por familias lo cual quiere decir que los padres y

abuelos de los niños habían estudiado allí y habían sido formados por la misma maestra (la cual estaba en la institución hace 30 años); esto no quiere decir que tuviesen una buena relación entre padres de familia- docente encargada y que tampoco que las formas de educar hayan cambiado mucho a través del tiempo.

Así, otro aspecto importante a mencionar es que la escuela hacia su vez de Junta de Acción Comunal y allí se llevan a cabo reuniones de esta donde se tratan asuntos transversales a lo escolar y lo comunitario. Esto es fundamental porque para mí esta forma de participación política es también una forma de resistencia al conflicto y una forma de ganar autonomía en el territorio por parte de la comunidad, ya que construyen cierta independencia en la toma de decisiones que conciernen al territorio, frente a actores armados y también gubernamentales debido a que por la lejanía de la vereda con las grandes ciudades, las instancias gubernamentales no tienen mucho control y seguimiento frente a estas decisiones que tienen impacto más en lo local.

No obstante, estas relaciones rurales también estén determinadas, mediadas y configuradas por cuestiones como el conflicto socio-político y debido a esto existen en el territorio dinámicas propias derivadas del mismo, donde la población se ve afectada directa o indirectamente por el conflicto a través de diversos mecanismos de presión y disputa que ejercen los grupos armados; esto crea un fuerte impacto en las pequeñas comunidades rurales y “ha traído como consecuencia un debilitamiento de estructuras organizativas tradicionales y una disminuida presencia de la sociedad civil” (López, L. R. 2006, p.8).

Por otro lado, las relaciones que se tejen en lo urbano y las grandes ciudades son distintas y se han transformado por factores como la tecnología, las perspectivas de desarrollo y producción, la lejanía en términos espaciales, los ritmos de vida acelerados, etc.

Otro elemento fundamental para entender el medio rural colombiano son sus características socioeconómicas que dan cuenta del medio rural y su situación actual; algunos de estos temas se relacionan con la población, contribución económica, tenencia de la tierra, pobreza y educación. A continuación, hablaremos muy someramente de cada uno de ellos.

En relación con la *población* un antecedente importante para la ruralidad es el masivo desplazamiento que se empezó a generar desde los campos a las grandes ciudades, gracias a la tendencia desarrollista predominante de la época la cual se dio a mediados del siglo pasado y es una de las principales razones de la sobrepoblación en las grandes capitales y urbes del país.

Fue un cambio importante el cual desplazó a grandes cantidades de personas jóvenes a las ciudades y que dejó el campo, en muchas zonas, casi que inhabitado; esta es una dinámica muy presente hoy en día ya que los jóvenes al cumplir cierta edad se desplazan a las grandes ciudades en búsqueda de oportunidades educativas y laborales; sin embargo, esto también tiene que ver con tensiones sociales relacionados con hechos de violencia por actores estatales y armados, el narcotráfico, los latifundistas, etc.

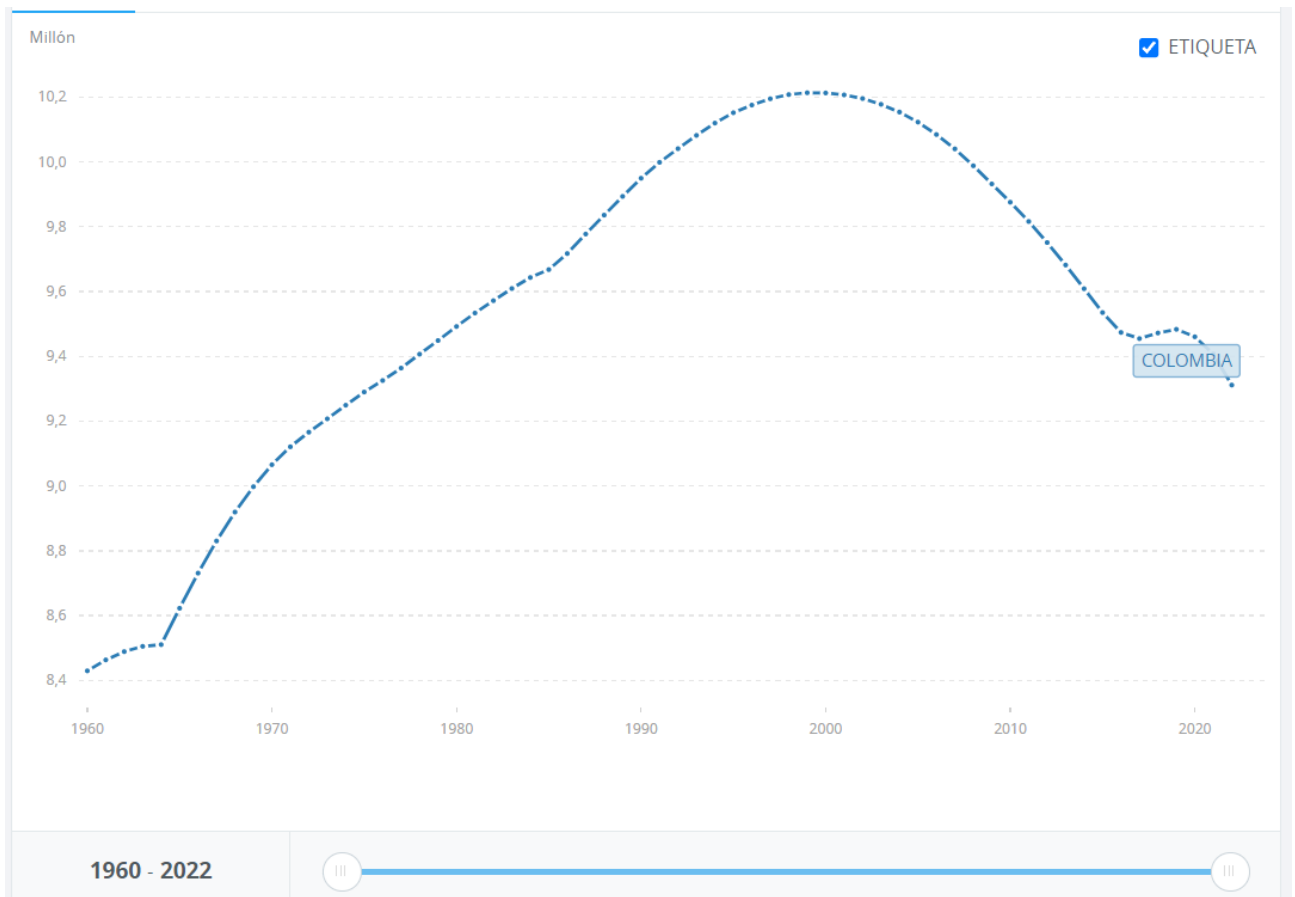
No obstante, a pesar de que prepondera la población urbana, la economía colombiana depende de la población rural para su sobrevivencia. Se trata de 10.310.737 personas, según

el último censo, que conservan una expectativa de vida relacionada con las labores rurales; estas personas representan dos millones cuatrocientas mil familias (López, L. R. 2006, p.9). Estas familias constan de pequeños productores rurales que se mueven en la lógica de la economía campesina, alrededor de medianos y grandes empresarios agropecuarios y grandes propietarios latifundistas, los cuales en su mayoría viven en los centros urbanos, pero viven, en términos económicos gracias a sus fincas

En la siguiente línea del tiempo proveniente del Banco Mundial, podemos observar cómo la población rural ha tenido cambios en su incremento y disminución, desde la década de los 60 hasta el año 2022

Gráfica 1

Población rural en Colombia 1960- 2022



Fuente: BANCO MUNDIAL, 2022

De Banco Mundial y Naciones Unidas (2022). *Población rural Colombia*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL?end=2022&locations=CO&start=1960&view=chart>. Derechos de autor 2022 por Banco Mundial

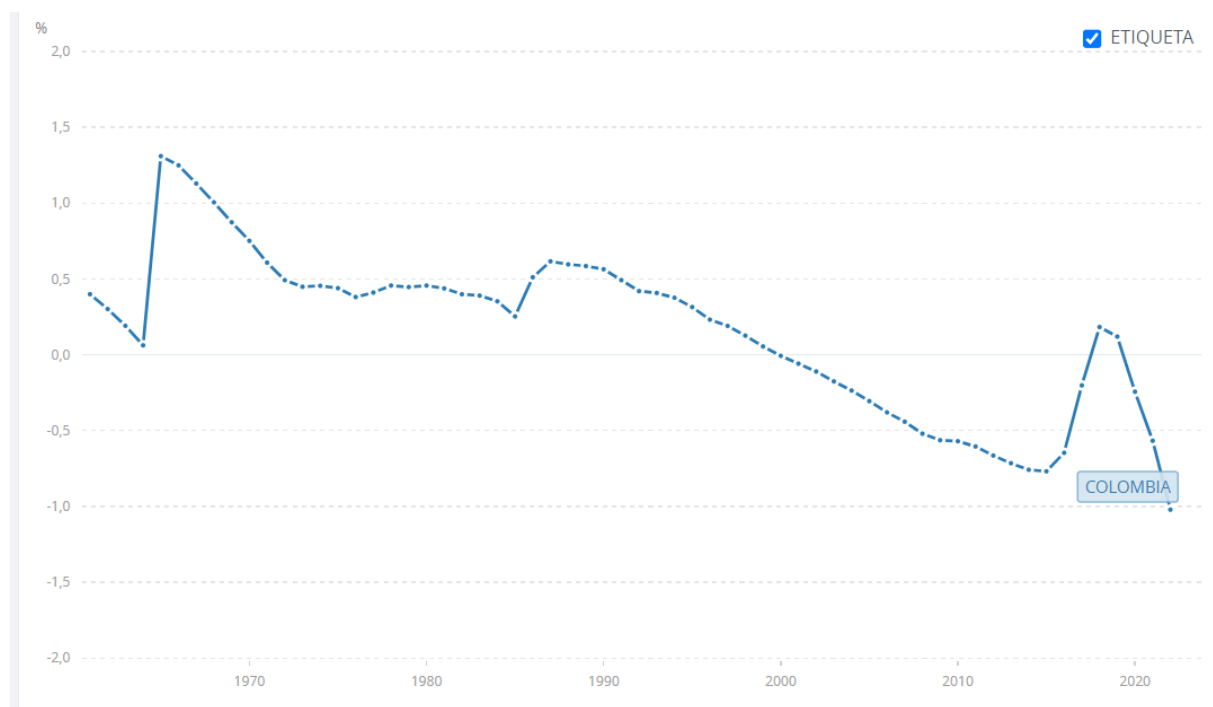
En esta gráfica se puede observar los cambios por millones de personas que ha tenido la población rural desde el año 1960, donde podemos ver que a partir del año 2000 la población rural empezó a disminuir, hasta el año 2022.

De la misma manera, en la próxima grafica relacionada al crecimiento de la población rural por porcentaje anual en Colombia, podemos deducir como a partir de la década de 1987 aproximadamente, empezó a disminuir considerablemente la población (exceptuando un pico

de crecimiento que existe para el año 2018), hasta el año 2022, presenta un porcentaje para este año del 1 % en relación con la población urbana.

Gráfica 2

Crecimiento de la población rural por porcentaje anual en Colombia



Fuente: BANCO MUNDIAL, 2022

De Banco Mundial y Naciones Unidas (2022). *Población rural Colombia*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL?end=2022&locations=CO&start=1960&view=chart>. Derechos de autor 2022 por Banco Mundial

Por otra parte, en relación con su *contribución a la economía*, las zonas rurales manejan un gran porcentaje de la producción agropecuaria del país y suman a su economía por medio de las exportaciones de alimentos y a través también de su distribución en el mercado interno, lo cual abastece a todo el país en términos alimenticios (sin contar con las importaciones). De tal forma, el campo también genera materias primas para la transformación agroindustrial,

en los sectores de alimentos, textiles, cueros, madera, e indirectamente, a la generación de empleo.

Ahora bien, otro aspecto determinante de la ruralidad es la *pobreza*. Este aspecto está estrechamente ligado a aspectos como la poca rentabilidad promedio de las actividades agrícolas y también al conflicto armado del país, siendo bien sabido que las zonas rurales han sido unas de las más azotadas, debido a su lejanía con las grandes urbes y la falta de garantías en cuanto a derechos básicos, la exclusión, la poca atención que el estado le brinda a estas poblaciones, etc. Esto quiere decir que “Mientras en el campo el 79% de la población es pobre, en la ciudad el porcentaje es 55%. La pobreza extrema es también mucho mayor en las áreas rurales (Kalmanovitz, 2006, como se citó en López, L. R. 2006).

A pesar de que el campesinado cuenta con normas constitucionales especiales en su favor (arts. 64, 65 y 66 CP) y con todo un Corpus Iuris (Sentencia C-077/17) que lo protege en forma especial, como la Corte Constitucional lo ha señalado y que sentencias como la C-536 de 1997 y la C-644 de 2012 han reconocido las condiciones de vulnerabilidad y discriminación histórica en que han vivido los campesinos, en términos materiales y reales las garantías con las que cuentan actualmente las poblaciones rurales y campesinas son muy limitadas y están muy alejadas a las estrategias y políticas de defensa que ha implementado la ley en Colombia para su protección en términos de garantía de derechos, como sujetos de protección especial. “Las condiciones de vida de la población rural demuestran un histórico atraso con relación a la población urbana, y los indicadores de ingreso, de acceso a servicios básicos de educación, salud, agua potable, vivienda están lejos de los alcanzados en los centros urbanos” (López, L. R. 2006, p.11)

Del mismo modo, otro aspecto a resaltar es la *tenencia de la tierra* la cual ha sido profundamente desigual e inequitativa debido a la estructura social agraria del país y gracias también a la concentración de grandes cantidades de tierra en pocas manos; “La tenencia de la tierra es uno de los factores socioeconómicos representativos de la desigualdad estructural en el contexto latinoamericano” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], ONU Mujeres Colombia, s.f., p.9)

Asimismo, de acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario (DANE, 2014) cerca del 1% de los terrenos agropecuarios de gran tamaño (>200 ha) ocupan un poco más del 78% del área de las unidades agrícolas existentes (OXFAM, 2017), confirmado por la información catastral una continua fragmentación de la tierra en microfundios (64,5%) y minifundios (17,4%) en contraste con la acumulación de latifundios (1,04%) en bajo porcentaje de personas propietarias. (DANE, ONU Mujeres Colombia, s.f., p.9). Dichas formas de tenencia de la tierra donde los predios debido a su tamaño poseen menor productividad acentúan escenarios de pobreza en las comunidades, conflictos sociales, restricciones a la seguridad alimentaria y la frágil sostenibilidad ambiental, entre otras.

