

Pedagogías críticas y educación rural: apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía
en niñas y niños campesinos

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil

Yuli López García

Sergio Andrés Manco Rueda

Magister en Educación

Corporación Universitaria Lasallista
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Programa de Licenciatura en Educación Infantil
Caldas, Antioquia

2019

Contenido

Planteamiento del problema	5
Preguntas problematizadoras	7
Objetivos.....	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Justificación	10
Antecedentes personales	13
Antecedentes investigativos	15
Horizonte conceptual	21
Ciudadanía.....	21
Pedagogías Críticas.....	25
Educación Rural.....	27
Práctica Educativa	28
Sentidos	31
Horizonte metodológico	34
Enfoque de investigación	34
Método de investigación	35
Población y muestra.....	36
Técnicas e instrumentos	38

Técnicas e instrumentos de recolección de información	38
Técnica e instrumento de análisis	45
Afectos en las relaciones pedagógicas colaborativas: apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía	48
Modos otros de enseñanza: por y para reconfigurar el ejercicio de la ciudadanía	56
Conclusiones	62
Recomendaciones	63
Referencias Bibliográficas	65

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Horizonte conceptual.....	21
Ilustración 2 Horizonte Metodológico.....	34
Ilustración 3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	38
Ilustración 4 Ficha de Lectura.....	40
Ilustración 5 Diario Pedagógico	42
Ilustración 6 Matriz de triangulación	47

Planteamiento del problema

El Centro Educativo Rural Olaya Herrera es sede de la Institución Educativa Pascual Correa Flórez, se encuentra ubicado en la vereda Nicanor en el municipio de Amagá al sur-oeste del departamento de Antioquia, los habitantes de este lugar se dedican a labores obreras, de agricultura, cuidados de fincas del sector, entre otros. Los hijos de estas personas son quienes asisten al C.E.R Olaya Herrera en los grados de transición a quinto de primaria, allí la maestra lleva a cabo su práctica pedagógica como monodocente bajo el modelo de escuela nueva, por lo cual, en el mismo espacio comparten niños, niñas y adolescentes con edades entre los 5 y 15 años.

El trabajo en Colombia desde el modelo de escuela nueva se ha orientado a partir de guías, que son cartillas para cada una de las materias, en las cuales, se encuentran las temáticas y actividades a trabajar, por lo que el maestro actúa como guía en este proceso, buscando favorecer el trabajo colaborativo entre pares y posibilitar la autonomía del estudiante para su aprendizaje. Sin embargo, las cartillas en el C.E.R, han cumplido, por el contrario, una función de aislamiento entre los estudiantes, limitando la posibilidad de entrar en diálogo con el otro para tomar decisiones y construir juntos, incluso ha impedido que entre compañeros puedan resolver dudas que les genere la temática que propone la cartilla. El modo en el que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en esta escuela, ha interferido también en la relación pedagógica debido a que pasa gran parte del día, incluso días enteros, transcribiendo la cartilla sin intervención de la maestra.

Esta manera de organizar y llevar a cabo las clases, en las que cada uno tiene su propia cartilla, y por ende no está en contacto con el otro, es una estrategia que la profesora implementó como posible solución para evitar los conflictos en la escuela, puesto que, estos niños, niñas y adolescentes han configurado una postura sobre la violencia y la agresión como una forma de ser y estar en el mundo, lo cual, deviene de las construcciones sociales, culturales y familiares. Lo anterior, parece que sucede debido a que el trato hacia el otro en su familias es frío y distante, predomina el castigo físico y violento como manera de moldear la conducta. Consecuencia de esto, es la acción en un mundo donde confluye la agresión, la poca sensibilidad y solidaridad frente al otro y a lo otro. Pareciera ser, que esta organización de los encuentros en el aula, es un modo más de reproducir la conducta, en donde el mensaje que se envía es de individualismo y de imposibilidad de construir con y para el otro, por lo cual, las peleas y las agresiones verbales aún continúan, incluso parece que cada vez se soportan menos.

La estrategia de aislamiento en la interacción, ha desplegado situaciones complejas como la poca posibilidad que se le ha dado a los niños para participar, es decir, para exponer, confrontar, empoderarse de las ideas y los significados, sin darle a la palabra el lugar que se merece dentro del proceso educativo de la escuela. La oportunidad para crear y construir ha sido desplazada por una fijación en transcribir lo que está en la cartilla.

La formación política no es la única que se ha visto afectada debido a la manera en la que se trabaja en la escuela, pues en este lugar se ha afirmado el imaginario social de la educación como posibilidad de salir del campo y vivir en la ciudad, lo que al parecer ha causado un desarraigo por lo propio, por sus tradiciones y la manera en la que ellos

y su familia han trabajado, lo que ha llevado a que los estudiantes vean el campo como un espacio que no les permite un crecimiento a nivel personal y profesional, porque los trabajos a los que parecen estar condicionados, es de peones, mayordomos de grandes terrenos o pequeños recolectores de café, puesto que, los jefes en palabras de los mismos estudiantes “son los ricos que viven en la ciudad”, y desde estas perspectivas, las condiciones de vivienda, alimentación y ocio no son cómodas, prósperas, ni estables.

Los procesos de enseñanza desde esta perspectiva, parecen perder sentido al convertirse en elementos alejados de la realidad y cotidianidad de los estudiantes. Además, de volcarse a una acción monótona que puede causar una pérdida de interés y motivación por parte de los estudiantes por el aprendizaje, lo cual podría estar interfiriendo significativamente en el vínculo y la simultaneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con miras a que los niños, niñas y adolescentes de la escuela encuentren sentido y otras formas distintas de ser y estar en el mundo, donde se valore, se aprecie a sí mismo, el otro y lo otro, y de este modo poder confrontar ideas, significados y construir colectivamente para darle fuerte importancia a la palabra y la escucha, nace la pregunta de investigación ¿De qué manera apropiar las pedagogías críticas en la educación rural para que posibilitar procesos de reconfiguración de la ciudadanía en los estudiantes del C.E.R Olaya Herrera de la Vereda Nicanor, municipio de Amagá?

Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué elementos pedagógicos y didácticos en y desde las pedagogías críticas, favorecen procesos de formación en ciudadanía acordes a las realidades del

contexto, en los estudiantes del CER Olaya Herrera de la Vereda Nicanor, municipio de Amagá?

2. ¿Cómo repensar las prácticas educativas rurales en y desde las pedagogías críticas para favorecer procesos de formación en ciudadanía de los estudiantes del CER Olaya Herrera de la Vereda Nicanor, municipio de Amagá?
3. ¿Qué sentidos les otorgan los actores inmersos en las prácticas educativas rurales pensadas en y desde las pedagogías críticas para la formación en ciudadanía de los estudiantes del CER Olaya Herrera de la Vereda Nicanor, municipio de Amagá?

Objetivos

Objetivo General

Apropiar las pedagogías críticas en educación rural para que posibiliten procesos de reconfiguración en ciudadanía en los estudiantes del C.E.R Olaya Herrera de la Vereda Nicanor, municipio de Amagá.

Objetivos Específicos

1. Detallar los elementos pedagógicos y didácticos en y desde las pedagogías críticas, que posibiliten procesos de reconfiguración de la ciudadanía acordes a las realidades del contexto.

2. Re-construir prácticas educativas rurales pensadas en y desde algunos elementos constitutivos de las pedagogías críticas para el favorecimiento de procesos de reconfiguración de la ciudadanía de los estudiantes.
3. Indagar por los sentidos que le otorgan los actores a las prácticas educativas rurales pensadas en y desde las pedagogías críticas para la reconfiguración de la ciudadanía.

Justificación

La ciudadanía es comprendida como una condición humana que se va configurando en las relaciones que se establecen con el mundo, como lo expresa Guillermo Hoyos Vásquez citado en Vélez (2016)

La ciudadanía trasciende la concepción de ciudad moderna, es decir, no es cuestión de inscripción a una territorialidad con fines de contribución técnica y de producción, sino que es el medio por el cual se configuran expresiones, significados y lenguajes de las personas. La ciudadanía no es un elemento por medio del cual las minorías buscan ser recompensadas jurídicamente por la marginación a la que se ven sometidas por las diferencias que los identifican, sino que la ciudadanía es un mecanismo, donde los ciudadanos buscan rutas para expresar opiniones, puesto que ven que pueden ser afectados por proyectos de "Otros", siendo el medio para participar y construir fines comunes a través de consensos y disensos (p. 21).

Con relación a lo planteado anteriormente, se puede evidenciar que la ciudadanía, puesta de manifiesto en las construcciones, sentimientos, modos de ser y estar en el mundo, se van configurando por las relaciones que se establecen en una comunidad. Además, le permite a los sujetos actuar a través de su palabra para expresar sus argumentos y opiniones frente a los asuntos sociales.

Pensar en la configuración y reconfiguración de la ciudadanía, es un desafío de la educación, y en especial de la escuela, en la cual, a través de las prácticas pedagógicas se deben brindar espacios y tiempos educativos para que los sujetos se empoderen y

tomen posiciones sobre sus ideas y significados; frente a su territorio, su cultura y con ello sus costumbres y tradiciones. Además, posibilitar que comprendan que sus decisiones, elecciones y formas de ser y estar en el mundo influye en el otro y lo otro.

En la educación en contextos rurales, cobra gran relevancia pensar en posibilitar procesos de reconfiguración de la ciudadanía, porque los campesinos han estado sometidos a la desigualdad, debido a la violencia, la inferioridad, la sumisión e imposibilidad de la palabra. Además, les han sido violentadas sus condiciones de dignidad, lo que ha causado que los sujetos de estos entornos, no le encuentren significado a expresar lo que sienten. Sus necesidades y problemáticas no han sido del interés del país, y han quedado condenados a una sobrevivencia en el mundo, a la resignación y a la incapacidad de encontrar otras formas de vida. En este sentido, la escuela rural debe movilizarse con sus prácticas pedagógicas para que los sujetos encuentren en la palabra su mayor poder, para discernir y construir con el otro, para empoderarse de sus construcciones, ideas, sentimientos, significados y transformarse para transformar su mundo.

Por lo anterior, este ejercicio de investigación desea apropiarse de las pedagogías críticas como posibilidad de contribuir al proceso de formación en ciudadanía, para que los sujetos que se encuentran inmersos en estas prácticas pedagógicas, comiencen a comprender que a nivel cultural, social e histórico han estado atravesados por la violencia y el silenciamiento. Lo cual ha traído consecuencias en cuanto a las dificultades para trabajar colectivamente, resolver conflictos a través de la palabra, para escucharse, escuchar, para solidarizarse con su comunidad y tomar decisiones pensando en ella y

para ella, y así, desde una mirada crítica frente a su realidad, poder transformar su estar con el otro, con lo otro y con ellos mismos.

