

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

Artículo de resultados

Acciones disruptivas dentro del aula:
entre la identidad y la resistencia del joven campesino

Presentado por:

Eliana Benavides Bastidas
Alejandra María Giraldo Cárdenas

ASESOR:
Nicolás Londoño Osorio

MANIZALES
2021

Acciones disruptivas dentro del aula: entre la identidad y la resistencia del joven campesino

*Eliana Benavides Bastidas
elibb1503@gmail.com
Alejandra María Giraldo Cárdenas
alejagiraldo24@hotmail.com*

Resumen

Esta investigación se desarrolla en un contexto educativo urbano, del municipio de Manizales en el departamento de Caldas, a través de un enfoque incluyente que toma dentro de la población objeto de estudio, jóvenes campesinos, que asisten al aula regular. Se busca identificar a través de sus narrativas, la manera en la que configuran su sentido de identidad, fortalecen su reconocimiento y asumen actitudes de resistencia simbólica ante las problemáticas de su territorio. Como objetivos del estudio, se encuentra la comprensión de los silencios territorializados, concepto apropiado dentro de la investigación para hacer referencia a las omisiones que los jóvenes hacen frente a situaciones de conflicto, vulneración de derechos, exclusión o la falta de acompañamiento por parte del Estado que se identifican en el territorio. La metodología tiene un enfoque cualitativo y se desarrolla a partir de un proceso de Investigación-Acción-Creación (IAC), que apoya la configuración de nuevos imaginarios, para reemplazar aquellos que han sido construidos a partir de las creencias, los miedos y las experiencias negativas, permitiendo que las docentes acompañantes fortalezcan el desarrollo de la identidad en el marco de otro concepto de justicia social. Dentro de las técnicas e instrumentos que acompañan el desarrollo de la propuesta, se encuentran los grupos focales para el diseño y

aplicación de talleres que les permiten dar cuenta de sus necesidades, expectativas, al tiempo que se fortalece su capacidad para narrar su propia realidad. Para lograr una delimitación dentro del ejercicio de las narrativas, se proponen como categorías de análisis de la investigación: el reconocimiento, la construcción de identidad y la escritura como expresión de resistencia, presentando la elaboración de textos narrativos como una práctica disruptiva que favorece la exteriorización de sentimientos, percepciones e inconformidades. En el estudio se concluye que el papel de la escuela es preponderante para promover procesos de identidad de los jóvenes en el contexto rural, fortaleciendo su participación y su inclusión

Palabras clave: Identidad, Reconocimiento, Acciones disruptivas, joven campesino, Educación Rural, Narrativas de Resistencia.

Introducción

La educación debería representar un escenario propicio para que se configuren prácticas de equidad, reconocimiento y justicia social; una oportunidad para los niños, niñas y jóvenes que asisten al aula, en un contexto pedagógico que además debe aportar en el mejoramiento de la calidad de vida y sobre todo en la construcción de tejido socio afectivo. Sin duda el reto de las escuelas que atienden población campesina, consiste en el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan a los estudiantes comprender que la primera opción no debe ser abandonar el campo.

Décadas de conflicto han estigmatizado la visión de la ruralidad en Colombia, asociándola con guerra, desplazamiento, victimización, muerte y especialmente silencio, heredando de manera generacional una especie de desarraigo por lo propio, un desencanto de las tradiciones y costumbres y un paulatino olvido de la identidad campesina. La escuela representa un escenario natural para las interacciones, para la integración y, sobre todo, para reconocer al otro a través del lenguaje, entendiendo que el reconocimiento tal como lo plantea Honneth (2010) debe practicarse en sus diferentes acepciones, en el amor, en lo legítimo y en la esfera comunitaria, pues ahí la clave para entender al otro desde lo individual, desde las instituciones y como comunidad” (p.118).

Es pertinente entonces, que lo entregado por la escuela no corresponda solamente a los contenidos de un currículo estandarizado que entre otras cosas carece de un enfoque territorial, se trata de una oportunidad para crecer en alteridad, para evadir la estructura homogeneizante del sistema y darle voz a una generación que necesita ser atendida, leída, escuchada.

La construcción de experiencias significativas que se configuran en el aula a través de la lectura y la escritura, representan una forma de conocer y reconocer el territorio, de construir identidad, proyectar cambios en las estructuras familiares y sociales, otorgando una voz y un rostro a los jóvenes campesinos, que han permanecido invisibilizados, al no gozar de muchas de las garantías de cobertura que ofrece el Estado, en ausencia de formas de participación, que terminan por convertir los imaginarios de los estudiantes en silencios territorializados. Esta lógica desconoce que la constitución de la subjetividad y la identidad no pueden comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y socio-económico en el cual los jóvenes desarrollan sus procesos de crianza, cuidado y educación, en medio de condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes en su contexto (Lozano, 2013).

Es por esto que esta investigación propone como estrategia disruptiva en el aula, la construcción colectiva de un enfoque que permita el reconocimiento de la realidad del territorio, entendido no solo como un espacio habitado, sino también como un espacio narrado. Se plantea como metodología IAC, lo que permite al investigador participar no solo en el diseño y en la aplicación de los distintos instrumentos, sino que además puede utilizar el aula como un bioespacio, que según Fals Borda (2009) resulta fundamental para el papel que ejercen en aspectos como la participación y la formación de la personalidad y la cultura, pues se trata de un lugar donde las personas hacen un uso recurrente de su memoria colectiva.

Educación para el sector rural

Los jóvenes que hacen parte del sector rural del territorio nacional, distribuidos en población campesina, población afro y etnias indígenas, están focalizados dentro de una brecha social y cultural, que representa al mismo tiempo una deuda histórica del Estado con el campo. Es claro que la educación tiene una función política en la construcción de identidad y en la formación de ciudadanía, pensada desde la concepción platónica como un acto que debe conducir a la verdadera libertad. En este sentido se puede mencionar lo planteado por Freire (1985), cuando afirma que:

Cada miembro de una comunidad es tenido en cuenta en la medida en que es contado por un régimen de cuenta normal. Se legitima, de esta forma, una distribución social de lugares y una relación de los individuos con el Estado. Esta estructura de funcionamiento – que es, en definitiva, la de todo Estado, procura dar cuenta de todo y de todos (de ahí su carácter ficcional) y, por consiguiente, aspira a perpetuar el estado de cosas o bien a administrar el sentido de los eventuales cambios (p. 33).

Esta dinámica de posibilidad emancipadora es presentada por el autor en relación con la formación escolar que se realiza en las escuelas siguiendo los esquemas impuestos por el Estado, en una realidad que oprime y reduce a una mínima expresión las ideas y condiciona la labor del maestro. El sistema de educación para el trabajo se convierte en una tarea homogeneizante, donde los contenidos parecen estar por encima de la construcción de habilidades para la vida, no solo en el campo cognitivo o procedimental, también a nivel ético, axiológico, social y moral.

