



**El derecho a la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la vereda La Aldea
de San Sebastián de Palmitas, 2021**

Carolina Morales Montoya

Yohanna Urrea Parra

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesores

Mary Luz Marín Posada, Doctora (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Morales Montoya & Urrea Parra, 2021)
Referencia	Morales Montoya, C., & Urrea Parra, Y. (2021). <i>El derecho a la educación de los niños y las niñas de primera infancia de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a todas las maestras y los maestros de escuelas rurales de Colombia, quienes día a día trabajan con esfuerzo y entrega total para que las niñas y los niños tengan una educación de calidad, dándoles herramientas que contribuyan a la realización de sus sueños.

Carolina Morales Montoya

Desde el fondo de mi corazón quiero dedicarle este trabajo de grado a todas las escuelas rurales que existen en nuestro territorio, especialmente a mi escuela en el corregimiento de Puerto Garza, Antioquia. También a las maestras y maestros rurales que luchan cada día para que las niñas y niños del campo podamos llegar a la universidad y cumplir nuestros sueños.

Yohanna Urrea Parra

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a mi compañera y amiga Yohanna por haberme acompañado durante este largo viaje, por tener tanta fe en mí y en nuestro trabajo, por dejarme llorar todas las veces que lo necesité y luego darme las fuerzas que me faltaban para seguir. Le doy gracias a la vida por haberte puesto en mi camino, sé que no habría disfrutado tanto esta experiencia sin ti.

En segundo lugar, quiero agradecer a nuestros asesores Mary Luz y Jaime, su inmensa sabiduría y constante motivación fueron las que permitieron que este trabajo tomara forma y llegara a feliz término. Muchas gracias por confiar en nosotras y escuchar nuestros dramas, sus consejos siempre nos dieron el ánimo que necesitábamos para continuar.

Agradezco también a todos los profesores y las profesoras de la Facultad de Educación que hicieron parte de mi proceso de formación, gracias a ustedes y sus enseñanzas he podido transformar mi pensamiento y volverme una mujer más crítica, tanto en asuntos relacionados con la educación, como en los demás aspectos de la vida.

Debo agradecer a la comunidad educativa del Centro Educativo La Aldea, especialmente a la profesora Mónica, quienes abrieron las puertas de su institución y nos colaboraron con todo lo que necesitamos para llevar a cabo nuestro trabajo. Muchas gracias por la buena disposición que tuvieron siempre.

Por último, pero no menos importante, quiero dar las gracias a mis papás y a mi hermana por ser siempre el apoyo incondicional en mi vida, sin ustedes no estaría en este lugar, los amo infinitamente.

Carolina Morales Montoya

Quiero agradecer, especialmente a mi amiga del alma y compañera de viaje Carolina, con la que nunca me imaginé hacer este recorrido, con la que no me hablé desde el inicio de la carrera, pero quien se convirtió en la mano, en el hombro y en el apoyo con el que siempre se puede contar, se convirtió en la mejor compañía para el alma, todos deberíamos tener la fortuna de encontrar a alguien como ella. Gracias amiga por las risas, las angustias, las lágrimas, por cada momento especial en la construcción de este proyecto, esta linda experiencia no habría sido igual sin ti.

En segundo lugar, quiero agradecer a la Universidad de Antioquia, a mi Alma Mater, por permitirme formar parte de ella, por ser la posibilidad de construir mis sueños.

Por otra parte, agradecerle a la comunidad del Centro Educativo La Aldea por permitirnos realizar nuestro trabajo de investigación y hacernos parte de su familia.

En cuarto lugar, agradecerle Mary Luz Marín Posada y Jaime Alberto Saldarriaga Vélez por ser los mejores asesores, por brindarnos todo el apoyo, conocimiento y pasión por la investigación.

Este camino, aunque difícil, nunca me sentí sola, pues siempre estuvieron ahí no solo para orientarnos académicamente, sino también para decirnos que sí se podía y que después de cada lágrima siempre viene una gran sonrisa, no sabía lo gratificante y emocionante que era investigar, y lo descubrí gracias a ustedes.

Asimismo, agradecerle a Carlos Andrés, por ser ese hombre que me apoyó y me apoya sin importar las condiciones para alcanzar este logro de ser maestra.

Además, agradezco a mis padres quienes son mi mayor ejemplo de lucha incansable y a mi hermana Sofía, por ser el amor que me inspira cada día a ser mejor.

Finalmente, a todos aquellos que durante este camino me acompañaron brindándome felicidad y amor: Alejandro, Michel, Natalia, Ibianny, Martha, Nicolás.