Con este trabajo se pretende abrir las posibilidades a los estudiantes del CER Olaya Herrera, para que la escuela no sea una institución en donde solo se instruye y se reproducen las lógicas de la desigualdad, sino que sea un lugar en el que se piense desde el saber y conocimiento científico para que, se desnaturalice la violencia, para que se reconozcan y reconozcan como sujetos capaces de tomar una decisión, de argumentar posiciones y de esta manera se le comience a dar sentido a la palabra y la escucha como una oportunidad para construir y re-construir con el otro, transformando a la comunidad a través del encuentro de otros modos de ser, estar y convivir.

Antecedentes

Antecedentes personales

Llegar a la vereda Nicanor, localizada en el municipio de Amagá, era ver que muchos de los niños, se pasan gran parte del día domingo en la vieja estación del ferrocarril; que ahora se ha convertido en un lugar de encuentro de la comunidad, ellos jugando billar, fútbol o montando en bicicleta, mientras que sus padres trabajan o toman licor con los vecinos. Esto llevó al cuestionamiento de cómo poder contribuir a que por lo menos uno de estos domingos al mes fuera diferente, y se reunieran más de los niños de la comunidad a compartir y jugar con los demás.

En la búsqueda de posibilidades para darle inicio al proyecto, la primera opción fue la escuela que pertenecía a esta vereda y debido a algunas construcciones frente a los poderes transformativos que ésta tiene, tomé la decisión de buscar la oportunidad para compartir con los niños de este lugar dentro de la escuela y vincularlo con los momentos de prácticas que debía cumplir en la universidad.

Entrar a esta escuela en el 2017, fue encontrarme con un proceso de enseñanza, basado en cartillas, lo que obligaba a que la gran mayoría del día se la pasaran transcribiendo, y los momentos de escucha a la maestra, de resolución de preguntas, de interacción y encuentro con el otro, eran casi nulos. Lo que sí sobresalía en la escuela, eran los gritos constantes, la imposición y la obligación por parte de la maestra. Además, entre los estudiantes las relaciones que se percibían estaban contagiadas de violencia y agresión. Esto era la escuela, una limitación para la participación.

Lo anterior, me iba abriendo hacia la reflexión y la posibilidad de preguntarme, cómo a través de los encuentros se podrían transformar elementos como la escucha, la palabra y los modos de relacionarse con el otro y consigo mismo, teniendo en cuenta que las temáticas que movilizaban los encuentros giraban en torno al cuerpo y la sexualidad.

No fueron momentos fáciles, las frustraciones eran constantes, los cambios no los percibía; pero se iba tejiendo una relación con los niños, niñas y adolescentes que hacían sentir que era posible y que el esfuerzo, aunque cada vez debía ser mayor, valdría la pena.

Por esto, en el año 2018, sabía que mi participación en este espacio y con estos niños, niñas y adolescentes no debía acabar, así que continuamos trabajando juntos. La visión de esta realidad se ampliaba; comencé a entender que culturalmente están atravesados por la violencia y la agresión, que, para los niños, niñas, adolescentes y sus familias ir a la escuela es la única posibilidad que encuentran para salir de la vereda, y que trabajar con el otro es una labor compleja.

Basada en esta lectura, centré mi atención en posibilitar procesos de formación ciudadana, en y desde las pedagogías críticas, para que los niños, niñas y adolescentes, se comenzaran a empoderar de sus significados, sentidos e ideas, tomando posición frente a sus formas de vida, las relaciones que establecen con el otro, con lo otro y consigo mismos, e incluso que puedan pensar en su territorio como oportunidad para cambiar sus condiciones de calidad de vida, vivienda, educación y alimentación.

Para lograrlo, debía permitir que en los encuentros, la palabra y la escucha estuvieran siempre presentes, como la mejor arma para la resistencia y la disertación. Además, brindar oportunidades de construir y de-construir con el otro, para crear y aprender juntos, para transformar y edificar significados, porque como lo expresa Freire (1970) “nadie educa a nadie, así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (p.90), y la escuela, debe ser un medio para que los actores tengan la posibilidad de compartir con el otro y reconfigurar sus modos de ser y estar en el mundo.

Con todo lo narrado anteriormente, comencé abrir caminos, unos se me cerraban rápidamente, otros me permitían caminar por más tiempo, pero de todos he aprendido, me he configurado, he transformado mi que hacer como maestra y sobre todo, he entendido que no es una profesión de un solo camino, es necesario estar en constante pregunta y tensión para que la educación pueda ser más que una simple reproducción de conductas y conocimiento.

Antecedentes investigativos

La ciudadanía como condición humana es bastante amplia y comprende elementos a nivel político, social y cultural como lo plantea Guillermo Hoyos Vásquez citado por Vélez (2016), en la ciudadanía intervienen

Elementos sociales, es decir, tiene que ver con los acercamientos que hacen los individuos con los otros para establecer vínculos sociales.

Elementos políticos son las formas como se establecen las relaciones con

los otros en los vínculos sociales (manifestados en movimientos sociales y comunitarios). Elementos culturales son las características propias de un colectivo humano desde donde se asumen formas de ser (p.21).

Por lo planteado por el autor, es posible interpretar que la ciudadanía a nivel social, se entiende como las relaciones e interacción que generan los sujetos con las demás personas, el componente político como la participación que ejerce el sujeto dentro de su sociedad o comunidad y el factor cultural como las tradiciones, hábitos y costumbres propias de un grupo social y la identificación con éste.

Cada uno de estos elementos ha sido posible identificarlos a lo largo del rastreo de las investigaciones que están centradas en la ciudadanía en escuelas rurales, y desde esta mirada se hará el acercamiento a los hallazgos.

Investigaciones como la de titulada *formación política en civilidad: niños y niñas como sujetos de ciudadanía en un contexto escolar rural* y la de *Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia de Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda (2015)* hacen un énfasis en la dimensión política de la ciudadanía, buscando que a través de prácticas pedagógicas se permitan la participación, cuidado, democracia, autonomía/heteronomía de los niños y las niñas de las instituciones, que posibilitan a través de ésta una mirada crítica para posibles transformaciones de su visión de la realidad. Sin embargo, en esta última investigación, las prácticas pedagógicas surgen de los niños y las niñas como sujetos activos de la investigación.

Desde la dimensión política también se halló, una investigación denominada *Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe*

colombiano. Una etnografía de escuela de Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda (2016), se centra en la indagación, comprensión e interpretación de los sentidos ético-políticos y pedagógicos de la educación ciudadana en tres instituciones del caribe colombianos, porque se ha encontrado que dentro de estas existe poco incentivo por la participación para la resolución de problemas propios de su comunidad, hay poca construcción de organizaciones que luchen por la restitución de los derechos, y además, hay poca concientización al campesino de su ejercicio crítico y político frente a la realidad económica y política del país. Encontrando que la percepción de los campesinos, es que la democracia liberal no ha favorecido la construcción de un orden social más justo, ni ha estimulado el mejoramiento de las condiciones de vida.

El trabajo titulado *la formación ciudadana en los estudiantes de la básica secundaria del centro educativo rural Paulina Puerta del municipio de ciudad bolivar (antioquia) y su relación con el contexto local de Julio César Carmona Correa (2014)*, hace una lectura de cómo la poca presencia de éste en los entornos rurales ha llevado a que los sujetos de esta escuela en particular sean pasivos, poco críticos, con poca participación y reconocimiento por el otro, lo que afecta considerablemente la formación de ciudadanía en la esfera política. Encontrando que se hace necesario que los sujetos se sientan parte de la comunidad para movilizarse e intergrarse en ella.

La investigación *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria, de Antonio Bustos Jiménez (2011)*, expresa cómo a partir de proporcionar modelos democráticos (política) dentro de las escuelas, permite que a nivel social haya avances en cuanto a la riqueza contextual y al aumento de las tasas de rendimiento escolar. Además, la comprensión de las costumbres, oficios y fiestas de

cada comunidad, posibilita la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural. Encontrando en la participación y la toma de decisiones de las familias gran importancia para contribuir a estos procesos escolares y comunitarios.

Otras investigaciones como *Participación de niños y niñas rurales en la construcción de ciudadanía de María Úrsula Flores Beraun (2011)*, hacen un énfasis especial en la dimensión política como la que realizaban las anteriores, expresando que las organizaciones como la escuela, la familia y la comunidad deben generar espacios de participación de los niños y las niñas, permitiendo que de esta manera se contribuya a la dimensión cultural, es decir, a la formación de sujetos con dignidad, con identidad propia, con valoración y respeto por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás. Además, sujetos con mayor autonomía, respeto y relación con la naturaleza, sensibilidad por su comunidad y respeto por su organización comunitaria.

Las investigaciones anteriormente mencionadas, encuentran en la participación y la democracia la posibilidad de una transformación individual, en cuanto a la posibilidad de valorar lo propio y de su compromiso con la comunidad, lo que contribuye de manera significativa a un cambio a nivel social, porque, se adquieren responsabilidades con la comunidad, aprendiendo que las decisiones individuales contribuyen al bienestar colectivo y la importancia de integrarse como sociedad para la mejora de las condiciones de vida y para luchar juntos por una transformación a nivel global.

Desde el componente social, trabajos como *Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global, Laura Rayón Rumayor y Ana María de las Heras Cuenca (2011)* y *Aula y realidad cultural... Los entrecruces necesarios,*

posibles, hermosos y transformadores de Virginia Rodríguez y Patricia Gatica (2007), piensan la escuela como un lugar de resistencia, transformación y contrucción social que posibilita mejorar la relaciones sociales. En la primera, se buscan prácticas y propuestas pensadas desde las experiencias de los niños y las niñas, que contribuyan a mejorar la convivencia, y con esto, las relaciones en la escuela, sin embargo, aclara que no es responsabilidad únicamente de la escuela. La segunda de estas investigaciones encuentra en un proyecto pedagógico centrado en la escucha, le permite a los sujetos construir nuevas actuaciones, estilos relacionales, decires, como posibilidad para encontrar otros modos de ser y estar en el mundo.

Continuando con la dimensión social, el trabajo *Educación ciudadana en escuelas rurales. Una indagación sobre estudiantes campesinos de Diego H. Arias Gómez, Andrea Carranza Quiroga, Yudy Velásquez Hoyos (2014)*, analiza las concepciones que han construido jóvenes de contextos rurales, donde se ha encontrado que los proyectos y formas de vida de la ciudad han causado que los jóvenes de la ruralidad, deseen vivir en la ciudad y le concedan poca valoración a su forma de vida en el campo.