En definitiva, la teoría crítica de Freire (1985) enfatiza en la importancia de avanzar en propuestas pedagógicas que vinculen la educación con problemas reales y la cultura de la no violencia, donde se involucre lo histórico, lo cultural, lo ambiental, lo ético y lo político en el análisis de los problemas del presente, para que ayude a construir una sociedad más incluyente y representen una posibilidad para los jóvenes que viven en las zonas más apartadas del territorio.

En este sentido, se debe mencionar que la educación de los jóvenes de las zonas rurales, remotas o de conflicto presenta múltiples dificultades en términos de cobertura, en algunos casos porque las escuelas se encuentran dentro del territorio habitado por los jóvenes del sector rural, pero las condiciones de infraestructura, dotación tecnológica y material concreto para el trabajo didáctico son incipientes; por otro lado, también se reconocen instituciones ubicadas en el casco urbano del municipio, que atienden a esta población, aplicando estrategias de formación tradicional, que no responden a las necesidades e intereses de los jóvenes estudiantes, promoviendo la aparición de silencios territorializados. En este contexto, la posibilidad de narrar su realidad debe consolidarse como una acción de resistencia y construcción de identidad.

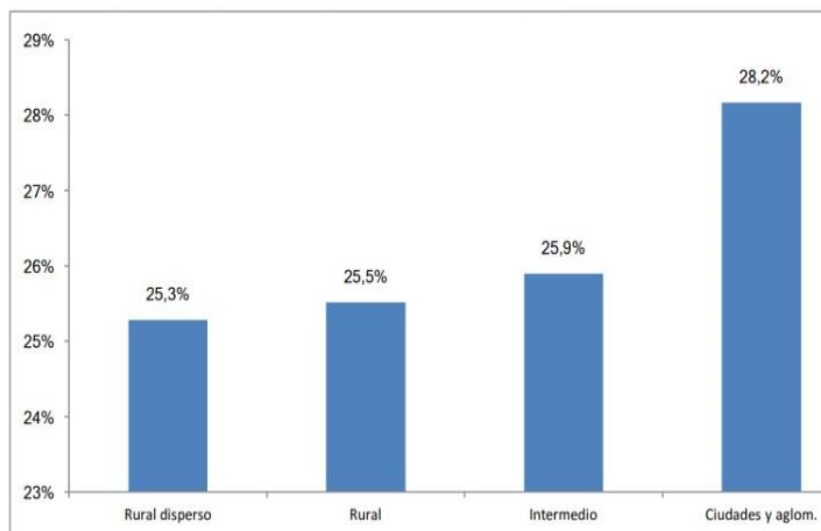
En una línea de discusión similar Ramírez (2013), plantea que: “para comprender las expectativas de los jóvenes es preciso conocer su pasado y entender la socialización a la que han estado expuestos y que configuran su habitus” (p.34). Este concepto, tomado de la teoría de Bourdieu permite visualizar la poca conexión que existe entre los currículos escolares de la zona urbana y las necesidades y expectativas de los jóvenes campesinos que habitan las distintas zonas rurales del territorio. Precisamente, Beirute (2015), presenta una discusión sobre el enfoque de Bourdieu, haciendo hincapié en que:

El vínculo entre las condiciones objetivas y las subjetividades pasa por la construcción de hábitos, que ponen límites a la amplitud de las experiencias de las personas en función de las condiciones materiales y estructurales. De modo que las aspiraciones y expectativas sobre el futuro no son construcciones que respondan solo a experiencias individuales y psicológicas. Por el contrario, se construyen en diálogo con las prácticas y estructuras sociales que conforman el entorno de las personas por medio de los hábitos. (p.4)

Para respaldar esta información, basta con analizar las cifras entregadas por el DANE (2016) que proyectan en retrospectiva la situación de los jóvenes del campo durante tres periodos de tiempo distintos, relacionando directamente la incidencia que tienen en su proceso de formación escolar, las características del contexto y los cambios y ajustes que se proponen en las políticas de estado. Pardo (2017) utiliza esta información para analizar el porcentaje de jóvenes que se encuentran integrados a la educación formal y su situación en el marco de la ruralidad, estableciendo como categorías: rural disperso, rural intermedio y ciudades, es decir, el escenario donde se ubica la población campesina del país que asiste al aula de la escuela rural o urbana.

Figura 1.

Proporción de jóvenes estudiantes según ubicación



Fuente: *Gran Encuesta Integrada de Hogares. (GEIH, 2016), en Pardo (2017).*

Según las categorías es posible atribuir una mayor oferta educativa a las zonas urbanas, no obstante, el porcentaje de jóvenes del sector rural disperso que asisten a alguna institución educativa también es alto. Asimismo, se identifica que el acceso al sistema educativo, así como la cobertura y la ubicación estratégica de escuelas, no garantizan la culminación de los estudios por parte de los jóvenes, principalmente porque el estudio constituye para los integrantes de las familias rurales, una más de las responsabilidades que se deben cumplir, junto a las tareas propias de la vida en el campo. Este aspecto se puede identificar en las cifras de deserción y finalización, discriminadas en la siguiente Tabla.

Tabla 2.

Nivel más alto de escolaridad alcanzado según ubicación, sexo, etnia.

Nivel educativo	Jóvenes		Jóvenes rurales			
	Urbano	Rural	Hombres	Mujeres	Indígenas	Afrodescendientes
Ninguno	1%	2%	3%	2%	4%	3%
Primaria incompleta	2%	10%	11%	9%	16%	11%
Primaria completa	4%	14%	15%	12%	13%	8%
Básica secundaria incompleta	19%	29%	30%	29%	30%	30%
Básica secundaria completa	8%	10%	9%	10%	9%	9%
Media incompleta	8%	8%	7%	8%	8%	7%
Media completa	31%	21%	20%	23%	15%	26%
Postsecundaria	28%	6%	4%	8%	5%	7%

Fuente: *Encuesta Nacional de Calidad (ECV, 2015) en Pardo (2017).*

La Figura refleja una dramática disminución en el porcentaje de estudiantes que hacen parte del sector rural, que continúan sus estudios al terminar el proceso escolar en el ciclo de la media vocacional. En gran parte, como lo mencionan Avendaño, Paz y Rueda (2017), porque la construcción de políticas en educación superior en el contexto colombiano no obedece a procesos de concertación entre los distintos actores, por lo tanto, no se reconoce una mediación social donde deberían participar el gobierno, la sociedad y la comunidad educativa y los currículos terminan siendo el resultado de unos lineamientos que desconocen las particularidades de cada territorio.

En este caso particular, se destaca que el 39% de los jóvenes no estudia porque debe asumir responsabilidades del hogar. Aspecto que evidencia un problema estructural que se convierte en una barrera en el acceso a la educación para los jóvenes campesinos que pertenecen al territorio. Los datos presentados sintetizan una década de movilidad de los estudiantes del

sector rural al sector urbano o su integración a escuelas ubicadas dentro de un municipio, que en proyección han continuado generando indicadores preocupantes como lo afirma EL TIEMPO (2021), haciendo mención a la población que se ubica en zona rural, “en el año 2019 el 2,7% de los menores entre los 6 y los 16 años dejaron de asistir al colegio; en 2020 esta cifra fue del 16,4 por ciento” (párr.3). No obstante, el aumento más dramático de la brecha se reconoce en el acceso a la educación rural, donde el porcentaje de inasistencia de los jóvenes pasó del 4,8 en 2019 al 30,1 por ciento en 2020.