Yohanna Urrea Parra

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Planteamiento del problema	14
2. Justificación.....	27
3. Contexto del problema	29
4. Pregunta de investigación.....	34
5. Objetivos	34
5.1. Objetivo general	34
5.2. Objetivos específicos.....	34
6. Marco referencial	35
6.1. Antecedentes	35
6.2. Referentes conceptuales	44
7. Marco metodológico	50
7.1. Técnicas e instrumentos	53
7.2. Criterios de elección de los participantes.....	59
7.3. Estrategias para el análisis y la interpretación de la información	59
7.4. Consideraciones éticas	60
8. Resultados	62
8.1. La escuela que las niñas, los niños y las familias se sueñan: “Flores y un nido de abejas”	62
8.1.1. Derecho a la educación: Asequibilidad y accesibilidad.....	62
8.1.2. Derechos en la educación: Aceptabilidad y adaptabilidad	76
8.2. La Aldea: un lugar de acogida permanente o efímero	86

9. Conclusiones: Retos de la política pública y la sociedad frente al derecho a la educación en contextos rurales como el de San Sebastián de Palmitas97

Referencias 101

Anexos..... 110

Lista de tablas

Tabla 1 Distribución poblacional de los menores de edad del corregimiento San Sebastián de Palmitas para el año 2014.....	30
--	----

Lista de figuras

Figura 1 San Sebastián de Palmitas, corregimiento de Medellín.....	29
Figura 2 Construcción de la cartografía en tres dimensiones de la vereda La Aldea.....	56
Figura 3 Cartografía en tres dimensiones de la vereda La Aldea.....	56
Figura 4 Dibujo “la escuela soñada”.....	57
Figura 5 Taller fotonarrativa familias.....	58
Figura 6 Firma de acuerdos y consentimiento informado niñas y niños.....	61

Resumen

Este trabajo da cuenta de la investigación cualitativa desarrollada en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en la cual, mediante un estudio de caso, se buscó comprender el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas (Medellín), esto desde una perspectiva hermenéutica crítica. Asimismo, durante el estudio se tuvo en cuenta las voces de todos los actores implicados en la garantía y disfrute de este derecho, con el fin de llegar a entender de manera holística la particularidad y complejidad de este caso.

De este modo, se realizó una revisión documental sobre la manera en la que se ha venido consolidando la educación inicial como un derecho fundamental, teniendo en cuenta las leyes y decretos que la reglamentan y los programas que se han puesto en práctica para garantizar este derecho a todos los niños y niñas. Sin embargo, en las observaciones, entrevistas y talleres realizados con la comunidad de La Aldea, se identificaron varias tensiones entre lo que se propone en las políticas públicas y su implementación, especialmente en las zonas rurales. A partir de esto, se concluyó que se requiere un compromiso real por parte del gobierno para construir y consolidar un país que piense las escuelas rurales desde el conocimiento de las realidades que se viven allí, para lograr así la educación que soñamos.

Palabras clave: derecho a la educación inicial, educación inicial en contextos rurales, infancia rural como sujetos de derecho.

Abstract

This paper gives account of the qualitative research developed in the framework of the Bachelor's Degree in Children's Pedagogy, in which, through a case study, an attempt was made to understand the state of realization of the right to initial education of children between 3 and 5 years old in the village of La Aldea of San Sebastián de Palmitas (Medellín), this from a critical hermeneutical perspective. In addition, during the study, the voices of all the actors involved in the guarantee and enjoyment of this right were taken into account, in order to understand holistically the particularity and complexity of this case.

Thereby, a documentary review was carried out on the way in which initial education has been consolidating as a fundamental right, taking into account the laws and decrees that regulate it and the programs that have been implemented to guarantee this right to all children. However, in the observations, interviews and workshops carried out with the community of La Aldea, several tensions were identified between what is proposed in public policies and their implementation, especially in rural areas. From that, it was concluded that a real commitment from the government is required to build and consolidate a country that thinks about rural schools from the knowledge of the realities that are lived there, to thus achieve the education we dream of.

Keywords: right to initial education, initial education in rural contexts, rural childhood as subjects of law.

Introducción

El presente trabajo da cuenta de la investigación cualitativa desarrollada en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, que buscó, desde una perspectiva hermenéutica crítica, comprender el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas (Medellín). Para este estudio de caso, se tuvo en cuenta las voces de todos los actores implicados en la garantía y disfrute de este derecho, a saber: niñas, niños, familias, agentes educativos y servidores públicos, con el fin de llegar a entender de manera holística la particularidad y complejidad de la forma en la que las acciones de estos actores se integran como un todo.

De este modo, se realizó una revisión documental sobre la manera en la que se ha venido consolidando la educación inicial como un derecho fundamental en América Latina y en Colombia desde finales del siglo pasado, teniendo en cuenta las leyes y decretos que la reglamentan y los programas que se han puesto en práctica para darle cumplimiento a lo pactado desde la Convención de Derechos del Niño (1989). Sin embargo, en las observaciones, entrevistas y talleres realizados con la comunidad de La Aldea, se encontraron datos muy desalentadores en relación a la garantía de derechos, identificando una deficiencia en la implementación de las políticas públicas, especialmente en las zonas rurales.