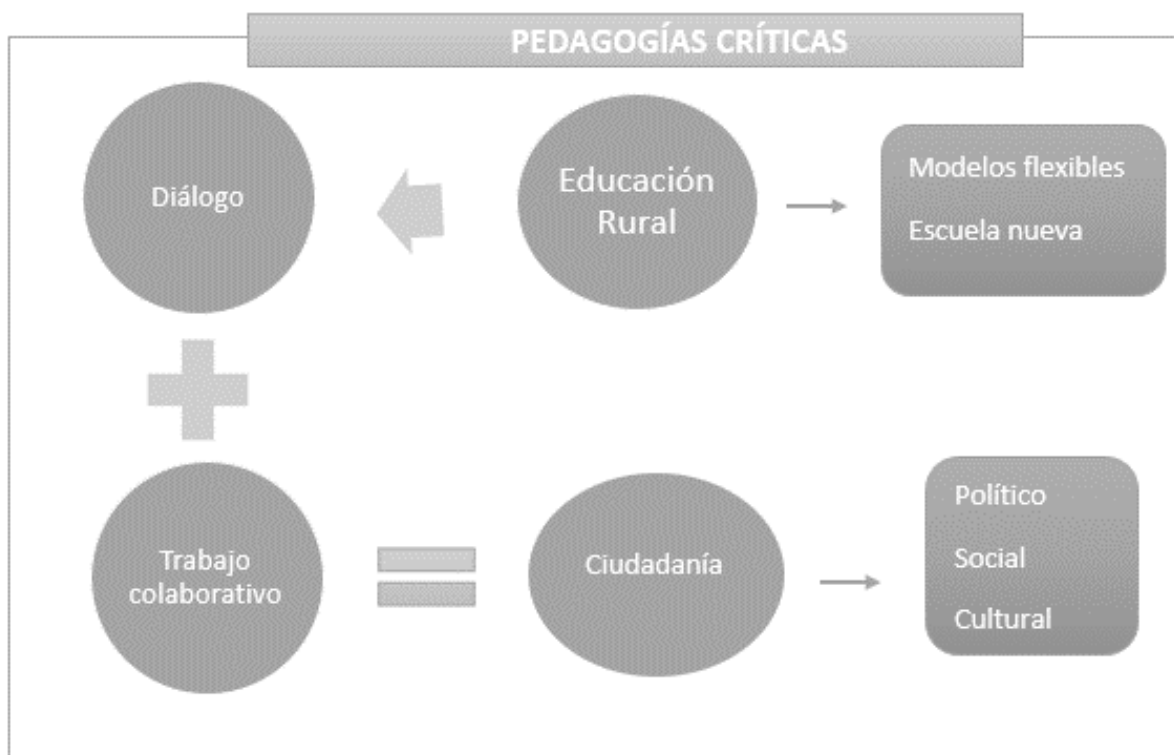
Otra investigación que se centra en la dimensión social de la ciudadanía en *Competencias ciudadanas y educación artística: fortalecimiento y reconocimiento de los valores éticos en el centro educativo rural Comandante Ignacio Gallo, el Carmen de Viboral de Yuly Andrea Botero Zuluaga, Bernardo Bustamante Cardona (2015)*, busca que a través de prácticas pedagógicas centradas en el arte, se contribuya a los asuntos sociales como el amor, la paz y el respeto, que permitan ir configurando su ciudadanía, en la cual, después de varias intervenciones, descubrieron que contribuyen a los procesos de formación ciudadana.

Las investigaciones que hacen un énfasis en lo social, encuentran en la escuela un espacio que hace posible la mejora en la convivencia, tejiendo relaciones que lleven a re-configurar sus modos de ser y estar en el mundo. Además, descubren en el arte una posibilidad para permitir estas construcciones sociales, desde la paz, el amor y el respeto. Sin embargo, una investigación en particular, da cuenta del deterioro social del territorio rural. Debido a las oportunidades que brinda este con respecto a los territorios urbanos, son significativamente distantes, causando un desarraigo por la formas de vida campesina y una necesidad de desplazarse a la ciudad para encontrar nuevas condiciones de vida en cuanto a vivienda, estudio, alimentación y ocio.

Basado en los hallazgos, es notorio ver que hay una concentración en la dimensión política como movilizadora de procesos socioculturales, sin embargo, no hay investigaciones que hagan énfasis ni en los elementos culturales, rescatando y valorando formas de vida propia, llevando de este modo la comprensión de la otredad, de los demás modos de ser y estar en el mundo. Ni de manera explícita en las pedagogías críticas, entendida como un conjunto de prácticas que hacen posible el cuestionamiento frente a las realidades de dominación; como posibilitadores de la formación ciudadana.

Horizonte conceptual

Ilustración 1 Horizonte conceptual



Ciudadanía

Para intenciones de este horizonte conceptual, partiendo de una idea general de ciudadanía como una condición humana que se configura y reconfigura en las relaciones que se establece con el otro y lo otro, serán retomados los planteamientos de los

siguientes autores: Ricard Zapata Barrero, Guillermo Hoyos Vásquez y María Teresa Uribe, con la intención de ampliar la conceptualización de dicho término.

En primer lugar, el autor Ricard Zapata Barrero (2001), (citado por Curcio & Camargo, 2012) expresa que la ciudadanía moderna contiene tres elementos principales, “a) concepción igualitaria de la naturaleza humana y reconocimiento de las distinciones entre los estratos como producto de las relaciones económicas, políticas y sociales; b) relaciones entre ciudadanía y nacionalidad; y, c) noción de emancipación universal” (p. 120).

Es posible deducir en lo expresado por el autor que la ciudadanía no distingue de etnia, grupo social o color, pues esta es una condición del ser humano, que se va configurando y es a partir de esta, que los sujetos toman ciertas posiciones y posturas frente al funcionamiento de la sociedad y la manera de relacionarse con la misma, e incluso a la forma de transformarse socialmente. Todo esto se da, partiendo de unas particularidades propias de la cultura.

Guillermo Hoyos Vásquez (citado en Vélez, 2016), coincide con Barrero en cuanto a la ciudadanía como una condición natural, que, por la misma naturaleza del hombre, se configura y se reconfigura, por esto expresa:

La ciudadanía trasciende la concepción de ciudad moderna, es decir, no es cuestión de inscripción a una territorialidad con fines de contribución técnica y de producción, sino que es el medio por el cual se configuran expresiones, significados y lenguajes de las personas. La ciudadanía no es un elemento por medio del cual las minorías buscan ser recompensadas jurídicamente

por la marginación a la que se ven sometidas por las diferencias que los identifican, sino que la ciudadanía es un mecanismo, donde los ciudadanos buscan rutas para expresar opiniones, puesto que ven que pueden ser afectados por proyectos de “Otros”, siendo el medio para participar y construir fines comunes a través de consensos y disensos (p. 21).

El autor Guillermo Hoyos, define la ciudadanía como una condición que está en constante devenir debido a las relaciones que se establecen con el otro, consigo mismo y lo otro. Además, el ejercicio de la ciudadanía implica estar involucrados y participar en las decisiones que se toman en la comunidad y en la sociedad, de tal manera que cada uno de los sujetos pueda exponer y poner de manifiesto sus apuestas y la manera de interpretar las dinámicas en las que está inmerso socialmente, partiendo desde las posturas que va tomando como ciudadano.

Las posturas que van afectando y condicionando al sujeto dependen significativamente de los momentos históricos y políticos que la sociedad va teniendo, en términos de María Teresa Uribe (1998), “La indagación histórico cultural sobre el proceso de constitución del ciudadano y sus derechos en Colombia, permite hablar de ciudadanía mestizas” (p. 28), una forma de mestizaje:

El ciudadano vecino era pues un sujeto concreto, territorializado, enraizado. Se era vecino de esta localidad o de otra, pero no de la nación como conjunto. Esto presentaba una imagen profundamente diferenciada del nuevo sujeto de la política, en tanto que no existía un estatuto general de

vecinazgo y esta condición dependía de los fueros y privilegios de la comunidad a la que perteneciera (p. 32).

De lo anterior es posible inferir que el ciudadano vecino, era un sujeto que pertenecía a un grupo social, a una comunidad, dichos territorios poseían entre ellos ciertos modos de ser, una identidad cultural y además condiciones de vida que dependían de los privilegios. Pertenecer a estos grupos convertía a las personas en ciudadanos.

La autora expresa que sujetos como vagos y mendigos no eran considerados ciudadanos vecinos, es decir, ellos eran excluidos de la sociedad. Esta posición de ser ciudadano vecino, era concedida de manera arbitraria y poseerla permitía ejercer el derecho a la ciudadanía. Esta forma de ciudadanía se dio en el siglo XIX.

Otra forma de ciudadanía mestiza, es la plural y diferenciada donde se da una “unificación de derechos civiles y políticos, voto universal, secreto y directo, ausencia de la autoridad pública en la vida privada de los individuos, libre juego de las fuerzas del mercado y secularización del ámbito público” (p. 37)

Esto quiere decir que la ciudadanía ya no es un derecho de unos pocos sino que cada sujeto es un ciudadano con derechos que puede elegir y tomar decisiones frente a sus asuntos personales y económicos, que van impactando las dinámicas sociales. Además, este mestizaje hace una separación significativa de los asuntos políticos con los religiosos. En síntesis, los momentos históricos, con sus ideologías y formas de gobernar, hacen que la ciudadanía y su ejercicio tenga diferentes matices y mezclas. Es

por esto que María Teresa Uribe nos habla no únicamente de una ciudadanía sino de un mestizaje.

De los planteamientos anteriormente mencionados, es posible hablar de ciudadanía, como un elemento que comenzó siendo un privilegio de pocos. Sin embargo, se fue convirtiendo en una condición del ser humano que se configura en las relaciones que establece con la comunidad, además, de gozar de derechos sociales, culturales y políticos que le permiten tomar posición frente a sus formas de vida e ideologías, y de este modo tomar decisiones que permitan la vida en comunidad.

Pedagogías Críticas

Con la intención de definir pedagogías críticas, se retomarán las posturas de autores como Marco Raúl Mejía, Peter McLaren y Piedad Ortega Valencia. Este concepto se entiende como una forma de pensar la educación y la formación en búsqueda de la transformación social, de comunidades que han estado oprimidas y silenciadas, retomándolo desde Marco Raúl Mejía (2011),

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y

que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa. (p.16)

América Latina como lo ha expresado el autor, ha estado sometida y dominada históricamente por las expresiones culturales, sociales y políticas propias de los países europeos y es a través de las pedagogías críticas que se intenta desligar y crear la independencia, dando paso a un aprecio por la propia cultura y formas de vida.