Una explicación para estas cifras está asociada con las múltiples barreras que se presentan para el progreso y el cumplimiento de las expectativas de los jóvenes en el sector rural, retrasando los procesos de integración cultural, social y económica, pero, sobre todo, evidenciando una brecha significativa entre las oportunidades a las que pueden acceder en comparación con el sector urbano. Otra interpretación posible puede ser que un sector productivo como el agrícola, resulta cada vez menos atractivo para una generación interesada en otras fuentes de desarrollo, como el campo tecnológico. Todos estos factores deben ser parte integral de una propuesta formativa de educación superior; sin embargo, como lo resaltan Flórez y Watkins (2019) y Herrera y Rivera (2020), las pruebas estandarizadas son el reflejo de una evaluación concebida dentro de un modelo tradicional que deja de lado competencias y saberes prácticos de los estudiantes, que sí pueden resultar útiles y pertinentes para la vida laboral.

Reconocimiento, identidad y resistencia

El reconocimiento es un término en principio que integra el paradigma social, educativo, económico, político y cultural. Visibilizar al otro es una acción que no parece compleja, si se

asume que el ser humano está inmerso en un sistema social de interacciones que demandan procesos de comunicación y mutuo entendimiento; sin embargo, la época actual deja en evidencia el despotismo y la segregación que sufren distintas comunidades o grupos de personas alrededor del mundo.

Según lo plantea Carrasquilla (2017) el proyecto de Honneth se inscribe en la lucha social y en la formación de la voluntad pública democrática:

Las esferas del reconocimiento en sus dos momentos (La lucha por el reconocimiento y El derecho de la libertad) expresan, de alguna manera, que al estar articuladas es posible comprender el reconocimiento como inclusión social, es decir, como justicia (...) La autonomía de los sujetos modernos se conecta profundamente con un orden social justo. Aquí es más fácil entender la dimensión intersubjetiva de la existencia humana, en la que se consolida la libertad social que se construye con otros y que aspira a bienes más englobantes que beneficien a la comunidad política (p. 42).

Un ejemplo de esto se reconoce en la situación de los jóvenes del sector rural del territorio colombiano, quienes se han visto sometidos durante el último medio siglo a todo tipo de vulneración de sus derechos, a padecer una guerra que estalló en el patio de sus parcelas, a sufrir el desplazamiento y a sentirse ignorados en los programas agrarios, en los planes de desarrollo y desde luego, en las políticas educativas.

Esta problemática se encuentra documentada en diferentes investigaciones, por ejemplo, Herrera y Rivera (2020) publican un artículo titulado: *“La Educación rural: un desafío para la transición a la Educación Superior”*, donde abordan los factores que limitan la transición de los

estudiantes de la media rural a los estudios universitarios y las razones por las cuales la política educativa diseñada por el Estado no es acorde con la realidad de las comunidades. Los resultados evidencian que, las principales dificultades son el ingreso de dineros limitados por parte de los padres en un (73%), y un rendimiento académico bajo (27%), provocando la no continuidad de sus estudios o cambiando el foco de interés hacia la vida laboral independiente (51%).

No obstante, junto a los bajos promedios académicos de los estudiantes rurales colombianos, también se identifica en el estudio una limitada gestión por parte de los entes administrativos en el proceso de autoaprendizaje. La investigación evidencia que en el aula tampoco se realizan apuestas curriculares para mejorar la perspectiva y el panorama que tienen los estudiantes sobre su futuro y la percepción sobre su contexto inmediato, además plantea una relación entre la ausencia de oportunidades para los jóvenes y el incipiente desarrollo de las políticas educativas contextualizadas e incluyentes para el sector rural colombiano.

Otra investigación que puede contemplarse es la realizada por Corredor (2019) titulada *“Factores de calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: análisis en siete regiones de Colombia”*, donde se develan los factores multidimensionales de la educación que influyen en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación media, asociados con el contexto, la cultura y el individuo, asumiendo estos factores se integran a tres dimensiones: personales, escolares y familiares, que deben valorarse con detenimiento para comprender fenómenos como el bajo rendimiento, la desmotivación, el ausentismo y la deserción escolar.

El ejercicio investigativo aporta un importante análisis comparativo de los planes de desarrollo de las regiones, permite proyectar algunas estrategias para contribuir en el

mejoramiento de la calidad de la educación media, de acuerdo a las necesidades y particularidades de los territorios; además, se reconoce la necesidad de resignificar los aportes del enfoque multidimensional en la construcción del futuro de los jóvenes, no solo a partir de sus resultados académicos, sino también de sus habilidades, capacidades y sobre todo las necesidades de su territorio. Cabe mencionar que dentro de estas habilidades se encuentra la escritura, que en el caso particular del presente estudio permite narrar el contexto y dejar atrás los silencios territorializados.

De otro lado, Rojas, y Guzmán (2007) publican el artículo: *Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?*, donde desde una perspectiva propia del sistema mundo modernidad-colonialidad, explican cómo el discurso multiculturalista neoliberal en relación con “políticas de reconocimiento”, establece un proceso histórico de jerarquías sociales y epistémicas, en el que se legitiman renovadas formas de diferenciación excluyente sin cuestionar desde dónde se autoproclaman los sectores hegemónicos. Es claro que los autores proponen un abordaje de un proyecto político y epistémico con un modelo de educación intercultural como eje de transformación a la lógica de dominación, que represente nuevas formas de producción de conocimiento, resultando relevante porque asume las políticas educativas como una oportunidad para promover la justicia social a través del reconocimiento y la equidad que integran la visión multicultural, pero otorgando un lugar especial a la educación rural, que constituye el principal reto dentro del contexto colombiano.

Matijasevic Arcila & Ruíz Silva (2012) abordan el tema del reconocimiento asociado con las dinámicas de redistribución que realiza el Estado como una forma de reparación y

reivindicación con la población campesina. No obstante, este ejercicio no ha logrado garantizar equidad, un claro ejemplo es la situación de muchas escuelas que han sido desamparadas por las entidades regulatorias de su funcionamiento.

Queda claro entonces que, muchas de las injusticias que se cometen en los procesos de redistribución son de tipo cultural, como lo mencionan Fraser y Butler (2016) que específicamente en el caso de la comunidad campesina colombiana tienen que ver con la dominación cultural mediante la sujeción a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura o la invisibilización de prácticas de la propia cultura. Es lamentable saber que los campesinos son una parte muy importante de la sociedad colombiana, pero al mismo tiempo es, como lo afirman Matijasevic et al. (2012) “la población más pobre y desatendida del país y, a la vez, de las menos valoradas o reivindicadas” (p. 137). No se trata entonces de reconocimiento mediante la redistribución, sino también de reconocimiento político y cultural.