Para analizar el estado de realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas de la vereda La Aldea, se tomó como referente principal los indicadores propuestos por Katarina Tomasevski (2004): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, también conocidos como las 4A, a partir de los cuales se pudo evaluar si se cumplía, o no, con las condiciones necesarias para la garantía de este derecho. Así, se identificaron algunos obstáculos que impiden su materialización, como el hecho de que en la vereda no hay ningún Centro de Desarrollo Infantil, sino que solo cuentan con un programa de modalidad familiar que verdaderamente no brinda una atención integral, pues su enfoque está más orientado hacia la nutrición que hacia el desarrollo de las capacidades de la población infantil.

A partir de lo encontrado, se concluyó que existe una tensión en la forma cómo se están entendiendo las políticas públicas para la educación rural, tanto por parte de quienes las hacen

como de los maestros y maestras que las ejecutan, pues se piensan políticas educativas para la ruralidad que no tienen en cuenta los diferentes contextos y la multiculturalidad que allí converge. Otra tensión que se hizo muy evidente durante la investigación, es el abandono que sufren las zonas rurales de nuestro país por parte del Estado, incluso aquellas que se encuentran cercanas a perímetros urbanos. Se requiere un compromiso real por parte del gobierno para construir y consolidar un país que piense las escuelas rurales desde el conocimiento de las realidades que se viven allí, y que incluya a las niñas, los niños y las familias que hacen parte de estos entornos, para lograr así la educación que soñamos.

Para finalizar, esta investigación nos permitió, como maestras en formación, comprender la importancia de ofrecer una educación contextualizada, de manera que los conocimientos que los niños y las niñas construyen en la escuela se puedan integrar con los que su comunidad y su familia les heredan, una forma de mantener, entre muchas otras cosas, la identidad del territorio rural, además, de reflexionar y aportar críticamente sobre las vías en que los adultos, y específicamente los maestros, podemos contribuir desde nuestro oficio para generar otras ofertas y posibilidades para ellos.

1. Planteamiento del problema

Es sabido que, en el contexto latinoamericano, la educación de los niños y las niñas entre los cero y los seis años no fue una prioridad y mucho menos un derecho hasta finales del siglo pasado. Es la *Convención de los Derechos del Niño* (Organización de Naciones Unidas, 1989) la que pone a circular un conjunto de normas y estipulaciones que abogan por la protección y la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Con la firma de este tratado internacional, cada Estado parte adquiere la obligación de brindar las condiciones adecuadas para un goce efectivo de los derechos humanos interpelando y atendiendo cualquier forma de discriminación y vulneración hacia esta población.

La convención de 1989 inaugura una transición en la manera de nombrar, concebir y relacionarnos como sociedad con los niños y las niñas. Estos dejan de ser tratados como objetos de protección y de cuidado exclusivamente, y empiezan a ser considerados como sujetos sociales de derecho. Como resultado de este momento histórico y definitorio para la infancia, se empiezan a diseñar y a poner en marcha toda una serie de políticas, programas e instituciones encaminadas a materializar y garantizar las sentencias proclamadas en la convención.

En este sentido, en el Artículo 28 de la *Convención de Derechos del Niño*, se reconoce que los niños tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades y, para el cumplimiento de tal fin, los Estados tienen la obligación de garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos y adoptar medidas para reducir las tasas de deserción escolar (Organización de Naciones Unidas, 1989). Así, para darle cumplimiento a lo pactado en esta convención, todos los países de América Latina han hecho un gran esfuerzo por realizar cambios en sus políticas públicas y mejorar las condiciones de acceso a la educación para todos los niños y las niñas.

Sin embargo, cabe preguntarse si realmente esta oferta educativa está llegando a todos los niños y niñas de manera equitativa, pues de acuerdo a lo que se puede observar en los reportes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019), esta región sigue siendo una de las más desiguales del mundo debido a los modelos de desarrollo que han tenido los países, en donde existe una cultura del privilegio en la que los grandes capitales económicos se centran solo en una pequeña parte de la población. La desigualdad trae efectos negativos en cada sociedad,

pues esta se convierte en un factor directo para el conflicto, impide el desarrollo sostenible y es principalmente un obstáculo para la garantía de los derechos.

Al respecto, Ancheta y Lázaro (2013) señalan que en América Latina la falta de bienestar de las familias es debida a la escasez de oportunidades de trabajo que les ofrecen los mercados en cada contexto y por la forma en la que las personas se relacionan con estas esferas proveedoras. En este orden de ideas, la CEPAL (2019) muestra que el ingreso promedio mensual per cápita de los hogares para el 2018¹ es de 12 dólares para las personas que hacen parte del estrato socioeconómico de pobreza extrema, en comparación con estratos altos, el cual es hasta de 1.428 dólares, evidenciando una inequidad extrema entre estos estratos. Además, el reporte señala que el porcentaje de personas que pertenecen a un nivel socioeconómico² de pobreza extrema y no extrema alcanza, en las zonas rurales, un total de 46.8 %, mientras que en las zonas urbanas es de 24.1%, lo que demuestra que existe una mayor desigualdad de oportunidades laborales para quienes habitan en contextos de ruralidad.

