

**“NOS-OTROS Y LO RURAL”
APORTES A LAS IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO,
CUARTO Y QUINTO DE PRIMARIA DE LA ESCUELA RURAL EL HATO,
USME, DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-APRENDIZAJE**

**YESICA JISSEL MOGOLLÓN CASTRO
MARLON ANTONIO RIVERA AYALA**

**JAIME BLANDÓN
CICLO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICO**

**JAVIER BETANCOURT
CICLO INNOVACIÓN INVESTIGATIVO**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES
BOGOTÁ, 2019**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1.	8
1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO LOCAL E INSTITUCIONAL	8
1.1. EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA LOCALIDAD	12
1.2. VEREDA EL HATO	19
1.3. ESCUELA RURAL EL HATO	20
1.4. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL RURAL (P.E.I.R.)	21
1.5. PARTICIPANTES	23
2. ANTECEDENTES	24
2.1. PERIURBANIZACIÓN	25
2.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	26
2.3. EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES	28
3. JUSTIFICACIÓN	30
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	31
5. OBJETIVOS	33
6. REFERENTES TEÓRICOS	34
6.1. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD	34
6.2. PERIURBANIZACIÓN	38
6.3. EDUCACIÓN: ¿HABLAMOS DE EDUCACIÓN RURAL O DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES?	45
6.3.1. Políticas públicas de la “educación rural” en Colombia	46
6.3.2. Educación en contextos rurales	48
6.4. REPRESENTACIONES SOCIALES: UN ANÁLISIS EMERGENTE	49
7. METODOLOGÍA INVESTIGATIVA – PEDAGÓGICA	51
7.1. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	52
7.1.1. Educación integral	53
7.1.2. Aprendizaje situado	56
7.1.3. Didáctica	60
7.2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-APRENDIZAJE, OTRA FORMA DE INVESTIGAR	61

7.3.	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	63
7.4.	UNIDAD DIDÁCTICA	65
CAPÍTULO 2.		68
8.	CONSTRUYENDO EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-APRENDIZAJE	68
8.1.	LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS.	68
8.2.	FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA	74
8.3.	VIGENCIA DE LA ESCUELA RURAL DE PRINCIPIO Y MEDIADOS DEL SIGLO XX	75
8.4.	EL TRANSPORTE: ENTRE COLECTIVOS Y PIRATAS	76
8.5.	¿Y LA RUANA DÓNDE QUEDÓ...?	80
8.6.	UNA VOCACIÓN DE SIEMBRA.	82
9.	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	83
9.1.	CARACTERIZACIÓN	84
9.2.	INDIVIDUAL	85
9.3.	RELACIONAL	90
9.4.	CONTEXTUAL	92
9.4.1.	La huerta: aprendiendo a sembrar	93
CAPÍTULO 3.		108
10.	¿Y QUÉ ES LO QUE NOS QUEDA? REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROYECTO	108
REFERENCIAS		114
ANEXOS		121

ÍNDICE IMÁGENES

Imagen 1. Respuesta niña de grado cuarto en el taller ¿con quién vivo y lugares donde me gusta estar y los que no.....	71
Imagen 2. Respuesta niño de grado cuarto en el taller ¿con quién vivo y lugares donde me gusta estar y los que no.....	72
Imagen 3. Reunión de los Asamblea de estudiantes de la escuela	80
Imagen 4. Jornada de trabajo con los padres.....	81
Imagen 5. Celebración día de la familia.....	81
Imagen 6. Estructura de cultivo hidropónico.....	83
Imagen 7. Actividad enredados. Construcción de acuerdos para resolver problemas	85
Imagen 8. Luvia de ideas de construir e identidad.....	86
Imagen 9. Respuesta de niña grado cuarto a taller de autorreconocimiento: cualidades y defectos.....	87
Imagen 10. Respuesta de niña grado cuarto a taller de autorreconocimiento: descripción..	88
Imagen 11. Respuesta de niño grado cuarto a taller de autorreconocimiento: descripción..	89
Imagen 12. Socialización etapa identidad individual.....	90
Imagen 13. Caminata vereda El Hato.....	92
Imagen 14. Grupo de discusión sobre experiencias.....	93
Imagen 15. Plano sala de lectura de estudiante grado quinto.....	94
Imagen 16. Huerta escolar año 2016. Fuente. Martínez y Numpaque, 2018.....	95
Imagen 17. Actual estructura cultivos hidropónicos.....	96
Imagen 18. Proceso de germinación.....	98
Imagen 19. Jornada de realización de surcos detrás del hidropónico.....	99
Imagen 20. Acuerdos para trabajar en la huerta.....	100
Imagen 21. Participación estudiantes ciclo inicial en la huerta.....	101
Imagen 22. Mantenimiento de la huerta y siembra de plántulas.....	102
Imagen 23. Reorganización jornadas de trabajo en la huerta.....	103
Imagen 24. Primera ubicación de la huerta.....	104
Imagen 25. Descapote y arado del suelo.....	105
Imagen 26. Primera reubicación de la huerta.....	105
Imagen 27. Mantenimiento y arado del suelo.....	106

Imagen 28. Segunda reubicación de la huerta y construcción camas de siembra.	106
Imagen 29. Dialogo de saberes sobre siembra y mantenimiento de la huerta.....	107
Imagen 30. Jornada de cuidado de plantas.	107
Imagen 31. Experiencia niño grado quinto en el territorio rural y urbano.	109
Imagen 32. Experiencia niña grado cuarto en el territorio rural y urbano.....	110

MAPAS

Mapa 1. Colegios oficiales de Usme ubicados en suelo rural y de expansión urbana.....	15
Mapa 2. Categorización del suelo Localidad de Usme.....	40

ESQUEMAS

Esquema 1. Aprendizaje situado.	58
--------------------------------------	----

TABLAS

Tabla 1. Colegios distritales ubicados en suelo rural/expansión	12
Tabla 2. Oferta, demanda, matricula y deficit/superávit colegios oficiales Usme.	16
Tabla 3. Matrícula oficial por estrato y nivel educativo Usme 2019.	16
Tabla 4. Matrícula oficial por sexo y nivel educativo Usme 2019.....	17
Tabla 5. Colegios rurales de Usme beneficiados de Ruta Escolar y Subsidio de Transporte.	18
Tabla 6. Colegios rurales de Usme beneficiados con alimentación escolar.....	18
Tabla 7. Colegios Red OHACA beneficiados de Ruta Escolar y Subsidio de Transporte ..	24

INTRODUCCIÓN

“... el desarrollo profesional de los enseñantes exige que estos adopten una actitud investigadora frente a su propia práctica educativa.”

(Carr, W. & Kemmis, S. 1988, p.21)

El entorno es un elemento fundamental en la interacción entre los niños y niñas escolarizados, de esta manera, la escuela se configura como un espacio donde se transmiten determinados significados que ellos reelaboran en su proceso de construcción de identidad.

Por consiguiente, el entorno deja de ser solo un espacio físico, sus dinámicas sociales, económicas y culturales juegan un papel importante en la formación de sus identidades, al igual que las representaciones sociales construidas alrededor de este, así la escuela se convierte en un espacio de diálogo, interpretaciones y reconfiguraciones de identidades. En este caso la escuela rural El Hato.

Ésta se encuentra ubicada en la vereda que lleva el mismo nombre, en Usme, a la que asisten niñas y niños de las veredas cercanas y la zona urbana de la localidad. Lo que la consolida como un lugar de encuentro de lo urbano y lo rural.

Ahora bien, fue nuestro interés participar en este proceso. Realizando aportes a esas construcciones identitarias, fomentando el aprendizaje colaborativo; el reconocimiento de sí mismo y del otro, del contexto que habitan y en el que estudian; de sus actitudes, comportamientos y percepciones que tienen hacia lo rural. Para ello, creamos de manera conjunta (nosotros y los estudiantes) el proyecto de huerta escolar, situándonos en la investigación-acción-aprendizaje como metodología pedagógica e investigativa.

De esta manera, reconstruimos y analizamos cómo los estudiantes mediante esta metodología hicieron una evaluación de su realidad; una apropiación del territorio en el que conviven con sus pares; reconocieron y aprendieron a valorar los conocimientos de sus mayores y se auto reconocieron con el territorio rural. Siendo un proceso en el que aprendimos de ellos y con ellos, porque no solo somos profesores investigadores, sino que

somos sujetos que han ido construyendo su identidad durante varios años, pero ahora desde el rol como docente.

Para dar cuenta de este proceso, el presente texto está estructurado en tres grandes capítulos. El primero corresponde a los antecedentes, planteamiento del problema, justificación, preguntas que nos orientaron y los objetivos planteados, los referentes teóricos y la metodología investigativa-pedagógica. El segundo capítulo es la descripción del desarrollo del proyecto, a manera de sistematización, donde se evidencia lo que significó realizar una investigación-acción-aprendizaje para nosotros, al igual que nuestras reflexiones durante el proceso. Por último, se encuentran las conclusiones y respuestas a las preguntas planteadas en el primer capítulo, además de algunas consideraciones finales.

CAPITULO 1.

1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO LOCAL E INSTITUCIONAL

Considerando que nuestros fundamentos pedagógicos e investigativos resaltan la necesidad de contextualizar la educación a la realidad de los estudiantes, es primordial traer a colación aspectos fundamentales del territorio donde se llevó a cabo este proyecto. Para ello, se hace una pequeña reseña histórica de la localidad y la vereda, con la cual, el lector podrá comprender los cambios del uso del suelo que se dio en este sector de la ciudad y con esto los cambios sociales, económicos y culturales que nos llevan a considerar la escuela como un punto de encuentro de lo urbano y lo rural, un lugar periurbano.

Dicho lo anterior, este apartado se escribe con información de fuentes estatales y comunicaciones personales que algunas instituciones nos brindaron con el fin de lograr una caracterización profunda de la escuela El Hato.

En el texto *Perfil local de Usme*, realizado por la Cámara de Comercio de Bogotá (1999), esta corporación realiza la siguiente reseña histórica de la localidad:

La localidad de Usme fue fundada en 1650, bajo el nombre de San Pedro de Usme, convirtiéndose en centro de una zona rural dedicada primordialmente a la actividad agrícola, la cual proveía parte importante de los alimentos de la capital. Su nombre proviene de una indígena llamada *Usminia* (vocablo Chibcha), la cual estaba ligada a los romances de los Caciques de la época.

Romances que continuaron ligados a esta Localidad en la época Colonial, como ocurre con aquel pasaje de María Lugarda de Ospina, *La Marichuela*, quien entabló un tempestuoso amor con el Virrey Solís, el cual le costó el ser desterrada por la sociedad Santafereña para las selvas de Usme. El Virrey para poderla acompañar, fundó la hacienda “Las Manas” en un latifundio relativamente grande, en lo que hoy son los barrios de Santa Lucía, Tunjuelito, Brazuelos, Marichuela, hasta la quebrada

Yomasa lo que hoy son los barrios Santa Marta, La Fiscala, Barranquillita, El Recuerdo y El Pedregal.

En el año de 1911, se convierte en municipio, con el nombre de Usme, destacándose a la vez, por los conflictos y luchas entre colonos, arrendatarios y aparceros por la tenencia de la tierra; aunque estos no alcanzaron el carácter de sangrientos, tuvieron violentas formas de presión contra los arrendatarios quienes se negaban a cumplir sus obligaciones con la Hacienda. Situación que cambia, cuando a mediados de siglo se parcelan las tierras que eran destinadas a la producción agrícola para dar paso a la explotación en forma artesanal de materiales para la construcción, convirtiendo la zona en fuente importante de recursos para la urbanización de lo que es hoy Bogotá.

De igual forma, en el año 1954 mediante la ordenanza 7 de la Asamblea de Cundinamarca, se suprime como municipio y su territorio es incorporado al Distrito Especial de Bogotá y mediante decreto 3640 del mismo año se incorpora dentro de la nomenclatura de Bogotá como la Alcaldía N°5.

En el año 1975, se incluye en el perímetro urbano, perteneciendo desde ese momento al circuito judicial, a la circunscripción electoral y al circuito de registro y notariado de Bogotá; más adelante, con el Acuerdo 15 de 1993, el Concejo de Bogotá definió sus límites.

Posteriormente, la Constitución de 1991 le dio a Bogotá el carácter de Distrito Capital; en 1992 la Ley Primera reglamentó las funciones de las Juntas Administradoras Locales, de los Fondos de Desarrollo Local y de los Alcaldes Locales, y determinó la asignación presupuestal de las localidades. Por medio de los acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital, definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL.

Bajo esta normativa se constituyó la Alcaldía Menor de Usme conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el Alcalde Local y la Junta Administradora Local, JAL, compuesta por 9 ediles. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el

régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito.” (p. 9)

La decisión tomada en 1954 por parte del Distrito Especial de Bogotá, de incorporar Usme al territorio del Distrito, es vista por Zambrano (2005) como una,

(...) geoestrategia para tener el control sobre estas tierras, por varias razones: una, la presencia militar de un área que ha sido geoestratégica para diferentes grupos armados, y la otra, la misma esponja hídrica que representa el páramo y su fortaleza para suplir el servicio hídrico que requiere la ciudad (p.10).

Esta decisión se vio enmarcada en una sucesión de eventos que cambiaron la organización de la ciudad. Por un lado, el contexto de la Violencia marcó una dinámica descomunal de migración de los campesinos a las grandes ciudades, luego de haber sido desplazados forzosamente por parte de estructuras estatales, ejército y policía, y grupos insurgentes. Otro evento fue la misión urbanística, liderada por el economista canadiense Lauchlin Currie, quien a comienzos de los años setenta diseñó una serie de intervenciones en la economía para incentivar la urbanización de las ciudades, mediante el Plan de Desarrollo Nacional de las Cuatro Estrategias de 1972, focalizándose la construcción como motor de generación de empleo y dinamizadora de la economía nacional; proceso cuya génesis reside en la acelerada construcción de viviendas ilegales, por consiguiente, la consolidación de numerables barrios informales, por parte de aquellos migrantes que estructuraban un modelo de poblamiento que residían en invasiones periódicas, en busca de mejorar sus condiciones de vida y asegurar un lugar para sus nuevas generaciones (Zambrano, 2005).

Esta dinámica de poblamiento se evidencio en Usme, en gran parte de los 21,2 km² clasificados como suelo urbano, de la superficie global cercana a los 215,06 km²; y que aún continúa en los 9,02 km² de suelo de expansión. Por lo que el área de suelo rural ronda los 184,83 km², siendo el 85,9% del territorio perteneciente a la localidad según el Consejo Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático (2017). Esta clasificación del suelo es lo que permite entender la singularidad de caso de Usme, en palabras de Zambrano (2005),

(...) la urbanización va a asumir formas no institucionales, sin presencia del Estado, razón por la cual la construcción de ciudad tiene que ser asumida por los pobladores de los barrios no formales. Son ellos quienes tienen que asumir la construcción de la red social, condición inicial para poder resolver los requerimientos esenciales del hábitat urbano, como son los servicios básicos (p.18).

Originándose una lucha por la legalización de los barrios y el acceso a los servicios públicos, la cual no es para nada ajena a la lucha de la comunidad campesina que habita la zona rural de la localidad. Diversas problemáticas heredadas en el proceso de loteo de haciendas a inicios del siglo XX, como la legalización de predios es una de las más recurrentes para los campesinos. Problema que no solo afecta a propiedades que fueron loteadas mediante herencias, sino que también afecta los predios destinados para servicio público, como lo son las escuelas. Predios que en su momento fueron donados por la comunidad, en busca del mejoramiento de la calidad de vida de las nuevas generaciones, pero por líos jurídicos sobre la pertenencia de estos lotes, la administración pública no ha tomado posesión de estos predios, lo que impide que se realice una inversión estatal considerable, como lo sería la reestructuración de la planta física de las escuelas.

Otra problemática que aqueja a la comunidad rural es la amenaza de expansión del suelo urbano. Mediante la creación de la Operación Estratégica Nuevo Usme (OENU), adoptada a través del Decreto Distrital 252 de 2007 y cuya entidad encargada de su coordinación es la constructora del Distrito llamada Metro Vivienda, que se apuesta a la construcción de un borde urbano-rural el cual requiere 938 hectáreas de las cuales 137,7 corresponden a suelo urbano y 800,3 a suelo de expansión. Lo cual, según la pretensión del Distrito frenaría la expansión urbana anticipándose a la urbanización informal conservando el territorio rural de la localidad (León, 2013), todo ello con el potencial máximo de construcción de 26.000 viviendas de las cuales mínimo el 85% serían Viviendas de Interés Prioritario (VIP) y el 15% de Viviendas de Interés Social (VIS). Este proyecto que promete ser el desarrollo urbanístico más ambicioso en el sur de la ciudad, se encuentra detenido por trámites administrativos en corporaciones estatales y el descubrimiento en un terreno de 30 hectáreas a urbanizar de un cementerio indígena con más o menos 2000 años de antigüedad, descubrimiento que se categorizó como uno de los hallazgos antropológicos de mayor importancia para la ciudad

en los últimos tiempos, por consiguiente en el 2014 el Instituto Colombiano de Antropología e Historia declaró este terreno como área arqueológica protegida bajo el nombre “La Necrópolis de Usme”.

1.1. EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA LOCALIDAD

A continuación, se relacionan algunas cifras que muestran el estado de la educación pública en la localidad, con algunas segregaciones entre el suelo urbano y rural. Estos datos fueron proporcionados por la Oficina Asesora de Planeación, la Dirección de Bienestar Estudiantil y la Dirección Local de Educación, quienes realizan la aclaración, al momento de proporcionar los datos que se relacionan, de que hay algunos establecimientos ubicados en suelo de expansión urbana que son considerados como rurales, mientras no exista un plan parcial que modifique tal clasificación vigente en la Resolución 0228 de 2015 (Secretaría Distrital de Planeación) donde se precisa el límite del Perímetro Urbano de Bogotá D.C.

Con relación a lo anterior, son dieciocho instituciones las que se ubican en lo que denominan zona rural/expansión de la localidad, como se relaciona en la siguiente tabla.

Tabla 1. Colegios distritales ubicados en suelo rural/expansión

NOMBRE SEDE	ORDEN SEDE	DIRECCIÓN	SUELO	UPR/UPZ ¹
Colegio Distrital Gabriel García Márquez	1	Calle 83 Sur N 13 - 33 Este	Expansión	UPZ La Flora
Colegio Distrital Eduardo Umaña Mendoza		Calle 111 A Bis Sur # 4 A - 41 Este		UPZ Comuneros
Colegio Distrital Los Soches	1	Km 1 Vía Villavicencio	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital El Uval	1	Km 8 Autop. Al Llano	Expansión	UPZ Ciudad de Usme

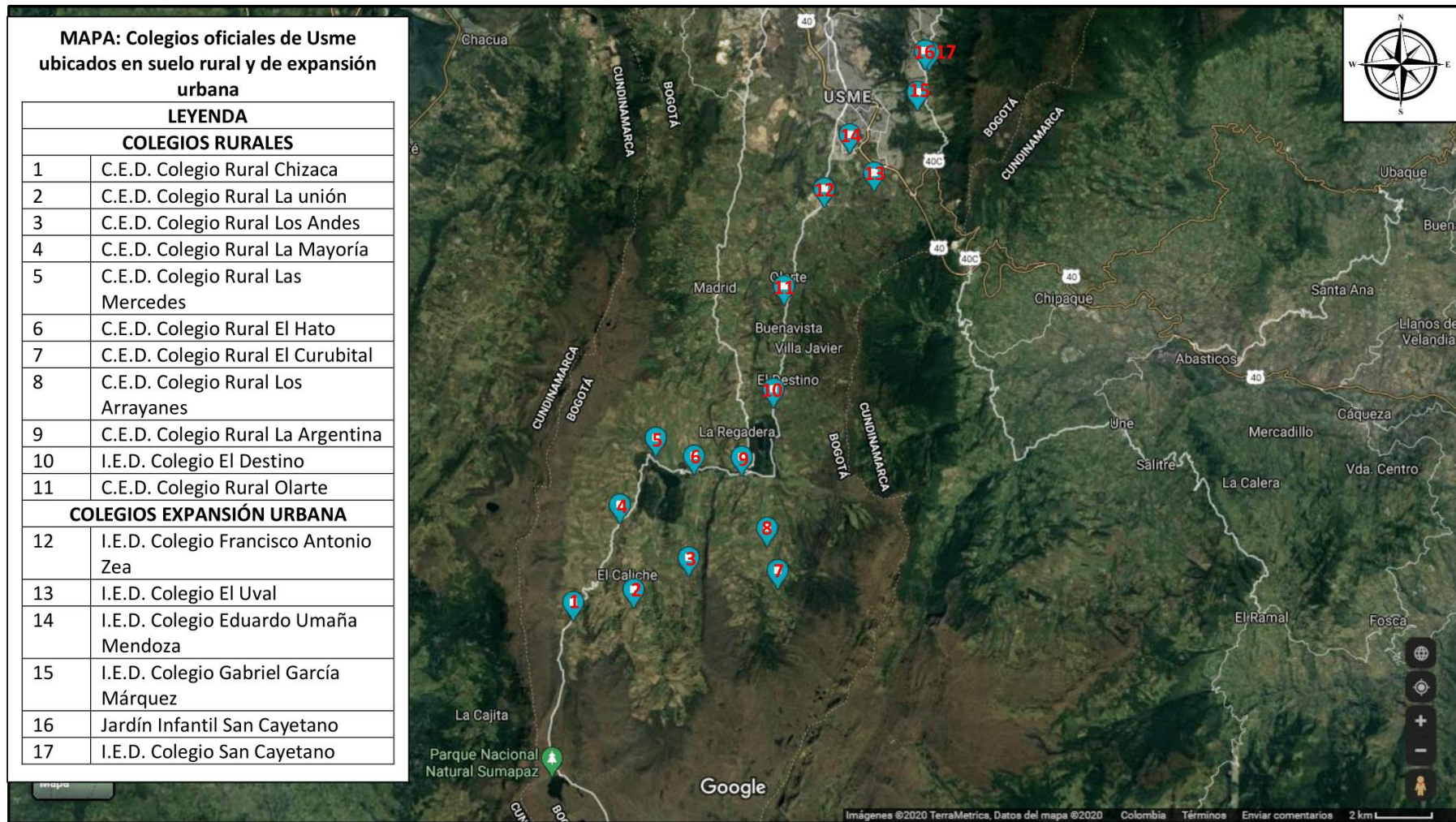
¹ La UPR es la Unidad de Planeamiento Rural y la UPZ Unidad de Planeamiento Zonal

Colegio Comfenalco San Cayetano (Concesión)	1	Cl 74a Sur No. 17-49 Este	Rural	UPR Cerros Orientales
Jardín Infantil San Cayetano	1	1 Cl 74a Sur No. 16-60 Este	Rural	UPR Cerros Orientales
Colegio Distrital Francisco Antonio Zea De Usme (Sede Francisco Antonio Zea)	2	Cr 2a No. 137d-20 Sur	Expansión	UPZ Ciudad de Usme
Colegio Distrital Rural Olarte	1	Km 3.5 Carret. San Juan De Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital El Destino	1	Km 8 Vía San Juan De Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital La Argentina	1	Km 12 Carretera Usme San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural El Hato	1	Km 14 Vía San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural Los Arrayanes	1	Km 14 Vía San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural El Curubital	1	Km 15 Vía San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural Los Andes	1	Km 15 Vía Usme San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural Las Mercedes	1	Km 17 Vía Usme San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural La Mayoría	1	Km 19 Vía San Juan Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo

Colegio Distrital Rural La Unión Usme	1	Km 22 Vía Usme San Juan De Sumapaz	Rural	UPR Tunjuelo
Colegio Distrital Rural Chizaca	1	Km 24 Vía San Juan	Rural	UPR Tunjuelo

Fuente: adaptado de comunicación personal “Certificación de la Secretaría Distrital de Planeación -Año 2010- Oficina Asesora de Planeación”.

Cabe aclarar que el Colegio Los Soches fue cerrado, por lo cual actualmente son 17 colegios, estos mediante la herramienta Google Maps se georreferencian en el siguiente mapa.



Mapa 1. Colegios oficiales de Usme ubicados en suelo rural y de expansión urbana.
 Fuente: elaboración propia con base en datos de <https://goo.gl/maps/FC92HWE3dXTKh5Yn>

Sin Estrato*	28	792	370	105	527	3893	2118	722
Estrato 1	631	1824	1308	476	3457	10532	8898	3214
Estrato 2	98	823	515	151	3224	10405	9977	3874
Estrato 3	2	57	53	14	57	446	464	185
Estrato 4	0	4	7	2	5	36	19	6
Estrato 5	0	4	1	0	8	4	10	1
Estrato 6	0	2	1	0	20	20	13	2
Total	759	3506	2255	748	7298	25336	21499	8004

Fuente: Adaptado de comunicación personal “Anexo 6A – Sistema de matrícula SED enviada al M.E.N con fecha de corte 31 de marzo de 2019. Elaboración y Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo Gestión de Información”.

*Sin estrato hace referencia a sectores no residenciales de la ciudad. Eje: comerciales o industriales.

De esta manera, se puede evidenciar que la mayoría de la población educativa de la zona rural/expansión corresponde al estrato uno, siendo la primaria la etapa educativa donde confluyen más estudiantes.

- d. Distribución de la matrícula oficial por nivel educativo y sexo en colegios rurales y urbanos de Usme.

En la siguiente tabla se reporta la matrícula oficial por sexo y nivel educativo desagregado por tipo de suelo.

Tabla 4. Matrícula oficial por sexo y nivel educativo Usme 2019.

	RURAL/EXPANSIÓN				URBANA			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media
Femenino	383	1646	1079	386	3603	11780	10485	4202
Masculino	376	1860	1176	362	3695	13556	11014	3802
Total	759	3506	2255	748	7298	25336	21499	8004

Fuente: Adaptado de comunicación personal “Anexo 6A – Sistema de matrícula SED enviada al M.E.N con fecha de corte 31 de marzo de 2019. Elaboración y Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo Gestión de Información”.

- e. Número de estudiantes de colegios rurales de Usme beneficiados de Ruta Escolar y Subsidio de Transporte.

El Programa de Movilidad Escolar – PME promueve el acceso y la asistencia escolar, ofreciendo diferentes modalidades de transporte en forma segura, sostenible, y eficiente, para

los estudiantes de las instituciones educativas con matrícula oficial que cumplan con los lineamientos definidos, de acuerdo con su lugar de residencia y la oferta pública educativa.

Tabla 5. Colegios rurales de Usme beneficiados de Ruta Escolar y Subsidio de Transporte.

NOMBRE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	CLASE	Estudiantes Beneficiarios Ruta Escolar	Estudiantes Beneficiarios Subsidio de Transporte
Colegio San Cayetano (IED)	DISTRITAL		6
Colegio Eduardo Umaña Mendoza (IED)	DISTRITAL		46
Colegio Francisco Antonio Zea De Usme (IED)	DISTRITAL	75	18
Colegio Gabriel García Márquez (IED)	DISTRITAL	119	3
Colegio Rural Olarte (CED)	DISTRITAL	161	
Colegio Rural Los Arrayanes (CED)	DISTRITAL	18	
Colegio Rural La Argentina (CED)	DISTRITAL	49	
Colegio Rural El Curubital (CED)	DISTRITAL	16	
Colegio El Destino (IED)	DISTRITAL	516	
Colegio Rural El Hato (CED)	DISTRITAL	37	
Colegio El Uval (IED)	DISTRITAL	731	
Colegio Rural La Mayoría (CED)	DISTRITAL	43	

Fuente: Adaptado de comunicación personal “Informe Seguimiento Proyecto de Inversión cortes a 30 de junio de 2019”

f. Programa de alimentación escolar.

El Programa de Alimentación Escolar del Distrito-PAE, se ha pensado para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo oficial, para lo cual se entregan complementos alimentarios en las modalidades de refrigerios y Servicio Integral de Desayunos y Almuerzos Escolares.

Tabla 6. Colegios rurales de Usme beneficiados con alimentación escolar.

Colegio	Sede	Máximo Estudiantes Beneficiados PAE	Máximo Raciones Refrigerios Escolares	Máximo Raciones Desayunos y Almuerzos Escolares	Total, Raciones Entregadas
----------------	-------------	--	--	--	-----------------------------------

Colegio San Cayetano (IED)	San Cayetano	1860	604	2205	2809
Colegio Rural La Unión Usme (CED)	La Unión Usme	17	17	17	34
Colegio Rural Olarte (CED)	Olarte	155	155	154	309
Colegio Rural Los Andes (CED)	Los Andes	16	16	13	29
Colegio Rural Los Arrayanes (CED)	Los Arrayanes	24	24	19	43
Colegio Rural La Argentina (CED)	La Argentina	52	52	47	99
Colegio Rural Chizaca (CED)	Chizaca	9	9	0	9
Colegio Rural El Curubital (CED)	El Curubital	14	14	14	28
Colegio El Destino (IED)	El Destino	538	0	538	538
Colegio Rural El Hato (CED)	El Hato	35	35	32	67
Colegio Rural La Mayoría (CED)	La Mayoría	38	38	0	38
Colegio Rural Las Mercedes (CED)	Las Mercedes	25	25	0	25

Fuente: adaptado de comunicación personal “Informe Seguimiento Proyecto de Inversión cortes a 30 de junio de 2019”.

1.2. VEREDA EL HATO

La vereda fue creada después de la guerra de los mil días por el señor Gregorio Oregón, quien fue propietario de la amplia Hacienda “El Hato”, que correspondía a territorios que hoy comprenden las veredas de La Unión, Los Andes, Las Margaritas, Chisacá y El Hato; la cual inicialmente perteneció a una comunidad religiosa hasta mediados del siglo XIX y cambió de propietario después del proceso de desamortización de bienes de manos muertas iniciado a partir de 1861. Esta hacienda se dedicó principalmente a la producción agrícola con la explotación de quinua y papa, renglón muy importante en la economía de la época.

Posteriormente se fragmentó en pequeñas haciendas que después llevaron a la parcelación de los terrenos, al igual que sucedió en toda la localidad, al respecto León (2013) menciona

que según el señor José Andrés fue apoyada durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera, con la creación de la Caja Agraria, la cual financió la adquisición de tierras en esta vereda. También cuenta que, en esta época, existía una modalidad denominada la “estancia” como relación de tenencia de los predios, esta consistía en que las personas debían comprometerse a trabajar dos o tres días para el propietario a cambio de poder habitar una vivienda ubicada dentro de los límites de su hacienda.

