

La constitución subjetiva de la niñez: Posibilidades desde la transformación de prácticas educativas con primera infancia en contexto rural

Tesis presentada para obtener el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social


Estudiantes:

Ángela Muñoz Bohórquez
Paula Elena Simmons Ortiz

Tutora:

Yolanda Gómez Mendoza

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá D.C.
2019

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La constitución subjetiva de la niñez: Posibilidades desde la transformación de prácticas educativas con primera infancia en contexto rural.
Autor(es)	Muñoz Bohórquez, Ángela; Simmons Ortiz, Paula Elena
Director	Gómez Mendoza, Yolanda
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 138 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	Educación inicial; Contexto rural; Prácticas educativas, Transformaciones pedagógicas; Infancias; Constitución subjetiva de la niñez

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde las autoras indagan acerca de la educación inicial en el contexto rural, propiamente en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya, del municipio de Cota, Cundinamarca. Su propósito inicial es analizar las condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva de la niñez a partir de la transformación de las prácticas educativas en el territorio. Se tomó como referente el diseño metodológico cualitativo con enfoque hermenéutico y doble hermenéutico para el tratamiento de datos, utilizando técnicas de recolección como la observación no participante, el análisis de contenido, las entrevistas semiestructuradas, las narrativas y los diarios de campo, en donde se pudo encontrar una tensión frente al discurso adulto y el de los niños y de las niñas, que permite situar la transformación desde la inclusión de actividades de juego y al aire libre como elemento principal de las jornadas escolares.</p>

3. Fuentes
<p>Acosta, A., Pineda, N. (2007). Ciudad y Participación Infantil. En Corona, Y., Linares, M. (Coord.), Participación Infantil y Juvenil en América Latina (pp. 147-177). México: Universidad Autónoma Metropolitana.</p> <p>Álvarez, V. Caro, G. Rojas, S. (2016). El preescolar en el oriente cercano Antioqueño. (Tesis Licenciatura en Educación preescolar) Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación, Medellín.</p> <p>Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. Profesorado, <i>Revista de currículum y formación del profesorado</i>, 15, (2), p. 26 - 37.</p> <p>Aries, P. (1960). <i>El niño y la vida familiar en el antiguo régimen</i>. Madrid: Taurus.</p> <p>Asamblea Nacional Constituyente. (1991). <i>Constitución Política de Colombia, Artículo 67</i>. Disponible en: http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67</p>

- Barragán, R., (coord.) Ayllón, V., Córdova, J., Langer, E., Rojas, R., Salman, T., Sanjinés, J. (2001). Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación. La Paz: Fundación PIEB.
- Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., Silva-Peña, I., Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. Polis, *Revista Latinoamericana*, 12, (34), p. 243-258.
- Bazzano, D. (2015). Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural de la localidad de San Antonio. (Tesis Psicóloga). Universidad de La República. Facultad de Psicología, Montevideo.
- Blanco, R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia, *Revista Docencia*, (48). Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213459.pdf>
- Blandón, T. (2016). Oportunidades de aprendizaje en el contexto rural. (Tesis Licenciatura en Pedagogía Infantil). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación, Bello.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Camejo, D. (2015) La educación inicial en el medio rural. (Tesis de Psicología). Universidad de la República. Facultad de Psicología, Montevideo.
- Campos, G., Lule, M. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7, (13), pp. 45-60.
- Chable de la Rosa, P. (2014). La educación inicial en el medio rural mexicano. (Tesis Licenciada en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad del Carmen, Campeche.
- Colegio Enrique Pardo Parra I.E.D. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Consejo Municipal de Cota. (2016). Plan de desarrollo municipal 2016 – 2019. “Cota municipio ecoindustrial de La Sabana”. Recuperado de: <http://www.cota-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016-%202019.pdf>
- Córdoba, L., Hernández, P., Palacio, C., Tobón, J. (2017). Pilares de la educación inicial: Mediadores del Aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, (2), pp. 86- 94.
- Cubillos, F., Núñez, C., Peña, M., y Solorza, H. (2015). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42, (4), p. 953-967.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), pp. 1 – 14. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12, (21), pp. 169-194. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>
- Fujimoto, G., Peralta, M. (1997). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Disponible en: http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Anlisis%20de%20Condiciones%20y%20Calidad%20de%20Vida/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia/atencion_primera_infancia.pdf
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43, (1), pp. 9-26.
- Gaitán, L. (2014). Ciudadanos en la escuela, o la participación de los niños en el proceso educativo. Una visión sociológica. *Revista Escenarios*, 1, (15), pp. 75 - 102.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 15-27.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García-Huidobro, M. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), pp. 155 - 178
- García, M., Hernández, L., y Seguí, G. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural? *Estudios del Desarrollo Social*, 4, (3), pp. 52-59.
- Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación y Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Por

- un territorio educado, pacífico e innovador. Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013-2022. Recuperado el 06 de febrero de 2018. Disponible en:
<http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/af1bce2f-b008-47ea-a0a2-fd004915f489/Plan+de+desarrollo+final+final+4+julio.pdf?MOD=AJPERES&CVID=k.n.mFM>
- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, pp. 227-246. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guerrero, L. (2000). Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Iberoamericana de Educación*, (22). Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a04.htm>
- Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. Compiladores. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (31-65). Madrid: Alianza.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica, IPEBA. (2011). *Ruralidad y Escuela Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima: IPEBA.
- IV Congreso Nacional de Educación Rural. (2016). Memoria General. IV Congreso Nacional de Educación Rural. Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia. Disponible en: http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/documentos/MEMORIA_Y_CONCLUSIONES_DEL_IV_CONGRESO_2016.pdf
- Lavanchy, S. (1993). *La educación preescolar: Desafío y aventura*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lena, M. (2015) *El niño en el medio rural: Su aprendizaje cotidiano y su aprendizaje escolar*. (Tesis Psicología) Universidad de la República. Facultad de Psicología, Uruguay.
- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En Magistris, G., Morales, S. (comp) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Ternura Revelde y Chirimbote. (pp. 153-180).
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, (2), pp. 885-899. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200009&lng=es&tlng=es.
- Lulo, J. (2002). En Schuster, F. (compilador). *Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Magistris, G., Morales, S. (comp) (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Ternura Revelde y Chirimbote.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 8, pp. 1 – 33. Disponible en: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Maturana, H. Verden Zoller G. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Santiago: Editorial Instituto de terapia Cognitiva.
- Maya, T. (2007). *La tierra es la casa de todos*. Colombia: Corporación Cantoalegre.
- Medel, E. (2016). *Infancias Contemporáneas. Retos Educativos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Mejía, J. (2002) *Perspectiva de la Investigación Social de segundo orden*. Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de Chile.
- Mendoza, A. (2016). *Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de educación para el sector rural: Tensiones y alternativas*. II Bial Iberoamericana de infancias y juventudes. Manizales, Colombia.
- Ministerio de Educación y Ciencia, España. (S.F.). *La educación infantil en el medio rural*. España: Centro

- de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 1290. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 20: La exploración del medio en la educación inicial. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 22: El juego en la educación inicial. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-341835.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 24: La exploración del medio en la educación inicial. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la Educación Inicial y el Preescolar. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Muñoz, G. (2010). Multitudes conectadas a la Matriz: Reflexiones sobre las infancias del Siglo XXI. En Infante, R. (compilador), *Infancias contemporáneas. Transformaciones y nuevas perspectivas en el campo de la educación infantil*, (pp. 13-30). Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Myers, R. (1999). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), pp. 17 – 39.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado el 09 de marzo de 2018, desde: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Peña, A. y Castro Á. (2012). *Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil*. Bogotá: Cinde.
- Pineda, J. (2013) Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. POLIS, Revista Latinoamericana [en línea] 2014, 13 [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531107009>
- Pinto, M. & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad* 5(1), 119-140.
- Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Revista Semana, (2012) Así es la Colombia rural. Recuperado de: <http://especiales.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html>
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación en Jiménez, A., & Torres, A. (comp). (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*, (pp. 44 - 59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Integración Social. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*.
- Soares da Silva, A.P y Souza, T.N. (2014) *Educación de niños y niñas de 0 a 5 años en Brasil: Retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural*. Universidad de Valladolid. España.
- Tolstoi, L. (2017). *Escritos pedagógicos, Tolstoi y la escuela de Yásnala Poliana*. Barcelona: Ediciones La Llave.
- Tomasevski, K. (S.F.). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Tonucci, A. (1995). *El niño y la ciencia. Con ojos de maestro*, Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel (Serie Flacso acción), 1995, pp. 85-107. Disponible en: http://www.zona-bajio.com/EyCM_anexo1.pdf
- Torres, A. (24 de mayo de 2017). *Prácticas Educativas*. Recuperado de

http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/practica_educativa-educacion-milenio_18_962483771.html

- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, pp. 37 – 45.
- Vasilachis, I. (coord.), Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vélez Restrepo, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: Perspectiva y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En Blondeau, O., Whiteford, N., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Vercellone, C., Boutang, Y., Lazzarato, M., *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, (pp. 63-75). Madrid: Traficantes de sueños.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Editorial Grao.

4. Contenidos

En primer lugar se encuentra el acápite introductorio, en donde se enuncian los hallazgos y el diseño metodológico. Seguido, están el planteamiento del problema y la justificación, cuyos enfoques se enmarcan en la falta de garantías que tienen las infancias rurales para acceder a espacios educativos, así como el impacto que genera en estos procesos y en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas de estos territorios, el sistema económico capitalista.

A su vez, estos 2 acápites pretenden proponer los estudios de la educación inicial en el contexto rural desde una perspectiva propositiva, que tenga en cuenta al territorio como elemento que atraviesa las prácticas educativas y la constitución subjetiva de los niños y de las niñas y no que resalte las deficiencias que ya se conoce que existen.

A continuación se enuncian los objetivos:

General: Analizar las condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva de la niñez a partir de la transformación de las prácticas educativas en contexto rural.

Específicos

- Identificar en la política educativa macro e institucional, las disposiciones referidas al enfoque de derechos en primera infancia para contexto rural.
- Elaborar un diagnóstico educativo que revele las condiciones actuales en las cuales se desarrollan las prácticas educativas en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya del municipio de Cota, Cundinamarca.
- Establecer las condiciones de posibilidad para la transformación de las prácticas educativas que favorezcan la constitución subjetiva de los niños en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya del municipio de Cota, Cundinamarca.

Seguido, se encuentran los antecedentes respecto de investigaciones de educación inicial en el contexto rural y en donde se pudo evidenciar que la gran mayoría de ellas se enfocan en enunciar las falencias que hay en los territorios frente a los procesos formativos y la falta de oportunidades que tienen los niños y de las niñas en lo que respecta a que su voz sea escuchada y tomada en cuenta para estos propósitos.

Esta investigación se desarrolló en torno a un marco teórico enfocado en la comprensión del concepto de infancias, las prácticas educativas desde la perspectiva de Zabala (1999), la educación rural con pertinencia contextual desde el enfoque de Mendoza (2016) y Ramírez (2015) y la subjetividad y las culturas infantiles actuales a partir de la visión de Muñoz (2010), Lenta (2016) y Bustelo (2007).

Para alcanzar los objetivos, se propone una investigación de orden cualitativo con enfoque hermenéutico para la interpretación de las narrativas y los grafos de los niños y de las niñas y doble hermenéutico, para

analizar los datos referentes al discurso adulto, en este caso, el Directivo Docente, la Maestra Titular y los adultos cuidadores. Todo ello, bajo la implementación de técnicas e instrumentos de análisis de observación no participante, análisis de contenidos, entrevistas semiestructuradas, narrativas y diarios de campo.

Estas técnicas e instrumentos, permitieron unos hallazgos que se enmarcan en el análisis de contenido de las políticas macro e institucionales, donde se pudo ver cómo la propuesta nacional, siendo la más completa en lo que se refiere a educación inicial, no tiene un eco marcado en los documentos municipales y departamentales y si bien en el PEI de la I.E.D. no se hacen explícitos, algunos de los elementos anunciados en la política, se vieron reflejados en el aula.

A su vez, estos hallazgos permitieron establecer tensiones entre el discurso adulto y el de los niños y las niñas en lo referente a las visiones que tienen de su escuela, a cómo se dan las prácticas educativas y a los imaginarios de futuro, así como también se proponen transformaciones desde las voces de los sujetos infantiles.

Con los datos producidos, se pudieron establecer discusiones frente a los referentes teóricos propuestos, encontrando cómo estas infancias se encuentran atravesadas por una “desconexión” planteada por García Canclini (2004), en donde el contexto rural en el que habitan se convierte en un elemento de invisibilización frente a la comunicación global que, a su vez, potencia la producción de culturas locales. A su vez, se muestra una necesidad latente el tomar en cuenta las voces, la pluralidad de los niños y las niñas y los pilares y dimensiones de la educación inicial. para el desarrollo de las prácticas educativas,

5. Metodología

La población objeto de esta investigación son niños y niñas de 5 años, pertenecientes al grado Kinder de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra – preescolar escuela rural La Moya de la vereda, La Moya, del municipio de Cota, Cundinamarca. La maestra Ligia, encargada del grupo y profesional en educación infantil, quien es la encargada del desarrollo de todas las actividades y la implementación de las prácticas educativas en el aula, Óscar Pinzón, Rector de la I.E.D. Enrique Pardo Parra y los padres de familia de los niños y niñas, adultos pertenecientes al sector rural de Cota, Cundinamarca.

Para lograr los objetivos propuestos, se optó por tomar el diseño en 3 niveles planteado por Jesús Ibáñez (1986), el epistemológico, que se tomó desde el paradigma interpretativo; en el metodológico, la hermenéutica para la interpretación de las narraciones y los dibujos de los niños y la doble hermenéutica para el análisis del discurso adulto; y en el técnico, la observación no participante y los diarios de campo, que permitieron realizar un diagnóstico de la situación actual en la escuela, el análisis de contenidos, para la revisión de las políticas macro e institucionales, las entrevistas semi estructuradas para conocer los puntos de vista de la cultura adultocéntrica y las narrativas, para las voces de los sujetos infantiles.

Su aplicación arrojó resultados importantes que permitieron dar cuenta que la Política Nacional, analizada desde el Documento 20 del Ministerio de Educación, es el más completo frente a las concepciones de la educación inicial en contraste con lo propuesto a nivel departamental, municipal e institucional, en donde se encontró también la necesidad de establecer procesos formativos que reconozca las pluralidades de los niños y de las niñas.

En lo referente a las condiciones actuales de las prácticas educativas en la Institución, se evidenció la poca participación que tienen los niños y las niñas frente a su proceso formativo y como prima el discurso adulto para el desarrollo del día a día y para evidenciar las carencias económicas y de infraestructura que tiene la escuela, que entra en tensión con las visiones de los sujetos infantiles. Finalmente, se proponen transformaciones enfocadas en actividades fuera del aula de clase y donde se permita el juego libre, principales intereses contemplados en las narrativas.

6. Conclusiones

- En la política educativa macro e institucional se evidencian los esfuerzos por establecer un sentido de la educación para la primera infancia que forje niños y niñas como sujetos de derechos,

participes de su proceso formativo, de su desarrollo, de la vida en sociedad y que sean capaces de incidir y transformar el mundo que los rodea. Si bien se reconoce una fuerte ruptura en los niveles de educación inicial y preescolar, la política prescribe y acoge adecuadamente la convención de los derechos del niño sobre manera en lo que a participación se refiere. Sin embargo, se hace necesario que las disposiciones establecidas a nivel nacional tengan eco a nivel regional e institucional, pues se encuentran rupturas en lo referente a los pilares y dimensiones.

- La educación vista y analizada a partir de los conceptos de aceptabilidad y adaptabilidad, permite ver en las disposiciones de la política macro e institucional, la necesidad de fomentar en la primera infancia, un proceso formativo que reconozca las pluralidades de los niños y de las niñas, en lo referente a contextos, necesidades, culturas, procesos de desarrollo, entre otros.
- Desde la mirada de los estudios culturales y al evidenciar diferentes perspectivas frente a la concepción de las prácticas educativas, tanto en lo que se refiere a lo conceptual, como en la práctica, permitió entender que en este contexto rural particular, son los adultos quienes inhiben la posibilidad a los niños y niñas de expandir su conocimiento y de desarrollarse de acuerdo a sus necesidades particulares, ayudándose de la ruralidad de la que hacen parte. En la I.E.D., la forma en cómo se implementan las prácticas y los procesos pedagógicos, impiden la constitución subjetiva de los niños y de las niñas, pues las actividades que se desarrollan en el día a día, están regidas bajo el discurso adultocéntrico y frente a las necesidades que éstos creen tienen los sujetos infantiles, además, el sentido de carencia por lo material que tienen la Maestra Titular y el Directivo Docente, potencia este elemento y no permite el aprovechamiento del entorno inmediato.
- El contexto rural en el que habitan los niños y las niñas de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, no se hace visible durante las jornadas escolares, ni se considera como un elemento potencializador del proceso formativo, es un elemento que se encuentra totalmente invisibilizado por todos los actores de la investigación y que se puede ver plasmado en los discursos y narrativas de cada uno de ellos.
- Las transformaciones de las prácticas educativas de la educación inicial en el contexto rural del grado Kinder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, de acuerdo a las voces de los niños y de las niñas, debe estar encaminada a propender mayores espacios para el juego libre, actividades fuera del salón de clase y espacios en donde ellos tengan un mayor protagonismo, para hacer de este, un espacio que permite y aporte a su constitución subjetiva, a su vez, se hace necesario poder enfocarlo hacia los intereses que tienen los sujetos infantiles en sus visiones de futuro y en la concepción que se tiene de la escuela como aquel lugar donde se va a aprender aquello que se desconoce, es allí donde se hace fundamental reconocer sus voces y su capacidad de producir cultura.

Elaborado por:	Paula Elena Simmons Ortiz, Ángela Muñoz Bohórquez
Revisado por:	Yolanda Gómez Mendoza

Fecha de elaboración del Resumen:	17	09	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	xv
Introducción.....	7
1. Problema.....	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Justificación	14
2. Objetivos.....	17
2.2. General.....	17
2.3. Específicos	17
3. Antecedentes.....	18
3.2.1. Las condiciones y los principales actores de la educación inicial en el contexto rural.....	18
3.2.2. Educación inicial y aprendizajes	21
3.2.3. La institucionalidad en la educación inicial y el contexto rural	22
3.2.4. Educación rural en Colombia y América Latina	25
3.2.5. Acerca de las perspectivas metodológicas utilizadas	26
3.2.6. Aportes de los documentos estudiados.....	30
3.2.7. Conclusiones.....	34
4. Marco Conceptual.....	36
4.1. Modelo de análisis: <i>La infancia y sus mundos circundantes</i>	36
4.2. Infancias.....	37
4.2.1. Concepción histórica de las infancias.....	37
4.1.2. Medios de comunicación, familia y escuela.....	38
4.1.3. Multitudes.....	40
4.3. Prácticas educativas	42
4.4. Educación rural.....	45
4.4.1. Formación y rol del maestro	51
4.5. Educación inicial	52
4.6. Subjetividad Infantil	55
4.7. Culturas infantiles.....	58
5. Marco metodológico.....	63
5.2. Diseño metodológico	63
5.3. Nivel epistemológico: Paradigma interpretativo	63
5.4. Nivel metodológico: Hermenéutica y doble hermenéutica.....	65
5.4.1. Hermenéutica.....	65
5.4.2. Doble hermenéutica.....	66
5.5. Población sujeto	68
5.6. Nivel técnico: Técnicas e instrumentos de obtención de información	68
5.6.1. Observación no participante	68
5.6.2. Análisis de contenidos.....	69
5.6.3. Entrevistas semiestructuradas.....	71
5.6.4. Narrativas.....	72
5.6.5. Diarios de campo	72
5.7. Fases o etapas del proceso	73
6. Resultados y Análisis de la Información	75
6.1. Macro políticas y documentos institucionales	75

6.1.1.	La educación desde la perspectiva de derechos.....	75
6.1.2.	El sentido de la educación	79
6.1.3.	Pilares y dimensiones de la educación inicial en la Política Nacional, departamental, municipal e institucional.....	81
6.2.	Condiciones actuales de las prácticas educativas en la educación inicial en la Institución Educativa Enrique Pardo Parra.....	83
6.2.1.	Rutinas Didácticas y dinámicas del aula	83
6.2.2.	Dinámica Institucional.....	89
6.2.3.	Infraestructura física y tecnológica.....	90
6.2.4.	Participación de los niños y las niñas en su proceso formativo.....	92
6.3.	Condiciones de posibilidad para la transformación de las prácticas educativas....	95
6.3.1.	La imagen de futuro de niños y niñas.....	95
6.3.2.	La imagen de los adultos cuidadores frente al futuro de los niños y las niñas 96	
6.3.3.	Transformaciones pedagógicas.....	98
7.	Discusión de resultados	102
7.1.	¿Será posible la transformación pedagógica en esta escuela?	102
7.1.1.	Formación.....	108
7.2.	Sujeto infante en la ruralidad.....	110
7.3.	La constitución subjetiva de la infancia rural tensada por el Capitalismo Cognitivo 116	
7.4.	Infancias rurales.....	122
8.	Conclusiones.....	130
	Bibliografía.....	132

Lista de tablas

Tabla No. 1: Niveles de análisis de contenido.....70

Lista de Figuras

Figura No. 1: Modelo de análisis “La infancia y sus mundos circundantes”. Elaborado por Natalia Muñoz Bohórquez.....	36
Figura No. 2. Ejemplos de algunos dibujos realizados por niños y niñas de grado Kinder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra.....	88
Figura No. 3. Ejemplos de algunos dibujos realizados por los niños y niñas de grado Kinder respecto de cómo ven su escuela.....	92

Introducción

El trabajo investigativo denominado “La constitución subjetiva de la niñez: Posibilidades desde la transformación de prácticas educativas con primera infancia en el contexto rural”, tiene como tema central la educación inicial en el contexto rural, se desarrolla en el municipio de Cota, Cundinamarca, en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya, con niños y niñas de primera infancia del grado Kinder y su objetivo principal es analizar las condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva de la niñez a partir de las prácticas educativas en contexto rural.

Para alcanzar dicho objetivo, en primer lugar, se realiza un análisis de contenidos con el propósito de identificar cómo en las políticas macro e institucionales se ven reflejadas las disposiciones referidas al enfoque de derechos en primera infancia para contexto rural. Esto permite observar que, si bien estos documentos cuentan con lineamientos estructurados en lo que respecta al desarrollo y a la constitución subjetiva de los niños y de las niñas en su proceso educativo, las voces de estos últimos no son tenidas en cuenta para su redacción y construcción.

Por otro lado, se hace necesario mencionar que, en las políticas revisadas, se encuentran vacíos importantes en lo que se refiere a la concepción de la educación como un elemento fundamental para el desarrollo de la primera infancia, especialmente en el PEI de la Institución Educativa, el cual la contempla de manera vaga, mientras que a nivel departamental y municipal, si bien se observa el mismo factor, se entiende que esto puede darse dada la completitud que tienen los documentos nacionales, sin embargo y a pesar de

que se dé por sentado, estos elementos distan mucho de la realidad de la primera infancia en el sector rural bajo el que se enmarca este proyecto.

En segundo lugar, se realiza un diagnóstico educativo que permite conocer las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas educativas para la primera infancia en la I.E.D. Enrique Pardo Parra del municipio de Cota, Cundinamarca. Frente a las rutinas escolares, se encuentra cómo el discurso del adulto (en este caso particular, el de la maestra), es el que rige y determina estas actividades, al igual que en el diseño del contenido curricular, en donde participan también otras maestras de primera infancia, allí, se tienen en cuenta los pilares del desarrollo infantil y las necesidades de los niños y de las niñas en la Institución.

Por otro lado, se encuentra que el juego, a pesar de ser uno de los pilares más importantes para el desarrollo y la constitución subjetiva de los niños y las niñas y catalogado por ellos como una de sus actividades, es concebido por la Maestra como algo peligroso, por la misma concepción que ella y el Directivo Docente tienen respecto de las deficientes condiciones de la infraestructura de la escuela, elemento que difiere en el sentir y pensar de los sujetos infantiles, quienes enfatizan su interés por disfrutar de los espacios al aire libre.

La participación en el aula, si bien se da de manera constante en la interacción con los demás niños y niñas durante las actividades desarrolladas en el aula y en espacios de preguntas, son muy pocos los momentos en los que ellos pueden aportar frente a las temáticas que ven y a las actividades que se desarrollan en el aula. Para la producción de estos datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con la Maestra Titular y el Directivo

Docente, ejercicios de narrativas con los sujetos infantiles y ejercicios propios de observación no participante y diarios de campo.

Finalmente, la imagen de futuro de cada sujeto infante, que se enmarca en 3 elementos centrales: la necesidad de hacer justicia, de atender las necesidades que les son más próximas en su entorno y de cumplir sus sueños siendo profesionales de diferentes disciplinas, se construye a partir de sus voces, dibujos y narrativas.

Ahora bien, en lo que se refiere a las transformaciones pedagógicas, el discurso adulto se enfoca en la necesidad de implementar espacios en donde se capacite a los niños y a las niñas en temas de salud física y psicológica, mientras que la visión de los sujetos infantiles respecto a su proceso formativo está enfocada en ver a la escuela como el espacio que les permite cumplir sus sueños, divertirse y jugar.