En cuanto a la educación y atención de la primera infancia, en la *Declaración Mundial sobre educación para todos*, realizada en Tailandia en marzo de 1990, se señala que “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Esto exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” (art.5). Asimismo, la CEPAL (2017) plantea que es necesaria una atención y educación inicial de calidad para reducir las brechas de desigualdad social a lo largo del ciclo de vida.

No obstante, en el *Panorama Social de América Latina del 2016* (CEPAL, 2017), se puede evidenciar que, para el 2014³, la cobertura de educación preescolar para niños y niñas de 3, 4 y 5

¹ Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Los países incluidos son: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

² Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Los países incluidos son: Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana.

³ Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. Promedio simple sobre la base de información del Brasil (2014),

años de edad no había logrado alcanzar la meta del 100%. Este mismo reporte muestra también que es persistente la brecha que existe entre la cobertura en las zonas rurales y urbanas, llegando a alcanzar en estas últimas un 91.3% para niños y niñas de 5 años de edad, 67.6% para los de 4 años de edad y 40.8% para los de 3 años de edad; mientras que en las zonas rurales la cobertura es de 84.8% para los primeros, 54.2% para los segundos y 24.8% para los terceros.

Sumado a lo anterior, se encuentra que “la calidad sigue constituyendo un motivo de preocupación y el elemento más complejo de reglamentar y evaluar de los programas, representando el principal reto de la política educativa en todos los niveles” (Ancheta y Lázaro, 2013, p.112). Todo esto demuestra que, pese a la firma de declaraciones, tratados y acuerdos internacionales, existe una “asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y las prácticas que deberían consagrarlos” (Gentili, 2009, p.21). Esto lleva a que sean las familias, y no el Estado, quienes asuman las condiciones de bienestar necesarias para que los niños y las niñas puedan acceder a servicios de atención y educación durante la primera infancia, tarea que se hace sumamente difícil bajo las condiciones expuestas anteriormente.

En este orden de ideas, Gentili (2009) asegura que, pese a la universalización del acceso a la educación y la ampliación de la cobertura, en Latinoamérica el proceso de escolarización está marcado por una dinámica de *exclusión incluyente*, concepto que define como:

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos[...] dentro y fuera de las instituciones educativas (p.33).

De tal forma, no sólo están excluidos del derecho a la educación los niños y niñas que no van a la escuela, sino también aquellos que no tienen otra alternativa que la de “permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad” (Gentili, 2009, p.34).

Chile (2013), Colombia (2014), Costa Rica (2014), Honduras (2013), México (2014), el Perú (2014) y el Uruguay (2014).

Así, en las sociedades de América Latina parece ser que solo cierta población, con unos rasgos específicos, son los que pueden acceder a este derecho que desde los acuerdos internacionales se ha proclamado para todos, y es la población infantil la que ha sido más vulnerada en sus derechos y que, además, se ve enfrentada a múltiples barreras para lograr alcanzar la calidad y la igualdad de condiciones que supone la educación como un derecho. Por esto afirma Gentili (2009) que

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas (p.44).

Al afirmar que la educación es un derecho, el Estado adquiere la obligación de garantizar una oferta para todos y todas de educación gratuita, obligatoria y de calidad, y, sobre todo, que tenga en cuenta la diversidad de la población a la cual va dirigida.

Sin embargo, la educación también está mediada por el poder adquisitivo de las familias, y de acuerdo a eso varían las oportunidades y ventajas de las que puede gozar la primera infancia. Esto refleja el poder adquisitivo de los individuos y no sus derechos, pues al dejar la educación en manos de las familias lo único que se crea es mayor inequidad para los más pobres, quienes más necesitan de una educación gratuita y de calidad para superar las brechas de desigualdad. Así, “si no todas las familias pueden afrontar los gastos de la educación, la obligatoriedad no podrá efectivizarse” (Tomasevski, 2004).

Para reducir dichas deficiencias, Katarina Tomasevski, ex-relatora de las Naciones Unidas para el derecho a la educación (ya fallecida), desarrolló en el 2004 el modelo de las **4 A** como pedido de esta organización, el cual tiene como objetivo identificar los obstáculos que limitan o violan el derecho a la educación, además, establecer unas estrategias con las cuales se pueda alcanzar la plena realización de este derecho para todos los niños y las niñas. Este modelo abarca características primordiales que deben ser consideradas en las instituciones educativas, a saber: asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad (permanencia), aceptabilidad (calidad, entendida desde el enfoque de derechos) y adaptabilidad (pertinencia).