Destacados autores como Honneth (2010) consideran que “las categorías centrales del reconocimiento no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto” (p. 112); esta idea está soportada sobre el argumento de la comprensión moral que tienen todos los seres humanos. Para el autor es entonces indispensable asumir una lucha por el reconocimiento que conlleve a una valoración recíproca. Esta concepción llevada al escenario donde se encuentran los jóvenes campesinos y su proceso de formación escolar termina asociada con una serie de factores subjetivos y complejos: la exclusión, la invisibilización, la estigmatización y el daño moral.

La necesidad de auto – reconocimiento que tiene el hombre, pero al mismo tiempo, las consecuencias que este acto conllevan, invitan a una reflexión que deriva en el descubrimiento de un hecho que resulta paradójico, el hombre sabe poco de sí mismo. Esta situación debe interpretarse como una consecuencia de la deshumanización, no sólo como viabilidad ontológica, sino como una realidad histórica. La posibilidad de reconocerse como sujeto es denominada por Freire (1985) como vocación de los hombres. Sin embargo, según el autor también se debe reconocer la existencia de una vocación negada, visible en: “la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (p. 32). Para entender la importancia se pueden tomar las palabras de Uribe (2006):

Los contextos cambian y se transforman de una manera a veces vertiginosa, lo que implica para los subordinados que su caja de herramientas culturales y sociales se tiene que estar renovando, inventando de nuevo, readaptando, resignificando sus maneras de ser, de comportarse, adaptarse acomodarse y aprender. Quizá esta capacidad de rápidas adaptaciones y cambios es la estrategia más eficaz para sobrevivir en entornos violentos y degradados (p.28).

Un último antecedente, que justifica la necesidad de promover acciones disruptivas en el aula para promover dinámicas de reconocimiento y resistencia de los jóvenes campesinos, afroes e indígenas, se encuentra en el nivel conceptual, en este caso enfocado hacia las pruebas PISA, pues estas revelan que los estudiantes colombianos de zonas rurales se desempeñan más de un año de escolaridad por detrás de los pares urbanos, y en promedio sus puntajes se encuentran por debajo de la población rural de algunos países de América Latina y el Caribe (Bos, Vegas, Elías

y Zoido, 2016). Este aspecto recuerda que es urgente la tarea por cerrar la brecha y emprender acciones de mejoramiento de la calidad educativa. Para lograrlo, la mejor herramienta sigue siendo el maestro, capaz de realizar una práctica pedagógica afectiva y eficiente.

La educación como fuente de emancipación: pedagogía disruptiva

A pesar de tener mayor claridad y conciencia sobre el rumbo que deben tomar las ideas y el camino que conduce a una eventual liberación, la educación continua siendo un terreno en el que confluyen múltiples intereses, un escenario con roles definidos: el que enseña, el que aprende, el que habla, el que escucha, el que ordena, el que ejecuta; las ideas preconcebidas sobre el funcionamiento de la escuela encasillan muchas veces al maestro en su ejercicio de acompañar los procesos formativos y lo exponen como un ser limitado para realizar otras acciones o ahondar en otros temas.

Es en este contexto donde cobra relevancia la figura del educador, que para Freire (1985, p. 77): “debe ser: humanista, revolucionario, y su acción debe identificarse con la de los educandos y debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos”. Para lograrlo, es preciso que quien enseña tenga un pensamiento auténtico, dejando de lado la simple donación o entrega de conocimientos; en síntesis, debe ser un maestro con una profunda creencia en los hombres y desde luego en su capacidad de cambio, en sus ideas, en su poder creador.

La administración de los cambios significa la aceptación de la novedad, que en términos pedagógicos puede hacer alusión a las ideas nuevas o a los sujetos con un pensamiento que no encaja en la homogeneidad del sistema y por tanto deben ser normalizadas. Es entonces la educación uno de los aparatos organizados más efectivos del Estado, debido a que mantiene un

control social e ideológico; no obstante, la naturaleza misma de la enseñanza permite reconocer que existen otros caminos y otras opciones en el aprendizaje que derivan, por ejemplo, en la contraposición que se genera entre los conceptos obligación y libertad. Una muestra de esta disyuntiva se identifica en la planeación curricular, que durante décadas ha girado en torno a teorías fijas y saberes poco prácticos, que no son tenidos en cuenta ni siquiera en las pruebas estandarizadas que determinan las oportunidades de acceso a la educación superior, lo que indica que detrás de los discursos de formación integral y humana y de la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados, se esconden los mismos intereses de programáticos enfocados en educar para el trabajo, para la obediencia y la aceptación.

En la misma línea de discusión Cerletti (2008) propone el uso de una “dialéctica del ser y el acontecer” (p. 18), donde sea posible construir el sujeto en una acción donde la enseñanza haga parte de un modelo que se adapta no solo a las necesidades del Estado, cuya finalidad no es otra que normalizar y homogeneizar la vida en la escuela, se trata de una pedagogía incluyente donde los estudiantes sean reconocidos como actores fundamentales y se destaque su rol. Esto termina configurando un acto de resistencia, donde el joven puede utilizar su voz y sus ideas para romper con el esquema y logre, a partir del trabajo de aula, dimensionar su propio territorio, el impacto que tienen las condiciones de su contexto en su aprendizaje y en la toma de decisiones sobre su futuro.

Precisamente, Antúnez, et al., (2000) afirman que en la escuela tienen lugar todo tipo de motivaciones, intereses, singularidades y tensiones, donde los docentes no pueden pretender que los alumnos dejen su esencia guardada en la casa por el solo hecho de ir a la escuela (clase), donde este espacio educativo se convierte en un aspecto espacio-temporal, que contribuye en la

formación de la personalidad de los individuos que tejen día a día sus relaciones socio afectivas. Así pues, estas conductas se ven permeadas por las diferentes personalidades, emociones y conflictos internos de cada individuo, aspectos que se exteriorizan en ese espacio que comparten los individuos en la cotidianidad educativa.

Los conflictos hacen parte del contexto natural de la escuela y del diario vivir de los actores de la educación; bajo esta perspectiva, se hace necesario identificar, comprender y atenuar de alguna manera estas conductas, fijando principios para una adecuada convivencia, por eso Antúnez, et al, (2000) afirman que la práctica educativa es el proceso ideal para constatar que “la enseñanza no se reduce solamente a la transmisión de conocimientos, objetivos y procedimientos prácticos” (p.81), es decir, debe ir acompañada de forma implícita por un proyecto de vida.

Este punto permite traer a relación las ideas de Nussbaum (2010) para quien existe un interés permanente por reivindicar el papel de la formación humanista en todos los contextos, posicionando un modelo de desarrollo basado en las capacidades del hombre y no en el crecimiento económico, como un asunto de dignidad, donde la idea de progreso está asociada con la calidad de vida, con el reconocimiento y la justicia social.