Al igual que Marco Raúl Mejía, para Peter McLaren, la pedagogía crítica tiene intención de transformación social, al afirmar que esta “se centra en el autofortalecimiento y en la transformación social, además de cuestionar lo que se da por hecho, o lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación entre las escuelas y el orden social” (p. 51). En este sentido, la pedagogía crítica hace cuestionamientos a las formas de vida naturalizadas y cómo redefinirlas a través de prácticas escolares y comunitarias que posibilitan reconfiguraciones sociales.

La pedagogía crítica es también definida por la Autora Piedad Ortega Valecia, y retoma, al igual que los demás autores, uno de los elementos fundamentales, y es la posibilidad de ser y estar en el mundo de una manera distinta, al establecerla como:

Una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización). Consideramos que las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación

de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.

Ética y política en el sentido que se toma postura frente a las formas de pensar la educación, con la intención de que a través de ellas le permitan al sujeto crearse y recrearse con un gran sentido por el otro y lo otro. Que sea un sujeto capaz de tomar decisiones y concepciones frente a lo que sucede a su alrededor.

De lo anterior, es posible entonces definir las pedagogías críticas como esas nuevas posturas educativas y formativas, pensadas especialmente en América Latina como posibilidad para que las personas de estos países les dieran valor a sus propias formas de ser, estar y convivir, en busca de transformaciones sociales, donde los sujetos expresen sus posiciones y reconozcan la validez del otro y de lo otro.

Educación Rural

La educación rural se refiere a las prácticas y acciones que responden a las necesidades propias de los contextos rurales, por estas intenciones se desarrollan unos modelos flexibles, pensados específicamente para estos sectores del país, el abordado acá, específicamente, es el modelo de escuela nueva. El cual es una forma de pensar la educación en la que el estudiante se convierte en un sujeto activo del aprendizaje, que tiene voz y conocimientos, además es considerado el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El maestro es quien guía y acompaña al estudiante.

Con la intención de ampliar tal término, se retomará la voz de Daniel Lorenzo (s.f.), el cual expresa que el modelo de Escuela Nueva está

fundamentado en los principios de la pedagogía activa, estructuró una acción educativa en la cual el estudiante tenía un papel protagónico, así mismo, concibió el trabajo en equipo como estrategia por aplicar en el desarrollo de las actividades académicas, concibió la organización del gobierno escolar, hizo uso de guías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrolló formas particulares de relacionamiento e interacción entre la escuela y la comunidad rural adscrita al territorio de influencia del establecimiento educativo (p.131).

Este modelo educativo, por lo expresado por el autor, difiere significativamente de la pedagogía tradicional, en la cual, es el maestro quien tiene el conocimiento y el estudiante memoriza lo que éste dice. Por el contrario, en la Escuela Nueva, se le concede un rol distinto tanto al maestro como al estudiante, ambos saben y tienen voz, por consiguiente construyen saber colectivamente.

Práctica Educativa

Las prácticas educativas como elemento clave de la presente investigación, serán ampliadas y retomadas desde las voces de autores como Antoni Zabala Vidiella, Andrés Klaus Runge Peña, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Paulo Freire, se partirá de ellas entendiéndolas como las acciones pensadas e intencionadas por parte del maestro hacia sus estudiantes, lo que implica una reflexión constante y permanente de la misma para su ejecución.

En esta misma línea, Vidiella (2000) expresa

La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados (p.15).

Es posible a partir de lo que el autor plantea interpretar que al realizar una revisión y planificación de la práctica educativa desde una mirada que permita ver, visibilizar y repensar los intereses, necesidades y problemáticas de la población, las acciones y las maneras y formas de pensarlas estarán en constante cambio y movimiento, de tal manera que se pueda seguir respondiendo a las realidades sociales en las que se está inmerso.

Desde esta misma perspectiva, autores como (Peña & Gaviria, 2012) expresan que al momento de la práctica educativa tener una intencionalidad y finalidad clara, se convierte en una praxis educativa que se transforma en acciones de humanización, que busca conservar o modificar ciertas maneras de ser y estar en el mundo, según algunos ideales, es decir,

se le ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los

individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad (p.84).

Es por lo anterior, que es posible inferir que la praxis educativa está a favor o en contra de algo, es decir, tiene una intención de cuál es el ser humano que se desea formar, es por esto que el maestro debe ser un sujeto político que tome posición y postura frente a su forma de entender y leer el mundo, para que de ese modo su praxis esté orientada a esos ideales de sociedad que desea.

La práctica educativa entonces, no se remite solo a la acción que ejerce un maestro para que un estudiante repita una lección o un concepto, ésta implica un compromiso de ser pensada, porque más que en la transmisión de conocimientos, contribuye e interfiere en los procesos de formación de los sujetos, lo cual requiere que “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2004, p.19), para lo cual se hace necesario que el maestro esté atento a lo que acontece en el aula y en la escuela, con el fin que la reflexión de la práctica esté mediada por las cuestionamientos, inquietudes y los sucesos dentro de estos espacios.

Partiendo de los planteamientos de los autores anteriormente citados, es posible expresar que la práctica educativa es el ejercicio llevado a cabo por los maestros dentro de las escuelas, sin embargo, no se remite únicamente a un elemento específico del aula, por lo que esta requiere de una planeación y de una reflexión que posibilite el cambio y la transformación de la misma, teniendo en cuenta las realidades que

atraviesan al contexto al cual se enfrenta. Estas prácticas educativas, no se limitan a un ejercicio conceptual y académico, sino que también quedan implicados los procesos formativos de los sujetos, que van respondiendo a los ideales de sociedad que se quieren, por esto el ejercicio reflexivo debe ser crítico, en el cual se tomen posturas y decisiones frente a la sociedad a la cual se responde.

Sentidos

Con el objetivo de acercarnos a los significados que cada uno de los estudiantes ha creado a partir de las vivencias en las prácticas educativas, se retomará el concepto Sentidos, y para lograr una mayor comprensión de éste, se tomarán los planteamientos desde diversas perspectivas teóricas, como las de Germán Vargas Guillén y Harry P. Reeder, Mariela Hemilse Acevedo y González-Rey.

El lenguaje y los sentidos tienen una fuerte conexión, teniendo en cuenta que a través del lenguaje es posible crear y materializar los significados frente a las vivencias de los sujetos, como lo expresa Guillén y Reeder (2010) “en la *experiencia humana del lenguaje* se experimenta tanto la humanidad en su *esencia* –a saber: su capacidad de *dar sentido* – con en su *esenciar* – hacerse a sí mismo sujeto de operaciones “dadores-receptoras” de sentido - (p. 8), esto muestra cómo el lenguaje permite no solo conceder un sentido propio, sino contagiar y estar contagiado por los sentidos del otro, de la comunidad. Lo que implica entonces que las construcciones de los sentidos están mediadas por procesos subjetivos, objetivos e intersubjetivos.

Cuando se hace referencia a los sentidos subjetivos, tiene que ver con lo individual, pero que está permeado por el grupo social en el que está inmerso el sujeto.

Los acuerdos que se van creando de manera colectiva, que dan cuenta de las formas de vida comunitaria, se refiere a los sentidos intersubjetivos. Acevedo (2011), hace alusión a los sentidos objetivos, tiene que ver con “el sentido socialmente aceptado como sentido general compartido” (p. 87) es decir, aquello que parte de lo social, de lo macro, que permea las formas de vida de las comunidades y grupos sociales.

Por lo anteriormente mencionado, es posible entender que los sentidos concedidos hacia las experiencias devienen de una historia, puesto que se da lugar a ellos, a través de lo transmitido por el grupo social al cual se pertenece, lo que causa que se vaya transmitiendo entre generaciones, pero al mismo tiempo, hay posibilidades de reconfigurar o darle otro sentido a partir de una transformación de la experiencia, por lo cual se está en un constante devenir.

Se construye un sentido de manera individual y colectiva permeado por la cultura, por las experiencias y la historia, para Vygotsky (1987, citado por González-Rey, 2009), “El sentido de una palabra es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad”. (p. 276), se parte de las experiencias para la construcción de los sentidos, por lo que es posible decir, que son el acumulado de sensaciones, sentimientos, significados, emociones, teniendo en cuenta que está en constante recreación, partiendo de las mismas experiencias.

Indagar por los sentidos, se relaciona con preguntas como: “¿dónde “habita”?, ¿cómo se “produce” ?, ¿quién es su ejecutor?, ¿cómo vive en la persona y en la

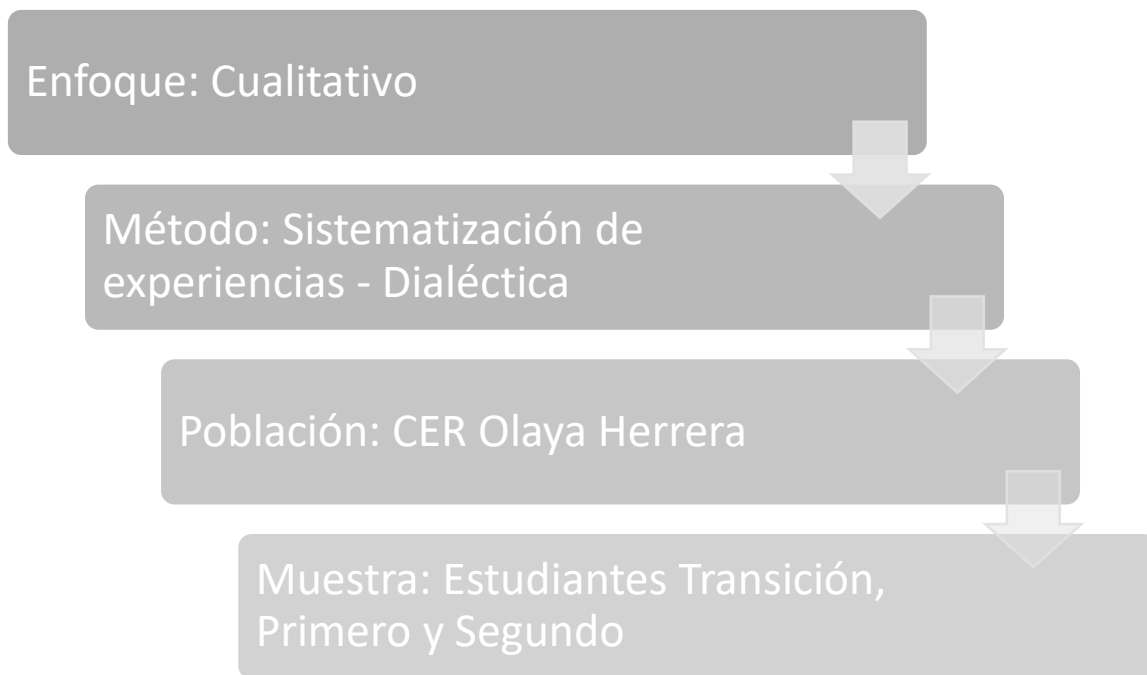
comunidad?, ¿cómo “se las ve” con la historia: y, de retorno, cómo “se las ve” la historia con él?” (Guillén & Reeder, 2010, p. 7), puesto que, como se ha expresado anteriormente, se es parte de una comunidad, y a partir de ella se va dando lugar a la propia creación a la manera de ser y estar en el mundo y con esto a los sentidos.