Por último y no menos importante, en términos educativos la ruralidad presenta una gran desventaja en comparación a lo urbano; esto se debe a factores como la escasa, deteriorada y limitada infraestructura con la que cuentan las escuelas rurales en comparación con las urbanas e inclusive con las que se ubican en los casos urbanos o pueblos; también otro factor de desventaja que pude notar fuertemente en mi experiencia es en cuanto a las personas que saben leer y escribir en las zonas rurales, en comparación con las de las urbes. A nivel

nacional, el 91,4% de la población de 15 y más años sabe leer y escribir. Para las cabeceras municipales este promedio es de 94,3 %, y en el resto, es decir, en el campo, es de 80,5% (Dane, página Web, Boletín censo 2005). De igual forma de los alumnos matriculados en 2019, 7.654.108 (76,3%) fueron atendidos en sedes educativas ubicadas en la zona urbana y 2.382.332 (23,7%) en sedes educativas de la zona rural (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], junio de 2020, p.3)

No obstante, también ha aumentado la escolaridad de la población y general han disminuido las tasas de analfabetismo en comparación con varias décadas atrás; sin embargo, el sector rural arrastra un rezago evidente en materia educativa, lo cual incide sobre la calidad de vida y la economía rural; la extensión de la brecha educativa del sector rural en comparación al urbano es muy alta. Así pues, los avances aprehendidos no han sido suficientes para comparar las condiciones de desarrollo del país y para afirmar el mandato constitucional de ofrecer educación a toda su población.

CUIDADO Y AUTOCUIDADO

Las prácticas de cuidado en la primera infancia y la niñez

Se entiende por cuidado “aquel conjunto de prácticas que, realizadas en el contexto de crianza y crecimiento de los niños, influye de manera directa sobre el desarrollo de su potencial en las diversas dimensiones que componen al ser humano” (Amar y Madariaga, 2008 como se citó en José Amar Amar ... [y otros doce], 2016)

Para hablar de prácticas de cuidado en la primera infancia es necesario contemplar varios aspectos que influyen en estas prácticas y que posibilitan o no que exista un cuidado completo desde una perspectiva integradora en la infancia y la primera infancia. Según el texto “Infancia, Prácticas de cuidado en la primera infancia”, algunos de estos aspectos podrían ser los procesos involucrados en el desarrollo infantil, las dimensiones del desarrollo, las prácticas de cuidado y desarrollo humano desde una perspectiva de derechos, la maduración cerebral y el desarrollo de la mente, el crecimiento y el desarrollo físico, la vida emocional, la familia socializadora en las prácticas de cuidado y la infancia y la comunidad. (José Amar Amar ... [y otros doce] (2016). *Infancia: prácticas de cuidado en la primera infancia*).

De ahí que en esta investigación se genera “una forma integral de comprender el desarrollo humano basado en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (2002), en el cual el sujeto alcanza su máximo potencial mediante diversos procesos que se gestan en relación consigo mismo y con los sistemas que le rodean” (José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p. 12).

De esta forma, a partir de esta perspectiva se contemplan aspectos como las condiciones familiares, sociales, culturales, históricas, políticas y geográficas que condicionan, limitan y, a su vez, posibilitan las formas y los medios en que ocurre el desarrollo infantil.

Asimismo, a partir de esta perspectiva “el desarrollo humano es la realización del potencial biológico, social y cultural de la persona” (Amar, 2003, como se citó en José Amar Amar ... [y otros doce], 2016). Así que no solo se entiende el desarrollo en función a los cambios corporales y físicos o al potencial productivo del pequeño ser humano en formación, sino también al alcance de “una serie de funciones, adaptaciones, habilidades, destrezas

psicomotoras, relaciones afectivas y de socialización” (Calva, 2005 como se citó en José Amar Amar ... [y otros doce], 2016) en donde el desarrollo de esta infancia depende también de la correlación con su microsistema y los demás sistemas que le rodean

Por consiguiente, desde esta perspectiva integradora donde se contemplan las prácticas de cuidado a partir de todo el contexto y los diversos ámbitos que rodean al niño o niña, podemos entender la forma en la cual estas prácticas de cuidado están inmersas o no, también en el proceso educativo ya que están entrelazadas en ámbitos como el comunitario, el familiar y el social, en especial en los contextos rurales donde emergen estas cercanías, redes y estrechas relaciones entre los diferentes espacios.

Así al pensar en el desarrollo integral de la primera infancia en condiciones precarias, de carencias y de vulneración en las que viven las infancias rurales, implica también estudiar la relación presente entre el desarrollo humano y las maneras como se construyen los procesos que lo establecen; “, de ahí que todo proceso de desarrollo está inserto en una cultura, cuyos símbolos, valores y experiencias definirán su sentido” (José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p. 20). Por tanto, pensar en el desarrollo humano nos lleva a reflexionar directamente en los ámbitos en los que el ser humano se forma y uno de ellos es precisamente el escolar o educativo ya que allí también están inmersos estos procesos de desarrollo que permiten o no la existencia de algunas prácticas de cuidado en el aula.

De manera que, “en este contexto el niño, quien constituye un microsistema, se mueve dentro de un conjunto de entornos y correspondencias que constituyen su mesosistema, exosistema

y macrosistema (Bronfenbrenner, 2002), los cuales retroalimentan y determinan la individuación y socialización del sujeto” (José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p. 20).

Por tanto, en este proceso de socialización las condiciones en las que emerja el desarrollo serán el resultado de las prácticas de cuidado en su familia y demás entorno, las cuales datan de sus experiencias y saberes que pueden contribuir en la exploración de mejores formas de crecimiento de las infancias rurales. Estas condiciones giran en torno a aspectos como la seguridad alimentaria, la garantía de un entorno seguro, afectuoso, dotado de una sana convivencia por parte de los diversos actores sociales del territorio y no solo de la familia sino también los docentes, la comunidad, etc.

De ahí la importancia de contemplar los diversos entornos de socialización de los niños ya que esto permite tener una comprensión más amplia de sus experiencias, devenires, conflictos, complejidades, de su mundo socioemocional y psicológico y así poder tener diversas miradas frente a las prácticas de cuidado que se visibilizan en el aula de la escuela rural La Cañaguata.

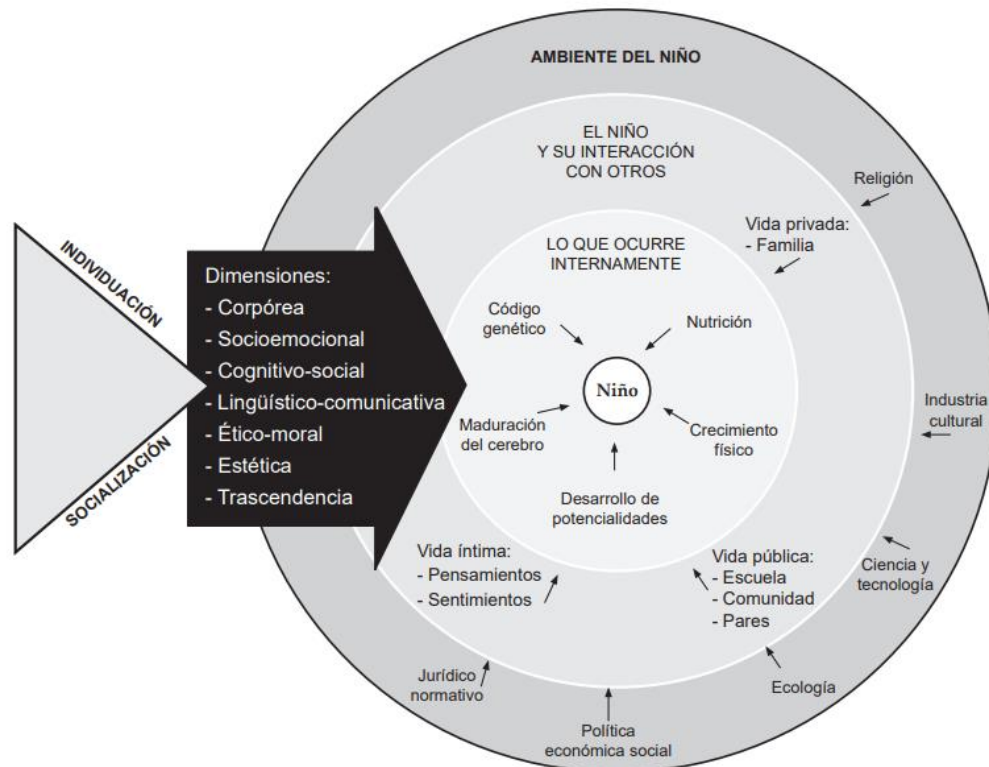
Es importante tener en cuenta que las prácticas de cuidado en los entornos rurales están sujetas a bastantes condiciones de precariedad, no solo en el ámbito local de las comunidades rurales y sus entornos sociopolíticos que se dan en contextos de aislamiento y conflicto, sino también en las condiciones materiales en las que crecen los niños y niñas en su entorno primario y donde reciben los primeros cuidados del primer agente facilitador de los mismos: sus cuidadores y sus familias.

Análogamente, para entender esta perspectiva de desarrollo en la infancia es necesario tener en cuenta que existen unas dimensiones bastante importantes que se desprenden de los procesos involucrados en el desarrollo infantil los cuales son: especiación, individuación y socialización; estos tienen que ver con un plan genético, con unas experiencias e interacciones tempranas de vida que van formando a este individuo.

Ahora bien, estas dimensiones son: la corpórea, la socioemocional, la sociocognoscitiva, la lingüístico-comunicativa, la ético-moral, la estética y la de trascendencia. En la siguiente figura podremos entender un poco las dimensiones nombradas y su relación con los procesos involucrados en el desarrollo infantil

Figura 1

Modelo de desarrollo humano referenciado en el proyecto costa Atlántica



De *Infantia : prácticas de cuidado en la primera infancia*. José Amar Amar ... [y otros doce], 2016. Editorial Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5914/9789587417067%20eInfantia%20Practicas%20de%20cuidado.pdf?sequence=1>. Derechos de autor 2016 por la Universidad del Norte y el Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano.

Cabe resaltar que, como se puede observar en la figura 1, estas dimensiones son integradores y no están desprendidas la una de la otra; también se proponen desde un enfoque holístico del desarrollo infantil y desde la transdisciplinariedad que genere conocimientos más comprensivos.

En esta investigación ahondaremos especialmente en tres dimensiones específicas ya que fueron las que más tuvieron trascendencia a la hora de pensarse este problema de investigación en el contexto determinado y según la experiencia vivida en el desarrollo del voluntariado y las potencialidades que se tuvieron al implementarlo en el aula de clases; estas dimensiones son: la dimensión corpórea, la dimensión socioemocional y la lingüístico-comunicativa.

En primer lugar, la *dimensión corpórea involucra* según Gaitán (1997), reconocer el propio cuerpo como base de la identidad y de las posibilidades de relación con el mundo natural y sociocultural. Así, esta dimensión en el desarrollo del niño comienza con el despliegue de sus destrezas sensoriales y psicomotrices primarias, seguido de la identificación del género y remanentes procesos de maduración corporal que son esenciales y circunstanciales dependiendo de su contexto social y cultural. Esta dimensión también tiene que ver con los procesos de crecimiento y desarrollo físico, los cuales son interdependientes entre sí; estos procesos les corresponden a los cuidadores o padres y están presentes más que todo en la crianza. También, estos procesos influyen significativamente en el desarrollo del niño, sus garantías vitales de existencia en relación con su estado de salud y la posterior relación que genere con los otros medios en los cuales se desenvuelve.

Del mismo modo, en relación con esta dimensión existen otras comprensiones más allá del desarrollo físico y biológico referidas a otras perspectivas sobre lo corpóreo y la forma en la que esta dimensión ha sido entendida a través de la historia, con sus limitaciones, restricciones y prevenciones que le han otorgado otros sistemas como la escuela.

En segundo lugar, en la *dimensión socioemocional* el niño en formación adquiere capacidades y pautas para el manejo de sus emociones y se aprende a conocer la propia intimidad para incrementar la calidad de las relaciones interpersonales generadas en esta etapa de la vida. Para comprender esta dimensión es necesario entender el funcionamiento del cerebro en relación con el aspecto emocional y las estructuras cerebrales que fijan el instante y las maneras como las distintas emociones penetran en los momentos de la vida, al igual que su estrecha relación con dimensiones como la corpórea, la comunicativa y la cognitiva en la cimentación de estructuras relacionales y de desarrollo de la incorporación del sentimiento humano. Del mismo modo, a parte de la realidad biológica de nuestras emociones también esta dimensión “se relaciona a la forma como la cultura permite sus representaciones y sus formas de expresión” (José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p. 30). Es decir que también las emociones y la comprensión de estas están ligadas a un ámbito sociocultural y las diferentes concepciones, construcciones y representaciones que se tienen de las mismas. Así pues:

Con el desarrollo afectivo, el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y confianza en sí mismo y en el mundo, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, y se identifica a sí mismo como una persona única y distinta. (Haeussler, 2000, como se citó en José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p.30)

Lo más importante de este proceso es que el niño, en esta etapa de su vida y en su futura adolescencia y adultez aprenda a identificar, expresar y gestionar de forma asertiva sus emociones ya que esto también tiene una relación cercana con los vínculos afectivos y emocionales que pueda establecer, a adquirir valores éticos y morales y a adaptarse a las normas sociales y culturales de su medio.

Esta dimensión se puede desarrollar de una forma positiva cuando el afecto y las experiencias de formación de vínculos de apego son seguros y esto influye de gran manera en la capacidad de formar relaciones sanas y cercanas; “la empatía, el afecto, desear compartir, inhibirse de agredir, la capacidad de amar y demás características emocionales de una persona feliz están asociadas a las capacidades medulares de apego formadas en la infancia y niñez temprana” (José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p. 30).

Por último, para abordar la dimensión *lingüístico-comunicativa* es necesario comprenderla como un “proceso de intercambio de significaciones que implica el uso de signos y códigos compartidos culturalmente y construidos históricamente, que apuntan a la generación de competencias comunicativas y argumentativas, elemento básico en todo proceso de interacción humana” (José Amar Amar ... [y otros doce], 2016, p. 31).

Su eje fundamental es el lenguaje que constituye un proceso de construcción de signos y códigos que cumple una función representativa del mundo simbólico y material (Gaitán, 1997). En esta dimensión también son fundamentales las primeras experiencias establecidas con los cuidadores para el progreso de habilidades perceptivas y cognitivas, así como de las habilidades comunicativas.

El cuidado y el autocuidado como prácticas de resistencia

Ahora bien, para problematizar y analizar el cuidado en la escuela entendido no solo como un proceso de desarrollo de las infancias que influye y determina sus otros ámbitos y lugares de existencia, sino además como una práctica de resistencia que constituye también esas otras

formas de educar en terrenos vulnerables como es la ruralidad, es importante ahondar un poco frente a esta otra perspectiva frente a el cuidado y los cuidados (en comunidad).