Debido a sus bajas temperaturas, en la región se puede cultivar distintas variedades de papa, entre estas la *parda pastusa* es la más cultivada (26%) seguida de la *R12 negra-Diacol capiro* (23%); el cultivo de arveja de la variedad *santa Isabel ojinegra*, correspondiente al 11% de la vocación agrícola de la región; también se producen habas, cebollas larga y cabezona en menores cantidades (4%, 4% y 8% respectivamente). Gran parte de la actividad económica de las familias es la cría de ganado vacuno, haciendo énfasis en la producción láctea con participación del 56%, a empresas pasteurizadoras, como lo es Colanta; producciones doble propósito 39% y producciones de carne 5% (León. 2013).

Está vereda se encuentra ubicada en la parte media de la localidad, lo cual es importante en lo que se refiere a su acceso desde diferentes puntos, aunque se puede acceder por la vía a San Juan del Sumapaz, el acceso a transporte es dificultoso, debido a la oferta de este, el que existe corresponde a una ruta realizada por conductores asociados a la empresa AutoFusa (Monte Blanco hasta la Vereda Las Margaritas) y el “servicio pirata”, carros particulares que movilizan a la población.

Limita con la localidad de Ciudad Bolívar por el norte, con la vereda Arrayanes por el oriente, al sur con la vereda Los Andes y al occidente con la vereda Las Margaritas. En la vereda se encuentra la Represa El Hato, propiedad de la Empresa de Acueducto de Bogotá, desembocadura del Río Mugroso y una vertiente de la cuenca Alta del Río Tunjuelo (Cedeno, 2015).

1.3. ESCUELA RURAL EL HATO

El Centro Educativo Distrital Rural El Hato existe desde el año 1949 y funcionaba en la casa del señor Villate, en el año 1957 fue donado el terreno por la señora María de Jesús Caballero viuda de Gómez, donde se construyeron las instalaciones con recursos y trabajo de

la comunidad. El nombre de la institución proviene del nombre de la hacienda El Hato propiedad del terrateniente Gregorio Obregón, quien vendió a sus trabajadores los terrenos, manteniendo la vereda el nombre de la hacienda y por consiguiente la escuela. En el año de 1957 se construyó un aula y el apartamento para profesores, la comunidad realizó actividades para continuar con la obra, en el año 2001 construyó un aula con recursos de la comunidad y luego se construyeron otras tres, con capacidad para atender aproximadamente 80 niños de las veredas Mercedes, Argentina, Arrayanes y Andes (Blandón. 2014). Estructura física que se mantiene hasta la actualidad con algunos cambios en el uso de las habitaciones del apartamento para profesores, como bodega de enseres y equipo deportivo de la escuela.

1.4. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL RURAL (P.E.I.R.)

Esta institución hace parte de la red de Centros Educativos Distritales Rurales denominado OHACA por las escuelas Olarte, El Hato, La Argentina, El Curubital y Los Arrayanes, ubicadas en las veredas que poseen estos nombres.

Los CED Rurales OHACA trabajan a partir del PEIR nombrado “Aprendiendo Formativa y Productivamente en lo Rural, para lo Local y lo Global” que asume el enfoque pedagógico de Aprendizajes Formativos y Productivos, principalmente desde la perspectiva de Ángel Ramírez (2003), denominando este enfoque como,

(...) una orientación clara para que la institución educativa implemente una serie de estrategias de trabajo escolar que le permitan a cada estudiante ubicarse racional y altitudinalmente, en situaciones de aprendizaje que se deriven de tensionar lo práctico con lo teórico, la vida cotidiana con el saber escolar, la comunidad con la escuela, el saber regional con el saber universal, entre otras relaciones. Este proceder busca que los niños, niñas y jóvenes configuren formas de pensar, sentir, comunicar y actuar frente a realidades concretas, en una perspectiva crítica, y que en este proceder vayan desarrollando todas sus dimensiones humanas: social, productiva, volitiva, política, espiritual, lúdica, etc. (CED Rurales OHACA, 2016, p.16)

Por consiguiente, su enfoque pedagógico está anclado al desarrollo de una mentalidad emprendedora y productiva en los estudiantes, planteándose desarrollar capacidades, competencias y formas de pensar, que los conviertan en agentes de desarrollo local y regional,

en su condición de gobernado y potencial gobernante, mediante el desarrollo de una experiencia educativa donde los protagonistas de la planificación e implementación del currículo sean los mismos educandos.

Para implementar este modelo educativo asumen los programas de *reorganización curricular por ciclos* (plan sectorial de Bogotá 2008-2012) y *primera infancias y jornada única* (ley 1753 de 2015, M.E.N). La aplicación de este último representa un incremento salarial de más o menos 25% de la asignación básica mensual de docentes y rectores según el decreto 980 del 9 de junio de 2017, del Departamento Administrativo de la Función Pública.

Organizándose académicamente en tres ciclos: en el inicial, se encuentran los cursos que conforman el preescolar; dentro del ciclo uno confluye los cursos de primero y segundo, y el ciclo dos los cursos tercero, cuarto y quinto; cada ciclo está asignado a una profesora titular, constituyéndose como aulas multigrado. Adicional en la planta docente la red OHACA cuenta con profesores de apoyo para materias de profundización (lógica matemática, inglés, informática, educación física etc.) los cuales rotan por las distintas instituciones en un día asignado.

Otra característica de la escuela es su catalogación como zona de difícil acceso (Resolución 2823 de 2018, SED) por lo cual, según el Decreto 1075 de 2015, los docentes y directivos tienen derecho a una bonificación:

Los docentes y directivos docentes que laboren en establecimientos educativos estatales cuyas sedes estén ubicadas en zonas rurales de difícil acceso tendrán derecho a una bonificación equivalente al 15% del salario básico mensual que devenguen. Esta bonificación no constituye factor salarial ni prestacional para ningún efecto, se pagará mensualmente y se causará únicamente durante el tiempo laborado en el año académico. Se dejará de causar si el docente es trasladado o reubicado temporal o definitivamente a otra sede que no reúna la condición para el reconocimiento de este beneficio, o cuando la respectiva sede del establecimiento pierda la condición de estar ubicada en zona rural de difícil acceso: No tendrá derecho a esta bonificación quien

se encuentre suspendido en el ejercicio de su cargo o en situaciones administrativas de licencia o comisión no remuneradas.

Con la salvedad de que esta Resolución sólo aplica a los Docentes y Directivos Docentes que se rigen por los Decretos—Ley 2277 de 1979 y 1278 de 2002, que laboran en los establecimientos educativos estatales ubicados en zonas rurales de difícil acceso.

1.5. PARTICIPANTES

En el momento de inmersión en la escuela habían matriculados 48 niños y niñas entre las edades de 3 a 13 años. De estos, 37 son beneficiarios de la ruta escolar (ver tabla 7), existiendo problemas en la asignación de rutas escolares, por lo tanto, varios estudiantes ingresan meses después del inicio de clases, esperando la respuesta afirmativa por parte de la Secretaría de Educación y la imposibilidad de las familias de costear o movilizarse a diario desde su residencia a la escuela. Este beneficio, al igual que el programa de alimentación escolar, permite que los estudiantes que habitan en la zona urbana estudien en la Red de escuelas rurales, sobre todo por la alta demanda en el sector urbano, que se suple con el superávit y la baja demanda del sector rural. Los profesores también cuentan con ruta y/o el subsidio de movilidad entregado por la Secretaría de Educación, debido a la ubicación de las escuelas rurales.

Los estudiantes que participaron en los dos momentos del proyecto (año 2018 y 2019) eran de los grados tercero, cuarto y quinto, variando el grupo en tres momentos: al iniciar en julio del 2018 eran trece estudiantes, que estuvieron hasta noviembre del mismo año, seis que se encontraban en quinto, al ser promovidos a sexto de secundaria son trasladados, si así lo deciden los padres, a la escuela Olarte (que imparte hasta séptimo de básica secundaria y hace parte de la Red OHACA) o el Colegio Rural El Destino (que imparte hasta la educación media). Luego, para febrero del 2019 y hasta mayo de ese año son diez estudiantes, de los cuales, ingresan tres estudiantes nuevos, para este momento solo participan los niños y niñas de los grados cuarto y quinto. Finalizando el proceso, para noviembre del 2019, quedan ocho estudiantes, uno de los estudiantes nuevos se va por la movilidad laboral de su familia y otro estudiante por el cambio de residencia.

Tabla 7. Colegios Red OHACA beneficiados de Ruta Escolar y Subsidio de Transporte

NOMBRE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	CLASE	Estudiantes Beneficiarios Ruta Escolar	Estudiantes Beneficiarios Subsidio de Transporte
Colegio Rural Olarte (CED)	DISTRITAL	161	0
Colegio Rural Los Arrayanes (CED)	DISTRITAL	18	0
Colegio Rural La Argentina (CED)	DISTRITAL	49	0
Colegio Rural El Curubital (CED)	DISTRITAL	16	0
Colegio Rural El Hato (CED)	DISTRITAL	37	0
	Total	281	0

Fuente: Adaptado de comunicación personal “Informe Seguimiento Proyecto de Inversión cortes a 30 de junio de 2019”.

Cabe mencionar, que existe una población flotante de estudiantes, por lo que es difícil estimar un número; se considera flotante porque dependen de la actividad económica de sus padres, cuando estos se movilizan a otro sector de la localidad o de ciudad, los estudiantes cambian de escuela o suspenden sus estudios por el tiempo que duren sus padres trabajando en otro sector, por lo general, son periodos cortos por lo que al regresar son inscritos nuevamente la escuela, configurándose esta situación como “normal” para las instituciones rurales.

2. ANTECEDENTES

Al iniciar la búsqueda de antecedentes investigativos y pedagógicos de la construcción identitaria de niños y niñas en zonas periurbanas, encontramos que no hay trabajos específicos, donde se relacionan las categorías analíticas que guían el trabajo, por consiguiente, se realizó una búsqueda por categorías, resaltando los trabajos que las relacionarán o permitieran ver un relacionamiento, proporcionando los primeros acercamientos teóricos que luego se ajustaron a nuestro interés investigativo y pedagógico. De esta manera los hallazgos literarios los clasificamos en los siguientes grupos temáticos: periurbanización, construcción de identidad y educación en contextos rurales.

2.1. PERIURBANIZACIÓN

Champollion (2011) establece que especificar la ruralidad siempre ha sido una ardua tarea, más allá de los clichés que datan de un tiempo en que todos los territorios partían de la ruralidad. Desde entonces, no ha cesado de transformarse.

Razón por la cual, la mayoría de la literatura que se encuentra sobre la periurbanización tiene como finalidad analizar las transformaciones que se dan en zonas concretas de grandes ciudades, a partir de la realización de proyectos urbanísticos de alto impacto, que reestructuran las zonas rurales, debido al crecimiento urbano que demanda suplir bienes y servicios, ubicándolos en las zonas rurales.

Uno de esos análisis sobre la periurbanización lo realiza Héctor Ávila (2009) en el escrito *Periurbanización y espacios rurales en la periferia de las ciudades*, conceptualizando el término periurbanización mediante un breve acercamiento a su surgimiento y su desarrollo en sociedades latinoamericanas, definiendo lo periurbano como “la extensión continua de la ciudad y la absorción paulatina de los espacios rurales que le rodean”, resaltando los factores sociales que conlleva el desarrollo de este fenómeno en las sociedades y áreas rurales.

Como ejemplo del análisis de la periurbanización como resultado de grandes proyectos urbanísticos es el estudio de caso *Procesos de periurbanización y la transformación de territorios rurales: el caso de la construcción del nuevo Aeropuerto de Quito y su influencia en la economía local de la Parroquia de Tababela*, realizado por Susana Ponce (2011) quien se planteó “analizar las principales características del tipo de proceso de periurbanización en Quito, a través del caso de la construcción del nuevo aeropuerto de Quito en la parroquia rural de Tababela, para identificar posibles problemas sociales en el territorio” (p.12), realizando una conceptualización del término ligado a las actividades económicas y de cambio del uso del suelo que se dan en las zonas rurales.

Otra investigación es la realizada por Palacios, M.; Quesada, L. & Zúñiga, B. (2011) titulada *La dinámica de la Interfaz periurbana, factores y transformaciones espaciales del territorio. El caso de los distritos Concepción y Ángeles del cantón San Rafael de Heredia entre 1989 y 2011*, quienes se plantean desarrollar “lineamientos para la elaboración de

investigaciones periurbanas que consideren variables como cambio de uso de la tierra, empleo según la población ocupada y la percepción de la población hacia los servicios básicos”, por lo cual, concluyen desarrollando el término “Interfaz Periurbana”, describiéndolo como aquel espacio que ha “sufrido la pérdida de características rurales, para incluir funciones urbanas sin consolidar, generando flujos e interacciones, tanto del mismo espacio como de los espacios adyacentes” (2011, p.147).

2.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

En la investigación monográfica *Desde los rincones de mi piel: La construcción de la identidad cultural y las subjetividades en niños y niñas afro de 8 - 12 años, a partir de la tradición musical y oral presente el currulao, música representativa del pacífico sur en la casa de derechos afro “Margarita Hurtado” de la localidad de Bosa* (2017), de Jeison González y Natalia Márquez, estos desarrollan un proyecto pedagógico-investigativo desde el enfoque de investigación-acción-pedagógica, concluyendo que la construcción de identidad se puede llevar a cabo en espacios formativos diferentes a la escuela, ya que, Bogotá es una ciudad donde confluyen una gran cantidad de personas originarias de distintas partes del país, existiendo una pluriculturalidad en toda la ciudad; aportando a sus modos de pensar, de sentir y de actuar, en las identidades que se van construyendo a sus alrededores, a pesar de esto, se realiza una “homogeneización de culturas, la búsqueda de una estandarización de personas, de sujetos, de niños dentro del aula educativa, genera un problema muy evidente, la pérdida de identidad de las “minorías” culturales” (p.11).

Por lo que se puede establecer que esta condición ocasiona un grave problema en la cultura campesina que es considerada una minoría dentro de la ciudad, trayendo consigo diversas prácticas de invisibilización, que pueden surgir desde los entes administrativos estatales, como en las prácticas cotidianas de la demás población. Donde este proceso de homogeneización niega el extenso territorio rural adscrito a Bogotá, y las dinámicas que allí se desarrollan.

La investigación realizada por Beatriz Aguirre, Alexandra Gajardo y Lorena Muñoz (2017) quienes en el artículo *Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*, se plantearon como objetivo reconocer las distinciones

del mundo rural y los rasgos de su construcción identitaria y cultural, indagando en las percepciones y experiencias de niños y niñas, describiendo patrones culturales, necesidades, problemas sociales, habilidades y fortalezas que los caracterizan. Por medio de un estudio de caso obtienen como resultados: la evidencia de la tensión existente entre las prácticas y patrones culturales tradicionales del mundo rural, y los avances y cambios que ha traído la modernidad, generando transformaciones en la concepción de la realidad rural; sumado a esto, se resalta la importancia que tiene la familia como la institución social donde se da principalmente la construcción de identidad individual y colectiva. Donde, según ellos se revela que la niñez no ha tenido importancia y se encuentra subordinada a las concepciones de los adultos.

En la tesis doctoral de Yanko González (2004) titulada *Óxidos de identidad: memoria y juventud rural en el sur de Chile (1935-2003)* se plantea como objetivo,

(...) dar cuenta y resolver, tanto a nivel teórico como empírico, los problemas constitutivos de la juventud como construcción cultural en el mundo rural del sur chileno, teniendo como referente fundamental el desarrollo del sujeto juvenil como actor social en el contexto nacional mayor y su fijación en la historia y el presente etnográfico (p. 21).

Por lo que, su análisis resulta de importancia, dado que, indaga por la construcción identitaria de los jóvenes rurales, realizando un análisis teórico de las tradiciones investigativas sobre los jóvenes, donde se han limitado a lo urbano y el entorno rural principalmente se ha estudiado desde las lógicas del desarrollo y la modernización de este.

Por consiguiente, problematiza la categoría de juventud rural a partir de su construcción identitaria, puesto que, su grupo de edad cuenta con débiles espacios culturales propiamente juveniles y sugiere apartarse de la acepción psicosocial eriksoniana al plantear que su construcción se da más en una dimensión sociocultural, que de centrarse en sí mismo.

Esta condición se extrapola al sujeto en su infancia, las condiciones a las que refiere González para la juventud rural, como su ingreso al trabajo remunerado, también se da durante sus primeros años.

En el libro compilado por José Meza y Claudia Herrera titulado *Infancia y derechos. Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar* (2014), resultado de diferentes investigaciones cualitativas descriptivas realizadas por los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá; establecen el espacio escolar como escenario que impulsa y potencializa la construcción identitaria de los estudiantes, considerando la escuela como un contra relato de lo que ocurre en la sociedad, “que esto sea así o tal vez no, nos reafirma en la idea de hacer de la escuela el lugar desde el cual se viven, se aprenden, se conocen y se valoren” (p.11), situando los espacios escolares como entornos primordiales en la investigación de la construcción de la identidad.

Otras consultas realizadas en el Repositorio Institucional de la Universidad Distrital (RIUD), nos demuestran que la construcción de la identidad ha sido un tema de interés en la institución, debido a los más de 2000 trabajos monográficos que se han realizado con relación a este, demostrando que su análisis sigue siendo vigente.

2.3. EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES

Para esta categoría la mayoría de los documentos que hemos encontrado son de autores colombianos, sin embargo, este no es un concepto que se maneje solo en Latinoamérica o en los países denominados del tercer mundo, sino que también se encuentran artículos como *El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia*, escrito por Pierre Champollion y publicado en la revista Profesorado en el año de 2011; con el uso en conjunto de perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas, se realiza un análisis a distintas escuelas entre los años de 1999 hasta 2007, donde se hace comparación entre los datos recolectados en cuestionarios y entrevistas profundas, logrando comprobar la hipótesis sobre la influencia que tienen los espacios y territorios (en este caso los rurales y/o montañoses) en la educación, el progreso académico y los procesos identitarios de los estudiantes, a lo que se le denomina *efecto de territorio*.

Jairo Arias Gaviria durante su trayectoria académica ha realizado varios trabajos acerca de la educación rural en Colombia, de los cuales nos parece muy pertinente en primera instancia su tesis *Educación Rural y Saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inza Tierradentro (ACIT) 2004 a*

2012, para la Maestría en Educación de la Universidad Nacional, por medio de un enfoque etnográfico con métodos cualitativos y cuantitativos logra evidenciar la necesidad de entablar relación entre los procesos educativos y el contexto donde se realizan, debido a que las cosmovisiones, el uso del territorio, las tradiciones y costumbres de las comunidades que habitan las zonas rurales, hacen parte de la formación de los sujetos. Por lo cual, Arias toma como objeto de estudio la propuesta educativa de la ACIT porque se pensaron y llevaron a cabo un proceso educativo que respondiera a las necesidades de su contexto, logrando un mejoramiento en la “calidad” de la educación y la reivindicación del sector campesino.

Desde la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana nos encontramos con la investigación *Significados que niñas y niños construyen de la escuela rural veredal El Amparo, ubicada en la vereda Candilejas, municipio de Paratebuena, Cundinamarca*, realizada por Alejandra Echeverría Fajardo en el año 2017, por medio de la perspectiva metodológica del paradigma cualitativo/constructivista, con un enfoque etnográfico y de la nueva sociología de la infancia, logró alcanzar el objetivo de caracterizar los significados que construyen las niñas y niños de cuarto y quinto de primaria sobre su escuela, la cual es vista más que una institución educativa, porque el espacio (principalmente la cancha de fútbol) es habilitado para realizar distintas actividades que generan vínculos emocionales que fomentan las relaciones afectivas y de cuidado dentro de la comunidad veredal, así que es percibida como el espacio comunitario para la socialización veredal donde se aprende y se juega.

En la práctica formativa que ofrece la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Deisy Beatriz Cedeño Quintero realizó la investigación *AGUAPANELA Y PAN: Retos y posibilidades de la educación nutricional para fortalecer el cuidado de sí en los niños y las niñas de la escuela rural el Hato*, en el año 2015, con un enfoque cualitativo desde la metodología de investigación-acción-educativa, aunque enuncia que por falta de tiempo no alcanzó a afrontar algunos retos que fueron surgiendo en el desarrollo de la propuesta, cumple con el objetivo de fortalecer el cuidado de sí en los niños y niñas de la escuela, a partir de una propuesta pedagógica sobre educación nutricional y logra dejar una incidencia en la conciencia de los estudiantes sobre el autocuidado y la participación en proyectos alternos a los establecidos por la institución.

Siguiendo por la misma línea de procedencia institucional y el territorio donde se ejecutó la investigación, nos encontramos con el antecedente más pertinente con relación al proyecto de reconstrucción de la huerta escolar, debido a que, en el año 2017, Angie Julieth Martínez Millán y Lorena Numpaqué Riaño, estudiantes de la Licenciatura en Biología que desarrollaron una propuesta didáctica denominada *Aportes del Proyecto Pedagógico Productivo Huerta Escolar, en la construcción conceptual del concepto ecosistema en estudiantes de ciclo 2 y 3 del C.E.D.R El Hato; localidad de Usme - Bogotá D.C.*, por medio de la metodología de investigación-acción-educativa, apostando por hacer de la huerta escolar un espacio de enseñanza-aprendizaje, que partió desde la concepción sencilla de ecosistema y progresivamente se fueron reforzando conceptos y conocimientos de los estudiantes con relación a las categorías de diversidad e interacciones.

Como se pudo evidenciar, las dos anteriores investigaciones fueron elaboradas en la misma escuela en la que nosotros llevamos a cabo este proyecto, siendo muy oportunos para tener conocimiento sobre las dinámicas que ha tenido la comunidad educativa de la escuela El Hato desde el año 2014; qué conocimientos y procesos han realizado los estudiantes; cómo ha sido la interacción con los padres y docentes con este tipo de proyectos; entre otro tipo de aspectos que nos fueron útiles como base de la caracterización de la población.

3. JUSTIFICACIÓN

“La motivación para un trabajo erudito no puede ser estrechamente académica; dicho trabajo debe conectar con “la vida real, asuntos sociales y políticos en la más amplia sociedad”.

Henry Giroux (2002)

Esta investigación pedagógica se realiza en la escuela rural El Hato, ubicada en una zona periurbana de la localidad de Usme, Bogotá; la construcción de nuestro plan de vida y la formación académica que hemos recibido da como resultado elegir un territorio rural, sobre todo por la necesidad que sentimos de visibilizar la existencia de la ruralidad en el Distrito Capital.

Siendo otro motivo, el querer darle un rostro a esa *ruralidad*, identificando a los estudiantes que le dan vida a la escuela El Hato. Construyendo su identidad a partir de dos dinámicas presentes en la escuela, en primer lugar, la relación entre estudiantes urbanos y rurales (identidad relacional) y en segundo la ubicación geográfica de esta (identidad contextual); aspectos que influyen directamente en la construcción identitaria de cualquier individuo.

Esta investigación pedagógica se presenta como un reto en el quehacer docente y decidimos asumirlo gracias a la afinidad con la ruralidad colombiana y la pasión por la educación que hemos construido durante nuestro proceso formativo profesional, llevándonos a la conclusión: la enseñanza debe estar fuertemente ligada al contexto donde se desarrolla; a sus cambios sociales; conectada con la vida real de los estudiantes y la comunidad que interactúa en este proceso. De esta manera creemos que los docentes, como agentes que propician el cambio social y colaboran en el proceso formativo de los estudiantes, debemos asumir un rol investigativo-pedagógico, al cuestionarnos y reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, el entorno donde los estudiantes construyen su identidad y la relación con la comunidad, con la finalidad de crear estrategias que posibiliten una conexión entre el conocimiento y la práctica, conectando sus aprendizajes en la escuela con los de su día a día, es decir, ayudar a formar autores de transformación.

Por lo cual, esperamos que esta investigación pedagógica resulte ser un referente para las futuras investigaciones que se realicen sobre la ruralidad teniendo en cuenta la periurbanización como aspecto que influencia directamente la construcción identitaria de los individuos; posibilitando el diseño de estrategias o herramientas pedagógicas que fortalezcan la relación de los estudiantes con lo rural, de esta manera contribuiremos en la resistencia de la ruralidad colombiana por no desaparecer.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante nuestra formación pedagógica e investigativa a lo largo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, hemos podido tener diferentes acercamientos a territorios rurales, forjando un interés por la ruralidad y sus dinámicas,

enfocándonos en la educación; este interés ha ido creciendo por el trabajo desarrollado en el Semillero de Estudios Rurales y Educación (SERE), donde se ha estudiado el estado de la educación en la ruralidad en Colombia.

Al tener la oportunidad de trabajar con la red de escuelas rurales OHACA, en Usme, comenzamos a comprender que Bogotá no es una ciudad completamente urbanizada. Su distribución es 184,83 km² de zonas rurales, 21,2 km² clasificados como suelo urbano y 9,02 km² de suelo de expansión; razón por la cual nos cuestionamos ¿cómo interactúa esa ruralidad con lo urbano? ¿Cómo son los sujetos de esa ruralidad? ¿Cuáles son las particularidades de este territorio? Entre otros interrogantes, que nos motivaron y llevaron a involucrarnos con la comunidad educativa de la Escuela Rural El Hato; ubicada en el kilómetro 15 de la Vía a San Juan de Sumapaz.

Por consiguiente, en un principio nos preguntamos sobre el proceso de construcción de identidad que realizan los estudiantes de la escuela El Hato, entendiendo que el contexto en el cual se forman, influye directamente en esta construcción como lo plantean Dubet y Martuccelli (1997) y Tajfel y Turner (1979); creando unas representaciones sobre los estudiantes, al considerar que por ser un contexto rural estos serían niñas y niños campesinos, de allí que hayamos decidido trabajar en esta escuela, por ser la “más lejana” a la última zona urbana de Usme –Usme Pueblo. Al interactuar con las y los estudiantes, descubrimos que la mayoría viven en la zona urbana de la localidad, al igual que el cuerpo docente y administrativo de la Red; por lo cual, al comprender que los sujetos no se apartan de las costumbres del territorio que habitan y las trasladan a los espacios donde se relacionan (Tajfel, 1979), caracterizamos a la escuela como una zona periurbana de la localidad de Usme, entendiendo esta periurbanización como “la extensión continua de la ciudad y la absorción paulatina de los espacios rurales que le rodean” (Ávila, 2009), mediante la transformación de las dinámicas sociales, económicas y culturales que surge de la interacción de sujetos urbanos y sujetos rurales, creándose un nuevo proceso de ocupación del espacio (Couceiro & Aldrey, 2007).

Al abordar estos dos aspectos, la escuela como zona periurbana y la interacción de estudiantes rurales y urbanos, nos cuestionamos sobre su proceso de construcción de identidades lo que sumado a la necesidad manifestada por los estudiantes de retomar prácticas

de siembra (como acercamiento a lo rural), esta investigación se propuso resolver la siguiente pregunta problema ¿cómo promover aportes, por medio de un proyecto pedagógico, en la construcción de las identidades de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria de la escuela rural El Hato, ubicada en la localidad de Usme? Teniendo como preguntas complementarias ¿cuáles son las nociones y percepciones de los estudiantes acerca de lo rural y lo urbano? ¿Qué transformaciones se introducen en las experiencias de vida de los niños y niñas de la escuela al estar en un área periurbana de la localidad de Usme? ¿Cómo fomentar las prácticas y saberes rurales mediante una propuesta pedagógica de recuperación de la huerta escolar?

Por consiguiente se construye el proyecto *Nos-otros y lo rural* con las y los estudiantes, siendo el principal espacio de convivencia la huerta escolar, con la finalidad de promover acciones que aportaron a la construcción de sus identidades, realizando un estudio de sus propias prácticas, apostándole a que fuese un proyecto crítico y creativo que desarrollará y fortaleciera sus capacidades, enfocadas a la curiosidad, la indagación, la interpretación, la reflexión, la pasión, la colaboración, entre otras, para generar conciencia sobre las problemáticas del contexto socio cultural al que pertenecen y así buscar soluciones desde un proceso colectivo.

5. OBJETIVOS

General

- ★ Promover aportes en la construcción de las identidades de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria de la escuela rural El Hato, ubicada en la localidad de Usme, a partir de una intervención pedagógica.

Específicos

- ★ Reconocer la influencia de las dinámicas de la periurbanización donde está la escuela rural El Hato en Usme, Bogotá, en el proceso de construcción de identidades de los niños y niñas.
- ★ Fomentar las prácticas y saberes rurales mediante una propuesta pedagógica de reconstrucción de la huerta escolar.

- ★ Aportar al análisis y reconocimiento de la labor del docente practicante orientado por la educación integral como corriente pedagógica de cambio social y cultural.

6. REFERENTES TEÓRICOS

Para el abordaje teórico de nuestro proyecto consideramos necesario presentar las siguientes categorías que fundamentan la construcción y ejecución de este. En un principio se establecieron la *construcción de identidad*, *periurbanización* y *educación* como las categorías pilares, pero en el desarrollo del proyecto surge la categoría de las *representaciones sociales* por la fuerte relación que tiene con la construcción de la identidad y la consolidación de un territorio.

6.1. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

La identidad es una cuestión que ha estado presente en las ciencias sociales desde prácticamente su nacimiento, buen ejemplo de ello “son las obras de Cooley (1902) y Mead (1934), en sociología, o las de Erikson (1950) y Tajfel (1984), en psicología” (Peña-Cuanda & Esteban 2013, p.177), por lo que establecerse en una sola perspectiva puede llegar a ser conflictivo para entender los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen su identidad y, por ende, se consolidarán como sujetos. Peña-Cuanda y Esteban (2013), identifican dos corrientes para comprender la identidad, la postura *esencialista*,

(...) que básicamente remite a la conceptualización de la identidad como mismidad, aquello que nos da la cualidad de idéntico (de ahí el nombre), como sustancia inmutable o categoría natural compartida y transmitida, es el eidos (esencia) de las personas o grupos, por lo tanto, algo que es permanente y atemporal (p.178).

Y la *constructivista*,

(...) la identidad está sometida a cambios y transformaciones, remite a los modos en que nos identificamos y a las acciones específicas que realizamos y a través de las cuales nos experimentamos mediante actos de identificación. Según esta postura, las

identidades se construyen a partir de las formas de nombrar o nombres con que caracterizamos nuestras pertenencias, desde las posiciones enunciadas que se asumen en la representación de un «yo» o un «nosotros» y remiten a una noción limítrofe, contradictoria, ambivalente o de frontera entre lo social-cultural y lo individual o subjetivo (p.178).