El desarrollo de este proyecto investigativo se define a partir de un diseño en tres niveles (epistemológico, metodológico y tecnológico), tal como lo plantea Ibáñez (S.F.). Para el primer nivel, se toma como referencia el Paradigma Interpretativo, para así poder conocer y explicar la forma en la que los sujetos infantiles comprenden y se perciben en la realidad; en el segundo nivel están la Hermenéutica y la Doble Hermenéutica respectivamente. La primera de ellas, permite conocer, desde la voz de los niños y las niñas, la percepción que tienen frente a su escuela, su proceso formativo y las imágenes de futuro frente a su vida y a su escuela, mientras que con la segunda, se analizan los discursos adultocéntricos que hicieron parte de este proyecto: la Maestra titular, el Directivo Docente y los padres de familia; para la producción de estos datos empíricos, se utilizaron la observación no participante, el análisis de contenidos, las narrativas y la entrevista semiestructurada.

Como se puede observar, es un proyecto que se enmarca bajo las tensiones que existen entre el discurso hegemónico que tienen los adultos sobre los niños y las niñas, respecto del sentido de la vida y las miradas que éstos últimos tienen y que tiene como finalidad, proponer transformaciones en las prácticas pedagógicas que se desarrollan con la primera infancia en la I.E.D. Enrique Pardo Parra, para así crear espacios en donde se permita la constitución subjetiva de los infantes, en donde se tenga en cuenta su voz, sus necesidades, sus intereses y en donde se tome en cuenta el entorno rural en el que están inmersos para potenciar y fortalecer los procesos formativos.

1. Problema

1.1. Planteamiento del problema

Ser niño o niña en la actualidad, es estar cobijado bajo un sinnúmero de concepciones e imaginarios que sitúan a las infancias como débiles, indefensas, incapaces de tomar decisiones, inmaduras, con necesidad permanente de compañía y protección por parte de un adulto y, en especial, como personas cuya voz es invisibilizada y desconocida por “no tener la suficiente experiencia” o no haber vivido un tiempo “considerable” para poder opinar. A pesar de ser reconocidos como sujetos de derechos desde la Convención de los Derechos del Niño en 1991, se le desconoce como lo que verdaderamente es, alguien capaz de producir cultura.

A pesar de que Colombia ha tenido avances significativos en lo referente a la garantía de los derechos de los niños y las niñas con la creación de leyes, políticas de estado y documentos y en el reconocimiento de la educación inicial como un elemento fundamental su desarrollo y constitución como sujetos, el ámbito y el contexto en el que se sitúan ambos términos en esta investigación en particular, invitan a pensar en cuáles son las concepciones y las condiciones en las que se da el proceso formativo en este territorio y cómo hace o no sentido en sus vidas.

La I.E.D. Enrique Pardo Parra, se encuentra situada en el municipio de Cota, Cundinamarca, es una institución que cuenta con una amplia trayectoria y un gran reconocimiento, lo cual ha permitido la creación de diferentes sedes, dentro de las que se encuentra la Escuela Rural en la vereda La Moya, lugar donde se desarrolló la presente investigación; es un preescolar que atiende únicamente a niños y niñas de la primera

infancia que habitan en este contexto particular que, además de encontrarse alejado de la urbe, también lo está de la sede principal de la Institución (20 minutos caminando, aproximadamente), no cuenta con la visita regular de su Directivo Docente por este mismo elemento, lo cual refleja que uno de los elementos bajo los cuales se empieza a situar aquella desconexión propuesta por García Canclini (2004), es a partir del contexto rural bajo el que se emerge esta investigación.

Bernal (2014) citado en OCDE (2016), afirma que los niños y las niñas que viven en contextos rurales en Colombia son más vulnerables a condiciones de pobreza económica, se estima que en el país el 89% infantes de los 0-6 años se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. La OCDE (2016) menciona que “Las modalidades institucional y de educación preescolar son más limitadas en las zonas rurales empobrecidas” (p. 100), lo cual afecta y limita la continuidad para la preparación a grado transición, de acuerdo con cifras de la entidad (2016)

El 48% de los niños de 3 años y el 75% de los niños de 4 años están matriculados en educación para la primera infancia (...) dos tercios de los niños de 5 años son matriculados en el grado de transición antes de iniciar la escuela primaria (OCDE, 2016, p. 83).

Esta ausencia de posibilidades y falta de garantías para poder acceder al sistema educativo de la primera infancia en contextos rurales, por una parte, está relacionada con asuntos del derecho a la educación, el cual genera una exclusión social que resulta problemática debido a las demandas que impone a la educación de todos los ciudadanos y,

por otro lado, la forma como el capitalismo viene dándose en la región, que genera que los niños y niñas que habitan el contexto rural vean alterada su constitución subjetiva, al no tener espacios para la socialización en su escuela, así como acceso al conocimiento formal, a la tecnología y, en general, al capitalismo infantil que se rige en la actualidad.

Por el contrario, en estos tiempos de posmodernidad, bajo efectos de la globalización económica y cultural, las niñas y los niños se mantiene la mirada esencialista de la modernidad, al tiempo que se imprime otra totalmente diferente en la ruralidad, en donde estas posibilidades están cada vez más distantes y alejadas para los niños y las niñas que habitan estos territorios, por las distancias físicas y tecnológicas, por las brechas económicas y por las dificultades de acceso a espacios educativos y laborales.

Los documentos e investigaciones del Estado del Arte evidencian una tendencia frente a las carencias y limitaciones que existen en la educación inicial en el contexto rural, así como las prácticas educativas que se utilizan y las formas de actuación futura que el Estado y la sociedad civil deben realizar y que recaen en las personas adultas, mencionándose poco o nada la incidencia, injerencia de niñas y niños en la construcción de la cultura. Por lo anteriormente expuesto, esta problemática requiere una apuesta por tomar en cuenta al sujeto infante como productor de cultura y como tal, alguien que tiene todo por decir en relación con los deseos, aspiraciones y derroteros de su propia vida, lo cual en efecto pocas veces ocurre.

Es hacia la constitución de las niñas y los niños que se dirigen los aportes de esta investigación, en la búsqueda de alentar y promover la transformación de las prácticas para que la educación no sea como hasta ahora es, una suerte de decisiones heterónomas, que se quiera reconocer o no, establecen modos de ser niño y niña y con ello forjan una

determinada subjetividad, que por lo que se viene viendo está respondiendo a las improntas de la globalización, dejando atrás elementos tan importantes como el juego, que, de acuerdo con la OCDE (2016), está afectando los indicadores de las pruebas PISA en Colombia.

1.2. Justificación

La investigación entrono a la educación inicial en el contexto rural, ha estado enmarcada mayormente por la necesidad de mostrar las carencias y las deficiencias que existen en estos territorios y a las que los sujetos infantiles se ven confrontados día a día, así como en las prácticas educativas que allí se utilizan y en las ausencias que existen en las políticas de Estado pero ¿por qué no preguntarse por el aporte de los procesos formativos en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas? ¿Por qué no tener en cuenta sus voces para encontrar posibilidades de transformación en las prácticas pedagógicas y así hacer de la educación inicial un elemento que se caracterice principalmente por aportar a la constitución subjetiva de estos sujetos?

Siendo así, es pertinente mencionar lo dicho por Zabala (1999) quien afirma la inminente necesidad de que las prácticas educativas estén enfocadas en formar sujetos capaces de comprender y de actuar frente su propia realidad y en donde se tenga en cuenta a la persona que se le está enseñando, su contexto, sus necesidades, sus particularidades, el periodo histórico en el que se encuentra, pues más allá de preparar para el éxito en el futuro, se hace fundamental brindar herramientas que permitan un pensamiento crítico frente a lo que ocurre a su alrededor y así poder aportar en su transformación.

Esto nos invita a pensar en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas a partir de su proceso formativo, es decir, si es posible que ésta se dé con las prácticas actuales o si es necesario transformarlas para que los sujetos infantiles puedan proyectarse,

organizarse, producir cultura local, desarrollarse como lo que son y no como la cultura adultocéntrica quiere que sean, tal como lo plantean Morales y Magistris (2018), donde puedan ser protagonistas “hablar del protagonismo de la niñez implica considerar los aportes de lxs nix de modo valioso, susceptibles de influir en la esfera política y/o pública; sujetos que (...) han sido históricamente marginalizadx y excluidxs de esa posibilidad”. (p. 42)

Todo lo anterior, teniendo en cuenta que la constitución subjetiva de los niños y de las niñas está atravesada por el capitalismo infantil, por los medios de comunicación, por la publicidad, por el consumo y por la tecnología que además de considerar una única forma de ser niño o niña, invisibilizan a aquellos sujetos que están fuera de ella y muestran un ideal de felicidad que únicamente se alcanza con bienes materiales. (Bustelo, 2007) (Muñoz, 2010)

Por tanto, si se le da protagonismo a la niñez dentro de su proceso educativo y si se toma en cuenta el contexto rural en el que habitan como un elemento central de su constitución subjetiva y de su formación, se pueden gestar y reconocer otras formas de ser niño/a más allá de lo que los medios de comunicación y la publicidad muestren, permite una apropiación de la realidad en donde se producen culturas infantiles locales que desdibujan el imaginario del no existir por no “vender” o por hacer parte de lo que García Canclini denomina como excluidos y desconectados, la transformación de las prácticas educativas supone mayores posibilidades para el despliegue de otras subjetividades.

Para llegar a estos resultados, fue necesario poder trabajar de la mano con los niños y las niñas, al igual que con los actores que están cotidianamente involucrados en el proceso formativo: Los padres de familia, cuidadores, la maestra titular y el Directivo

Docente, a través de técnicas de investigación de orden cualitativo que permitieron conocer la forma en cómo se dan las prácticas educativas en la actualidad y establecer las condiciones de posibilidad para la transformación de las mismas (narrativas, entrevistas semi-estructuradas, observación no participantes y diarios de campo), a la vez que un análisis de contenido para identificar en la política nacional, departamental, municipal e institucional, todo lo referido al enfoque de derechos de la primera infancia en la ruralidad.

El nivel metodológico bajo el cual se estructuró este proyecto de investigación fue el hermenéutico y el doble hermenéutico. Propiamente, la hermenéutica fue utilizada para analizar las narrativas de los niños y de las niñas, pues es a partir de ella que se hace posible comprender y dar significado a la realidad a través de la interpretación del lenguaje y la doble hermenéutica fue esencial para analizar los discursos de la cultura adultocéntrica.

Este proyecto de investigación está dirigido a resignificar la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la I.E.D. Enrique Pardo Parra pues la política de calidad educativa es meramente nominal pero, además, ha restringido y reducido la educación a la mejora de los aprendizajes y por ende del desempeño académico. La educación ha sido para las comunidades desde tiempos remotos uno de los aspectos más importantes de la producción cultural.

Todo esto lleva entonces a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la transformación de las prácticas educativas hace posible la constitución subjetiva de la niñez en un contexto rural?

2. Objetivos

2.2. General

Analizar las condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva de la niñez a partir de la transformación de las prácticas educativas en contexto rural.

2.3. Específicos

- 2.3.1. Identificar en la política educativa macro e institucional, las disposiciones referidas al enfoque de derechos en primera infancia para contexto rural.
- 2.3.2. Elaborar un diagnóstico educativo que revele las condiciones actuales en las cuales se desarrollan las prácticas educativas en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya del municipio de Cota, Cundinamarca.
- 2.3.3. Establecer las condiciones de posibilidad para la transformación de las prácticas educativas que favorezcan la constitución subjetiva de los niños en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya del municipio de Cota, Cundinamarca.

3. Antecedentes

Partiendo del tema de este proyecto de investigación, se realizó un análisis de documentos, libros e investigaciones respecto de la educación inicial en el contexto rural, cuyos resultados se muestran a continuación.

3.2.1. Las condiciones y los principales actores de la educación inicial en el contexto rural

Un primer documento que se analizó fue “Barreras para la construcción inicial como espacio en las escuelas rurales”, este artículo científico, escrito por el investigador Javier Pineda, centró su objeto de estudio en poder conocer y analizar aquellos aspectos que incidían en el proceso de formación de los niños y las niñas en Chile, tales como la baja calidad, en tanto los profesores no tienen la formación necesaria para ejercer ese rol y quienes la tienen, prefieren estar en colegios urbanos; infraestructura defectuosa y falta de inversión económica; y la no relación entre los educadores y familias, por la falta de interés del segundo grupo en permitir el acceso a la educación y por creer que en la primera infancia no hay aprendizaje, situación con la que batallan y trabajan los maestros.

Al igual que en Chile, algunos de estos aspectos también se presentan en la ranchería Mixteca, municipio de Centla en México, tal y como se pudo identificar en el trabajo de grado “La educación inicial en el medio rural mexicano”, donde se identificó la necesidad de contar con maestros formados que sepan cómo trabajar en el aula con los niños y las niñas de forma adecuada. Juegan un papel fundamental en la construcción de comunidad y en el acercamiento al “mundo exterior”, dada la lejanía del territorio.

Se toma en cuenta a la familia como componente fundamental del proceso de educación inicial, pues los niños y niñas tienen un vínculo muy cercano a sus miembros y

allí también se dan espacios de aprendizaje en tanto a la cultura y actividades económicas. Es fundamental que haya una comunicación directa con el maestro/a, para fortalecer el desarrollo cognitivo y articular el trabajo que se realiza entre hogar y escuela.

A su vez, se toman en cuenta elementos acerca de las situaciones de lejanía, la pobreza económica, la falta de comunicación y servicios básicos, que denotan la poca intervención del Estado. Se tiene en cuenta la infraestructura de las escuelas, en tanto es precaria y defectuosa e impide que los niños y niñas estén en un entorno higiénico, cómodo y saludable para desarrollar sus procesos formativos.

Situaciones similares se presentan en el contexto rural uruguayo, las cuales pudieron ser identificadas en la tesis de grado “La Educación Inicial en el Medio Rural. Un estudio de caso”, en donde el objeto de estudio está centrado en conocer cuáles son las particularidades y características del territorio, en donde asuntos como la inequidad, la falta de oportunidades y las diferencias socioeconómicas en relación con lo urbano, no permiten que exista calidad dentro de estos espacios ni que tampoco haya una especialidad de los docentes en lo que respecta a la educación inicial, entendiéndolo como un elemento fundamental y de gran incidencia dentro de este periodo de vida.

En esta investigación surge la educación multigrado, en donde niños y niñas de diferentes edades y grados, conviven en un mismo espacio y con un mismo docente. En esta tesis esto se considera como un proceso favorable de aprendizaje, pues hay una constante circulación de conocimientos y saberes, que permiten generar familiaridad y cercanía temprana con temas que se verán más adelante, pero que pueden aportar a lo que se está trabajando en el presente. (Camejo, 2015)

En el artículo “El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural?”, se analizan diversos elementos que inciden en el desarrollo integral de la primera infancia, dentro de los que se encuentra la familia como elemento principal en tanto son quienes brindan la educación y las herramientas esenciales para la formación de los niños y las niñas y que no son aprehendidos en la escuela. También, es el espacio en donde se determina el rol del género dentro del hogar y la sociedad, educando a las mujeres como quienes deben atender y hacer el aseo y a los hombres, como los principales proveedores económicos del hogar y los que son fuertes y valientes.

Al igual que en las investigaciones mencionadas anteriormente, en este artículo también se tienen en cuenta las condiciones de higiene y salubridad, en tanto son las que permiten que los niños y niñas no estén enfermos y puedan desarrollar todas las actividades que hacen parte de su desarrollo pleno, incluyendo la asistencia a la escuela.

Los capítulos 1 y 2 del libro “La educación infantil en el medio rural”, también permiten comprender elementos del entorno que son parte de los procesos de formación de la primera infancia, dado que su objeto de estudio es la incidencia del contexto rural en la educación inicial de España.

Dentro de este texto, se identificaron elementos como el papel fundamental que cumple el docente dentro del proceso de educación inicial y la importancia de que tenga formación y experiencia para así enfocarse en las necesidades de cada niño y niña.

Se destaca también la importancia de contar con la participación y apoyo de las familias para el acompañamiento a los procesos escolares, así como su concepción de la

educación desde la primera infancia, aspecto que permitirá que los niños y niñas se formen desde sus primeros años.

Otro de los aspectos que incide ampliamente en que niños y niñas puedan acceder a espacios de educación inicial de acuerdo al texto consultado, es la distancia, entendida como los largos caminos que se deben recorrer desde casa la escuela y viceversa, situación que afecta directamente en la asistencia y cobertura. Finalmente, se ponen sobre la mesa una amplia variedad de actores que participan de este proceso además de los ya mencionados, que son el Estado, los gobiernos locales y sus entidades, así como instituciones y organizaciones públicas y privadas.

3.2.2. Educación inicial y aprendizajes

Viendo los múltiples factores del contexto rural que hacen parte de la educación inicial, ahora nos enfocaremos en hablar del aprendizaje. Las investigaciones que podemos enmarcar aquí se sitúan en Uruguay, la primera de ella es “El niño en el medio rural: Su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar” y la segunda, “Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural de la localidad de San Antonio”.

El primer documento hace un acercamiento a la relación que existe entre el aprendizaje que se da en casa y en el contexto y el que se da en la escuela, en tanto son un complemento para los niños y las niñas. Se plantea el aporte fundamental que juegan los maestros y las familias en los procesos pedagógicos y la necesidad de que en el aula se tengan en cuenta las características y realidades individuales de los alumnos.

Por su parte, el segundo documento, comprende el aprendizaje como algo que se da acorde al contexto y de acuerdo con las formas de ser de cada persona y a las situaciones en las que se está inmerso diariamente; es un asunto que no tiene fin, que está siempre presente en el contexto rural y que es fundamental desarrollarlo en la educación inicial.

3.2.3. La institucionalidad en la educación inicial y el contexto rural

Dentro del análisis realizado, se pudieron encontrar investigaciones que se enmarcan en la institucionalidad, otro factor que está presente en la educación inicial y el contexto rural. Aspectos como la oferta y la demanda, la postura de instituciones públicas y privadas en Colombia, la intervención comunitaria y las políticas de estado, hacen parte de los objetos de estudio indagados en artículos y tesis de pregrado.

En el artículo “Educación de niños y niñas de 0-5 años en Brasil: Retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural”, se identifican diversos elementos que inciden directamente en la oferta y la demanda de la educación para la primera infancia en los territorios rurales Brasil, teniendo como punto de partida que, a lo largo de su historia, este ha sido un aspecto que ha tenido una baja importancia e inversión económica por parte del Gobierno Nacional.

La educación inicial fue reconocida como un derecho en Brasil a partir del año 1988, dada la falta de tiempo que tenían las familias para cuidar a los niños y a las niñas por asuntos laborales. A partir de este periodo, el Gobierno Nacional debe enfrentar grandes retos en este ámbito, tales como la magnitud del territorio del país y la formación de docentes para brindar una atención integral, situación que persiste y que amerita de mayor

trabajo e inversión y sobre todo, una comprensión de los infantes como sujetos de derecho y como el centro de los procesos formativos en el contexto rural.

Otro de los documentos seleccionados que también hace un recorrido histórico por la temática, es “La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local”. Este artículo está enfocado en Portugal, país en el que las políticas públicas frente a la educación rural no existen y donde la población de dicho sector se considera a sí misma como marginada, sin tener en cuenta todo el potencial que hay en ella y en sus procesos de formación. La institucionalidad no se hace presente en estos espacios y los docentes no están recibiendo el apoyo ni la formación requerida para poder ejercer su rol. (Amiguiño, 2011)

En dicha investigación, se muestra la importancia de construir redes entre todos los actores involucrados en el proceso de educación rural como lo son la familia, la comunidad e inclusive, otras escuelas, con el fin de fortalecer las prácticas y los procesos pedagógicos. (Amiguiño, 2011)

El asunto de la institucionalidad también está presente en Perú, tal como lo refleja el documento “Ruralidad y Escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales”, que hace parte de una serie de estudios y experiencias del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica - IPEBA- con el apoyo de USAID a través del proyecto suma. Aquí, se destaca al Estado como el actor más importante dentro de los procesos formativos en el contexto rural, pues de él depende la inversión económica, la calidad, el acceso, la infraestructura de los planteles y formación de los docentes, entre muchos otros aspectos.

Se considera también la no inclusión de estos espacios, en tanto la diversidad cultural se convierte en un impedimento para poder acceder a la educación inicial y en la falta de garantías para la asistencia de todos los niños y las niñas, pues no se le da el reconocimiento adecuado; siendo así, se plantea que el objeto de estudio está enfocado en la prioridad que le dan las políticas de estado a la educación en el área rural de Perú.

Cerrando con el asunto de la institucionalidad, se pone de presente la tesis de grado “El preescolar en el oriente antioqueño cercano”, en donde se busca comprender el concepto de la educación preescolar rural desde la postura y el aporte de instituciones públicas y privadas que la atienden en Colombia, tales como la Fundación CEIBA, la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral - COREDI- y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-.

A partir de entrevistas y del rastreo de bibliografía académica, se pudo dar cuenta del trabajo que diversas instituciones realizan en los contextos rurales y la educación inicial de la mano con el Gobierno Nacional. De igual forma, se destacan como aspectos a mejorar la formación de docentes y el involucramiento de las familias dentro del proceso formativo.

Dentro de los hallazgos de este estado del arte, también se encontraron testimonios y sentires de los niños y las niñas del contexto rural frente a la educación inicial, tal como en el “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural”.

En este artículo investigativo se trabajó con los niños y niñas de la comunidad indígena chilena Mapuche y se tuvo la oportunidad de conversar con ellos frente a lo que pensaban y sentían de sus procesos formativos; allí, se pudo dar cuenta de que elementos

como el compartir con pares, el juego, el aprendizaje en tanto representa la superación y el tener un aula de clase dentro de su territorio, motivan la asistencia a la escuela.

Los niños y niñas también ponen sobre la mesa la importancia de sus familias apoyen sus procesos educativos y de que los docentes los motiven a diario para que no pierdan el interés en estudiar.

“Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños” (2016), es otro artículo que se desarrolla en Chile y en donde las voces de los infantes son el elemento principal frente a la decisión del Gobierno de quitar los espacios educativos en territorios alejados del país.

Los niños y las niñas destacan dentro de las situaciones que más les inquietan, el tener que separarse de sus compañeros y compañeras, perder sus lazos de amistad y tener que relacionarse con otros que pueden no vivir o estar involucrados con lo rural, la falta de inversión por parte del Gobierno en sus territorios y el perder el vínculo y los avances pedagógicos desarrollados por sus maestros, que ya conocen, sus formas de aprender y las realidades en las que están inmersos/as.

3.2.4. Educación rural en Colombia y América Latina

Para concluir, se mencionan dos últimos documentos cuyos objetos de estudio están relacionados con la educación rural, tanto en Colombia, como en América Latina.

“Oportunidades en el contexto rural”, es un artículo investigativo para la obtención de título de pregrado de la Universidad Minuto de Dios en Bello, Antioquia. Allí, se

mencionan aspectos como la necesidad de formación profesional de los docentes y de brindar educación de calidad para el fortalecimiento de capacidades.

A su vez, se habla acerca de la importancia del fortalecimiento que se debe hacer desde la escuela, a las principales temáticas que se dan en los contextos rurales y la importancia que juega la familia, en tanto son las personas que deciden si los niños y las niñas asisten o no a los espacios de formación.

“Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas”, es un artículo académico en el que se da cuenta de la situación de la escuela rural latinoamericana, identificando una gran cantidad de variables que inciden en su desarrollo y en el mejoramiento del aprendizaje de los niños y las niñas, tales como el acceso, la deserción, docentes con poca experiencia que no garantizan la calidad de los procesos educativos, entre otros; también, se menciona la necesidad de que la familia se articule y apoye lo que sucede en el aula.

3.2.5. Acerca de las perspectivas metodológicas utilizadas

Los textos, artículos y proyectos de grados consultados denotan, en su gran mayoría, el uso de la investigación cualitativa dadas las características de las temáticas tratadas y el objetivo de mostrar elementos de la educación inicial en el contexto rural que vayan más allá de mostrar cifras, sino de dar voz a los actores involucrados en el proceso, de analizar y observar cómo se dan los procesos pedagógicos de los niños y las niñas, de conocer la infraestructura, de ver cuál es el rol de la familia y del Estado y de diversas instituciones públicas y privadas que intervienen en este proceso.

El rastreo también mostró investigaciones de corte cuantitativo y de rastreo informativo y teórico. A continuación, se mostrarán las metodologías encontradas:

Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales:

Metodología cualitativa en la que se utilizaron herramientas como: Entrevistas semi estructuradas con el fin de conocer la asistencia de los niños y las niñas a los centros, grupos focales, experiencias. Metodología cuantitativa para la selección de los planteles educativos teniendo en cuenta la asistencia de los alumnos.

También hay criterios teóricos para aportar al desarrollo de la hipótesis planteada en tanto se determinan una serie de componentes que inciden en la asistencia a la educación inicial.

El niño en el medio rural su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar: Metodología cualitativa en la que se utilizaron herramientas como el estudio de caso, observación a participantes y entrevistas formales e informales.

La educación inicial en el medio rural: Metodología cualitativa en la que la recolección de datos se hizo a través de entrevistas, para conocer las experiencias de los actores de la investigación.

Educación de niños y niñas de 0-5 años en Brasil: Retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural: En este artículo la investigación fue de corte cualitativo y cuantitativo (censo democrático). Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta características del contexto rural de Brasil.

La educación inicial en el medio rural mexicano: Para el desarrollo de esta tesis de pregrado se utilizó la metodología cualitativa, a través de herramientas como la observación y la entrevista.

El preescolar en el oriente cercano Antioqueño: Enfoque metodológico documental, sistematización, procedimiento científico, análisis e interpretación de la información o datos.

El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural?: Para poder adentrarse en los contextos de los niños y las niñas, las autoras de este artículo utilizaron un análisis cualitativo de la población infantil para identificar y conocer sus principales características y su entorno.

Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural de la localidad de San Antonio: Este pre-proyecto de investigación, busca explorar entornos específicos y describir lo que ocurre en ellos, por tanto, se plantea el uso de la metodología cualitativa, pues se considera de vital importancia poder aportar a la construcción de una temática que es poco indagada.