En una sociedad con un sistema económico capitalista donde lo que más tiene predominancia es la producción de bienes y servicios masivamente y en el que las relaciones están mediadas por el factor de cambio-valor y los intereses son meramente económicos, cuestiones como la pregunta por el cuerpo, las emociones y la forma en la cual se relacionan los seres humanos son algo muy poco común y no son una prioridad. De igual forma, en contextos como el colombiano donde el conflicto armado ha sido muy fuerte, el tejido social se ha roto y se han fragmentado los vínculos de sociedad; los cuerpos y las memorias han sido altamente vulnerados y la violencia ha dejado huellas imposibles de borrar

Por otro lado, la promulgación del eurocentrismo como único paradigma y cosmovisión de interpretación de los procesos históricos, ha propiciado que las formas hegemónicas de construir conocimiento sean deshumanizantes porque instrumentalizan y excluyen a comunidades, sectores sociales y movimientos; así se construye conocimiento sobre ellos, pero sin ellos. Asimismo, el colonialismo como sistema de dominación crea unas estructuras que promulgan el clasismo, la desigualdad, el racismo, el machismo y la xenofobia como insignia y, por ende, se invisibiliza a los grupos y sectores subalternizados.

De igual forma, las prácticas de cuidado mutuo y autocuidado quedan relegadas a un lugar inferior y son subvaloradas por los sistemas de pensamientos actuales, debido a que el cuidado no es algo que realmente se piense o sea importante para los imaginarios y prácticas actuales del sistema.

No obstante, estas prácticas de cuidado poco valoradas son prácticas contrahegemónicas sumamente poderosas porque permiten que los grupos vulnerables creen redes colaborativas, de ayuda mutua e interdependencia y le hagan contrapeso a las dinámicas deshumanizantes e individualistas de la sociedad actual y también “fortalecen la vida y procuran la conformación de micro-órdenes sociales alternos” (Rodríguez, M, 2018, p. 2). De igual forma, el desprecio de estas prácticas de cuidado viene de una tradición patriarcal y machista en la que se enaltecen otras formas de mantenimiento de la vida, relacionadas más hacia lo que les útil al capital en términos de productividad, más no en el ámbito de lo “privado”, donde el trabajo doméstico no remunerado, sostiene la dinámica de la vida y del capital sin reconocimiento ni garantías de ningún tipo.

No sólo estas prácticas de cuidado son relegadas, sino también los saberes de comunidades históricamente vulneradas y violentadas como lo son las comunidades campesinas, indígenas, afro, las mujeres, los jóvenes y los adultos mayores. No obstante, estos quehaceres y saberes permiten que los contextos de estos sectores funcionen a plenitud y tienen un significado que le da sentido a sus cosmovisiones, creencias, cotidianidades y a la vida misma y también posibilitan la resolución de problemas en la vida práctica de sus contextos

De hecho, también estas redes de saberes y de comunidad forjan tejidos y redes de afecto donde priman el respeto por los otros y la solidaridad, cualidades indispensables en contextos situados como el colombiano, porque ayudan a sobrellevar la crudeza que ha significado el conflicto armado en el país y las profundas heridas que ha dejado en las comunidades y las víctimas

El cuidado ha sido una cuestión fundamental para el sostenimiento, no sólo del sistema de producción (que ha significado a su vez relaciones de dominación) sino también de los movimientos sociales, los procesos comunitarios, barriales y juveniles donde las dinámicas densas y arrolladoras de la cotidianidad exigen y demandan cierta complicidad, cooperatividad, ayuda y cuidado mutuo para el sostenimiento de la vida.

Así y con esta otra perspectiva frente al cuidado, podemos abordar las experiencias educativas, personales y comunitarias que se desarrollaron en el marco del voluntariado ¡viva la escuela!, en la escuela rural La Cañaguata, las cuales serán descritas, tejidas e hiladas más adelante para vincularlas a las categorías ya descritas.

CAPÍTULO 3

RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE CUIDADO

Nuestra llegada al territorio fue el lunes 10 de abril; no obstante, la fecha dispuesta para nuestra inmersión al municipio, según el calendario del MEN era aproximadamente el 20 de marzo, sin embargo, el tiempo que estuvimos en el territorio fue de aproximadamente dos meses; es decir, no se cumplió con el cronograma establecido. No obstante, los pagos fueron para tres meses y los productos que debíamos entregar también. Durante el tiempo de nuestra estadía en el territorio nosotros como voluntarios debíamos cumplir con unos cronogramas y planes de trabajo.

Dentro de estos cronogramas iniciamos con el plan de trabajo, el cual se concertaba con la docente encargada para el desarrollo de nuestras actividades, que consistían en implementar y desarrollar las AEE y en poner nuestro trabajo a disposición de cada docente, dependiendo de las necesidades y requerimientos de la escuela. En segundo lugar, debíamos entregar un informe por mes que daba cuenta de nuestros quehaceres y desempeño en el territorio, alrededor de aspectos como la implementación de todas las AEE que habíamos realizado durante el mes, los logros que tuvimos, las oportunidades de mejora y las reflexiones finales que concernían a este determinado periodo de tiempo. Este informe contenía a su vez un formato en Excel de seguimiento de las AEE donde se evaluaban aspectos de los docentes, estudiantes, alumnos y AEE en relación con la participación y el acceso de los niños y niñas en las actividades, la participación de los docentes en las mismas, el desarrollo de las sesiones, etc.

Por último y al finalizar el voluntariado debíamos entregar una serie de productos escritos y visuales que fueron: un material audiovisual que contendría información del acceso a cada escuela, tres testimonios de docentes, voluntarios y estudiantes sobre la experiencia, un informe final con la experiencia recogida en los dos meses, unas “pruebas o evaluaciones” llamadas instrumentos docentes y voluntarios que eran como una especie de cuestionarios evaluativos del desempeño de cada parte con respecto al desarrollo del programa y para también hicimos una despedida con cada una de las escuelas y el grupo de niños y niñas.

Por otro lado, debido a que los calendarios se corrieron desde un principio gracias a la desorganizada gestión institucional por parte del MEN y que la comunicación por parte de los enlaces territoriales con las escuelas, directivos y docentes fue sumamente improvisada, la única persona que tenía conocimiento de que íbamos a llegar al territorio era la rectora Alba Mireya Pico, con la cual yo me comuniqué previamente para informarle sobre nuestra llegada ya que, a pesar que esta no era una función de los voluntarios, optamos por hacerlo para garantizar nuestra estadía y seguridad

Este día la rectora estaba de viaje por lo que quien los recibió a la hora de nuestra llegada fue Don Saul, un hombre nativo del territorio que nos ayudó a ubicarnos y también fue un puente para nosotros porque permitió que algunas personas de la comunidad nos reconocieran ya que llegar siendo extraños era algo peligroso para nosotros por lo que era muy importante que las personas del pueblo tuvieran conocimiento de nuestra presencia allí.

Luego de ello, algo que recuerdo mucho de este día era que el resto de los voluntarios y voluntarias que iban para este municipio (a excepción de mí y mis otros dos compañeros)

habían sido asignados a las escuelas que hacían parte de los cabildos indígenas de la comunidad UWA y no en la institución educativa para la cual yo y mis compañeros íbamos.

No obstante, debido a la desorganizada gestión que realizó el MEN y la ORI, los cabildos les informaron a mis compañeros que los enlaces del MEN no habían sido claros con ellos en cuanto a qué labores iban a hacer los practicantes ni la metodología ni los objetivos, por lo que no les podían dejar entrar a sus resguardos ni a sus territorios. De igual forma, las comunidades manifestaron que por esa temporada estaban en un “ayuno” por lo que nadie distinto a la comunidad podía entrar al territorio.

Debido a lo sucedido, mis compañeros le pidieron a la rectora Alma Mireya que los reubicara en las otras escuelas de la Institución Pablo VI para no devolverse a la ciudad sin culminar su voluntariado, a lo cual ella accedió con algo de recelo puesto que tampoco tenía muy claro las labores que los voluntarios iban a desempeñar porque ni siquiera a ella le habían informado bien sobre el voluntariado según lo que nos comentó. Cabe resaltar que casi todas las gestiones relacionadas a nuestra estadía en el territorio, los enlaces para establecernos allí de forma segura, los puentes de comunicación con los directivos, docentes y comunidad fueron hechas por nosotros. La sensación que teníamos junto a mis compañeros era de desolación y de que no teníamos garantía de seguridad de ningún tipo; afortunadamente la comunidad nos acogió de una forma muy bella y nunca nos dieron la espalda.

Posteriormente esta semana, hasta el domingo 16 de abril se coordinaron todas las diligencias necesarias para garantizar nuestra estadía y permanencia en el territorio es decir lo relacionado a nuestro lugar de estadía, arriendo, alimentación, etc. De igual forma se tuvo

una reunión el miércoles 12 de abril con los administrativos y docentes de las sedes focalizadas; este momento fue nuestro primer acercamiento a la Institución Pablo VI la cual queda en el casco urbano del municipio

Después de la reunión se acordó con la docente encargada que nuestra primera visita a la escuela Cañaguata sería el viernes 14 de abril y efectivamente este día tuvimos nuestro primer acercamiento a la sede. Al llegar a escuela lo primero que hicimos fue presentarnos con los niños de una forma muy breve a lo cual ellos respondieron de una forma muy entusiasta, alegre y con grandes expectativas sobre nosotros. Luego de esto, hablamos a parte con la profesora y desde el primer momento la conversación fue muy tensionante, al igual que la relación y la comunicación que tuvimos con ella de ahí en adelante

La idea era conversar sobre el plan de trabajo y la metodología que íbamos a concertar con el fin de llegar a acuerdos que nos beneficiaran a todos y también sobre el tema del desplazamiento y la alimentación porque la sede quedaba afuera del municipio y para llegar debíamos tomar transporte porque caminando eran aproximadamente dos horas. Desde el primer momento que quisimos concertar la maestra se mostró muy reacia a todo lo que estuviera relacionado con el programa y estaba siempre muy a la defensiva con todas las propuestas que nosotros le hacíamos. Al igual que cuando quisimos saber por su plan de trabajo para adaptar lo que nos solicitaba el MEN con lo que ella ya tenía previamente establecido se molestó y manifestó que a ella no le gustaban los formatos y que ella manejaba sus clases según las necesidades inmediatas que viera en el aula, por lo cual no pudimos concertar un plan temático conjunto y transversal a los temas y ejes que cada grado estaba viendo junto a las sesiones que debíamos implementar. La profesora siempre decía que no

contaba con el tiempo de permitir a realización completa de nuestras actividades porque se atrasaba en sus temáticas por lo cual nunca pudimos completar de forma óptima lo que teníamos planeado para cada sesión.

Otro punto de tensión desde un inicio fue la relación con la comunidad; al ser ella el puente entre nosotros, los niños, los padres de familia y la comunidad veredal en general nos parecía fundamental establecer un dialogo cercano con ellos, no solo por lo que nos exigía el programa en términos prácticos, sino por nuestro compromiso ético y político con el proceso que estábamos iniciando allí y lo que queríamos dejar en el territorio a la hora de partir. Por lo que le pedimos a la maestra que nos facilitara una reunión con los padres de familia para que tuvieran pleno conocimiento de nuestras labores en la escuela y también de los procesos educativos que estaban llevando los niños, a lo que la profesora se negó rotundamente ya que no le parecía importante que nosotros tuviéramos algún acercamiento con los padres y prefería que lo que nosotros hiciéramos allí se quedara entre solo nosotros. Esto me pareció sumamente problemático ya que este acto en cuestión significa negar que el proceso educativo y el aprendizaje se compone de más ámbitos a parte del escolar y que la familia no se involucre en los procesos educativos de los niños, en mi perspectiva, impide que exista un proceso amplio y completo

Ahora bien, después de insistirle en repetidas ocasiones a la profesora que nos permitiera tener una reunión con los padres de familia accedió debido a que se acercaba la entrega de boletines y dijo que podíamos aprovechar este espacio para hablar con ellos sobre el voluntariado. Así tuvimos esta reunión el día 24 de abril. En esta reunión debíamos hablar del programa y su implementación en la escuela y también de algunas actividades

relacionadas a las conmemoraciones que se acercaban para celebrar con los niños y las familias. Este día los padres nos acogieron de una manera favorable y nos dijeron que contábamos con su apoyo si lo necesitábamos y mostraron disposición de tener un dialogo permanente con nosotros ya que estaban preocupados e interesados en los procesos de sus hijos. Como era de esperarse esto no le gustó mucho a la profesora y dijo que no era del todo posible realizar celebraciones con las familias y los voluntarios debido a que no se podía perder tiempo en cosas que, para ella, no aportaban en los procesos de formación de los niños.

En esta reunión algo que notamos inmediatamente era que la maestra no tenía una buena relación ni comunicación con los padres de familia ya que se dirigía a ellos de una forma despectiva y grosera desde un lugar de poder superior donde ella era la que tomaba las decisiones que respectaran al colegio. De hecho, después de que terminamos nuestra intervención ellos se pusieron a conversar sobre unas labores logísticas que necesitaba la escuela como la poda del jardín y el arreglo de canchas y los padres se molestaron con la profesora porque prácticamente los estaba mandando a realizar estas labores de una forma impositiva a lo cual varios respondieron de forma desfavorable. Posteriormente y al pasar del tiempo los niños también nos manifestaron que los padres no estaban a gusto con la docente allí ni de acuerdo con sus formas y métodos y hasta nos solicitaron ayuda para mostrar su inconformidad con los directivos de la institución ya que la maestra llevaba en la escuela más de 30 años y estaba pensionada hace más de 6 años.

Por consiguiente la relación con la comunidad y las familias de los niños era distante y por ende tuvimos una gran dificultad para plantear un Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos cuando estos existían en el aula o fuera de ella, por ejemplo en

conjunto con la junta de acción comunal, porque evidenciamos que no existía un diálogo que viniera de las dos partes sino que existía un problema de comunicación y mediación no solo para los asuntos escolares sino también los relacionados a la comunidad y el bienestar colectivo.

Desde este momento fue compleja la relación que se fue tejiendo con la maestra ya que en varias ocasiones nos manifestó que los docentes del Magisterio, del cual ella era parte, tenían varias tensiones y cuestionamientos frente al voluntariado y no estaban de acuerdo con su implementación porque pensaban que este les iba a quitar a ellos garantías laborales, lo cual generó un ambiente muy tensionante en el aula con la docente. También porque expresaba con nosotros su inconformidad de que nadie había sido claro con los docentes acompañantes del proceso por lo cual le parecía bastante invasiva e innecesaria nuestra presencia en su espacio y siempre nos decía que solo lo hacía porque era un requisito nada más.

De igual manera yo y mis otros dos compañeros tuvimos diferencias desde las primeras semanas que estuvimos en esta aula, no solo metodológicas y comunicativas sino también pedagógicas y didácticas porque nunca pudimos ajustarnos ni adaptarnos a los “métodos” que utilizaba la docente ya que nos resultaban sumamente violentos y tradicionales. En breve durante todo el proceso hubo muchos sentimientos de tristeza, rabia, molestia, inconformidad e impotencia que compartía con mis compañeros frente a varias situaciones con las cuales nunca estuvimos de acuerdo ni llegamos a comprender.