De los planteamientos anteriores, se puede hacer referencia a los sentidos como aquel acumulado de construcciones que dan cuenta de los sentimientos, emociones, significados y expresiones frente a las experiencias, la manera de crearlos y recrearlos, dependen fuertemente de la comunidad en la que se está, a través de la historia, de sus costumbres e ideales, que van transmitiendo de unos a otros sus formas de vida.

Es importante, además, entender que a partir de los sentidos subjetivos es posible contagiar y permear a los demás, por lo cual los sentidos están vulnerables a cambios y transformaciones. El lenguaje cuenta, con un papel importante para la invención de los sentidos, puesto que, a partir de él, pueden ser transmitidos y transmitirlos a otros.

Horizonte metodológico

Ilustración 2 Horizonte Metodológico



Enfoque de investigación

La investigación cualitativa pretende comprender y hacer una lectura detallada de las particularidades de una realidad, sus formas de vida, las relaciones y las dinámicas que delimitan la cotidianidad de cierta población, es decir, este método de investigación pone “un especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local; lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural” (Marín, 2012, p. 20).

Lo que requiere una inmersión dentro de la población que permitan descubrir y participar en sus maneras de ser y estar en el mundo

Para el caso específico de la investigación, se realizará una lectura y un descubrimiento de la manera en la cual los sujetos de una comunidad rural, y en especial las personas que conviven en el C.E.R Olaya Herrera, entienden y viven el mundo, con la intención de crear prácticas pedagógicas pensadas desde las pedagogías críticas que posibiliten la reconfiguración de su ciudadanía, y a partir de ello, descubrir los sentidos y significados que la población le concede a las prácticas, realizadas durante la inmersión en su territorio de quien realiza el trabajo investigativo.

crítico e histórico de los contextos socio-culturales, económicos y políticos en donde las personas viven y han vivido. Posibilitando así una comprensión reflexiva de lo que se va generando en la práctica misma, de los procesos y experiencias; e igualmente propicia en los sujetos la toma de conciencia crítica con relación a las situaciones, contextos, escenarios, ambientes en los que se encuentran, habitan, coexisten e interactúan (Trujillo, Velásquez, Zabala, & González, 2002, p. 42).

Es a partir de la lectura de dicho contexto que se generarán prácticas que posibiliten una transformación social, específicamente, una reconfiguración de la ciudadanía de los estudiantes de dicha población inmersa en el estudio.

Método de investigación

Para las pretensiones del presente trabajo, es importante implementar la sistematización como método de investigación, puesto que, la intención es narrar y

fundamentar y reflexionar la experiencia de una maestra en formación, dentro de una escuela rural. Entendiendo la sistematización como “ese saber sobre las prácticas y como un proceso de investigación cualitativo, que es realizado por los grupos que llevan a cabo la práctica” (Mejía, 2008, p. 18).

Este tipo de metodología implica que se pongan en un diálogo constante la práctica y la teoría, de tal manera que una se fortalezca de otra y que de este modo, ambos campos de la pedagogía no queden aislados uno del otro. Marco Raúl Mejía expresa que existen varias concepciones y formas de sistematizar experiencia, como lo son: fotografía de la experiencia, la sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida, la sistematización como praxis recontextualizada, la sistematización dialéctica, la sistematización como comprensión e interpretación de la práctica, como una mirada de saberes propios sobre la práctica, sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica. Sin embargo, para términos de esta investigación, con las intenciones que la misma tiene, se ejecutará la sistematización dialéctica, que tiene como objetivo, reflexionar y cuestionar la práctica para mejorarla, en palabras del autor, “se basa en que el conocimiento elaborado es un proceso de saber que parte de la práctica y debe regresar a ella para mejorarla y transformarla” (Mejía, 2008), de los cambios producidos a las prácticas, se desata una transformación de la realidad en la cual se está inmerso y una teorización o conceptualización de la misma.

Población y muestra

La población tomada para la investigación son los estudiantes del Centro Educativo Rural Olaya Herrera, ubicada en la vereda Nicanor del municipio de Amagá.

La muestra de la investigación serán los estudiantes de transición, primero y segundo, con quienes la maestra en formación lleva a cabo sus prácticas pedagógicas dentro del C.E.R Olaya Herrera.

Técnicas e instrumentos

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Ilustración 3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Objetivo	Técnica	Instrumento	Población/Fuente	Categorías Y Subcategorías
Detallar los elementos pedagógicos y didácticos en y desde las pedagogías críticas, que posibiliten procesos de formación en ciudadanía acordes a las realidades del contexto.	Revisión documental	Ficha de lectura	Textos	Ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> • Política • Social • Cultural Educación Rural
Construir prácticas educativas rurales pensadas en y desde algunos elementos constitutivos de las pedagogías críticas para el favorecimiento de procesos de formación en ciudadanía de los estudiantes.	Observación participante	Diarios pedagógicos	Estudiantes y maestra en formación	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos Flexibles • Escuela Nueva Pedagogías Críticas <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Trabajo colaborativo
Indagar por los sentidos que le otorgan los actores a las prácticas educativas rurales pensadas en y desde las pedagogías críticas para la formación en ciudadanía.	Técnicas interactivas	Foto lenguaje Colcha de retazos	Estudiantes	

Revisión literaria

La revisión literaria requiere un acercamiento de a los documentos, investigaciones e información en general que tengan relación con la temática de interés, es decir, “implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010, p. 53). Lo cual permitiría una profundización en las temáticas para mayor conocimiento y claridad.

La revisión de la literatura se lleva a cabo en varios momentos de la investigación, como en el marco teórico, en la selección del enfoque, en el reconocimiento de otras investigaciones relacionadas con la propia. Por esto, debe ser un ejercicio cuidadoso, con una selección preliminar de palabras clave que den cuenta de lo que se pretende encontrar.

Para este caso, la revisión documental se realizará con la intención de dar cuenta de los elementos de las pedagogías críticas que se retomarán para apropiarlos dentro de las prácticas educativas, para esto, se realizará una selección inicial de documentos basado en diferentes miradas y posturas acerca de las pedagogías críticas. Además, durante la lectura se realizará una selección de las ideas centrales e ideas que se comprenden de lo leído, sin dejar de lado las intenciones iniciales, será importante también una sección de preguntas, cuestionamientos, comentarios; que permitan una reflexión y una postura sobre la temática y un espacio de lo que no se comprende, para

profundizarlo y posteriormente considerarlo relevante para el objeto de estudio. A continuación, se muestra la ficha de lectura que se registrará.

Ilustración 4 Ficha de Lectura

Referencia Bibliográfica:			
Autor/a:			
Título:			
Año:			
Editorial:			
Ciudad, país:			
Palabras Claves:			
Características sociales, culturales y disciplinares del texto leído:			
TESIS CENTRALES (Ideas Centrales)	IDEAS QUE SE ENTIENDEN	IDEAS QUE NO SE ENTIENDEN	
Preguntas de reflexión y opiniones personales sobre los datos leídos:			

Observación participante

La observación participante como técnica de recolección de investigación, permite dar cuenta y descubrir elementos significativos y detallados que posibilitan la comprensión de una realidad, para tal comprensión el investigador interactúa en la cotidianidad de la población. En palabras de María Eumelia (2012), “se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (Galeano, 2012, p. 34)

El investigador se incluye dentro de esta comunidad y centra su atención en los aspectos que sean de interés para su trabajo, es decir, que a partir de lo observado puede dar respuesta a su pregunta de investigación cumpliendo con los objetivos trazados. Para que los detalles no se pierdan, deben quedar consignados en instrumentos que permitan revivir estas particularidades.

La observación participante permite crear textos literarios en donde el investigador pueda dar cuenta de toda su experiencia, de esta manera, el lector podría recrear ciertos acontecimientos vividos por el narrador, además, de teorizar y conceptualizar nuevos elementos que emergen (Galeano, 2012, p. 38). En todo lo que el investigador narre, pone de manifiesto sus significados, sentimientos, sentidos y sensaciones frente a las interacciones que teje con la población y sus realidades.

Para el caso específico de esta investigación, la observación quedará registrada en los diarios pedagógicos, con el objetivo de dar cuenta de las comprensiones e interpretaciones alrededor de la cotidianidad vivida en las prácticas pedagógicas, de tal

manera que sea posible identificar elementos significativos frente a la reconfiguración de la ciudadanía y a la forma de retomar las particularidades de las pedagogías críticas.

Ilustración 5 Diario Pedagógico

Diario Pedagógico	
<input type="checkbox"/> Diario pedagógico No. _____	Fecha: _____
<input type="checkbox"/> Tipo de Actividad: clase o taller	
<input type="checkbox"/> Objetivo	
<input type="checkbox"/> Descripción	
<input type="checkbox"/> Experiencia	

Técnicas interactivas

Las técnicas interactivas, permiten recolectar información, para las investigaciones cualitativas son entendidas como:

Dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos

interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (Trujillo, Velásquez, Zabala, & González, 2002, p. 52).

A partir de esta técnica, los sujetos inmersos de la investigación pueden develar, poner de manifiesto sus significados y sentidos, frente a diferentes experiencias. Dándose la oportunidad de reconocimiento a sí mismo. Además, a través de éstas, se reconoce al otro, se escucha y se construye conocimiento a partir de consensos y disensos.

Recuperar estos saberes, experiencias y sentimientos requiere la implementación de un instrumento, y para este caso en específico, serán implementados el foto-lenguaje y colcha de retazos. En el primero, es posible “evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (Trujillo, Velásquez, Zabala, & González, 2002, p. 74). En este, que los participantes a través de fotos de espacios específicos de la escuela, recuerden experiencias vividas durante los encuentros, y a partir de ellos puedan evocar sus recuerdos, gustos y significados frente a estos.

El instrumento colcha de retazos permite a los participantes dar cuenta “de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos” (Trujillo, Velásquez, Zabala, & González, 2002, p.68). Plasmándolo en primera instancia de manera individual, después se realiza una puesta

en escena frente a los demás participantes, y por último, se establecen conexiones con los significados, percepciones y posiciones de los demás, que permita construir saberes colectivamente.

Los anteriores serán implementados para permitir que estudiantes del C.E.R Olaya Herrera evocuen y revivan las experiencias que han sido pensadas desde las pedagogías críticas, y de esta manera, ellos puedan expresar lo que ha significado y los sentidos que le conceden.