La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local: Dado el carácter y la información que presenta este artículo, en tanto hace parte de un proyecto investigativo de más de 20 años, se plantea el uso de la metodología cualitativa para la obtención y recolección de datos e información.

Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural: Este artículo busca comprender el significado que tiene la escuela para los niños y las niñas de una comunidad indígena chilena. Por tal razón, se utilizó la metodología cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas que permitieron recolectar testimonios.

Oportunidades de aprendizaje en el contexto rural: Este artículo de grado se desarrolla a partir de un rastreo de información que brinda datos acerca de los Centros Educativos Rurales y sus procesos pedagógicos. A partir de allí, se realiza un debate en torno a la educación en los procesos rurales.

Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños: Dado el fenómeno que se presenta en Chile frente al cierre de escuelas en los contextos rurales, los investigadores de este artículo decidieron tomar como elemento central los testimonios y las voces de los niños y las niñas, proceso que se dio a través del uso de la metodología cualitativa, con herramientas como el estudio de caso, grupos focales y entrevistas.

Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas: Este artículo aborda el tema de políticas educativas y el escenario donde se llevan a cabo por ello, su metodología investigativa es de carácter informativo realizando un rastreo histórico hasta llegar a los criterios de la educación rural actual.

Ruralidad y Escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales: Como metodología de investigación, este texto realiza un análisis de la gestión educativa y actores inmersos en el proceso de educación inicial: niños, niñas, docentes, familia, comunidad local.

La educación infantil en el medio rural: Este libro está basado en la investigación de tipo etnográfico, que se desarrolló a partir de experiencias de diversos actores del contexto rural que hacen parte de los procesos de educación inicial, como lo son: los niños y niñas que no asisten a la escuela, en tanto permiten conocer las causas por las cuales

ocurre este fenómeno, las experiencias de las aulas multigrado y de educación inicial y cómo aportan los servicios de apoyo a la educación de la primera infancia.

3.2.6. Aportes de los documentos estudiados

A continuación, se presenta un balance de los aportes que las investigaciones realizan al conocimiento del tema de investigación:

Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales:

Este documento nos brinda ejemplos acerca de cuáles son las técnicas más útiles para la recolección de los datos empíricos con los diferentes actores que se ven involucrados en el proyecto investigativo, como lo son las entrevistas semiestructuradas con directivos para conocer las experiencias de los actores dentro de la educación inicial en los centros infantiles y los grupos focales para el trabajo con padres de familia.

Otro elemento que aporta a nuestra investigación es la delimitación de la población muestra para obtener los datos empíricos y conocer la situación actual de la educación inicial en los contextos rurales, como lo son las familias que aún conciben el preescolar como una guardería donde dejar a los niños y niñas solo por necesidad o porque sus trabajos se los impide cuidar en casa, el gobierno y los maestros. A su vez, nos aporta en temas del currículo, entendido como aquel que no solo se basa en el autocuidado, sino también en las actividades pedagógicas, donde se enriquecen procesos del desarrollo integral y el involucramiento de las familias en este proceso mediante las pautas de crianza.

En la investigación “El niño en el medio rural su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar” podemos encontrar elementos como la importante

relación que existe en la educación inicial en el contexto rural entre maestros y estudiantes y la necesidad de que los primeros se encarguen de proponer e implementar nuevas estrategias que fortalezcan la adquisición de conocimiento de los estudiantes.

A su vez, nos muestra la necesidad de crear una categoría en donde se defina cómo se comprende la educación rural en la investigación, pues existen múltiples características en los territorios que enmarcan la forma en la que la educación inicial se desarrolla en estos territorios. Finalmente, hace énfasis en que las prácticas educativas tengan cuenta los procesos pedagógicos, los presaberes y el rol de la familia, involucrándola en el proceso formativo.

Ahora bien, la investigación “La educación inicial en el medio rural” muestra elementos puntuales en la necesidad de establecer una categoría particular para la educación inicial dadas las distintas concepciones y terminologías que se tienen frente a ella. A su vez, resalta el uso de la técnica de grupos focales para el trabajo con padres de familia pues permite el diálogo y el desarrollo de dinámicas frente a un tema puntual y de interés, con diferentes opiniones y experiencias.

En la investigación “Educación de niños y niñas de 0-5 años en Brasil: Retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural”, podemos destacar principalmente la necesidad que se propone de renovar y debatir frente a la educación inicial en los contextos rurales, teniendo en cuenta las características de las poblaciones, territorios y los sujetos y la necesidad de brindar espacios sanos para el desarrollo adecuado de currículos y las prácticas educativas de la primera infancia.

En “La educación inicial en el medio rural mexicano”, se muestran tres puntos fundamentales que aportan a nuestro proyecto investigativo: la delimitación de una categoría específica para la comprensión de la educación inicial, así como la necesidad de

comprenderla desde un enfoque de derechos y como un espacio de convergencia y desarrollo cultural para los niños y las niñas. (Chable de la Rosa, 2014)

Por su parte, la investigación titulada “El preescolar en el oriente cercano antioqueño” nos brinda importantes aportes en lo que respecta a la necesidad de comprender, a partir de las políticas, cómo se concibe la educación inicial en los contextos rurales viéndose reflejadas en las prácticas que se dan en el aula, así como la importancia de contemplar las diferencias que existen entre las poblaciones, tradiciones, culturas y sujetos y la necesidad de establecer una delimitación teórica de la educación inicial y la educación rural. (Álvarez, Caro, Rojas, 2016)

Dentro del texto “El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural?”, se encuentra un elemento puntual que aporta a nuestra investigación y es establecer la importancia de la educación inicial como un periodo en el que se comienzan a formar sujetos para una cultura establecida y en donde es necesario darles herramientas para que aporten a sus territorios.

En “Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural de la localidad de San Antonio” encontramos un aporte fundamental para nuestro proyecto de investigación y es la necesidad de escuchar las voces de los niños y las niñas frente a cómo ellos ven y comprenden su educación y cómo se ven a sí mismos dentro de ella. (Bazzano, 2015)

Por otro lado, vemos como el artículo “La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local” propone un elemento muy importante que aporta a nuestra investigación y es la necesidad de diseñar, repensar e poner en marcha un trabajo escolar enfocado en las características y necesidades de cada contexto.

El artículo “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural” también nos deja aportes importantes para nuestro proyecto de investigación, pues nos muestra la necesidad de tener en cuenta las voces de los niños y las niñas y lo que ellos sienten y piensan acerca de su proceso educativo y la importancia que le dan a su desarrollo personal, así como la motivación que encuentran día a día para asistir a la escuela y los elementos externos que influyen en estas decisiones.

Por su parte, en el texto “Oportunidades de aprendizaje en el contexto rural”, podemos encontrar elementos que nos aportan al proyecto en curso, en tanto nos da un abrebocas de cuál es la situación de la educación rural en Colombia y la necesidad de comprenderlo, realizando trabajo de campo presencial para entender las particularidades de cada territorio. (Blandón, 2016)

“Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños”, también nos muestra la importancia de involucrar las voces de los niños y las niñas en las investigaciones relacionadas con su proceso educativo, pues a partir de ellas se conocen vivencias, experiencias y afectaciones propias.

A su vez, nos muestra una estrategia muy importante y que fue productiva para el desarrollo del trabajo de campo con los niños y las niñas: el dibujo, con el propósito de brindar espacios que permitan continuar fortaleciendo su desarrollo y aprendizaje.

Por otro lado, el artículo “Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas” nos permite identificar la necesidad e importancia de tener en cuenta a los padres de familia/cuidadores en los procesos en la educación del contexto rural, pues dan pie para la consolidación de comunidades de aprendizaje que fortalezcan e incentiven la mejora continua.

En el documento “Ruralidad y Escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales”, se encuentran aportes desde el segundo capítulo, pues contribuye con elementos para realizar diagnósticos de las escuelas del contexto rural, realizando un análisis de la gestión de la educación, así como características de los agentes sociales que se ven involucrados en el proceso educativo.

El cuarto capítulo realiza un análisis con base en los resultados e indicadores de acreditación de instituciones de evaluación que se presentan en el segundo acápite del libro. Desde esta perspectiva el documento nos contribuye con herramientas metodológicas y de contenido.

Finalmente, del libro “La educación infantil en el medio rural”, podemos tomar los aportes del primer y segundo capítulo, pues nos permiten ver cuál es la realidad histórica de la educación (precisando en la primera infancia), la cual debe ser de calidad y con una identidad propia. Allí participan agentes sociales como los profesores, padres de familia y comunidad. A su vez, hace hincapié en el papel del maestro como promotor comunitario, la obligación de los padres como respondientes y garantes de la educación y quienes deben incentivar raíces culturales, también, brinda elementos respecto al marco curricular y educativo de la zona rural.

3.2.7. Conclusiones

- Las investigaciones proponen un enfoque centrado en las carencias que hay en la educación inicial en los contextos rurales, lo cual motiva a pensar en una propuesta que no continúe visibilizando las debilidades, sino que proponga transformaciones

para hacer de este proceso formativo un proceso en el que los niños y las niñas puedan constituirse como sujetos en sus territorios.

- La tendencia establecida frente a los objetos de estudio está centrada en el componente de lo educativo, la mayoría de estos documentos e investigaciones no se preocupan y/o cuestionan respecto de la constitución subjetiva de la niñez en los procesos formativos escolares ni por la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas para dicha cuestión.
- En los documentos revisados se muestra una tendencia frente al enfoque metodológico cualitativo y a técnicas de investigación como las entrevistas semiestructuradas diseñadas para los adultos, los dibujos por parte de los sujetos infantiles y los grupos focales tanto con adultos como con niños y niñas.
- Respecto de la voz de los niños y las niñas en los documentos e investigaciones revisadas, se encuentra una tendencia a no hacerla protagonista, si bien en los textos “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural”, “El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar” y “Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños” si está presente, en los demás se propende por el discurso desde el punto de vista del adulto, especialmente, desde los maestros, las familias y las políticas.

4. Marco Conceptual

4.1. Modelo de análisis: *La infancia y sus mundos circundantes*

De acuerdo con planteamiento del problema y el objetivo general del estudio, se diseñó un modelo de análisis (ver figura 1) que da cuenta de las primeras decisiones epistemológicas que guiaron la investigación y de los autores y sus propuestas teóricas, a partir de un círculo concéntrico.

Se toman agentes educativos como la familia y la escuela, pues es allí en donde los niños y las niñas están inmersos, “La educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño/a” (Domínguez, 2010, p. 1). Para que dicho proceso se dé, se instauran unas prácticas pedagógicas que son establecidas por las instituciones educativas y gubernamentales, por lo tanto, para que las prácticas tengan sentido en la vida de los niños y las niñas y en su constitución subjetiva, se sugieren transformaciones pedagógicas que apoyen el proceso.

La estructura se establece en forma de círculo concéntrico dado que, a través de él, se pueden ver reflejados los mundos circundantes del sujeto infante.



Figura No. 1. Modelo de análisis “La infancia y sus mundos circundantes”.

Elaborado por Natalia Muñoz Bohórquez

4.2. Infancias

4.2.1. Concepción histórica de las infancias

A lo largo de la historia, la infancia ha tenido diversas transformaciones y concepciones, es hasta 1959 que los niños y las niñas se convierten en sujetos de derechos a raíz de la Declaración de los Derechos del Niño y luego, en 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño. Sin embargo, para llegar a estas concepciones, hubo importantes cambios a nivel histórico, social y político.

De acuerdo con Ariés (1960) durante la Edad Media, los niños y las niñas no tenían importancia dentro de la sociedad, eran sujetos marcados por el anonimato o por el infanticidio, morían a causa de diferentes enfermedades a las que no se les prestaba atención, dada la necesidad de la época por la conservación de bienes.

Durante este periodo, así como en la era medieval, la familia comenzó a adquirir un valor para la sociedad a partir del arte y la toma de fotografías como elemento que denota la transición, el crecimiento y el reconocimiento por las diferentes etapas de la vida, así como la vida de los niños y las niñas a partir de la conmemoración de rituales católicos como el bautizo. (Ariés, 1960)

A su vez, la educación y el juego comenzaron a verse como elementos centrales de la constitución y el desarrollo de los niños y las niñas desde los siglos XVI, XVII y XVIII. Durante este periodo histórico y la transformación que hubo social y políticamente frente al sujeto infante, comienza a gestarse una concepción como personas débiles y dadas sus representaciones religiosas en el arte, también adquieren la imagen que permanece en la actualidad, de pureza e inocencia. (Ariés, 1960)

Durante la época de la modernidad en los siglos XIX y XX, comienzan a surgir problemáticas como los niños y niñas en la calle y se reconoce a la familia y a la escuela como las principales instituciones bajo las cuales se forja y se produce una infancia concebida como adultos en potencia, como aquellas personas que hay que preparar y formar para la vida futura, se mantiene la percepción de “inocencia, fragilidad, docilidad inicial, en la cual el sujeto niño o niña no existe como presente (...) no tiene la capacidad de la persona adulta para saber, pensar y vivir” (Luciani, 2010, p. 886 – 887), infancia pensada como un universo.

Durante este último periodo de la historia y con una transición a la época actual, la infancia ha adquirido una nueva concepción (sin dejar atrás los planteamientos de siglos pasados) en donde es inmersa en el universo del consumo y la publicidad, comienza a concebirse como una población potencialmente consumidora, lo que Bustelo (2007) reconoce como el capitalismo infantil, allí

la subjetividad individual y colectiva de niños y niñas está en su mayor parte configurada por los medios de comunicación masiva, particularmente por el uso visual de videojuegos, la televisión, el cine, los espectáculos musicales y deportivos y los lugares de diversión y entretenimiento como los *shoppings* y los parques temáticos. (Bustelo, 2007, p. 60 y 61)

4.1.2. Medios de comunicación, familia y escuela

Todos estos elementos son, en la actualidad, parte de la vida de los niños y de las niñas, creando imaginarios acerca de lo que es ser y de lo que se necesita para llegar a ser feliz. A su vez, prácticas como la violencia, la indiferencia y la agresividad, son

normalizadas y justificadas; se venden ideales respecto de la “familia perfecta”, el “niño y el hombre perfecto”, la “niña y la mujer perfecta”, a través de las historias de fantasía, todo como un universo y como el propósito máximo de la vida y eliminando cualquier posibilidad de individualidad, de ser diferente. La organización social y política no representa ningún cambio frente a la realidad y se limita la posibilidad de transformar, de ver un mundo distinto, pensado para todos y todas. (Bustelo, 2007)

Además de los ideales que muestra la televisión frente a cómo los niños y las niñas deben vivir su vida, también están dos instituciones que hacen parte de la vida del sujeto infante: la familia y la escuela. Bustelo (2007) menciona que la familia es el espacio de “transmisión del orden hegemónico en la infancia” (p. 79) por excelencia. Dado el contexto actual, los padres y madres están encargados de responder por los ingresos del hogar, situación que limita el poder compartir tiempo con sus hijos y que es reemplazado por la televisión y la escuela, esta última concebida como el fin principal para que los sujetos infantes puedan alcanzar el éxito económico, a través de buenos empleos y buenos salarios, elemento que dista de la realidad.

La escuela es concebida como la institución secundaria de socialización, el espacio en donde se forma a los niños y a las niñas bajo las necesidades y los lineamientos económicos y políticos actuales. Allí, existe una figura con poder que guía el proceso: el maestro. Visto también como una autoridad que determina la relación alumno-maestro. Siendo así, Bustelo (2007) afirma entonces que

los medios de comunicación masiva u la industria cultural “sobreimprimen” en la familia y en la escuela la función transmisora del opresor. Los medios de comunicación masiva superan las dos instancias tradicionales de la socialización primaria y secundaria a través de las avanzadas tecnologías que disponen

conformando, vía mensajes o en la representación producida de la realidad, una subjetividad consumista. (p. 86)

Sin embargo y a pesar del poder del consumo y la publicidad en la constitución y en el moldeamiento del sujeto infante, Bustelo (2007) afirma que la escuela está en la capacidad de convertirse en una institución emancipadora de la infancia, en donde los niños y las niñas se conviertan en sujetos críticos frente a sí mismos y frente a su realidad, con capacidad de transformar y de construir un discurso diferente al que se muestra en los medios de comunicación.

Gaitán (2014) sitúa este asunto desde la perspectiva de los Derechos del Niño, en donde si bien, se habla de una educación para todos y todas, también se hace explícito el que los sujetos infantes puedan expresar su opinión en todos los ámbitos que los atraviesan y que ésta sea tenida en cuenta, en el caso del ámbito educativo “poder defender, a partir de ahí, su derecho a la participación en el ámbito escolar” (p. 91), en donde se constituya la capacidad de agenciamiento y la participación en el proceso formativo.

4.1.3. Multitudes

A propósito de la capacidad de agenciamiento, aparece el concepto de multitud, entendido por Muñoz (2010) como “un actor social activo” como “una multiplicidad que actúa” Negri (2003) en Muñoz (2010) (p.20 y 21), por tanto, se comprende para el caso de las infancias,

una multiplicidad de sujetos que se caracterizan por sus singularidades productivas y sus potencialidad, sus capacidad de actuar, es decir aquello que les permite

construirse a sí mismos en una “fuerza mutante” (...) podemos identificar las infancias con la multitud, porque ambas son una producción biopolítica, entendida esta como un paradigma estratégico del poder; es decir, una forma de poder que regula la sociedad desde su interior, persiguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y organizándola (...) las infancias son una producción biopolítica en la medida en que los discursos hacen de ellas un objeto de conocimiento y la producción los asume en sus prácticas y representaciones, incorporándolos a los procesos políticos, económicos y sociales. (Muñoz, 2010, p.21y 23)

Estas multitudes comprendidas como un elemento de resistencia que defiende la individualidad y la singularidad de cada niño y de cada niña, siendo capaz de desdibujar los imaginarios de los medios de comunicación, en donde son mostrados como un todo. (Muñoz, 2010) Bien lo mencionan Mayall (2002) y Alanen (2003) en Gaitán (2006) al afirmar que “los niños son actores sociales en los mundos sociales en los que ellos participan (...) que modelan las estructuras y los procesos sociales que se dan a su alrededor (...) como categoría social permanente en la sociedad.” (p.14)

Por tanto, se propone la categoría de infancias desde la individualidad del sujeto infante, permeada por el contexto en el que se desarrolla, tal como lo dice Lenta (2016) se puede señalar entre niño, niña, adolescente como sujetos singulares, considerados desde tres dimensiones dadas por la experiencia desde la mirada sociohistórica en el género, la clase social, la etnia, esto permite hablar de “formas de niño” en cada tiempo y espacio. (p. 74)

4.3. Prácticas educativas

Esta categoría se concibe desde lo dicho por Gómez (2008) quien afirma que “La práctica educativa se conceptualiza como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar” (p.29) y que, según Torres (2017) está mediada por el espacio y el tiempo en el que se da, en un entorno particular y en donde “los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores”.

Ese cómo enseñar, está determinado bajo unos currículos oficiales y unas formas de enseñar previamente establecidas, en donde el objetivo central de la educación es el de proveer conocimiento para el alumno, de acuerdo a unas ramas y a unos saberes científicos determinados y segmentados según sus características e impidiendo conexiones y relaciones entre unas y otras. (Zabala, 1999)

Esta forma en la que se ha estructurado el proceso formativo a lo largo de la historia se concretiza en lo que se denomina currículo oficial y que ha llevado a que

los currículos escolares estén hipotecados por la necesidad de reproducción del sistema (...) forman parte de una tradición selectiva, de la selección que alguien hace, de la visión que un grupo posee del saber legitimado y como resultado de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos. Las diferencias de poder se introducen en el núcleo central del currículum, de la enseñanza y de la evaluación, de este modo promueven un sistema cuya función básica no está ligada a la formación sino a la productividad. Un currículum que al final está pensado para formar trabajadores y trabajadoras y no ciudadanos y ciudadanas” (Zabala, 1999, p. 38)

Para Zabala (1999) esto no es más que una simple forma de reproducción que ha funcionado a lo largo de la historia y que se mantiene para lograr preservar y mantener ese orden social en donde la educación se caracteriza por preparar a los alumnos para la vida laboral y para el sustento económico, privilegiando siempre a las clases más altas para que puedan continuar en el poder y “profundizar en una sociedad estratificada bajo parámetros de división social del trabajo”. (p. 38)

Este trasegar histórico, ha dejado totalmente de lado la función social de la educación, de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comprender su propia realidad, para transformarla, no solo como objetivo personal, también como un objetivo colectivo, no olvidando esa capacidad de ver y comprender al otro como parte del contexto en el que se desenvuelve. Para Zabala (1999) este proceso se denomina como “enseñar para la complejidad” pues es a partir de allí que se puede “analizar algunos de los diferentes tipos de conocimientos posibles –el cotidiano, el científico y el escolar- y el papel que cada uno de ellos desempeña para conseguir este objetivo.” (p.35)

Esa complejidad, radica precisamente en situar las prácticas de la enseñanza desde una serie de dimensiones que componen al sujeto, comprendidas por Zabala (1999) como la dimensión social, la dimensión interpersonal, la dimensión personal y la dimensión profesional. Para el autor, poder intervenir allí no es simple, pues la realidad misma no lo es y, por lo tanto, se requiere “de instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales capaces de dar respuesta a situaciones que se mueven siempre en el terreno de la complejidad”. (p. 47)

Para las instituciones y para los maestros, diseñar currículos oficiales para la realidad abarca una comprensión por el sujeto que se está educando, así como también su entorno, su realidad, su contexto y sus necesidades, para lo cual es fundamental no centrar

la importancia entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, pues ambos se aportan el uno al otro con el propósito de formar a los educandos con habilidades y herramientas que le permiten comprender lo que ocurre a su alrededor, situar las problemáticas y poder actuar y/o aportar para su resolución. (Zabala, 1999).

La educación segmentada por disciplinas/ramas del saber, no permite que se den dichos procesos, pues los educandos pueden no encontrar (también existe la posibilidad de que si lo hagan) el propósito de haber adquirido una serie de conocimientos que únicamente justifican cómo es la realidad, invalidando la función social de darle un sentido al proceso formativo, de que los sujetos encuentren en él un por qué y un para qué. Zabala (1999) propone que los procesos formativos se construyan a partir de lo que él denomina la metadisciplinariedad que

consiste en la disposición a acercarse a la realidad desde el conocimiento de que sólo es aprehensible desde la globalidad y aceptando que las disciplinas, a causa de su misma formulación analítica, nunca pueden captar la realidad en toda su complejidad (...) significa ver la realidad con ojos no mediatizados por los estereotipos disciplinares (...) es el medio imprescindible para reconocer la relevancia de los diferentes contenidos que han de configurar el currículum o conocimiento escolar. (p. 55 y 56)

Lo anterior, muestra la necesidad de instaurar las prácticas más allá de los currículos oficiales y de los estándares que se sitúan a nivel nacional e internacional, así como de implementarlas a partir de la realidad en las que están inmersos los sujetos, de la interrelación del conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, que permita fortalecer la capacidad analítica para resolver las problemáticas que están presentes,

utilizando diversos medios que no necesariamente están ligados a una sola disciplina, teniendo en cuenta que

el reto que nos plantea la enseñanza es el de cómo formar al alumnado sabiendo que ante los problemas que nos propone la actuación en la realidad nunca tendrá la oportunidad de utilizar simultáneamente todas y cada una de las miradas necesarias para dar respuesta a la complejidad de los problemas que surgen. Es necesario construir una mirada y unos instrumentos interpretativos que posibiliten comprenderla en toda su globalidad. Este proceso comporta la búsqueda entre las diversas ciencias de los conceptos más generales y transferibles a diferentes situaciones y ámbitos de intervención. (Zabala, 1999, p. 61)

4.4. Educación rural

Esta categoría se comprende como aquel proceso de formación educativa que se da en un territorio rural, este último, entendido de acuerdo a lo planteado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2011)

Se entiende lo rural como la complejidad que resulta de las relaciones entre cuatro componentes: *el territorio* como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; *la población* que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte un cierto modelo cultural; *los asentamientos* que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través de intercambio de personas, mercancías e información, y *las instituciones* públicas y privadas que confieren el marco dentro del cual funciona todo sistema. (p. 27)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el concepto de rural no es universal, pues si bien todos tienen como característica unificadora el estar fuera de lo urbano por las condiciones geográficas y poblacionales (en número de habitantes), cada uno tiene sus propias características y realidades. Ramírez (2015) menciona que debe hablarse de ruralidades como contextos diversos, pues cada uno de ellos tiene una realidad propia que cobra significado a partir de elementos como la cultura concebida desde el legado y las tradiciones históricas y de las condiciones sociales y económicas.

A pesar de estas concepciones y de que existe una necesidad latente de comprender a los territorios desde su especificidad e individualidad, el concepto de rural en Colombia, aún está ligado con la “falta de progreso”, dadas las concepciones de desarrollo y crecimiento que se gestaron a partir de la culminación de la II Guerra Mundial; a su vez, durante este periodo histórico, se da inicio con la explotación de territorios para fines económicos en América Latina, dentro de los cuales se encontraba Colombia, situación que persiste en los tiempos actuales. (Mendoza, 2016).