La asequibilidad significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y las niñas, respetando la diversidad; la aceptabilidad engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, entendida esta principalmente desde la formación en democracia y derechos humanos, que deben ser establecidos por el gobierno para exigir determinados estándares, tanto a establecimientos educativos oficiales como particulares; la adaptabilidad requiere que sean las escuelas las que se adapten a los niños y las niñas y no viceversa como generalmente acontece en las nuestras, esto siguiendo el principio de interés superior del niño dictado en la *Convención de Derechos del Niño*; por último, la accesibilidad implica la obligación de los gobiernos de identificar y eliminar las barreras que impiden el disfrute del derecho a la educación a los niños y las niñas (Tomasevski, 2004). Estos indicadores proponen entonces unos mínimos con los que debe cumplir la educación para que se garantice este derecho, ayudando de esta manera a que se pueda dar una educación de calidad y contextualizada.

Además, el derecho a la educación incluye cuatro figuras principales que participan en el acto educativo: el gobierno, los niños y las niñas, los padres y los educadores profesionales (Tomasevski, 2004); es por eso que consideramos necesario comprender la manera en la que estos actores vivencian la puesta en práctica de las políticas encaminadas a garantizar el derecho a la educación, especialmente en zonas rurales como la de San Sebastián de Palmitas, Medellín, Colombia.

En lo que concierne al caso colombiano, es importante señalar que la educación no fue obligatoria, ni un derecho, hasta la Constitución de 1991, en la cual, en el Artículo 44, se reconoce como un derecho fundamental de los niños y las niñas y se proclama que “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Const., 1991, art.67). Aquí se puede ver cómo el único grado de preescolar obligatorio es transición, sin embargo, por medio de políticas públicas el Estado ha venido implementando una serie de acciones encaminadas hacia la atención integral y educación para los niños y las niñas de cero a cinco años.

Es necesario recalcar que la manera en la que se incluye la educación como un derecho en la Constitución deja interrogantes como, si este es un derecho fundamental, por qué no fue incluido

en el capítulo que corresponde a los derechos fundamentales, los cuales son universales, gratuitos, obligatorios y exigibles, en una sola palabra, inalienables; en cambio, sí fue incluido en el capítulo de derechos sociales, económicos y culturales, cuya garantía depende de la existencia de recursos disponibles.

Es importante señalar que, si bien antes de la Constitución de 1991 la educación no era un derecho, desde los inicios del siglo XX se fundaron en Colombia muchas instituciones dedicadas a cuidar, proteger y educar a los niños y las niñas. Entre estas, una de las más importantes es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), creado por la Ley 75 de 1968 con el fin de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar” (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p.18). Después, en 1972, el ICBF da origen a los hogares comunitarios, los cuales

son una modalidad de atención orientada a niñas y a niños menores de 5 años de edad con el objetivo de brindarles atención en afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial. Las modalidades de atención de estos hogares son: a) Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia) orientados a la atención de familias con mujeres gestantes, madres lactantes y niñas y niños menores de 2 años; b) Hogares tradicionales que atienden a niñas y niños de 0 a 5 años (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p.19).

Estos hogares comunitarios están a cargo de madres comunitarias, que son mujeres que deciden atender en sus casas a un grupo de 10 a 14 niños y niñas pertenecientes a su comunidad, desarrollando procesos que involucran también a las familias. En un comienzo, las madres comunitarias no tenían ningún tipo de formación profesional para la atención de la primera infancia, pero en 1988 el Ministerio de Educación Nacional crea el Grupo de Educación Inicial, el cual desarrolla el programa *Apoyo al Componente Pedagógico en los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar*. “Con este programa, el Ministerio de Educación Nacional, apoyado por maestras y maestros de preescolar, capacitaba a las madres comunitarias en aspectos pedagógicos con el propósito de fortalecer las atenciones brindadas a las niñas y los niños” (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p.22). Con estas y demás acciones realizadas por el ICBF, la institución da respuesta a la situación de abandono que viven los niños y niñas en Colombia, estableciendo programas de carácter oficial que atienden oportunamente a la población infantil.

Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 se regula el Servicio Público de Educación y se decreta, en el artículo 11, que la educación formal en Colombia se organizará en tres niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio;
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y
- c) La educación media con una duración de dos (2) grados.

Además, en la sección II se da toda la reglamentación para la Educación Preescolar, la cual se define como la educación “... ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Ley 115, 1994, Art.15). Por último, se indica, en el artículo 18, la necesidad de ampliar el nivel de educación preescolar de uno a tres grados, para así garantizar este derecho a los niños y las niñas desde los 3 años de edad.