Por otro lado, para el lunes 17 de abril se hace entrega del cronograma y plan de trabajo del programa ¡Viva la escuela! al enlace territorial Sebastián Morales, que se había pactado

conjuntamente con la docente según el horario escolar y dependiendo del tiempo que la profesora dispusiera para nuestras actividades. Asimismo, el martes 18 tuvimos el primer encuentro con la rectora Alba Mireya Pico, momento en el cual dimos a conocer el programa a ella y a la planta docente que nos acompañarían durante el proceso.

De igual forma en la semana del 17 al 21 de abril se realizó la fase de observación en la escuela Cañaguata y desde este momento tuvimos los primeros acercamientos a los estudiantes y la docente encargada. Debido a lo mencionado anteriormente, empezamos a implementar las actuaciones educativas de éxito acordadas en nuestro plan de trabajo a partir del lunes 24 de abril; estas fueron tertulias cinematográficas, tertulias literarias, extensión de tiempo de aprendizaje, grupos interactivos y los apoyos y refuerzos solicitados por la profesora en el resto de jornada escolar cuando no se realizaban las AEE

ACTIVIDADES REALIZADAS

Planeación Lunes 24 de abril

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	------------------------	-------------------	---------------------------------

<p>Reunión de padres de familia-socialización del programa ¡viva la escuela!</p>	<p>Socializar y explicar a los padres de familia y acudientes de los niños la metodología y la implementación del programa ¡viva la escuela! con el fin de fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad</p>	<p>Inicialmente se realizó la respectiva presentación por estudiante explicando nuestro nombre, carrera y universidad.</p> <p>Acto seguido se explicó que somos estudiantes que están implementando sus prácticas en territorios focalizados por medio de la metodología del aprendizaje dialógico en base a siete principios de aprendizaje en el campo educativo los cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogo igualitario 2. Transformación 3. Igualdad de creencias 4. Dimensión instrumental de aprendizaje 5. Creación de sentido 6. Solidaridad 7. Inteligencia cultural <p>Estos principios se basan en un modelo de aprendizaje donde prima el dialogo y las relaciones no jerárquicas en el aula.</p> <p>Después se socializo en qué consisten las cuatro herramientas que se utilizaron para desarrollar los objetivos las cuales son: tertulias literarias, tertulias cinematográficas grupos interactivos y extensión del tiempo de aprendizaje</p> <p>De igual forma, se declaró la manera en que estas actividades serian aplicadas de forma sincrónica y de la mano del horario y el plan de trabajo de la profesora junto a las temáticas que ya vienen</p>	<p>40 minutos</p>		<p>7:30 am</p>
---	--	---	-------------------	--	----------------

<p>Socialización día del idioma</p>	<p>Conmemora r el día del idioma</p>	<p>trabajando los estudiantes en el aula Posteriormente se hizo énfasis en que cada uno de los tres voluntarios intervendrá en las sesiones de clase dependiendo del área de conocimiento a la cual pertenece y de la mano al horario escolar estipulado y a los tiempos que la maestra disponga para estas actividades Por último, se hará una explicación de los consentimientos informados para el uso de fotografías de los niños y niñas y del por qué y para qué son necesarios para estas actuaciones y su respectiva justificación ante el MEN.</p> <p>En primer lugar, se expuso una breve explicación sobre la conmemoración del día del idioma y el por qué se recuerda esta fecha como algo importante y de lo cual vale la pena hablar De igual forma, se hizo una breve intervención con respecto a la conmemoración del día internacional de la lengua materna y el día nacional de las lenguas nativas, los cuales se celebran el 21 de febrero en Colombia y su importancia y pertinencia para las comunidades indígenas y los grupos étnicos que habitan nuestro territorio.</p>	<p>40 minutos (10 min explicación día del idioma, 15 min explicación lenguas maternas .)</p>		<p>Ciencias Sociales</p>
--	--	--	--	--	--------------------------

<p><i>Tertulia cinematográfica</i></p>	<p>Observar y asociar la película “intensamente” y relacionarla</p>	<p>Asimismo, se abordaron con ayuda del estudiante Busiru Tegria Tegria, perteneciente a la población indígena de los UWA algunas salvedades importantes sobre esta comunidad que habita el territorio y la importancia de la tradición oral para estas comunidades. También abordaremos algunas palabras que utiliza esta comunidad.</p> <p>En un primer momento se socializaron los materiales literarios que cada uno y cada una llevo para relacionarlos con la temática de este día</p> <p>Seguido de esto, se les permitió escoger uno de los materiales literarios a cada grupo, para que los estudiantes realicen una dramatización sobre dichos materiales</p> <p>Por último, se realizó una retroalimentación de lo aprendido en la actividad y cada participante expresará su gusto o sentimiento respecto a la actividad en una sola palabra y/o dibujo en relación con lo aprendido sobre el día del idioma y las lenguas maternas.</p> <p>Para iniciar esta actividad, se reunieron a los estudiantes junto con los voluntarios y se dio paso a observar la película Intensamente, después de finalizada la</p>	<p>105 minutos</p>	<p>Película intensamente y aparatos audiovisuales (tv, pc, internet)</p>	<p>Artística</p>
---	---	---	--------------------	--	------------------

	<p>con los recuerdos de los estudiantes del colegio Pablo XI sede cañaguata para trabajar con respecto al tema de las emociones y el manejo de estas</p>	<p>película se les pidió a los participantes (estudiantes) que asociaran alguna escena de la película con algún recuerdo que evoque algún sentimiento visto en la misma y lo socialicen con los demás compañeros, llevando siempre una buena organización, respeto de la opinión y de la palabra. Para el desarrollo de todas las actividades hubo un moderador que será el guía de la actividad el cual llevará el control de esta.</p>			
--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Planeación extensión de tiempo de aprendizaje

Fecha: martes 25 de abril

Responsable: Cristian Camilo Martin Gantiva

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	------------------------	-------------------	---------------------------------

<p>Extensión de tiempo de aprendizaje: Sesión de clase de Edu Física</p>	<p>Reforzar las capacidades físicas básicas de los estudiantes por medio de actividades recreo deportivas y juegos, en la hora asignada de clase.</p>	<p>Fase inicial: En un primer momento se hizo una activación articular con una serie de movimientos iniciando de la parte caudal y terminando en la encefálica. Seguido de esto se ejecutó un aumento en la frecuencia cardiaca con una serie de ejercicios anaeróbicos, entre ellos; skipping, jumping jacks, sapitos y sprint por toda la cancha.</p> <p>Fase central: En esta fase se efectuaron ejercicios de control y movimiento, recepción y pase en diferentes posturas y solo con las extremidades inferiores, así mismo, intercalando la lateralidad una a una según el ejercicio y según las directrices del docente.</p> <p>En una segunda parte de esta fase, se efectuó un juego predeportivo de futbol aplicando lo practicado en clase.</p> <p>Fase final: Para concluir esta sesión de clase, se hizo una actividad de vuelta a la calma con estiramientos estáticos para cada parte del cuerpo y su respectiva articulación y musculo</p>	<p>90 minutos</p>	<p>Balones de futbol.</p>	<p>Martes de 1:00pm a 2:00pm, área de Educación física.</p>
---	---	--	-------------------	---------------------------	---

Planeación extensión de tiempo de aprendizaje

Fecha: jueves 27 de abril

Responsable: Luis Alexander Arciniegas Escobar

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
Grupo interactivo aprendiendo el teclado	Actualizar los contenidos curriculares para el área tecnológica e informática.	<p>Momento de exploración: Atraer al estudiante a que se quede motivado con el tema y quiera saber más sobre el teclado y sus secciones</p> <p>Momento de estructuración: El contenido es explicado por los voluntarios de manera general</p> <p>Momento de practica y transferencia: Las actividades para realizar por cada grupo se hicieron de en un tiempo de 30 minutos cada una basadas en la imagen de un teclado el cual se debe colorear y completar</p> <p>Grupo actividad 1: Se dibujo y coloreo el teclado por grupos de teclas de manera estética sin salirse de las áreas marcadas</p> <p>Grupo actividad 2: A este teclado se le han borraron las teclas mayúsculas se solicitó al estudiante reescribir todo el teclado para una misión importante</p> <p>Grupo actividad 3: Todos los miembros del grupo debieron realizar la actividad “educaplay” de manera correcta en el menor tiempo posible</p> <p>Momento de valoración:</p>	2 horas	Hojas en blanco Lápices colores Fotocopias Equipos de computo	Informática y tecnología 10:00.am 12:00.am

		<p>La valoración es cualitativa para no desmotivar los avances</p> <p>Seguimiento: Se desarrolla una guía para que los estudiantes que no asisten puedan acceder al material.</p>			
--	--	--	--	--	--



Planeación tertulia literaria

Fecha: 03/05/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martín Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------	------------	--------------------------

<p>Los bichos</p> <p>Tertulia</p>	<p>Fomentar valores y aptitudes como la empatía, asertividad y el reconocimiento de las otras personas</p> <p>Hablar con respecto al texto planteado con todo el grupo a través de preguntas orientadoras</p>	<p>En un primer momento se les mostro el cuento interactivo “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago https://makemake-com-co.ezproxy.biblored.gov.co/fichas/MM0061/eloisa-y-los-bichos?invitacionLectura=true&nombreLibro=Elo%C3%ADsa%20y%20los%20bichos&institucion=BibloRed&linkPlataforma=https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/sets/1685/</p> <p>Posterior a ello, se les pidió que respondieran algunas preguntas relacionadas al tema del libro, el cual gira en torno a la migración</p> <p>¿De qué forma me conecte con la historia de Eloísa? ¿Alguna vez me ha tocado irme de mi casa a otro lugar? ¿Cómo se siente ser nuevo en algún lugar? ¿Alguna vez me he sentido como un bicho raro? ¿Crees que alguna vez has hecho sentir mal a alguien por llegar a algún lugar?</p>	<p>20 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Computador Televisor</p> <p>Hojas Esferos</p> <p>Hojas Esferos Marcadores Colores</p>	<p>Ciencias Sociales y Lecto-escritura</p>
<p>Carta a un extraño</p>	<p>Fomentar la creación de sentido reflexionando sobre la importancia de la</p>	<p>Por último, se le pidió a cada estudiante que le escriba una carta a algún niño que haya llegado a un lugar nuevo con el objetivo de darle ánimos o un mensaje de apoyo que lo haga sentir parte de ese nuevo lugar al que llega para que no se sienta como un “bicho raro”</p>			

	empatía y del respeto por el otro o la otra Reflexionar en torno a la migración a nuestras propias experiencias migratorias y los sentidos alrededor de las mismas				
--	---	--	--	--	--

Planeación tertulia literaria

Fecha: 09/05/2023

Responsable Cristian Camilo Martin Gantiva

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
Moralejas	Intervenir en la materia de español y para reforzar y trabajar en el área de lecto-escritura a través de fabulas de Esopo de la literatura clásica	<p>En un primer momento realizamos un dictado a los cursos cuarto y quinto de la fábula “el león y el ratón” de las fabulas de Esopo para que las copien en sus cuadernos e identifiquen palabras correspondientes a los temas vistos</p> <p>De igual forma, a los cursos de primero y segundo se les pidió que copien la fábula que se escribió en el tablero del aula de clase e</p>	<p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>Texto</p> <p>Colores-lápices</p>	<p>Español</p> <p>Martes de 8:00 am a 10:00 am</p>

		<p>identifiquen a través de unas imágenes impresas que llevaremos los personajes que si pertenecen y los que no pertenecen a la fábula y escriban en sus cuadernos los personajes identificados</p> <p>Seguido a esto se les leerá a todos los cursos la fábula para que posteriormente identifiquen la moraleja de la historia y los personajes y también preguntas básicas de la lectura propuestas por la profesora para vincular los temas vistos en la materia de español; de igual manera, a los grados de preescolar y primaria se les solicito que realicen un dibujo relacionado a la lectura o a la enseñanza que les haya dejado la misma</p> <p>Asimismo, para finalizar la actividad debieron socializar la moraleja que cada estudiante escribió en mesa redonda y a través de un juego, de forma interactiva; luego pasaron al frente algunos estudiantes a exponer su respectiva moraleja o dibujo realizado</p>	15 minutos		
--	--	--	------------	--	--

Planeación tertulia artística

Fecha: 10/05/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	------------------------	-------------------	---------------------------------

Corto- mímicas	Abordar algunos valores fundamentales que se presentan de forma carente en el aula de clases	<p>En un primer momento se dividió al grupo en subgrupos de cuatro estudiantes</p> <p>Luego de esto se les puso a mirar algunos cortos cinematográficos infantiles que tratan valores como la empatía, el asertividad, la amistad y el respeto, etc.</p> <p>Los cortos son los siguientes: Ford they birds La Luna de Pixar Monsterbox</p>	20 minutos	Televisor Computador Cortos cinematográficos	Ingles 10:30 a 12:30
	Trabajar la expresión corporal para vincularla a la tramitación sana de las emociones de los niños	<p>Posteriormente se le explico a todo el grupo ¿Qué es una mímica?, ¿Cómo se representa una mímica? Y cada profesor hizo su propio ejemplo de una mímica para que los estudiantes tengan una mayor comprensión de la actividad</p> <p>Después de esto cada grupo debió hacer su propia representación de los cortos que les correspondieron a través de la mímica, exponiéndolos. De igual manera, cada grupo expuso a todo el salón la mímica que preparo para socializar de que valor se trataba cada corto visto y que lección les dejo lo que vieron, a través de la mímica</p> <p>Por último, se cerró con una pequeña reflexión sobre la importancia de los valores vistos, como el respeto y compañerismo por parte los compañeros en el aula de clase y de toda la comunidad educativa</p>	25 minutos		
			40 minutos		

Planeación tertulia literaria

Fecha: 15/05/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martín Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
Lectura en voz alta	Fortalecer y reforzar la comprensión lectora y la lecto-escritura en base a los temas vistos en el área de español según cada grado escolar	<p>En un primer momento se dividió al grupo en tres subgrupos de la siguiente forma:</p> <p>Preescolar y primero- Texto: De Lucca, Luciana Mercedes, 1978- Amor, amor/ texto de Luciana De Luca; ilustraciones Ana Sanfelipo- - Edición especial – Medellín: AS Ediciones, 2021</p> <p>Segundo y tercero- Texto: Papp L (2018), Aprendiendo a leer, Bogotá, Colombia, Editorial Géminis S.A.S.</p> <p>Cuarto y Quinto- texto: Ibarzabal P (2010), Cuando no encuentras tu casa de Paloma Ibarzabal P, Galicia, España, Editorial OQO.</p>	30 minutos	Textos de lectura Hojas Esferos Colores	Lunes- Español de 7:00 am a 9: 00 am
	Trabajar los temas vistos en clase por grados	<p>En un segundo momento se les pidió a los estudiantes que socialicen el texto que leyeron con todo el grupo y que compartieran la comprensión que tuvieron del mismo</p> <p>Posteriormente se les solicito que identifiquen, según los grupos conformados en un principio, palabras, oraciones, etc. de la siguiente forma:</p>	20 minutos		
			45 minutos		