Toda esta tradición universal fue acogida en Colombia y el concepto de lo rural como algo universal, predomina al momento de implementar y diseñar planes y políticas en estos territorios y de concebir al campesino, como habitante de este territorio, pero como un sujeto situado en lo más bajo del sistema económico capitalista y que no es culturalmente diverso. (Mendoza, 2016)

A pesar de ello, durante el siglo XX se realizaron múltiples debates y discusiones en el país en torno a la importancia y a la necesidad de concebir a los territorios rurales desde sus características y contextos particulares, la idea del progreso desde lo urbano predominó; el modelo de desarrollo económico de la época privilegió el desarrollo de las ciudades,

dejando a un lado la inversión y la atención en el campo y creando el imaginario de una cuna calidad de vida mínima y precaria. (Ramírez, 2015)

Esta concepción de universalidad en el territorio rural y en sus habitantes en Colombia, ha generado procesos de resistencia por parte de las comunidades, que han llevado a que se generen políticas en donde se reconozca la cultura y la diversidad de los contextos y que han llevado a que se constituyan transformaciones en el ámbito educativo, como lo fue el Proyecto de Educación Rural –PER- en los años 90 y la cátedra de la afrocolombianidad, Escuela Nueva, por mencionar algunos de ellos. (Ramírez, 2015) (Mendoza, 2016)

Las diferentes realidades, culturas y contextos que están inmersos en la ruralidad, han llevado a que los procesos en el ámbito educativo se transformen y se conciban como un elemento en donde se fortalezca en los niños, niñas y jóvenes, una apropiación por su territorio y por sus raíces, en donde se tiene en cuenta la diversidad de elementos que los caracterizan en lo que respecta a la historia, las condiciones socioeconómicas y las necesidades particulares que tienen los sujetos que son parte de dichos procesos. (Ramírez, 2015)

Durante el IV Congreso Nacional de Educación Rural llevado a cabo en Bogotá en el 2016, se plantea que la educación rural debe ser concebida “como potencialidad y aporte al desarrollo, lo que implica dejar de lado la visión dicotómica de lo urbano y lo rural, en donde este último se concibe como sujeto de carencias, atraso, el resto o lo residual.” (IV Congreso Nacional de Educación Rural, 2016, p.3) Y en donde sus acciones estén enfocadas en “aportar a las poblaciones rurales al fortalecimiento de su identidad campesina y étnica, y al empoderamiento desde sus realidades, al análisis de su propia

historia y a la comprensión de las diversas dinámicas locales, regionales, nacionales y mundiales.” (IV Congreso Nacional de Educación Rural, 2016, p3)

Siendo así, se tiene en cuenta lo dicho por Mendoza (2016) quien propone que la educación rural debe ser un proceso de construcción social en donde se hagan visibles las realidades y los contextos que existen en estos territorios y que además, permitan una apropiación frente al entorno y frente a cada sujeto como capaz de aportar y transformar su realidad e ir eliminando poco a poco en los imaginarios de los niños y las niñas que las únicas posibilidades de desarrollarse están en la urbe; se concibe el papel de la educación “en la transformación de la realidad desde el reconocimiento por el ser social, cultural y político, recuperando su lugar como gestora social” (p. 2495) en donde los educandos “se enfrenten con su propia identidad, encontrando en ella desventajas culturales producto de la idea de desarrollo implantada desde la postura eurocéntrica”. (p. 2495)

Esto, también se planteó como parte de las conclusiones a las que se llegó en el IV Congreso Nacional de Educación Rural, pues allí se traza la necesidad del reconocimiento y la apropiación del territorio propio, a partir de la implementación de diferentes prácticas y actividades tales como

tener un carácter vivencial, territorio-escuela; ser permanente, no es sólo un lapso de tiempo, se forma durante toda la vida; un fin transformador, recíproco y pertinente, se debe formar para la vida digna, para que sean seres felices, y tener en cuenta las características socioculturales y ambientales de las poblaciones. (IV Congreso Nacional de Educación Rural, 2016, p. 28)

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante hablar acerca de la calidad y la pertinencia en la educación rural de acuerdo a lo expuesto por Ramírez (2015). Frente a la calidad, el autor afirma que

se puede inscribir en un concepto atravesado por múltiples elementos y dimensiones de sentido, que toma alguna especificidad en la medida que su significación se ubica en los procesos formativos institucionales que se implementan para desarrollar respuestas eficaces a necesidades y expectativas determinadas en realidades sociales particulares, en el marco del diálogo que se establece entre los saberes que intervienen, tanto universales –filosóficos, científicos y tecnológicos- como regionales- generalmente culturales-; en consonancia con las diferencias etarias –de edad-, multiétnicas y pluriculturales donde se realiza el hecho educativo. (Ramírez, 2015, p. 29)

Este elemento debe ser pensado por cada institución, que, de acuerdo a las características del contexto en el que se encuentra ubicada y de sus educandos, su enfoque debe ser el de promover la capacidad de resolución y atención de las principales problemáticas del territorio, es por eso que la escuela debe ser concebida como un medio que permite la construcción de un mejor futuro a partir de los procesos pedagógicos desarrollados, que permita a los sujetos pensar en sí mismos y en el desarrollo de su comunidad. (Ramírez, 2015)

La pertinencia en la educación rural está relacionada con el desarrollo local y Ramírez (2015) plantea la necesidad de que se tengan en cuenta dos elementos centrales: el primero es que “los procesos pedagógicos deben tener en cuenta la diversidad cultural de los educandos, para ajustarlos a la misma, de manera que todos se sientan reconocidos y,

por ende, incluidos” (p. 18) y el segundo relacionado con la necesidad de tener en cuenta el entorno en el que está la institución como parte de los elementos que le dan sentido al proceso formativo, con el propósito de que cada educando pueda ver inmerso en él su desarrollo y su proyecto de vida.

La construcción subjetiva de cada educando debe ser apoyada por la escuela, por tanto la diversidad, además de ser entendida desde el ámbito cultural, racial e histórico, también es tomada en cuenta partiendo de que cada sujeto “tiene sus particularidades en la forma de acceder al conocimiento, de motivarse, de canalizar sus deseos y de proceder según su cultura de origen”, (p. 19) lo cual implica que los procesos formativos necesitan estar enfocados en el fortalecimiento de capacidades, pues es a partir de allí, de los intereses particulares, que se da la transformación y la acción social en los territorios.

Para lograr la pertinencia en el sector educativo rural, se deben llevar a cabo procesos que potencien la inclusión y reconozcan la individualidad de cada uno de los educandos, así como el sentido que tienen los aprendizajes adquiridos a nivel tanto individual como para el territorio. A su vez, es necesario que dentro de la institución se den procesos de organización estratégica, en donde se tengan en cuenta elementos de responsabilidad social escolar y de reconocimiento y apropiación frente a los proyectos de desarrollo del contexto. (Ramírez, 2015)

Estos procesos se están dando paulatinamente en los territorios rurales colombianos, son transformaciones que requieren cambios en el ámbito pedagógico y su implementación se da a mediano y largo plazo.

Quienes han decidido adoptar la diferencia cultural en sus instituciones, se caracterizan por tener en cuenta la diversidad de sus educandos en lo que se refiere a etnia,

cultura y desarrollo pedagógico, para diseñar y planificar los procesos formativos y así poder garantizar la participación de todos los actores involucrados (Ramírez, 2015)

4.4.1. Formación y rol del maestro

Los maestros son esenciales en la educación rural, pues inciden tanto en los procesos de calidad y pertinencia en las instituciones de los territorios, como en el proceso pedagógico y formativo de los educandos. Por tal razón y reconociendo su importancia, se toma lo planteado durante el IV Congreso Nacional de Educación Rural, en donde se afirma la necesidad de que estos profesionales, tengan una formación frente a lo rural,

Las Escuelas Normales, al tener un rol importante en la formación de maestros, deben introducir en sus currículos las dimensiones pedagógicas, didácticas y epistemológicas de los contextos rurales (...) debe considerarse la creación de una universidad que integre programas, acorde con las educaciones rurales, los contextos territoriales y las dinámicas de desarrollo rural de los pueblos Afro, Indígenas y Campesinos”. (IV Congreso Nacional de Educación Rural, 2016, p.20)

Esta formación, además de estar ligada con la educación superior, también requiere de un diálogo entre maestros, en donde se puedan compartir “experiencias simbólicas, buenas prácticas y lecciones aprendidas” (IV Congreso Nacional de Educación Rural, 2016, p23), que permitan enriquecer las prácticas educativas y sus procesos pedagógicos.

La educación rural es una categoría en donde están inmersos una gran cantidad de elementos, su finalidad y su propósito de reconocimiento y apropiación de los territorios es esencial para desdibujar los imaginarios de que el desarrollo sólo se da en la urbe, por tanto

pedagógicamente implica proyectar el trabajo pedagógico no solo desde el *qué* y *cómo* aprenden los educandos sino, también, desde el *por qué* y *para qué* deben formarse las instituciones educativas ancladas en el ámbito rural, porque el problema no es solo metodológico sino de sentido y pertinencia con respecto a los desafíos de la vida de las personas y las comunidades del sector. (Ramírez, 2015, p. 5)

4.5. Educación inicial

La educación inicial es un proceso del que hacen parte los niños y las niñas desde los 0 – 6 años. Se conoce como sus primeros precursores a Pestalozzi, Froebel, María Montessori, Ovidio Decroly, Loris Malaguzzi, entre muchos otros. (Lavanchy, 1993).

Es un término que ha adquirido diversas denominaciones a lo largo de la historia, sin tener en cuenta las diferencias existentes entre cada una de ellas. Una de las más comunes, es situar a la educación inicial como sinónimo a la educación preescolar, “Sin embargo, sus prácticas difieren en cuanto a que la primera se refiere al desarrollo y la segunda al aprendizaje.” (Misas y Pinto, 2014, p. 103)

De acuerdo con Myers (1999), educación inicial fue un término que surgió y se fortaleció en el año 1990 en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, realizada en Jomtien, Tailandia y se establece como uno de los retos más importantes de finales del siglo XX, por considerarse vital formar a todos los seres humanos desde su nacimiento (sin importar sus condiciones económicas) para fortalecer sus procesos de aprendizaje y desarrollar al máximo sus potencialidades. (Guerrero, 2000)

Siendo así, se toma lo dicho por Fujimoto y Peralta (1997) quienes afirman que la educación inicial es aquella que se entiende como

la educación que se produce en función al niño de 0 a 6 años, la que se refiere a: los procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del párvulo, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño como persona en continuo perfeccionamiento humano. (p17)

A su vez, para el desarrollo social y humano, se constituye en un proceso esencial para generar conciencia acerca de la propia realidad y tener las herramientas para transformarlas. (Acosta y Pineda, 2007)

Además de estos elementos, la educación inicial involucra diferentes actores, en donde se requieren ambientes sanos y adecuados, por tanto, se toma en cuenta lo dicho por Escobar (2006), quien afirma que

la educación inicial es la atención educativa de niños y niñas en los primeros años que apoya a las familias y otros ambientes de relación en su crianza y educación (...) un espacio, un lugar donde conviven, crecen, se desarrollan y aprenden juntos, niños y niñas, familias y profesionales. (p. 175)

El apoyo de las familias en el proceso educativo es fundamental, pues estas son las primeras personas que están en contacto con los niños y las niñas y sus educadores

iniciales, lo que hace necesario un trabajo complementario entre la institución educativa y el hogar. (UNESCO, 2004)

También, se toman en cuenta los ambientes en donde se desarrolla y la importancia de concebir la educación inicial como un proceso enfocado en fortalecer las capacidades y habilidades de cada uno de los sujetos infantiles, no concibiéndolos como un universo, sino como personas con características individuales, así lo plantea Escobar (2006)

no todos los niños y niñas son iguales; los padres y docentes deben respetar en todo momento las características individuales de los niños y las niñas, así como su propio ritmo de desarrollo y de aprendizaje. El adulto tiene que observar y ser sensible a la respuesta del niño o niña y tomarla en cuenta, ya sea para continuar o para detenerse. (p. 184)

Guerrero (2000) se adscribe a lo anterior y afirma que los maestros cumplen un papel fundamental en este proceso, pues está en sus manos reconocer las diferencias de cada niño y de cada niña para articular sus prácticas educativas y permitir que se fortalezcan y se desarrollen los aciertos y cualidades de los sujetos infantiles,

Las rutinas y procedimientos uniformes y estandarizados, sumamente útiles desde una lógica de masificación, tendrían que dejar paso a estrategias diferenciales, más creativas, más ricas en repertorio, más conectadas con las posibilidades y procesos de los niños que con los contenidos y plazos de los programas preestablecidos (...) los niños no son iguales, no aprenden de la misma manera, no evolucionan por el

mismo camino, no pueden ni necesitan alcanzar necesariamente las mismas metas en todos los campos. (Guerrero, 2000)

Todos los aprendizajes y enseñanzas que los niños y niñas adquieren durante el periodo de la educación inicial deben estar enfocados en sus particularidades y, por tanto, hacer sentido en su vida, “el niño necesita libertad para explorar y practicar las habilidades aprendidas, sin descuidar su seguridad. Quien aprende es el niño, el adulto es un mediador.” (Escobar, 2006, p. 184)

4.6. Subjetividad Infantil

Esta categoría, se concibe a partir de lo dicho por Muñoz (2010) y Bustelo (2007), estos autores hacen un análisis frente al término de subjetividad visto desde el capitalismo y las transformaciones que ha traído consigo la tecnología.

De acuerdo con Heidegger (2003) citado en Muñoz (2010), “la constitución de subjetividad es la condición que define por excelencia al hombre como ser en relación: implica comprender al sujeto como ser-para-los-otros” (p20), esto implica que las personas deben reconocerse a sí mismas como seres individuales que habitan y comprenden el mundo desde ese lugar. (Muñoz, 2010)

Este autor plantea que uno de los elementos esenciales para la constitución de subjetividades en los seres humanos es lo él denomina la “producción de narrativas”, entendidas como

la expresión de un sujeto o una colectividad por medio del lenguaje, el cual abre los horizontes de interpretación y comprensión a los diferentes universos de sentido que se establecen e instauran en la narración y en la lectura que se hace de la misma. (Muñoz, 2010, p. 20).

Esto permite comprender que dicha constitución subjetiva, además de ser un proceso de reconocimiento propio, también está mediada bajo el mundo exterior y esos otros con los que se cohabita el mundo, elementos a los que Muñoz (2010) hace referencia desde lo propuesto por Foucault, lo cual trae consigo el concepto de multitud.

De acuerdo con Muñoz (2010) dicho concepto se concibe desde la subjetividad de cada persona versus los elementos que se tienen en común entre todos ellos desde su propia individualidad, es una “alternativa viva que crece en el interior del imperio, en forma de *nuevos circuitos de cooperación y colaboración*, en los cuales podemos descubrir, sin dejar de ser diferentes, lo *común*, aquello que nos permite comunicarnos y actuar juntos, en una red abierta y expansiva.” (p. 20)

Estas individualidades que actúan en común se convierten en resistencias que legitiman formas de ser y estar en espacios y contextos determinados,

las acciones de la multitud se tornan políticas cuando se reapropian del espacio, establecen nuevas resistencias y, en esa movilidad, se constituyen en sujetos activos y libres, pioneros de una nueva subjetividad política (...) la multitud es el resultado de la producción que ejerce el capital sobre las singularidades de la población.” (Muñoz, 2010, p. 23)

Si la subjetividad está ligada a los otros y al mundo en el que se habita, se instaura un asunto que la permea y la configura: el sistema capitalista. El consumo y la publicidad se han convertido en elementos permanentes en la sociedad, en el caso particular de los niños y las niñas, se han creado, no solo unos ideales e imaginarios de vida, sino también se muestran diversos tipos de productos como aquellos que dan felicidad, “su subjetividad se va configurando a través de los efectos de la propaganda comercial y de una gran variedad de técnicas comunicacionales que los introducen e inducen directa o indirectamente a consumir.” (Bustelo, 2007, p. 61)

Este consumo, ha llevado a que la subjetividad de los niños y las niñas se vea configurada bajo elementos como la guerra, la violencia, la agresión, la competencia, determinadas formas de ser y de vestir y la idolatría hacia “cantantes, grupos musicales, deportistas, modelos, conductores de shows para la niñez” (Bustelo, 2007, p. 65) por sus labores sociales y, principalmente, por su éxito económico.

El capitalismo y su necesidad latente de consumo han llevado a que la publicidad incida directamente en la constitución de la subjetividad, instaurando elementos y formas de ser y estar que permean en la forma en la que el ser humano se concibe a sí mismo como persona que es y habita el mundo.

Dentro de estas formas de concebir la subjetividad y en donde la publicidad y el consumo tienen cabida, son las TIC. A partir de ellas, se ha generado una nueva forma de comunicación e interacción entre los sujetos, que es denominada por Muñoz (2010) como aquel espacio en donde “el sujeto obviamente produce agencia y acción relacional, pero, además que existe construcción recíproca entre dichos sujetos activos y mediaciones

diversas. Es decir, el sujeto transforma y es transformado en la relación con dichas mediaciones.” (p. 24)

Las TIC han introducido una nueva forma de constitución de las subjetividades, que han llevado a que los seres humanos no puedan concebirse fuera de ellas y estén siempre ligados a los dispositivos que las caracterizan “los han incorporado para gestionar sus relaciones en todas las esferas (...) Los usuarios de las TIC, entendidos como sujetos que han incorporado en su cuerpo extensiones que lo modifican (el celular, el iPod...)” (Muñoz, 2010, p. 25)

Finalmente, y de acuerdo con Buckingham (2002) citado en Muñoz (2010), la tecnología

garantiza unos cambios estructurales: la democratización, la libertad de elección y expresión, la transparencia, la innovación y la colaboración; desarrolla una nueva autenticidad humana que se caracteriza por la independencia de pensamiento, la confianza, la honradez, la participación, la auto confianza y un sano escepticismo ante la autoridad... (p. 25)

4.7. Culturas infantiles

Por la concepción histórica que han tenido las infancias, se ha tenido una visión del niño como un ser débil e inocente, sin embargo, esta figura se ha transformado en la actualidad, bien lo menciona Muñoz (2010)

si entendemos que la infancia es en sí misma una categoría histórica, en esta nueva aproximación, emergen categorías relevantes: la infancia como la idea de “otro”

comienzo, la tensión entre autonomía y *heteronomía*, la infancia como diacronía y no como transmisión intergeneracional. (p. 12)

Siendo así, podemos ver que los niños y las niñas se han convertido en sujetos independientes del discurso adultocéntrico y que hoy por hoy constituyen sus culturas y su ser en el mundo desde los contextos en los que habitan y se desarrollan y no bajo una concepción universal (Muñoz, 2010) que, como lo plantea Lenta (2016) invisibiliza la pluralidad de los sujetos como seres que habitan el mundo.

Siendo así, podemos decir que las culturas infantiles se crean y se dibujan a partir de diversos ámbitos del mundo actual. Allí, se encuentra la educación como espacio de socialización de los niños y las niñas y, en conjunto con el juego, como uno de los lugares en los que se define la infancia; sin embargo la concepción de la escuela como institución de formación se transforma cuando los sujetos infantiles deben hacer parte de la cultura del trabajo y es ese el espacio en donde se adquieren nuevos conocimientos y madurez, donde la palabra oral toma un papel fundamental y se comprende que el aprendizaje no solo se da en la lectoescritura. (Muñoz, 2010)

La cultura infantil en el ámbito del trabajo está mediada bajo la explotación, “los niños son *agentes económicos explotados* que deben participar en la reproducción económica de la unidad doméstica y de la sociedad” (Muñoz, 2010, p. 18), esta participación la hacen, generalmente desde el ámbito de la informalidad y quienes tienen más recurrencia en ella son los niños y niñas indígenas y campesinos. (Muñoz, 2010).

Ahora bien, como parte del ámbito de la economía, desde los siglos XX y XXI, se introduce una nueva cultura para las infancias, estamos hablando del ámbito del consumo, la publicidad y los medios de comunicación que conciben a los niños y a las niñas como sujetos consumidores, con productos, mensajes y marcas específicas dedicadas exclusivamente a ellos, en donde se les vende un ideal de vida y de felicidad que únicamente se alcanza consumiendo. (Bustelo, 2007)

De acuerdo con Bustelo (2007), ese ideal de felicidad que se muestra a través de la publicidad en los diferentes medios (aquí se habla tanto de medios de comunicación como de las TIC) es lo que lleva a los niños y niñas al consumo de diversos productos, el cual es inducido principalmente por la familia, pues, además de ser el primer entorno de socialización del que también se crean imaginarios de cómo debería ser, en muchas ocasiones son quienes proporcionan aquello que da “felicidad”, “niños y niñas son educados para consumir pero también son productores de consumo”. (p. 62)

Las principales industrias que hacen parte y fomentan el consumo en los niños y las niñas son la “del juguete, de la alimentación (golosinas y *fastfood*), de la industria textil (ropa y vestuario) y del entretenimiento (películas, sobre todo de dibujos animados, juegos de Internet, música en sus diversas modalidades y shows de todo tipo, particularmente de televisión)” (Bustelo, 2007, p. 61), gracias a ellas los sujetos infantiles están en constante interacción con la publicidad y dedican la mayoría de su tiempo a ello, inclusive más de lo que dedican a sus actividades escolares. (Bustelo, 2007)

Es así, como la publicidad se convierte en un agente importante de las culturas infantiles, pues allí se proporciona una forma de “ser niño” dentro del contexto actual,

moldeado de acuerdo a las necesidades del mercado y a los ideales de felicidad de perfección.

Las TIC han sido muy importantes para la masificación de la publicidad y ha logrado involucrarse y adentrarse dentro de ellas. Hoy por hoy, la tecnología se ha convertido en uno de los medios que más consumen los niños y las niñas por su conectividad, interactividad y formas de socializar, en donde se moldean y se gestan nuevas maneras de comunicarse. (Muñoz, 2010)

Todos estos cambios que la tecnología ha traído consigo, han llevado a que los dispositivos sean parte cotidiana de la vida y de los procesos de socialización e interacción de los niños y las niñas, “las TIC les permiten una nueva socialidad, creatividad y relación personal.” (Muñoz, 2010, p. 25). Esta nueva socialidad, se da de múltiples formas, una de ellas y quizá la más característica, es la aceptación social “los miembros de las infancias se han convertido en “ciudadanos móviles”, usando las tecnologías de la comunicación como medio para prevenir su exclusión social y garantizar su estatus futuro como miembros de pleno derecho de la sociedad de la información.” (Muñoz, 2010, p. 27)

A su vez, está dada bajo lo que Muñoz (2010) denomina “la posibilidad de elección, de control y de responsabilidad” (p. 28), en donde los niños, niñas y jóvenes que interactúan a través de su teléfono celular, deciden cómo hacerlo, es decir, eligen a quien contestarle una llamada y a quien no, deciden si responden o ignoran un mensaje y si las actividades e interacciones que realizan allí, las comparten o no. (Muñoz, 2010)

Las TIC, han creado nuevas formas de agrupamiento e interacción social, pues han permitido la facilidad y la inmediatez en la comunicación y la posibilidad de conectarse con otros por gustos e intereses en común,

En el mundo globalizado la tecnología es la base de la conectividad, creando lenguajes, escrituras, sensibilidades, ritmos de vida y hasta nuevas formas de percibir el espacio (reticulado, virtualizado) que implican otro tipo de relación con el entorno (...) estos medios construyen y sugieren formas de existencia colectiva, y muchas veces las infancias las hacen suyas, en medio de un sentimiento de incertidumbre y desamparo, sueños de libertad, riesgo y duda, miedos y contradicciones, repetición de clichés, fuertes limitaciones y el afán de innovar. (Muñoz, 2010, p. 28 y 29)

5. Marco metodológico

5.2. Diseño metodológico

Para el desarrollo de este proyecto de investigación, se toman los postulados propuestos por Ibáñez (1986) quien afirma que, para el diseño de proyectos de investigación social, se deben tener en cuenta los niveles epistemológico, metodológico y técnico, “la tecnología nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de *por qué* se hace así (nivel *metodológico*) y *para qué* o *para quién* se hace (nivel *epistemológico*).” (p. 31)

El diseño metodológico propuesto, tuvo como intención poder encontrar cómo, a través de la transformación de las prácticas educativas de la educación inicial en el contexto rural, se pueden crear condiciones de posibilidad para la constitución subjetiva de los niños y las niñas.

Por tal razón, la metodología implementada se estableció con el propósito de comprender el panorama de posibilidades para que los niños y niñas de un contexto rural y de que cuenten con prácticas educativas que les permitan su constitución subjetiva en condiciones que consulten la pertinencia y libertad para educarse en relación con los demás.

5.3. Nivel epistemológico: Paradigma interpretativo

La presente investigación se sitúa en el paradigma interpretativo, el cual permite ubicar a todos los sujetos involucrados en la investigación como actores con saberes y experiencias propias y legítimas. En primera instancia, se parte de la definición de Vain (2012) quien afirma que

el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente.

Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades. (p. 39)

Para el proyecto de investigación es fundamental poder conocer cómo la educación y las prácticas educativas de la escuela cobran sentido en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas como parte de la realidad en la que están inmersos día a día en el contexto rural, a través de la interpretación de sus voces y sus representaciones gráficas.

Como investigadoras, es muy importante poder conocer el cómo y el porqué de las prácticas educativas en el aula de clase, teniendo en cuenta lo propuesto en la categoría de Educación Rural en donde se concibe la necesidad de un proceso formativo que aporte a la transformación de realidades y le permita a los niños y a las niñas comprender y apropiarse del contexto en el que se encuentran inmersos y, a través de las prácticas educativas, poder adquirir y aplicar las herramientas más apropiadas frente a las diversas problemáticas que enfrentan, por tal razón se busca comprender este asunto a partir de los lineamientos municipales entorno a la educación de la primera infancia, así como los documentos institucionales y las formas en las que es construido y aplicado el currículo.