Situándonos en estos planteamientos, consideramos que, si bien los autores hablan de la corriente *constructivista*, creemos que es más acorde hablar desde una postura *socio constructivista* de la identidad. Entendiendo que la identidad es la fuente de sentido y experiencia construida por un actor a partir de atributos culturales y del entorno natural. Esa identidad está mediada por instituciones, circunstancias y recursos disponibles, que al ser interiorizados enriquecen el sentido o el objetivo de la acción. Por esta mediación, los actores tienen una pluralidad de identidades que generan tanto solidaridades y significados de lo propio, como contradicciones y tensiones en la acción social y en los roles o funciones desempeñados. (Salgado, 2002).

Estando sometida a cambios y transformaciones desde la sociedad, donde la “formación de los actores y de los sujetos se presenta como una sucesión de etapas” (Dubet & Martuccelli, 1997, p.20) y,

(...) el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla (Berger & Luckman, 1968, p.68).

Esto no significa que estemos negando las distintas teorías que se han desarrollado sobre el tema -Erikson (1950;1971), Piaget (1969); Mead (1934), Parsons (1955), Durkheim (1925)-, sino más bien como estrategia que nos permita situar nuestro análisis en un enfoque que se adapte a las circunstancias específicas que tiene el contexto en el cual se desarrolla este proyecto, una escuela primaria rural dentro de un sistema escolar que implica dinámicas rurales y urbanas.

De esta manera abordamos la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979), quienes plantean la construcción y desarrollo de la identidad en tres procesos. El primero, la construcción de la identidad individual, relacionada a las condiciones personales, la socialización con demás personas con las que convive diariamente y la interacción con los contextos que habita. El segundo, la construcción de la identidad como capacidad convivencial o relacional, lo que implica la aceptación y reconocimiento de las otras identidades, sus semejanzas y diferencias. Y, la identidad contextual, donde el individuo interioriza y reconoce la historia, saberes; dinámicas sociales, económicas; costumbres del contexto con el que se relaciona a nivel local y global a la vez.

Los tres aspectos del proceso de construcción de identidad (individual, relacional y contextual) están interconectados, configurando la identidad social, es decir el conjunto de todos aquellos aspectos que constituyen la idea que tenemos de nosotros mismos y que se derivan de las categorías sociales a las cuales el individuo percibe que pertenece. En este sentido, la identidad se refiere a la capacidad de saber quiénes somos y qué relaciones de pertenencia tenemos con los otros y con nuestros contextos. Esta capacidad implica el reconocimiento y valoración de las condiciones inmanentes al sujeto y su corporalidad; como la etnia, el sexo, la orientación sexual y el resto de las características físico-corporales; la valoración y aceptación de las múltiples identidades contextuales fruto de nuestra ubicación espacial (el barrio, ciudad, país, mundo) y la libertad de opción entre las múltiples identidades grupales fruto de la relación cotidiana con los otros.

El reconocimiento de sí y del otro como par, con capacidad para afectar su entorno, son premisas básicas sobre las cuales se construye la identidad relacional. Además, como proceso de reconocimiento permanente, implica explorar la historia que nos antecede, la familiar o contextual, fruto de un legado de sucesos que han interferido en la construcción de quienes somos, por lo cual debe conocerse y reconocerse; al ser una construcción desde la subjetividad, incluye quererse y valorarse, es decir que debe ser un proceso constante de construcción interna hacia lo externo, independientemente de los factores culturales o sociales del contexto, que si bien determinan la identidad contextual, por ser subjetivo, es el sujeto quien decide, en la mayoría de las personas, el grado de afectación que estos sucesos o valores tengan sobre sí mismo.

Al entender la construcción de identidad contextual, la cual está manipulada por el sistema escolar, nos acercamos a Dubet y Martuccelli (1997) quienes, desde la teoría de la *sociología de la experiencia escolar*, describen las etapas de formación de un individuo escolarizado y el proceso de construcción de su identidad. Teoría que responde la pregunta ¿qué fabrica la escuela? cuestionando por el tipo de actor social y sujeto que emerge de este sistema, el cual desempeña dos funciones, el de *reproducción social* y el de *producción social*.

Estas funciones del sistema escolar son conflictivas en la medida de que la primera busca garantizar el statu quo, legitimar un sistema establecido mediante la transmisión de normas y valores generales de la sociedad, en sí reproducir sujetos que se adapten y acaten lo que la sociedad necesita que hagan, es decir que cumplan su rol, sean actores sociales. Por otra parte, la segunda función, conduce a formar sujetos con actitudes, disposiciones, a tener dominio sobre su vida y su propia educación (Dubet, et al. 1997, p.11), configurándose como un espacio esencial de la vida infantil y juvenil, debido a la gran cantidad y variación de relaciones que se crean en las dinámicas escolares. Es bajo esta lógica, que la identidad del alumno se transformará según el trasegar de los días inmerso en el sistema escolar.

Ahora bien, la *experiencia* se constituye como el ente articulador entre las lógicas del sistema: “la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y culturas que los aportan” (Dubet, et al. 1997, p.14), lo que conduce a los individuos a socializarse bajo estos aprendizajes, llegando a constituirse como sujetos en capacidad de manejar su experiencia, más claramente convirtiéndose en autor de su educación.

La relevancia de Dubet y Martuccelli (1997) radica en reemplazar la noción de rol, anclada a la primera función del sistema escolar, por el de *experiencia* puesto que,

La fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeña su rol. (...) Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas (p.14).

Esa experiencia individual permanece construida socialmente en el juego de relaciones con otros, los alumnos no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos. Pero son ellos los que deben combinar estos diversos elementos (Dubet, et al. 1997, p.20) por lo que la formación de los sujetos se presenta en una sucesión de etapas o lógicas de acción que estructuran la experiencia social (las cuales han sido descritas por Dubet y Martuccelli desde el sistema escolar francés).

6.2. PERIURBANIZACIÓN

Antes de conceptualizar la periurbanización y su relevancia en la presente investigación es necesario definir primero el espacio rural. Lo cual ha sido una tarea titánica, siendo uno de los grandes problemas de la geografía rural, como resalta Estébanez (en Puyol [eds.], 1992)

(...) no resulta sencillo una definición de lo rural que satisfaga a la vez las necesidades de delimitar el espacio para su mejor planificación, que haga frente a las actitudes cambiantes de la población hacia el medio rural y a las variaciones y significación que tiene el espacio rural en cada país. (p.241)

Al respecto, Estébanez (en Puyol [eds.], 1992) realiza una clasificación de las definiciones proporcionadas por varios geógrafos en dos tipos: las definiciones por negación y las definiciones por las funciones interiores del espacio rural.

Las definiciones por negación refieren el espacio urbano como lo que no pertenece a la aglomeración urbana, transfiriendo la responsabilidad de la definición de este espacio a los investigadores urbanos tendiendo a clasificar el suelo como urbanizable programado, urbanizable no programado y suelo no urbanizable; en el que predominan las funciones rurales en ausencia de funciones urbanas como lo es la utilización del suelo o las relaciones lugar de trabajo-lugar de residencia.

Ejemplo de ello, es la clasificación del suelo realizado en Colombia mediante la Ley 388 de 1997 en el capítulo IV:

Suelo urbano: Constituyen el suelo urbano, las áreas del territorio distrital o municipal destinadas a usos urbanos por el plan de ordenamiento, que cuenten con infraestructura vial y redes primarias de energía, acueducto y alcantarillado, posibilitándose su urbanización y edificación, según sea el caso. Podrán pertenecer a esta categoría aquellas zonas con procesos de urbanización incompletos, comprendidos en áreas consolidadas con edificación, que se definan como áreas de mejoramiento integral en los planes de ordenamiento territorial.

Las áreas que conforman el suelo urbano serán delimitadas por perímetros y podrán incluir los centros poblados de los corregimientos. En ningún caso el perímetro urbano podrá ser mayor que el denominado perímetro de servicios públicos o sanitario.

Suelo de expansión urbana: Constituido por la porción del territorio municipal destinada a la expansión urbana, que se habilitará para el uso urbano durante la vigencia del plan de ordenamiento, según lo determinen los Programas de Ejecución.

La determinación de este suelo se ajustará a las previsiones de crecimiento de la ciudad y a la posibilidad de dotación con infraestructura para el sistema vial, de transporte, de servicios públicos domiciliarios, áreas libres, y parques y equipamiento colectivo de interés público o social.

Dentro de la categoría de suelo de expansión podrán incluirse áreas de desarrollo concertado, a través de procesos que definan la conveniencia y las condiciones para su desarrollo mediante su adecuación y habilitación urbanística a cargo de sus propietarios, pero cuyo desarrollo estará condicionado a la adecuación previa de las áreas programadas.

Suelo rural: Constituyen esta categoría los terrenos no aptos para el uso urbano, por razones de oportunidad, o por su destinación a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas.

Suelo suburbano: Constituyen esta categoría las áreas ubicadas dentro del suelo rural, en las que se mezclan los usos del suelo y las formas de vida del campo y la ciudad,

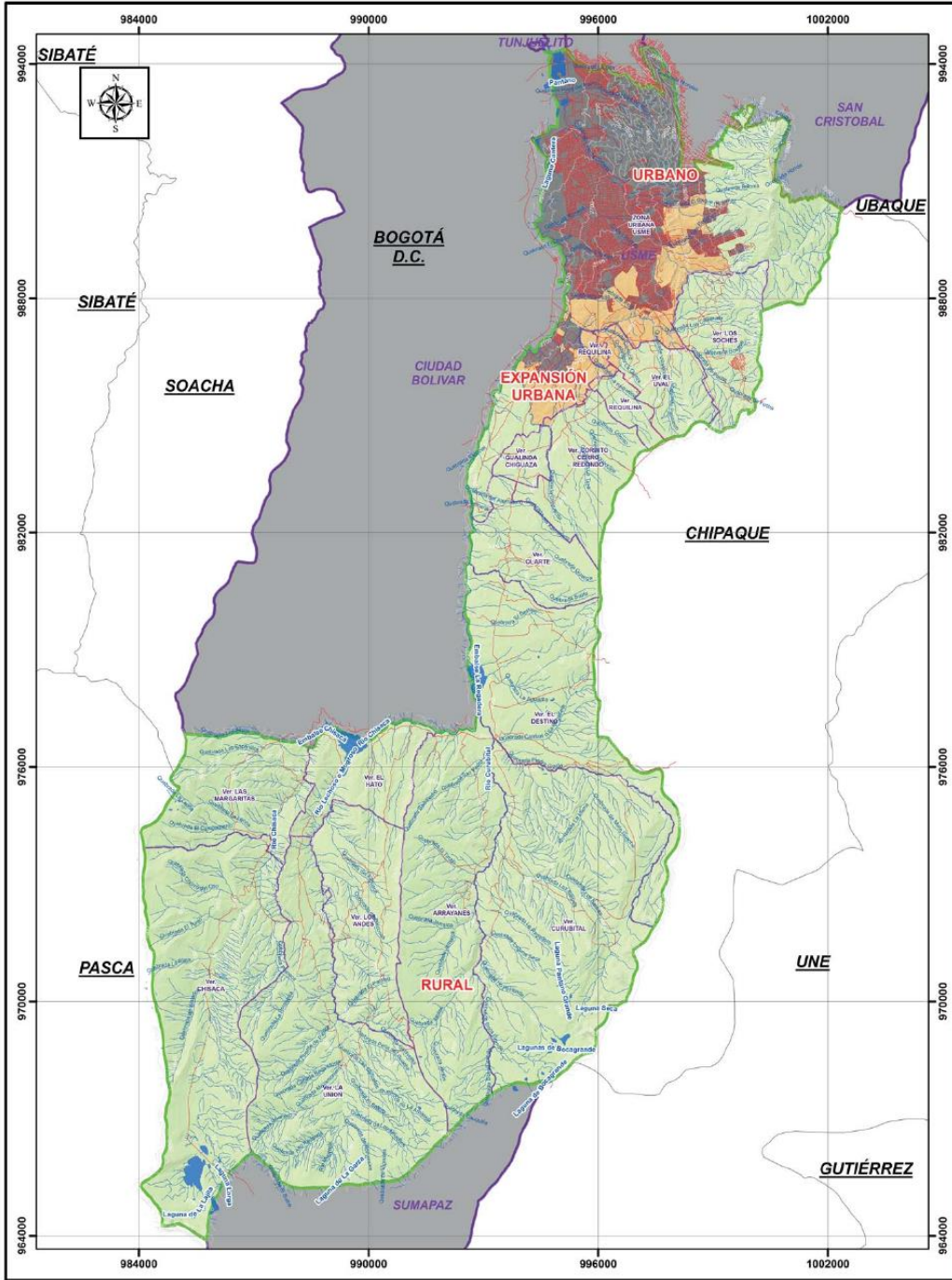
diferentes a las clasificadas como áreas de expansión urbana, que pueden ser objeto de desarrollo con restricciones de uso, de intensidad y de densidad, garantizando el autoabastecimiento en servicios públicos domiciliarios, de conformidad con lo establecido en la Ley 99 de 1993 y en la Ley 142 de 1994. Podrán formar parte de esta categoría los suelos correspondientes a los corredores urbanos interregionales.

Los municipios y distritos deberán establecer las regulaciones complementarias tendientes a impedir el desarrollo de actividades y usos urbanos en estas áreas, sin que previamente se surta el proceso de incorporación al suelo urbano, para lo cual deberán contar con la infraestructura de espacio público, de infraestructura vial y redes de energía, acueducto y alcantarillado requerida para este tipo de suelo.

Suelo de protección: Constituido por las zonas y áreas de terrenos localizados dentro de cualquiera de las anteriores clases, que, por sus características geográficas, paisajísticas o ambientales, o por formar parte de las zonas de utilidad pública para la ubicación de infraestructuras para la provisión de servicios públicos domiciliarios o de las áreas de amenazas y riesgo no mitigable para la localización de asentamientos humanos, tiene restringida la posibilidad de urbanizarse.

Para el caso concreto de la localidad de Usme, la clasificación de suelo se puede apreciar en el siguiente mapa.

Mapa 2. Categorización del suelo Localidad de Usme.
Fuente: Alcaldía Local de Usme (2017).



REPÚBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA
Ciudad de Bogotá D.C. - Localidad de USME

MAPA DE CATEGORÍA DEL SUELO LOCALIDAD DE USME
Mapa: 16

ESCALA: 1:100.000
1 cm equivale a 1.000 metros

PROYECTO Correo: CIA-233-0196
Objeto: DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y ACCIONES ENFOCADAS EN:
1. CONSERVACIÓN DE LA EFICIENCIA EN COMPONENTE URBANO,
SOLIDERO Y CALIDAD DEL AIRE.
2. INSTITUCIONALIZACIÓN, PRESERVACIÓN Y CONSERVACIÓN DE RIQUEZAS HÍDRICAS.
3. INDICATIVOS PARA LA REDUCCIÓN, SEPARACIÓN DE RESIDUOS EN LA FUENTE.
4. APROVECHAMIENTO Y ADECUADA DISPOSICIÓN FINAL, ACOMPAÑADOS DE PROCESOS DE DIVULGACIÓN, SENSIBILIZACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA LOCALIDAD.

CONVENIONES

- Corriente de Río
- Canchales, Saneamiento
- Demarcación Doble y Compuesto de Agua
- Vías
- Límite Localidad de Usme
- Localidades Boyacá
- Límite Municipios
- BOGOTÁ D.C.

LEYENDA

Clasificación del Suelo	Símbolo	Área Ha	% de Área
URBANO	[Red Box]	2102,32	9,78%
EXPANSIÓN URBANA	[Orange Box]	901,19	4,19%
RURAL	[Green Box]	18485,99	85,02%
TOTAL		21489,51	100%

INFORMACIÓN DE REFERENCIA
PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL DE BOGOTÁ
IDECA

COORDENADAS DEL PROYECTO
ESPECIFICACIONES TÉCNICAS

USME, Ciudad, Bogotá
PROY: 216-Submódulo: 0703

Proyección: Transversa Mercator
Falso Norte: 100000,0
Rotación Central: 0,0000000000000000
Radio de Curvatura: 6370000,0000000000
Límites de Corte: 4.0000000000000000
Máscara de Corte: 0,0000000000000000

LOCALIZACIÓN GENERAL

REPUBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA
BOGOTÁ D.C. - LOCALIDAD DE USME

Por otra parte, las definiciones del espacio rural por sus funciones interiores identifican las funciones rurales con modos de utilización del suelo o la composición de la población, concibiendo el espacio rural de modo multifuncional. Aunque, resalta Estébanez (en Puyol [eds.], 1992), muchos geógrafos diferencian funciones rurales especiales (agricultura, explotación forestal, espacios de ocio, etc.) y otras funciones que encuentran también en los espacios urbanos en proporciones diferentes según el desarrollo de cada país.

Son estas variaciones conceptuales y de significación que tiene el espacio rural en cada país lo que imposibilita una definición universal, lo que conlleva a los teóricos de la geografía rural a subdividir el medio rural en sus elementos funcionales. De esta manera, Gilg (1985, citado en Puyol [eds.], 1992, p.242), en un intento por integrar los diferentes componentes expuestos en una definición, propone que el espacio rural debe cumplir estos criterios:

- a)* Estar dominado (actual o recientemente) por usos del suelo extensivo tales como agrícolas, forestales o grandes espacios sin identificar.
- b)* Contener núcleos rurales de escaso nivel jerárquico y presentar fuertes relaciones entre los edificios y el paisaje y poseer conciencia de rural por la mayoría de sus habitantes.
- c)* Originar un modo de vida caracterizado por una identidad cohesionada basada en el respeto y cualidades comportamentales de vida como parte de un paisaje extensivo.

Para Estébanez (en Puyol [eds.], 1992),

(...) el medio rural es, pues, un palimpsesto formado por elementos procedentes de diferentes épocas; es, por tanto, un sistema dinámico y no solamente un simple contenedor, o un área de evasión para el urbanita. Es también un sistema de actividades, de trabajo, es un fenómeno dinámico, cuya definición debe replantearse continuamente sobre todo ante una sociedad tan cambiante como es la postindustrial.
(p.242)

De manera que estas aproximaciones conceptuales -Estébanez y Gilg- reconocen al espacio rural como una organización espacial multifuncional compleja, el cual funciona por

medio de procesos de interacción, cambios y conflictos entre los distintos elementos paisajísticos.

Ahora bien, como resultado de la modernización y la inevitable difusión de la urbanización el territorio y la sociedad rural ha experimentado diversos cambios. Aquel proceso de difusión es social y especialmente selectivo, produce códigos de comportamientos que se basan en las diferencias de clase y ciclo de vida en la que se adscribe una persona o un grupo. Las comunidades experimentan y producen cambios en su estructura y en el sistema, por consiguiente, cambios en las formas de comportamiento de la población, en sus relaciones dentro de la propia comunidad rural y con miembros de otras comunidades rurales (Puyol [eds.], 1992).

Entre estas transformaciones espaciales surge la *periurbanización* como la manera de identificar las nuevas formas de organización espacial de las ciudades, las cuales, debido al crecimiento acelerado característico de la sociedad postindustrial promueve la desaparición de la dicotomía entre lo rural y lo urbano, a causa de la continua movilidad de la frontera que las separa, siendo un proceso de mutación del campo y participando de la desaparición del espacio rural tradicional, instaurando prácticas económicas y sociales ligadas a la dinámica de las ciudades (Ávila, 2009). Esto, mediante varios factores como el crecimiento industrial de algunas zonas de las ciudades; la instalación de grandes fábricas que demandan una mayor cantidad de trabajadores, generando una movilidad demográfica que exige zonas residenciales más grandes; la migración de la población rural a la ciudades por factores económicos, sociales y políticos, -en Colombia un factor importante ha sido el conflicto armado interno extendido en los territorios rurales del país- siendo las zonas periféricas de la ciudad los espacios idóneos para ser ocupados legal o ilegalmente por la población rural migrante.

Mediante la periurbanización se entraña una mutación territorial, ya que incorpora nuevos elementos del exterior, extraños a la realidad rural, constituyéndose como una interfase entre lo rural y lo urbano,

Si bien se trata de un paisaje aun ampliamente dominado por las actividades agropecuarias y forestales en el cual existe una antigua sociedad rural, dicho espacio

ha sido ampliamente transformado por las construcciones, el consumo de bienes y servicios y la localización de núcleos de trabajo en las ciudades a proximidad, en modos y estilos de vida cada vez más afines a los de la aglomeración (...) Bajo esta idea, la periurbanización es ante todo el resultado de la dinámica de funcionamiento de un conjunto de fuerzas económicas y sociales que sostienen al conjunto urbano (Ávila, 2009, p.107).

Generando que las sociedades rurales adapten tradiciones y recursos a los impulsos y actividades que llegan del ámbito urbano.

Es así como la expansión de las urbes ha alcanzado a los espacios rurales, donde se han asentado históricamente las comunidades campesinas con cultura y procesos propios, con una forma específica de vincularse con la ciudad y el espacio inmediato que le rodea; lo que conduce a que se desarrollen nuevas formas de vivir y relacionarse, de apropiarse y de aprehender los espacios periféricos y los rurales en torno a la ciudad (Arias, 2005, citado en Ávila, 2009, p.95).

Siendo los espacios periurbanos las zonas rurales donde la influencia urbana es más fuerte por su inmediatez física a la ciudad, la cual, en su expansión física y funcional, las invade e integra a través de unos procesos cuyos efectos son de naturaleza diversa: económica, demográfica, social y territorial, de forma que el rasgo más importante de estos espacios periurbanos es la mezcla de usos del suelo (Ponce, 2000, citado en Ponce, 2011).

Sirva de ejemplo las dinámicas de la escuela El Hato, en la zona rural de Bogotá D.C., donde las relaciones sociales de los individuos que le dan vida al espacio escolar se ven permeadas por la carga contextual que tienen interiorizada los que habitan en las zonas urbanas y los de zona rural, razón de ello que la escuela se haya constituido como un lugar de consumo de servicios, en este caso el de la educación, por parte de la sociedad urbana, por causa de la oferta de las instituciones rurales que representan un superávit (véase la tabla 2) en relación a la demanda de su entorno, supliendo la demanda de la población estudiantil urbana, ocasionando que la mayoría de estudiantes en la escuela sean de este entorno.

De esta manera se dan tres tipos de transformaciones en las dinámicas sociales, económicas y culturales en el sector:

- Sociales: cambio en modos y estilos de vida cada vez más afines a los de la aglomeración. Se refuerzan imaginarios sobre la población urbana anclada a lo peligroso y lo rural como lo seguro por su lejanía.
- Económica: se empieza a dar un desplazamiento de actividades agropecuarias por el del consumo de bienes y servicios como es el turismo rural o agroturismo. También debido a una buena vía vehicular que conecta el área rural con la de expansión y la urbana, se da una migración laboral a la ciudad, siendo una constante en los caseríos más cercanos a Usme Pueblo.
- Cultural: Perdura en el sector una noción de municipalidad referente a la ciudad, reflejadas en expresiones de los habitantes que conciben su vivienda fuera de Bogotá. Por su parte la población infantil y juvenil del área rural está constantemente atraída por los elementos tecnológicos (celulares, computadores, etc.) o el acceso a la internet ocasionando un deseo por movilizarse al sector urbano para disfrutar de estos.

Estos cambios en las dinámicas se posibilitan debido a la movilidad de las familias de los estudiantes, no solo son ellos quienes se movilizan a la escuela, sus familiares también, por lo que desarrollan una relación con el entorno en el cual se forman los niños, configurando la escuela como un centro de relacionamiento de los adultos rurales y urbanos, potenciando las representaciones sociales frente a lo inseguro de lo urbano, mediante las conversaciones y actividades de integración que se dan.

6.3. EDUCACIÓN: ¿HABLAMOS DE EDUCACIÓN RURAL O DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES?

“Especificar la ruralidad siempre ha sido una ardua tarea, más allá de los clichés que datan de un tiempo en que todos los territorios partían de la ruralidad. Desde entonces, no ha cesado de transformarse.” (Champollion, 2011)

La continua transformación de la ruralidad se da bajo las dinámicas globales del desarrollo, donde tener escuela es sinónimo de progreso o modernidad, por lo cual, es importante considerar cómo se ha ido influenciando la normatividad mundial en las políticas educativas con la instauración del capitalismo como sistema económico, a mitad del siglo XX. Las entidades mundiales de orden económico comienzan a generar políticas y financiar proyectos en los países “en vías de desarrollo” como Colombia, que se implementan en los planes de gobierno o como lo plantea Silveira (2009) las multinacionales se imponen sobre las débiles estructuras políticas, económicas y sociales de los países, realizando modificaciones en la organización y contenidos del sistema educativo, usándolo como el medio para llegar a la “modernización” y “erradicación de la pobreza del planeta”, pero lo que verdaderamente logran es el incremento de problemáticas sociales, culturales y ambientales de los contextos rurales y urbanos.

6.3.1. Políticas públicas de la “educación rural” en Colombia

Respondiendo a la preocupación por la productividad agrícola y el crecimiento de la pobreza en el mundo, el programa de Escuela Unitaria fue aprobado como modelo educativo de las escuelas rurales de los países (entre ellos Colombia) que participaron en la Conferencia Internacional de Ministros de Educación realizado Ginebra, Suiza en 1961, debido a los resultados positivos que tuvo el programa en España. (Blandón, 2014). Desde entonces se estableció como el modelo pertinente para extender la educación primaria en los territorios rurales, validando lo decretado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.” (ONU, 1948)

Por consiguiente, para el año de 1967 el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) oficializa y expande el programa como Escuela Unitaria por medio de los Centros Regionales de Capacitación, donde la primera experiencia que se referencia de este modelo en el país fue en el departamento de Norte de Santander para la década de los sesenta, donde se crearon escuelas unitarias, en las cuales un solo profesor se encargaba de varios grados – a lo que se le denominará multigrado-, construcción e implementación de fichas didácticas y promoción automática de los estudiantes. Sin embargo, con el pasar de los años, las experiencias de cada escuela evidenciaron como las fichas, la promoción automática y otros aspectos tuvieron

complicaciones y transformaciones, como, por ejemplo: las fichas se volvieron guías tanto para estudiantes como para los profesores, y la promoción consistió en que el estudiante logrará los objetivos de cada guía, llegando a la construcción de lo que es el modelo de Escuela Nueva de hoy en día.²

Para la década de los noventa, los gobiernos de turno dejan por escrito varios programas y proyectos para el desarrollo de la educación rural, sobre todo en las zonas más vulnerables del país, pero al momento de la realización y ejecución, no se les dio mayor relevancia a los procesos sociales de las zonas rurales -que por medio de dinámicas de asociación crearon sus propias escuelas. Con el pasar de los años y los gobiernos, se sigue con la misma percepción del territorio rural como generador de recursos económicos, por lo cual en la Ley general de educación 115 de 1994 sugieren que en cada municipio haya una granja integral o una huerta escolar. En 1996 se formula el Proyecto de Educación Rural (PER) que por medio de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) fomenta la visión mercantilista del desarrollo, llevando a lo que se denomina educación rural a tecnificarse y limitar el proceso educativo a responder a las lógicas de la internalización del trabajo.

Con relación a las políticas y su ejecución, durante estos casi veinte primeros años del siglo XXI, no teniendo mayores cambios, siguen con el postulado de cerrar las brechas de inequidad existentes entre las zonas rurales y urbanas, al igual que entre el sector oficial y el privado, de manera que comienzan a enunciar el desarrollo de los programas y proyectos desde un enfoque territorial. El PER comenzó su implementación en 2002, en su primera fase se reconocieron y promovieron distintas apuestas educativas alternativas para lograr una cobertura del 75% en más de 100 municipios de diez departamentos, las cuales se les comenzaron a denominar *Modelos Educativos Flexibles* y han logrado darle la posibilidad de acceso a estudiantes de los territorios rurales en educación básica y media; al igual que continua el vínculo entre las comunidades y la escuela (Perfetti, 2004). A pesar de esto y la implementación de la segunda fase del PER, las problemáticas como: deserción, repitencia, falta de cobertura, financiación, producción de conocimiento, entre otros, siguen siendo

² Para obtener una consulta más detallada del modelo de Escuela Nueva en Colombia, consultar Villar, R. (1995) *El programa Escuela Nueva*. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5596/5018>

latentes. Ahora lo que se está esperando desde el 2017 es la aprobación e implementación del Plan Especial de Educación Rural (PEER), que surge con el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, no obstante, es muy similar al PER, no hay mayor innovación en sus postulados.

6.3.2. Educación en contextos rurales

La educación rural en Colombia se sigue limitando a tres aspectos: agropecuario, agroindustrial o ecológico; dejando de lado las problemáticas que demandan los distintos contextos rurales, como lo menciona Miguel Soler Roca (1985):

No hay otra pedagogía que la que tiene la realidad como punto de partida y como punto de llegada, en una secuencia que va de la investigación a la acción, pasando por la correcta interpretación y por la toma de posesión consciente e intencionada del saber. La educación se da aquí y ahora. Educando bien en función de ese aquí y de ese ahora, se educa para cualquier medio y para otros tiempos que vendrán y que no sabemos cómo serán. Para esta posición la educación no sería rural ni urbana, ni suburbial, ni minera, sino una educación que intenta desarrollar las potencialidades del educando (citado en Rivera & Demarchi, 2014, p.174).

Con relación a lo anterior, nos parece pertinente ilustrar el por qué hicimos una ruptura con la concepción que desde hace mucho tiempo se ha tenido sobre la “educación rural”, por ende, partimos desde los planteamientos donde la educación está en función de la realidad que viven los contextos, gracias a la teorización de las prácticas y nuestra propia experiencia, nos han evidenciado que las políticas no determinan ni la escuela y mucho menos la educación, aunque se rigen por marcos normativos, estas van teniendo modificaciones, que se originan en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la cotidianidad de la estructura física de las escuelas. Por lo cual, no estamos de acuerdo de manejar el concepto de “educación rural” y su discurso de implementarse igual en todas las escuelas de los contextos rurales, con tendencia a seguir repitiendo los mismos contenidos desde hace varias décadas,

No se trata, pues, de sostener la necesidad de una educación rural como categoría diferenciada de educación, sino de asegurar una educación básica y popular impartida en el medio rural, con rasgos fundamentales comunes a los del resto de la educación del mismo nivel y con un alto grado de aprovechamiento del potencial educador de la relación escuela-medio (Soler, 1985, citado en Rivera & Demarchi, 2014, p.194).