		<p><i>Preescolar:</i> Escribir palabras del cuento que inicien con la letra “a” y dibujar los animales que identifique en el texto</p> <p><i>Primero:</i> identificar y escribir las palabras con gl, fl, tr y contestar la pregunta: ¿Qué es el amor para mí?</p> <p><i>Segundo:</i> Identificar y escribir en el cuaderno signos de puntuación, personajes del cuento, sustantivos y adjetivos</p> <p><i>Tercero:</i> escribir en el cuaderno palabras con “h” que estén en el cuento que leí al igual que palabras simples y compuestas</p> <p><i>Cuarto:</i> Identificar y escribir en el cuaderno sufijos, prefijos, sinónimos y antónimos que haya encontrado en el cuento leído y responder las preguntas: ¿Qué hizo Martina para que se le quitara el miedo de leer?</p> <p><i>Quinto:</i> Identificar las partes del libro que leí para escribirlas en el cuaderno y responder: ¿En qué momentos de mi vida he tenido que huir? ¿En qué lugares me siento seguro o segura? Ej: mi casa, mi colegio, el parque, el campo, etc y ¿Por qué? ¿En qué lugares me siento inseguro o insegura?</p>			
--	--	---	--	--	--

Planeación tertulia literaria
Fecha: 17/05/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martín Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
<i>Leyéndome</i>	Reforzar la lecto-escritura en los estudiantes	<p>En un primer momento se les leyó el capítulo I “en la madriguera del conejo” del libro Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll</p> <p>En un segundo momento se hará a todo el grupo preguntas básicas sobre este fragmento del libro para hacer un mapeo de su nivel de comprensión lectora las cuales son:</p> <p>¿De qué trataba la historia? ¿Qué le sucedía a Alicia? ¿Qué personajes tenía la historia? ¿Con cuál alimento Alicia cambio de tamaño? ¿Qué cambio tenía el cuerpo de Alicia?</p> <p>En un segundo momento se hizo un juego de roles con la historia y los personajes de este capítulo donde a través de él juego tradicional “zapatico cochinito” se conformó un solo grupo pequeño que deberá hacer la dramatización de esta parte del cuento.</p> <p>Por último, se hará un breve recorrido por la historia de Alicia y se conversara sobre lo que los estudiantes comprendieron de la historia y las reflexiones que les dejo</p>	15 minutos	Textos Hojas Lápices	Lecto-escritura 07: 00 am-08:30 am

--	--	--	--	--	--

Planeación tertulia cinematográfica

Fecha: 31/05/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martín Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
<i>Reconociéndolos</i>	<p>Reconocer los antecedentes históricos que pertenecieron al periodo de la conquista española en el departamento de Boyacá, al igual que resaltar la resistencia que ejercieron las comunidades indígenas muiscas de la época ante los colonizadores</p> <p>Identificar la flora, fauna y el relieve del departamento de Boyacá</p> <p>Resaltar los valores de la familia, el amor, la conexión con la naturaleza, las costumbres y los valores que destacan a</p>	<p>En un primer momento los y las estudiantes se dispusieron a ver la película “Tundama” la cual es una de las producciones cinematográficas colombianas estrenadas en formato de autocine.</p> <p>En un segundo momento se realizó una mesa redonda y se discutió lo visto con todo el grupo a través de algunas preguntas orientadoras relacionadas a los temas vistos en clase:</p> <p>Buscar y escribir (Preguntas para todo el grupo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué relata la historia vista en la película? 2. ¿En qué época se desarrolló? 3. ¿Qué flora y fauna identifiqué en la película? 	<p>80 minutos</p> <p>45 minutos</p>	<p>Televisor</p> <p>Computador</p> <p>Película</p>	<p>Miércoles</p> <p>Ciencias sociales</p> <p>07:00 am a 09:00 am</p>

	<p>la cultura boyacense desde tiempos ancestrales.</p>	<p>4. ¿Cuáles son los personajes de la película?</p> <p>5. ¿En qué lugar de Colombia se desarrolla la historia?</p> <p>6. ¿Qué relieves observe en la película?</p> <p>Grados preescolares y primero: Dibujar algún animal o paisaje que haya identificado en la película y escribir, con ayuda de los profes su respectivo nombre</p> <p>Grados segundo y tercero: ¿Qué grupo étnico aparece en la película? a. Indígenas b. Afrocolombianos c. Mestizos</p> <p>Dibujar el mapa del departamento de Boyacá e identificar en el mapa en que municipio se desarrolla la historia</p> <p>Responder: ¿Qué recursos naturales aparecen en la película?</p> <p>Grados cuarto y quinto: Dibujar el mapa del</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>departamento de Boyacá e identifica en el mapa en que municipio se desarrolla la historia</p> <p>Buscar la biografía del cacique Tundama y escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué fue importante este personaje para nuestra historia? • ¿Qué fue la resistencia muisca? <p>Por último, se socializaron las respuestas en mesa redonda con todo el grupo relacionándolas con la película</p>	20 minutos		
--	--	--	------------	--	--

Planeación tertulia cinematográfica

Fecha: 06/06/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
<i>Fluyendo</i>	<p>Conmemorar el día mundial de los océanos (08 de junio) con el fin de resaltar la importancia de las fuentes hídricas en nuestro país y nuestro territorio</p> <p>Abordar los temas vistos en ciencias sociales y geografía hablando sobre los océanos que rodean nuestro país y continente americano</p> <p>Destacar la importancia del ciclo del agua para el</p>	<p>En un primer momento se les colocó a los estudiantes a ver la película “buscando a Dory”</p> <p>En un segundo momento se hizo una cartografía de Colombia y del continente conjunta donde se ubicaron los océanos que rodean a Colombia y al continente americano, al igual que algunas fuentes hídricas de la región de Cobará como lo son el Royota, Cobaría, Cubugón, Bojabá, Margua, Támara y Derrumbes</p> <p>En un tercer momento se les pidió a los estudiantes que unan una serie de imágenes y nombres de algunas especies animales endémicas de los océanos que hayan podido ver en la película y se ubicaron en el mapa del continente que se hizo previamente. Las imágenes serán extraídas de la película</p> <p>Por último, se realizó un dialogo conjunto relacionado a la importancia de las fuentes hídricas para el planeta tierra y para el</p>	1 hora y media	Televisor Película Hojas-mapas Lápices, colores	Ciencias sociales

	planeta tierra y el medio ambiente	territorio que habitamos ahondando en el bienestar colectivo			
--	------------------------------------	--	--	--	--

Planeación tertulia cinematográfica

Fecha: 07/06/2023

Responsable: Laura Daniela González Alvarado

Estudiantes: Cristian Camilo Martin Gantiva, Laura Daniela González Alvarado y Luis

Alexander Arciniegas Escobar

Nombre de la actividad	Objetivo al que se asocia	Descripción y momentos	Tiempo estimado	Materiales	Franja horaria (Materia)
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	------------------------	-------------------	---------------------------------

<p>Aprendiendo con Totoro</p>	<p>Fomentar el respeto por la naturaleza</p> <p>Facilitar la interiorización de los valores de los estudiantes</p> <p>Resaltar la importancia de la colaboración de las personas al igual que el valor de la imaginación para el desarrollo de las capacidades físicas y mentales de los seres humanos</p> <p>Reflexionar sobre la importancia de la familia y la hermandad como valor fundamental para la resolución de conflictos de la vida diaria al igual que las relaciones y estructuras familiares.</p>	<p>En primer momento se proyectó la película “Mi vecino Totoro” una película de animación japonesa (1988) creada por Hayao Miyazaki.</p> <p>Acto seguido se discutió con todo el grupo la proyección vista en clase alrededor de los valores como la imaginación, la solidaridad y la familia</p> <p>Posteriormente y debido a que la profesora no da más tiempo para realizar ninguna otra actividad en la jornada escolar se les dejó la actividad para la casa para colorear y escribir un texto con el fin de evaluar su comprensión lectora y su nivel de interiorización de lo visto en clase, al igual que el avance que hayan tenido en el área de lecto-escritura</p> <p>La actividad consistió en cambiar el final de la historia que relata la película con otro final de mínimo 50 palabras y también se les darán unas fotocopias para que colorean al personaje principal de la película “Totoro”. En esta actividad se evaluó la ortografía, redacción, cohesión y signos de puntuación</p>	<p>01:30 min</p>	<p>Computador Televisor Cables</p>	<p>Sociales Lecto- Escritura</p>
-------------------------------	---	--	------------------	--	--

RELACIONES EN EL AULA

Escuela nueva

En la ruralidad se han implementado varios modelos educativos como lo es la escuela nueva, en función del contexto y las necesidades que requiere el mismo. Este modelo empezó a partir de la década de 1960 en Norte de Santander por un grupo de docentes rurales liderados por el profesor Óscar Mogollón junto a la Universidad de Pamplona, quienes se enfrentaron al desafío de enseñar en una escuela rural en donde hay un solo docente frente a un grupo de niños de diferentes edades y en diferentes cursos.

Este modelo se consolidó en 1975, implementándose en 500 escuelas rurales de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca Mediante Decreto 1490 de 1990 como la principal estrategia para la atención de la educación básica primaria en zonas rurales y urbano marginales de Colombia. (Perfetti, M, 2003, p. 32).

Así el modelo se abastece del trabajo en equipo, el uso de guías de aprendizaje, gobierno escolar, en donde se da una estrecha relación con la comunidad rural. De igual manera, el modelo está basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la relación escuela - comunidad, el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, así como estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación donde el trabajo pedagógico del docente incluye el manejo simultáneo de diferentes grupos a través de la estrategia multigrado. (Perfetti, M, 2003, p. 31).

En la escuela nueva la relación con la comunidad es fundamental para el desarrollo del proceso educativo y de aprendizaje y esta relación debe ser de cercanía y se nutre mediante labores orientadas a la identificación de necesidades comunales; la formación tiene énfasis en los valores y actitudes democráticas y participativas donde el maestro adapta un nuevo rol en el aula. También tiene en cuenta las necesidades de la niñez campesina y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante a través del mecanismo de promoción flexible.

No obstante, a pesar de que el modelo replantea ciertas relaciones en el aula y problematiza el lugar del docente en la misma, en la experiencia descrita en este apartado, se evidenció algo totalmente distinto.

Relaciones en el aula maestra-alumnos

Desde nuestra observación participante pudimos observar que los métodos pedagógicos impuestos por la docente eran bastante tradicionales, conservadores y cerrados lo cual dificultaba que la educación en la clase fuera contextual con los acontecimientos que suceden fuera del aula y alrededor de ella. Por eso pienso que el “modelo pedagógico” utilizado en ella es poco práctico y eficiente ya que lo único que hacen los niños todos los días y toda la jornada es **transcribir** de los textos y guías con las que cuenta la profesora, donde en la mayoría de los casos carecen de una retroalimentación real y profunda en relación con los temas vistos, las actividades vistas en clase y las tareas que les dejan para hacer en casa, es decir, no se corrigen debidamente.

En consecuencia, los niños siguen repitiendo las mismas dificultades en el ámbito académico y pedagógico y no presentan avances significativos debido a la ausencia de comentarios u correcciones de las falencias que presentan a pesar de que pasen a otros grados, temáticas o niveles más avanzados. Del mismo modo, en cuestión a las temáticas se observa que los temas que exige el currículo no son relacionales ni contextuales, es decir, no se asocian al territorio ni a las necesidades inmediatas de la comunidad, sino todo lo contrario, se remontan al ámbito global y no al local.

Respecto a las relaciones entre los alumnos evidenciamos que eran bastante violentas y pudimos presenciar en repetidas ocasiones como se agredían física, verbal y psicológicamente a través de palabras o comportamientos ofensivos cargados de machismo, racismo y xenofobia. Análogamente se pudo evidenciar que la docente también promovía relaciones de rivalidad y competición entre los alumnos en el aula cuando excluía, castigaba o violentaba de diversas maneras a los alumnos de “bajo rendimiento” o a los “menos ágiles” para transcribir y copiar, anulando las particularidades y la autonomía que debería tener cada niño en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, la profesora ejercía una presión constante para que los alumnos transcribieran la mayor cantidad de texto en el menor tiempo posible, independientemente de si estaban entendiendo o no lo que escribían o si resultaba fructífero para su entendimiento. Esto a su vez causaba peleas entre ellos debido a que muchas veces algunos se atrasaban y no podían seguir el ritmo de sus otros compañeros.

Otro factor donde existían fuertes rivalidades era en el deporte y en el juego. Pudimos observar que los niños eran demasiado competitivos hasta el punto de ponerse furiosos si llegaban a perder algún juego o deporte ya que en la escuela les gustaba mucho jugar fútbol

y después de que se implementaron algunas clases de educación física por mi compañero, también empezaron a interesarse más por deportes como el basquetbol y el voleibol. Así en varias ocasiones notamos que en su aspecto emocional los niños no sabían gestionar de forma asertiva emociones como el enfado, hasta llegar al punto de la ira y la furia, ni tampoco la frustración o la tristeza y casi siempre los escenarios cuando alguno perdía contra el otro equipo o no quedaba con los compañeros que querían se daban las confrontaciones físicas y verbales, a lo cual nosotros teníamos que intervenir para que eso no se escalara a mayores.

Debido a que al inicio esto sucedía demasiado optamos por establecer ciertas pautas de cuidado en el aula a la hora de jugar ya que era el escenario donde más habían altercados. Por lo cual charlamos junto a ellos algunos mínimos de cuidado a la hora de jugar los cuales eran:

1. No debo enfurecerme si llego a perder en algún juego y debo aprender a aceptar que la pérdida también hace parte de la vida
2. No debo irrespetar física ni verbalmente a ningún compañero durante el juego
3. No debo enfadarme si no llego a quedar con el grupo con el que siempre quedo
4. Debo tener cuidado de no golpear a los más pequeños que yo y debo respetar a las niñas permitiéndoles que participen también del juego
5. Si golpeo o lastimo a algún compañero sin intención debo ayudarlo a reponerse

Así, con estas pautas mínimas de cuidado para el juego y también para el aula pudimos aprender a fomentar valores como la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto por la diferencia, el manejo y gestión de las emociones lo cual contribuyó significativamente

en mejorar su bienestar socioemocional y las relaciones que establecen dentro y fuera del aula en ámbitos como el familiar y el social

No obstante, también existían relaciones de compañerismo y solidaridad entre los niños y niñas en donde no prevalecía en todos los momentos la rivalidad sino más bien el compañerismo y la camaradería. Esto lo podíamos ver en la cotidianidad cuando existían pequeños actos de solidaridad, por ejemplo, cuando algún niño no entendía algún tema de ninguna forma o le quedaba mal algún ejercicio matemático después de haberlo intentado varias veces; en estas situaciones sus amigos o compañeros le ayudaban a resolver el problema para que pudiera continuar con su proceso.