Es a partir del 2006, con el Código de Infancia y Adolescencia, que se comienza a tener en cuenta la educación y atención integral de la primera infancia en Colombia. Este código “... tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Ley 1098, 2006, art.1). Aquí se estipula que todas las personas menores de 18 años de edad son sujetos titulares de derechos y se precisa que se considera por niño y niña las personas entre los 0 y los 12 años de edad.

Además, en el artículo 29 se establece que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra

los peligros físicos y *la educación inicial*. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (Ley 1098, 2006).

De esta forma, la educación pasa a ser pensada como un derecho desde el nacimiento, ya que se reconoce que el aprendizaje comienza desde los primeros años de vida, y no solo en instituciones educativas, sino también en ambientes que vinculan la familia y la comunidad, favoreciendo así un desarrollo continuo e integral de todos los niños y las niñas. En este sentido, se convierte en un reto para las políticas públicas garantizar el ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas entre los cero y los seis años de edad, algo que es indispensable para elevar su calidad de vida.

En cuanto a la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014b) define que

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar (p.42).

Es así como la educación inicial se convierte en un eslabón indispensable para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. De hecho, diversos estudios han demostrado que la educación no es solo un fin, sino que, además, aporta significativamente a mitigar las brechas de desigualdad y los índices de pobreza. Para lograr superar estas brechas se hace necesario una mayor inversión económica en la atención y educación de la primera infancia, para asegurar así que la oferta llegue a todos los niños y las niñas del país, especialmente a los que habitan en las zonas rurales apartadas, quienes históricamente se han visto enfrentados a mayores dificultades para acceder a una educación de calidad debido a la falta de escuelas cercanas a su lugar de residencia, a la falta de maestros que atiendan las necesidades de toda la población adscrita a la institución, y además, porque se encuentran, en muchos casos, en medio del conflicto armado, donde también se les vulnera el derecho a la paz.

En el año 2016 se firma la Ley 1804, por la que se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Esta política

representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad (art.2).

Además, en el artículo 5 se decreta que la educación inicial es un derecho de los niños y niñas entre los cero y los seis años de edad, la cual es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, pensado para posibilitar el desarrollo de capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, y contando con la familia como actor central de dicho proceso (Ley 1804, 2016).

En el caso de Medellín, es importante señalar el programa Buen Comienzo, creado en el año 2004 con la intención de brindar una atención integral a los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida, mediante diferentes modalidades de atención que responden a las necesidades de las familias. Estas modalidades son: entorno familiar, que atiende a familias gestantes, lactantes, niños y niñas hasta los dos años de edad; y entorno institucional, que consta de jardines infantiles en los que se ofrece atención integral a niños y niñas desde los tres meses hasta los cinco años de edad, centros infantiles en los que la atención se ofrece de manera prioritaria a niños y niñas entre los dos y los cinco años de edad, y ludotecas, que operan en articulación con el Instituto de Deportes y Recreación (INDER) y atienden a niños y niñas de dos a cinco años de edad (Alcaldía de Medellín, s.f.). Este programa llega a todas las comunas del municipio Medellín, lo que posibilita que muchas más personas accedan a él. Sin embargo, en contextos rurales como los de algunas veredas de San Sebastián de Palmitas, en las que ni siquiera cuentan con transporte o vías de fácil acceso, ¿qué tan factible es para las familias beneficiarse de programas como Buen Comienzo?

En el Plan de Desarrollo de Medellín 2020-2023, se encuentra que uno de sus enfoques es el de derechos humanos, es decir, el documento se basa en la búsqueda de la promoción y

protección de los derechos humanos, así como de la garantía de su materialización y la vigilancia de su cumplimiento, para lo cual se pretende cerrar las brechas y reducir la desigualdad económica y social de manera que se generen oportunidades para todos y todas (Alcaldía de Medellín, 2020).

Asimismo, se reconoce la importancia de la familia como núcleo básico y primario de la sociedad, por lo que se considera necesario incrementar las capacidades de las familias para fortalecer su papel como generadoras de las bases necesarias para la formación de los niños y niñas como sujetos políticos. Lo anterior, reconociendo “la necesidad de garantizar estas oportunidades con enfoque diferencial, identificando y fortaleciendo la diversidad del concepto de familia en la ciudad” (Alcaldía de Medellín, 2020, p.47); es decir, se comprende que no existe una única manera de ser familia y que, además, cada una de estas tiene unas necesidades y oportunidades diferentes frente a sus propias maneras de vivir, de acuerdo a las grandes transformaciones que se han venido dando en su estructura y funcionamiento desde el siglo pasado.

Por la parte de la educación, esta es considerada en el documento como el principal instrumento para “derrotar las desigualdades, dotar a los ciudadanos y las ciudadanas de capacidades y habilidades que les permitan respetar a las demás personas y el medio ambiente, al tiempo que aumenta la productividad y el dinamismo económico de la ciudad” (Alcaldía de Medellín, 2020, p.53). En este sentido, y a partir de la problemática desencadenada por el Covid-19, se reconoce que Medellín debe actualizar y transformar su sistema educativo avanzando en el camino hacia la virtualidad.