En consecuencia de esto, para nosotros la *educación*, es un proceso integrador donde la relación de enseñanza-aprendizaje responde a las necesidades de los individuos, que no solo consiste en la relación dialógica entre profesor y estudiante, sino que ésta estaba mediada por cargas simbólicas del territorio en el que se encuentran realizando el proceso, pasando por etapas cognitivas, comprobando que el proceso de aprender es evolutivo y se produce por una acción interna y personal, en consonancia con las relaciones que establecemos en diversos contextos (Hernández & Díaz, 2015), en vista de esto, reiteramos que no es una sola ruralidad, sino que son una gran variedad de ruralidades y cada una tiene un contexto determinado.

6.4. REPRESENTACIONES SOCIALES: UN ANÁLISIS EMERGENTE

“Las prácticas cotidianas de las comunidades y los diferentes imaginarios que se construyen y deconstruyen habitualmente, dan cuenta de la complejidad existente entre los lugares de tránsito entre el campo y la ciudad, así como en los vínculos que entre ellos se encuentran”.

Laura Cortés. (2016)

Debido a que a lo largo de nuestra vida hemos construido inconsciente o conscientemente imágenes e ideas sobre lo que nos rodea, a partir de procesos de interacción y comunicación mediante los cuales experimentamos y compartimos con los otros, esta categoría analítica de *representaciones sociales* surge durante el desarrollo del proyecto, pero no es nuestro objetivo problematizar las representaciones construidas por los estudiantes, sus familiares o en sí la comunidad educativa, aun así, es de importancia tenerla en cuenta, ya que, la identidad también se configura a partir de lo que los demás piensan e interpretan de uno y del entorno en el cual se desarrolla. Porque la interacción entre los sujetos y el entorno también está

mediada por las representaciones e imaginarios construidos socialmente. Sumado a que según Araya (2002),

(...) el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social (p.14).

Por consiguiente, es necesario hacer la distinción entre representaciones e imaginarios sociales. Dado que construimos unos significados, de manera social e individual, sobre algunos objetos, en este caso la ruralidad. Por eso invitamos al lector a que realice el siguiente ejercicio:

1. Piense por un momento en la palabra ruralidad, o su asociada, el campo. ¿Qué ideas o imágenes le suscitan?

Seguramente son montañas, valles, árboles, zonas boscosas, cultivos de alimentos; animales como gallinas, vacas, caballos.

2. Intente recordar alguna experiencia o suceso que vivió allí y las personas con las que compartió.

Seguramente pensará en los familiares y amigos con los que viajó hace un tiempo... con los que vivió o aún vive. Quizás recordará unas vacaciones; visitar a un abuelo o tío; un paseo familiar al campo, etc. Si tiene o tuvo familia que vivió en este territorio recuerde las conversaciones con ellos; las narraciones sobre el cuidado de los animales, las plantas; una receta médica casera; el sabor de alguna comida; sus opiniones sobre la política, economía, religión, etc.

Teniendo en cuenta este ejercicio, al tomar estas concepciones, relatos, ideas, significados e imágenes, usted al igual que nosotros construye una representación social de la *ruralidad*. Debido a que,

(...) las representaciones sociales son precodificaciones porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, es decir, el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación, he allí lo subjetivo; lo colectivo será

porque esa representación dependerá de la sociedad en la cual vive, pues eso mediará la forma de vivirla, actuarla y representarla. Es una dualidad subjetiva y social (Cegarra, 2012, p.5).

A diferencia de un imaginario social debido a que este, según Cegarra (2012),

(...) es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemonícamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente "lo padece" por encima de sus propias experiencias vitales. Esto no quiere significar que los imaginarios sociales sean inmodificables o históricamente permanentes, por el contrario, cada época histórica a través de los grupos sociales construye o resignifica los sentidos que desea socialmente transmitir. [...] son esquemas interpretativos para el sentido social hegemonícamente impuestos haciendo plausible la vida cotidiana. (p.5)

De ahí, que nuestro acercamiento a la escuela se haya dado bajo ciertas representaciones, situándonos en nuestras experiencias y reconociendo nuestra ascendencia campesina, lo que nos suscita un sentimiento de nostalgia por la desconexión con las ruralidades y el olvido de saberes y narraciones que no pudieron ser transmitidas por el fallecimiento de nuestros familiares, razón por la cual hablamos de representaciones sociales y no imaginarios sociales.

7. METODOLOGÍA INVESTIGATIVA – PEDAGÓGICA

“En cualquier caso, desde el punto de vista pedagógico, la utopía es necesaria pues ningún proyecto ha de darse por acabado, ni considerarse absolutamente perfecto, es un proceso sin fin que las personas y generaciones futuras seguirán construyendo o creando para responder mejor a sus necesidades y circunstancias de vida.”

Ana Sigüenza (2015)

En busca de consolidar un trabajo investigativo-pedagógico, que responda con los compromisos éticos y profesionales que hemos asumido en nuestra formación docente,

responder a los interrogantes y los objetivos planteados, deseamos servirnos de una “nueva” manera de investigar y participar en la vida cotidiana de la escuela. Desde la metodología y las herramientas que usamos para ejecutar esta investigación, se apuesta a la transformación de prácticas sociales para que sean acordes a la realidad, teniendo en cuenta que solo se puede realizar si los individuos que participan trabajan colectivamente, “por ello se requieren de aprendizajes sostenidos en dinámicas más favorecedoras de la construcción personal” (Hernández & Díaz, 2015).

Por lo cual, en este apartado describimos los fundamentos pedagógicos y la consolidación de una unidad didáctica, la metodología de investigación y las estrategias e instrumentos etnográficos de recolección de la información.

7.1. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Nuestra afinidad con las distintas aplicaciones del paradigma anarquista nos condujo a abordar la teoría de la educación integral y algunos principios de la pedagogía libertaria para fundamentar, planear y ejecutar las distintas actividades y talleres realizados. En concordancia Cuevas (2003) establece que “la educación integral nace de la idea ilustrada de la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene respecto a los demás, y del derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e intelectuales” de manera tal que la educación de la persona no separe el trabajo manual del trabajo intelectual, así como para educar para la vida social. Como resultado complementando los principios pedagógicos libertarios y de la educación integral relacionamos la teorización del aprendizaje situado por la particularidad de que esta corriente pedagógica toma la realidad como insumo para generar aprendizajes significativos en los sujetos (Hernández, 2014), atribuyéndole a los profesores un rol de mediadores entre los intereses y las situaciones que afrontan los estudiantes en sus realidades.

Dicho rol creemos debe estar mediado por una un proceso de reflexión continua del cómo enseñar y el cómo aprender, es decir una didáctica, entendida como un saber disciplinar; como conocimiento científico, o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción docente.

Por consiguiente, estos tres postulados pedagógicos – la educación integral, el aprendizaje situado y la didáctica – los relacionamos para fundamentar pedagógicamente nuestro actuar durante la ejecución de los talleres formulados durante la ejecución del proyecto de huerta escolar. Siendo menester conceptualizar cada aspecto, con la finalidad de que el lector comprenda de una mejor manera nuestro punto de partida y proceso reflexivo continuo para lograr realizar aportes a las construcciones identitarias de los estudiantes.

7.1.1. Educación integral

Los teóricos anarquistas en oposición a la forma como se desarrollaba la educación hasta finales del siglo XIX y en ataque directo a uno de los pilares del sistema capitalista: la división entre trabajo manual e intelectual que había sido tradicionalmente utilizada para justificar la separación entre clases trabajadoras y clases directivas (dominadoras) afectando al trabajador negativamente mediante un proceso de alienación (Cuevas, 2003), dan origen a la educación integral como alternativa a esta división artificial, proponiendo una formación general, que comprendiera tanto los aspectos científicos (teóricos) como los industriales (prácticos) (Fernández, 1998).

Esta corriente es el resultado del tejido realizado por distintos aportes de educadores que pusieron en práctica ideas alternas al paradigma de la educación tradicional, donde la formación de las facultades o capacidades intelectuales y físicas deben tener la misma importancia en el desarrollo de los seres humanos en su etapa como estudiantes.

Aunque, la visión *integral* de la persona y del mundo en la educación ha llevado a establecer otros postulados de la educación integral ajenos al origen anarquista expuesto. Es así como se tiende a relacionar con la educación holística, la cual parte a principios del siglo XX para integrar la ciencia, el arte y la comprensión de la realidad como unidad, “promoviendo el desarrollo de una conciencia de concordia, solidaridad y cooperación, considera que la esencia de la vida es la armonía en la diferencia, el diálogo como mediación ante el conflicto, el trabajo conjunto, las decisiones solidarias para el bien común” (Gallegos, 1999, citado en Pedraza, 2019). O se realiza una fuerte vinculación con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, al establecer que el desarrollo de las distintas inteligencias (a saber la inteligencia Lingüística, la inteligencia matemática, la inteligencia visual-espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal-cinestésica, la inteligencia

intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la inteligencia naturalista) conduce a una educación integral al propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas de cada sujeto, siendo la escuela un espacio donde los estudiantes descubran su inteligencia, su potencial y sean capaces de desarrollarlo al máximo.

Si bien, los postulados son similares en el objetivo de desarrollar todos los aspectos del sujeto, de allí la visión integral, y su relación con el medio su diferenciación principal son los principios libertarios de antiautoritarismo, solidaridad y libertad, siendo estos los que pretendemos resaltar y que hemos adoptado, además de su fuerte carácter social donde se debe educar con el compromiso moral y político de transformación de la sociedad, lo que caracteriza y diferencia la educación integral desde el paradigma anarquista. Siendo una finalidad suprema la construcción de personas libres, esto al establecer que

La libertad se construye mediante la libertad; sólo una educación que enseña al educando a ser libre se pueden conseguir personas libres (...) la libertad del educando debe ser absoluta, y la misión del educador debe ser la de evitar toda influencia coactiva en el desarrollo natural del individuo (...) La educación de los niños debe servir a la satisfacción de sus necesidades físicas intelectuales y morales, y no imponerles ideas que sirvan para el mantenimiento del orden social (Cuevas, 2003, p.98).

En consonancia, al partir desde el antiautoritarismo, Fernández (1998) resalta que la educación integral incide en la necesidad de respetar al educando, otorgándole autonomía, capacidad de decisión y favoreciendo su participación activa en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el centro de atención se desplaza desde el educador hacia el educando. El maestro ya no aparece tanto como figura de autoridad sino como un compañero que facilita el desarrollo de las capacidades e intereses propios de cada alumno, por lo que la autoridad desde los planteamientos de Bakunin (1998, citado en Cuevas, 2003), la autoridad se entiende aquí como una tutela verdaderamente humana basada en la razón, no en principios metafísicos, teológicos y jurídicos, esta debe disminuir gradualmente a medida que avanza la educación y se va consiguiendo una creciente libertad.

Esto es esencial, puesto como lo resalta Fernández (1998) el hecho de que se preconiza una educación igualitaria, no quiere decir que ésta debiera ser uniformizada; por el contrario,

la educación libertaria pretendía promover lo específico de cada persona, posibilitando que el individuo eligiese libremente su profesión. Se trataba, en definitiva, de educar en la libertad, respetando el libre desarrollo de los aspectos físico, intelectual y moral del individuo. Entendían los anarquistas que una nueva relación maestro–alumno potenciaría el interés natural de los niños por el aprendizaje, interés que la educación tradicional puramente dogmática y memorística había matado.

Por lo que es importante resaltar que la educación integral parte de la premisa del pedagogo anarquista francés Paul Robin (1870),

la sociedad tiene que dar pues, una educación igual a cada uno de sus miembros; es decir, debe colocar a cada niño en la posibilidad de desarrollar sus facultades, de adquirir todos los conocimientos que comportan sus aptitudes y de aprender un oficio según sus gustos (p.25).

Por ende, en las escuelas que se orientan por la educación integral se llevará a cabo simultáneamente el trabajo intelectual con el trabajo físico, para que cada aprendizaje le sea útil en su día a día. Debido a que, este tipo de educación se basa en una concepción global del ser humano y la pretensión de lograr un desarrollo armonioso y equilibrado de todos los aspectos de su naturaleza físicos, morales e intelectuales. Según Fernández (1998)

(...) a pesar de su insistencia en el respeto de la libertad individual, no pretende crear seres individualistas en el sentido egoísta del término. Por el contrario, hay un claro interés en moralizar al individuo, enseñarle a respetar la libertad y derechos ajenos y convertirlo en amante de la solidaridad. Se trata, en definitiva, de conciliar los intereses individuales y los colectivos a través, según entiende Bakunin (1986, p. 53), de la solidaridad, puesto que ésta “no es el producto, sino la madre de la individualidad, y la personalidad humana no puede nacer y desarrollarse más que en la humana sociedad. (p.7)

Conviene subrayar a lo que esta corriente hace referencia con respecto al trabajo físico, dado que, este no solo se basa en la realización de una labor, sino que se enfoca en los componentes pertinentes para llegar a ejecutar esa labor, iniciando por el cuidado del cuerpo, por medio de la higiene, el deporte y el juego; también se debe fomentar el cuidado de los otros y el espacio que se habita colectivamente (salones, patio, cocina, huerta, etc.), desde

aquí se empieza a desarrollar los sentidos y las habilidades motrices, que serán útiles al momento de realizar labores artísticas o manuales. Se debe agregar que para el trabajo intelectual se desarrollan las facultades tanto de orden científico como de orden artístico. Siendo transversal en estos dos tipos de trabajos la formación ética y moral de los estudiantes, debido a que, no solo se están configurando individualmente, sino que también necesitan y ayudan a los otros para construir tejido social, es decir se educan para la vida social.

Para concluir, aunque los orígenes anarquistas de la educación integral no gozan de gran reconocimiento, sobre todo por las afinidades ideológicas que tuvieron sus desarrolladores y contribuyentes (Bakunin, Kropotkin, Robin, Proudhon, Stirner, Mella, Ferrer & Guardia, por mencionar algunos), otras corrientes se han servido de algunos postulados de esta, sobre todo en los planteamientos educativos promovidos desde la OCDE, donde se postula una visión de *integrales*, pero solo son esbozos mal adaptados de esta corriente o como bien lo ha dicho Pérez (2018)

(...) este concepto ha sido incorporado en la escuela estatal y en todos los planes de estudio de formación del profesorado, pero esto ha ocurrido sin hacer mención alguna a su origen anarquista. El término se ha vaciado de todo contenido revolucionario y tergiversado hasta ponerse al servicio del capitalismo que trataba de combatir. (p. 6)

7.1.2. Aprendizaje situado

El aprendizaje situado es un método educativo que se contrapone a los espacios escolares anacrónicos, es decir, que están distanciados de la realidad. Creada por Juan Luis Hernández y María Alejandra Díaz parte desde la teoría constructivista, la cual, según estos, “vino a confirmar que el proceso de aprender es evolutivo y se produce por una acción interna y personal, en consonancia con las relaciones que establecemos en diversos contextos e integrando teoría y praxis” (Hernández & Diaz, 2019, p.7).

El aprendizaje situado establece una enseñanza donde la génesis de los contenidos teóricos o reflexivos es la realidad de los sujetos; estos contenidos al estar contextualizados tienen un significado concreto y útil inmediato en la vida diaria del estudiante, por consiguiente, no es una estrategia que inicia inmediatamente con los contenidos, sino que primero se contextualiza con el entorno de los estudiantes, donde los profesores son los mediadores entre los intereses y las situaciones que afrontan los estudiantes en la realidad, por ejemplo, su

diario vivir, con los contenidos curriculares que se desean enseñar en la escuela, ocasionando “aprendizajes cuando se logra interiorizar contenidos que se movilizan en actitudes, valores y conductas” (Hernández & Díaz, 2015, p.71).

Por esto, la apuesta educativa, teniendo como eje el Aprendizaje Situado, es entonces según Hernández y Diaz (2019),

una educación que cree en la transformación de las personas y en la transformación de la historia, de la cultura, de todo aquello que cargamos con inercias y que llegamos a pensar que jamás cambiará. Todo proceso de aprendizaje debe construirse desde la experiencia, en relación con el contexto, problematizando y manteniendo interacción con los otros/as para operar soluciones (p. 4).

De allí, la pertinencia de este método educativo con el presente proyecto pedagógico-investigativo, al partir desde la experiencia de los estudiantes y su contexto rural, principalmente, en busca de generar espacios ajenos al aislamiento teórico en el que se encuentran las aulas escolares, retomando la potencialidad del paisaje rural como medio de aprendizaje.

En concreto, Hernández y Díaz (2015) establecen cuatro momentos (ver esquema) para llevar a cabo el aprendizaje situado: 1) partir de la realidad; 2) analizar y reflexionar; 3) resolver en común y 4) comunicar y transferir.



1. Partir de la realidad:

Se debe comenzar por elegir los acontecimientos de la vida cotidiana de los estudiantes, su realidad, como móvil para generar el proceso de aprendizajes, preguntando por lo que ocurre en el entorno. Por ejemplo, la problemática de la semana que aqueja el barrio o el sector o lo que sucede en las calles que recorren todos los días, problematizando esos acontecimientos, no tematizándolos, preguntando primero por lo que ocurre en el entorno que anunciando un tema a abordar; teniendo en cuenta el aspecto emocional de ellos, sus experiencias, vinculando reflexiones con las que se desea acompañar la formación.

2. Análisis y reflexión:

En este momento, se indaga a detalle por las causas, consecuencias del acontecimiento, para conceptualizar y originar campos semánticos. Para este proceso se busca información confiable (bibliografía, artículos de la web, testimonios, etc.) con el fin de ampliar los referentes informativos del suceso, siendo la oportunidad para documentar con datos o teorías e investigaciones, propiciando la lectura crítica de aquellas fuentes o aportes de personas extendiendo el horizonte cognitivo. Es decir, este es el momento de los contenidos, es donde los estudiantes, para Hernández y Díaz (2019), leen libros de texto “para reflexionar definiciones, para analizar el estado del arte del conocimiento en cuestión. Investigan en internet o en la calle. Se hacen preguntas detonadoras. Este paso hace que los alumnos reflexionen, analicen y estimulen su capacidad cognitiva y epistemológica” (p.11).

3. Resolver en común:

Este se orienta a generar trabajo colaborativo, donde los alumnos ejercitan la experiencia de la vida cotidiana y los contenidos aprendidos teóricamente en una práctica situada, siendo el momento de aplicar el conocimiento, de demostrar en la práctica los conocimientos adquiridos trabajando con otros para solucionar una problemática que los aqueja. Esto significa, superar el desafío de pensar en común alternativas de resolución a los conflictos, de transformación, de implementar acciones propicias para el desarrollo que la realidad requiere. Por ello, es el momento en que se da tiempo para el consenso, para discutir y acordar caminos o rutas viables, reales y posibles para el entorno, como resultado es la oportunidad para desarrollar y fortalecer diferentes capacidades a la vez, como lo son el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, la creatividad e innovación.

4. Comunicar y transferir:

Bajo la consigna de “aprender para ahora, no para mañana” Hernández y Díaz (2015) proponen en este punto “dar a conocer a otros los aprendizajes logrados no sólo en términos expositivos, fundamentales a la hora de hacer entrar en escena otros entornos como la familia, el barrio, el trabajo; sino también en términos de hechos” (p.14). Siendo necesario aportar nuevas estrategias efectivas y dinámicas a la solución de problemáticas, trasladándose a otros escenarios de la vida del estudiante, su vida social, cultural, política, económica que exijan cambios, por ello, se participa de todas las formas posibles en lo que va ocurriendo en las decisiones personales y colectivas para la transformación del entorno; expresando la experiencia vivida en los tres momentos anteriores en la aplicación de las alternativas. Dando a conocer a otros los aprendizajes logrados que pueden interesar, interrogar y dialogar con ellos.

Todo este proceso es con la firme intencionalidad de movilizar a otros, interpelarlos, para provocar aprendizajes en estos, partiendo del reconocimiento de la capacidad real que tiene toda persona de aprehender.

Para concluir, en este método de enseñanza es importante resaltar que el docente al actuar como mediador considera,

(...) en primera instancia las necesidades del alumno, sus expectativas y condiciones; reconociendo que existe un funcionamiento interno en cada aprendiz (auto-regulación) que sólo puede alentar seleccionando estrategias adecuadas, evitando priorizar los contenidos eligiendo problemáticas reales y recuperando lo que cada alumno sabe y ha vivido (Hernández & Díaz, 2019, p. 20).

Para lo cual, es de vital importancia crear ambientes de aprendizaje, labor en la que el docente debe ser experto para diseñar e implementarlos en su asignatura o el grado que imparte, fomentando estos microsistemas de interacción entre relaciones humanas cuyos símbolos, códigos, conductas y hábitos propician aprendizajes y generando experiencias significativas que los estudiantes no olvidaran, dado que, al ser aprendizaje individual, pero estar mediado por las interacciones que se tienen con otros, es fundamental desarrollar capacidades como: el lenguaje, escuchar a los otros, el trabajo cooperativo, la creatividad, el pensamiento lógico y la empatía, y, esto es posible con el aprendizaje situado.

7.1.3. Didáctica

Ahora bien, es imprescindible hablar de la didáctica, en vista de que, al entenderla como un saber disciplinar, como conocimiento científico, o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción; es un proceso de reflexión continua del cómo enseñar y el cómo aprender, permitiéndole al docente desempeñar la tarea de enseñar, ya que, el enseñar no es garantía de que el otro aprenda. Siendo inevitable la continua reflexión del quehacer docente en procesos de enseñanza como el aprendizaje situado y la educación integral, en busca de garantizar un entorno en el que se propicien aprendizajes y experiencias significativas en las personas

La mayoría de la teorización sobre didáctica, según Abreu *et al.* (2017), plantea que hay una didáctica general y otra específica, donde la primera se configura hacia los sujetos y la segunda hacia los distintos campos de conocimiento; sin embargo, las dos apuntan a que los contenidos a enseñar pasen por una serie de transformaciones adaptativas que las hagan más consecuentes y coherentes.

De esta manera las cuestiones del cómo y por qué enseñar; dónde y cuándo enseñar; con qué métodos y con qué medios enseñarlo; con quiénes enseñar; el marco institucional o no formal, y demás interrogantes; forjan una relación dialéctica entre estas dos acciones, el enseñar y el aprender; centrándose en el problema de la comunicación existente en la relación dialogal maestro-alumno; las relaciones de estos sujetos con el microentorno y macroentorno; y, las relaciones de todos ellos con los saberes (Vasco, 1989). Donde el maestro es consciente de estas dificultades y mediante un proceso de reflexión personal, y también colectivo, transforma o adecua su práctica docente -idealmente en colaboración con el alumno- dando como resultado la implementación de nuevas técnicas, herramientas, didácticas especializadas o una didáctica general a disciplinas específicas (Vasco, 1989, p.6).

Por consiguiente, en la relación didáctica-enseñanza, la didáctica se establece como “una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa y sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica” (Contreras, 1994), además como lo plantea Granata *et al.* (2000) la didáctica, “debe mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia la enseñanza,

porque la Didáctica (sic) es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares” (p.43).

Razón por la cual, consideramos que la didáctica es la puesta en práctica de la pedagogía, enfocándose en el cómo enseñar, siendo los profesores los realizadores de esta, recogen las reflexiones de las experiencias educativas de sí mismos, sus colegas y de los estudiantes, logrando establecer una relación de enseñanza-aprendizaje, donde se fomente el desarrollo de capacidades, teniendo en cuenta los aspectos socio-afectivos de cada individuo, dado que, se parte de las interacciones físicas y sociales que tienen tanto los estudiantes como los profesores con el entorno en el que confluyen (la escuela, el barrio, la vereda, etc.), teniendo en cuenta los saberes que pueden ofrecer y cuáles son acordes a la intencionalidad de lo que quieran enseñar los profesores y así llegar a un aprendizaje significativo para lograr una transformación social, por ende, comprendemos la didáctica como un acto político.

Sin embargo, se debe tomar en consideración que no existe un método específico para cada disciplina o campo de conocimiento, en estos se han generado diversidad de métodos que han tenido buenos y malos resultados para lograr el aprendizaje, donde algunos educadores o investigadores de la educación sistematizan las experiencias para que futuras generaciones de profesores tengan una orientación de cómo llevar a cabo la práctica, originando así la teorización de la práctica pedagógica.

7.2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-APRENDIZAJE, OTRA FORMA DE INVESTIGAR

Al entender que cada contexto educativo es diferente y la vigencia de una visión reduccionista de la escuela, nos parece acorde la importancia de la Investigación-Acción (I-A) al proponer a los profesores llevar a cabo un rol como investigadores, en colaboración con los individuos que interactúan en su práctica profesional, generando teoría acorde a su entorno; encontrándonos “frente a una nueva concepción de entender la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la formación del profesorado y su desarrollo profesional” (Cuadernos de pedagogía, 1998).

Rescatando a autores como Carr y Kemmis (1988), Contreras (1998), Latorre (2005), quienes enfatizan que de la práctica se realice la teoría, postulando la enseñanza como

actividad investigadora y así en la educación se deje de lado la concepción positivista de que de la teoría se realiza la práctica.

La I-A se origina por la agrupación de diversos planteamientos sobre investigación, por esto es complejo tener una definición única, es así que en los distintos textos contemporáneos que se han escrito sobre la investigación-acción describen la aplicación que le han dado diferentes autores y las transformaciones que ha tenido con el pasar de las décadas, en vista de esto “a lo largo de su historia, la I-A ha introducido una ruptura esencial en las formas habituales de entender las relaciones entre conocer y actuar” (Contreras, 1998, p, 11).

Por lo que comprendemos la I-A como un proceso investigativo colectivo que apuesta por un cambio social, donde se debe tener en cuenta el contexto y las personas que hacen parte de este proceso; siendo estas las que realizarán las acciones que generarán la investigación. Por lo tanto, se deja de lado la concepción de que el investigador es un individuo ajeno a la comunidad quien solo va a recolectar información y que aquella comunidad solo sirve como objeto de estudio, es decir “la I-A no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas.” (Contreras, 1998, p. 9). Los participantes establecen una relación entre iguales, dándole una simetría a los aportes. Donde el actuar y conocer forman parte de un mismo proceso exploratorio de espirales de acción autorreflexivas, que, por medio de la planificación, la acción, la observación y la reflexión se espera conduzca a la transformación de las prácticas educativas y cotidianas, sin dejar de lado el avance en el conocimiento del campo social para la comprensión de la realidad.

Contraponiéndose de alguna manera a la investigación tradicional, debido a que esta “se ha enfocado más a crear las teorías sobre la educación que a mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica” (Latorre, 2005, p. 8).

Precisamente es aquí donde se articula los planteamientos de la Investigación-Acción con los fundamentos pedagógicos expuestos anteriormente, planteando la *investigación-acción-aprendizaje*, el cual está enfatizado en motivar el interés por la educación y el conocimiento, resaltando que es un proceso que se lleva a cabo de forma colectiva, propiciando el desarrollo de capacidades como la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, la creatividad e

innovación, el trabajo manual; cuya intención es que los sujetos sean los constructores de su propia historia.

Es por esto que es reiterativo tener presente la realidad de los contextos en los que nos encontramos todos los participantes de este proyecto, pues la realidad es el insumo educativo que va al encuentro de contenidos para convertirse en aprendizaje (Hernández & Díaz, 2015), siendo el punto de partida donde ponemos en juego los significados y aprendizajes que hemos adquirido desde las experiencias generadas en nuestros procesos de socialización, para comprender, interpretar y desarrollar las actividades.

De esta manera, se plantea que los estudiantes sean receptores activos con disposición a proponer y realizar ideas, propuestas, iniciativas, etc., por lo cual, la elaboración de este proyecto no solo se hizo desde nuestra perspectiva como docentes en formación, sino que consideramos de gran importancia la configuración que le dio las ideas, opiniones y los significados que construyen los estudiantes desde sus representaciones de la realidad.

7.3. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Al situarnos en el enfoque etnográfico decidimos utilizar varias herramientas de recolección de información que permitiera llevar una sistematización del proceso. Por esta razón realizamos la selección de las herramientas que se describen a continuación³.

- Cuaderno de notas (diario personal)

En forma cronológica se va anotando todo lo que se hace, así como los hechos que tienen significación. Se va contando todo lo que se hace en el proyecto, las actividades que se van realizando y las valoraciones de ellas.

- Las memorias o relatorías

³ Para la descripción de las herramientas nos referenciamos en los textos de Raúl (2012), Taylor & Bogdan (1987), Abregú (2008) y Peña-Cuanda, M. & Esteban, M. (2013).

En estas se consigna de manera sistemática y secuencial lo que acontece en un encuentro, en un taller, en un seminario, en una reunión de grupo, en una discusión o en cualquier evento público. Las memorias son de carácter descriptivo y dan cuenta de los momentos del evento, de las diversas posiciones, las posiciones principales de las y los participantes, sin realizar juicios de valor y tratando de registrar lo que se manifiesta desde diferentes posiciones esté o no de acuerdo con nuestras propias opiniones. Deben hacerse de tal manera que no excluyan nada de lo que sucedió en el evento al cual se le busca hacer la memoria.

- Diario de campo

En este se hace la primera selección y organización de la información –es el primer filtro que sufre el cuaderno de notas. Se reconstruyen los hechos, eventos, pero con una primera interpretación de ellos; se hace el ejercicio de observar y realizar los primeros análisis. También se puede colocar anotaciones dividiendo la hoja en dos o tres partes en donde en una se apunta lo que pasó, en otra los comentarios sobre el desarrollo del proyecto, y en otra las reflexiones más de contenido y teoría sobre esos procesos.

- Grupos de discusión

Se trata de ver lo que dicen los sujetos en una situación y en un grupo en particular, lo que alguien dice, la manera como lo dice. El grupo de discusión se orienta a que produzca una tarea específica y se constituye para ese fin; es muy puntual y allí las relaciones son de simetría, ya que no hay jerarquización en la manera como se hace el trabajo.

- Las entrevistas

La entrevista construye una conversación interesada sobre aspectos específicos; siendo un tipo de encuentro sobre aspectos muy precisos en donde la clave está en el saber preguntar y en saber orientar la conversación desde esos intereses. Existiendo diversos tipos de entrevistas que se adaptan a los intereses del investigador, el contexto a realizarse y el entrevistado:

Entrevista espontánea que se da en el encuentro y la interacción permanente con los protagonistas de los procesos.

Entrevista abierta, que está determinada por la selección de una persona, sobre un tema en particular y con algunas preguntas específicas.