La idea de una sociedad que no es disciplinaria sino del rendimiento, se convierte en la representación de un ser humano que pierde la libertad siendo libre, la sensación de no pertenecer cuando se forma parte de un grupo, la concepción de límites pese a que no existen fronteras. La sociedad actual tiene acceso ilimitado a la información, pero no al conocimiento, es dueña de sus decisiones, pero no de su tiempo, convierte sus dinámicas laborales en necesidades

y sus dinámicas sociales en espacios de privilegio. Esta es sin duda una visión poco alentadora del tipo de sociedad y la transición en la cual se encuentra el mundo, pero es una realidad ineludible, si se toma en cuenta la necesidad de equidad, justicia social, reconocimiento y distribución que se perciben en un contexto como el rural.

Metodología

Este trabajo hace parte de un proceso de investigación-acción-creación, realizado en la Institución Educativa Manzanares, ubicada en el municipio de Manzanares en el Departamento de Caldas, escenario que nos permitió recolectar datos acerca de un fenómeno del cual somos parte, sin interferir en las decisiones de la población objeto de estudio. El taller pedagógico es la técnica que apoya los procesos de producción de los estudiantes, principal insumo para el análisis y la comprensión de las dinámicas de construcción de reconocimiento, identidad y resistencia del joven campesino.

En el contexto educativo, el taller representa un recurso pedagógico que favorece tanto el trabajo individual como el trabajo grupal, promoviendo la participación y la construcción colaborativa del conocimiento. Generalmente, la metodología busca el cumplimiento de una serie de objetivos teórico – prácticos. En el caso de este estudio la producción de narrativas que reflejen la realidad del contexto de los jóvenes que habitan en el campo, sus necesidades, miedos, sueños, etc., logrando dejar de lado lo que se ha denominado “silencio territorializado” que corresponde a la gran cantidad de historias que han quedado en el olvido por múltiples factores y a las cuales la escuela pretende ponerles una voz y un nombre.

Asimismo, como lo afirma De Oliveira (2015): los talleres “propician el establecimiento de espacios de diálogo e intercambio de experiencias y percepciones por parte de personas integrantes de colectividades como organizaciones, comunidades vecinales, grupos estudiantiles, equipos de trabajo, entre otras” (p. 279). También se debe mencionar que el taller tiene una gran utilidad en procesos de construcción participativa y dirigida tal como sucede en esta investigación, toda vez que al tratarse de un modelo Investigación-Acción las investigadoras tienen la posibilidad de guiar los procesos de construcción de las narrativas de los estudiantes en el escenario natural del aula de clase.

El taller pedagógico es además un acto comunicativo que desestructura la lógica de la clase tradicional, rompiendo las paredes del aula, pues si bien se realiza en el marco del horario escolar, es flexible, dinámico y se adecúa fácilmente a la necesidad de tiempo y espacio de los jóvenes. Las interacciones, la exploración y el diálogo son elementos claves para el desarrollo de la investigación, otorgando un papel preponderante a la palabra como alternativa de transformación cultural y como base para generar arraigo frente al territorio.

Como técnica de recolección de información el taller resulta pertinente si se desarrolla dentro de un enfoque metodológico de Investigación-Acción-Creación (IAC) como lo expresa Gallego (2007) cuando afirma que:

En general, este es un enfoque metodológico que tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción. Por lo tanto, los resultados de una investigación que utiliza esta metodología deben ser, en consecuencia, tanto una intervención activa sobre una realidad como la

construcción de teoría, nuevos productos o conocimiento a través de la investigación y la participación (p. 67).

La oportunidad que brindan las expresiones artísticas como herramienta para dar voz a los jóvenes en el aula, es una posibilidad de expresión que, como práctica estética y como fuente de transmisión de emociones, cobra valor para que aquello que se siente ya no habite más en el silencio. Esta es la razón por la que esta experiencia trabaja la potencia estética en la expresión de las emociones y pensamientos y las posibilidades desde la performance escritural en un lugar al que Motos (2009), haciendo referencia de la obra de Boal (1995), reconoce como un espacio estético que estimula el descubrimiento y el aprendizaje experimental, emocional y existencial. De este modo, como lo expresan Celeita y Pérez (2013), la opción de narrar la experiencia de vida en el territorio representa una experiencia dialógica, de reconocimiento y resistencia.

Es importante resaltar el valor que tiene el uso de este enfoque y la elección del taller como técnica con un objetivo común: obtener nuevas narrativas de los sujetos participantes, en este caso los jóvenes campesinos que pertenecen a una escuela urbana, entendiendo que las narrativas dan cuenta de las experiencias de cada estudiante, reflejan el estado de su relación con los otros, con su entorno, hogar y con la sociedad. Cuando se elabora un relato se expone la propia vida y se convierte en un ejercicio de auto comprensión y auto interpretación que debe revelar al investigador un camino para encontrar otras respuestas.

Resultados

La columna vertebral de este trabajo se sostiene en cuatro momentos que inician un viaje desde el silencio y que culmina con el reencuentro en el aula a través de la palabra, que representa su huella al final del camino: **Caminando el Territorio, Preparativos del Viaje, Caminos del Encuentro y Dejando Huella**. El proceso de escritura reflexivo y vivencial es producto de una unión entre las palabras, las emociones y la vida misma, buscando formar en reconocimiento para forjar identidad y resistencia.

Caminando el Territorio

Al idealizar y homogeneizar la imagen del joven, este queda oculto en los discursos de los adultos. Se puede decir que en Colombia, sobre todo los jóvenes del ámbito rural, son moldes de la pasibilidad, que únicamente aparecen en las listas de las instituciones educativas y en los censos poblacionales; además, los programas que llegan al sector rural campesino son mínimos en cuanto cobertura de salud, protección de derechos y nulos en lo referente al arte, la lúdica, el juego y procesos de participación, donde se tomen en cuenta sus palabras, pensamientos, su ser sensible, la forma de habitar el territorio y sobre todo que aporten sentido a su comprensión del rol de joven campesino; quizá porque al no tenerlos presentes es más fácil ejercer control sobre ellos, dando fuerza a la concepción opresora que se reconoce en el Estado; adicionalmente, en las zonas de difícil acceso, existen más silencios que historias, no solo por las condiciones topográficas naturales, sino también porque la comunidad se siente excluida e invisibilizada dentro de los programas sociales y educativos del Estado y carente de información y oportunidades para que los jóvenes continúen un proceso de profesionalización al terminar el bachillerato.

La primera etapa denominada **Caminando el Territorio**, habla de silencios y permite visualizar dos escenarios particulares: por un lado, el hogar, un espacio que está mediado por esas relaciones de dependencia y de algún modo también por esa estructura de dominación que se gesta en un contexto donde el joven está supeditado a lo que el adulto dice y, es por eso que, empieza a evadir esa presencia y lo hace por medio del silencio.

En las narrativas es posible reconocer expresiones de invisibilización en el contexto familiar y social:

“Ojos que me vigilan, ojos que me controlan. Es mi padre; está ahí, repitiendo constantemente que no debo pasar por el camino de mi vecino. Él me mira de reojo. Me incita a traspasar las fronteras imaginarias”

“Yo voy a florecer y no a desaparecer como alguna vez me lo dijeron”

Es evidente en ambas narrativas la presencia del temor asociado con la pertenencia al territorio, pero al mismo tiempo se reconoce una expectativa ante el futuro, una invitación para superar los obstáculos que hacen parte del contexto y alcanzar la libertad a través de una acción disruptiva dentro del ámbito educativo como es el caso de la escritura.