Técnica e instrumento de análisis

Triangulación

La triangulación como técnica de análisis, que se lleva a cabo al terminar el proceso de recolección de la información, y lo que pretende es realizar una agrupación y cruce de datos basado en lo que se busca en la investigación, para esto se requiere cumplir con unos objetivos que para Francisco Cisterna (2005) se define en los siguientes pasos. El primero, hacer referencia a realizar una selección de información, basada en la pertinencia y la relevancia, el primer término tiene que ver con escoger los datos tengan relación con las intenciones propias de la investigación, y además, de elementos que emerjan durante el proceso de recolección, el segundo hacer referencia a los datos recurrentes y asertivos que tenga relevancia con el tema.

El segundo paso es la triangulación de la información por cada estamento, en la cual se pretende ir agrupando elementos de los datos recogidos que tengan puntos en común, o por el contrario, difieran uno del otro para extraer conclusiones, que da lugar al tercer paso, nombrado la triangulación de la información entre estamentos, en el cual se realiza una comparación entre los elementos significativos de la investigación (estamentos), con las categorías o interrogantes centrales.

El paso cuarto tiene que ver con la triangulación entre las diversas fuentes de información, permite llevar a cabo una relación entre los estamentos obtenidos en los diferentes instrumentos de recolección de información de la investigación. Como último paso, es la triangulación con el marco teórico, lo cual permite que se tejan relaciones entre las categorías y subcategorías construidas, y los elementos indagados y obtenidos en los instrumentos de recolección de información, lo que da lugar a que los elementos

bibliográficos se conviertan en un asunto importante dentro del análisis de la investigación.

El proceso de triangulación implica realizar una selección de la información, de los elementos relevantes en los instrumentos de recolección de los datos, es decir, desde un proceso inductivo se escogen los aspectos significativos, haciendo una lectura detenida y minuciosa a las fuentes de información que fueron las fichas de lectura, diarios pedagógicos, fotos relato y colcha de retazos. Lo recolectado se convertirá en los elementos significativos, los cuales serán agrupados en líneas temáticas. Desde este ejercicio inductivo, la triangulación de la información ayudará a seleccionar y cruzar datos por estamentos y fuentes, para luego, desde las líneas temáticas, agrupar aspectos significativos que den lugar a la construcción de categorías, partiendo de esta para la extracción de metacategorías, y de este modo, dar respuestas a los intereses y preguntas que evocaron la investigación.

Para esta finalidad, se muestra el instrumento que se utilizará en la triangulación, el cual se denomina matriz de triangulación, la cual consta de cuatro columnas, en la primera se encuentran los aspectos significativos, que son los aspectos selecciones de los instrumentos de recolección de información, en la segunda columna, se encuentra la información del instrumento del cual se extrajeron los datos, en la tercera columna, estará la línea temática, y en la cuarta columna, la metacategoría.

Ilustración 6 Matriz de triangulación

Aspecto significativo	Instrumento de sistematización donde se encuentra	Línea temática	Metacategoría

Afectos en las relaciones pedagógicas colaborativas: apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía

La relación pedagógica pensada desde el reconocimiento del otro, permite una transformación de lo social, en cuanto a la forma de hacer y rehacer, al ser “más amorosa (sin ser melindrosa), respetuosa (sin ser permisiva), cuidadosa (sin ser sofocante), ética (sin contentarse con el ya puesto), estética (sin dicotomías ni simplificaciones) y más humana (respetando los derechos de todas las personas)”, (Padilha, 2000 citado por Padilha, Uribe, Montoya, Franco, & Grajales, 2003, p.24). Desde esta perspectiva, posibilita que la voz de cada uno de los sujetos sea escuchada y tenida en cuenta, es decir, el maestro no es el único sujeto poseedor del conocimiento, ni supedita y limita a los estudiantes a que escuchen, repitan y memoricen. Por el contrario, hay una posibilidad de crear y recrear partiendo de los significados, sentidos, sentimientos de cada uno, porque todos son considerados sujetos poseedores de conocimiento.

Pensar esta forma de relación pedagógica, da lugar a comprender la importancia de la construcción colaborativa, lo que implica entonces reflexionar “juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad” (Freire, 2014, p.159), es decir, en colectivo se piensa la forma de alcanzar objetivos, teniendo en cuenta las diferentes formas de comprender la realidad de los sujetos. En lo colaborativo, los sujetos se comunican, adquieren responsabilidades y se apoyan en la construcción y alcance de lo propuesto.

La construcción de la relación pedagógica atravesada por lo colaborativo, brinda un lugar particular a la palabra, en la que cada sujeto pueda ser parte de la construcción

de conocimiento, esta fue una pretensión clave y fundamental al momento de pensar la práctica educativa dentro de la escuela rural Olaya Herrera, por lo que los encuentros estuvieron atravesados fuertemente por asuntos colaborativos, entendiendo, además, que éste, está marcado por encuentros y desencuentros.

Las intenciones de construir de manera colaborativa estuvieron pensadas incluso desde la organización del aula, es decir, se trabaja con los escritorios ubicados haciendo un círculo, para estar en un constante encuentro con el otro. El lugar de discusión, es otro espacio pensado para trabajar de manera conjunta, un sitio de reunión donde es posible hablar de las inquietudes, de las historias y las preguntas de los niños y niñas, donde es posible construir acuerdos, resolver inconvenientes, disculparse, hacer compromisos y construir las propias reglas; qué se puede y qué no se puede hacer en el día. Es un espacio para disfrutar y discutir sobre lo que trae un nuevo libro o uno que se relee. Esto permite aprender no solo la importancia de la propia palabra, de comunicar y expresar a otros los sentires y los propios significados. Además, aprender que hay otro que quiere y merece ser escuchado y que su voz y eso que dice son maneras diversas de entender y comprender el mundo.

La palabra y la escucha se convierten en posibilidades de tejer las relaciones. Además, dentro de las prácticas educativas, se pensaban encuentros en los cuales se tuvieran que repartir roles, en los que tuvieran que lograr un mismo objetivo y entre los mismos estudiantes, con algunas intervenciones o preguntas de la maestra, pudieran resolver los inconvenientes, discusiones y conflictos que se desataban por el mismo encuentro al cual se enfrentaban. Incluso los momentos de construcción individual se fueron convirtiendo en una posibilidad de ayuda y trabajo colaborativo, en ellos se

compartía el material, se tenía la oportunidad de resolver dudas y problemas entre los mismos estudiantes sin la necesidad de intervención constante de la maestra.

Estas formas de encuentro, permitían ir construyendo una identidad de grupo que “no es vista únicamente en el aula, sino que se ha desplazado a los demás espacios dentro de la escuela, como lo es el descanso, al evidenciarse una protección y cuidado entre ellos, además, de un interés por jugar juntos” (Planeación y diario pedagógico n°19, p.100), era notorio como iban contribuyendo a que sus compañeros trabajaran, jugaran y estuvieran bien dentro de la escuela.

Para los estudiantes, estos cambios y configuraciones de las prácticas, no eran sencillos de asumir, constantemente se presentaban conflictos alrededor de ello, de manera constante, debíamos dirigirnos al lugar de discusión (espacio mencionado anteriormente), a reflexionar sobre lo sucedido, hacer conciencia de los errores cometidos y poder disculparse, lo que iba abriendo la posibilidad de relaciones pedagógicas fundamentadas en afectos como el amor y la confianza.

Hablar de los afectos como construcción, implica entenderlos como formas de sentir que “no ocurren de manera natural, ni brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las “entrañas”” (Abramowski, 2010, p.33), es decir, dependen de la cultura y las maneras propias de vida de un grupo, que se construyen, se reconstruyen y se educan. Así que, en esta población se pretendía pasar de relaciones de irrespeto, de trato grosero y brusco a unas reconfiguraciones de las mismas desde afectos como el amor y la confianza.

El contexto en donde se encuentra el CER Olaya Herrera, ha estado fuertemente caracterizado por relaciones frías, en las que no se evidencia una sensibilidad por el otro y por lo otro, no se piensa en un bienestar colectivo, cada uno tiene una lucha por lo que se beneficie a nivel individual, se resuelven problemas de manera agresiva utilizando como agrumento “no me la voy a dejar montar” (Planeación y diario pedagógico n°10, p. 63), es decir, que si alguien es grosero o golpea, el otro reacciona igual o peor. Por esto las pretenciones que se tenían desde las prácticas educativas, no se concentraban únicamente en lo que convocaba a nivel técnico desde los contenidos de enseñanza propuestos de las cartillas, sino que había un esfuerzo hacia la construcción de relaciones afectivas.

El amor es uno de los afectos que se pretendía reeducar, desde el permitirse abrazar y acariciar, no un amor que golpea y atropella. Un amor que denuncia y defiende injusticias, que permite reconocerse a sí mismo, al otro y lo otro, que lucha por un bienestar colectivo y esto era precisamente lo que se fue transformando en los niños y niñas. Una importancia por el beso y el abrazo de la mañana, una lucha constante porque sus compañeros no fueran maltratados por otros, un significado especial a cada uno de sus compañeros, como lo expresa un niño cuando elige una foto y argumenta: “Esta foto es muy bonita porque ahí estaba Valeria, yo, Santiago, Jose, Jaider y estábamos haciendo casitas” (voz JS, estudiante), esto muestra cómo cada uno de ellos se convierte en parte importante de la escuela, porque el nombre implica reconocimiento.

El amor como afecto es esencial y necesario dentro la escuela, porque implica ser juntos, construir con el otro, entendiendo que no hay opresiones, ni dominación, cada uno tiene su espacio, su posibilidad de sentir y expresión, pero teniendo en cuenta la

integridad del otro. Lo que lleva a que la escuela sea un lugar de participación, en donde es posible aprender de todos, teniendo presente la realidad que atraviesa a cada uno de los actores que pertenece a ella.

El ejercicio de ser maestra “exige que queramos a nuestros estudiantes, porque el amor es un acto sublime de reconocimiento y respeto de la persona y es la más profunda expresión de la solidaridad humana” (Paulo Roberto Padilla, 2003, p.15), lo que implica una observación desde todos los sentidos, para conocer al estudiante desde su realidad, sus formas de aprendizajes, sus gustos y necesidades y a través de la labor como maestra, sea posible materializar los asuntos que hacen parte de cada uno de los estudiantes.

Entre los estudiantes, el amor cumple además un valor fundamental, al brindar posibilidades de cuidado del otro y de construir juntos. Como todos los afectos, no es innato, es aprendido y por tanto, a través de las prácticas se fueron generando y posibilitando el fortalecimiento de vínculos de amorosidad, especialmente con un ejercicio de hacer consiente, lo importante que son los demás para jugar, explorar, construir y los perjuicios que trae cuando les causamos daño. Lo que iba contribuyendo a un reconocimiento de cada uno “Ahí estaba yo y estaba Santiago y Valeria y los extraño” (voz JA, estudiante), concediéndoles un lugar importante dentro de la escuela, porque hacían parte de su historia.