A su vez, el paradigma interpretativo permite, desde lo planteado por Lincon y Guba (1985) citado en González (2001) comprender los fenómenos sociales como parte de los contextos propios de los sujetos, el uso de los métodos y herramientas cualitativas, el análisis de los datos de carácter inductivo “este procedimiento ofrece grandes ventajas para

la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.” (p.229)

El proyecto de investigación buscó dar cuenta de las prácticas educativas en un contexto específico, el rural. Si bien es un término amplio, está delimitado dentro de un sector específico, con unas características y unas dinámicas propias, que son necesarias de tener en cuenta para el desarrollo y la formulación de los procesos educativos y como éstos hacen sentido en la vida de los niños y de las niñas. Para comprender desde lo rural, es necesario estar inmerso en lo rural.

También, se toma lo dicho por Schwandt (1990) citado en González (2001), en donde afirma que dentro de las metodologías del paradigma interpretativo, se enfatiza en comprender la experiencia de los sujetos dentro del contexto particular de investigación, se desarrolla el proyecto en un contexto particular y específico, en el cual el investigador actúa como un instrumento, lo cual le permite el uso herramientas y técnicas de recolección de la información para “captar la experiencia y el contexto como un todo complejo geográfico, temporal y sociocultural”. (p. 239)

5.4. Nivel metodológico: Hermenéutica y doble hermenéutica

5.4.1. Hermenéutica

Como parte del paradigma interpretativo, se elige la hermenéutica, la cual pone al sujeto en cada uno de los campos del conocimiento, interpretando el significado del mundo vivido como experiencia, con la necesidad primordial de comprender la individualidad a partir de los signos externos. A su vez, está la comprensión como revivencia empática y recreación del sentimiento a partir de sus expresiones. Se comprende la lógica

hermenéutica como aquella que indaga relaciones entre las vivencias, objetivación comprensión de carácter cuasi- inductivo de la comprensión. (Lulo, 2002)

En la hermenéutica, se entiende que el agente social solo puede ser comprendido a través del lenguaje y en la interpretación de las manifestaciones textuales, la autocomprensión como arte de la interpretación de los textos y considerando el lenguaje como medio de comunicación, conforman el mundo social y da paso al giro lingüístico de las ciencias sociales mediante el lenguaje el ser humano habla con intencionalidad y significado se dan los procesos históricos y sociales. (Lulo, 2002)

Comprendiendo esto y entendiendo que el lenguaje es la herramienta principal y que da sentido al proceso hermenéutico, se toma como enfoque metodológico, con el propósito de poder conocer cómo la educación hace sentido en la vida de los niños y de las niñas.

5.4.2. Doble hermenéutica

Entender la doble hermenéutica nos remonta a Julio Mejía Navarrete, este autor hace énfasis frente al investigador como observador de segundo orden, entendida como “una forma especializada que no sólo observa a un objeto distinguible, sino que también busca captar los esquemas de distinción que realizan los observadores de primer orden en el mundo cotidiano”. (Mejía, 2002, p. 208)

Para ello se necesita comprender la distinción del primer nivel. Allí, el investigador tiene la posibilidad de observar muchas distinciones de los sujetos en el primer orden desde diversos puntos de vista, por ello existe conexión entre los sujetos de una misma realidad social. Esta observación concibe a los sujetos que están dentro del mundo fenoménico y sus experiencias cotidianas. (Mejía, 2002)

La perspectiva del investigador en segundo orden busca como resultado, la producción de conocimiento de la sociedad donde se da el proceso de investigadores e investigados colaborando conjuntamente en la construcción del conocimiento, según Luhman (1995) citado en Mejía (2002) “Quien quiera observar a un observador como observador, no solo debe tomarlo como objeto distinguible debe comprender la distinción utilizada en el primer orden.” (p. 205)

En la doble hermenéutica,

El investigador no es sujeto pasivo y externo al proceso, que sólo se limita a registrar la información, es un agente activo, una forma de acción, tiene la capacidad de controlar y dar sentido a sus observaciones según criterios de distinción y, además, posee la facultad de autoobservación sobre sus propias observaciones, de reflexionar sobre sus propios pensamientos. (Mejía, 2002, p. 208)

En esta investigación, tomaremos la doble hermenéutica desde la indagación de la realidad de los sujetos en tanto tienen un conocimiento de sentido común de la vida social y como, de acuerdo a ello, actúan sobre un contexto determinado en la sociedad. Es decir, como los adultos perciben y describen el mundo social y las características de las personas en su cotidianidad.

La observación da resultado a dos acciones, como primera medida, el proceso de la observación no se reduce solo a sensaciones y percepciones sino también implica la presencia activa de esquemas teóricos que permiten seleccionar el dato que viene de la realidad. Segundo, la dinámica de la observación no es una simple lectura del dato mismo, sino que, principalmente, tiene significación de las estructuras teóricas previas en la cual se inserta y cobra sentido. (Mejía 2002).

5.5. Población sujeto

Niños y niñas de 5 años, pertenecientes al grado Kínder de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra – preescolar escuela rural La Moya de la vereda, La Moya, del municipio de Cota, Cundinamarca. La maestra Ligia, encargada del grupo y profesional en educación infantil, quien es la encargada del desarrollo de todas las actividades y la implementación de las prácticas educativas en el aula, Óscar Pinzón, Rector de la I.E.D. Enrique Pardo Parra y los padres de familia de los niños y niñas, adultos pertenecientes al sector rural de Cota, Cundinamarca.

5.6. Nivel técnico: Técnicas e instrumentos de obtención de información

Para poder comprender el sentido de la educación para los niños y las niñas en su constitución subjetiva y para poder elaborar un diagnóstico frente a las prácticas educativas en el contexto rural, es necesaria la implementación de técnicas del orden cualitativo, como lo son las narrativas, las entrevistas semi- estructuradas, la observación no participante, los grupos focales, los diarios de campo y el análisis de contenidos, de acuerdo por lo dicho por Martínez (2011).

A partir de las características de estas herramientas, se podrá describir el ambiente en el cual se desarrollan las prácticas educativas (condiciones físicas, desarrollo de las jornadas escolares, sentido de la educación en la vida de los niños y las niñas).

Las técnicas seleccionadas para la comprobación empírica son:

5.6.1. Observación no participante

Se utilizó esta técnica, con la finalidad de reconocer en las rutinas didácticas, las formas cómo se concretiza en el contexto de acción, el sentido de la educación inicial en el

contexto rural, la forma como se articulan los pilares y como se promueven las dimensiones constitutivas del sujeto infante.

Para esta herramienta, se toma lo dicho por Campos y Lulle (2012) quienes afirman que la observación no participante

Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. (p. 53)

Los elementos en los que se concentró el desarrollo de esta técnica, se enfocaron directamente la elaboración del diagnóstico de las condiciones en las que actualmente se dan las prácticas educativas para la primera infancia en la I.E.D. Enrique Pardo Parra; para ello, se construyeron unos observables con los que se pretendía dar cuenta de los elementos de mayor relevancia e interés para el presente proyecto, como lo fueron las rutinas didácticas, las dinámicas en el aula, los recursos e instalaciones físicas, la participación de los niños y de las niñas en su proceso formativo, el desarrollo de actividades relacionadas con los pilares y las dimensiones y la mediación pedagógica.

5.6.2. Análisis de contenidos

Esta técnica fue desarrollada conforme a lo establecido por Ruíz (2004), quien propone tres niveles para el desarrollo de esta técnica, los cuales se describen en la siguiente tabla:

Tabla No. 1

Niveles de análisis de contenido

NIVELES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Nivel	Característica
Superficie	Descripción de la información
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías
Interpretativo	Comprensión y constitución de sentido

Recuperado de: Ruiz, A. (2004)

A partir de estos niveles, se analizaron y reconstruyeron los testimonios de los sujetos participantes en la investigación, con el propósito de comprender el sentido que da la educación a la vida de los niños y las niñas, así como, el uso de las prácticas educativas de la maestra en la vereda La Moya, del municipio de Cota, Cundinamarca. El lenguaje fue la principal herramienta de comunicación, la cual le dio sentido a lo expresado por los sujetos desde su singularidad y percepción.

A su vez, esta herramienta permitió realizar un análisis frente a la concepción de la educación inicial en el contexto rural, a partir de los diferentes documentos institucionales, tales como el PEI, el Plan de Desarrollo del municipio de Cota, Cundinamarca y los documentos propios de la Gobernación de Cundinamarca y el Ministerio de Educación Nacional.

El análisis de contenidos permitió crear una ruta para analizar e interpretar todo lo que surgió de los diferentes diálogos y respuestas, es una “estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.” (Ruíz, 2004, p. 48)

5.6.3. Entrevistas semiestructuradas

En primera instancia, se tomó como referente lo dicho por Vélez Restrepo (2003) quien afirma que una entrevista es “un evento dialógico, propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad sociocultural” (p. 104).

Entendiendo esto, se propone la entrevista semiestructurada de acuerdo a lo dicho por Barragán et al (2001) como aquella que no tiene un modelo específico, sino que depende de las circunstancias en las que se desarrolle y los entrevistados, “la entrevista semiestructurada permite procesar y comparar los resultados de distintos entrevistados; a la vez posibilita improvisar durante la entrevista y ser flexible para adaptarse a las circunstancias específicas.” (p. 143)

Esta herramienta fue utilizada con el propósito de poder diseñar cuestionarios para la Maestra Titular, los padres de familia y el Directivo Docente para así, de forma individual, poder así realizar el diagnóstico frente a la situación actual de las prácticas educativas de la educación inicial en la escuela y los imaginarios de futuro; para ello, se establecieron unas categorías claves guiadas por el marco conceptual, como lo fueron las rutinas didácticas, los recursos y las condiciones físicas de la escuela, las dinámicas en el aula, la participación de la familia en el proceso educativo, entre otras, que permitieron la construcción las preguntas de cada entrevista, acorde al rol y a los conocimientos de cada actor.

Las respuestas de la Maestra Titular y del Directivo Docente se analizaron conforme a los ejercicios de observación no participante en el aula y frente a las narrativas y grafos de

los niños y de las niñas, lo cual permitió crear una tensión entre la hegemonía del discurso adultocéntrico y la visión de los sujetos infantiles.

5.6.4. Narrativas

Para cada persona, las concepciones y significados son diferentes, por lo tanto, se considera fundamental poder conocer de forma individual, las condiciones de las prácticas educativas en el contexto rural de la vereda La Moya a partir de las voces de los niños y las niñas y así poder determinar las subjetividades que se presentan dentro de este campo de acuerdo con las realidades en las que se ha estado inmerso/a y las experiencias que se han tenido.

Esto, se comprende entonces a partir de lo dicho por Denzin y Lincon (2011) citados en García-Huidobro (2016)

esta perspectiva de investigación surgió a partir del interés y necesidad de otras maneras de comprender y contar el comportamiento humano, pues, permite rescatar los valores de la subjetividad y re-valorar la práctica de hablar y narrar cómo una manera de comprender el significado que otorgamos a nuestra forma de percibir el mundo. (p. 159)

5.6.5. Diarios de campo

Con este instrumento, fue posible adelantar el registro sistemático de la observación no participante. A través de ellos se realizaron reflexiones desde el saber y la experiencia profesional en torno a lo vivido en el trabajo de campo, no solo nos mostró como investigadoras ni a los niños y a las niñas, docentes y comunidad como meros sujetos de

investigación, sino que visibilizó el rol de cada actor dentro del contexto en el que está inmerso y dentro de la investigación, como complementarios y aportantes equitativos al proyecto planteado. (Vasilachis, 2006)

Esta técnica de investigación, se construyó con el propósito de poder desarrollar el diagnóstico de las condiciones en las que actualmente se dan las prácticas educativas para la primera infancia en la I.E.D. Enrique Pardo Parra, visibilizando a los actores que hicieron parte del proyecto desde sus roles específicos, mostrando la correlación que existe en cada uno de ellos. El marco teórico fue una herramienta fundamental para determinar los elementos puntuales bajo los que se situó la redacción de estos diarios de campo.

5.7. Fases o etapas del proceso

La ruta metodológica del ejercicio investigativo estuvo compuesta por las fases que se describen a continuación:

Primera fase: Se realizó un primer acercamiento a las investigaciones previamente realizadas respecto del objeto de estudio propuesto, en donde se pudo constatar que lo referente a la educación inicial y al contexto rural está enfocado en las falencias y necesidades, lo cual permitió darle enfoque a esta investigación, desde las oportunidades y las posibilidades de mejora.

Segunda fase: Se propuso un marco teórico y uno metodológico, que permitieron situar las diferentes posiciones desde las cuales se analizó y desarrolló la investigación. Esta fase, a su vez, dio pie a la creación de diversos observables que dieron cuenta de lo propuesto como objetivos de la investigación. Los autores, técnicas y teorías seleccionadas, permitieron situar el lugar de este proyecto.

Tercera fase: Se realizó la producción de los datos empíricos a través del rastreo de la educación inicial en contexto rural en los documentos macro e institucionales; se hizo el trabajo de campo utilizando las técnicas propuestas con anterioridad, con visitas a la escuela, a los espacios educativos, se realizaron talleres con los niños y las niñas, un ejercicio de diálogo con los padres de familia, así como con el Directivo Docente y la Maestra encargada, en donde se vislumbra la situación actual del contexto y también las condiciones de posibilidad de las prácticas educativas para la constitución subjetiva de la niñez.

Cuarta fase y durante el transcurso de la investigación: Se realizó el tratamiento hermenéutico y doble hermenéutico de los datos y, finalmente, se analizó la información y los datos obtenidos a partir del trabajo de campo realizado, utilizando diversas técnicas de discusión con la comunidad, lo cual permitió dar respuesta a la pregunta de investigación y proponer una serie de conclusiones.

Para el desarrollo de estas fases, se necesitaron recursos como: Transportes, materiales para el desarrollo de las actividades en los grupos focales, grabadoras de audio y video, libretas y esferos para tomar apuntes, computadores para sistematizar y recolectar la información.

6. Resultados y Análisis de la Información

6.1. Macro políticas y documentos institucionales

Las macro políticas y documentos institucionales, como aquellos que expresan las disposiciones del Estado con el propósito de orientar en la instauración de buenas prácticas, actúan como referente en el ámbito de la educación en Colombia, la consagran como un derecho fundamental y permiten saber cómo ésta está concebida y cómo debería ser implementada en cada contexto de acción educativa en particular.

A continuación, se presentan las disposiciones establecidas frente al sentido y la forma en cómo se contempla la educación inicial en el Documento 20 del Ministerio de Educación Nacional, el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca, el Plan de Desarrollo de Cota y el PEI de la I.E.D. Enrique Pardo Parra del municipio de Cota, Cundinamarca.

Se toma en cuenta la perspectiva de derechos que tienen los documentos frente a la educación, el sentido de la educación desde cada uno de ellos y los pilares y dimensiones de la educación inicial, todo esto teniendo en cuenta los elementos principales que se destacan en los referentes teóricos y que permiten situar la importancia que tiene el contexto rural en la formación y aquellos componentes que se hacen esenciales para el desarrollo adecuado de los sujetos infantiles en su periodo formativo.

6.1.1. La educación desde la perspectiva de derechos

Como bien se plantea, la educación en Colombia es concebida como un derecho fundamental, esto se estipula dentro del Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, en donde se afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio

público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), así como la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 conocida como La Ley General de Educación.

Comprendiéndola así y teniendo en cuenta los elementos estatutarios bajo los cuales se rige la educación en Colombia, se han construido herramientas como el Documento 20 del Ministerio de Educación Nacional y los diferentes planes decenales en donde se proponen las formas en las que la educación debe darse tanto en los diferentes niveles, como en los contextos en donde se desarrolla.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone hablar de la educación desde la perspectiva de derecho, vista a través de los conceptos de aceptabilidad y adaptabilidad, respectivamente. La aceptabilidad comprende una educación (sin importar el nivel o el contexto, en el caso de este proyecto en particular se enmarca bajo el contexto rural) consecuente y en donde estén presentes los derechos humanos, es decir, igual para todos y todas y con una permanente vigilancia por parte de las autoridades competentes y la adaptabilidad, una que se adapte a las necesidades de cada niño y cada niña de acuerdo a sus capacidades e intereses respecto de su proceso formativo. (Tomasevski, S.F.)

En el Documento 20 del Ministerio de Educación, la adaptabilidad es vista desde la educación inicial a partir del desarrollo integral de los niños y las niñas, reconociendo la singularidad de cada uno de ellos en lo que respecta a sus necesidades dentro del proceso formativo y en donde el adulto (visto y comprendido como el maestro o la maestra) es el encargado de crear experiencias y prácticas pedagógicas que permitan potenciar dicho desarrollo y las particularidades de los sujetos infantiles.

La adaptabilidad, también se hace presente en el Documento 20 del Ministerio de Educación a partir del reconocimiento de las características particulares de cada niño y de cada niña, enmarcadas en lo que respecta a los valores, cultura e ideas. En general, este concepto se hace visible a lo largo de todo el documento, afirmando que uno de los elementos más importantes a tener en cuenta en los procesos de formación de la primera infancia es el de reconocer en cada sujeto infante su singularidad desde todos los posibles elementos que ésta última se configura: Procesos de desarrollo y aprendizaje, cultura, gustos, condiciones de discapacidad, intereses, contextos, preferencias, lugares de procedencia, entre muchos otros.

Todo lo anterior, permite concebir dentro del Documento 20 el concepto de aceptabilidad, en tanto se menciona la importancia de reconocer como un derecho, en los procesos de educación inicial, aquellas características mencionadas con anterioridad, como lo son las discapacidades físicas, el género y el elemento étnico y cultural (este último reconocido por la Constitución de 1991) y lo fundamental que se hace tenerlas en cuenta al momento de enriquecer los procesos educativos de todos los niños y las niñas, sin hacer distinción de unos con otros, sino, por el contrario, aprovecharlas para así poder eliminar las brechas que existen en términos de la homogenización en el aula.

El Plan Decenal de Educación del Departamento de Cundinamarca también permite vislumbrar estos conceptos y, de hecho, los toma como referentes de su desarrollo y concepción. La aceptabilidad está presente en tanto se concibe el componente de los Derechos Humanos como parte fundamental de los procesos formativos en todos los niveles escolares en lo que respecta a su promoción y garantía en la cotidianidad del contexto escolar, a través de los manuales de convivencia y la adaptabilidad, se hace

presente en lo que respecta a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, allí, se concibe la educación como aquella que

ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación, y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados, como motivación a permanecer en el sistema educativo. Ajustado a esta obligación, corresponde al Estado desarrollar mecanismos orientados a evitar la deserción escolar, la creación de estrategias de inclusión para la población en edad escolar que se encuentran fuera del sistema educativo y asegurar la permanencia de la población más vulnerable física, económica, política y socialmente. (Gobernación de Cundinamarca, 2012, p. 41)

El Plan de Desarrollo de Cota, Cundinamarca hace referencia a los conceptos de adaptabilidad y aceptabilidad en lo que respecta a los avances y carencias que hay en el municipio frente a la garantía de la educación como derecho fundamental. Dentro de los elementos que se pueden resaltar como ausencias, se hace referencia a los programas de educación para poblaciones étnicas y para personas con discapacidad, material didáctico para las instituciones educativas y servicios complementarios; mientras que de los que se pueden resaltar como avances, programas de formación de idiomas, servicio de aseo y transporte en los planteles educativos y 3128 estudiantes dotados con uniformes.

Al ver todos estos elementos, se podría afirmar que son los que el Gobierno Municipal ha trabajado durante el periodo que dio inicio en el 2016 y finaliza en el año 2019, ya que la garantía de la educación se contempla como uno de sus principales

objetivos y se muestra la necesidad de dar cifras respecto de los avances en cada uno de los componentes en mención. A su vez, muestra el eco que tienen los lineamientos nacionales sobre los departamentales y municipales, dado que en lo que respecta a la política institucional, el único componente de la adaptabilidad y aceptabilidad que se menciona es la conformación de comités y la convocatoria a elecciones estudiantiles.

Dado el carácter y el contexto de ruralidad que acompaña a esta investigación, es importante mencionar que las políticas hacen especial énfasis en este componente, desde la perspectiva de la garantía del derecho al acceso a la educación en este sector, así como la posibilidad de enmarcarlo como una de las características propias de los niños y de las niñas y que permite comprender la diversidad del mundo en cuanto a términos culturales.

6.1.2. El sentido de la educación

El desarrollo integral de los niños y las niñas está mediado en el Documento 20 del Ministerio de Educación, bajo lo que se denominan “actividades rectoras” o pilares de la educación inicial (los cuales se mencionarán más adelante), que se comprenden como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; es a través de ellos que se fomenta la capacidad de reconocer el entorno, de interactuar con el otro y se potencia la creatividad y la imaginación, permitiendo reconocer los procesos, las necesidades y los intereses particulares de cada uno de ellos.

Todo lo anterior permite comprender que el sentido de la educación en el periodo inicial, debe estar mediado respecto de la caracterización del proceso de desarrollo de cada niño y de cada niña y que, se liga directamente a lo establecido en el Decreto 1290 de 2009, cuando se afirma que el propósito de la evaluación en las instituciones educativas debe

“identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” . (p. 1)

Por su parte, el Plan Decenal de Cundinamarca 2013 – 2022 contempla el sentido de la educación a partir de las potencialidades y los aprendizajes pertinentes de acuerdo a los estudiantes que hacen parte del proceso formativo.

Este documento explicita que se adscribe a las normativas nacionales y da independencia para que las instituciones educativas del departamento, implementen en su PEI, de acuerdo a las características y particularidades de sus contextos, un sistema evaluativo propio, siguiendo los lineamientos previamente mencionados, elemento que se vislumbra en el PEI de la I.E.D. Enrique Pardo Parra a través de distintos tipos de evaluación (diagnóstica, por procesos y de culminación) y formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) esto, de forma homogeneizada, sin hacer especial énfasis en los procesos de la educación inicial.

Vale la pena resaltar que en el Plan de Desarrollo del Municipio de Cota, donde el sentido de la educación está enfocado en los resultados de las pruebas de estado, único elemento al que se hace referencia en el componente evaluativo, componente que permite entonces decir que las instituciones educativas del municipio, están directamente adscritas a los lineamientos y políticas que se establecen a nivel nacional y que, a su vez, se cobijan bajo el Decreto 1920 de 2009 en términos de la autonomía para definir su propio Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

6.1.3. Pilares y dimensiones de la educación inicial en la Política Nacional, departamental, municipal e institucional

En el Documento 20 del Ministerio de Educación Nacional se encuentran referentes respecto de lo que se comprende como los pilares de la Educación Inicial. Allí, son comprendidos como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y son catalogadas como “actividades rectoras” por ser elementos esenciales para el desarrollo óptimo e integral de los niños y las niñas de la primera infancia, y son elementos a través de los cuales pueden conocer diferentes culturas (incluyendo la propia), así como su contexto, lenguaje y el entorno que los rodea. A través de ellas, es posible potenciar la creatividad, el aprendizaje y fortalecer los lazos de socialización y comprensión del otro en los primeros años de vida.

Por su parte, en el PEI de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, estos pilares están mencionados dentro de diversos componentes que hacen parte de los requisitos y las evaluaciones del Bachillerato; allí, tanto las actividades exploratorias, como los componentes artísticos, hacen parte de lo que la I.E.D denomina “Evaluación Diagnóstica” la cual realizan los estudiantes antes de ingresar a los grados sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once de acuerdo a su ritmo y proceso de aprendizaje; a su vez, se pueden encontrar dentro de los elementos académicos de este nivel educativo y que inciden en la promoción a un siguiente grado.

La ausencia que existe frente a estos pilares en la Institución Educativa, permite vislumbrar que, a pesar de contar con unas disposiciones nacionales sólidas y amplias frente a la educación inicial, aún hace falta aplicarlas y adaptarlas a este contexto rural en particular que, además de estar totalmente aislado en la Política Institucional, también lo

está a nivel físico, dado que la sede de preescolar, se encuentra fuera de la sede principal del colegio, en un sector rural apartado (Vereda La Moya) y de acceso complejo y lejano a las vías más importantes del municipio.

En el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013 – 2022: “Por un territorio educado, pacífico e innovador”, hay una ausencia respecto de los pilares de la educación inicial y únicamente se menciona la necesidad de garantizar una atención integral, acción que se ve reflejada en el Plan de Desarrollo de Cota que, a pesar de que no la detalla, si la identifica como una falencia que existe en el municipio en términos de infraestructura y currículos específicos.

En lo que respecta a las actividades rectoras, todo este rastreo invita a pensar que las disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional no logran tener eco en la política educativa regional, dada la forma genérica en la que describen cada componente, elemento que también se vislumbra en la política institucional, pues allí se evidencia su ausencia en el diseño curricular, que subyace a la práctica pedagógica en la Sede rural de primera infancia de la Institución Educativa Enrique Pardo Parra.

Habiendo discutido los pilares de la educación inicial, es menester hablar de las dimensiones y el papel que juegan dentro de las políticas en mención. En primera instancia, es importante poder recordar que dichas dimensiones son la corporal, la comunicativa, la socio-afectiva, la estética, la cognitiva y la ética y hacen parte fundamental del desarrollo integral de los niños y de las niñas, principal componente y enrutador del Documento 20 del Ministerio de Educación Nacional, desde allí se comprenden aquellas actividades relacionadas con los pilares mencionados anteriormente y, además, se encargan de potenciar elementos como la socialización, el respeto y la comprensión del otro,

entendiendo a este otro, no solo como el niño o la niña, sino también con los diferentes actores como los son maestros y maestras, agentes educativos, padres de familia y/o cuidadores.

Además del Documento 20, ninguno de los documentos y/o políticas consultadas, dan cuenta de las dimensiones de la educación inicial, lo cual podría llevar a pensar que si bien puede bastar con que a nivel nacional se tengan en cuenta estas consideraciones para que sean aplicadas en las instituciones educativas del país, también se dan por sentadas, en tanto han tenido un trasegar histórico importante desde la institucionalidad y es deber de quienes hacen parte de esta etapa, fortalecerlas y fomentarlas.