Relación comunidad-estudiantes

Ahora bien, conforme a la relación entre los estudiantes o la comunidad educativa y la comunidad veredal, existían unos vínculos muy profundos y estrechos ya que muchos de los niños que estudiaban allí eran familia entre sí o parientes lejanos, es decir eran muy cercanos y también vivían todos muy cerca de la escuela y entre ellos. Así que no solo compartían tiempo dentro de la escuela sino también fuera de ella, inclusive algunos vivían juntos. Así los padres de familia que conformaban en concejo de padres de familia, también algunos eran parte de la junta de acción comunal y tenían incidencia en las decisiones que respectaban a la vereda.

Relaciones voluntarios-estudiantes

Durante la implementación de las AEE y nuestra estadía en toda la jornada escolar pudimos tejer una relación bastante sólida y de familiaridad y afecto con los niños y niñas de la escuela.

Así, el logro más fuerte que pudimos notar fue tener una relación de confianza, empatía y cercanía con los niños de la escuela lo cual permitió tejer unas redes de apoyo y unos vínculos más significativos durante el tiempo que estuvimos desarrollando las actividades del voluntariado. En vista de ello, al interactuar con los niños y niñas desde otras relaciones más horizontales pudimos notar que sus concepciones frente al mundo y lo que existe más allá de su territorio también pudo cambiar, es decir, pienso que logramos que los niños desarrollaran una perspectiva más amplia del mundo y de las posibilidades que existen adentro y afuera del territorio. Por ejemplo, ellos demostraban mucho asombro y añoranza cuando nosotros les contábamos como era vivir en una ciudad tan grande como Bogotá, o que significaba para nosotros poder acceder a la educación superior pública y cuando les compartíamos nuestras propias experiencias de vida también pude notar que ellos empezaron a contemplar la “educación” o “el educarse” como una posibilidad de vida.

Del mismo modo sucedió con los voluntarios ya que gracias a ellos transformamos la mirada limitada que teníamos sobre la educación rural y sobre este municipio que tiene tantos prejuicios encima.

En este sentido, creo que el tener esta relación con ellos facilitó que tuvieran un mejor desempeño e interés en las actividades que planeamos, al igual que también comprendieran la importancia que tenían estas actividades para sus cotidianidades y realidades y que cambiara el ambiente hostil y violento que existía en el aula, transformándose en un ambiente de bienestar, un lugar seguro donde se trabajó en las relaciones de cuidado pero también en los límites firmes y justos que también garantizan el cuidado.

FOTOGRAFÍAS ESCUELA



Ilustración 1 Instalaciones principales



Ilustración 2 Canchas de basquetbol



Ilustración 3 Biblioteca y sala de informática escolar



Ilustración 4 Comedor escolar



Ilustración 5 Caseta ubicada en la parte trasera



Ilustración 6 Salón de "checheres"



Ilustración 7 Baños escolares



Ilustración 8 Canchas de fútbol



Ilustración 09 Reunión padres de familia y voluntarios

EL CUERPO EN LA ESCUELA CAÑAGUATA

A pesar de que el contexto educativo expuesto anteriormente refleja en su mayoría la conformación del modelo educativo moderno y de los parámetros del enfoque normalista y de que el antiguo disciplinamiento corporal ha perdido vigencia, haciendo un análisis del estado actual de algunas escuelas en Colombia como la Cañaguata podemos observar que en algunas instituciones el modelo no ha cambiado mucho.

Si bien es cierto que las preocupaciones de las escuelas en relación con el cuerpo se han transformado gracias a las luchas y reivindicaciones de sectores y comunidades escolares y

no-escolares que buscan subvertir y transformar los viejos modelos educativos y resignificar el lugar del cuerpo dentro y fuera de ella, también aún existen muchas instituciones que continúan reproduciendo los modelos educativos y hegemónicos tradicionales, donde el cuerpo se ve “maltratado”, entendiendo el maltrato del cuerpo en clave de género, según Scharagrodsky, como “ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un deber ser para cada género” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 12); así, se reproducen de igual forma las relaciones de poder desiguales, específicamente las referidas al género en aspectos como la distribución de los espacios en los que habita el cuerpo en la escuela. Por ejemplo, en la escuela La Cañaguata las niñas no habitaban con tanta frecuencia como los niños espacios como la cancha de fútbol porque ellas decían que los niños eran muy bruscos al jugar y se sentían inseguras allí. Estas relaciones desiguales se reproducen y se fijan en los espacios, dando pie a los estados de dominación, muchas veces promovidos por los mismos docentes.

Otra forma de “maltrato del cuerpo” según el autor mencionado es cuando se oculta información sobre el cuerpo, en especial si esta información se relaciona a el deseo, aun cuando actualmente existe una ley obligatoria en relación con la educación sexual de los alumnos o cuando “cuando la agresión verbal, las burlas o la intimidación se aceptan como formas naturales de comunicación” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 13); también cuando las disidencias de género son excluidas, atacadas y perseguidas en escenarios escolares. En general cuando se comete cualquier acto violento ante algún brote de “diferencia” a lo que la norma establece

Esto lo pude vivenciar en mi experiencia pedagógica en la escuela rural La Cañaguata. Por ejemplo, en la experiencia mencionada en el presente documento en el marco del voluntariado realizado en la escuela Cañaguata, se pudo evidenciar que los escenarios descritos en relación con la educación moderna y la educación impartida por la docente encargada de esa escuela eran muy similares y las “prácticas escolares en donde las relaciones de poder se convierten en estados de dominación” (Scharagrodsky, P, 2007, p. 12) eran bastante frecuentes en nuestra experiencia cotidiana.

Así que al igual que el cuerpo tiene un lugar específico en la escuela, en esta escuela rural el lugar del cuerpo era muy delimitado, es decir, solo en ciertos lugares y de ciertas formas; los únicos espacios en los que los niños y niñas movían su cuerpo era fuera del aula ya que adentro la docente no permitía que se movieran mucho de sus puestos. De resto, la corporalidad se limitaba a las cortas clases de educación física y de danza. Las clases de danza eran una vez a la semana y las impartían maestros externos que iban escuela por escuela dando estas sesiones.

Por lo que sigue, las clases de educación física las empezó a implementar mi compañero voluntario junto a nosotros (porque esta era su área) ya que antes de que nosotros llegáramos, solo se impartían una vez a la semana por una profesora externa; así, estas sesiones se hacían junto a las AEE que solicitaba el MEN y eran parte de la extensión de tiempo de aprendizaje pero la perspectiva que tenía la maestra de ellas es que eran algo de “relleno” y que no eran tan importantes como otras materias debido a que no permitía que culmináramos las sesiones que teníamos planeadas fuera del aula y que involucraban el movimiento del cuerpo. Por tanto, otro lugar del cuerpo en esta escuela eran los descansos; no obstante, la maestra nunca

permitía que los alumnos se movieran o gritaran mucho y solo podían jugar de determinadas formas que ella consideraba las correctas o pertinentes. Además, reducía el tiempo del descanso de los niños o lo ajustaba a su antojo por lo que también este espacio era demasiado limitado y no tenían mucha oportunidad para moverse o jugar.

La docente impartía una educación sumamente tradicional, poco laica y normalista. No obstante, la educación rural que describe esta experiencia no se puede homogeneizar y hay que contemplar sus particularidades específicas que denotan el contexto en el cual se imparte, las experiencias de cada alumno, etc. De igual forma, desde mi práctica pedagógica y la formación política que tengo, pude, desde mi lugar como futura docente, ejercer prácticas de resistencia a partir de las pedagogías críticas y del cuestionar permanentemente mi práctica docente en campo.

Asimismo, a través de lo vivenciado en la relación que pude observar entre la docente y los alumnos y las relaciones corpo-sensoriales que existían en el aula, pude aportar en la reflexión de estas prácticas e imaginarios a través de mi ejercicio como voluntaria y en las limitadas intervenciones que tenía en el aula, introduciendo en ella nuevas perspectivas en relación con el cuerpo, las relaciones afectivas, el aprendizaje, etc

FOTOGRAFÍAS ACTIVIDADES



Ilustración 10 Tertulia cinematográfica



Ilustración 11 Tertulia literaria



Ilustración 12 Tertulia artística



Ilustración 13 Sesión de educación física



Ilustración 14 Sesión sobre el día de la Afrocolombianidad



Ilustración 15 Sesión conmemorativa día del día del medio ambiente



Ilustración 16 Sesión de cierre y despedida



Ilustración 17 Tertulia cinematográfica



Ilustración 18 Tertulia literaria, sesion del 09 de abril



Ilustración 19 Tertulia literaria, sesion del 15 de mayo

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

Uno de los aspectos de mi experiencia que más me ha cuestionado profundamente y el cual siento que generó demasiado tensión y veo la necesidad de problematizar, es el papel de las instituciones, tanto gubernamentales como educativas en este tipo de programas que se instauran como un plan de acompañamiento a la política pública educativa del gobierno actual dependiendo de los resultados que se hayan tenido gracias a las primeras experiencias, como lo fue la mía.

Así, hoy en día y después de analizar un poco mis vivencias en el territorio, me pregunto si realmente se cumple con su objetivo principal, el cual gira en torno a “crear una movilización social de gran escala, con practicantes, para hacer de la Escuela el epicentro de transformación social y cultural, y de esta manera recuperar su rol central y comunitario”.

En primer lugar, una posición que vale la pena contemplar y analizar es la perspectiva que tienen las escuelas, directivos y docentes que tuvieron el rol de acompañar el proceso de los voluntarios, manteniendo una comunicación fluida con mentores y supervisores de práctica asignados.

Así, según algunas entrevistas hechas a maestros que acompañaron el proceso como el profesor Angel Igancio Becerra docente encargado de la sede El Guamo y la docente Ana Celia Carreño, docente encargada de la sede Cañaguata, la cual afirmo que “Hubo falta de

coordinación y asesoría y no se tuvo en cuenta los directivos de la institución” ”(A. Carreño, comunicación personal, 04 de junio del 2023), me pregunto si realmente el programa tiene en cuenta los contextos y las particularidades de cada territorio, al igual que si realmente genera alguna transformación profunda y significativa los espacios. Por otro lado, contemplando la organización, metodología y objetivos que se plantea el programa actualmente, me pregunto la viabilidad del programa y si se dio cumplimiento a sus objetivos los cuales son:

- Contribuir a la reducción de rezagos de aprendizaje de todos los niños y niñas.
- Incidir en el mejoramiento del bienestar socioemocional de los niños y niñas.
- Promover la articulación con Escuelas y la institucionalidad local para contribuir en la generación de análisis territorial sobre infraestructura educativa
- Aumentar las capacidades de las comunidades educativas del país para incidir positivamente en el desarrollo de los estudiantes.
- Fortalecer los vínculos entre las Escuelas y otros actores de la comunidad, al propiciar sus interacciones.
- Fortalecer el desarrollo de capacidades de los practicantes: estudiantes de educación superior.

En lo personal pienso que frente a cuestiones como el bienestar socioemocional de los niños y el desarrollo de capacidades de los practicantes de educación superior el programa puede lograr abarcar y cumplir con estos dos objetivos, ya que pude notar un cambio positivo en las relaciones que establecían los niños y niñas al finalizar mi práctica, en especial en los vínculos que tejieron con nosotros los practicantes. También siento que es una experiencia

provechosa para nosotros como voluntarios porque nos obliga a enfrentarnos a otras realidades muy distintas a las que se vivencian en las ciudades y es una gran oportunidad para conocer un poco las dinámicas de la educación rural.

Por ejemplo, para mí, participar en el programa fue una experiencia muy gratificante, significativa y única la cual nunca voy a olvidar ya que aprendí demasiado no solo en el campo educativo sino también me llevo muchas cosas para mi vida en general debido a las innumerables experiencias que tuve dentro y fuera de la escuela y a las increíbles personas que me acogieron en el territorio durante el tiempo que estuve allí. También pienso que es una gran oportunidad para que los futuros docentes del país conozcan un poco cómo funciona la educación rural en Colombia en contextos vulnerables y por esta razón, creo que se podría hacer una mejor gestión en términos organizativos y logísticos para que el trabajo conjunto que realicen los voluntarios, rectores, docentes encargados e instituciones sea más provechoso para los niños y niñas con los cuales se desarrolla el voluntariado y en que en verdad se puedan cumplir los objetivos que se plantea el programa.

No obstante, en cuestión con los alcances que se propone el MEN frente al programa, sobre la promoción y articulación con Escuelas y la institucionalidad en veras de aumentar las capacidades de las comunidades educativas del país para fortalecer los vínculos entre las escuelas y otros actores de la comunidad al propiciar sus interacciones, me cuestiono profundamente sobre la concepción de “lo comunitario” que promulga El Ministerio, (la cual es bastante utópica a mi parecer), al igual si en verdad la implementación del programa permite que se generen estos vínculos entre la escuela y la comunidad, gracias a las “interacciones” que se plantean por medio de los voluntarios. Inclusive es necesario tener en

cuenta si en estas primeras experiencias si hubo acercamientos profundos a las comunidades, en la mayoría de los casos y si los actores educativos y sociales del medio hicieron o no posibles estas interacciones mencionadas.

En primer lugar, a pesar de que en un trimestre se pueden establecer vínculos profundos con las personas de la comunidad educativa y escolar como lo vivencié en mi experiencia, quizá no es posible recuperar un tejido social de una comunidad tan grande y compleja sin contemplar realmente el contexto social, político y cultural según el cual el MEN escoge los lugares focalizados para implementar esta experiencia.

En este sentido, si no se realiza un empalme oportuno con las primeras experiencias y las venideras, no es posible crear un cambio o un impacto en las comunidades rurales a mediano y largo plazo donde se implementa el programa ya que si no se tienen en cuenta sus necesidades concretas y locales y no se establecen estrategias más claras para acercarse de forma no invasiva a las comunidades, se convierte en una política esencialista que pretende solucionar las brechas educativas que dejó la pandemia y atacar de frente las necesidades educativas de los entornos rurales, omitiendo las complejidades materiales presentes en este contexto, no solo en términos de las plantas físicas y docentes tan limitadas con las que cuentan las escuelas rurales, sino también los problemas de fondo que existen y han existido siempre en términos educativos y epistemológicos en la educación en Colombia y que se complejizan en contextos tan precarios y excluidos como los rurales.