Aquí cabe preguntarse si esta transformación hacia la virtualidad del sistema educativo llegará a las zonas rurales de los corregimientos como San Sebastián de Palmitas o si se quedará, como muchas veces sucede, sólo en el área urbana central de Medellín. Lo anterior, teniendo en cuenta que el internet hoy es un servicio privado que se rige por las reglas del mercado, es decir, por la lógica costo-beneficio y la ley de la oferta y la demanda, por lo que no resulta rentable llevarlo a ciertos lugares; es ahí donde se hace necesario que el internet se convierta en un Servicio Público, pues en estos tiempos en los que la interacción debe ser mediada por la virtualidad, no contar con este servicio se vuelve un obstáculo para la accesibilidad al derecho a la educación.

Respecto a la atención integral y educación inicial, en el Plan de Desarrollo de Medellín 2020 se hace referencia al programa Buen Comienzo y se afirma que su tasa de cobertura en

servicios de educación inicial aumentó entre el 2015 y el 2019, pasando del 72.5% al 81.8% (Secretaría de Educación, citada por Alcaldía de Medellín, 2020). Además, según la Secretaría de Educación (citada por Alcaldía de Medellín, 2020) en Medellín para 2019 se proyectaba una población de 176.282 niños y niñas hasta los cinco años de edad; de esta población, 106.579 reciben algún tipo de servicio educativo, 56.267 reciben atención integral y 50.312 reciben atención no integral.

Debido a esto, en el Plan de Desarrollo se afirma que se debe trabajar en el aumento de servicios de atención integral para la primera infancia, pues es evidente que el programa Buen Comienzo tiene efectos positivos sobre el estado nutricional de los niños y niñas; sin embargo, se señala que este programa no solo puede “limitarse a la atención nutricional, sino que se debe avanzar hacia la potenciación de las capacidades y habilidades de los niños y niñas para concretar una verdadera formación integral y su continuidad armónica en el sistema educativo” (Alcaldía de Medellín, 2020, p.95).

Así, una de las intencionalidades del gobierno actual es aumentar la cobertura del programa Buen Comienzo “para que una proporción cada vez mayor de los niños y niñas menores de 5 años y madres gestantes en condición de vulnerabilidad, puedan acceder a acompañamiento, alimentación, y formación integral en jardines e instituciones de calidad” (Alcaldía de Medellín, 2020, p.248). También se pretende llevar a cero los casos de desnutrición crónica y fortalecer el componente pedagógico del programa, para crear un currículo que sea pertinente para la formación de los niños y las niñas de primera infancia, además de garantizar la formación constante de los agentes educativos (Alcaldía de Medellín, 2020).

Con lo dicho hasta aquí, es posible comprender que estas políticas encaminadas a favorecer la educación de manera intencionada para la primera infancia, demuestran la convicción de un país que trabaja por la mejora educativa desde el nivel inicial. Ahora bien, aunque existen leyes y políticas que dan cuenta del reconocimiento de la educación inicial como un derecho fundamental para los niños y niñas, creemos que aún hay pocas garantías al momento de asegurar su materialización, sobre todo en muchos territorios rurales, los cuales a causa del conflicto armado y la ausencia del Estado han permanecido marginados e invisibilizados. El déficit de la oferta y la falta de oportunidades en lo que concierne a la educación de la infancia en los contextos rurales

tiene un antecedente histórico que pone de relieve la deuda enorme de la sociedad latinoamericana con respecto a los niños y las niñas, pues es sabido que la distribución de los recursos para los diferentes niveles educativos por décadas ha discriminado al sector infantil.

El desafío para el nivel inicial sigue siendo expandir la oferta con equidad y calidad (Rosemberg, 2009). En efecto, como lo señalan González y Hernández (2014), “... el derecho a una educación inicial requiere [...] que haya un vínculo entre la salud, la vivienda, el trabajo [...] y todo aquello que implique unas condiciones de vida dignas para que el desarrollo infantil se lleve de forma integral” (p.28), cabe entonces preguntarse, ¿en Colombia están garantizadas las condiciones para que los niños y niñas entre los cero y los seis años de edad puedan acceder a la atención integral en las diferentes zonas geográficas?

Al respecto, la CEPAL (2019) señala que, en Colombia, para el 2017, el 57.9% de la población vive en estratos bajos, distribuidos de la siguiente manera: 10.9% en pobreza extrema, 18.9% en pobreza no extrema y 28.1% en bajos no pobres. En cuanto a la educación para los niños y las niñas de cero a seis años de edad, para el 2014 en Colombia la cobertura llegaba en las zonas urbanas a un 67.5%, mientras que en las zonas rurales sólo alcanzaba el 43.3% (CEPAL, 2016). Sumado a lo anterior, según cifras del DANE (2014) el 72,6 % de esta población que vive en zonas rurales dispersas, permanecen en sus hogares en compañía de su padre o madre, mientras que solo el 17,1% pueden asistir a un hogar comunitario, guardería, jardín o centro de desarrollo infantil.