6.2. Condiciones actuales de las prácticas educativas en la educación inicial en la Institución Educativa Enrique Pardo Parra

6.2.1. Rutinas Didácticas y dinámicas del aula

Las rutinas didácticas que se adelantan en la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, Preescolar – Escuela rural La Moya, son dirigidas por la profesora Ligia, una única maestra a cargo de un grupo de 9 estudiantes matriculados para el presente año escolar. En ellas, fue posible observar la distribución de actividades en una jornada escolar de 5 horas, iniciando a las 7 de la mañana y finalizando a las 12 del mediodía.

A comienzo de la jornada, la maestra titular suele proponer un momento de silencio para relajar el cuerpo y situarse en una actitud favorable para el aprendizaje. Los niños y niñas se muestran dispuestos a las actividades propuestas, sin embargo, lograr el silencio presenta algunas dificultades, dado que esto interfiere con el compartir y el socializar entre

compañeros y compañeras de aula y de querer ver qué y cómo el otro está desarrollando la actividad.

Se evidencia que lo propuesto por la maestra, por lo general, se desarrolla siguiendo sus indicaciones, pocas veces se evidenció que algún niño o niña se apartara de la instrucción inicial. En cuanto al momento de puesta en común, la observación arrojó que los sujetos infantiles tienen un hábito de escucha e intervienen solamente cuando el adulto le concede el uso de la palabra.

Cuando se va a iniciar con un tema nuevo, la profesora realiza actividades motrices, formación de círculos, juegos de atención, cómo encontrar la diferencia entre dos ilustraciones, elaboración de figuras en plastilina, completar una imagen o un dibujo que está parcialmente borrado, laberintos y sopas de letras; los niños y las niñas responden positivamente a cada una de estas dinámicas, realizando los ejercicios propuestos, participando y prestando atención.

En este primer momento se puede ver cómo, a través de las rutinas establecidas por la maestra, se toman en cuenta los pilares y las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas mencionados en el Documento 20 del Ministerio de Educación, aquí se potencian, por ejemplo actividades rectoras como lo son el juego y el arte y se fomenta la creatividad y el área cognitiva a través de los componentes de motricidad, uso de plastilina y dibujos y, a su vez, permite dar cuenta de que la profesora cuenta con conocimientos básicos que potencialmente pueden llegar a garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia.

Durante las rutinas escolares, los niños y las niñas cuentan con un espacio de Educación Física que es aquel frente al cual muestran mayor entusiasmo, para la maestra “es que sabes, depende también del estado del niño, todas las clases le gustan pero le gusta más Educación Física”, elemento que se pudo constatar también durante los registros de observación, los cuales permitieron dar cuenta de la efusividad y el entusiasmo con el que los sujetos infantiles desarrollan cada una de las actividades propuestas por el profesor.

Frente a lo anterior, se puede decir que los espacios de juego y esparcimiento al aire libre, son escasos durante las jornadas escolares en la Institución y por ello se responde con tanta alegría y disposición activa, estableciendo aquí una importante ausencia frente a uno de los componentes esenciales del desarrollo integral como lo es el juego e impidiendo que se potencie lo social, el compartir y comunicarse con el otro.

Frente a este tema, la maestra es enfática en afirmar que el entusiasmo que demuestran los niños y las niñas frente a la clase de Educación Física, no implica que exista un desinterés por las demás actividades que se realizan, pues son espacios que permiten visibilizar las particularidades e intereses de cada uno.

El interés que se manifiesta por la clase de Educación Física por el hecho que implica un desplazamiento fuera del aula, puede verse reflejado en cierta medida en los grafos de los niños y de las niñas y en sus relatos frente a las actividades que van a desarrollar a la escuela “vengo a jugar, me gusta mucho venir al colegio, quiero seguir estudiando en esta escuela porque es muy bonita”; esta ausencia es explícita en el mismo discurso de la profesora “los niños tienen su arenera, pero resulta que el patio tiene muchas puntas entonces me da miedo sacarlos al patio porque, primero que todo, eso es en cemento

y, segundo, eso tiene mucha punta y donde se entieren jugando uno con el otro, se le abre la cabeza al niño y ahí qué”.

Todo lo anterior se podría poner en tensión con el contexto rural en el que se encuentra la escuela y con el discurso de los niños y las niñas, quienes manifiestan un interés latente por el juego y las actividades al aire libre. El territorio en el que se encuentran los sujetos infantiles podría llegar a aprovecharse para desarrollar un mayor número de actividades de exploración del medio y que involucren los componentes mencionados.

En lo que respecta a los contenidos curriculares, son establecidos por las maestras del preescolar de acuerdo a las necesidades y al potenciamiento del desarrollo integral de los niños y de las niñas a través de las dimensiones. En el horario escolar se trabaja con cada una de ellas durante cada día “el horario de la semana es, por decir algo, el lunes tenemos cognitiva, estética, comunicativa y la asociativa; el martes, la corporal, la comunicativa y la cognitiva y así las tenemos distribuidas (...) cada día es distinto”.

Esta organización frente a las dimensiones de la educación inicial, pudieron constatarse a partir del ejercicio de observación no participante en el aula, “siendo las 8:00am, los niños se encuentran en clase (...) ese día trabajaron ética y valores, cognitiva y espiritual, no se realizan actividades fortaleciendo las dimensiones del desarrollo”.

La forma en la que se desarrollan las jornadas en el aula, permiten mencionar que, además de que las maestras de la escuela tienen en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral de los niños y las niñas en la Institución Educativa, las trabajan a partir de diversos componentes como lo son las matemáticas, la lectura o la escritura. A su vez,

reconocen aquellos elementos que son necesarios fortalecer, pues se trabajan asuntos como la higiene corporal y los modales (saludo, por favor y gracias).

Sin embargo y a pesar de que las maestras tienen en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral de los niños y las niñas de la I.E.D. en las jornadas escolares, es menester mencionar que el contexto rural en el que se encuentra la escuela es invisibilizado, el territorio que habitan y en el que están inmersos no es un componente fundamental del proceso educativo, lo cual podría estar relacionado con esa misma desapropiación frente a lo rural que existe en los sujetos infantiles, al cual no se hace referencia en sus narrativas¹.

Frente a los recursos didácticos disponibles en el aula, encontramos diferentes elementos que pueden dividirse en 1) Materiales como lápices, fotocopias, papel, pinturas, colores y plastilinas, que se utilizan preferentemente para el desarrollo de las actividades artísticas, motoras y cognitivas; 2) Dispositivos para conteo como los son los ábacos, fabricados por una marca comercial y que es aprovechado en las jornadas de matemáticas y proyecto de aula; 3) Recursos correspondientes a los implementos de actividad lúdico-deportiva, tales como lazos, alones y ula ulas.

A pesar de la variedad de recursos con los que se cuenta en el aula de clase y que permiten el desarrollo de las rutinas y las jornadas escolares, para la maestra esto no es suficiente, argumenta que de lo poco que hay, los niños y niñas se lo llevan a la casa y no lo devuelven (o vuelven con el elemento ya marcado con su nombre). Para ella es necesario

¹ Estas narrativas se construyeron a partir del relato de la historia "Emma va al colegio" y de los dibujos que los niños y niñas realizaron respecto de lo que escucharon acerca de cómo es su experiencia en la escuela y las actividades que más disfrutaban realizar, seguido de su explicación mediante la narrativa.

poder contar con más elementos que permitan desarrollar actividades más entretenidas y divertidas para los sujetos infantiles.

Este discurso está focalizado en la cultura adultocéntrica y del capitalismo actual, en donde se asocia el poder tener con la felicidad y la satisfacción, sin tener en cuenta que, para los niños y las niñas, este espacio es para aprender y divertirse, tal como lo afirma una de las niñas del grupo de Kínder cuando se habla del porqué se va a la escuela “para aprender, para dibujar y para colorear”.

A su vez, algunos de los niños y las niñas cuentan que les gusta ir al colegio porque pueden compartir con sus compañeros, de hecho, en algunos de los dibujos no solo se puede ver que dibujaron el parque que tienen, sino también, otro grupo de personas, todos con características físicas similares e inclusive algunas están con vestidos y otras con pantalones.

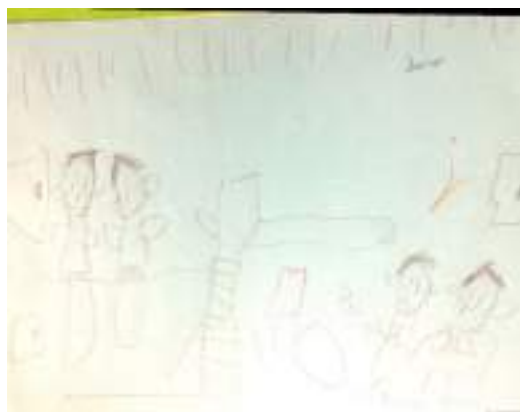


Figura No. 2. Ejemplos de algunos dibujos realizados por niños y niñas de grado Kínder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra

Examinando los dibujos de los niños y las niñas, fue posible observar su preferencia por el juego libre y según sus testimonios, éste se encuentra restringido a las horas de

descanso en la jornada. Tal situación, puede significar que, el juego libre no es bien considerado por los adultos en la institución y se prefiere por un juego dirigido y dentro del aula, con roles establecidos por la maestra titular.

Todo lo anterior, podría llegar a representar un mayor protagonismo y un mayor aprovechamiento del contexto rural en el que se encuentra la escuela, dada la posibilidad que existe de potenciar actividades al aire libre y jornadas escolares en donde el juego y el entorno sean los elementos principales en las rutinas y dinámicas y en donde se interactúe con los recursos que allí se encuentran y que desdibujaría ese imaginario que se tiene desde el capitalismo, en donde la felicidad es representada por la cantidad de bienes materiales.

Hay un caso particular en donde una niña manifiesta expresamente que no le gusta ir al preescolar y que prefiere quedarse en su casa porque se aburre, al preguntarle qué es lo que genera esto, no hay ningún tipo de respuesta. Otra niña, por su lado, manifiesta que si le gusta asistir a la escuela, pero que la razón por la que va es porque su mamá la llevó allí para que estudiara, elemento que podría llegar a significar que la escuela no está siendo un espacio en donde los niños y las niñas puedan constituirse como sujetos, al no permitirles desarrollar las actividades que les gustan, se vislumbra como el lugar al que asisten por obligatoriedad mas no por gusto y que no está realizando aportes significativos a su vida.

6.2.2. Dinámica Institucional

Para la elaboración del diseño curricular, según testimonio de la maestra titular, éste consiste en seleccionar los contenidos curriculares bajo el criterio de contextualidad y pertinencia, sobre aquello que le sirve o no le sirve a los niños y a las niñas para su cotidianidad y desarrollo, lo cual significa que aquellos contenidos que no estén

relacionados con su vida cotidiana o su contexto más próximo en la ruralidad, estarán fuera de la propuesta educativa.

Este criterio podría llegar a significar que los niños y niñas tienen una educación inicial muy pertinente pero no necesariamente enriquecida, ya que la contextualidad puede confundirse con el entorno inmediato, situación que podría llegar a tener dificultades de reconocimiento de otros contextos como el urbano, inclusive otras ruralidades y otras dinámicas sociales como la interacción con poblaciones minoritarias (léase esto como comunidades indígenas, afro descendientes, Rrom y otras) , los intercambios de bienes culturales y en general otros modos de ser y estar en el mundo en otras sociedades.

En lo que respecta a la mediación pedagógica, la maestra titular procura intervenir en la resolución de los conflictos que se presentan con los estudiantes de grados más altos, pues suelen golpear o quitarles las onces a los más pequeños, se ha implementado una estrategia en donde la profesora va salón por salón indagando a la o a las personas involucradas en el incidente y cuando las encuentran, no solo deben pedir excusas, sino realizar una cartelera explicativa para impedir que se repitan este tipo de situaciones.

6.2.3. Infraestructura física y tecnológica

Dentro de los principales hallazgos frente a las condiciones actuales de la educación inicial en la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya, se puede decir respecto de las condiciones de los espacios físicos, que la sede es del municipio y es compartida con otros niños y niñas de primera infancia pertenecientes a otros grados del nivel preescolar, cuenta con aulas, baños, un parque y una cancha que, a pesar de que fue remodelada recientemente, no es lo suficientemente espaciosa para el juego libre, cuenta

con buena luz y los elementos requeridos y necesarios para el desarrollo de las jornadas académicas como pupitres, sillas y tableros.

Sin embargo y a juicio de la maestra, las condiciones de las instalaciones físicas de escuela y especialmente del aula, no cuentan con mobiliario adecuado para actividades con niños y niñas, en términos de seguridad, limpieza, amplitud, materiales, entre otros factores. Es posible derivar de lo dicho que, la única posibilidad de enriquecer las clases dirigidas implica nuevas dotaciones. Para ello, recomienda superficies que permitan a los niños el cambio de posición de sentado a acostado y también mayores espacios culturales “tener un teatrín, una sala de teatro para los alumnos por decir algo, títeres, un sitio especializado para los títeres, un sitio para las obras de teatro”.

Respecto de la gestión administrativa, el directivo docente menciona que el exceso de responsabilidades para atender las múltiples instituciones de las que está a cargo, además de las diferentes sedes con que cuenta la I.E.D., sumado a la escasez de recursos que otorga el Gobierno para las remodelaciones y la infraestructura física, impide que el trabajo que se desarrolla en estos términos sea efectivo pues hay que priorizar aquel que tenga las condiciones menos favorables.

Aquí, podemos ver que las condiciones de los espacios de la I.E.D. Enrique Pardo Parra Preescolar – Escuela Rural La Moya para el trabajo con los niños y niñas de Kínder, de acuerdo con el discurso de los adultos, tiene una infraestructura antigua que dificulta poderles brindar a los sujetos infantiles, espacios seguros para su pleno desarrollo y para la exploración de su entorno más próximo.

Desde la mirada de los niños y a las niñas, la visión de su escuela en términos físicos es buena, en sus dibujos se ve plasmada una casa sin elementos que puedan indicar algún tipo de peligro, daño o complicación y se resalta el espacio exterior en el que ellos pueden jugar, que en este caso es el parque y la arenera, es el elemento que se resalta en la gran mayoría de los grafos pues permite estar al aire libre.



Figura No. 3. Ejemplos de algunos dibujos realizados por niños y niñas de Kínder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra

6.2.4. Participación de los niños y las niñas en su proceso formativo

La participación del educando en el proceso formativo, de acuerdo con lo expresado por el Directivo Docente, es muy poca. Las maestras de primera infancia se encargan de impartir los conocimientos que ellas consideran es pertinente y esto genera vacíos en la formación de los sujetos infantiles, pues desconoce el contexto en el que se encuentra inmersa la escuela y que resulta ser un lugar fundamental en sus vidas, pues es donde habitan, crecen y con el que interactúan diariamente. Si se tuvieran en cuenta los intereses

de los niños y de las niñas, se podrían tomar elementos esenciales para desarrollar y potenciar las jornadas escolares y así empezar a transformar la escuela como aquel espacio que les permite constituirse y desarrollarse como sujetos.

Por otro lado, la profesora afirma que de acuerdo a las temáticas establecidas para cada día, a los niños y a las niñas se les involucra preguntándoles y muchas veces son ellos mismos quienes deciden hacer sus aportes, cuando ven algo en los descansos o en su casa que les genera curiosidad y quieren compartirlo en el salón, se hace y se empiezan a generar diálogos y aprendizajes entre todos. Se pudo observar que la participación de los sujetos infantiles es constante durante el desarrollo de su jornada escolar, están activos, preguntan constantemente y tienen la oportunidad de compartir con los demás, los trabajos y las actividades que cada uno de ellos ha desarrollado en torno a lo propuesto.

Acá, se puede vislumbrar que el discurso del Directivo Docente versus lo observado en el aula y lo dicho por la Maestra, tiene algunas discrepancias, sin embargo, el Rector también afirmó que a pesar de que hace esfuerzos por visitar la escuela constantemente, a veces no es suficiente por lo que tiene a cargo otras instituciones a las cuales también debe asistir. Eso se puede ver reflejado cuando se toma en cuenta que lo dicho por la profesora coincide con lo que se observó y se vive en el aula, un espacio donde los niños y niñas tienen voz, opinan, preguntan y participan constantemente.

A su vez, el Directivo Docente de la Institución también plantea que el trabajo que se realiza con las profesoras es precisamente el diseño de currículos enfocados en el desarrollo del sujeto infante en términos de motricidad, afectividad y la dimensión cognitiva, pues, según él, se trata no solo de prepararlos para los siguientes periodos escolares, sino de conocimiento y adaptación a todo lo que tiene que ver con la escuela y el

proceso formativo, sin embargo, en este discurso se desconoce y se denota una ausencia por los aportes que dicho proceso podría llegar a tener en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas, enfocando a la escuela como un actor que únicamente que busca normalizarlos y adaptarlos a un entorno y a unas jornadas que podrían no representar un elemento diferenciador en sus vidas.

Si bien la Institución Educativa en mención fomenta la participación de los niños y niñas en el aula, tiene en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral y “los prepara” para poder, de alguna u otra forma, ser parte de la comunidad educativa, son pocos los espacios en los que se tiene en cuenta la voz de estos sujetos en lo que respecta a poder proponer nuevos contenidos o a explorar diferentes formas de desarrollarla para que aporte a su constitución subjetiva.

Esto podría llegar a significar que la concepción de participación que se tiene en la escuela está ligada a que se pueda hablar en clase, lo ideal sería concebirla como una construcción, como un proceso colaborativo conjunto, elemento que los niños y las niñas no consideran que se les reconozca en ningún momento y que les aportaría a su constitución como sujetos en tanto serían protagonistas de las jornadas escolares.

Sin embargo, esta participación constante de los niños y niñas en el aula, se centra únicamente dentro de las jornadas y los currículos establecidos por la maestra titular, es decir, los sujetos infantiles participan entorno a esto, mas no frente a lo que ellos realmente quisieran que ocurriera en el aula, lo cual podría ligarse a lo plasmado en las grafías y en las narrativas, donde se hace mayor hincapié y se hacen más visibles aquellas actividades que no son frecuentes en el día a día, como lo son el juego libre y el estar fuera del salón de clases.

6.3. Condiciones de posibilidad para la transformación de las prácticas educativas

6.3.1. La imagen de futuro de niños y niñas

Dentro de los principales hallazgos frente a la constitución subjetiva del infante en el grado Kínder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, se pudo apreciar que dentro de los intereses de los niños y las niñas, se destacan oficios como el ser bombero o policía, dada la necesidad que existe de ayudar a los demás y evitar temas de robos “hice una policía y unos hombres que matan (...) yo estoy corriendo en las escaleras, agarrando a los ladrones (...) quiero ser policía para atrapar a todos los ladrones”. Estos ejercicios de imágenes de futuro, se realizaron a partir de rincones de aprendizaje, en donde se los niños y las niñas pudieron interactuar con elementos y juguetes relacionados con profesiones y oficios.

De hecho, en la grafía particular de esta niña, se hace explícito lo que ella está mencionando a través de su narrativa. Los ladrones están representados en dos figuras femeninas que parecen estar saliendo de una casa, estas personas no tienen boca, solo unas cruces en forma de equis y unas rayas a la altura del cuello, la única que tiene boca es la niña, expresada en una sonrisa, lo cual podría significar una forma de hacer justicia, a su vez que una forma de castigo.

Se contempla lo narrado por otra de las niñas participantes del grupo, la cual menciona que cuando grande quiere ser bailarina de ballet, en la grafía se representa dicha figura como un hada y hace especial énfasis en las alas que le hizo a su dibujo “cuando grande quiero ser bailarina de ballet porque me gusta (...) no quiero estudiar nada más porque no me gusta hacer dos cosas al mismo tiempo”. Su particular acento en las alas, podría llegar a comprenderse como un sinónimo de libertad, de poder cumplir y realizar sus sueños.

En los grafos se pueden observar otros intereses como lo son la enfermería, la veterinaria y la medicina, elementos que podemos clasificar ya no como oficio sino como una profesión. En estos casos particulares, se observan los trajes característicos y algunos de los implementos característicos. Este interés por parte de algunos de los niños y las niñas, podría significar la recordación inmediata que tuvieron respecto de una actividad que se desarrolló ese mismo día en torno a esta temática, es posible que, dado lo reciente, estas narrativas puedan estar sesgadas.

En el caso particular de la veterinaria, la niña plantea que su principal interés es poder ayudar a los perritos que ve en la calle, de hecho, en su dibujo se puede observar un elemento más pequeño, con ojos, debajo de una persona y representado en color amarillo, lo cual hace pensar en la cotidianidad del entorno más próximo en la vereda, donde es frecuente ver perros callejeros, esto, además, ligado a una posible necesidad de cuidado de los animales.

En las narrativas, cuando a los niños y a las niñas se les hacía la pregunta de si considerarían que sus casas los apoyarían con aquellas cosas con las que sueñan ser a futuro, todos manifiestan que sí, sin embargo, cuando se indaga acerca de si ya compartieron esto o no con sus familias, la respuesta es negativa “¿ya le contaste a tu abuelita que cuando grande quieres ser bailarina de ballet? No, porque se me ha olvidado (...) quiero estudiar ballet, mami, es lo que quiero decir”.

6.3.2. La imagen de los adultos cuidadores frente al futuro de los niños y las niñas

Ahora bien, frente a lo planteado por los padres de familia en lo que respecta al apoyo que les dan a sus hijos en su formación y en su proceso educativo, todos ellos

manifiestan que están constantemente presentes, especialmente en el acompañamiento y en la orientación con las tareas y las actividades que se dejan para desarrollar en casa.

También, se manifiesta la creación de rutinas en el hogar que aporten a que el proceso educativo sea exitoso y, una madre, habla acerca del diálogo como una actividad fundamental para compartir las experiencias que se viven día a día en la escuela, para saber si hay un buen relacionamiento y en general, para saber si el niño está o no feliz y poder tomar medidas al respecto.

Para las madres de familia que se involucraron en esta actividad y quienes afirman ser las que están más presentes en el proceso educativo de sus hijos, la escuela se concibe como un espacio que sirve para relacionarse con los otros, para interactuar y aprender a respetar a los demás, se considera a la educación como un derecho para todos.

También, las madres ven este espacio como aquel que imparte conocimiento, en donde se aprende la teoría y se prepara a los niños y a las niñas para enfrentar el futuro y así poder aportar a la sociedad desde todo lo que se aprende. Se concibe también un espacio que les brinda herramientas para salir adelante solos y que les enseña a ser buenas personas que construyan país. Una de ellas afirma que es un proceso que debe estar acompañado y guiado por los adultos para que pueda ser exitoso, mientras que hay otra que menciona el componente de la religión, como una de las prácticas que se transmite desde la escuela.

Aquí, podemos ver entonces que la visión adultocéntrica de los padres respecto del proceso formativo de sus hijos, está relacionada con el éxito en la vida, la preparación para enfrentar el futuro y la transmisión de conocimiento teórico, elementos que no pueden darse más que con la presencia de un adulto, que siempre tiene que estar vigilante ante todo lo

que ocurre y poder sentar su voz frente a cómo los sujetos infantiles deben enfrentar lo que se viene en el futuro, de hecho, en ningún momento se hace mención a tener en cuenta la voz y la participación de los niños y de las niñas, elementos que se ven reflejados cuando uno de los principales apoyos que se brindan desde casa es el acompañamiento y la orientación de la tareas.

Para las madres, en la escuela se tienen más en cuenta los propios intereses de la institución que los de los niños y a las niñas, pues se manifiestan inconformidades frente al relacionamiento con la maestra y con los compañeros, de hecho, una de ellas cuenta que muchos de los comentarios que escucha en casa por parte de su hijo es que no le gusta ir al colegio porque tiene que madrugar y hacer tareas, sin embargo, el elemento en común entre este discurso es la satisfacción por la diversidad de actividades que se desarrollan.

Para ellas, es necesario que en la escuela se contemple involucrar mucho más el juego dentro de las jornadas académicas, así como el desarrollo de actividades lúdicas y el uso de cartillas y folletos con los que puedan transmitirles a los niños y a las niñas diferentes conocimientos, lo cual significaría que estas madres de familia asocian y comprenden como parte importante del proceso formativo de sus hijos e hijas, los libros y textos físicos como herramientas capaces de “enseñar”.

6.3.3. Transformaciones pedagógicas

Las posibilidades para la transformación de las prácticas educativas de primera infancia que fueron identificadas en el análisis de los testimonios pueden sintetizarse en los tópicos de lo cultural, lo artístico, el cuidado y la atención integral a los niños y a las niñas.

Para la maestra, las posibilidades en lo que respecta a lo cultural y a lo artístico, están enfocadas hacia las condiciones físicas, entre las que se encuentra la dotación de nuevos insumos y la expansión de la sede para la creación de espacios que permitan desarrollar actividades relacionadas con el teatro y los títeres; mientras que en lo relacionado con la atención integral, afirma “las necesidades que los niños tienen, psicólogo, [un] médico para que les estén haciendo seguimiento sobre el peso, odontólogo”, a su vez que enfatiza la necesidad de contar con apoyo en términos de convivencia, dadas las condiciones en las que se encuentran las familias en este contexto rural “en las familias [se] presentan muchas dificultades, son unas familias vulnerables y presentan problemáticas intrafamiliares, son muy flotantes”.

Lo dicho por la maestra titular, podría significar que, más allá del proceso formativo, las posibilidades de transformación deberían estar encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas, elemento que se comprende como esencial para que en la escuela puedan llegar a tener una participación activa y constante. Las cuestiones de salud afectan directamente la asistencia a clases y las situaciones en casa, pueden llegar a incidir en el ámbito psicológico y podrían llegar a representar dificultades de índole comunicativo y de socialización.