Acercarnos desde la palabra y el amor, fue dando lugar a la confianza, se fue desvaneciendo el miedo a hablar, a expresar sentimientos, preguntas e inquietudes, porque cada encuentro brindaba espacio para que contaran sus historias y experiencias,

permitiendo escucharse y escuchar a los otros. Lo que va generando una oportunidad para acompañarse en sus juegos, aventuras, exploraciones y trabajos, contribuyendo a fortalecer las relaciones y concediendo gran importancia a los encuentros con los compañeros, como lo expresa JV, estudiante “Estamos jugando, construyendo, me gusta mucho”.

Al igual que el amor, la confianza se fue tejiendo y reeducando, en el comienzo sentían temor de expresar sus significados y exponer sus ideas y construcciones. Además, nadie deseaba dejar los trabajos en la escuela, comentaban y afirmaban que trabajaban de manera colaborativa y se realizaban reflexiones alrededor de el cuidado de sí mismos, del otro y de lo otro.

La confianza, es creer que el otro tiene buenas intenciones, que es una persona honesta y respetuosa ((Rodrigo Yáñez Gallarsdo, 2006, p.11) citado por (Kramer 1999), porque ha tenido conductas que le permiten afirmar que se puede acercar a él a compartirle sus formas de pensar y sus inquietudes con naturalidad porque encuentra un reconocimiento y una visibilización.

Confiar en el otro implica tener la certeza, él está pensando en el bienestar de todos y no únicamente en el individual ((McAllister, 1995) citado por (Bonilla 2011, p.23)), lo que causa que haya un vínculo y conexión con las personas, es decir, porque se tiene un compromiso y responsabilidad con el otro. La confianza responde entonces a las experiencias que se han tenido, que van permitiendo a cada uno tomar decisiones frente a la apertura que tiene con alguien. Desde esta perspectiva, en la escuela se generaban espacios de conexiones consigo mismos y con el otro, para que de este modo se den la

apertura hacia el otro y confiar en él, es decir, se daban posibilidades de participación donde tuvieran lugar las ideas y decisiones de los estudiantes, como se expresaba en un diario pedagógico “Me parece pertinente que ellos puedan tener voz en las decisiones que se toman alrededor de los espacios de pausas activas. Y por qué no, a modificaciones que puedan tener las actividades que se llevan, de tal manera que ellos cumplan su verdadero rol, de ser sujetos activos en los procesos de enseñanza”, lo que iba generando un posicionamiento y postura en los sujetos desde sus propias concepciones y un reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Descubrirse como sujetos capaces, con voz, con posibilidades de decidir, se extendía a sus relaciones afectivas familiares, al afirmar que algunas acciones de sus padres indicaban que los querían “Porque ahí está mi mamá y me está haciendo una carta...que me quiere” (voz JA, estudiante), a través de este ejercicio se evidencia cómo la confianza se extiende hacia otras esferas, para visibilizarse como un sujeto amado por otras personas.

Esta forma de construir una relación pedagógica colaborativa atravesada por los afectos del amor y la confianza, fue contribuyendo a la reconfiguración de la ciudadanía en sus dimensiones social, política y cultural. En relación a lo social, fue visibilizándose en los afectos que se fueron tejiendo entre quienes hacían parte del acto educativo y la posibilidad de asumir errores, haciéndolos conscientes a través de un ejercicio de participación. En cuanto a lo político, se fue tejiendo un empoderamiento del ejercicio a la palabra, y con esto, a poder escucharse a sí mismo y al otro. Con respecto a lo cultural, se fue dando paso a una posibilidad de expresión de sus propias formas de vida y de ser y estar en el mundo.

De lo planteado, es posible visibilizar que en la relación pedagógica colaborativa, se le da un reconocimiento a cada una de las personas que hacen parte de ésta, contribuyendo así a la construcción de sujetos, con sensibilización por lo que a su alrededor acontece y de este modo poder comprender que desde lo colaborativo, que implica pensar en un bienestar colectivo, tratando de comprender las ideas y las formas de ver y entender de los demás, es posible construir acuerdos que los beneficien como grupo. Además, de ir haciendo consciente que el conflicto hace parte de las relaciones, sin embargo, las formas en que se solucionan requieren pensar en el daño que se puede causar a los demás.

Modos otros de enseñanza: por y para reconfigurar el ejercicio de la ciudadanía

En busca de una reconfiguración de la ciudadanía, donde la escuela se convierta en un espacio de ejercicio de la misma, se realizaron algunos cambios desde las formas y modos de pensar la enseñanza, con el fin de concederles un lugar distinto a los sujetos que hacen parte de ésta, es decir, considerar a los estudiantes y a la maestra como actores políticos con voz y con posiciones ante sí mismos, el mundo y los otros. Además, de valorar y darle un reconocimiento a su territorio, no sólo con el fin de entender y comprender lo que en este lugar se produce, sino las formas de vida, costumbres y relaciones dentro de esta, para lograr transformaciones del territorio.

Materializar el ejercicio de la ciudadanía implicaba entender el diálogo como el elemento clave que atravesó la enseñanza, lo cual, implica un ejercicio de visibilización de los sujetos desde sus formas distintas de posicionarse en el mundo, abriéndose a crear y recrear nuevas formas de ser y estar. En términos de Freire (2014), “El diálogo liberador es una comunicación democrática, que invalida la dominación o reduce la oscuridad, al afirmar la libertad de los participantes de rehacer su cultura” (p. 159). Este es entonces un ejercicio de participación democrática mediado a través de la palabra y la escucha, siendo de esta manera la posibilidad de encuentro con el otro para construir juntos y construirse a sí mismo.

Para tales fines, la enseñanza se recreó a través de tres pilares como son el juego, el arte y la literatura, como posibilidad de ir abordando las temáticas propias de las exigencias escolares y vincular elementos como el cuidado y aprecio a la naturaleza, cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, la importancia de ser escuchado y escuchar a

los demás, el reconocimiento de las formas propias de vida y las relaciones entre ellos y sus familias. Es decir, los elementos técnicos de la enseñanza se convirtieron en la excusa para abordar estos asuntos. Y el juego, el arte y la literatura permitían una vinculación con los estudiantes para que pudieran poner de manifiesto sus sentires, construcciones y formas de comprender su alrededor. Del mismo modo, se abrían posibilidades para construir y reconstruir sus maneras de ser y estar en el mundo.

El juego brindó oportunidades de encuentros y construcción colaborativa, en estos espacios era donde más conflictos se desataban, puesto que, implicaba mayor contacto uno con otro, por lo cual, constantemente debíamos recurrir a la pausa en el lugar de discusiones para reflexionar acerca de lo sucedido. En este sentido, el juego se fue convirtiendo en una de las oportunidades más significativas para fortalecer las relaciones entre ellos, que fueron dando lugar a alcanzar objetivos juntos, repartir roles, ayudarse y preocuparse por las construcciones de los demás. Esto se evidencia en el testimonio de JS, al observar fotos de sus actos en la enseñanza y elegir una argumentado que “Yo tenía abejas, pero como peleaban yo le tuve que hacer el corral chiquito, entonces cuando ellos aprendieron a que no pelearan entonces yo le quité esa malla que tenía, entonces ya son amiguitas”. Desde este relato, es posible resaltar cómo a través de sus representaciones artísticas, van recreando su realidad.

El arte dio lugar a que los estudiantes pudieran expresar sus formas de ver el mundo, sus percepciones y significados, dentro de los encuentros, el arte ocupó básicamente el momento de construcción individual. Éste se fue convirtiendo en un asunto que fortalecía lazos en la relación pedagógica colaborativa, porque cada uno estaba pendiente del trabajo del otro para poder ayudarlo, compartirle material,

preguntarle por la forma de hacerlo, y de esta manera tomar ideas para su trabajo. Al finalizar sus creaciones, se destinaba un tiempo con el objetivo de que los estudiantes expusieran y comentaran a los demás lo realizado.

Los cuentos, los poemas, las historias y las canciones, fueron marcando cada uno de los encuentros, eran los espacios dispuestos para escuchar y escucharse, apreciar sonidos, divertirse, tomarse un tiempo para relajarse y destensionar el cuerpo, se abría la posibilidad de conversar sobre la manera en la que la literatura atravesaba su realidad y qué experiencias se tenían alrededor de los elementos que allí se evocaban.

Para los encuentros no sólo se convertía en asunto importante lo que se realizaba y la manera de hacer, sino también el espacio, se compartía en otros lugares con el fin de crear experiencias con otros materiales y ambientes que causaran nuevas sensaciones a los estudiantes. Al respecto JA expresaba “Allá hay espacio donde uno juega, puede hacer todo lo que uno quiera, puedo jugar con los compañeritos”. Esto como un lugar poco recurrido en la escuela, causa percepciones de libertad y formas distintas de relacionarse con lo otro y los otros.

Implementar el juego, el arte y la literatura dentro de la escuela implicaba repensar los momentos de la enseñanza, esta fue pensada en tres espacios, el primero nombrado indagación, aquí se realizaba un acercamiento inicial con los estudiantes, con el fin de permitirles contar sus historias y experiencia en el día anterior o camino a la escuela, incluso, como se expresaba en un diario pedagógico, allí “los estudiantes narran y destacan ciertas acciones violentas que ejercen sus padres o abuelos con ellos, incluso con odio, recuerdan estas historias de golpes, gritos y palabras groseras” (Planeación y

diario pedagógico n°29, página 138). En este espacio, además tenía lugar, el compartir una lectura o recitar poemas mediados por un ejercicio de conversación del mismo, dando inicio de esta manera al segundo momento de la enseñanza, nombrado ejercitación, en el cual se realizaba una actividad mediada generalmente por el arte y el juego para que cada estudiante o en compañía del otro realizaran su creación, con la oportunidad de imaginar y poner de manifiesto sus sentires, significados y construcciones. Sin olvidar que aun cuando se trabajaba de manera individual, también se convertía el encuentro en una posibilidad de trabajo colaborativo, en cuanto a la alternativa que se fueron dando de cuidar y ayudarse entre ellos. El tercer momento, llamado círculo de conversación, era el espacio pensado para exponer y compartir con los demás compañeros el trabajo realizado y para finalizar se hacía la evaluación del día, que contenía la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. De este modo, a través de un ejercicio de participación, los estudiantes y la maestra podían expresar cómo se sintieron en el día, qué disfrutaron, qué no disfrutaron y cuál es el compromiso que como grupo o como persona podían asumir para el próximo encuentro.