Entrevista en profundidad cuando los intereses de la investigación son relativamente claros, el investigador tiene limitaciones de tiempo, realizándose de manera no estandarizada, flexible y en encuentros cara a cara.

- Las fotografías y videos

La imagen nos permite un tipo de registro en donde se hacen explícitos procesos no verbales y lenguajes más allá del oral; complementar el relato elaborado en las notas de campo y muestra del proceso llevado a cabo.

7.4. UNIDAD DIDÁCTICA

Las actividades se han diseñado como talleres secuenciados, pues los talleres “se caracterizan porque de ellos se espera obtener un producto tangible, en tanto que, parte del supuesto pedagógico de que se aprende haciendo” (Ander-Egg, 1991, citado en Peña-Cuanda, et al., 2013, p. 183) además como herramienta metodológica, se ha utilizado en el ámbito educativo como estrategia didáctica o de trabajo cooperativo o colaborativo y desde el ámbito de la intervención social como instrumento para promover un determinado cambio. Constituyéndose como una herramienta metodológica para estudiar la identidad humana. Gracias a esto como proceso individual se ha generado un autoconocimiento y el reconocimiento de los otros con los que nos relacionamos.

El desarrollo de las actividades estuvo sujeta a las dinámicas de la escuela, en vista de esto algunos talleres debieron ser aplazados o retroalimentados en la siguiente sesión, por consiguiente, su secuencia inicial no fue inconveniente para su realización. Por lo tanto, se desarrolló un cronograma de actividades (ver anexos) como guía para tener una continuidad en la iniciativa a realizar y los contenidos a desarrollar.

Este cronograma parte desde antes de la inmersión en el aula, por lo que se encuentran actividades del diseño del proyecto, el trabajo de campo, la codificación y análisis de la información recolectada hasta la escritura del presente texto; todo ello con la finalidad de

llevar un proceso consciente en la investigación que se realizó, garantizando que el proceso fluyera.

El diseño de la unidad didáctica se realizó en tres fases.

La primera fase tuvo dos momentos, el primero fue la revisión bibliográfica de las categorías de nuestros intereses analíticos, antes de la inmersión en las aulas, es decir, la construcción de identidades, la educación en contextos rurales y la educación integral; posteriormente, al ser partícipes de las actividades escolares, se desarrolló la búsqueda de antecedentes investigativos y pedagógicos relacionados a las categorías mencionadas, más las emergentes, que nos sirvieran como guías y conceptualización teórica. El segundo momento fue la exploración de cómo realizar un aporte pedagógico e investigativo en la escuela, por lo cual, se teorizó sobre *investigación-acción-aprendizaje* fundamentalmente desde los postulados de la educación integral y aprendizaje situado.

La segunda fase, consistió en realizar la caracterización del contexto local, realizando la búsqueda de la constitución de Usme como localidad, la historia de la vereda el Hato y la escuela rural, la caracterización de la población estudiantil y demás comunidad educativa e información del sistema educativo público de la localidad, enfocándonos en el territorio rural, lo que nos arrojó peculiaridades del entorno educativo de la Escuela Rural El Hato (sobre todo por la inmersión en las aulas) y nos condujo a la teorización de la categoría analítica emergente de *periurbanización*.

La tercera fase (que fue transversal a las dos anteriores), consistió en el diseño, rediseño e implementación de los talleres de la unidad didáctica, estos se planearon y realizaron a medida que las dos fases anteriores se seguían ejecutando, ya que, con cada taller desarrollado era necesario reconsiderar la teorización que se estaba realizando, compaginar nuestros intereses investigativos y pedagógicos con los intereses de los estudiantes y la comunidad educativa. De manera que esta fase, finalmente se desarrolló en dos etapas: *i*) construcción de identidades, en el que se contrastó la teoría de Dubet y Martuccelli (1997) y Tajfel y Turner (1979) con los conocimientos y experiencias de los estudiantes en cuanto a identidad individual, relacional y contextual, siendo esta última, la contextual, donde se problematiza la escuela como zona periurbana y el relacionamiento de los estudiantes con el

territorio rural; y, *ii*) la reconstrucción de la huerta escolar, como actividad principal, en respuesta a los interés de los estudiantes y como espacio para realizar aportes a las construcciones identitarias de los estudiantes.

CAPÍTULO 2.

8. CONSTRUYENDO EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN-APRENDIZAJE

En las investigaciones con la metodología de Investigación-Acción suele omitirse la descripción de los retos y dificultades que tuvieron que afrontar en el desarrollo de su proceso, dejando de lado la premisa de la *reflexión y teorización de la propia práctica* que tanto reiteran Carr & Kemmis, Vasco, entre otros referentes teóricos que han escrito sobre esta metodología. En vista de esto, nos dimos cuenta de que las investigaciones referentes a esta metodología suelen no evidenciar las dificultades que los condujera a reformular aspectos de su investigación, como nos sucedió varias veces. A causa de esto, realizamos este apartado donde se describe el proceso de construcción de este proyecto, evidenciando los retos y complicaciones que se vivieron y cómo se afrontaron en la práctica.

8.1. LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS.

Como se mencionó anteriormente, la construcción de este proyecto tiene sus inicios en la etapa de Proyectos de investigación e innovación educativa de nuestra formación académica como licenciados. Antes de hacer el acercamiento a las escuelas, los docentes a cargo de los seminarios de investigación y pedagogía nos expusieron el hecho de que durante las sesiones de estudio -que se llevaron simultáneamente con la inmersión pedagógica-, se realizaría una profundización teórica para la formulación del proyecto, es decir que, se estaría en una constante revisión bibliográfica de metodologías y técnicas de investigación, de antecedentes y corrientes pedagógicas que fueran pertinentes a nuestros intereses pedagógicos e investigativos.

Por consiguiente, partiendo desde el interés de trabajar en un contexto rural, los procesos y conexiones de uno de los profesores con la educación en contextos rurales de Bogotá, se realiza un acercamiento a la red de escuelas OHACA de la localidad de Usme, visitando la escuela Olarte, donde se dialoga con el profesor David Vidal -egresado de la Universidad Distrital-, quien nos informó sobre el contexto de las escuelas de la red, las problemáticas

que los aquejan y la ubicación de cada una de ellas. Interesándonos en conocer tres de estas, Curubital, Arrayanes y El Hato, por ser las más lejanas a la zona urbana de la localidad, aunque por las dificultades con el transporte, decidimos visitar la Escuela El Hato, debido a que queda más o menos a 100 metros de la vía principal a San Juan de Sumapaz.

Es así como realizamos la primera visita a la escuela El Hato, el día 16 de febrero del 2018, antes de que iniciaran las sesiones de abordaje teórico, momento para el cual habíamos planeado unas actividades “rompe hielos”, que permitieran comenzar a forjar una relación de confianza, crucial para el desarrollo del proyecto.

La primera reunión con los docentes de la escuela fue con la profesora Gloria, quien realiza la función de coordinadora, ésta tuvo el siguiente desarrollo:

Nos hacen seguir a la biblioteca, allí está Gloria. Hay cuatro sillas organizadas, dispuestas para nuestra reunión. Lo primero que hacemos es presentarnos. Ella nos cuestiona el porqué de nuestra visita, mencionando la anterior visita que hicieron varios compañeros. Procedemos a explicar nuestras intenciones personales [...]

Se explica la disposición que tenemos para trabajar y colaborar en cualquier aspecto dentro de la escuela. A esto, ella hace la aclaración de que no nos puede dar un espacio dentro de la franja escolar, no hay tiempo. Toda la jornada está copada en actividades de las profesoras de planta de la escuela y los profesores flotantes en las escuelas (educación física, informática, inglés, lógico matemático, y demás). Acordamos hacer actividades de apoyo, eventualmente, según las temáticas que estén trabajando las profesoras, pero principalmente fortalecer los proyectos transversales que tiene la escuela. (Nota de campo 16/02/2018)

Al no contar con un espacio dentro de la franja escolar, las actividades de apoyo mencionadas se traducen en observaciones en los tres ciclos. No obstante, se creyó necesario entablar una relación de confianza con las profesoras y lograr que las observaciones fueran participantes, con la intención de caracterizar la población y conocer sus dinámicas, las cuales eran muy pertinentes para la construcción del proyecto. En paralelo a esto, durante nuestra formación académica empiezan los acercamientos a los planteamientos sobre Investigación-Acción y metodologías de investigación etnográficas, que reafirmaron la importancia de

hacer observaciones participantes para la recolección de datos, al igual, que llevar notas o diarios de campo de las observaciones realizadas.

Para el 23 de febrero de 2018 nos dieron la oportunidad de trabajar y tener un mejor acercamiento con los estudiantes; nos proponen trabajar con el grupo de tercero y cuarto a cargo de una profesora ausente, mientras que el grado quinto está en la clase de lógica matemática con una de las profesoras provisionales de la jornada única. Aceptamos el reto, desarrollando un taller donde los estudiantes describieron por medio de dibujos y charlas: cómo se llaman, cuántos años tienen, con quienes viven, cómo es su escuela y su casa, obteniendo los primeros datos de caracterización de la población estudiantil (ver imagen 1 y 2). Este primer taller nos evidenció algo que sería una constante durante todo el proceso: al obtener cada vez más datos, reformularíamos varias veces los planteamientos teóricos de investigación y pedagogía del proyecto.

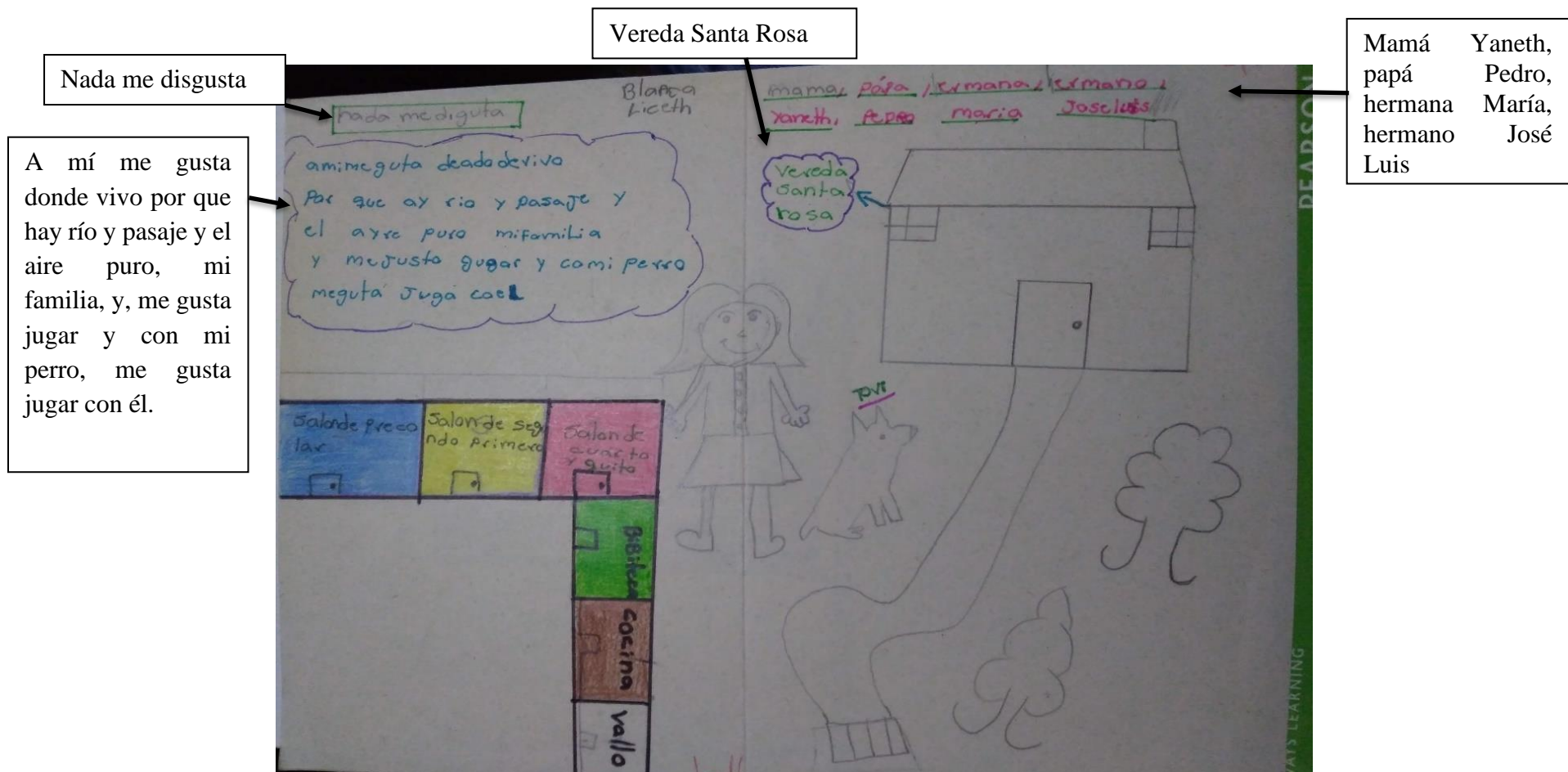


Imagen 1. Respuesta niña de grado cuarto en el taller ¿con quién vivo y lugares donde me gusta estar y los que no.
Fuente: elaboración propia.

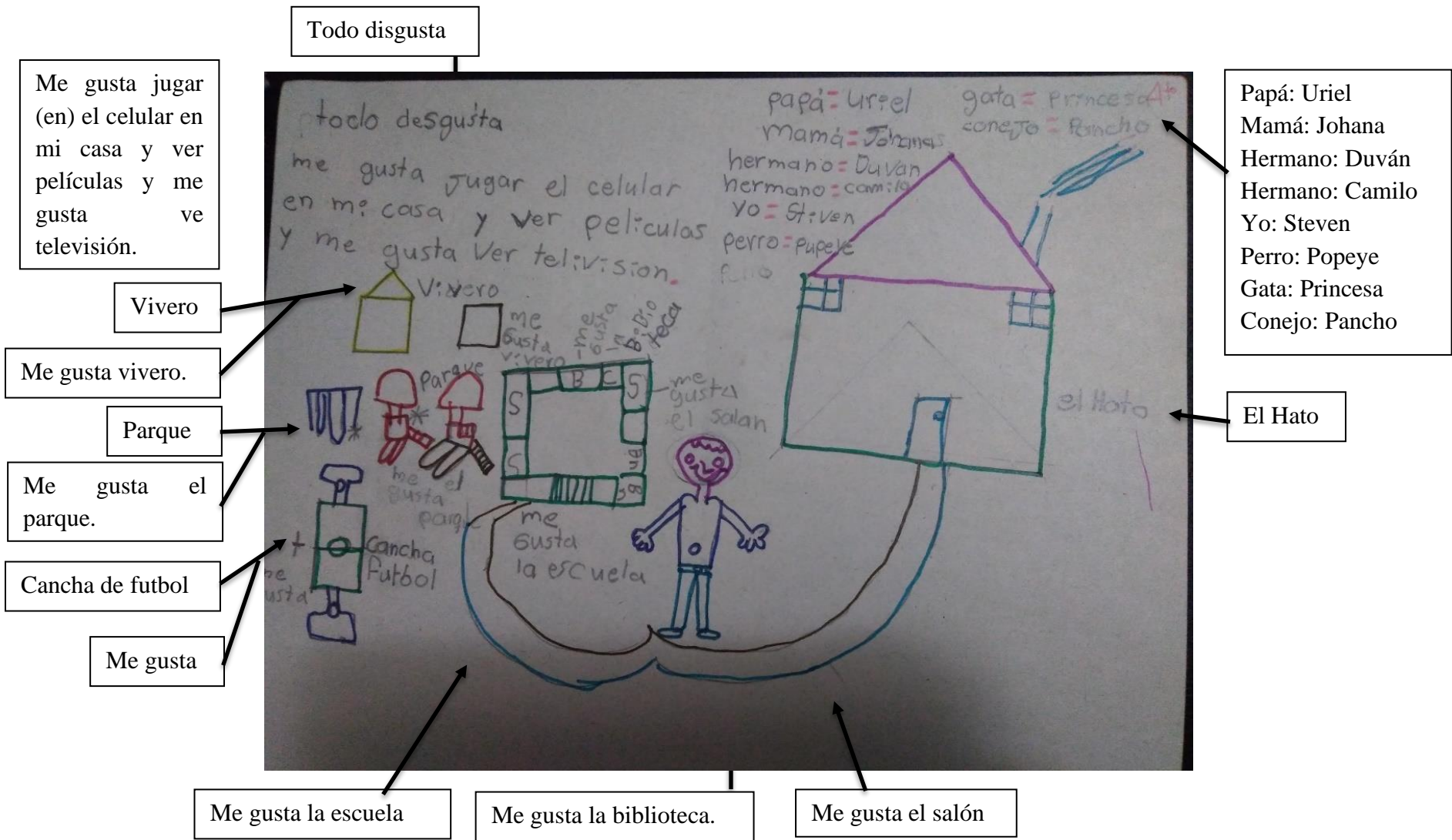


Imagen 2. Respuesta niño de grado cuarto en el taller ¿con quién vivo y lugares donde me gusta estar y los que no.
Fuente: elaboración propia.

Inicialmente se consideró trabajar la identidad de jóvenes rurales, debido al interés en abordar el relevo generacional de la población campesina, aunque, al conocer la edad de los estudiantes, la cual, ronda entre los 10 y 15 años, descartamos la categoría de jóvenes, adoptando la de niñez, (para la ONU los jóvenes son las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años; por el contrario, la Administración Distrital establece el rango de edad entre los 14 a 28 años según el Decreto 482 de 2006 “Política pública de juventud del distrito”).

Es así como realizamos los primeros planteamientos investigativos de este proyecto, nombrando esa primera parte “Niñez rural en la localidad de Usme”. Por lo cual, se abordaron temas como construcción del concepto de niñez e identidad del sujeto rural; las políticas sobre infancia y ruralidad; la educación rural y el trabajo infantil.

Algo semejante nos ocurrió al caracterizar el territorio, con relación al tipo de dinámicas y comportamientos dentro de la escuela rural teniendo como referencia a Helg (2001), lo que nos condujo a plantear que su noción de ruralidad se debía únicamente a el espacio geográfico donde se ubica (el paisaje del campo), debido a varios aspectos. Entre estos se encontraban las interacciones entre los estudiantes, observando comportamientos principalmente urbanos como el lenguaje que usan para comunicarse, con demasiadas palabras soeces y la agresividad de su lenguaje corporal en una constante actitud desafiante principalmente entre los hombres, y, la estética de los mismos en la que predominan sudaderas de algunas marcas deportivas y zapatillas sobre todo en las jornadas de trabajo, donde no usan su uniforme escolar, entre otros aspectos. También existían varias particularidades como la reciente migración de varios de ellos a las veredas cercanas (antes residían en las zonas urbanas de la ciudad), estando en una movilidad continua entre ambos entornos y el hecho de que las profesoras en propiedad, como los profesores provisionales, residen en el sector urbano de la ciudad.

Es así como los profesores y estudiantes residentes de la zona urbana y de expansión urbana de la ciudad son movilizados de prácticas, costumbres y saberes fuertemente anclados a lo urbano, las cuales a diario se reconfiguran con las prácticas, costumbres y saberes que llevan los estudiantes residentes de la zona rural y sus familiares (al conservar la

escuela su sentido de escuela abierta característica de las escuelas rurales, permitiendo una interacción escolar de los familiares en cualquier momento del día). Por lo que, a diario los estudiantes tienen insumos de ambos sectores, del rural y el urbano, para construir su identidad individual, relacional y contextual, conceptualizadas anteriormente.

Todos estos aspectos y particularidades nos ayudaron a acentuar la idea de que la escuela se configuraba como una “zona fronteriza” entre lo urbano y lo rural, cuestionándonos ¿cómo se está construyendo las identidades de los niños y las niñas que se encuentran en una zona fronteriza de lo urbano y lo rural? Posteriormente, al realizar la búsqueda de antecedentes investigativos para saber desde dónde partir y a que referentes recurrir se categorizó la escuela como zona periurbana.

Siendo esta caracterización fruto de las observaciones participantes realizadas una vez por semana durante aproximadamente seis meses. Las cuales se desarrollaron de dos maneras: observación y participación activa en los espacios académicos de los ciclos inicial y uno, y, observación de las clases del ciclo dos⁴. Adicionalmente en el recreo se interactuó con todos los estudiantes de la escuela, mediante juegos y charlas se construyó una relación de confianza y se conocieron aspectos de su vida, empezando a identificar las singularidades de cada estudiante y las interacciones entre estos.

8.2. FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

Ante la estructura académica de la escuela también teníamos algunas ideas, como la cantidad de estudiantes y profesores, la distribución en los salones, la oferta educativa solo con la básica primaria, sin pensar que tuvieran estudiantes con extra-edad.

Por lo cual, desde un inicio pensamos en la favorabilidad de trabajar con toda la escuela, queriendo dejar un proyecto que beneficiara a toda la comunidad, no obstante, después de realizar las observaciones y comenzar a direccionar nuestros enfoques metodológicos, nos enfocamos en realizar con los estudiantes sus relatos biográficos, por lo que no era muy

⁴ Cabe recordar que el ciclo inicial son los grados que conforman el preescolar; en el ciclo uno confluye los grados de primero y segundo, y el ciclo dos los grados tercero, cuarto y quinto.

viable trabajar con los tres ciclos porque los niños de ciclo inicial todavía no sabían escribir, y los de primer ciclo hasta ahora aprendían sílabas, por lo tanto, elegimos el ciclo dos.

Lo que nos condujo a revalorar el *cómo* trabajar con estudiantes de primaria, al creer que en actividades como dibujar o escribir su participación sería activa y de gusto para ellos, y ya que habíamos seleccionado el método biográfico narrativo propuesto por Abregú (2008), la escritura era necesaria. Siendo la realidad muy diferente, pues la escritura o lectura les produce tedio, prefiriendo actividades fuera del salón o que no tuvieran nada que ver con escribir, aunque, si bien los desarrollaban no lo hacían rigurosamente, como sucedió en los talleres del 31 de agosto y el 22 de octubre, desarrollando la actividad porque sí. Esta situación fue la que nos motivó principalmente a buscar la relación con el trabajo manual, con la cual se enriqueció el proyecto y se obtuvo una participación voluntaria de los estudiantes en el desarrollo de este.

8.3. VIGENCIA DE LA ESCUELA RURAL DE PRINCIPIO Y MEDIADOS DEL SIGLO XX

Conviene subrayar que creíamos que encontraríamos una escuela rural con similitudes a las de los años 30 o 50, teniendo en cuenta los relatos de nuestros familiares, más que todo abuelos, quienes provienen y algunos aún viven en la ruralidad, sobre algunos aspectos característicos de las escuelas donde estudiaron. Entre estos, las largas distancias que debían recorrer los estudiantes, ya fuese caminando o cabalgando; la apropiación de las personas de las veredas por las escuelas, evidenciable al remitirse a la historia de la construcción de estas. Ante los profesores, anécdotas de ser castigados en la esquina del salón o ser golpeados con una regla: también hay narraciones sobre la procedencia de sus maestros, en su mayoría mujeres, la formación que tenían o la enseñanza que les daban. Ante esto Helg (2001) menciona:

La enseñanza rural estaba pues confiada a mujeres sin diploma y solteras. [...] las maestras rurales provenían de clases medias de los pueblos y ciudades pequeñas. Habían completado de cuatro a seis años de escuela primaria o algunos años en el colegio local privado. Las mejor dotadas poseían un diploma de maestra, no reconocido por el Estado. [...] El oficio de maestra de escuela representaba, para las

jóvenes de su clase, la única posibilidad de no ser costurera ni entrar a un convento.
(p. 52)

Y sobre el nombramiento de las maestras rurales resalta,

(...) como todos los cargos públicos, los empleos docentes se consideraban como una parcela del botín del partido vencedor. Ciertamente, las maestras rurales no eran sino excepcionalmente agentes activas del partido en el poder; pero su nombramiento no era, con frecuencia, una recompensa por el apoyo de un miembro de su familia en las elecciones. A veces, las influencias personales y las amistades trascendían la dependencia política; las hijas de los miembros del partido de la oposición se aprovechaban también de esta medida de excepción (Helg, 2001. p. 53).

De igual manera, menciona la integración de la maestra a la escuela, evidenciando la dificultad en la vivienda, remuneración económica y la falta de mobiliario escolar dificultando su quehacer. Por lo que, una representación fuerte era encontrar maestros que vivieran en la vereda o en la escuela, puesto que, la infraestructura de estas escuelas contaba con un apartamento (cuarto, cocina, sala y baño) destinado como vivienda del o la maestra, lo cual ya no sucede, en este caso utilizándose este espacio generalmente como bodega de implementos escolares.

Posiblemente esto se deba a la cercanía de la escuela a la vía principal, la oferta de transporte informal y las rutas para maestros dadas por la Secretaría de Educación permitiendo un acceso constante desde la ciudad a esta. Ejemplo contrario es el IED Colegio Campestre Jaime Garzón, el cual se encuentra a 46 km de Usme Pueblo, por lo que, la mayoría de sus maestros viven en las veredas cercanas a las sedes.

8.4. EL TRANSPORTE: ENTRE COLECTIVOS Y PIRATAS

Por otro lado, a diferencia de Pasquilla, un corregimiento de la localidad de Ciudad Bolívar, acceder a la zona rural de Usme no es tan difícil, aunque así lo hubiéramos creído al momento de escoger la escuela El Hato, dado a la diversidad de transportes existente, desde Chevettes y Renault 12 (transporte pirata) hasta colectivos y buses con aspecto de intermunicipales (la mayoría de la empresa Cootransfusa o asociada a esta). Ejemplo de ello

es el siguiente relato de la nota de campo del 16 de febrero del 2018 que narra el trayecto de uno de los investigadores desde su residencia en el sur occidente de la ciudad hasta la escuela:

Son las 4:30 a.m. estoy en el parqueadero del colectivo ZP 23, ubicado en el barrio San Bernardino al sur occidente de la ciudad, con destino a Chiguaza, Usme. Voy de parqueadero a parqueadero. [...] Hoy es nuestra primera visita a la escuela El Hato.

6:15 a.m. luego de 1 hora y 21 minutos he llegado a la plaza central de Usme. [...] La mañana está muy fría, hasta ahora se ve el sol salir por los cerros. El haber llegado temprano me permite ver cuatro rutas escolares que recogen a los estudiantes en la iglesia, dos de estas se dirigen al colegio Olarte. Luego de las 6:30 a.m. dejan de subir las rutas escolares, ahora las que se dirigen a las escuelas son colectivos de servicio público, en estas van muchos estudiantes acompañados de parientes, también se suben tres señores que han comprado pan y carne, al parecer son amigos ya que hablan en tono jocoso entre ellos.

7:50 a.m. luego de esperar 50 min que pasara otro colectivo o la buseta que se dirige a Cabrera, un señor se nos acerca ofreciendo llevarnos hasta las escuelas.

- Cobramos lo mismo que la buseta, manifiesta.

Es decir 3.500 para los que vamos hasta El Hato y la tarifa disminuye según la proximidad de la vereda a Usme Centro. Vamos en un Renault 12 modelo 80. Dentro del carro vamos cuatro pasajeros los cuales recogió el conductor durante el trayecto. Cuando pasamos por el colegio El Destino una señora que va con nosotros nos manifiesta que sus hijos estudian allí, una niña en primero y un niño en transición, en la maleta de la niña ha dejado las llaves de la casa, razón por la que se devuelve hasta allí, debido a que vive en el casco urbano.

Comienza a hablarnos sobre el inconveniente que tiene con la ruta del niño menor, se la negaron, por lo que ella debe llevarlo hasta el colegio, ella o algún familiar que le haga el favor. [...]

8:15 a.m. Hemos llegado a la escuela. El conductor nos da su número celular y se muestra dispuesto a recogernos tan pronto salgamos de la escuela, [...]

A causa de esa oferta de transporte se fortalece la movilidad en este sector rural, se puede tomar un vehículo informal que haga “el viaje” hasta la finca o el colectivo que lo deja sobre la vía al Sumapaz, todo ello gracias a la lucha continua de los habitantes de este sector de Usme por garantizar el transporte. En concordancia, la comunidad rural participó activamente durante el Paro Nacional Agrario del 2013 donde exigían, según la Plataforma Social de Usme (2013), la necesidad de apoyar a los transportadores informales que trabajan en Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar en vista a la precariedad en los servicios de transporte público. Igualmente, los habitantes del casco urbano demuestran que la condición del transporte en esta localidad es mala desde la fundación de algunos barrios, como lo muestra Zambrano (2005), en el apartado *El barrio los comuneros. Testimonio de Luis Orlando Sánchez,*

Las vías que se ven actualmente fueron construidas en un principio por nosotros mismos. La primera vía que abrimos fue la principal, es la que limita con el montallantas que queda en la esquina de la carretera al Llano; la hicimos a pica y pala para que entraran los camioneros. Llamamos carretera a la calle principal, puesto que allí están los primeros que empezaron a hacer negocios en el barrio. Cuando teníamos el bulldozer, la ampliamos para darle entrada a los buses. El primer sistema de transporte con lo cual contamos fue un servicio colectivo, que funcionaba como servicio periférico, pues cubría sólo el sector de abajo del barrio Tenerife. La primera empresa que llegó hasta donde actualmente queda el centro de desarrollo comunitario Julio César Sánchez, fue Expreso Imperial, que era en ese entonces una empresa pirata, así como lo era Cootransabastos. Los primeros buses urbanos que transitaron por aquí eran de la Empresa Sin Autos y nos tocaba cogerlos en la parte de abajo del barrio, pasaban cada veinte minutos o media hora. Hoy tenemos buses de transporte para cualquier lado de la ciudad y un paradero de los alimentadores del Transmilenio cubre este barrio (p. 38).

De allí que, al sostener conversaciones con las y los estudiantes sobre su lugar de residencia, descubrimos que la mayoría viven en la zona urbana de la localidad. Ante esta situación la profesora Luisa Rueda del Ciclo Inicial opina:

entre más cercana esté la escuela a las vías principales, la interacción con otros sujetos, sobre todo urbanos, será mayor, debido a la facilidad de acceder a esta. Motivo por el cual, en este momento hay más estudiantes que habitan en lo urbano (comunicación personal, de septiembre de 2018).

Además de la existencia de otros factores que fomentan esa movilidad académica como el beneficio de la ruta escolar o la baja demanda educativa en la vereda (ver tabla 5).