La maestra titular también recomienda y aspira que en adelante, se tengan en cuenta los intereses de los niños y de las niñas para definir las temáticas y las actividades para desarrollar en el aula y así poder potenciar y encaminar desde edades tempranas, aquellas capacidades que les permitirán alcanzar el alcanzar sus objetivos; esto convertiría a la escuela en aquel espacio que aporte a la constitución subjetiva y que tenga sentido en la vida de cada uno de ellos.

Por su parte, los niños y las niñas orientaron sus apreciaciones hacia la posibilidad que les brinda la Institución Educativa para alcanzar sus sueños, una niña, quien aspira a ser bailarina de ballet dice “pues porque yo no sé bailar y quiero aprender (...) solo le pongo atención a las personas para aprender a bailar”, elemento que puede significar que se comprende a la escuela como aquel lugar en donde se aprenden las cosas que no se conocen y que tiene el potencial de poder aportar al desarrollo de las habilidades y los intereses que tienen los sujetos infantiles, como aquel espacio que les permite SER y constituirse en el contexto y el territorio que habitan.

Esto puede catalogarse también como contrario a lo dicho por la maestra frente a lo que se debería tener en cuenta para el trabajo a futuro, teniendo en cuenta lo que ella considera que son las necesidades principales de sus estudiantes. Para ella, sería fundamental que pudieran incluirse dentro de las actividades formativas, componentes de salud física y psicológica, mientras que para los niños y las niñas representan la adquisición de nuevas habilidades.

En las grafías desarrolladas por los niños y las niñas, el dibujarse como lo que sueñan ser cuando sean grandes, podría significarse como un sinónimo de alegría o felicidad, ya que todos los rostros se vislumbran bocas sonrientes, a excepción de uno de ellos que dibujó los implementos que utilizaría para ser doctor. Esto, sin lugar a dudas invita a pensar en una transformación en donde converjan las necesidades e intereses de los sujetos infantiles y los pilares que son necesarios para su desarrollo, espacios que potencien un proceso educativo que también aporte a la constitución subjetiva y que tengan en cuenta elementos básicos y cotidianos como la cultura y el territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior y aquello que se hizo visible en las narrativas y en los grafos en donde el principal interés por asistir a la escuela radica en el juego y en poder divertirse con los demás, dado que en muchos de ellos se representa un parque y el estar rodeado por otras personas, muestra como también las transformaciones deberían estar encaminadas a incorporar el juego autónomo al aire libre como uno de los elementos de su proceso formativo, al igual que invita a construir un espacio escolar en donde los niños y las niñas puedan constituirse como sujetos, en donde su voz y sus necesidades sean tenidas en cuenta, en donde sean reconocidos como protagonistas y como productores de una cultura local que aporta al fortalecimiento y a la no invisibilización de la ruralidad.

7. Discusión de resultados

A continuación, se presentan los aspectos que organizan la discusión para producir nuevo conocimiento acerca de la pregunta investigación. ¿De qué manera la transformación de las prácticas educativas hace posible la constitución subjetiva de la niñez en un contexto rural? Esto fue posible mediante el modelo de análisis explicado en el marco conceptual que contiene las categorías de análisis, dichas categorías fueron claves para plantear esta discusión que se presentará en el siguiente apartado.

Teniendo en cuenta las tensiones que se encuentran entre las disposiciones en materia de política educativa, la mirada de los agentes educativos (personas adultas) y la que ofrecieron las niñas y los niños, dieron lugar a plantear la discusión de este estudio a través de los siguientes aspectos: transformación de las prácticas educativas en la escuela, subjetividad en la ruralidad y el lugar que ocupan las redes de consumo y la sociedad de la información en la constitución subjetiva del infante rural.

7.1. ¿Será posible la transformación pedagógica en esta escuela?

En primer término, tomando en cuenta los hallazgos en relación con el sentido de la educación en la Institución Educativa Enrique Pardo Parra, se reconoce que existe una distancia entre el significado de la educación inicial actual y el contexto rural, como un rasgo marcado por las prácticas tradicionales, a su vez, está la concepción de la educación inicial y educación preescolar, vistos aún en la actualidad como sinónimos sin tener en

cuenta que sus prácticas difieren pues la primera se refiere al desarrollo y la segunda, al aprendizaje.

Lo anterior, debe analizarse retomando la Ley 115 de 1994 que establece los niveles de educación formal y en donde se reconocen los cambios que han venido surgiendo en Colombia en la última década y así, responder a las declaraciones de la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos Humanos y, en especial, a la importancia de la educación inicial como derecho de la atención integral a la primera infancia, potenciando el desarrollo integral desde su nacimiento hasta los seis años, partiendo de sus necesidades y particularidades y favoreciendo las interacciones a través de experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos. (Ministerio de Educación, 2014)

Partiremos del imaginario colectivo, en donde existe la idea de educar a los niños de una forma homogénea, qué orden debe llevar el aprendizaje, por qué enseñar de una forma y no de otra. La ambigüedad entre el sentido de la educación inicial o preescolar, según los documentos de política y lo que se evidenció en la I.E.D. Enrique Pardo Parra, radica en el marco de énfasis por el logro de aprendizajes, con rutinas preestablecidas, basadas en la explicación de temas enmarcados en el plan de estudios fijado por los adultos. A pesar de contar con las disposiciones y fundamentación frente a la educación inicial (los pilares), éstas no se encuentran en las planeaciones, focalizando la enseñanza en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo, mediante la enseñanza de letras, números, planas que deben realizarse en los cuadernos.

Los lineamientos curriculares y el Documento 20 del Ministerio de Educación Nacional contemplan como actividades rectoras el juego, el arte, la literatura y la exploración, pues se comprenden como el medio para potenciar y posibilitar el aprendizaje,

así que, cuando estos elementos se encuentran ausentes del proceso educativo, se hace difícil una participación activa del sujeto infante, pues esto contribuye a su constitución y le permite expresar sus intereses, qué es lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender. Es importante destacar las diferentes posibilidades que abren paso a la fantasía, la imaginación y la creatividad dándole sentido a las nuevas experiencias.

Mediante el juego, el niño se relaciona con el otro, inventa situaciones, soluciona problemas lo que contribuye a su ser social. Jugar es atender el presente “un niño que juega involucrando en lo que hace mientras lo hace, un niño que juega a cabalgar un caballo con un palo cabalga con un caballo”. (Maturana y Verden Zoller, 1993, p. 144).

Para muchos maestros y adultos cuidadores, este aspecto resulta ser irrelevante, sin embargo, no se puede concebir un pensamiento estructurado si el niño no juega, pero esto no puede estar más lejos de la realidad, pues el juego al ser espontáneo, hace que los sujetos infantes exploren y vayan más allá.

Cuando el niño juega sin la instrucción del adulto, puede crear sentidos a los objetos, al espacio, las relaciones que establece con sus pares, con el mundo y consigo mismo afianzando de esta forma su creatividad e imaginación que hacen parte de su desarrollo cognitivo. Por ejemplo, una pieza de espuma que sirve para hacer ejercicio, para un niño podría convertirse en un avión, un carro, un barco, entre otras cosas, el adulto solo ve la primera funcionalidad del elemento.

El juego se potencia dependiendo de las condiciones del contexto y se orienta de acuerdo a la cultura y al contexto, vivenciándolo con los saberes específicos de cada

territorio, de la comunidad, de las maestras, maestros y agentes educativos. A través del juego, los niños y las niñas

comunican con su cuerpo unas maneras particulares de ser, de existir, de actuar, de entender el mundo y de estar en él; en otras palabras, esas maneras particulares se encuentran y es a partir de este intercambio que las niñas y los niños más pequeños van estructurando su totalidad corporal, todo ese sentir que surge. (Ministerio de Educación, 2014, p. 22)

Otro de los pilares que configuran la formación, es la exploración del medio. Para la maestra de la I.E.D Enrique Pardo Parra, el parque de la escuela no cuenta con elementos que enriquezcan el aprendizaje de los sujetos infantiles, sin embargo esto no depende de la infraestructura, es la curiosidad la que permite conocer, explorar y cuestionar el mundo que los rodea. Todos los espacios que se gesten en torno a ello, deben ser propiciados por los maestros, quienes deben crear ambientes diversos en donde el sujeto infante construya a través de sus intereses y cuestionamientos,

las niñas y los niños nacen con la capacidad de darle sentido al mundo, por lo cual se requiere que en todos los entornos en los que transcurre su vida, se impulse y se avive su curiosidad. Si bien se requiere prever y disponer condiciones para su seguridad y su protección, es necesario que los adultos que acompañan su proceso de desarrollo promuevan ambientes y experiencias para que ese interés genuino de indagar, experimentar, conocer y entender su entorno se potencialice. (Ministerio de Educación, 2014, p. 14)

Explorar el medio, permite que los niños y las niñas se reconozcan como sujetos en el mundo, a su vez que el relacionamiento con otros. Dicho relacionamiento, viene atado a una serie de posibilidades que gestan la generación de vínculos afectivos, así como nuevos conocimientos, experiencias y saberes y, a su vez, brinda herramientas para explicar y dar un sentido a los diferentes acontecimientos de la vida, de acuerdo a sus interpretaciones, vivencias y comprensiones, lo cual nos permite vislumbrar que “si hay un pensamiento infantil, hay un pensamiento científico infantil. Es decir, sostendremos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos”. (Tonnucci, 1995, p. 85).

La literatura es otro de los pilares de la educación inicial, es una herramienta que permite desarrollar la imaginación y la creatividad a través de experiencias que enriquezcan el lenguaje y las diversas formas de comunicación que existen entre los sujetos. (Córdoba et al, 2017).

Si bien las actividades que involucran la lectura colectiva e individual existen en el aula, no van más allá del mero ejercicio, es decir, no se observa ese potenciamiento y enriquecimiento del lenguaje el cual es mencionado en las macro políticas. Para lograr lo anterior, se haría necesario pensar en actividades que involucren lo leído y permitan que las historias permeen a los niños y a las niñas y, sobre todo, que estén relacionadas con su entorno más próximo: la ruralidad, para hacerla más visible como parte de su constitución subjetiva,

Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la poética se

convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación inicial. (Ministerio de Educación, 2014, p. 19).

Finalmente se contempla al arte como un elemento fundamental en el desarrollo de los niños y de las niñas, pues permite

experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales, les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características propias de éstos, percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos. (Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial, 2013, p. 68)

De acuerdo con lo dicho por Eisner (2004) citado en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (2013), algunas de las principales aportaciones que hace el arte al mundo educativo son: “lo estético no se puede separar de la experiencia intelectual, ambas se conforman mutuamente (...) El arte nos hace ver que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema”. (p. 48)

Por lo tanto, es fundamental que en la I.E.D. Enrique Pardo Parra se tome en cuenta el arte desde aquella perspectiva para desarrollar la creatividad de los niños y las niñas en el aula y permitir ejercicios de libre creatividad, elemento que dista de la realidad, pues todo se hace bajo un proceso guiado por la maestra.

Cuando se habla de favorecer y desarrollar los múltiples lenguajes expresivos de los niños y las niñas, es importante pensar en estrategias en donde se permita el trabajo a partir del arte, no se necesita un espacio específico para que los sujetos infantiles puedan manifestar sus creaciones artísticas, los maestros no pueden delimitar la imaginación en lo que respecta a dibujar un cuaderno o hacer figuras en plastilina, esto debe ir más allá, se deben fortalecer su expresión, su comunicación, su creatividad, su sensibilidad, su sentido estético, el trabajo colaborativo y la observación e interacción con el otro.

Es así como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se convierten en elementos esenciales y en oportunidades para el protagonismo de niños y niñas en el proceso de desarrollo integral, sin embargo, en la I.E.D. Enrique Pardo Parra, a pesar de que se siguen los lineamientos por nombre (es decir, se desarrollan actividades relacionadas con los pilares), no se permite al sujeto infante ir más allá de la simple norma dada por la maestra, impidiendo el desarrollo de su cultura.

Para que la niñez pueda tener protagonismo, es necesario cuestionar la cultura adultocéntrica, que permita a los niños y a las niñas ser reconocidos como sujetos sociales y políticos, a los que su voz y sus expresiones les sean tenidos en cuenta en cualquier ámbito en el que se vayan a tomar decisiones respecto de su futuro, comprenderlos como seres humanos con capacidad de decidir, ocultar, cuestionar, soñar, así como la tienen los adultos. (Magistris y Morales, 2018).

7.1.1. Formación

Para la constitución subjetiva de las niñas y los niños, conviene discutir la importancia de la formación de la primera infancia, marcando la diferencia con la

educación que es de lo que el mundo adulto parece estar ocupándose. Los sujetos infantiles se desarrollan en un contexto específico que les permite relacionarse con el entorno, el cual constantemente los reta y los cuestiona.

En primera instancia, para hablar de formación, hay que distinguirla de la educación. Según los pedagogos, la educación incluye la enseñanza. La denominada ciencia pedagógica se ocupa solo de la educación y considera al individuo que se está formando como un ser subordinado al educador. Es imprescindible que delimitemos con claridad los conceptos que hacen alusión a estas palabras. La educación incluye la enseñanza y la enseñanza es el medio más importante para alcanzar la educación, pero el concepto de formación abarca tanto la educación como la enseñanza. (Tolstoi, Lev, 2017, p. 221).

Pero ¿qué entendemos por formación? En general se entiende como el resultado de todas las influencias que la vida ejerce sobre el sujeto, es una relación libre entre individuos sobre la necesidad de adquirir conocimientos y de transmitir lo que se sabe. La enseñanza es el medio tanto de la formación como de la educación. “La diferencia entre formación y educación consiste en la coerción a la cual cree tener derecho la educación. La educación es formación forzada”. (Tolstoi, Lev, 2017, p. 224).

Desde la perspectiva de la formación, cómo podrían los adultos abrir posibilidades para que las prácticas educativas en el caso que nos ocupa, que son escolarizadas, sean menos heterónomas y permitan a las niñas y los niños manifestar sus intereses y desarrollar sus habilidades propias. Para ello, se hace imprescindible que nos los maestros entiendan a los sujetos infantiles como capaces de ser y hacer, brindando herramientas que posibiliten espacios transformadores para la enseñanza,

crear otro mundo es posible, otrx niñx es posible (...) repensar una ciudadanía que incluya a la niñez y adolescencia no solo como colectivo con derechos específicos, sino también como un conjunto de subjetividades con incidencia real en procesos generales de carácter político y social. (Magistris y Morales, 2018, p. 40)

Por tanto, dar protagonismo a la niñez implica tener en cuenta y replantear la relación que se tiene con el mundo adulto, ya que es mediante unas prácticas pedagógicas transformadoras que se hace posible la participación colectiva e individual de los niños y las niñas en su proceso formativo. Esto permite vislumbrar cómo podemos, desde el mundo adulto, respetar y consultar sus interés, necesidades de conocimiento, reconociendo la singularidad de cada sujeto infante, lo cual generará disposición por continuar aprendiendo y trabajando en potencializarse a sí mismo. (Magistris y Morales, 2018) (Zabala, 1995)

7.2. Sujeto infante en la ruralidad

La niñez que habita los sectores rurales del país, junto a sus familias y escuela, representan un grupo social que no goza de las mismas oportunidades para su constitución si se le compara con quienes viven en las urbes. Sin embargo, en esta discusión se propone establecer un tercer lugar evitando el dualismo rural/urbano, ciudad/campo.

En primer lugar, partimos del reconocimiento de los niños y de las niñas como sujetos culturales y agentes políticos; cuando pensamos en la posibilidad de propender espacios en los que se pueda integrar el protagonismo de los niños y adultos, resulta

fundamental reflexionar sobre lo que comprendemos por la participación de los sujetos infantiles en los diferentes ámbitos de la vida social, ya que no solo se trata de tomar en cuenta su opinión, sino de “redefinir las relaciones de subordinación y dependencia que se han dado a lxs niñxs históricamente”. (Morales y Magistris, 2018, p. 47).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede comprender que las prácticas cotidianas son los escenarios por excelencia en los que los niños y niñas viven su propia vida, toman decisiones, se organizan para desarrollar actividades, vivenciar experiencias, se cuestionan, sueñan y significan por sí mismos, pero de modo diferente al de los adultos.

La escuela, además de ser una institución de socialización secundaria por excelencia, constituye un escenario de oportunidad para que los sujetos infantiles definan, junto a sus adultos cuidadores, los horizontes de su constitución. De este modo lo reclaman los niños y las niñas de la I.E.D. Enrique Pardo, desde el contexto en el cual se están desarrollando, manifiestan querer ser más participes en su formación y que los adultos los dejen expresarse. Se evidencio que cuando se les da la oportunidad de crear sus propios escenarios de aprendizaje, ese protagonismo es el que contribuye a conformarlos como

una multiplicidad de sujetos que se caracterizan por sus singularidades productivas y su potencialidad, su capacidad de actuar, es decir lo que les permite construirse a sí mismos (...) contrario a lo que se define desde las políticas, pues desde el discurso pedagógico dominante, se configuran las infancias son una producción biopolítica en la medida en que los discursos hacen de ellas un objeto de conocimiento y la producción los asume en sus prácticas y representaciones incorporándolas a los procesos políticos, económicos y sociales. (Muñoz, 2010, p. 21)

El sujeto cultural, hace parte fundamental de lo que significa el concepto de desarrollo humano integral, ya que permite una constitución y una construcción activa desde lo colectivo y desde lo individual, involucrándose con otros que viven en las mismas situaciones y con quienes se comparten, acciones, experiencias y contextos que dan sentido, tanto a la persona como a la sociedad. (Lineamientos Curriculares, SDIS, 2013).

Reconociendo al sujeto infante desde su individualidad, que esta permeada por el contexto en el que se desarrolla (Lenta, 2016), se permite ver cómo el proceso educativo que está dado por un currículo oficial, inhibe a los niños y a las niñas en muchos aspectos y lo limita participar de prácticas que definen los adultos para ellos.

Los maestros de la primera infancia son protagonistas y constructores de las propuestas educativas, organizan la práctica pedagógica que promueve el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto genera desafíos debido a la diversidad de contextos sociales y culturales, de intereses particulares y capacidades diversas, que incitan a que las profesoras tengamos retos de planear y diseñar ambientes pertinentes, en los cuales se favorezca el deseo de explorar, jugar, conocer, interactuar, construir y vivan activamente su cotidianidad. (Ministerio de Educación, 2017)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que las maestras se den a la tarea de conocer a los niños y las niñas con quienes se va a trabajar, desde su familia hasta su entorno más próximo, tomarse el tiempo de observar, escuchar y dejarse sorprender por aquello que evidencia su identidad, sus formas de comunicarse, las interacciones con ellos mismos y con los demás. Indagar acerca de sus necesidades, juegos, cantos, dibujos, etc, son el punto de partida de una buena proyección de la práctica pedagógica. (Ministerio de Educación, 2017)

Las diferentes experiencias que los niños viven, los llevan a hacerse preguntas y a pensar en el mundo y las personas más allá del momento presente, animándose a realizar predicciones con mayor seguridad y dar a conocer sus supuestos y explicaciones sobre el entorno que los rodea, es a través de esta acción que se interesan por compartir sus pensamientos, sentires y propuestas con otros.

Una posibilidad que podría darse en la I.E.D Enrique Pardo Parra, es permitir a los sujetos infantiles ser y conocer mediante la exploración del medio como pilar de su propio desarrollo, ya que en contexto rural se puede dar un abanico de posibilidades para construir sus aprendizajes,

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros. (Malaguzzi, 2001, p. 58)

Los niños y las niñas construyen sus propias teorías, a partir del encuentro con sus ideas y el mundo que los rodea

Esta es la manera como se interpreta la exploración del medio, al entender que no se agota en los objetos o en los espacios naturales, sino que abarca las experiencias familiares, culturales y sociales, en donde se ponen en juego las formas en que los niños y las niñas resuelven situaciones problema de formas creativas y en que participan en las dinámicas sociales, usando las herramientas culturales que tienen a su alcance. (Ministerio de Educación, 2017, p. 47)

Por otro lado, está la comunicación como el proceso que permite a los niños y las niñas la interacción, la formación de vínculos afectivos, participar en los espacios sociales, tejer aprendizajes mediante las narraciones, construir formas de sentir y comprender la vida, reconstruir historias de su experiencia misma interpretando y construyendo significados y de esta manera reconocer lo que sienten y lo que les emociona, expresando sentimientos.

A su vez, otro elemento que es fundamental tener en cuenta para el desarrollo de los niños y de las niñas y en su constitución como sujetos, es el arte, como una herramienta que potencia y fortalece la creatividad y le permite al niño imaginar, crear y encontrar nuevas formas de expresarse y de comprender el mundo, se convierte en un elemento que permite dar forma a las formas propias de ver el mundo,

El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista del futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información. (Maya, 2007, p. 14).

El desarrollo de los niños de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, está lleno de voces invisibles, pero que se pueden hacer visibles si se les da la posibilidad de resignificar su contexto, que cuenta con diversidad de elementos que pueden aportar a su formación y a su constitución subjetiva. De la misma manera, es necesaria la promoción de los Lineamientos, pues son innatos al sujeto cultural e infante y aportan, considerando la forma de elaboración del mundo de los niños y de las niñas.

Podría decirse que el arte es considerado un patrimonio que se produce y se consume en las ciudades, entonces hacer de este una práctica, significa hacer que niñas y niños tengan experiencias estéticas en las escuelas rurales, que serán diferentes a las de la ciudad, pero no menos importantes.

Los campos de la experiencia resultan de la vivencia de la práctica pedagógica en la cual son partícipes y protagonistas los niños y las niñas, las maestras y las familias. Se configuran desde la interacción entre ellos y en relación con las propuestas formativas que se proyectan y que permiten el desarrollo y aprendizaje de los sujetos infantiles.

A su vez, es necesario no olvidar el juego, especialmente el que se desarrolla libremente como herramienta vital de relacionamiento y expresión propia con el mundo. Estas actividades llevan al reconocimiento de habilidades, así como el enfrentarse a nuevos desafíos que permiten aprender y divertirse al mismo tiempo a través del ensayo/error y, de comprender al otro, como parte de su entorno y de su mundo, como alguien que aporta y que enriquece,

consideramos que el juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando. (Peña y Castro, 2012, p. 128).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el juego en los niños y en las niñas y su rol en la transformación de las prácticas pedagógicas, se propone como una actividad que permita potenciar las habilidades de acuerdo a las características propias del contexto rural, por lo tanto, teniendo en cuenta la riqueza que este entorno promueva es fundamental que los sujetos infantiles de la I.E.D Enrique Pardo Parra, tengan mayores posibilidades de explorar su entorno.

7.3. La constitución subjetiva de la infancia rural tensada por el Capitalismo Cognitivo

La constitución subjetiva de los niños y de las niñas, hoy por hoy está permeada por una serie de elementos que conviven cotidianamente con ellos y comúnmente se cree hacen parte de su día a día, esto lo plantea Bustelo (2007)

la subjetividad individual y colectiva de niños y niñas está en su mayor parte configurada por los medios de comunicación masiva, particularmente por el uso visual de videojuegos, la televisión, el cine, los espectáculos musicales y deportivos y los lugares de diversión y entretenimiento como los shoppings y los parques temáticos. (p.60 y 61)

Estos elementos, conocidos como redes de consumo, han entrado a jugar un rol fundamental en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas, sustituyendo, como afirma Medel (2016) al sujeto ciudadano por el sujeto consumidor, creando una serie de

ideales de felicidad y satisfacción que solo pueden alcanzarse a través de lo que el mercado tiene para ofrecerles a los sujetos.

Pero ahora ¿qué entendemos por el capitalismo cognitivo? Son muchas las definiciones y las ejemplificaciones que han surgido entorno a estos conceptos, así como los académicos que han buscado imponerlos o cuestionarlos, sin embargo, el modelo económico actual está regido bajo la cultura del consumo y de la tecnología como uno de sus principales productores y mediadores. Siendo así, comprendemos entonces el capitalismo cognitivo como

el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento —knowledge workers— y de las actividades de alta intensidad de saberes —servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software— se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones. (Vercellone, 2004, p. 66)

Teniendo en cuenta este significado y el amplio componente tecnológico que lo abarca, vale la pena traer a discusión ¿realmente esto funciona así en todos los lugares del mundo? Sabemos que los niños y las niñas están siempre expuestos a cualquiera de estas redes y están inmersos en el sistema económico capitalista y de consumo, pero ¿pueden las infancias rurales acceder a lo que este mundo ofrece? ¿Se tiene en cuenta a la ruralidad para

aquel ideal de vida que se proponen desde las redes de consumo? ¿Puede un niño o una niña que habita en la ruralidad constituirse como sujeto a partir de lo que el capitalismo cognitivo ofrece?

Quizá la respuesta concreta a cada uno de estos interrogantes vaya mucho más allá de los mismos alcances de este proyecto, pero sí permite vislumbrar un espectro, no solo de lo que significa ser un niño o una niña como un sujeto rural, sino la desconexión que imprime el capitalismo cognitivo a los contextos rurales como territorio en que niños, niñas y sus familias habitan y reproducen otras culturas que son propiamente locales.