Así, el profesor Ángel Ignacio afirma sobre el programa que “su aplicación en campo no es eficaz ya que las realidades locales son muy distintas a las que se ven desde un escritorio, las

estrategias implementadas no fueron tan significativas, ni aportaron a la necesidad real que tienen los estudiantes rurales de la zona. Considero que el Ministerio de Educación debe apoyar de otra manera los procesos educativos de las zonas rurales, por lo menos con buenas infraestructuras, buena dotación para que el estudiante se sienta como aprendiendo, tenga sus espacios y servicios básico en una escuela, es difícil mejorar una situación académica si nuestras escuelas siguen abandonadas, como la sede educativa “El Guamo”, que su encerramiento es como de un potrero con postes de madera y alambre de púas, una escuela que no tiene un escenario deportivo, no tiene un espacio lúdico recreativo, no tiene agua potable, sus techos están deteriorados y sus estructuras no son acordes a la atención educativa es necesario comenzar por ahí, y después si miramos los planes, metodologías y apoyos humanos y profesionales para mejorar así los índices académicos”(A. Becerra, comunicación personal, 05 de junio del 2023).

Así, podemos evidenciar que como mencionaba el docente Ángel, no es posible tener una educación de calidad si en primer lugar los mobiliarios y plantas físicas no son óptimas para que los niños y niñas reciban una instrucción pertinente; esto también tiene que ver con las garantías del ejercicio docente que tienen actualmente los profesores que se desenvuelven en contextos rurales ya que tampoco cuentan con condiciones óptimas, de ningún tipo para ser profes en lugares tan complejos.

En este sentido, lo mencionado anteriormente también incide fuertemente en el proceso educativo de las infancias; es decir, el gobierno nacional podría empezar a priorizar primero estas necesidades con las que cuenta la ruralidad, lo cual de cierta forma si ayudaría a mejorar las brechas sociales que dejó la pandemia porque contempla una necesidad a escala macro y

global que se presenta en la mayoría de los lugares aislados del país que cuentan con escuelas rurales.

Por otro lado, también me cuestiono frente a las políticas del cuidado que promulga el MEN a la hora de su implementación porque nunca se habla del cuidado en relación con los y las voluntarias participantes ya que en la experiencia que tuve no tuvimos garantías ni pautas de cuidado hacia nosotros y nosotras mismas en relación con el territorio, las escuelas, los docentes, nuestro sostenimiento, etc. El programa solo contempla las garantías de seguridad en relación con el auxilio económico mensual por valor de un salario MLMV, el cual es un recurso destinado a cubrir gastos asociados a manutención: alojamiento, movilidad y alimentación. No obstante, la Colombia profunda asociada a los lugares que focalizó el MEN, tiene complejidades más amplias y que van más allá de pagar o no un arriendo, relacionadas a la presencia y el control de grupos armados en el territorio, problemas de acceso a las escuelas que no siempre este recurso alcanza a cubrir, los pocos implementos para trabajar en el aula y desarrollar las AEE, las dificultades para mediar con los docentes y directivos de cada escuela en términos pedagógicos y didácticos, etc.

Esto no solo es una percepción presente solamente en los y las voluntarias sino también en los docentes, así como lo afirmó el maestro Ángel Ignacio el cual dice que “Los voluntarios estuvieron abandonados por parte del MEN, al igual que las sedes a las que atendieron, no hubo un acompañamiento oportuno ni tampoco solución a las necesidades que ellos presentaron durante el proceso. Los mentores y supervisores de práctica no cumplieron su papel, no se observó ni establecieron comunicación con los docentes de aula para adelantar

procesos de evaluación, control, acompañamiento y seguimiento de los voluntarios” (A. Becerra, comunicación personal, 05 de junio del 2023).

En este sentido, la falta de garantías de cuidado no solo fue por parte de MEN sino también de las IES acompañantes, las cuales tampoco verificaron de alguna forma las condiciones en las que estábamos nosotros en el territorio ni las complejidades que estábamos asumiendo, en mi caso puntual únicamente tuve comunicación constante con mi tutora de tesis durante mi proceso y en dos ocasiones con otros dos maestros.

Del mismo modo, es importante resaltar que es fundamental problematizar el lugar del cuerpo en la escuela, lo cual permite crear otros imaginarios y lugares distintos frente al cuerpo en escenarios educativos, donde se contemple su lugar en el proceso de aprendizaje ligado también a la experiencia propia y encarnada de cada niño y niña. Así, subvertir la mirada tradicional del cuerpo puede orientarse en función de tener una perspectiva más justa y digna de la educación y la sociedad porque no solo se le relega a un lugar que gire en torno a su utilidad económica y productiva. También es importante ahondar en la necesidad de apostarle a un cuerpo ligado al pensamiento, resignificando los principios que le dan sentido y valor específicamente en contextos rurales, contemplando todas las particularidades y complejidades que se inmiscuyen en las valoraciones que existen sobre la corporalidad en la ruralidad, donde resignificar el cuerpo es una nueva posibilidad para la educación.

Además, es primordial el cuidado de la infancia y la niñez para garantizar en su adultez una sociedad más justa que contribuya a la formación de seres humanos dignos y esto permite contribuir al desarrollo humano del país, donde los adultos futuros sean personas respetuosas,

empáticas y sensibles. Esto es posible desde el ámbito educativo manteniendo un clima escolar óptimo que permita desarrollar ciertas prácticas de cuidado en el aula de maestro a alumno y viceversa y en toda la comunidad educativa; de ahí la importancia que se le da en esta investigación a las relaciones interpersonales que se pudieron tener en el aula de voluntarios a alumnos, ya que sin estos vínculos de confianza no se hubiera podido desarrollar ningún proceso educativo ni ninguna transformación a menor o mayor escala. Por ello es importante problematizar, subvertir y transformar las prácticas pedagógicas desde lugares más participativos, respetuosos, dialógicos, justos y dignos.

En este sentido, en esta experiencia también me cuestioné frente la autonomía, agencia y participación de las infancias rurales en torno a decisiones relacionadas a su contexto escolar, familiar y social por lo cual me parece fundamental ahondar en este aspecto.

Así, según la configuración del gesto pedagógico en los maestros que propone la investigación de Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020), la cual contempla factores de los maestros en el quehacer pedagógico como la historia de vida, la formación profesional (teórica), la postura pedagógica (saber pedagógico), la perspectiva pedagógica (prácticas pedagógicas y discursivas) y la cultura escolar (relaciones-reconocimientos), pude tener varios hallazgos frente a mi experiencia vinculados a las actitudes afectivas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que también van ligados en la lectura que logré realizar sobre los contextos de los niños y niñas y la mirada y sentidos que ellos mismos tienen sobre sus propias vidas, como sujetos que hacen parte del contexto social y escolar y en torno a su individualidad y su colectividad.

Así, retomando la categoría mencionada de los gestos pedagógicos la cual se refiere a la comunicación no verbal, más específicamente a los sentimientos y actitudes en el contexto escolar (Ospina 2008, como se citó en Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. 2020), es decir “lo que el maestro expresa en su ejercicio de enseñanza, como lo hace, pero también su actitud frente a este ejercicio” (Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. 2020, p.3), puedo evidenciar que en mi experiencia se lograron tejer unos vínculos muy fuertes con los niños y niñas, tanto así que el momento de la despedida fue bastante doloroso y traumático para las dos partes y estuvo lleno de llanto y tristeza. No obstante, estos vínculos también permitieron entablar conversaciones y diálogos significativos con ellos y ellas en aras de entender sus vivencias, sus lugares de sentido, sus intereses, realidades y concepciones.

Estas comprensiones permitieron orientar el acto educativo en pro de mejorar sus propias condiciones y realidades y me permitieron reconocer a los niños y niñas como agentes y actores activos, con el poder de resignificar sus contextos y realidades. Por ende, es importante visibilizar las voces de los niños y niñas en las escuelas rurales por parte de los profesores y estos tienen la responsabilidad brindarles espacios de formación que les permitan cuestionarse y desarrollar una conciencia frente a su propia capacidad de agencia, reflexión y transformación de sus propias realidades. Este aspecto también tiene una estrecha relación con el hecho de resignificar las relaciones de poder en el aula, desde miradas horizontales y no- adultocentristas, donde las infancias sean constructores de sus propios horizontes y contextos.

Resultados en términos educativos del voluntariado

Se pudo notar el fortalecimiento de las habilidades en el área de lecto-escritura en relación con la comunicación verbal y escrita donde se vio un proceso y una gran mejoría en relación con los signos de puntuación, ortografía, niveles de sentido, niveles de comprensión lectora, desarrollo de capacidades cognitivas, etc. También en sus habilidades relacionadas a su conciencia fonémica ya que algunos niños confundían el sonido de las palabras y las escribían de forma incorrecta y se presentaban problemas como la dislexia en dos casos particulares; por ello hicimos especial énfasis en los dictados para que pudiesen decodificar las palabras y sonidos de las letras de forma correcta.

También notamos un gran avance a la hora de leer porque aumenté su fluidez y seguridad ya que hicimos énfasis en la lectura en voz alta por medio de las tertulias literarias.

Además, incrementó su uso del vocabulario por la variedad de textos que llevamos al aula y trabajamos fuertemente en la construcción de oraciones y en la cohesión y tuvimos muy en cuenta su razonamiento y conocimiento previo a la hora de planear las actividades para relacionar lo leído con sus entornos fuera del aula. Sobre todo, creemos que mejoró su memoria funcional y su atención con las actividades implementadas

Por otro lado, en el área de Informática y tecnología se desarrollaron cartillas educativas para la sede rural, para todos los cursos de básica en sus grados primer, segundo, tercero, cuarto y quinto con un modelo flexible, lúdico e interesante dando cumplimiento a los requisitos y recomendaciones de la docente encargada y la tutora de práctica de mi compañero; en este caso se desarrolló la implementación de un proyecto que involucre un

producto o servicio para la sede o escenario de práctica y para esta área. De este modo, el compañero voluntario realizó una investigación acción con las metodologías de Eliot denominado “Estrategia metodológica para la elaboración de las cartillas didácticas para la enseñanza -aprendizaje de Informática y Tecnología en la sede rural Cañaguata en Cubará”.

Lo anterior al observar que los estudiantes utilizaban un material fotocopiado, escrito a mano, con dibujos a mano alzada, su contenido desactualizado, con actividades no muy específicas para su desarrollo y comprensión, al solicitarles realizar lectura de un texto la mayoría no tienen fluidez al leer en voz alta y por consiguiente baja comprensión lectora; se consideró entonces desarrollar un plan de fortalecimiento académico y pedagógico tiene un enfoque hacia el diseño e implementación de estrategias didácticas a partir del análisis de la información recopilada en el proceso de valoración y apropiación

De modo similar, evidenció un puesto que en esta área existía una gran brecha por la pandemia y porque no cuentan desarrollo y fortalecimiento en el área de la educación física; en la parte motriz, en la coordinación, en los patrones básicos de movimiento, capacidades físicas básicas, en la parte socioemocional, con un docente de educación física permanente. Asimismo, se fortalece la parte motivacional con actividades de concursos, juegos, predeportivos y deportes, donde ayudan al esparcimiento y diversión; por último, se desarrollan hábitos saludables y reflexiones para una vida sana y de calidad.

De manera que las formas de cuidado, cocuidado y autocuidado que coexistieron en la escuela rural de La Cañaguata durante el periodo del voluntariado, nos hablan también sobre

maneras de resistencia, no solo a las dinámicas de conflicto que han sido tan duras en esta región del país, sino también a las formas de relacionamiento y cuidado preestablecidas entre los diversos actores educativos que allí confluían y que pudieron transformarse a través de la presencia de los y las voluntarias, a través de preceptos vinculados a la ética del cuidado, la promoción de valores como el respeto a la diferencia, la solidaridad, la receptividad, el amor y el trabajo en equipo.

De igual forma, en esta experiencia se pudieron evidenciar varias formas en las cuales las experiencias traumáticas relacionadas al conflicto armado reconfiguraron las relaciones que los niños y niñas establecían entre ellos y ellas ya que en las conversaciones que pudimos establecer con los estudiantes, denotamos que la mayoría habían estado muy cerca de sucesos traumáticos vinculados a sus familias o su contexto que tenían que ver con el conflicto armado, en la mayoría de casos relacionados a el desplazamiento interno, el asesinato o desaparición de algún miembro de la familia, etc. Así, las relaciones que se establecían en el aula al igual que el contexto eran sumamente violentas y no se tenían rutas sanas y prudentes para solucionar conflictos, expresar sentimientos o emociones de forma asertiva, respetar la diferencia, entre otros.

De tal forma, los vínculos que se lograron establecer con los y las voluntarias permitieron que los niños y niñas hicieran reflexiones frente a sus formas de relacionarse no solo con nosotros y la docente, sino también y en especial entre ellos mismos y los ámbitos donde se desenvolvían: el familiar, el social, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Amar Amar J, Palacio Sañudo J, Madariaga Orozco C, Abello Llanos R, De los Reyes Aragón C, De Castro Correa A, Lewis Harb S, Martínez González M, Utria Utria L, Zanello Riva L, Ferro Falquez J, Jabba Molinares D, Ramos Ruiz. (2016). *Infantia : prácticas de cuidado en la primera infancia*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

Ampudia. S, córdoba. M. (2012) *Investigación acción participativa y cartografía social*. (1era edición). Córdoba. Editorial académica española

Banco Mundial y Naciones Unidas (2022). *Población rural Colombia*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL?end=2022&locations=CO&start=1960&view=chart>.

Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, ONU Mujeres Colombia (s.f) *Propiedad rural en Colombia Un análisis con perspectiva de género e integración de fuentes de datos*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/jul_2022_nota_estadistica_propiedad_rural.pdf

Fundación de ideas para la paz. (2015). *El ABC del ELN; Evolución del Frente de Guerra Oriental (territorialidad, iniciativa armada y relación con la población y las economías ilegales)*. Autor.

García Genes M, Y. (Coordinadora de VSP), 2021. *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud, municipio de Cubara Boyacá E.S.E. Hospital Especial de Cubara.*

https://boyaca.gov.co/SecSalud/images/Documentos/asis2021/infografias_2021/cubara.pdf

Giménez, Gilberto. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. Recuperado en 19 de julio de 2023, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018773722009000100001&lng=es&tlng=es.

Gobernación de Boyacá, Secretaría de la Salud. (2017). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud, municipio de Cubará Boyacá.*

https://www.boyaca.gov.co/SecSalud/images/Documentos/Asis2017/asis_municipal_2017_cubara.pdf

López, L. R. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional.* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8863>.

Ministerio de Educación Nacional (2023) *¡Viva la escuela! Anexo técnico* (p. 2) Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional.

<file:///C:/Users/57316/Documents/Archivos%20%C2%A1viva%20la%20escuela!/anexo%20tecnico%20viva%20la%20escuela.pdf>

Molina de Colmenares, Nora, & Pérez de Maldonado, Isabel. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. *Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado en 24 de julio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

Najmanovich, Denise. (2018). Comunicación y producción de sentido: un abordaje no disciplinado. *Nómadas*, (49), 27-45. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a2>

OCHA United Nations Office for de Coordination of Humanitarian Affairs (2022) *Colombia: Tablero Caracterización Beneficiarios Primera Infancia en Emergencias* [Infografía]. OCHA, Humanitarian Response. <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/colombia/infographic/colombia-dashbard-caracterizaci%C3%B3n-beneficiarios-primera-infancia-en>

Perfetti, M (2003). *Estudio Sobre La Educación Para La Población Rural En Colombia*. REDUC y la Universidad Pedagógica Nacional. http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

Quiroz Trujillo Andrea y otros. *Técnicas interactivas de la investigación social cualitativa*.