Esta movilidad cambia la relación de los padres con la escuela y entre estos. En la primera reunión de padres, algunos manifestaban su inconformidad con el incremento de los estudiantes urbanos, desde percepciones hacia lo urbano, conciben que estos estudiantes traen “mañas” que perjudicarán los comportamientos de los estudiantes rurales, mostrando que entre los padres han construido representaciones sobre los estudiantes residentes en la zona urbana y sus familiares. Prevalciendo el imaginario de que el ambiente en los colegios urbanos es más “peligroso” por todas las dinámicas que allí hay (se refieren a las drogas, “ñeros”, gran cantidad de estudiantes, pocos profesores) y la escuela rural es un espacio protegido de estas (Reunión padres de familia, comunicación personal, de mayo de 2018).

Estas representaciones van configurando la escuela como zona periurbana donde las dinámicas urbanas y rurales conflictúan, se adaptan, se transforman. Siendo los estudiantes quienes viven este proceso de adaptación.

Otro aspecto, es el hecho de que los padres al no vivir cerca a la escuela condicionan su participación en las actividades de esta; que los vecinos de la escuela no tengan familiares estudiando allí, provoca que se distancien, es decir hay un debilitamiento en la apropiación de la escuela. Ante esto, la profesora Luisa Rueda menciona que:

(...) si las personas de la comunidad respondieran e hicieran lo suyo seria magnifico, todo funcionaria. Pero el profesor termina asumiendo responsabilidades que en un principio es maravilloso, todos se involucran, ayudan, pero con el tiempo ya no lo hacen, entonces juzgan y critican al profesor, lo dejan solo (comunicación personal, de abril de 2018).

Ese estado constante del profesor rural de ser observado y vigilado, si se quiere, por la comunidad no es nuevo, se puede decir que es una costumbre de las personas rurales las muestras de aprecio o rechazo ante un profesor, como lo establece Helg (2001)

(...) la actitud de los habitantes de la vereda hacia la escuela y la maestra dependía mucho del comportamiento y de la abnegación de esta última. [...] otras lograban forjarse un lugar importante en la comunidad rural. La autoridad que ejercían sobre los alumnos conquistaba el respeto de los padres [...] Los labriegos manifestaban entonces su aceptación con regalos en especie (huevos, legumbres, frutas y aves de corral, etc.) (p.54).

8.5. ¿Y LA RUANA DÓNDE QUEDÓ...?

Todas estas observaciones se relacionan también con la vestimenta de los sujetos rurales ha cambiado, esa idea de personas con ruana y sombrero no era correcta. Los estudiantes en las jornadas de trabajo vestían sudaderas o jeans, chaquetas o chalecos impermeables o sacos con estampados (ver imagen 3), siendo característico las botas de caucho, claro está, su uso era condicionado al clima del sector.



Imagen 3. Reunión de los Asamblea de estudiantes de la escuela.
Fuente: elaboración propia.



Imagen 4. Jornada de trabajo con los padres.
Fuente: elaboración propia.

De igual manera, la vestimenta de las madres cambia a las representaciones que teníamos, pues ellas utilizan botines, zapatillas, leggins, jeans, blusas de encaje... al igual que los padres; nuestra representación social sobre la vestimenta se reflejaba en los adultos mayores, abuelos de los estudiantes, quienes utilizan ruana y sombrero, algunos pantalones de paño y camisa (imagen 5).



Imagen 5. Celebración día de la familia.
Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, se puede realizar una comparación entre los grupos etarios. Los ancianos reproducen esa representación de “campesino clásico” que teníamos; los adultos no homogenizan su vestimenta, algunos siguen utilizando ruana mientras otros, quienes en su mayoría viven en el sector urbano, la reemplazan por chaquetas impermeables, otros siguen utilizando las botas de caucho sin importar el clima a diferencia de la mayoría quienes utilizan

zapatillas o tenis (imagen 4); los infantes por su parte comparten el estilo de sus padres, su condición de minoría de edad no les permite comprar la ropa que quisieran, aunque seguramente sería igual a la que ya utilizan, como lo expresó uno de los estudiantes,

A mí me gusta utilizar los chalecos impermeables y las sudaderas porque lo abrigan más del frío cuando llueve, además porque por acá no venden ruanas ni nada de eso. En Anolaima si venden ruanas, allá a veces si las utilizamos. Pero las botas de caucho si las utilizamos porque el barrial que se hace ensucia muy rápido los zapatos, entonces para qué los limpio (Nota de campo 28/09/2018).

En vista de esto, las mencionadas representaciones se reconfiguraron a partir de la práctica y los acercamientos realizados, al comprender que esta zona rural no es parte de cualquier urbanización de cabecera municipal, sino que pertenece a la ciudad más grande del país, la que está en constante expansión, motivo por el cual se problematizó la escuela como zona periurbana, debido a las transformaciones de las dinámicas sociales, económicas y culturales que surge de la interacción de sujetos urbanos y sujetos rurales, ejemplo de ello la vestimenta.

8.6. UNA VOCACIÓN DE SIEMBRA.

Consideremos ahora la tendencia a la agricultura que deberían tener estas escuelas. Antes de la primera visita a la escuela y conociendo un poco sobre el PEIR de la Red OHACA, pensábamos que tenían varios proyectos enfocados a la agricultura; al cuidado de animales o algún otro realizado desde la comunidad educativa, pensamientos contrarrestados luego de hablar con la profesora Gloria.

Desde la entrada de la escuela se logra ver la estructura para realizar cultivos hidropónicos, en su momento desconocíamos su uso, cuestionándonos si era un vivero de hierbas aromática y flores, o un lugar donde se guardaban las herramientas y materiales para huerta, o que fuera un gallinero de gallinas ponedoras, sin embargo, no pensamos que fuera un hidropónico porque no conocíamos la existencia de esa técnica para cultivar plantas (imagen 6). Fue hasta que la profesora Gloria nos contó que este era un proyecto planteado por la Alcaldía Local que fomenta los proyectos productivos que deben realizar las escuelas de las zonas rurales.



Imagen 6. Estructura de cultivo hidropónico.
Fuente: elaboración propia.

9. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Una de las particularidades de esta mirada de la Investigación-Acción estuvo anclada fuertemente con una propuesta pedagógica en la que se reconoce a los estudiantes como sujetos portadores de saber, pues, como lo manifiesta Vasco (1990) la enseñanza no solo la realiza el profesor, sino que también es realizada por el estudiante. Considerando esto, les formulamos a los estudiantes que propusieran y construyeran actividades que llevaríamos a cabo durante el proyecto, siendo una dificultad que ellos asumieran ese papel, probablemente por el imaginario de que son los profesores quienes planean, ejecutan y evalúan todo lo que ellos hagan en la escuela, manteniendo la función reproductora de la escuela, mencionada por Dubet y Martuccelli (1996) y la relación autoritaria del maestro con los estudiantes criticada por la educación integral. De allí que, la iniciativa o la actitud propositiva de los estudiantes, sea un logro del proceso, no un punto de partida y siendo uno de los aprendizajes que tuvimos en la práctica, esto lo ampliaremos en el siguiente capítulo. Por consiguiente, la

gran mayoría de las actividades ejecutadas las planeamos nosotros, pero el desarrollo de estas estuvo a cargo de los estudiantes.

Dicho lo anterior, la oración “no se realizó al pie de la letra” es la que representa perfectamente este proceso didáctico, debido a que, una cosa es la planeación, otra la ejecución y otra es el después de esa ejecución; por lo que, consideramos pertinente evidenciar cómo se llevaron a cabo estas ocasiones y como se vivió un proceso constante de cambios y adaptaciones.

Inicialmente para la planificación de la unidad didáctica se retomaron contenidos de diferentes seminarios sobre pedagogía que ya habíamos cursado en la universidad, encontrándonos con cuatro posibles formas de “seccionar” la unidad didáctica, con la intención de conocer las características del proceso de construcción de las identidades de los estudiantes, cómo se reconocían a sí mismos y cómo es su relación con sus pares y con su contexto. En vista de esto, creímos pertinente dividir los talleres en tres momentos: el primero estaba enfocado en la identidad individual: cómo se reconocían a sí mismos y a los otros con los que interactúan en su diario vivir; y, la identidad relacional, principalmente cómo eran sus relaciones familiares y con los compañeros en el aula. El segundo momento se abocaba a la identidad contextual, para identificar cómo son las interacciones con sus contextos y territorios, y, con el tercer momento se esperaba conocer la procedencia de sus familias y sus migraciones, si las existían, todo esto para que ellos reconocieran los aportes de las demás personas y el territorio en la construcción de sus identidades. Concretando estos momentos en once talleres secuenciados.

9.1. CARACTERIZACIÓN

Las actividades de caracterización se realizaron en dos sesiones. El primer taller se desarrolló con los cursos tercero y cuarto, se les preguntó su nombre, con quienes viven, sus gustos y disgustos, y los lugares de la escuela en los que les gusta o no estar (imagen 1). El segundo taller se realizó con los tres cursos, se profundizó la información con los estudiantes del primer taller y mediante el diálogo se profundizó la información con los estudiantes de grado quinto.

Durante el desarrollo de ambas actividades todos tuvieron una buena disposición para realizarla, complementando con charlas la información que les solicitamos, estas a su vez surgieron del interés que teníamos todos por conocernos, entablando las bases de confianza que esperábamos se fueran construyendo con ellos. Mediante juegos problema donde la interacción era fundamental para resolver el problema planteado, como lo muestra la imagen 7, lo que generó un diálogo más ameno, donde los estudiantes respondían sin temor a equivocarse y sin sentirse bajo presión.



Imagen 7. Actividad enredados. Construcción de acuerdos para resolver problemas. Fuente: elaboración propia.

De este acercamiento pudimos evidenciar que, por medio del diálogo, a los estudiantes les es más sencillo expresarse, dado que, la mayoría no fue muy detallada con lo que escribieron y dibujaron. También, durante las sesiones se reflejaron algunos conflictos entre ellos.

Como resultado de la información recolectada en los talleres, reconocimos algunas dinámicas rurales y urbanas en las que se encuentra la escuela, como el lugar donde viven los estudiantes, la movilidad hasta la escuela, los lugares de la escuela donde les gusta estar, la forma de relacionarse; aspectos individuales como el rango de edad de los estudiantes del ciclo 2, gustos y composición de su núcleo familiar (ver imagen 2).

9.2. INDIVIDUAL

Luego de la caracterización lo primero que se realizó, fue una indagación sobre las ideas que tenían los estudiantes del concepto de *identidad* (imagen 8), en la que mencionan que son cosas que nos hacen únicos dando ejemplos como las huellas dactilares, los rasgos

físicos, la imaginación o vestirse como uno quiera y hacen la relación con el concepto *construir*, el cual comprenden como un proceso de crear, inventar, analizar.

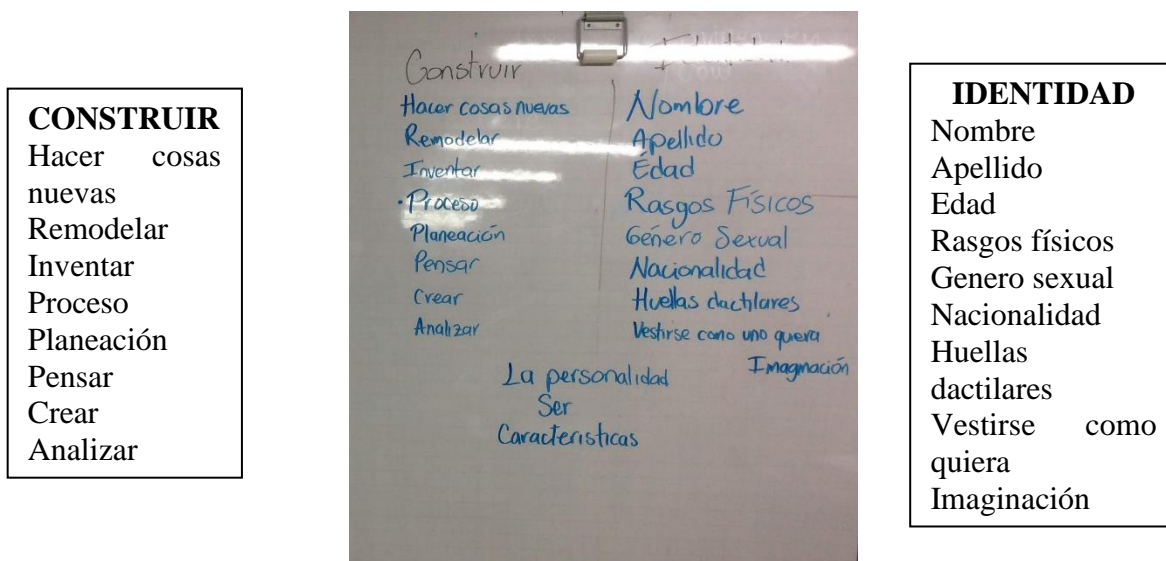
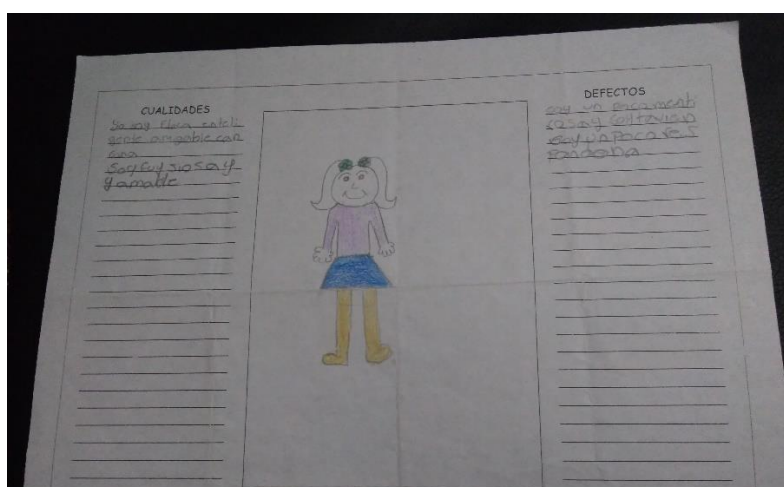


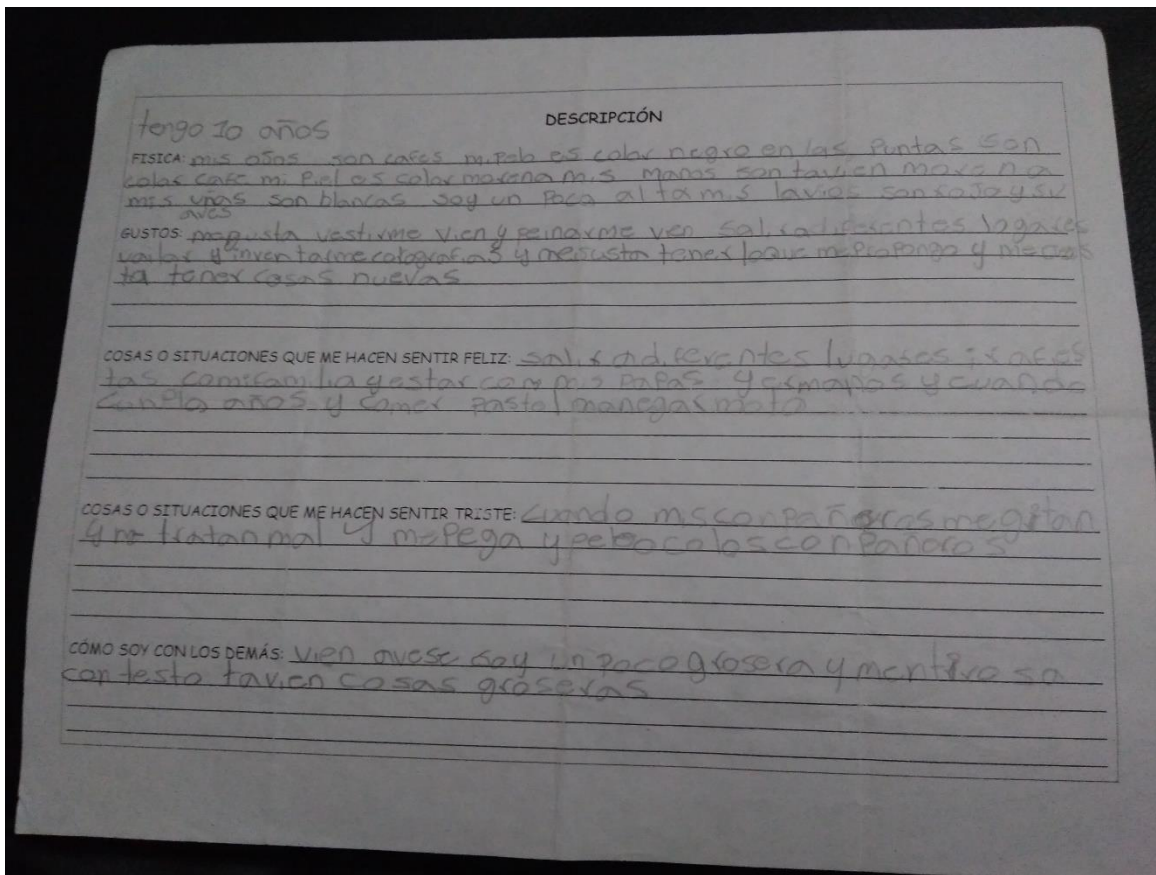
Imagen 8. Luvia de ideas de *construir* e *identidad*. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se trabajaron aspectos de la identidad individual, sobre todo las características físico-corporales, en los que estos hicieron descripciones de sus características físicas, emocionales y comportamentales; gustos y disgustos; cualidades y habilidades, e identificaron sus capacidades.



Cualidades: yo soy flaca inteligente amigable cansona soy juiciosa y amable.
Defectos: soy un poco mentirosa y soy también soy un poco respondona.

Imagen 9. Respuesta de niña grado cuarto a taller de autorreconocimiento: *cualidades* y *defectos*. Fuente: elaboración propia.



Física: mis ojos son cafés mi pelo es color negro en las puntas son color café mi piel es color morena mis manos son también morenas mis uñas son blancas soy un poco alta mis labios son rojos y suaves.

Gustos: me gusta vestirme bien y peinarme bien salir a diferentes lugares bailar e inventarme coreografías y me gusta tener lo que me propongo y me gusta tener cosas nuevas.

Cosas o situaciones que me hacen sentir feliz: salir a diferentes lugares ir a fiestas con mi familia y estar con mis papas y hermanos y cuando cumpla años y comer pastel manejar moto.

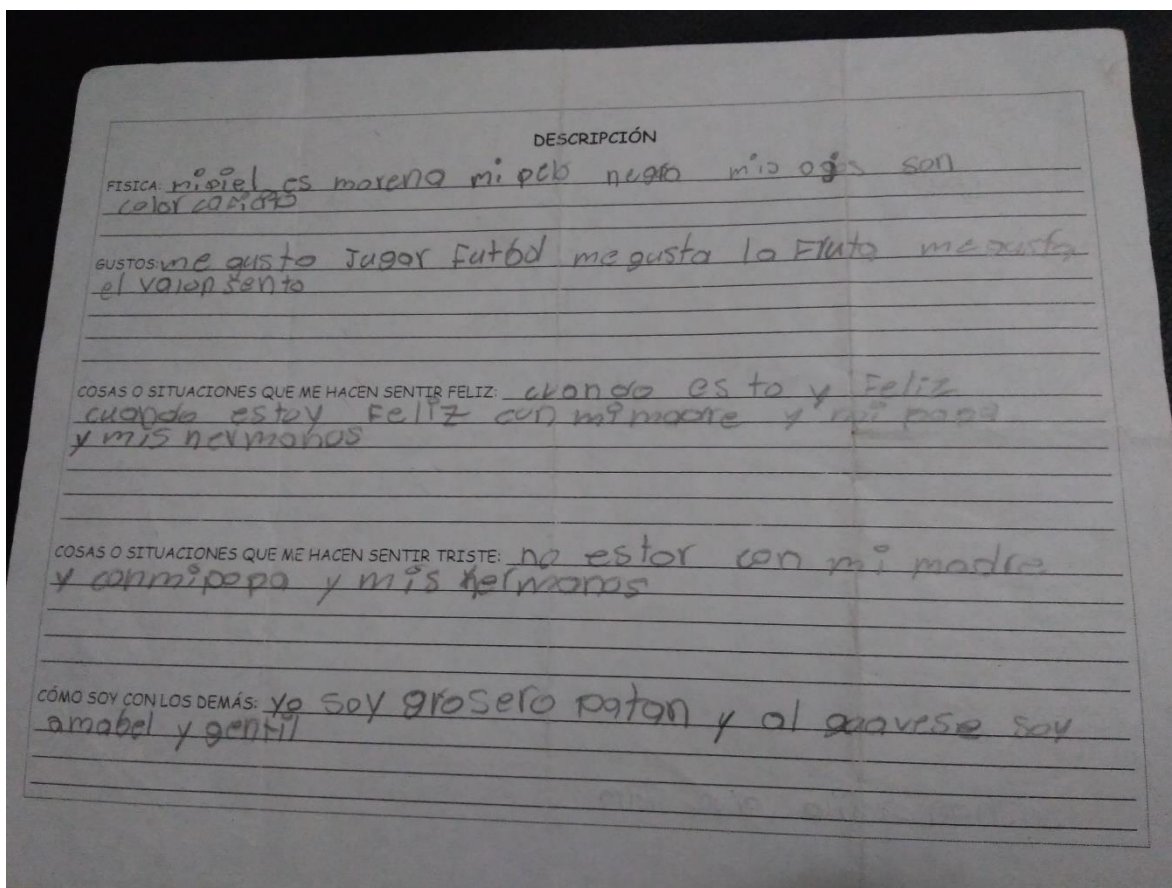
Cosas o situaciones que me hacen sentir triste: cuando mis compañeras me gritan y me tratan mal y me pega y peleo con los compañeros

Cómo soy con los demás: bien a veces soy un poco grosera y mentirosa contesto también cosas groseras.

Imagen 10. Respuesta de niña grado cuarto a taller de autorreconocimiento: descripción. Fuente: elaboración propia.

También describieron como es la convivencia con las demás personas con las que viven diariamente y la interacción con los contextos que habitan, es decir la escuela, la zona urbana y la zona rural.

En total se hicieron cinco talleres de manera atemporal, el primero de indagación y los demás de aplicación y refuerzo en la identificación de sus características. Siendo común la dificultad que presentaban los estudiantes para describirse y reconocer las relaciones con sus familiares y contextos que habitan. Existiendo la similitud de reconocer comportamientos inadecuados o groseros con sus compañeros de clase al responder la pregunta *¿cómo soy con los demás?*, como se evidencia en la imagen 10 y 11.



Cosas o situaciones que me hacen sentir feliz: cuando estoy feliz cuando estoy feliz con mi mamá mi papá y mis hermanos.

Cosas o situaciones que me hacen sentir triste: [cuando] no estoy con mi madre y con mi papá y mis hermanos.

Cómo soy con los demás: yo soy grosero patán y a veces soy amable y gentil.

Imagen 11. Respuesta de niño grado cuarto a taller de autorreconocimiento: descripción. Fuente: elaboración propia.

Como resultado se obtuvo que los estudiantes comprenden la identidad como aspectos físicos que los diferencian a los otros; que la tarjeta de identidad los acredita como personas

únicas (debido al número de identificación) al igual que sus huellas dactilares; su propio nombre y las relaciones particulares que tienen con los familiares con los que viven y los animales de compañía, fuesen estos domésticos (perros o gatos) o de finca (vacas, gallinas, etc.), en la imagen 12 se muestra la socialización con la que se cerró la etapa de *identidad individual*.

Físicamente	Gustos	Sentirme feliz	Sentirme triste	Cómo soy con los demás
1. Trigueños, pelo negro bajos y altos	Música, reggaetón, bachata, electrónica, XBOX, Fútbol	Estar con la familia	Dejar los encerrados Cuando se muere algún familiar Cuando se separan los papás	Groseros, Patanes guaches.
2. Pelinegros, color de ojos similares	M: Reggaetón, electrónica Bachata J: Fútbol, escondidas ed Física, Inglés C: Helado, Salchi, papas	Estar con nuestros compañeros y familias Jugar	Quando se muere un familiar Quando nos castigan	A veces somos groseros, no ponemos cuidado en las clases.
3. Monos y pelinegros ojos cafés Trigueños	Molestar M: Reggaetón, Bachata J: Bici, Fútbol, lazo	Estar con la familia, Pasear.	Quando se muere un familiar Castigar	No respetamos la opinión ni la palabra de los otros.

Físicamente:

- *Trigueños, pelo negro, bajos y altos.*
- *Pelinegros, color de ojos similares.*
- *Monos y pelinegros, ojos cafés, trigueños.*

Gustos:

- *Música, reggaetón, bachata, electrónica*
- *XBOX, fútbol, escondidas, lazo.*
- *Educación física, inglés.*
- *Helado Salchipapas*
- *Molestar*

Sentirme feliz:

- *Estar con la familia.*
- *Estar con nuestros compañeros y jugar.*
- *Pasear.*

Sentirme triste:

- *Dejarlos encerrados.*
- *Cuando se muere algún familiar.*
- *Cuando se separan los papás.*
- *Cuando nos castigan.*

¿Cómo soy con los demás?

- *Groseros, patanes, guaches.*
- *A veces somos groseros, no ponemos cuidado en las clases.*
- *No respetamos la opinión ni la palabra de los otros.*

Imagen 12. Socialización etapa *identidad individual*. Fuente: elaboración propia.

9.3. RELACIONAL

Ahora bien, comprendiendo que la construcción de la identidad también se da como capacidad convivencial que implica la aceptación y reconocimiento de las otras identidades, sus semejanzas y diferencias, en este apartado los talleres realizados se enfocaron para que los estudiantes reconocieran a sus compañeros y las múltiples identidades grupales que surgen de la relación con los otros, siendo aún más fuerte en el sistema escolar, donde los grados se suelen subdividir por grupos según afinidades o experiencias compartidas entre los estudiantes.

De esta manera, mediante la realización de ocho talleres los estudiantes empezaron a reconocer las similitudes que tienen con sus compañeros en cuanto a condiciones físicas y comportamentales; los contextos en los que viven y en los que se han criado; y, las diferencias que tienen, las cuales en algunos momentos los vuelve antagonistas en la convivencia escolar.

De allí, que durante las actividades manifestaron cómo afecta en su proceso de construcción de identidad, el relacionarse con estudiantes ajenos al lugar donde viven, sobre todo en los aspectos comportamentales, el uso de lenguaje soez en su vocabulario diario o la búsqueda de jerarquizar las relaciones al interior de aula, lo que produce enfrentamientos que se derivan en agresiones verbales o físicas.

Como resultado los estudiantes comprendieron que las relaciones que establecen con sus compañeros y el contexto en el cual comparten experiencias contribuyen o no en su construcción identitaria, siendo ellos quienes juzgan subjetivamente si son negativas o positivas la contribuciones o si hay alguna contribución, a pesar de que los padres tengan representaciones mentales de los estudiantes que habitan el territorio urbano o rural (situación que también influye en el tipo de relación que estos deciden establecer), ellos tomaron conciencia de que solo ellos son quienes pueden decidir sobre su conducta con sus demás compañeros y el trato que se dan entre sí.



Imagen 13. Caminata vereda El Hato. Fuente: elaboración propia.

9.4. CONTEXTUAL

En este apartado los talleres que se desarrollaron se guiaron bajo el objetivo de que los estudiantes interiorizaran y reconocieran la historia, saberes; dinámicas sociales, económicas y costumbres del contexto con el que se relacionan a nivel local, principalmente el territorio rural, siendo la huerta escolar el espacio idóneo donde confluyó lo trabajado en las dos etapas anteriores. Principalmente mediante grupos de discusión (imagen 14) en que los estudiantes mencionaron sus experiencias en el territorio urbano y las comparaban con las vividas en el territorio rural, haciendo énfasis en las características de cada territorio que son de su agrado y desagrado. Esta etapa se realizó con la intención de aportar en la construcción de la identidad contextual de cada estudiante, intentando que estos hicieran la transición de ser actores educativos a autores educativos.



Imagen 14. Grupo de discusión sobre experiencias. Fuente: elaboración propia.

Para lograr el objetivo de que se desarrollaran como autores educativos, se planeó la organización y proceso de siembra de plantas características de la región y de pan coger, posteriormente se sembraron y se organizó su cuidado. Configurándose la huerta como un espacio donde se variaron las relaciones y dinámicas escolares, se les dio la posibilidad a los estudiantes de crear nuevas experiencias que fortalecieran su autoconocimiento, el reconocimiento de sus compañeros como pares y aprendieran haciendo, poniendo en práctica sus conocimientos y los adquiridos de sus familiares y contextos.

9.4.1. La huerta: aprendiendo a sembrar

En este proceso de relacionamiento los estudiantes nos manifiestan su interés por construir una sala de lectura como un espacio de divertimento y para garantizar un espacio de estudio autónomo,

Estudiante de quinto: nosotros queremos tener un espacio donde divertirnos, poder leer y reunirnos, en los descansos y para que los que viven en la vereda puedan venir estudiar en la sala.

Profesor: ¿En dónde les gustaría ubicar esa sala?

Estudiante de cuarto: En el gallinero. Tener juegos y colchonetas para descansar. Porque a la biblioteca, por los computadores no nos dejan entrar si no hay una profesora.

Profesor: ¿Quiénes más apoyan esta idea?

Estudiante de quinto: A todos nos gusta, se lo dijimos a las profesoras, pero dijeron que no se podía. Y a los papás también les gustaría (Nota de campo 16/02/2018).

Tomando esta iniciativa como una oportunidad para demostrar el compromiso e interés de trabajar con ellos, luego de hablar con las profesoras y algunos adnes corroborando el interés de estos por la construcción de la sala, nos comprometemos a gestionar su construcción. En vista de esto, realizamos una serie de talleres con recurrentes charlas para entender la iniciativa de los estudiantes, su interés en construir un espacio fuera del control de los docentes (referido al control que tiene las docentes sobre los dispositivos electrónicos con los que cuenta la biblioteca de la escuela) y la estructura de la sala de lectura (imagen 15). Pero por causa de diversos factores como los costos que acarrea una construcción de ese tipo, el no encontrar financiación ni apoyo institucional, ésta no se lleva a cabo. No obstante, lo anterior se configura como una actividad que nos permitió acercarnos a los estudiantes y entablar una relación de confianza con ellos.



Imagen 15. Plano sala de lectura de estudiante grado quinto. Fuente: elaboración propia.