Pensar las prácticas educativas desde la posibilidad de un ejercicio de ciudadanía basado en la visibilización de los sujetos que hacen parte de ésta, permite reconfigurar las formas de ser y estar en el mundo, es decir, resistirse a las maneras comunes, explorar la imaginación y la creatividad, no tener miedo a expresar desacuerdos o acuerdos frente a diferentes asuntos, tomando postura frente a ellos. Lo anterior va dando lugar al empoderamiento de los sujetos, específicamente a estos espacios campesinos que por años han estado invisibilizados, con una dominación casi total de sus formas de vida, su pensamiento y su palabra.

El ejercicio de pensar una escuela y enseñanza en y desde la ciudadanía, como una posibilidad de resistencia a la dominación, requiere que eso de lo que se hable en la escuela, sea la realidad de la comunidad, las posibilidades que como territorio tienen y las necesidades del mismo. En otros términos, es “poner a la luz los conflictos y antagonismos sociales, desarrollar formas de cuestionamiento social, visualizando las contradicciones de la sociedad capitalista” (Fundación La Salle de Argentina; Universidad Salesiana Argentina, p. 3), lo que permita ir abriendo las discusiones y las preguntas hacia diferentes asuntos desde los elementos más “pequeños”; para las edades de los estudiantes particulares que convoca esta investigación, como el cuidado y aprecio al otro y lo otro y la importancia de la ruralidad para la sobrevivencia del ser humano.

Explorar nuevos rumbos en la enseñanza permitió la reconfiguración de las tres dimensiones de la ciudadanía. Con relación a la dimensión política, se observa, por lo menos de manera provisional, una reconfiguración en el poder expresarse, sentir, perdiendo el miedo a hablar y a visibilizarse a través de la palabra, reconociéndose y reconociendo al otro. En lo que tiene que ver con la dimensión ético social de la ciudadanía, se observa un despliegue en las capacidades para continuar descubriendo al otro, así lo expresa un niño en su relato, planteando que “Estamos jugando, construyendo” (JV). Por lo expresado, es posible afirmar que se incluía al otro, porque se reconocía y con él se podía ser feliz y aprender. Con respecto a la dimensión cultural, los encuentros permitieron ir descubriendo en los niños, que la violencia ha marcado con fuerza al territorio en cuanto a las formas de relacionamiento con el otro. Sin embargo, se podrían ir adoptando otras formas que no hieran, ni causen daño a los demás.

Con el fin de crear nuevas posibilidades dentro de la escuela y en la enseñanza, se requiere que en ella habiten maestros que pongan en tensión constatare su práctica, para estarla reconfigurando, es decir, que comprenda su estado de incompletitud y necesidad de aprendizaje desde lo que acontece en la escuela, y desde la lectura del en el que estamos inmersos con otros actores. Un maestro que comprenda la responsabilidad social que lo convoca, visibilizando a cada uno de sus estudiantes, que le apuesta a:

Una escuela que permita expresar las voces silenciadas de quienes sufren la exclusión y la pobreza y se convierta en un espacio alternativo de lucha y contestación, habilitante de nuevas experiencias sociales y comunitarias que vayan más allá de la frontera de lo escolar (Fundación La Salle de Argentina; Universidad Salesiana Argentina, p. 11).

Y que a través de ella se abran posibilidades de transformaciones sociales, desde un empoderamiento que se extienda a la comunidad para ser y estar de manera distinta en el mundo.

Conclusiones

1. Las pedagogías críticas plantean diversos elementos que dan lugar a pensar aspectos teóricos y metodológicos que permiten la materialización de esta perspectiva, a partir de una lectura de autores como Paulo Freire, Marco Raúl Mejía y Simón Rodríguez especialmente, se retomó el diálogo como elemento central de la enseñanza, entendiéndolo como acción social y político que visibiliza a los sujetos y que permite que a través de la palabra se tomen posturas y posiciones.

Entender y comprender el diálogo de esta manera, implica tomar otra posición frente a lo que es ser maestro, es decir, requiere reconocer a todos los que hacen parte de la práctica educativa (maestro, estudiante) como sujetos de saber, y de este modo comprender que la construcción de conocimiento se lleva a cabo de manera conjunta.

2. Las pedagogías críticas contribuyeron a la reconfiguración de la práctica educativa particularmente en lo que tiene que ver los modos otros de pensar la enseñanza, tanto desde las maneras como los momentos y los espacios, concediéndole un lugar importante al trabajo colaborativo, el círculo de conversación (lugar de discusiones) y la realidad que atraviesa a los estudiantes, esto mediado a partir del juego, el arte y la literatura. Entender la enseñanza de esta forma, va dando lugar a una relación pedagógica basada en el amor y la confianza.

A partir de ello se permitían procesos de reconfiguración ciudadana desde la dimensión política, social y cultural, en la medida en que el ejercicio de las

prácticas brindaba posibilidades de encuentro con sí mismo, el otro y lo otro, en busca de una visibilización y reconocimiento.

3. El ejercicio de la ciudadanía implica poner de manifiesto posturas, sentimientos, sensaciones y emociones frente a diferentes asuntos, por esto se hace una indagación a los estudiantes de sus sentidos frente a las prácticas educativas, la manera en la que se ejecutan, acuerdos o desacuerdos, preferencias y posibilidades que encuentran en ella. Esto llevado a cabo a través de la colcha de retazos y foto lenguaje. Ejercicio que no sólo permitió seguirlos visibilizando y reconocerlos desde su voz, sino brindó posibilidades de descubrir algunos avistamientos a la reconfiguración de la ciudadanía desde lo cultural, lo social y lo político desde los elementos que recreaban y resaltaban los estudiantes desde su voz.

Recomendaciones

1. Es importante comprender que la práctica y la teoría no son elementos que se distancian, por el contrario, se complementan uno a otro permitiendo un cuestionamiento constante a la práctica, y por tanto, una reconfiguración, lo que implica en este sentido que al momento de ingresar al mundo práctico, no se deje de lado los elementos teóricos que permiten ir tomando posturas y posicionamientos firmes que den cuenta, a favor o en contra de qué o quiénes se están pensando y llevar a cabo las acciones educativas.
2. La escuela debe convertirse en un espacio en donde se reconozca a cada sujeto con su saber y su experiencia, de tal manera que tengan posibilidad de

expresión de sus sentires, sentimientos y construcciones. Siendo la visibilización de la palabra la que permiten que se desencadenen diálogos en los que se cuestione, se pregunte y se indague por la realidad. Este ejercicio permite que se vayan tomando otras posturas y posiciones frente a sus formas de vida que permitan descubrir modos otros de ser, estar y convivir en y con el mundo.

3. Las cartillas creadas para materializar el modelo de Escuela Nueva en Colombia, son una guía para el maestro, sin embargo, estas no se pueden convertir en el único medio de enseñanza puesto que, se perdería la posibilidad de cuestionamiento y acercamiento a la realidad. Lo que conllevaría a invisibilizar al estudiante con su voz, contribuyendo a la reproducción de la desigualdad.
4. Tejer una relación pedagógica basada en el amor y la confianza es fundamental para acercarse a la realidad de los sujetos, para que se sientan reconocidos y de esta manera reconozcan a los demás y a sí mismos, dando lugar a una preocupación por el bienestar colectivo y no solo individual, contribuyendo de tal forma a que reconfigure y se deconstruya la violencia, para que el otro se convierta en un sujeto aliado al cual se cuida y protege, porque juntos es posible, construir, crear y luchar contra las injusticias sociales.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Acevedo, M. H. (2011). Aportes de la teoría social de Alfred Schütz para pensar la política y la acción colectiva. *Trabajo y sociedad*, 15(17), 83-94.
- Avellaneda, Y. T. (27 de abril de 2015). Prácticas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111.
- Beraun, M. Ú. (2011). Participación de niños y niñas rurales en la construcción de ciudadanía. *INNOVANDO*, 56-59.
- Bonilla, L. A. (2011). *La construcción de la confianza en la relación estudiante-docente en la facultad de administración en la universidad nacional de Colombia sede Manizales*. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/4707/1/7707503.2011.pdf>
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(001), 61-71.
- Correa, J. C. (2014). La formación ciudadana en los estudiantes de la básica secundaria del Centro Educativo Rural Paulina Puerta del Municipio de Ciudad Bolívar (Antioquia) y su relación con el contexto local. 1-203.
- Curcio Borrero, M. E., & Camargo, E. P. (diciembre de 2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión política*, 14 (28), 118-126. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11025028009>

- Flórez, D. L. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*(57), 117-136.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía, La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Fundación La Salle de Argentina; Universidad Salesiana Argentina. (s.f.). *Educación en contextos de vulnerabilidad social* .
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta editores.
- Gallardo, R. Y., Figueroa, L. A., & Solar, F. C. (31 de enero de 2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Univ. Psychol.*, 5(1), 9-20.
- Gómez, D. H., Quiroga, A. C., & Hoyos, Y. V. (julio-diciembre de 2014). Educación ciudadana en escuelas rurales. Una indagación sobre estudiantes campesinos. *Revista Aletheia*, 6(2), 18-37.
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Guillén, G. V., & Reeder, H. P. (2010). *Ser y Sentido: Hacia una fenomenología trascendental - hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.

- Jiménez, A. B. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 14(2), 105-114.
- Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización Empodera y prodece saber y conocimiento*. Bogotá D.C: Ediciones desde abajo.
- Padilha, P. R., Uribe, C. E., Montoya, E. V., Franco, R. J., & Grajales, C. V. (2003). *Escuelas y ciudadanías*. Medellín: Corporación Región.
- Peña, A. K., & Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 8(2), 75-96.
- Rodríguez, V., & Gatica, P. (octubre de 2007). Aula y realidad cultural... los entrecruces necesarios, posibles, hermosos y transformadores. *Educación y transformación social*, 1(2), 39-63.
- Rumayor, L. R., & Cuenca, A. M. (17 de enero-abril de 2012). Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una ciudadanía global. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 325-343.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill/Interamerican Editores, S.A .

- Sepúlveda, Á. A. (15 de Julio de 2016). Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17(2), 169-190.
- Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M., Zabala, B. E., & González, S. P. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Uribe, M. T. (Enero-junio de 1998). Ordenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Estudios políticos*(12), 25- 46.
- Valencia, G. A., & Fernández, A. S. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ Educ*, 19(1), 89-102.
- Vélez, J. A. (2016). Concepciones de ciudadanía y formación ciudadana en Guillermo Hoyos Vásquez. *En Clave Social*, 5(1), 18-23.
- Vidiella, A. Z. (2000). *Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zapata, A. I., Yepes, M. C., & Lopera, P. A. (2016). Formación política en civilidad: niños y niñas como sujetos de ciudadanía en un contexto escolar rural.