Se utiliza el término disruptiva para representar el cambio en el enfoque de la construcción de textos narrativos, una oportunidad pedagógica para convertir la experiencia de vida en narrativas que develan las concepciones y los imaginarios que los jóvenes campesinos, guardan sobre su propia identidad, contribuyendo además en la formación de una identidad y en la recuperación del arraigo sobre su propia cultura y sus tradiciones. No se trata solamente de un tema de expectativas o metas de proyección luego de la etapa escolar; también es una posibilidad

para visibilizar muchas problemáticas integradas dentro del territorio, que no llegan al aula y permanecen invisibles para las instituciones, pese a que sí afectan el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes.

El otro escenario es el aula, el salón de clase, un lugar donde el silencio retumba; un lugar en donde no hay espacio para decir. Un lugar que reprime y encierra pensamientos, sueños y ganas. Un lugar donde se escribe la historia y que marca vidas; un lugar donde los gritos se ahogan y en el que muchas voces se apagan. Un lugar que invisibiliza.

Las narrativas recopiladas dan cuenta de procesos de dolor, invisibilización y silencios en el escenario escolar:

“No somos niños a los que se nos critica nuestra madurez confundiéndola con ingenuidad. Somos capaces de pensar. Poseemos sabiduría de la buena. Trajimos nuestras mochilas cargadas de miedos, vacíos y silencios”

“Habito silencios y experiencias que acompañan mi camino alrededor de largos y oscuros pasillos, rodeada de voces que hablan sin decir... morada de la palabra.

Las narrativas revelan una situación tratada por Rosebblantt (1995) pues los estudiantes desde que inician su vida escolar:

Ya es parte de un mundo más amplio y recibe el impacto de sus tensiones nacionales y locales, se adapta a los adultos que llevan las huellas de sus éxitos y sus fracasos, descubre las posibilidades que se le abren. Mientras desempeña su papel de joven está creando la personalidad y los ideales que configurarán su papel de adulto (p. 39).

También se reconoce en las narrativas que es necesario hacer uso de un lenguaje más elaborado para dar cuenta de las experiencias vividas en el territorio, no solo persiguiendo una intención artística, sino como una estrategia para intentar transmitir la carga emotiva que contiene cada palabra.

Preparativos del viaje

Es preciso un recorrido por la experiencia inacabada de jóvenes que solo buscan recuperar su espacio y su identidad como constructores de su ser. Una experiencia hecha palabra, que se convierte en la única forma de robarle tiempo a la muerte, porque el tiempo se detiene. Esta aventura tiene que ver con eso, con la fugacidad de la vida; una vida que debería vivirse con pasión, emoción e incertidumbre y no con miedo y desesperanza. Los jóvenes del sector rural han territorializado el silencio y buscan a través de él redescubrirse y reinventarse, al igual que sus espacios. El aula debe convertirse en el lugar preciso para conjurar la palabra, las voces y la vitalidad, con un acercamiento metafórico al “camino” en que se plasman las reflexiones que suscitan los diferentes actores del contexto educativo.

Las narrativas identificadas dan cuenta de un proceso de liberación que inicia en la escuela, pero debe encontrar escenario para suceder en la sociedad:

“Como pájaro que ha estado encerrado en una oscura jaula durante toda su vida, aunque crea que la jaula es su hogar y que debe permanecer ahí, no lo es. Y aunque es cierto que a veces liberamos un pájaro de una jaula, pero después se va a otra, quizá crea que es su destino o algo así, cuando en realidad puede ser libre sin dificultad alguna. Todos hemos abierto dicha jaula, con el dolor en nuestras almas. Es difícil pero

no imposible. Somos seres libres y eso es lo que buscamos: la libertad propia y la de los demás”

La connotación de este fragmento conduce a la idea de una educación auténtica, una educación que no debe ser vertical y además debe interesarse por la realidad de la humanidad, por las necesidades de su pueblo y sobre todo por la libertad. Es la práctica educativa la posibilidad de establecer un diálogo objetivo y consciente como una posibilidad para generar reconocimiento entre el maestro y el alumno, que es quizá una de las principales falencias del sistema educativo actual, por eso, como lo afirma Freire (1985): “la acción dialógica es la fuerza revolucionaria y liberadora” (p.31).

En esta segunda etapa denominada **Preparativos del Viaje** se puede reflexionar y redescubrir que los jóvenes actuales permanecen en contextos de obediencia que intentan encontrar un espacio en el mundo; un mundo que los cuestiona, que les exige, que los presiona y los orilla a tomar decisiones, incluso cuando saben cuál es la correcta y cuál es el camino que deben seguir. Si se piensa en los jóvenes campesinos que asisten a las aulas de la escuela urbana, se reconoce que son jóvenes que sueñan con algo mejor y, aunque parezca difícil, si no pueden cambiar el mundo por completo, al menos buscan formas para cambiar el pedacito de mundo que les tocó a ellos.

En esta etapa también hay narrativas que evidencian que lo que brinda la escuela no es lo que esperan, no aporta en la edificación de un espíritu libre, por lo tanto, terminan apareciendo nuevamente los silencios y la necesidad de justificar un enfoque emancipador dentro de la formación escolar:

“Nuevamente me hablan de las derivadas... yo no sé qué es eso. Está el profe mirándome a los ojos, pidiéndome una explicación del trabajo que lo copié de Juan... Siento el toc – toc, el timbre. Quiero salir, gritar, correr, pero me quedo quieta. Ya son las cuatro de la tarde; es hora de reír; es hora de ser”

De acuerdo con Rosenblantt (1995) “Los jóvenes de todas partes se preguntan: ¿Qué significado tiene lo que nos enseñan para la vida que vivimos o que vamos a vivir?” (p. 39), La respuesta a este interrogante conduce a la escritura como posibilidad de reflexión, al establecimiento de un nuevo contrato con la palabra, con la lectura y la escritura en la escuela para que ese molde homogeneizante donde se forman los hombres y mujeres del futuro, entregue verdaderas herramientas para la vida y la ciudadanía; pero esto solo es posible si los estudiantes usan las herramientas que tienen a su alcance para cuestionar, deconstruir, proponer y crear.

Caminos del Encuentro

Para los jóvenes campesinos, la vereda lo es todo y los caminos se vuelven puntos de encuentro, de fuga, de diversión. Cada día es una aventura, una posibilidad de habitar el territorio. Este acercamiento que los jóvenes realizan a su entorno y la forma en la que lo nombran, da cuenta de los límites imaginarios que hacen parte de la comprensión territorial. Si no hay límites para la interacción de los propios procesos de la comunidad, mucho menos para los espacios que están llenos de memoria.