Un reflejo de ello, son las visiones de futuro plasmadas y narradas por los niños y las niñas de Kinder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, sus principales intereses están enfocados en aquellas profesiones u oficios que si bien pueden identificarse como aquellas que denotan progreso y que podemos interpretar como aquella necesidad de salir de lo rural para tener éxito, también hacen parte de cómo ellos se conciben y se interpretan a sí mismos como sujetos: Médicos, veterinarios, policías, bomberos, bailarinas son solo algunos ejemplos, bien lo menciona Bustelo (2007)

Retomando el enfoque biopolítico, recalco la centralidad de esta estrategia en la conformación de la subjetividad y en el hecho clave de que si la infancia es inicio también es pensada como inicio y renovación del capitalismo. En el capitalismo “infantil”, la lógica del niño consumidor se complementa con la lógica del negocio. La infancia se constituye con todos los atributos del niño capitalista, en especial el consumismo, y el consumo suntuario como la dimensión del éxito en la vida. (p. 69)

Y es que la invisibilización de la ruralidad en los niños y las niñas, va más allá de si ellos mismos comprendan el territorio en el que habitan, es el capitalismo infantil el que, en gran parte, se ha encargado de gestar y crear estos imaginarios de que el sujeto infante rural no hace parte, así como también, la necesidad de que su proceso formativo en su territorio, como lo menciona Mendoza (2016) se vea reflejado la realidad de su contexto, elemento que tampoco es concebido dentro de este proyecto, ya no solo por los niños y las niñas, sino también por los adultos formadores.

Además de concebir la ruralidad como lo menciona Mendoza (2016), quien propone una visión plural, en donde cada territorio está atravesado y permeado por una cultura y unas tradiciones diferentes, así como unas condiciones físicas, históricas y económicas propias, también es necesario comprender a la educación rural como un proceso en el que es necesario tener en cuenta las necesidades de los contextos para crear prácticas educativas y procesos pedagógicos capaces de responder, de dar soluciones y de construir un mejor futuro como lo propone Ramírez (2015).

Otro elemento que es fundamental para la comprensión de las limitaciones del capitalismo infantil en la constitución subjetiva de los niños y las niñas rurales, es la universalización del concepto de infancias que Morales y Magistris (2018) denominan como “infancia hegemónica” y es esa única forma en la que se “entiende” y se vislumbra lo que es ser niño o niña sin tener en cuenta sus características, su territorio, su cultura, su historia, sus tradiciones

la trascendencia de advertir la incidencia de la idea de infancia hegemónica como modo “normal” (por lo tanto impuesto) de ser niñx hoy, y como representación

social asimilada como lo natural en lxs niñxs, es la anulación y patologización de todas las formas otras de ser niñx, adolescente y joven. (p. 27)

Lo anterior, sitúa una tensión entre lo dicho por los autores versus las narrativas y las grafías de los niños y de las niñas, pues es allí donde se puede ver reflejada aquella hegemonización del concepto de infancia, lo que representa ser niño sigue siendo concebido como algo universal y atemporal, no como algo plural y que es necesario leerlo desde las transformaciones culturales

la historia de la infancia está estrechamente relacionada con los cambios y las transformaciones en las formas de producción y reproducción de las sociedades (...) la historia de la infancia siempre es también la historia de los conceptos y de las visiones de infancia. Éstos adquieren vida propia y marcan las formas y las maneras en las que tratamos a niñas y niños. (Liebel, 2018, p. 153)

Por tanto, ser niño y niña en el tiempo actual está directamente ligado con el consumo, el mercadeo y la tecnología “en la era moderna, está marcada especialmente por el auge de las formas de producción capitalistas y de la burguesía como clase dominante” (Liebel, 2018, p. 153) y también, por una cultura adultocéntrica² marcada, la cual Muñoz (2010) y Morales y Magistris (2018) plantean como aquella en donde el niño y la niña son

² Esta cultura adultocéntrica se entiende desde la figura de los padres de familia, los cuidadores, los maestros, así como desde aquellos que definen y deciden las políticas, quienes están a cargo de la publicidad y los medios de comunicación, entre otras dominantes en la constitución subjetiva de los niños y de las niñas.

vistos como personas débiles, sin experiencia y sin posibilidad de decidir y de tener voz frente a sus vidas y los procesos que los involucran y los afectan directamente.

Esta ausencia de voz que tienen los niños y las niñas y que invisibiliza su heterogeneidad, también hace parte de los imaginarios creados por el capitalismo infantil y sus redes de consumo, especialmente en el sector rural, pues los aísla y les muestra una realidad ajena y les impide una constitución como sujetos ligada a su territorio y a las necesidades de este, pues lo que ven allí reflejado, no hace parte del entorno en el que conviven día a día. Por tanto, es necesario tener en cuenta lo planteado Muñoz (2010) y que nos lleva a una interpelación frente al papel y al pensamiento que es necesario el capitalismo y los medios de comunicación asuman y tomen en cuenta para permitir una auténtica constitución subjetiva

un nuevo pensamiento sobre las formas como están presentando nuestras historias en los espacios de los medios de comunicación, sobre las formas de aprender a conectarnos con nosotros mismos y con los otros, a crear lazos sociales, a pensar sin mentalidad colonizada, a actuar por fuera de los intereses privados de los medios, a los cuales sólo interesamos en cuanto consumidores. (p. 29)

Los niños y las niñas que habitan y están inmersos en la ruralidad son productores de cultura dentro de sus territorios y desdibujan el “ideal” o aquel “imaginario” de infancia que se potencia a través de los medios de comunicación y el capitalismo infantil, en donde el tener bienes materiales, el estar conectados y el ser parte un mundo supuestamente globalizado, es lo único que se considera como lo “real”,

Un trabajo crítico sobre las contradicciones del modelo inclusión/exclusión vuelve visibles las limitaciones de reducir las relaciones sociales a problemas de conectividad. Las diferencias y desigualdades -las generadas por el sistema de conexiones y las preexistentes- resurgen cuando tratamos de entender las condiciones en que tenemos acceso o somos excluidos de las redes (...) la liberación consistirá en extender ilimitadamente la movilidad, los contactos. Al contrario de quienes imaginan emanciparse a través del acceso cada vez más intensivo y veloz a las redes. (García Canclini, 2004, p.78)

7.4. Infancias rurales

Como bien se vislumbró en el acápite anterior, la constitución subjetiva de los niños y las niñas que habitan la ruralidad está permeada bajo una cultura capitalista, en donde los medios de comunicación, la publicidad y la tecnología son los principales protagonistas y en donde se desconocen las infancias diversas y contextuales, lugar en donde se comprende este concepto de lo rural, se toma en cuenta un único concepto de infancia y lo que “diferente” se deja de lado.

Siendo así y teniendo como punto de partida el contexto rural bajo el que se enmarca y en el que se desarrolla este proyecto, se analiza el concepto de las infancias rurales desde el concepto de “desconexión” propuesto por García Canclini (2004) el cual hace referencia a aquellos sujetos que no tienen acceso a la información y que carecen de recursos económicos que les permitan “conectarse” con el mundo que los rodea, aquellos que hacen parte de diferentes grupos poblacionales catalogados como “vulnerables”, por asuntos de género, por sus condiciones económicas, por su estatus migratorio o territorio en

el que habitan o del que son procedentes y que, por el capitalismo, han adquirido otros significados, otras miradas que los sitúan como aquellos que están “excluidos” por no ser parte de lo “normal”, de aquello que “vende”.

Los niños y las niñas de la I.E.D. Enrique Pardo Parra son habitantes del sector rural del municipio de Cota y forman parte de familias que no se encuentran en ese mundo “conectado”, ellos viven en una cultura local, en la que su existencia era posible de no ser porque desde el mundo capitalista se ha construido una lectura deficitaria de su existencia, y que han perdido lo que García Canclini (2004) denomina como autenticidad

Este mundo hipermóvil acrecienta las dificultades para identificar puntos de arraigo, reglas estables y zonas de confianza. La autonomía y la movilidad se obtienen a cambio de seguridad. Se ha desconstruido el antiguo concepto de autenticidad, basado en la fidelidad a uno mismo, la resistencia del sujeto a las presiones externas y la exigencia de comprometerse con un ideal. La fidelidad a sí mismo y a un lugar suele interpretarse como rigidez, la resistencia ante los demás como rechazo a conectarse, al compromiso con ideales permanentes como incapacidad de adaptarse a las variaciones de la moda. (p. 76)

Esto nos muestra que las infancias que se están formando en la ruralidad, son excluidas y no auténticas, no se tienen en cuenta dentro de mundo del consumo y la publicidad y no representan un valor agregado para el mercado, pues no están “conectadas”, lo cual puede ser leído también desde la recepción y el acceso a los mensajes y a los medios que los transmiten, a la comunicación global, a esa transmisión de

conocimiento, de valores y de culturas que están imposibilitadas bajo la barrera del territorio,

El pasaje de la primera modernidad, liberal y democrática, con proyectos integradores dentro de cada nación, a una modernización selectiva y abiertamente excluyente a escala global nos coloca ante otro horizonte: ahora importan las diferencias integrables en los mercados transnacionales y se acentúan las desigualdades, vistas como componentes «normales» para la reproducción del capitalismo. (García Canclini, 2004, p.74)

Dentro de las visiones de futuro y la imagen que tienen las madres de familia respecto del proceso educativo de sus hijos, se resalta el pensar de la escuela como aquel espacio donde los sujetos infantiles aprenden a enfrentar el mundo y adquieren herramientas para hacerlo por sí solos, a través del conocimiento y la teoría que les debería ser impartida a través de cartillas y folletos, es un proceso que no se considera fuera del mundo adulto, es decir, se considera la figura del adulto como esencial e indispensable para llevar a cabo dicho proceso.

Dicho pensar de la cultura adulta se transmite cotidianamente a los niños y a las niñas, su constitución subjetiva se ve permeada por aquellos discursos en donde se considera a la educación como herramienta fundamental para enfrentar los retos que trae consigo el futuro. Sin embargo, el contexto rural al que pertenecen (el cual, por cierto, nunca es mencionado por las madres de familia), es desdibujado por la desconexión y la exclusión que el capitalismo actual genera, lo que conduce a que, a pesar de que la

educación se considere como herramienta fundamental de la construcción de futuro, existan posibilidades de acceder a ella y más, desde el ámbito de lo profesional. Bien menciona García Canclini (2004) “la globalización desglobaliza” y, en vez de reducir las brechas, las aumenta

la globalización, practicada bajo reglas neoliberales, acentúa la desigualdad preexistente entre países fuertes y débiles, desarrollados y pobres. La mayor competencia internacional no genera casi nunca oportunidad de acceder equitativamente a mercados más amplios ni en la producción agrícola, ni en la industrial, ni mucho menos en los servicios ligados a tecnologías de punta. La desigualdad inicial se vuelve abismo en estos intercambios. (p. 196)

Y es que esta desconexión a la que están sometidos quienes habitan los territorios alejados de los centros urbanos, trae consigo consecuencias que afectan su cotidianidad y desarrollo y más aún, de quienes están creciendo en ellos y no se reconocen a sí mismos como sujetos que habitan y son parte de la ruralidad. García Canclini (2004) advierte que estos síntomas de integración han generado “la exclusión de zonas tradicionales y pobres, el aumento de la marginalización, el desempleo y la inseguridad. Coexisten oportunidades de incorporación global y movimientos de degradación”. (p. 202)

El mismo autor afirma que a pesar de que a través de los medios de comunicación y las industrias culturales se concibe y se genera un imaginario de que todos los sujetos estamos conectados, estemos donde estemos, sin ninguna brecha, vemos como los niños y las niñas que habitan la ruralidad están desconectados de aquella realidad construida por la

comunicación global y lo único que hace es generar homogeneidad y producir carencias donde antes no las había, así como las carencias que existen respecto de los sujetos que si están conectados

Un trabajo crítico sobre las contradicciones del modelo inclusión/exclusión vuelve visibles las limitaciones de reducir las relaciones sociales a problemas de conectividad. Las diferencias y desigualdades -las generadas por el sistema de conexiones y las preexistentes- resurgen cuando tratamos de entender las condiciones en que tenemos acceso o somos excluidos de las redes. (p. 78)

Por tanto, es necesario debatir acerca de los mensajes que se transmiten a través de la comunicación global ¿qué efectos tienen la exclusión y la desconexión del mundo globalizado en las identidades infantiles rurales? ¿Cómo pueden las niñas y los niños de la ruralidad constituirse como sujetos dentro de un mundo que no los tiene en cuenta? ¿Cómo pueden situar el contexto rural en el que habitan dentro de sus visiones e imaginarios de futuro si la cultura adultocéntrica en la que están inmersos la invisibiliza constantemente?

Son muchos los cuestionamientos los que suscita esta desconexión y que lleva a pensarse unas infancias rurales que sean incluidas, que sean protagonistas y que no estén invisibilizadas y esto, no solo desde el punto de la cultura mediática y comunicacional, sino también desde diversos frentes como lo son el capitalismo o la tecnología, cómo y desde dónde sería posible situar el capitalismo infantil en la vida estos niños y niñas que no tienen las posibilidades de acceder a él y que, además, no los tiene en cuenta o cómo sería posible

que los dispositivos tecnológicos les fueran verdaderamente funcionales y útiles en un contexto que limita dicha conexión.

Sin lugar a dudas, la desconexión en la que se encuentran inmersos estos sujetos infantiles y la comunicación global, han aportado a la creación de un imaginario en donde se cree que aquello que no se muestra y que no vende, no existe. Sin embargo, este es un asunto que dista de la realidad, el invisibilizar un contexto o una producción cultural únicamente porque “no vende” o no es parte del mercado, no la borra, al contrario, existe y se aviva

leer el mundo bajo la clave de las conexiones no elimina las distancias generadas por las diferencias, ni las fracturas y heridas de la desigualdad. El predominio de las redes sobre las estructuras localizadas invisibiliza formas anteriores de mercantilización y explotación -que no desaparecieron- y engendra otras. Coloca de otro modo la cuestión de los bienes sociales, de los patrimonios culturales estratégicos y de su distribución desigual. (García Canclini, 2004, p. 79)

Y es que no son solo estos elementos, en su constitución como sujetos también entra a jugar un rol fundamental el papel del adulto, que les muestra y les conduce por un camino que se considera es el “correcto”, donde se les dice que tienen y cómo lo tienen que hacer, donde a los niños y a las niñas, se les impide ser protagonistas, se les impide decidir sobre aquellas decisiones que los involucran, se les impide SER ellos mismos y no se les reconoce por lo que son actualmente, sino por lo que puedan llegar a ser en el futuro.

cuando hablamos de adultocentrismo, no solo nos referimos a una relación social basada en la centralidad de lo adulto. En parte es eso, pero también, mucho más que eso. Se trata de asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad. (Magistris y Morales, 2017, p. 24)

Los niños y las niñas de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, a su vez que sus familias y su entorno más próximo, hacen parte de ese mundo desglobalizado y desconectado del que habla García Canclini (2004), el cual genera una pérdida de autenticidad y de defensa de lo propio, una invisibilización frente al sujeto rural, al que se le disipa su identidad al no ser situado dentro del espectro del capitalismo y la globalización y al que no se le brindan soluciones de acuerdo a sus necesidades, sino frente a aquellas necesidades que se consideran tienen todas las personas que habitan en lo rural.

Un elemento que la cultura global también pone en inminente riesgo es la posibilidad de producción de una cultura local, una cultura a la que los sujetos infantiles tienen derecho únicamente por el hecho de habitar la ruralidad y de crecer y constituirse como parte de este territorio,

Postular el protagonismo de la niñez no significa, desde esta perspectiva, que lxs niñxs se comporten como adultos: que se subjetiven como niñxs, que piensen como niñxs, que proyecten como niñxs, que se organicen como niñxs, que asuman responsabilidades como niñxs, que se enojen como niñxs, y que estos aspectos

vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados como propios de personas humanas. (Morales y Magistris, 2018, p. 42 y 43)

8. Conclusiones

- En la política educativa macro e institucional se evidencian los esfuerzos por establecer un sentido de la educación para la primera infancia que forje niños y niñas como sujetos de derechos, participes de su proceso formativo, de su desarrollo, de la vida en sociedad y que sean capaces de incidir y transformar el mundo que los rodea. Si bien se reconoce una fuerte ruptura en los niveles de educación inicial y preescolar, la política prescribe y acoge adecuadamente la convención de los derechos del niño sobre manera en lo que a participación se refiere. Sin embargo, se hace necesario que las disposiciones establecidas a nivel nacional tengan eco a nivel regional e institucional, pues se encuentran rupturas en lo referente a los pilares y dimensiones.
- La educación vista y analizada a partir de los conceptos de aceptabilidad y adaptabilidad, permite ver en las disposiciones de la política macro e institucional, la necesidad de fomentar en la primera infancia, un proceso formativo que reconozca las pluralidades de los niños y de las niñas, en lo referente a contextos, necesidades, culturas, procesos de desarrollo, entre otros.
- Desde la mirada de los estudios culturales y al evidenciar diferentes perspectivas frente a la concepción de las prácticas educativas, tanto en lo que se refiere a lo conceptual, como en la práctica, permitió entender que en este contexto rural particular, son los adultos quienes inhiben la posibilidad a los niños y niñas de expandir su conocimiento y de desarrollarse de acuerdo a sus necesidades particulares, ayudándose de la ruralidad de la que hacen parte. En la I.E.D., la forma en cómo se implementan las prácticas y los procesos pedagógicos, impiden la

constitución subjetiva de los niños y de las niñas, pues las actividades que se desarrollan en el día a día, están regidas bajo el discurso adultocéntrico y frente a las necesidades que éstos creen tienen los sujetos infantiles, además, el sentido de carencia por lo material que tienen la Maestra Titular y el Directivo Docente, potencia este elemento y no permite el aprovechamiento del entorno inmediato.

- El contexto rural en el que habitan los niños y las niñas de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, no se hace visible durante las jornadas escolares, ni se considera como un elemento potencializador del proceso formativo, es un elemento que se encuentra totalmente invisibilizado por todos los actores de la investigación y que se puede ver plasmado en los discursos y narrativas de cada uno de ellos.
- Las transformaciones de las prácticas educativas de la educación inicial en el contexto rural del grado Kinder de la I.E.D. Enrique Pardo Parra, de acuerdo a las voces de los niños y de las niñas, debe estar encaminada a propender mayores espacios para el juego libre, actividades fuera del salón de clase y espacios en donde ellos tengan un mayor protagonismo, para hacer de este, un espacio que permite y aporte a su constitución subjetiva, a su vez, se hace necesario poder enfocarlo hacia los intereses que tienen los sujetos infantiles en sus visiones de futuro y en la concepción que se tiene de la escuela como aquel lugar donde se va a aprender aquello que se desconoce, es allí donde se hace fundamental reconocer sus voces y su capacidad de producir cultura.

Bibliografía

- Acosta, A., Pineda, N. (2007). Ciudad y Participación Infantil. En Corona, Y., Linares, M. (Coord.), *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (pp. 147-177). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Álvarez, V. Caro, G. Rojas, S. (2016). El preescolar en el oriente cercano Antioqueño. (Tesis Licenciatura en Educación preescolar) Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación, Medellín.
- Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, (2), p. 26 - 37.
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia, Artículo 67*. Disponible en: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>
- Barragán, R., (coord.) Ayllón, V., Córdova, J., Langer, E., Rojas, R., Salman, T., Sanjinés, J. (2001). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: Fundación PIEB.
- Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., Silva-Peña, I., Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12, (34), p. 243-258.
- Bazzano, D. (2015). *Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural de la localidad de San Antonio*. (Tesis Psicóloga). Universidad de La República. Facultad de Psicología, Montevideo.
- Blanco, R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia, *Revista Docencia*, (48). Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213459.pdf>

- Blandón, T. (2016). Oportunidades de aprendizaje en el contexto rural. (Tesis Licenciatura en Pedagogía Infantil). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación, Bello.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Camejo, D. (2015) La educación inicial en el medio rural. (Tesis de Psicología). Universidad de la República. Facultad de Psicología, Montevideo.
- Campos, G., Lule, M. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7, (13), pp. 45-60.
- Chable de la Rosa, P. (2014). La educación inicial en el medio rural mexicano. (Tesis Licenciada en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad del Carmen, Campeche.
- Colegio Enrique Pardo Parra I.E.D. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Consejo Municipal de Cota. (2016). Plan de desarrollo municipal 2016 – 2019. “Cota municipio ecoindustrial de La Sabana”. Recuperado de: <http://www.cota-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016-%202019.pdf>
- Córdoba, L., Hernández, P., Palacio, C., Tobón, J. (2017). Pilares de la educación inicial: Mediadores del Aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, (2), pp. 86-94.
- Cubillos, F., Núñez, C., Peña, M., y Solorza, H. (2015). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42, (4), p. 953-967.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), pp. 1 – 14. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12, (21), pp. 169-194. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>
- Fujimoto, G., Peralta, M. (1997). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Disponible en: http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Analisis%20de%20Condiciones%20y%20Calidad%20de%20Vida/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia/atencion_primera_infancia.pdf
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43, (1), pp. 9-26.
- Gaitán, L. (2014). Ciudadanos en la escuela, o la participación de los niños en el proceso educativo. Una visión sociológica. *Revista Escenarios*, 1, (15), pp. 75 - 102.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 15-27.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García-Huidobro, M. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), pp. 155 - 178
- García, M., Hernández, L., y Seguí, G. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero. ¿Un fenómeno cultural? *Estudios del Desarrollo Social*, 4, (3), pp. 52-59.

Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación y Universidad Pedagógica

Nacional. (2014). Por un territorio educado, pacífico e innovador. Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013-2022. Recuperado el 06 de febrero de 2018.

Disponible en: <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/af1bce2f-b008-47ea-a0a2->

[fd004915f489/Plan+de+desarrollo+final+final+4+julio.pdf?MOD=AJPERES&CVI](http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/af1bce2f-b008-47ea-a0a2-fd004915f489/Plan+de+desarrollo+final+final+4+julio.pdf?MOD=AJPERES&CVI)
D=k.n.mFM

Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa:

nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, pp. 227-

246. Disponible en:

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAll
[owed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAll)

Guerrero, L. (2000). Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Iberoamericana de Educación*, (22).

Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a04.htm>

Ibáñez, J. (1986). *Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural*. Compiladores. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (31-65). Madrid: Alianza.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica, IPEBA. (2011). *Ruralidad y Escuela Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima: IPEBA.

- IV Congreso Nacional de Educación Rural. (2016). Memoria General. IV Congreso Nacional de Educación Rural. Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia. Disponible en:
http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/documentos/MEMORIA_Y_CO_NCLUSIONES_DEL_IV_CONGRESO_2016.pdf
- Lavanchy, S. (1993). La educación preescolar: Desafío y aventura. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lena, M. (2015) El niño en el medio rural: Su aprendizaje cotidiano y su aprendizaje escolar. (Tesis Psicología) Universidad de la República. Facultad de Psicología, Uruguay.
- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En Magistris, G., Morales, S. (comp) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Ternura Revelde y Chirimbote. (pp. 153-180).
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, (2), pp. 885-899. Disponible en:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200009&lng=es&tlng=es.
- Lulo, J. (2002). En Schuster, F. (compilador). *Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Magistris, G., Morales, S. (comp) (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, Ternura Revelde y Chirimbote.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 8, pp. 1 – 33.

Disponible en:

<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Maturana, H. Verden Zoller G. (1993). Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano. Santiago: Editorial Instituto de terapia Cognitiva.

Maya, T. (2007). La tierra es la casa de todos. Colombia: Corporación Cantoalegre.

Medel, E. (2016). *Infancias Contemporáneas. Retos Educativos*. Barcelona: Editorial UOC.

Mejía, J. (2002) Perspectiva de la Investigación Social de segundo orden. Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de Chile.

Mendoza, A. (2016). *Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de educación para el sector rural: Tensiones y alternativas*. II Biental Iberoamericana de infancias y juventudes. Manizales, Colombia.

Ministerio de Educación y Ciencia, España. (S.F.). *La educación infantil en el medio rural. España: Centro de Publicaciones*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 1290. Disponible en:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 20: La exploración del medio en la educación inicial. Disponible en:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 22: El juego en la educación inicial. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-341835.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No. 24: La exploración del medio en la educación inicial. Disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la Educación Inicial y el Preescolar. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Muñoz, G. (2010). Multitudes conectadas a la Matriz: Reflexiones sobre las infancias del Siglo XXI. En Infante, R. (compilador), *Infancias contemporáneas. Transformaciones y nuevas perspectivas en el campo de la educación infantil*, (pp. 13-30). Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Myers, R. (1999). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), pp. 17 – 39.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado el 09 de marzo de 2018, desde: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Peña, A. y Castro Á. (2012). Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil. Bogotá: Cinde.
- Pineda, J. (2013) Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio educativo en comunas rurales. POLIS, Revista Latinoamericana [en línea] 2014, 13

[Fecha de consulta: 24 de octubre de 2017] Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531107009>

Pinto, M. & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad* 5(1), 119-140.

Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Revista Semana, (2012) Así es la Colombia rural. Recuperado de:

<http://especiales.semana.com/especiales/pilares-tierra/asi-es-la-colombia-rural.html>

Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación en Jiménez, A., & Torres, A. (comp). (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*, (pp. 44 - 59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Integración Social. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*.

Soares da Silva, A.P y Souza, T.N. (2014) *Educación de niños y niñas de 0 a 5 años en Brasil: Retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural*. Universidad de Valladolid. España.

Tolstoi, L. (2017). *Escritos pedagógicos, Tolstoi y la escuela de Yásnala Poliana*. Barcelona: Ediciones La Llave.

Tomasevski, K. (S.F.). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Disponible en:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

- Tonucci, A. (1995). El niño y la ciencia. Con ojos de maestro, Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel (Serie Flacso acción), 1995, pp. 85-107. Disponible en: http://www.zona-bajio.com/EyCM_anexo1.pdf
- Torres, A. (24 de mayo de 2017). Prácticas Educativas. Recuperado de http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/practica_educativa-educacion-milenio_18_962483771.html
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, pp. 37 – 45.
- Vasilachis, I. (coord.), Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vélez Restrepo, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: Perspectiva y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En Blondeau, O., Whiteford, N., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Vercellone, C., Boutang, Y., Lazzarato, M., *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, (pp. 63-75). Madrid: Traficantes de sueños.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Editorial Grao.