Rockwell. E. (2009) *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Voces de la educación. Buenos Aires. Capítulos 1, 2 y 7)

Rodríguez, M (2018). “El cuidado: modo de resistencia en las practicas comunitarias”. *Revista Redes*. Universidad de la Salle-Costa Rica. volumen 6, número 2, Julio - Diciembre 2018

Rutas del Conflicto. (2020) *Colegios de la guerra: otras víctimas del conflicto armado*. Autor <https://rutasdelconflicto.com/especiales/escuelas/>

Scharagrodsky, P. (2007) *El cuerpo en la escuela*. Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Argentina, 2-16.

Unidad de Restitución de Tierras, (7 de julio 2023). En Cubará y Saravena, la URT hace presencia para socializar la ley de restitución de tierras. *Unidad de Restitución de Tierras*
<https://www.urt.gov.co/-/en-cubar%C3%A1-y-saravena-la-urt-hace-presencia-para-socializar-la-ley-de-restituci%C3%B3n-de-tierras/en>

ANEXOS

ENTREVISTAS

Entrevista realizada al docente encargado de la sede El Guamo Ángel Ignacio Becerra el 05 de junio del 2023

- ¿Qué opina sobre el programa?

-Es una propuesta improvisada por parte del ministerio de educación nacional de Colombia, que sus intenciones no son tan claras y en su afán de hacer planes de intervención post pandemia, posiblemente si está pensada en reducir las brechas de aprendizaje que dejó la pandemia, sin embargo su aplicación en campo no es eficaz ya que las realidades locales son muy distintas a las que se ven desde un escritorio, las estrategias implementadas no fueron tan significativas, ni aportaron a la necesidad real que tienen los estudiantes rurales de la zona. Considero que el ministerio debe apoyar de otra manera los procesos educativos de las zonas rurales, por lo menos con buenas infraestructuras, buena dotación para que el estudiante se sienta como aprendiendo, tenga sus espacios y servicios básico en una escuela, es difícil mejorar una situación académica si nuestras escuelas siguen abandonadas, como la sede educativa “El Guamo”, que su encerramiento es como de un potrero con postes de madera y alambre de púas, una escuela que no tiene un escenario deportivo, no tiene un espacio lúdico recreativo, no tiene agua potable, sus techos están deteriorados y sus estructuras no son acordes a la atención educativa es necesario comenzar por ahí, y después si miramos los planes, metodologías y apoyos humanos y profesionales para mejorar así los índices académicos.

- ¿Qué críticas tiene hacia el programa?

-Nunca hubo capacitación sobre el programa “viva la escuela”, sus objetivos sus alcances y su metodología de intervención en el aula y sede educativa.

Nunca hubo comunicación con directores o representantes del programa de voluntarios, para orientar el acompañamiento o para dar información sobre el desarrollo y comportamiento de los voluntarios dentro del aula y sede.

El programa no tuvo en cuenta el contexto de la zona para programar y planificar sus acciones por medio del programa de voluntarios “viva la escuela”

No existió claridad para orientar y ejecutar las acciones de los voluntarios dentro del aula de clases, y sus planes de intervención hacia la comunidad educativa.

Considero conveniente tener en cuenta que el número de voluntarios es demasiado para el número de estudiantes, es conveniente ajustar la relación de estudiantes frente a la cantidad de voluntarios en la sede.

Los voluntarios estuvieron abandonados por parte del ministerio de educación, al igual que las sedes a las que atendieron, no hubo un acompañamiento oportuno ni tampoco solución a las necesidades que ellos presentaron durante el proceso.

Los mentores y supervisores de práctica no cumplieron su papel, no se observó ni establecieron comunicación con los docentes de aula para adelantar procesos de evaluación, control, acompañamiento y seguimiento de los voluntarios.

Por otro lado, resalto la intención del ministerio por tener en cuenta las sedes rurales del municipio de cubara, así mismo por preocuparse por apoyar las metodologías de enseñanza – aprendizaje, por medio de programas de impacto que buscan mejorar la calidad educativa espero se tengan en cuenta todas las críticas para mejorar el programa y se fortalezca en años posteriores y sea realmente efectivo.

- ¿Ve viable la continuación de este programa?

-Si la decisión estuviera en mí, no veo viable que se continúe con el programas si se continua con la misma política y metodología de trabajo, es bueno realizar correcciones en cuanto a la organización de agenda, acompañamiento y control de avances de los voluntarios, dando más autonomía al docente director para direccionar actividades propuestas por el programa.

Es necesario realizar los ajustes y se tengan en cuenta la opinión de los docentes y directivos docentes para seguir con dicho programa, es urgente realizar diagnósticos contextualizados y capacitación a los docentes y voluntarios de manera completa y presencial para de esta manera concertar organización de panes de trabajo.

- ¿Cómo ve los procesos que se han realizado con el voluntariado?

-El trabajo de los voluntarios creo conveniente dividirlo en dos partes:

Primera: como personas en formación que desarrollaron los procesos y actividades orientadas por el ministerio de educación y el programa, fueron ordenadas en sus actividades aplicadas, mostraron dominio, puntualidad, responsabilidad, uso de artefactos tecnológicos, generaron confianza entre los estudiantes y docentes que a la final garantizaron una buena experiencia de aprendizaje.

Segunda: como representantes del ministerio, el cual ellas que se ajustaron exclusivamente a las orientaciones del programa, restando espacios de concertación, acompañamiento y control de los voluntarios, el programa no dio espacios para planear actividades en conjunto y en secuencia del programa de estudios llevados en la institución, tampoco se tuvo un control o seguimiento de avances para realizar evaluación formativa de las intervenciones de los voluntarios, no se tuvo comunicación con nadie por parte del ministerio para hacer recomendaciones y ajustes al trabajo de los voluntarios.

- ¿Cree que se realizaron óptimamente las actuaciones educativas de éxito?

-Reitero que las actuaciones de los voluntarios fueron buenas y cumplieron para el ministerio y el programa, se lograron los objetivos propuestos desde un escritorio sin tener en cuenta el contexto donde se aplicó, sin embargo todas las actuaciones realizadas generaron interés, fueron llamativas, se integraron algunos contenidos propios del grado y de las áreas del conocimiento y apporto en un porcentaje muy alto al proceso escolar de los niños pero no fueron suficientes para superar las falacias académicas que se expusieron inicialmente, ni fueron lo suficientemente significativas para generar impactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- ¿Qué opina del desempeño de los voluntarios en el aula?

-El desempeño de los estudiantes voluntarios fue bueno en la medida que solo podemos hablar de puntualidad y responsabilidad con las actividades concertadas, utilizaron los recursos presentes en la sede educativa de manera apropiada, son personas que están en proceso de formación y recibieron de buena manera las orientaciones dadas, aun como docentes que desconocemos aun en gran medida los lineamientos del programa se trató de orientar y acompañar el proceso de manera improvisada, ya que nunca hubo capacitación sobre como acompañar el proceso de voluntario, “viva la escuela”

- ¿Los voluntarios cumplieron con las expectativas y objetivos del programa y del plan de trabajo que se acordó conjuntamente?

-Los objetivos del programa considero que no estaban acordes con la realidad real con la que cuenta la sede educativa se observan muy generales, sin embargo creo que se cumplió para

el programa, los voluntarios trabajaron para alcanzar las metas trazadas por el programa, ya en campo se trató de integrar contenidos y situaciones de la zona, para intervenir y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de la sede, considero que se cumplieron los objetivos propuestos por el programa pero no se alcanzó a generar impacto académico o educativo en la comunidad educativa, finalmente se puede decir que se trabajó con base a un programa y agenda de atención a los estudiantes, ésta fue cumplida y genero actividades llamativas que captaron la atención e interés del estudiantes, así mismo integro determinadas temáticas mediadas por el juego, la dinámica y el uso de las TIC's.

- ¿Cree usted que los voluntarios aportaron en el plan de trabajo que usted ya tenía previamente en el aula?

-Los voluntarios si se convirtieron en un apoyo, al plan de trabajo dentro del aula, pero las orientaciones con las cuales llegaron, fueron una barrera que impidió hacer mejor la experiencia, por esta situación se presentaron muchos momentos de confusión ya que ni ellos como voluntarios ni nosotros como directores de grupo tuvimos claridad sobre las metodologías de trabajo, no existió una capacitación adecuada ni canales de comunicación con los directores de los voluntarios, para llevar de manera coherente y lógica la intervención de los voluntarios, a pesar que inicialmente se socializo el estado académico de los estudiantes no se hizo el esfuerzo necesario para realizar planes de intervención a grupos con necesidades educativas, sin embargo se realizaron actividades en conjunto donde los voluntarios apoyaron de manera óptima y participaron activamente de todas las acciones educativas donde fueron requeridos.

Entrevista realizada al estudiante de quinto grado de la escuela la Cañaguata Yorman Alexis Gutiérrez Mendoza el 22 de mayo del 2023

- ¿Cómo te han parecido las actividades?
- Muy bonitas por qué porque he aprendido y ha avanzado en mi aprendizaje
- ¿Crees que aprendiste algo o has avanzado en tu aprendizaje con los maestros voluntarios?
- Sí porque me han explicado temas que no entiendo y me han ayudado con muchos trabajos
- ¿Qué expectativas tenías antes, recién llegamos y ahora que ya nos vamos a ir ¿crees que esas expectativas se cumplieron?
- Pues al principio no sabía quiénes eran y los aprendí a conocer y ahora tristes porque se van
- ¿Te gustaría que vinieran otros voluntarios a acompañarte?
- Sí porque ya que voy a conocer a otros voluntarios y hacer más amigos
- ¿Qué piensas de los voluntarios que han venido acompañado?
- Pues que son muy buenos profesores y me han enseñado muchas cosas

PLAN DE TRABAJO

Fecha	<i>17/04/2023</i>
Voluntario	<i>Laura Daniela González Alvarado</i>
Institución Educativa	<i>Institución Educativa Pablo VI Sede La Cañaguata</i>

A continuación, se presenta el plan de trabajo que se desarrollará en el grado preescolar y primaria de la Institución Educativa Institución Educativa Pablo VI Sede Cañaguata en el periodo comprendido del 21 de marzo y el 21 de junio de 2023, en el marco de la implementación del Programa Viva la Escuela. Cabe aclarar que este plan de trabajo esta sujeto a modificaciones ya que se espera la llegada de otro voluntario a la escuela.

	Planeación	Tertulias dialógicas literarias	Grupo Interactivo	Extensión del Tiempo de Aprendizaje	Tertulias dialógicas cinematográficas
Día	Viernes Cristian Camilo y Laura Daniela	Miércoles Laura Daniela	Jueves Cristian Camilo y Laura Daniela	Martes Miércoles Cristian Camilo y Laura Daniela	Lunes Cristian Camilo
Horario	Todo el día	08:00 am- 10:00 am	11:00 am- 01:00 pm	02:00 pm- 04:00 pm	11:00 am- 01:00 pm
Docente acompañante		Ana Celia Carreño	Ana Celia Carreño	Ana Celia Carreño	Ana Celia Carreño

Tertulias dialógicas literarias

El objetivo principal de las tertulias dialógicas es construir colectivamente significado y conocimiento a través del diálogo, asimismo, se genera un debate alrededor del contenido y de los temas que se derivan de la lectura de obras literarias en clase, se comparten experiencias, emociones y sentimientos que se generan a partir de la lectura y se expresan con respeto. Para la implementación de estas tertulias son necesarios recursos como lo son la literatura de obras clásicas, históricas, poesías, cuentos, mitos y leyendas, historietas, enciclopedias y recursos que sirvan para el desarrollo de los objetivos pedagógicos implementados en el aula de clase con el programa en mención

Grupo Interactivo

Para la implementación de esta actuación educativa de éxito es necesaria la utilización de recursos como las guías que están disponibles en el banco de actividades de grupos interactivos para las comunidades de aprendizaje, las cuales constan de materiales divididos en áreas del conocimiento como lo son ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, etc

De igual forma para la puesta en práctica de este recurso es necesario el uso de artículos, diagramas, gráficos y estas actividades serán realizadas de forma focal dependiendo del grado al que pertenezca cada estudiante

Objetivos

- Disminuir las brechas que dejó la pandemia por falta de recursos tecnológicos
- Mejorar los resultados académicos del grupo de estudiantes
- Mejorar las relaciones personales y de convivencia a través del dialogo igualitario

Extensión del Tiempo de Aprendizaje

Para la implementación de esta estrategia de esta actuación educativa y de éxito son necesarios materiales de investigación como lo son las guías, los artículos, actividades específicas y materiales de apoyo que se ajusten a las necesidades de cada estudiante dependiendo de la materia en la que necesite algún refuerzo o apoyo

Objetivos

- Fortalecer los conocimientos y rutas de trabajo de la institución o el docente encargado de cada grado
- Apoyar las áreas del conocimiento en las que cada estudiante necesite un refuerzo mediante el trabajo mutuo
- Incrementar la interacción de los estudiantes fuera y dentro de las aulas de clase

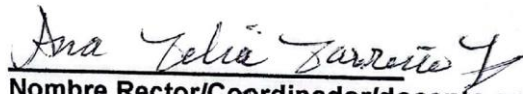
CRONOGRAMA

A continuación, se presenta el cronograma que permitirá desarrollar el plan de trabajo establecido. En cada casilla correspondiente a la semana, se especifica el día en que será realizada la actividad.

Actividad	Abril			Mayo					Junio			
	3 - 7	10 - 14	17 - 21	24 - 28	1 - 5	8 - 12	15 - 19	22 - 26	29 - 2	5 - 9	12 - 16	19 - 21
Concertación Plan de Trabajo y Cronograma	X											
Primera aplicación Pruebas Evaluar para avanzar			X									
Primera aplicación cuestionario docentes acompañados			X									
Semana de Receso												

Planeación de las actuaciones educativas de éxito				X					X			
Desarrollo Tertulias dialógicas literarias			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Desarrollo Grupo Interactivo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Desarrollo Extensión del Tiempo de Aprendizaje			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entrega I Informe de Actividades					X							
Entrega II Informe de Actividades										X		
Segunda aplicación Pruebas Evaluar para avanzar										X		
Segunda aplicación cuestionario docentes acompañados											X	
Entrega Informe de Cierre												X

Firma 
Nombre voluntario Laura Daniela González Alvarado
CC


Nombre Rector/Coordinador/docente encargado
Cargo Docente Sede Caguayá
CC 28 25 3047