Así pues, estas manifestaciones dan sentido a nuevas construcciones de identidad, a la historia de la tierra, de los cuerpos, a los caminos, ayudando en la conservación de la memoria de identidad y pertenencia de la comunidad. Las narrativas recopiladas hacen referencia a la

memoria del territorio, a la importancia que siguen teniendo sus tradiciones y sus costumbres como huellas diferenciadoras y marcas de identidad:

“La vereda es un parque de diversiones donde uno puede jugar como quiere, puede respirar aire fresco, puede aprender tanto de lo que debe aprender, como también del campo, cómo se cultiva, qué tiene que aportar a la tierra. Uno puede ganarse la vida. Aquí aprendemos a ser verracos; aprendemos a ser felices”

Esta narrativa seleccionada evidencia que es posible generar arraigo frente al territorio que se habita, que generalmente es una de las principales problemáticas del sector rural, pues muchos jóvenes culminan sus estudios y no ven como su principal opción de subsistencia permanecer en el mismo lugar.

Pineda y Suaza (2017) hacen referencia al desarraigo simbólico y territorial como una consecuencia de los imaginarios sobre lo rural y lo campesino, en relación con las condiciones reales de sostenibilidad de la vida en el territorio. Para las autoras esta problemática obedece a:

La creación de imaginarios sobre lo campesino y formas de entender y representar a los actores sociales rurales, que han generado visiones, conceptos, pensamientos, ideas e imágenes, incluso un lenguaje de referencia en este juego, se invisibiliza al campesinado, es decir, no se le reconoce, al estimarse que no tiene la fuerza suficiente para representarse por sí mismo (p. 6).

Ante todas estas realidades, visiones y comportamientos que configuran la representación de la juventud campesina, en la tercera etapa **Caminos del Encuentro**, se aprecia un permanente

intento por fortalecer los procesos de identidad donde se adquieren nuevos sentidos y se revelan las expectativas que el acto educativo puede generar. Ser joven campesino es una categoría que se va construyendo socialmente en ese transitar de procesos identitarios para resistir a un poder que codifica el ser y que gira alrededor de encuentros, desencuentros y relaciones donde se desarrolla la vida de los sujetos. Entablar una relación con esas juventudes que extienden otras identidades y formas de reconocerse tan diversas dentro de un contexto que también es multicultural, al incluir a los jóvenes campesinos, consolidando un reto enorme para el educador, la escuela, la familia y el Estado.

También se reconocen narrativas enfocadas en la búsqueda de identidad y **reconocimiento** en el aula y en la escuela:

“Pon atención a todas las cosas que son críticas para tu felicidad: ocúpate primero de lo realmente importante; pon tus prioridades en primer lugar, porque todo lo demás no tiene el mismo valor.

Déjate tocar por las experiencias de los otros; así podrás pensar y comprender mejor el mundo, construirás nuevos lenguajes y nuevas formas de verlo.

La acción humana, la palabra escrita, el dibujo, la música, son lenguajes que son algo, que comunican algo”

Esta narrativa puede ser entendida desde Honneth (2010) cuando afirma que “las categorías centrales del reconocimiento no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto” (p. 112); para el autor esta idea está soportada sobre el argumento de la comprensión moral que tienen todos los seres humanos, por eso el reconocimiento debe representar una lucha que conlleve a una valoración recíproca.

En el ámbito del aula de clase, la expresión oral y escrita que da cuenta de las experiencias de cada individuo, afirma de alguna manera su identidad, porque tiene como base su pasado y proyecta sus anhelos, sueños y necesidades en una acción que parece simbólica, pero que termina por el impacto que tienen las acciones de convivencia y las relaciones humanas en el entorno educativo.

Dejando Huella

El sendero de la experiencia de los jóvenes campesinos se configura través de sus letras, sus trazos y sus notas, que los llevarán en un recorrido por sus miedos e ilusiones, que al final se convertirán en decisiones y en un tejido de sueños dentro del aula de clases, lugar de los silencios y los desencuentros, que transformarán en un escenario de acciones disruptivas, para que esos silencios territorializados sean por fin escuchados.

La última etapa **Dejando Huella**, busca construir discursos alrededor de lo que son los jóvenes campesinos, valorando los discursos emancipadores y los discursos de identidad enmarcados en los proyectos de vida, que tienden a surgir desde la interpelación de los imaginarios en torno a lo rural, a lo urbano y a lo joven, que se han ido consolidando generación tras generación. Es por tanto necesario comprender la juventud como una categoría social y culturalmente construida, con características específicas según la sociedad o el estrato al que se pertenezca (Bourdieu & Passeron 2001).

“Nuestras mochilas hoy se van cargadas de emociones nuevas, experiencias enriquecedoras e infinitas vivencias que ahora hacen parte de nuestras nuevas decisiones; de nuestra nueva vida”

“Prometo no ser más una hoja en blanco / prometo ser más presente y ya no tanto pasado. Prometo ser yo mismo; empoderar mi vida y mi camino”

“Aquí aprendimos que, siendo tan distintos, tan imperfectos, no dejamos de ser humanos, reales; realmente valiosos”

Es muy importante hacer hincapié en el tipo de lenguaje que los jóvenes han seleccionado para construir sus narrativas, pues Para Quintero (2018) el tipo de lenguaje que eligen los jóvenes para dar cuenta de la realidad a través de narrativas, está lleno de metáforas, que son: “consideradas como recursos de las narrativas éticas, sociales y políticas, porque cumplen con la función de poder comprender las experiencias humanas trasladando marcos interpretativos o perspectivas entre dominios o ámbitos de experiencias humanas diferentes” (p. 77). Además, esta última fase es una muestra de la relación que existe entre la construcción de narrativas y la identidad, como lo expresan Ricoeur y Arendt, citados por Benhabib (2006) quienes coinciden en señalar que:

La identidad se refiere al sujeto de la acción cuya vida transcurre en forma narrada. El ¿quién?, de la acción no es un “sí mismo, sujeto idéntico a sí mismo en la diversidad de sus estados emocionales y cognitivos. El ¿quién?, es el sujeto de la acción colectiva. Así mismo, para Arendt el sujeto desde su nacimiento es arrojado en una red de interlocución o red narrativa, en la que va tejiendo en compañía de los otros sus acciones (p. 3).

Como parte del trabajo realizado para obtener y analizar las narrativas de los estudiantes, también se implementaron estrategias complementarias para hacer más dinámico el proceso de

escritura y la generación de narrativas; así se consolidó la posibilidad de construir nuevas concepciones de la realidad, del contexto y de las oportunidades para los jóvenes campesinos.

Tabla 1.

Estrategias complementarias

Estrategia	
El juego como recurso pedagógico para establecer interacciones	El juego promueve el reconocimiento, la empatía y el trabajo cooperativo, es reflejo de la cultura y de las dinámicas sociales de una comunidad. Camargo, Fandiño y Chaves (2014, p. 11).
El arte para generar reconocimiento y aceptación	La expresión artística representa la libertad y la autonomía, favoreciendo el desarrollo de emociones positivas y el reconocimiento de las tradiciones propias del territorio. El arte proporciona además los vínculos que consolidan el rito y generan cohesión social. (Fandiño y Reyes, 2012, p. 85).
La exploración del medio como recurso de apropiación de la cultura	El entorno es un espacio físico social y cultural que se puede explorar desde el lenguaje. Documento 24 del Ministerio de Educación Nacional
El valor de la oralidad y el desarrollo de la competencia comunicativa en la construcción de identidad	Desde la oralidad se propende por las acciones de arraigo y rescate de la cultura. MEN (2018).