El terreno que se iba a utilizar para la construcción de la sala de lectura años atrás fue utilizado para crear la huerta escolar (imagen 16), sin embargo, por decisiones administrativas (proyecto de la Alcaldía Local de Usme) se reemplazó por una estructura para cultivos hidropónicos (imagen 17). Al preguntar sobre esta estructura a los estudiantes, manifestaron su participación en la construcción de una huerta escolar en el 2016, contaron anécdotas y aprendizajes obtenidos de ese proceso llevado a cabo por las estudiantes de la Universidad Distrital Numpaque y Martínez (proyecto monográfico referido en los antecedentes).



Imagen 16. Huerta escolar año 2016. Fuente. Martínez y Numpaque, 2018.



Imagen 17. Actual estructura cultivos hidropónicos. Fuente: elaboración propia.

Por no ser viable la sala de lectura, los estudiantes de quinto grado sugieren la reconstrucción de la huerta escolar, dando ideas de su ubicación, las plantas a sembrar y el uso de herramientas, comprometiéndose a organizar todas las actividades concernientes a éste. Constituyéndose este proyecto como un eje central de la unidad didáctica planteada. Lo curioso, a nuestro parecer, fue que esta iniciativa fue propuesta por los estudiantes que viven en la zona urbana de la localidad, al indagar el porqué de la iniciativa nos argumentan su gusto por hacer trabajos manuales referentes a la siembra, el uso de herramientas y el disgusto con la nueva estructura en la que su participación es casi nula. Indagando la relación con el trabajo realizado por Martínez y Numpaque (2018) varios estudiantes que participaron del Proyecto Pedagógico Productivo Huerta Escolar en el 2016, dirigido por ellas, siguen en la escuela y son los que promueven la reconstrucción de esta. Lo que relacionado al disgusto por la nueva estructura deja ver su inconformismo por la desaparición de la huerta y su interés en construir un espacio autónomo de trabajo.

Así, nuestros intereses investigativos referentes a la niñez rural y su construcción identitaria se unieron a los intereses prácticos de los estudiantes de reconstruir la huerta. Por consiguiente, el proyecto inicial que habíamos estructurado en los seminarios de la Universidad cambió drásticamente. No sería un proyecto ejecutado desde un panóptico, sino

que estaría fuertemente influenciado por la relación del trabajo intelectual y el trabajo manual (propuesto por la educación integral, con el objetivo de crear aprendizajes situados) donde los estudiantes serían guiados a fortalecer su relación con el contexto rural en el que estudian y las relaciones con sus compañeros, partiendo desde el reconocimiento de su identidad y la de los otros. Todo esto dentro del espacio que construimos conjuntamente nombrado “huerta escolar”.

Luego de que los estudiantes propusieran reconstruir la huerta, esta se vuelve la actividad principal del proyecto, dependiendo su desarrollo del estado anímico de los estudiantes. Algunas veces la motivación les invade, como en otras ocasiones no desean hacer nada, en algunos esa actitud prevalece, mostrando la debilidad que hay en la relación con el contexto, en la promoción de una identidad rural. Sumado a que no se realizó una fuerte apropiación de la huerta, evidenciable en la falta de cuidado, por ejemplo, el riego de las plantas sembradas, siendo recurrente la frase “se nos olvidó profes” o “no podemos subir” (por la ubicación de la huerta en una colina).

El proceso de reelaboración de la huerta se realizó en dos momentos: el primero en el año 2018 y el segundo en el año 2019, en ambos hubo varios inconvenientes. Durante el 2018, cuando se decidió comenzar, estábamos en el mes de octubre, por lo cual, solo quedaba un mes de clases y durante las vacaciones no era probable que alguien estuviera pendiente de la huerta, dificultades que tienen estos tipos de proyectos durante las vacaciones (Martínez & Numpaque, 2018).

Lo segundo fue que muy pocos cumplieron con las tareas asignadas por ellos mismos, debido a esto, el primer proceso de germinación se realizó el 29 de octubre de 2018, faltando menos de 20 días para que se acabara el año escolar, sumado a que las únicas semillas que había (frijol, lenteja, garbanzo, aguacate y manzana) las llevamos nosotros (imagen 18<). Solo se alcanzó a desyerbar el terreno donde se había pensado realizar la huerta, porque era muy grande el espacio a usar y no todos querían usar las herramientas, por lo que se dio una división del trabajo. Sin embargo, es importante resaltar que la participación fue activa por parte de la mayoría de los estudiantes, aunque nunca faltaron las disputas entre ellos principalmente por la escasez de herramientas de arado o de riego, siempre se percibió la disposición de trabajar colectivamente.



Imagen 18. Proceso de germinación. Fuente: elaboración propia.

Para el 2019, al inicio del año escolar, los seis estudiantes de grado quinto ya no estaban en la escuela, teníamos la incertidumbre de quiénes seguirían y cómo sería la relación con los estudiantes nuevos. Como causa de la deserción estudiantil generada por factores como la movilidad de las familias a otras veredas o municipios en busca de mejores oportunidades económicas y la no continuidad escolar, puesto que la escuela solo abarca la educación elemental (hasta quinto de primaria) y la continuidad académica genera implicaciones económicas en la familia al tener que trasladarse a la zona urbana para la educación secundaria o de movilidad al tener que asistir a escuelas en otras veredas.

Al volvernos a encontrar con ellos, sentimos alegría porque seguían todos los que eran de tercero y cuarto, pero ahora el ciclo dos solo era conformado por los grados cuarto y quinto (los respectivos cursos a los que fueron promovidos); igualmente conocimos a los nuevos estudiantes y participantes de los últimos meses del proyecto: Alejandro, Valentina y Carlos, quienes tuvieron una gran participación durante los talleres.

En las cuatro primeras sesiones todos estaban interesados y participativos, logramos hacer los surcos, aunque los estudiantes decidieron cambiar el terreno en donde estaría la huerta e hicieron los primeros surcos detrás de la estructura del cultivo hidropónico (imagen 19).

Las disputas entre ellos fueron constantes en todas las sesiones, primero eran insultos que iban y venían, sumado al uso cotidiano de palabras soeces en sus diálogos; luego a partir de juegos se lanzaban terrones de tierra o cualquier objeto (palos de madera, pasto, rocas, etc.),

lo que con el tiempo le disgustaba a algún estudiante pasando a una leve agresión física, la cual ante nuestro llamado cesaba y los estudiantes decidían cambiar de acción.

De esas agresiones la más grave fue cuando un estudiante agredió fuertemente a otro, lo que había empezado como un juego entre estos se tornó violento, cuando se desplazaban a recolectar agua para el riego, sucediendo en un lugar donde no podíamos observarlos. Por la gravedad de la agresión la profesora a cargo del ciclo dos realiza una reunión donde los estudiantes implicados dan sus versiones de los hechos, al igual que los observadores del suceso. En los relatos es frecuente como le atribuyen la culpa de lo sucedido al otro o desaprueban acciones del suceso, evidenciando que este comportamiento de los estudiantes en esta edad se da por la búsqueda de la aceptación del maestro, al narrar sucesos en los que están inmiscuidos lo hacen de manera verosímil, narrándolos a su conveniencia por temor al rechazo del maestro ante su comportamiento (Dubet et al. 1996).



Imagen 19. Jornada de realización de surcos detrás del hidropónico. Fuente: elaboración propia.

Debido a la situación de agresión, a los estudiantes se les prohíbe el trabajo en la huerta y se nos sugiere realizar trabajos dentro del aula por un tiempo indeterminado mientras la convivencia de los estudiantes mejorará. Por ello, retomamos los talleres iniciales de identidad individual y relacional, enfocándonos en el reconocimiento de las singularidades de cada estudiante y las maneras respetuosas de interactuar entre ellos. Se realiza un compromiso de participación y no agresión en la huerta, el cual es escrito en un cartel y puesto en el salón.

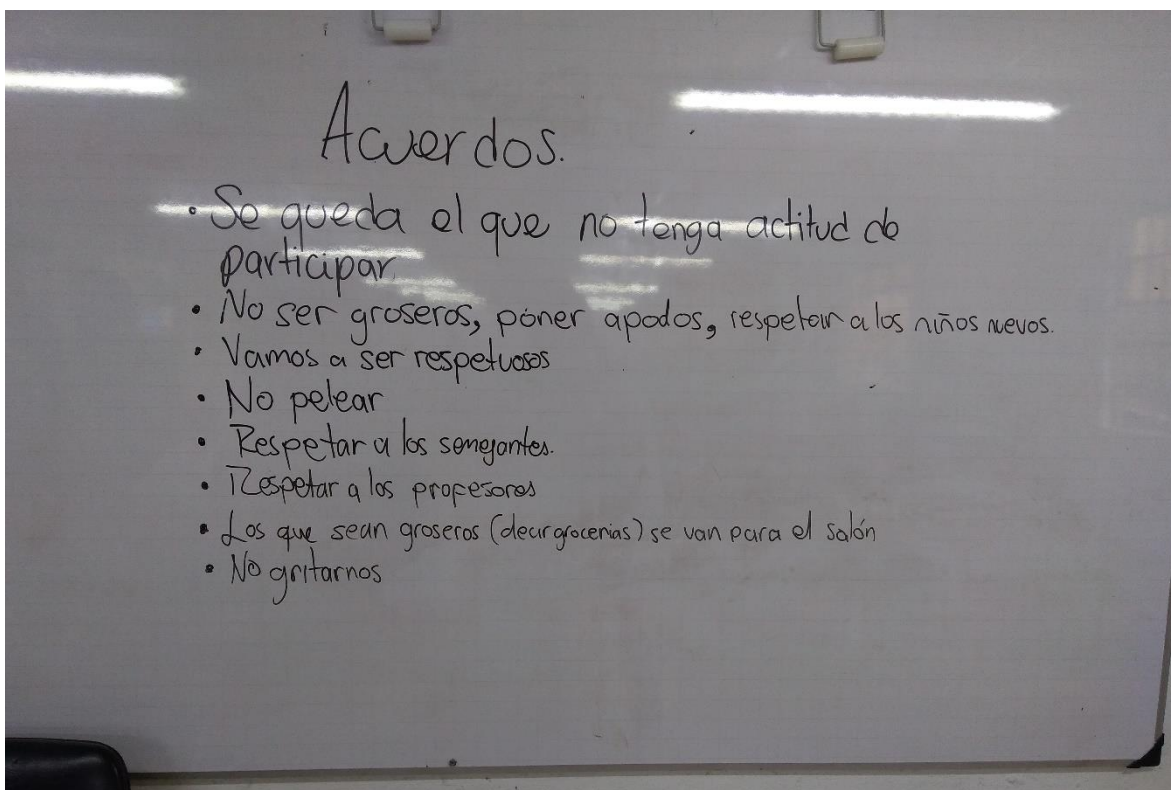


Imagen 20. Acuerdos para trabajar en la huerta. Fuente: elaboración propia.

Con el tiempo el interés por trabajar en la huerta comenzó a disminuir, debido a que empieza a marcarse una jerarquización en el salón entre los estudiantes, lo que dice o piensa uno los demás lo siguen, un rasgo característico en las aulas de primaria (Dubet et al. 1996). Y ya que, desafortunadamente no con todos los estudiantes se logró un nivel de confianza y empatía, entre estos uno proveniente a la zona urbana, caracterizándose por lograr imponer su voluntad de trabajo en los demás estudiantes hombres, de modo que, al éste perder el interés en trabajar en la huerta, y al generar discordia con uno de nosotros, los demás empezaron a desarrollar la misma actitud, llegando a la situación en la que en una sesión solo

un estudiante de este ciclo trabajó en la huerta. Desde esta sesión y por decisión propia los niños del ciclo inicial y otros de ciclo dos durante sus recreos se involucraron activamente en el mantenimiento de la huerta cuando nosotros íbamos a la escuela (imagen 21).



Imagen 21. Participación estudiantes ciclo inicial en la huerta. Fuente: elaboración propia.

Paralelamente a la elaboración de los surcos, realizamos por segunda vez el proceso de germinación de semillas, volvimos a proponer que todos trajeran semillas, considerando que era muy probable que solo nosotros dos las lleváramos, por lo cual, nos pusimos en la tarea de buscar espacios y eventos donde se realizarán intercambio de semillas, para conseguirles más cantidad y variedad de plantas, como lo fueron las Ferias Agroecológicas de la Universidad Nacional, el Mercado Tierra Viva o eventos de intercambios de semillas.

En un primer momento conseguimos gran variedad en semillas de frijol, igualmente obtuvimos gran cantidad de semillas de caléndula, cilantro, quinua, rúcula y girasol; al ver la variedad de frijoles los estudiantes se impresionaron, porque al igual que nosotros, no sabían y no habían visto que existiera tanta variedad en los frijoles, a parte de los que comúnmente se preparan en nuestras casas. Sin embargo, su iniciativa sólo duró en la sesión que pusimos a germinar las semillas -los frijoles con agua y las demás semillas en tierra-, porque los siguientes días diversos factores condicionaron su participación activa en el cuidado y mantenimiento de la huerta como olvidarse del riego o por el contrario las lluvias en la zona, por lo que no podían subir a la huerta, o su comportamiento durante la semana que generaba

se les prohibiera ir a la huerta, por lo tanto, principalmente el trabajo en la huerta dependía de los talleres realizados por nosotros un día a la semana.

Como consecuencia de esto con los estudiantes se tomó la decisión de cambiar la huerta del lugar, ubicándola en un espacio a cielo abierto para garantizar el riego por aguas lluvia. En esta modificación los estudiantes decidieron trabajar por parejas en la construcción de cada surco, acordando entre estos el riego constante de sus plantas y limpieza del surco realizado.

Por esta razón, reformulamos el desarrollo de las siguientes sesiones tomando la decisión de trasladar los frijoles con el fin de ponerlos a germinar en nuestras casas y cuando ya estuvieran grandes entregarlos a los estudiantes para que los plantarán en los surcos. Tiempo después conseguimos plántulas de espinaca, arracacha, perejil, acelga y dos variedades de repollo, estas fueron llevadas antes que los frijoles, debido a que estos todavía no habían crecido; en la sesión del 1 de abril de 2019 (imagen 22) se les entregó una plántula a las duplas de cada surco, al trasplantarlas todos nos emocionamos ante la expectativa de que estas crecieran bastante. Los siguientes meses al vernos llegar los estudiantes solo querían ir a la huerta para revisar sus plantas, por lo general no lo habían hecho por las condiciones antes mencionadas.



Imagen 22. Mantenimiento de la huerta y siembra de plántulas. Fuente: elaboración propia.

Debido a la sistematización, la teorización del proyecto y el constante proceso didáctico eran frecuentes las reconceptualizaciones teóricas de las categorías abordadas, generando en el sentido investigativo la necesidad de comparar la información obtenida con las percepciones de los estudiantes, y en el sentido práctico consolidar acuerdos de trabajo colaborativo en la huerta tanto en las sesiones del proyecto como en el transcurso de la semana. Por ello, se decide conjuntamente trabajar la dinámica de una hora en talleres teóricos o actividades en el salón y la siguiente hora era en el mantenimiento de la huerta (imagen 23).



Imagen 23. Reorganización jornadas de trabajo en la huerta. Fuente: elaboración propia.

De los talleres realizados salen responsabilidades conjuntas con el fin de sostener la huerta escolar, por la poca accesibilidad de los estudiantes a las semillas o plantas que deseaban sembrar y el no lograr involucrar a los padres o vecinos de la escuela por el horario de las sesiones, nosotros asumimos la labor de obtener plantas y semillas. A diferencia del proyecto realizado por Martínez y Numpaque (2018) no logramos obtener apoyo de la Unidad Local de Asistencia Técnica y Agropecuaria (ULATA), lo que nos condujo a buscar asesoría y plántulas en los espacios antes mencionados como los intercambios de semillas de fundaciones o mercados campesinos.

Las siguientes fotografías muestran el proceso de reconstrucción de la huerta. Esta se cambió tres veces de lugar, la primera vez por las condiciones del terreno al ser empinado y considerado barbecho (imágenes 24 y 25), luego se ubicó debajo de una estructura que muchos años atrás fue un invernadero, porque el terreno es plano y la tierra estaba suelta (imágenes 26 y 27), y, finalmente se volvió a ubicar en el sitio inicial para garantizar el aprovechamiento de las aguas lluvias, realizando camas de siembra (producto de las asesorías y consejos recibidos en los espacios de intercambios de semillas) contraponiéndose a la inclinación del suelo (imágenes 28, 29 y 30).



Imagen 24. Primera ubicación de la huerta. Fuente: elaboración propia.



Imagen 25. Descapote y arado del suelo. Fuente: elaboración propia.



Imagen 26. Primera reubicación de la huerta. Fuente: elaboración propia.



Imagen 27. Mantenimiento y arado del suelo. Fuente: elaboración propia.



Imagen 28. Segunda reubicación de la huerta y construcción camas de siembra. Fuente: elaboración propia.



Imagen 29. Dialogo de saberes sobre siembra y mantenimiento de la huerta. Fuente: elaboración propia.



Imagen 30. Jornada de cuidado de plantas. Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 3.

10. ¿Y QUÉ ES LO QUE NOS QUEDA? REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Para nosotros es muy importante resaltar la vitalidad de los procesos educativos para la configuración identitaria individual y colectiva de los sujetos. Siendo el tiempo de ejecución relevante en los resultados que se obtienen, pues a mayor tiempo, mayores los resultados; en nuestro caso se cuenta con un tiempo limitado, atravesado por múltiples circunstancias, lo que complejiza lograr abarcar las expectativas y objetivos propuestos en un inicio. Gracias a esta experiencia queremos esbozar las siguientes conclusiones y reflexiones, que esperamos sirvan como puntos de partida para futuras investigaciones o intervenciones pedagógicas que se fundamenten en la investigación-acción desde un actuar pedagógico en armonía a las prácticas de la educación integral y el aprendizaje situado.

Inicialmente nos parece sustancial tener presente que este proyecto fue un proceso de constante aprendizaje para todos aquellas personas que participamos y las que estuvieron cercanas y pendientes de este, donde el conocerse, reconocerse y realizar estas dos acciones con los otros, es una parte importante para el aprendizaje, el cual no solo se da en un aula de clases, sino que, también es posible en otros espacios mediados por el trabajo, en este caso el trabajo en la huerta, al que de cierta manera están muy ligados por su contexto. Por ende, el proyecto de reconstrucción de la huerta escolar logró configurarse como un espacio de diálogo de saberes, donde las relaciones docente-estudiante se dieron de manera horizontal, reconociendo que en cualquier momento alguno podía ser el enseñante, evidenciándose que los estudiantes valoran sentirse escuchados y apoyados al realizar propuestas similares, lo que en nuestro caso, les sirvió como argumento para seguir trabajando y no perder la motivación, abandonando el proyecto por completo. Simultáneamente, los estudiantes reflexionaron sobre el cómo se estaban dando las relaciones entre ellos donde ignoraban al otro, de allí el modo violento de tratarse. Proponiendo trabajar colectivamente dentro de la huerta como un espacio armonioso y de reconocimiento del otro. Claro, vale hacer la aclaración que no siempre fue así, por lo dificultoso que les resultó mediar con el estado

anímico del otro, existiendo situaciones de conflicto dentro de la huerta, las cuales lograron superar por medio de los talleres ejecutados y las jornadas de trabajo en esta.

Para lograr la participación activa de los estudiantes, en la planeación y ejecución del proyecto, lo primordial fue realizar un proceso donde los estudiantes reconozcan que saben algo, siendo una de nuestras apuestas implícitas durante el desarrollo de este proyecto. Al enfocar el proceso en el aprendizaje de los estudiantes, se debe partir por realizar una mirada de sus aprendizajes anteriores, sus experiencias, para que así sean ellos los que realicen un relacionamiento entre lo que saben y lo que se desean aprender.

Al respecto, era valioso saber las concepciones de los estudiantes frente a qué es lo rural y lo urbano, primero como actividad de diagnóstico para conocer las interacciones de los estudiantes en estos contextos, sus experiencias y vivir cotidiano, con la finalidad de fortalecer la apropiación de los estudiantes al contexto rural. A lo cual, los estudiantes desde sus nociones y percepciones nos manifiestan que lo rural es lo bello, lo tranquilo, lo que no tiene contaminación; es aquello que nombran *Campo* y les brinda la posibilidad de tener contacto con la naturaleza, sobre todo con los animales que no se encuentran en las zonas urbanas; en contraste a esto lo urbano es la *Ciudad* donde habita el caos, la contaminación del aire, los animales poco interesantes, lo malo como se evidencia en las siguientes imágenes:

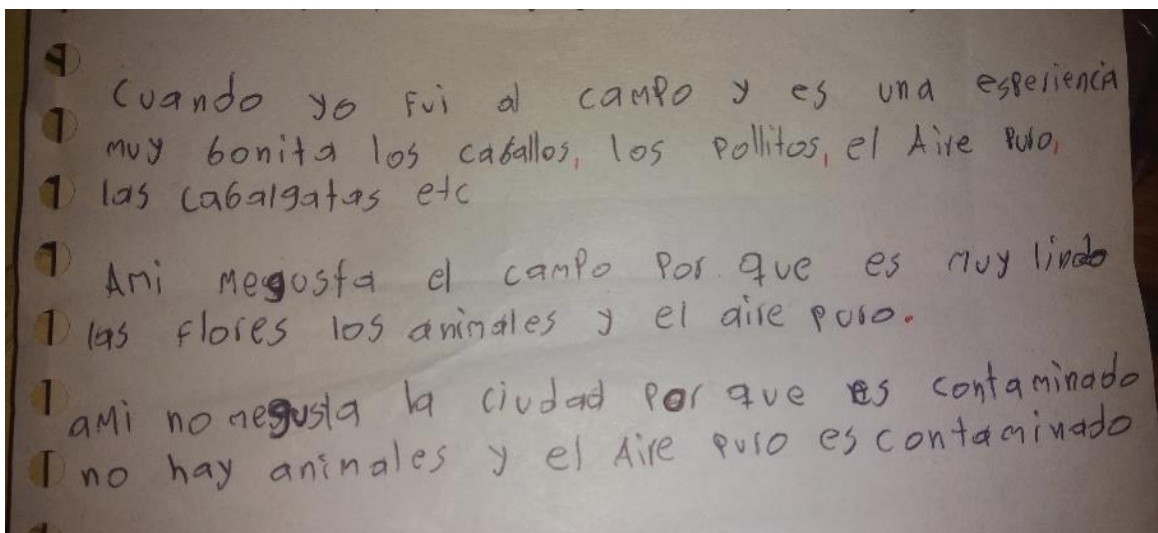


Imagen 31. Experiencia niño grado quinto en el territorio rural y urbano. Fuente: elaboración propia.

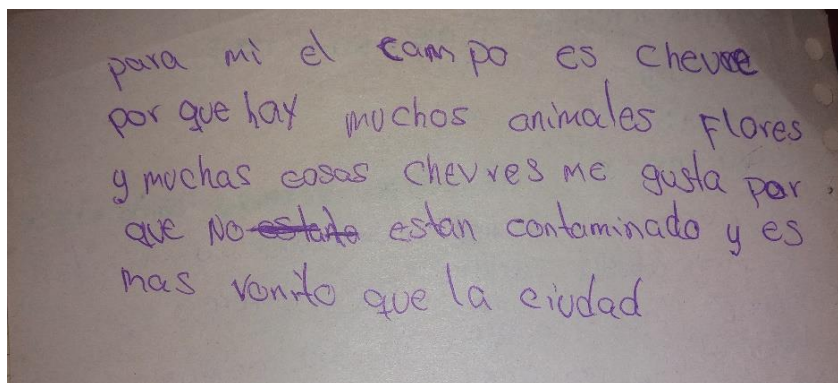


Imagen 32. Experiencia niña grado cuarto en el territorio rural y urbano. Fuente: elaboración propia.

Evidenciándose la noción de dicotomía entre lo urbano y rural como opuestos, como la negación del otro, es decir lo rural es lo que no tiene lo urbano. A su vez relacionan experiencias más alegres en la zona rural, por los paisajes, la interacción con animales, con plantas. Pero, existiendo una atracción latente de los estudiantes habitantes de la ruralidad por objetos, modas, lugares que solo están en lo urbano, aun así, reconocen la importancia de las prácticas de labranza y su gusto por participar en estas en sus hogares.

Por lo que, en nuestro caso aprender a sembrar solo fue un instrumento para materializar el deseo de los estudiantes de aprender haciendo y fortalecer su identidad contextual estableciendo una conexión con la tierra, en su sentido más literal. Pero no solo para los estudiantes, debido a que, por no tener conocimientos fuertes sobre esta práctica nos indujo a preguntar, leer, experimentar sobre esta, donde los estudiantes desempeñaron el papel de enseñantes y nosotros el de mediadores; un rasgo fuerte en la ruralidad donde se transmiten los saberes por medio de la práctica. Sin embargo, no solo fue entorno a la labranza, también mediante los talleres realizados en el aula, un poco más de escribir, dibujar y jugar, se crearon bases sobre concepciones como el autocuidado, el cuidado y reconocimiento de los otros; la importancia del trabajo cooperativo; el diálogo asertivo como herramienta principal para la creación de confianza y respeto; las conversaciones para el intercambio de conocimientos; y la relevancia de generar soberanía alimentaria.

Es por esto que, se hace manifiesta la necesidad de vincular el estudio intelectual a las labores manuales, génesis de las huertas escolares, lo que gradualmente conduciría a una educación integral de los sujetos propiciando espacios de libertad y participación activa, donde la práctica de sembrar se constituye como un instrumento que les permitió a los

estudiantes llevar a la acción los conocimientos adquiridos en su entorno, desde la manipulación de la herramienta para la realización de los surcos hasta el cuidado y mantenimiento de la huerta. A su vez, lo valioso de crear estos espacios es la posibilidad que tienen los estudiantes para conflictuar las prácticas arraigadas en el contexto rural en la labor de siembra por el uso de agroquímicos, entendiendo que no solo existen estos compuestos para proteger las plantas, sino que hay una variedad de técnicas para fumigar y abonar de manera natural, trabajadas en algunos talleres.

Con relación a lo anterior, otro rasgo que se hace presente en las interacciones cotidianas de los estudiantes al estar en una zona periurbana es el lenguaje con el expresan sus emociones o con el que se comunican con sus compañeros, un lenguaje que han tomado y adaptado a partir de sus experiencias en el entorno donde viven. En conversaciones sostenidas con los estudiantes manifestaban como ese cambio del lenguaje está anclado al entorno en el que vive cada uno “ellos [los de la zona urbana] son muy groseros... ya sabía algunas groserías, pero ahora con ellos me las paso diciéndolas, cosa que no hacía antes”, manifiesta un estudiante que vive en la vereda El Hato y a su vez un autorreconocimiento pícaro del uso del lenguaje soez “huich sí, yo fui el que les enseñó todas esas groserías (risas)” lo dice un estudiante de la zona urbana (comunicación personal, de julio de 2019).

Asimismo, la utilización de aparatos electrónicos, como computadores o tablets, media las relaciones entre los estudiantes, donde los habitantes de la zona urbana al tener mayor contacto con estos aparatos han desarrollado mayor destreza en su uso sobre los rurales, instruyéndolos en las actividades escolares donde los emplean y durante los espacios de recreo en la búsqueda de tendencias musicales o videos, desarrollando una relación jerárquica entre el que sabe y el que no. Aunque es una tendencia que está en proceso de desaparición, debido a la digitalización de la ruralidad mediante el acceso a internet o los centros de formación informática, un ejemplo son los puntos Vive Digital, Ahora bien, al haber trabajado desde algunos postulados de las pedagogías libertarias, el estudiante deja de ser un actor dentro del sistema educativo al construir la oportunidad de ser autor de su proceso educativo, siendo consciente de cómo decide llevar a cabo su proceso de formación escolar, de interacción con sus compañeros y el entorno. Lo que significa un reto en nuestro ejercicio pedagógico, al estar inmiscuido en una formación académica donde prevalece la

invisibilización del estudiante como sujeto potenciador de su educación. Por consiguiente, reconocer a los estudiantes, conociendo a los estudiantes, significó romper las posiciones autoritarias que prevalecen en el sistema educativo tradicional.

Por lo tanto, cuestionarnos por la identidad de ellos, significa cuestionarnos por nuestras identidades, puesto que, también fuimos estudiantes escolares, claro está con las singularidades de cada caso, pero compartimos varias etapas formativas similares. Lo que ha significado un proceso de introspección de cómo ha sido la construcción de nuestras identidades dentro del sistema educativo.

Este proceso de reconocimiento también ha significado darle importancia al desarrollo de las TICs en los cambios culturales que se han dado desde nuestra etapa escolar a la actualidad, donde por el fanatismo tecnológico se ha legitimado el desarraigo acelerado de nuestras culturas, prácticas o juegos tradicionales; que se suelen perder en los entornos escolares debido al acceso a aparatos electrónicos utilizados para entretenimiento, por eso, rescatamos que aún en la escuela rural El Hato exista un arraigo y gusto por los juegos “tradicionales”, porque de esta manera resignifican su cultura.

Nos resulta importante mencionar esto dado que, a través del juego fue como creamos relaciones de confianza con los estudiantes, siendo actividades donde nos mostraban sus ideas, quienes eran, concepciones sobre los demás, es decir nos conocimos primero a través del juego cumpliendo roles de iguales y luego desde el rol docente se mantuvo la horizontalidad de la relación, a la vez fueron situaciones que nos hicieron recordar agradables experiencias de juegos en nuestra infancia.

Es por ello por lo que él *nos-otros*, corresponde a una construcción gramatical que refleja una relación cultural, surgida de la necesidad de ser y hacer con otros; como alternativa a la separación clásica del nosotros y los otros, posibilitando pensarnos y concebirnos desde el otro. Al ser lo ajeno a mí, no lo reconozco, desconociéndolo junto con sus identidades y por consiguiente desconociendo mis otras identidades y de la misma manera cerrando la posibilidad a construir otras identidades; siendo una contrapartida a lo instaurado que determina una sola identidad para los individuos. De allí el nombre del proyecto, al haberse constituido como una experiencia de reconocimiento individual y colectivo. En la que se

aprendió una noción de autoridad, aspecto que media drásticamente la relación y reconocimiento del otro, donde la configuración de los poderes de autoridad al interior del aula se constituyó como algo que se esperaba no sucediera, pues nunca fue nuestra intención imponernos como una figura autoritaria ante los estudiantes, de modo que, se estableció una relación de confianza desde el lenguaje utilizado, los saludos, las conversaciones espontáneas, las muestras de afecto y construcción de acuerdos.