Conclusiones

La búsqueda de la liberación a través del acto educativo, representa una oportunidad para cuestionar el papel de la educación y considerar si esta se convierte en un factor de alienación capitalista, aspecto que Nussbaum (2010) llama “Educación para la renta”, o si por el contrario es un camino humanizante, que en palabras de Freire (1985) podría asociarse con una “Pedagogía de la emancipación”. Resulta entonces evidente la influencia del Materialismo histórico en los modelos de educación actual, reconociendo la existencia de una estructura curricular sugerida por el Estado y un sistema de jerarquización de los roles escolares que conllevan a un aprendizaje automatizado y utilitarista.

Desde la perspectiva de la crítica de Freire (1985) se puede enfatizar en la importancia de avanzar en propuestas pedagógicas que vinculen la educación con la resolución de problemas reales en el marco de una cultura donde se privilegian los temas sociales, éticos, ambientales y políticos con el ánimo de construir una sociedad más incluyente.

Otra conclusión puede enfocarse en la importancia que tienen las prácticas de Educación para la Paz como un instrumento para la transformación social y política, tal como lo expresa Zurbano (1999), al mencionar la posibilidad de lograr una “transformación creativa de los conflictos, siendo determinantes el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía” (p. 19).

El taller pedagógico en esta investigación es la posibilidad de narrar la experiencia en el territorio desde la perspectiva de un sujeto que se cuestiona, pero también propone soluciones, que está dispuesto a alzar su voz para que sea escuchada. Así, las narrativas adquieren valor

mayor, apoyando la construcción de nuevos imaginarios, donde el joven campesino se proyecta como creador de conocimiento, con un pensamiento divergente y un espíritu crítico; un joven que se reconoce en el otro, que es capaz de resistir y existir desde lo reflexivo y lo sensible.

Es necesaria una verdadera investigación social profunda que se enfoque en las voces que han sido acalladas, ignoradas y olvidadas dentro de las comunidades y organizaciones campesinas, de lo contrario la historia la seguirán contando desde el mismo lugar y con la misma perspectiva. Luego de analizar el texto, surge una reflexión en torno a la necesidad de un proceso de auto reconocimiento social, que le permita a la sociedad dimensionar la situación actual del país, que invite a trascender la verdad más allá de los medios de comunicación y, sobre todo, que permita reconocer la identidad de un pueblo campesino, que antes que redistribución, merece una valoración cultural, social y política, que los acerque a la realidad nacional de manera efectiva y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, M., Boqué, C., Casamayor, G., Cela, G., Diez de Ulzurrun, A., Fajardo, P. et al., (2000). *Disciplina y Convivencia en la Institución Escolar. Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona. Editorial Laboratorio Educativa Graó.
- Beirute, T. (2015). Entre el Sacrificio y el Disfrute: Percepción sobre el Futuro de Jóvenes Urbanos Costarricenses. *Última Década*, (1) 135-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19544220006>
- Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires: Katz. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_120_0071196341078641.pdf
- Bos, M. S; Vegas, E; Elias, A. & Zoido, P. (2016). *América Latina y el Caribe en Pisa. Enfoque Educación*. IDB: <https://publications.iadb.org/es/america-latina-y-el-caribe-en-pisa-2015-como-le-fue-la-region>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular. Madrid. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Camargo, M., Frandiño Cubillos, G., & Chaves, V. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Ministerio de Educación: Colombia. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Carrasquilla Ospina, J (2017). Las luchas por el reconocimiento dinamizan el Derecho y la Política en los Estados democráticos constitucionales: a propósito de Habermas y Honneth. *Franciscanum* 168, 115-143. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/3398>
- Celeita Buitrago, L. E., & Pérez Gutiérrez, M. F. (2013). Caracterización de los métodos y estrategias pedagógicas básicas en el proceso de motivación del niño en el nivel de

- preescolar en instituciones educativas de la ciudad de Neiva. *Revista Paca*, (5), 55-68.
<https://doi.org/10.25054/2027257X.2101>
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Argentina: Del estante, 197 pág. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3913/pr.3913.pdf
- DANE (2016) “*Tercer Censo Nacional Agropecuario*, Tomo II – Resultados” Noviembre. Bogotá, Colombia. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650/Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf
- De Oliveira Figueiredo, Gustavo (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86),271-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376144131014>
- EL TIEMPO (2020). Inasistencia Escolar pasó del 4,8 % al 30,1 % en zonas rurales. *Redacción Educación*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/aumento-la-inasistencia-escolar-en-zonas-rurales-616113>
- Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. *Colecciones CLACSO*, P. 491. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/>
- Fandiño, G. & Reyes, Y. (2012). *Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de Educación Inicial Nacional*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Documento-base-construccion-lineamiento-pedagogico-educacion-inicial.pdf>
- Fraser, N. & Butler, J. (2016). *Reconocimiento o redistribución. Traficantes de sueños*. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf
- Freire, P (1985). *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- Gallego, R.C. (2007). Metodologías Para la Investigación en Gestión de Operaciones. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales
- Herrera Arias, D., & Rivera Alarcón, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300087&script=sci_abstract
- Honneth, A., (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5718844>
- Lozano Ardila, M, C. (2013). Narrativa testimonial, Políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos. CLACSO, pp. 203-216. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9608.dir/Acercamientos MetodologicosALaSubjetividad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9608.dir/Acercamientos%20MetodologicosALaSubjetividad.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Documento 24 (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341842.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Gobierno de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Motos, T. (2009). El trato del oprimido de Augusto Boal. Ñaque, *Expresión Comunicación Educación*, 59, pp. 6-17. http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf
- Matijasevic Arcila, M. T., & Ruíz Silva, A. (Julio-Dic de 2012). Teoría del reconocimiento en la comprensión de la problemática de los campesinos y las campesinas en Colombia.

- Revista colombiana de sociología*, 35(2), 111-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/37149>
- Pardo, R. (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Serie documento N°227, Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. *Rimisp*, Santiago, Chile. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf
- Pineda Pineda, M. C. & Suaza Suescún, D. E. (2017). Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10063/1/PinedaMaria_2018_educacionrural.pdf
- Ramírez, J. (2013). *Perspectivas de futuro en el espacio social transnacional: expectativas educativas, laborales y migratorias de los jóvenes de Axochiapan, Morelos*. (Tesis Doctoral). El Colegio de México, Ciudad de México, México. <https://www.yumpu.com/es/document/view/29335292/perspectivas-de-futuro-en-el-espacio-social-transnacional->
- Rojas, A., & Guzmán, E. C. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y pedagogía*, (48), 11-24.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6651>
- Zurbano, J. L. (1999). *Bases para una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de navarra. <https://1library.co/document/8yd80ngq-bases-educacion-paz-convivencia.html#fulltext-content>