Claro está que en algunas ocasiones se nos irrespetaba, mediante el uso de palabras coloquiales de camaradería o alzando el tono de voz para hacer notar su desacuerdo en la realización de actividades, a lo cual inconscientemente subíamos el tono de voz o exigimos respeto imponiendo nuestro rol docente e incluso utilizando la figura de la profesora Gloria para poder desarrollar las actividades. En consecuencia, la participación en algunas actividades no se daba, el uso de argumentos como “no quiero y no lo haré” finalizaba la persuasión que realizábamos para que estos participaran, generando alboroto entre ellos, terminando la actividad solo con algunos estudiantes.

Esto nos significó un reto, que le planteamos a la investigación-acción-aprendizaje, la cual se ha teorizado (Latorre, 2003; Contreras, 1988; Elliot, 1995) y propuesto desde el ejercicio de un profesor posesionado en una escuela y como figura de autoridad, no en una condición de practicantes como la nuestra. Debido a que se demostró que los estudiantes están coaccionados para tomar la iniciativa en su propia formación; esperan que los profesores les digan qué hacer, confirmando que el sistema educativo les sigue negando a los niños y niñas su participación en su propio proceso de formación, imposibilitándoles ser autores educativos y de transformación; es por esto que, la iniciativa o la actitud propositiva de los estudiantes, es un logro del proceso, no un punto de partida, siendo uno de los aprendizajes que tuvimos en la práctica, consolidando un espacio en el que se da libertad de elegir qué aprender, una decisión trascendental para todos porque hemos sido educados en espacios autoritarios, por lo que, romper las relaciones de autoridad-superioridad intelectual, es un proceso arduo que no surge de la noche a la mañana.

REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). *Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador*. *Formación Universitaria*, 10 (3), 81-92.
- Aguirre, B., Gajardo, A. & Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea] 2017, 15 (Julio-Diciembre). Consultado el 26 de mayo de 2018. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77352074008>
- Alcaldía Local de Usme. (2017). *Atlas ambiental de Usme* [mapas]. http://www.usme.gov.co/sites/usme.gov.co/files/documentos/atlas_usme_ambiental_2017._vf.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007, 21 junio) Decreto Distrital 252. Por medio del cual se adopta la Operación Estratégica Nuevo Usme - Eje de integración Llanos y el Plan de Ordenamiento Zonal de Usme. Registro Distrital 3784. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25478>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO. Consultado el 10 de febrero de 2019. <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52109>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

- Ávila, H. (2009). Periurbanización y espacios rurales en la periferia de las ciudades. *Revista de Estudios Agrarios*, 93-123.
http://www.pa.gob.mx/publica/rev_41/ANALISIS/7%20HECTOR%20AVILA.pdf
- Bakunin, M. (1990) Escritos de filosofía política, Volumen 2. Alianza Editorial.
- Beltrán, H. & Márquez, N. (2017). *Desde los rincones de mi piel: La construcción de la identidad cultural y las subjetividades en niños y niñas afro de 8 - 12 año, a partir de la tradición musical y oral presente el currulao, música representativa del pacífico sur en la casa de derechos afro "Margarita Hurtado" de la localidad de Bosa* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio institucional UD.
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6740/1/MosqueraRamirezHeidyNataly2017.pdf>
- Berger, P. & Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores S.A. (original publicado en 1968).
- Blandón, J. (2014). *Perspectivas de la educación rural*. Bogotá: Corporación Plantar y Gestar (Archivo)
- Blandón, J. (S.f.). *Escuelas y educación rurales. Sobre la educación y la escuela rural (en búsqueda de sentido)*. Notas en construcción. Bogotá: Semillero de Estudios Rurales y Educación (Archivo)
- Cámara de Comercio de Bogotá. (1999). *Perfil local de Usme*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11520/3248>
- Campo, M., Zambrano, F., & Gallo, I. (2005). *Cátedra abierta Bogotá en localidades. Pasado, presente y futuro de la localidad de Usme*. Cámara de comercio de Bogotá.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. (J. A. Bravo, trad.). Martínez Roca.

- C.E.D. Rurales OHACA. (2016). *Proyecto Educativo Institucional Rural. "Aprendiendo formativa y productivamente en los rural, para lo local y lo global"*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/file/4776/download?token=5K7Fjuk2>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Revista Cinta de Moebio*, (43), 01-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Champollion, Pierre (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2),53-69. Consulta el 7 de Septiembre de 2018. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56719129005>
- Consejo Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático-Localidad de Usme. (2017). *Caracterización general de escenarios de riesgo*. Consultado el 20 de noviembre de 2018. <http://www.idiger.gov.co/documents/220605/232445/Identificaci%C3%B3n+y+Priorizaci%C3%B3n+.pdf/3297214a-9582-49d4-8c69-f83c7d8ce46b>
- Contreras, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. Akal.
- Cortés, L. (2016) *Relaciones campo-ciudad: de la instrumentalización capitalista a los lazos comunales populares*. Planeta Paz
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Lozada.
- Echeverry, A. (2018). *Significados que niñas y niños construyen de la escuela rural veredal El Amparo, ubicada en la vereda Candilejas, municipio de Paratebueno, Cundinamarca* [tesis de maestría, Pontifica Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35078>
- Erickson, E. (1950). *Childhood and society*. Norton.

- Erickson, E. (1971). *Identidad juvenil y crisis*. Paidós
- Escribano, A. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Universidad de Castilla - La Mancha. Consultado el 17 de agosto de 2018. http://200.95.144.138.static.cableonline.com.mx/famtz/smr/index_archivos/cursos/aprender_a_ensenar.pdf
- Estébanez, J. (1992). *Los espacios rurales*. En R. Puyol (eds.), *Geografía humana* (pp.239-356). Cátedra
- Fernández, P. (1998). Cultura y educación en el Anarquismo, España 1868-1939. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 183-193.
- Giddens, A. (1997): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- González, C. (2017) *Campesinos del siglo XXI.*: Indepaz. Consultado el 28 de abril de 2018. <http://www.indepaz.org.co/campesinos-del-siglo-xxi/>
- González, Y. (2003). Juventud rural: Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva antropología*, 19(63), 153-175. Consultado el 09 de febrero de 2019. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000200008&lng=es&tlng=es.
- González, Y. (2004). *Óxidos de identidad: memoria y juventud rural en el sur de Chile (1935-2003)* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Centro de Estudios Miguel Enríquez. https://www.archivochile.com/tesis/02_tms/02tms0008.pdf
- Granata, M.; Chada, M. & Barale, C. (2000) La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, Vol. I, No. 1, 40-49. Universidad Nacional de San Luis.

- Grisales, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/3926>
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J. y Díaz, M. (2015). *Aprendizaje Situado 2a ed. Transformar la Realidad Educando*. Grupo Gráfico.
- Hernández, J. y Díaz, M. (2019) *Más allá de las reformas: educar con aprendizaje situado*. Consultado el 6 de junio de 2019. <https://www.aprendizajesituado.com/articulos/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20las%20reformas.pdf>
- León, J. (2013). *Plan Ambiental Local "PAL". Alcaldía Local de Usme*. Consultado el 19 de abril de 2018. <http://www.ambientebogota.gov.co/documents/10157/2883159/PAL+USME+2013-2016.pdf>
- Malo, S., & Figuer, C. (2010). Infancia, adolescencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en perspectiva psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(1), 5-8.
- Martínez, A. & Numpaque, I. (2018). *Aporte del Proyecto Pedagógico Productivo huerta escolar, en la construcción del concepto ecosistema en estudiantes del ciclo 2 y 3 del C.E.D.R El Hato localidad de Usme Bogotá D.C.* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio institucional UD <http://hdl.handle.net/11349/11687>
- Mead, G. (1934): *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Meza, J. & Herrera, C. (Ed.). (2014). *Infancia y derechos. Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar*. Consultado el 28 de abril de 2018. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117013834/infanciaderechos.pdf>

- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.
- Ortega, M. (1994). ¿Escuela rural o escuela en lo rural?: algunas anotaciones sobre una frase hecha. *Revista de educación*, (303), 211-242.
- Palacios-Alfaro, M., Quesada-Araya, L. A., & Zúñiga-Chacón, B. I. (2014). Dinámica periurbana. Consideraciones para su estudio en el caso costarricense. *Revista Geográfica de América Central*, 2(53), 153-172.
- Parsons, T. & Bales, R. (1955). *Family, Socialization and interaction Process*. The Free Press
- Peña-Cuanda, M. C. & Esteban, M. (2013). El estudio de las identidades desde un enfoque cualitativo. La multi-metodología autobiográfica extendida y los talleres lúdico-reflexivos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias sociales*, (26). pp. 175-200.
- Pérez, A. (2018). La pedagogía libertaria como elección política. En J. Encina, A. Ezeina & E. Urteaga (eds.) *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela nunca nos dejan hacer lo que queremos*. Volapük Ediciones.
- Plataforma Social de Usme (2013) *300 campesinos y campesinas del sur rural de Bogotá, continúan en el Paro Nacional Agrario y Popular*. Consultado el 10 de diciembre de 2018. <https://prensarural.org/spip/spip.php?article11802>
- Ponce, S. (2011) *Procesos de periurbanización y la transformación de territorios rurales: el caso de la construcción del nuevo Aeropuerto de Quito y su influencia en la economía local de la Parroquia de Tababela* [tesis de maestría, FLACSO Ecuador] Repositorio institucional FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/7754>
- Raúl, M. (2012) *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimiento*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Robin, P. (2013) *La educación de los niños*. En La (A) en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación Recopilación de varios autores (pp. 39-53) LaMalatesta Editorial.

- Runge, A (2013) Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Revista Itinerario Educativo*, Año 27, No. 62, 201-240
- Salgado, C. (2002). *Los campesinos imaginados*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA.
- Secretaria de Educación de Bogotá (s.f.). *Colegio Rural El Hato (CED)*. Consultado el 12 de octubre de 2018
https://www.educacionbogota.edu.co/media/k2/attachments/5_perfil_211850000884_COLEGIO_RURAL_EL_HATO_CED.pdf
- Rivera, M. & Demarchi, M. (2014). *Miguel Soler Roca: Educación, resistencia y esperanza*. CLACSO
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasco, C. (1986). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 21 de julio de 2018.
<https://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Vázquez, A., Ortiz, E., Zárate, F. & Carranza, I. (2013). La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10(1), 01-21. Recuperado en 19 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000100001&lng=es&tlng=es.
- Velasco, H & Díaz de Rada, A. (1997). *Una aproximación al modelo de trabajo en etnografía. Acciones, objetos, transformaciones*. En: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. (pp. 89-134). Trotta.
- Zambrano, F. (2005). *Construcción Pasado, presente y futuro de la localidad de Usme*. Cámara de Comercio de Bogotá

ANEXOS

ENTREVISTA #1

CONVERSACIÓN CON LA PROFESORA LUISA 6 DE ABRIL DEL 2018

Durante un descanso acompañando a la profesora Luisa surge la siguiente conversación:

Le comento sobre la idea de construir una sala de lectura, propuesta que nos mencionaron los estudiantes de tercero, cuarto y quinto, la cual estructuramos en un documento con Jissel para presentárselas formalmente, el cual lee, mencionando que es muy buena la idea porque es algo que le queda a la comunidad, me dice que la comunidad es muy acertada para participar en estas actividades y aún más si es para esta iniciativa.

La conversación cambia cuando le comento mi interés por la ruralidad, vivir en este territorio, a lo cual responde:

Luisa: En el concurso del 2010 llegamos varios profesores aquí. Yo fui a Arrayanes, allí estuve un tiempo y pedí el traslado para acá.

Marlon: ¿Dónde vives?

L: Vivo en La Española, calle 80 con Cali.

- Hago una señal de asombro, me parece demasiado lejos, ella la nota y sonrío diciendo

L: Si es un poco lejos.

M: Y ¿cómo haces para llegar hasta acá?

L: Me levanto a las 3:30am, salgo de mi casa a las 4:30am. Soy un poco lenta para arreglarme, me demoro mucho. Cojo un Sitp hasta Minuto de Dios, la calle 76 y ahí tomo un bus que venga por toda la Boyacá, hay cuatro rutas. Al llegar a Usme tomó un carro que me suba.

M: Y la ruta... ¿por qué no te subes?

L: La ruta sale a las 2pm y yo salgo a las 12pm

M: ¿A esa hora todos los días?

L: Sí, ellas { se refiere a las profesoras Gloria y Caroline } hacen horas extras, de la jornada continua. yo decidí no jugarle a eso. Por eso ese trajín todos los días.

M: ¿Y la posibilidad de un traslado? { Me refiero a trastearse de vivienda, pero lo entiende como un traslado de colegio }

L: Si lo he pensado pero el traslado me sale para Mochuelo, Ciudad Bolívar, San Cristóbal... para esa gracia sigo aquí... no me malinterpretes, me gusta estar aquí, solo que si saliera esa posibilidad lo pensaría si fuese de la 1ra de mayo hacia el norte.

- Repito la pregunta, esta vez de manera literal.

M: ¿y la posibilidad de vivir en otro lado?

L: También lo he pensado conozco unos compañeros que entraron conmigo en el concurso y decidieron venirse a vivir a Usme Pueblo, a los conjuntos, pero ahora viven afanados... cuando son las 5 pm corren para llegar a sus casas.

El transporte aquí es muy complicado; en la noche ya no hay; ni tampoco alumbrado público en la vía, solo esta hasta Chiguaza, creo.

Cuando les proponemos que salgamos a caminar, a hacer un recorrido, no aceptan, ya están acostumbrados al transporte, prefieren no salir.

Además, la seguridad de los espacios comunes de La Española; el transporte hay para todo lado donde quieras ir; es una seguridad visible.

Creo yo que esto hay que caminarlo, movernos, vivir.

M: Ahí están los pros y los contras, es el contrapeso a ser maestro rural.

L: Sí, hay unos personajes hermosísimos. Yo estuve en Arrayanes y Cubital, caminé eso, y hay unos paisajes...

- En su rostro se nota una expresión de felicidad, habla de manera apasionada.

Hay un lugar más arriba de Arrayanes donde puedes ver una gran extensión de la ciudad; se alcanzan a ver los contrastes en el uso del suelo... es hermosísimo.

M: ¿Y vivir en el territorio, aquí?

L: Cuando llegamos en el concurso del 2010 fue algo que contemplé, algunos compañeros si compraron casa en Usme Pueblo, pero decidí no hacerlo, una gran parte de mi vida está en lo urbano, pertenece allí. Para ir a eventos, participar en cosas, el transporte en La Española es muy bueno, en cambio aquí... hasta que uno llegue, la hora...

- Al decir eso hace una expresión de decepción.

En un principio las escuelas tenían la adecuación de una vivienda para los profesores, por ejemplo, acá; su habitación, baño y cocina. Se que en Arrayanes y Curubital también les construyeron el apartamento, con piso de madera, muy lindos.

Pero venirse a vivir aquí es un cambio de vida totalmente, es una convicción. Quizás en algún momento de mi vida, pero no ahora. Ahora estoy en el comité investigador {del proyecto de erradicación del retamo espinoso}, voy a eventos... eso se dificulta desde aquí.

M: Profe, ¿usted tiene hijos?

L: No, no tengo, y aun así lo pienso. Son muchas cosas el venir a vivir aquí.

M: Aquí hay mucho por hacer... en algún momento se nos pasó por la mente vivir por aquí, para poder hacer un mejor proyecto.

- Mueve su cabeza afirmando mi comentario

L: Eso es verdad.

Yo creo que el profesor de la escuela rural se desvía, claro que hay casos de casos, porque la escuela tiende a resolver y mediar en problemas de la comunidad; que no hay agua, entonces va el profesor a mirar qué pasó; claro, yo entiendo que ese es un gran problema; que el cultivo no dio... claro es entendible el papel de la economía para el funcionamiento de la escuela.

Pero el problema es que el profesor termina asumiendo responsabilidades que no le tocan, es maravilloso que se involucre, pero lo que suele pasar es la escuela descuida su labor fundamental al igual que el profesor.

Hay un problema en cómo asume su rol el profesor. Si llegan niños a 5to sin poder leer comprensivamente, luego de estar toda la etapa primaria de ¿quién es la culpa? Del profesor. yo entiendo que los padres, el contexto, la violencia... son aspectos que influyen, no los desconozco, pero es el profesor el que sabe qué hacer; los padres no tienen las herramientas, el conocimiento... y aún más en este contexto, para reforzar y apoyar estos procesos, es el profesor quien debe responder.

Ahora, si se involucra activamente en los problemas de la comunidad descuida a sus estudiantes. Debemos aprovechar al máximo el tiempo que los tenemos y es tiempo que se utiliza en otras cosas. Entonces el profesor intenta hacer dos cosas, pero las dos no las puede hacer bien.

Claro hay casos de casos, hay comunidades que se organizan de una manera autosuficiente espectacular, se regulan,

- Se entusiasma al decir esto, sonrío

las personas de la comunidad respondieran e hicieran lo suyo sería magnífico, todo funcionaría. Pero el profesor termina asumiendo responsabilidades que en un principio es maravilloso, todos se involucran, ayudan, pero con el tiempo ya no lo hacen, entonces juzgan y critican al profesor, lo dejan solo.

Esto es una percepción mía, la de Luisa Fernanda.

- Sonríe entusiasmada mientras hace la aclaración.

M: ¿Has trabajado en colegios públicos urbanos?

L: En colegios públicos en la ciudad no. Este es el primero público, desde el 2010. He trabajado en colegios privados y además cerca a mi casa.

- Me mira y sonrío, es una sonrisa de complicidad. Entiendo el sentido de la respuesta, es más cómodo trabajar cerca a la casa.

También trabaje en la biblioteca de Compensar, una grandiosa experiencia. Hacer ese cambio de profesión es gratificante, se aprende mucho. Luego de este, si pase el concurso y aquí estoy.

- Se interviene la conversación por la llegada de la profesora Caroline.
- Durante la conversación se acercaban los estudiantes a saludarla, quejarse de lo que hacen los otros, le muestran cosas.

ENTREVISTA #2

CONVERSACIÓN CON LA PROFESORA LUISA 27 DE ABRIL DEL 2018

Esperamos a la profesora Luisa quien finaliza su jornada a las 12:30 pm para conversar con ella durante el camino a Usme Pueblo.

Marlon: ¿Por qué no seguiste con la jornada continua?

Luisa: Varios motivos.

Uno. Cuando llegó esta política, que llegó lo de 40 x 40, ahí nos planteaban que igual la ley está de implementación de jornada única también lo contempla, de hacer una implementación de la jornada única gradualmente para ajustar los currículos y la oferta educativa... y pues nada, yo aquí en los colegios lo percibí como un afán de empezar ya, ya, ya y nunca se dio como la distribución y reestructuración de ese currículo para ampliar el tiempo de la oferta escolar. Entonces, pues, yo lo veo como un interés ahí de ocupar el tiempo de los niños, sin ningún... pues yo no digo que los profes que continúen en ese tiempo no tengan la intención de trabajar con los grupos, seguramente la tienen, pero como la apuesta institucional organizada no la tienen, entonces no, yo a ese juego no le juego.

Y ya otros motivos personales [sonríe]. Pero es eso básicamente, Marlon.

Marlon: Entonces, total, son solo dos horas, ¿no? La jornada de ellos.

Luisa: A sí. Aquí en las escuelas a este lado de arriba; en Olarte son tres. También porque allá tienen dos grados en secundaria; ahí la extensión horaria también cambia.

Marlon: Y la remuneración económica que les dan a las profes que se quedan, ¿si es alta? O...

Luisa: Más bien simbólica. Sí, es por horas extras y pues depende del escalafón que tengan es el valor de la hora. Digamos que lo menor es, como lo mínimo, es como \$8.000; máximo que ya sería con doctorado [sonríe] es como casi \$20.000, los demás es el promedio.

Marlon: Entonces no es tanto

Luisa: No, Marlon, no es tanto. Pues yo no digo que uno recibiendo así sea uno 200 o 400 pesos para ser el peso más, yo digo que no, pero si, tampoco es tanto. Y... iba a decir algo de las profes... pues sí, ahí varía el pago y... no tengo claro si es un factor salarial. Tengo entendido que para los profes que están próximos a la pensión, ósea, profes que están en el escalafón anterior o los que se están pensionando a ellos si les representa factor salarial y tal vez si están en los últimos años para su pensión si les mejora en algo; la aspiración salarial, la mesada pensional.

Pero, para nosotros no. Aunque uno también podría decir *¿no? ya estando ahí, que tiene transporte que tiene doble fin*, eso adicional pues no está mal... podría ser, podría ser. Yo diría bueno si, pero... es muy importante el dinero, pero...

Marlon: Pensé que aquí la habían implementado como lo hicieron en varios colegios distritales que tienen personal de apoyo que venía y realizaban actividades extracurriculares.

Luisa: Pues ahí es como una mezcla de muchas... de caminos que se usan para la jornada. Por ejemplo, un día a la semana cada escuela va al Clan, que esa es una modalidad de enseñarle varias habilidades a los estudiantes. Que eso a mí me parece una posibilidad de enseñarle cosas adicionales a quien no se les ofrece. Que a mi esa apuesta me parece genial. La formación de un artista, de un... Chévere, esa apuesta me parece genial.

Bueno, esa es una parte de la modalidad que hay aquí. Otra es profes con proyecto de jornada única y {terminan la jornada con los cupos}⁵ y la otra es el pago de las extras, entonces están como esas tres formas para desarrollar...

Marlon: Entonces por ejemplo la profesora Esther, ¿está en horas extras también?

Luisa: No ella es nombrada por proyecto Jornada Única. Los nombramientos pueden ser diferentes, si, ya puede generar otra idea al llegar a los colegios al hacer las jornadas.

Marlon: ¿Y ella también se rota por los otros colegios?

Luisa: No, no, no. Creo que este año está programada para Arrayanes y Hato, pero si puede estar sujeta a las necesidades de las otras instituciones.

Marlon: Y este chico que viene y hace esas actividades de educación física, ¿también viene solo una vez a la semana?

Luisa: Bueno, debió haber sido de la Secretaría Distrital de Recreación y Deporte, porque tenemos una fecha mensual programada para ese espacio de recreación. Sí, debe ser de Recreación y Deporte de aquí la localidad con la que se programa una fecha mensual.

Aquí en el Hato llegan dos profes diarios de los que te menciono es con Jornada Única. Entonces los viernes está la profesora Esther y el profe de inglés Andrés y así, varía la programación; viene un profe de educación física y uno de artes, que también vienen solo un día.

Marlon: Por ser colegio rural, ¿la compensación económica es significativa o no varía mucho con un distrital en la ciudad?

Luisa: Varias variables ahí. Una que es un incentivo anual, son dos salarios mínimos y ese es voluntario, si sumercé los quiere recibir se debe postular con un proyecto que apunte al mejoramiento de la calidad educativa, entonces está todo lo de un proyecto: formulación, desarrollo y las evidencias, ese es uno; y, el otro, es como un subsidio de transporte por zona

⁵ No se entiende bien

de difícil zona de acceso y ese subsidio es si realmente la institución está en una zona de difícil acceso.

Marlon: Ósea que por ejemplo en esta no les dan...

Luisa: Sí, sí, claro porque no hay cobertura de la red de servicios públicos hasta dónde trabajamos.

Marlon: Pero lo reciben los profesores que no usan la ruta.

Luisa: Pues... inicialmente se tenía como esa incertidumbre, de si por el servicio de ruta se quitaba el subsidio o más bien si el subsidio estaba sujeto al servicio de ruta. Pero no, es reciente que tenemos la ruta y no ha pasado ni han dicho nada, entonces independientemente de si la hay o no, de si la utiliza o no, se paga. Pero, no sé si se están demorando en hacerlo o funcione de esa manera. Igual el servicio de ruta digamos es un servicio de bienestar, tampoco es que sea un derecho por tanto la secretaria lo tenga que garantizar, es un servicio de bienestar. En el momento en el que lo retiren toca es ver cómo se llega.

Se interrumpe la conversación. Quedando con el compromiso de continuarla luego.

REUNIÓN PADRES DE FAMILIA #1

28 de mayo del 2018

El día de hoy se realiza una reunión con los padres de familia, estando presente el rector Jairo Alonso Ramírez, las profesoras Gloria, Luisa y Caroline. Para el desarrollo de la reunión tienen varios momentos,

Intervención del rector: su intervención trata sobre la familia refiriéndose a las elecciones presidenciales y del congreso que se avecinan.

Hay varios tipos de familias, las nucleares y las ampliadas, donde cada miembro cumple una función en la educación de los estudiantes. La familia “ampliada” se construye desde la

escuela a la red OHACA, la localidad y el país. Nuestros padres de la patria deben velar por sus hijos, los ciudadanos; tenemos el poder de escoger a nuestros padres, exigirles... la pregunta es ¿hemos sabido aprovechar ese poder? Debemos buscar un papá y mamá que nos cumplan, que cuiden el medio ambiente, es decir nuestra economía, nuestra educación.

Jornada de trabajo padres de familia:

Rector: Los contratistas encargados de la capacitación de cultivos hidropónicos no han realizado las capacitaciones a los maestros, por lo que no se ha convocado la jornada de trabajo.

Los cultivos serán de lechuga, se cosecha cada 45 días. La secretaria de desarrollo tiene clientes para la compra del producto. El dinero debe ser administrado por la comunidad, por lo cual se deben organizar para la gestión de esos recursos.

Hay inconvenientes con los contratistas en las capacitaciones, la siembra y ejecución del proyecto.

Madre: La secretaría de desarrollo económico no cumple en la garantía de la mercantilización de los productos. Existen ejemplos de otros invernaderos en lo largo de la localidad, donde no han cumplido con las capacitaciones y garantías del funcionamiento de estos. El colegio no se debe confiar en los mercados, no se puede competir ante Abastos.

[Este comentario hace que entre los padres hagan comentarios, los cuales no se alcanzan a escuchar muy bien, pero son críticas a cómo se está desarrollando este proyecto en la localidad]

Gloria: Las jornadas de trabajo son los lunes. Se propone dos lunes siguientes para la jornada, el 9 de julio a las 9 am, se realizará una jornada por trimestre.

Otra madre: Quiero aprovechar para mencionar que hay un problema con las rutas escolares. Utilizan un bus para dos instituciones, cuando debe ser un bus para cada institución. El bus llega tarde, se les dice a los padres que recogen a los niños faltando 20 para las 6, pero la ruta pasa a las 6:45 o 7 am.

Rector: El problema radica en la secretaría de educación y la empresa transportadora, es algo que se hablará.

Cooperativo escolar:

Gloria: Se harán dos aportes monetarios en el año para la cooperativa escolar, se recogerá el de 9 de julio.

[Se comienzan a mencionar varias problemáticas que se han visto en la escuela]

Refrigerios:

Solo llegan 35 refrigerios cuando deberían ser 48, que son los estudiantes matriculados.

Gloria: Los estudiantes no se comen todo el almuerzo, ponen resistencia a la comida caliente. Cuando los estudiantes se ponen resistencia se hace acompañamiento con orientación; se pueden realizar varias acciones: se hace un llamado de atención; el padre viene y paladea al estudiante de ser necesario; si el estudiante rechaza el almuerzo, el padre se lo trae.

Los estudiantes se demoran bastante en comer, se gastan toda la tarde comiendo, pero no se lo terminan, dejan la mitad o más.

La alimentación y la ruta son beneficios educativos, la responsabilidad de la institución, el deber, es la educación; los demás son beneficios. Es preocupante que duren más de seis horas sin comer; desde el refrigerio a las 9 hasta que lleguen a la casa.

Luisa: Debemos enseñarles a comer a los niños. Desde la institución se ha hecho todo el proceso para que se cumplan con los refrigerios; un consorcio tiene el refrigerio y Compensar tiene los almuerzos.

Los padres deben colaborar y enviarles refrigerio a los estudiantes para poder compensar la falta que hay. Para ello por grados se rotarán los días.

[Los padres mencionan que es difícil para ellos debido a que, al rotarse los días, los estudiantes avisan en la mañana, cuando es muy tarde para empacarles algo]

Convivencia escolar:

Gloria: Los estudiantes están llegando con actitudes violentas de enfrentamientos con los compañeros, desde agresiones físicas a insultos; desde los más pequeños hasta los más grandes. Actitudes que antes no se veían, por lo que es alarmante para los profesores. Estas actitudes las tienen más los niños, una que otra niña también la tiene.

Hay actitudes que toman los estudiantes, siendo “pólvoras”, cualquier cosa los enciende y sus reacciones son violentas. Desde pedir favores a negarlos, llegan a utilizar lenguaje agresivo. Siendo un comportamiento que se ha generalizado, como las chanzas que terminan en agresiones físicas.

Otro tema es que se debe empezar a considerar el uso de los celulares, no se permite el uso de los celulares en el colegio, es responsabilidad de los padres, quienes deben concientizar sobre el uso de estos. Los descansos deben enfocarse a juegos, ser más recreativos, deportivos.

Socialización del proyecto estudiantes Universidad Distrital:

Realizamos una intervención dónde explicamos el proyecto que pretendemos desarrollar y estamos construyendo con los estudiantes, donde nuestro interés es describir cómo se relacionan los estudiantes que viven en la zona urbana con los que viven en la zona rural. Mencionamos las actividades que los estudiantes nos han planteado como lo son la reconstrucción de la huerta escolar, la construcción de una sala de lectura donde se encuentra el “gallinero” (espacio que antes cumplía con esa función, pero ahora está deteriorado).

Realizamos la entrega de los formatos de autorización para realizar registros fotográficos, audiovisuales y de voces, los cuales los padres y acudientes diligencian, autorizando la participación de los estudiantes en el desarrollo del proyecto.

Al preguntarles si tienen alguna pregunta u observación, un padre manifiesta que está de acuerdo con las actividades que realicemos:

Padre: Desde que les beneficie a ellos (los estudiantes) siempre vamos a apoyar las actividades que se hagan.

Finaliza la reunión de padres con una venta de arepas, gelatina y chocolate. Fuera del salón se reúnen a hablar por grupos, cuentan sucesos recientes en sus hogares. Nos llama la atención los comentarios sobre las “mañas” que traen los niños que viven en la zona urbana, que esos comportamientos están afectando a los niños rurales, cuando la escuela debería atender a los estudiantes de las veredas solamente. Mencionan que debido a eso ahora son más groseros y agresivos.

También mencionan las preocupaciones existentes con la continuidad de los estudiantes al salir de la escuela, manifiestan que no quieren que estudien en colegios distritales de la ciudad, debido a que son “peligrosos”.