En este orden de ideas, los informes revisados de la CEPAL dan cuenta de los grandes obstáculos a los que se ven enfrentadas las familias de bajos recursos de Colombia, especialmente aquellos que habitan las zonas rurales, es por esto, que nuestro foco de atención está direccionado hacia esta población que, como hemos mencionado, históricamente han sido olvidados o invisibilizados por el Estado. Además, el enfoque en la población infantil de los cero a los seis años se debe a nuestro compromiso como maestras en formación de velar porque los derechos de nuestra población sujeto se garanticen de manera integral y equitativa, para así hacer parte de la transformación de la educación en Colombia.

Con todo lo dicho hasta ahora y los datos revisados de manera general en América Latina y en Colombia, se demuestra una latente desigualdad en el acceso a los derechos, lo que implica que no se le están garantizando a todas las personas, problemática que afecta mayormente a quienes

habitan en las zonas rurales. Tal como lo menciona Tomasevski (citada por Lerma, 2007) en uno de sus informes (2003), hay una deficiencia de la política pública para garantizar el derecho a la educación. Son todas estas consideraciones las que fundamentan nuestra pregunta por la manera en la que se está garantizando y cómo se está vivenciando el derecho a la educación de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad en las zonas rurales del país, específicamente en San Sebastián de Palmitas, corregimiento de Medellín.

2. Justificación

Investigar sobre las maneras en las que se garantiza el derecho a la educación de los niños y las niñas entre los cero y seis años de edad es indispensable para reconocer e identificar cómo se materializan los acuerdos de la Convención de Derechos del Niño y demás tratados internacionales firmados por Colombia. Esto permite no solo identificar las problemáticas a las que se ven enfrentados los niños y las niñas a la hora de hacer efectivo este derecho, sino también las causas de dichas problemáticas, siendo una forma importante para crear pequeños cambios en pro de mejorar la calidad de la educación que están recibiendo los niños y niñas en su primera infancia, principalmente en las zonas rurales.

Esta investigación se hace especialmente necesaria durante la crisis actual generada por el Covid-19, pues las escuelas rurales, que luchan permanentemente para mantenerse en pie, son las que se han visto más afectadas a la hora de intentar seguir garantizando a todos los niños y las niñas el derecho a la educación, esto debido a que la disponibilidad, entendida desde los indicadores del derecho como la asequibilidad, se ve limitada porque la mayoría de los estudiantes no cuentan con los medios tecnológicos necesarios para acceder a esta nueva forma de educación virtual. Lo anterior afecta también el cumplimiento de los otros indicadores, pues si el estudiante no tiene cómo conectarse a las clases virtuales, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, la permanencia en el sistema educativo será cada vez menor, esto quiere decir que la calidad se ve afectada, pues las escuelas no tienen la capacidad de adaptarse a las necesidades de la comunidad que allí converge.

En cuanto a las políticas públicas para la educación, estas son dictadas de modo general a nivel nacional, departamental y municipal, en la mayoría de las veces sin la participación de maestros que aporten a su construcción, es por esto que en muchos contextos se vuelven tan difíciles de implementar. Al respecto, Frigerio (citada por Ospina, 2016) subraya que “las macropolíticas no son las únicas que orientan el quehacer cotidiano en las instituciones, y que más bien se debe considerar la constitución de micropolíticas por parte de los *hacedores de la cotidianidad*” (p.110), pues son los maestros quienes interpretan y reconstruyen las políticas públicas en su quehacer diario en los espacios de formación. Debido a esto, consideramos que es

importante reconocer las maneras en las que se está llevando a cabo la implementación de las políticas para la primera infancia en la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas y analizar qué aportes podemos hacer a la construcción de unas políticas que sean contextualizadas y pertinentes para las comunidades rurales.

Durante muchos años la formación de maestros estuvo enfocada en la idea de la infancia como una etapa de preparación para la vida adulta y de la educación en primera infancia como preparación para la primaria. Sin embargo, y pese a que estas concepciones persisten, actualmente encontramos maestros que, como formadores de ciudadanía, reconocen a la población infantil como sujetos de derecho, lo que ha posibilitado dejar de lado esas representaciones de infancia que llevan al asistencialismo y comenzar a construir espacios en los que los niños y las niñas sean los principales actores, pensando la infancia como un tiempo presente y no solamente como la preparación para un futuro. Es así que los maestros de educación inicial debemos comprender que somos unos de los responsables de garantizar el derecho a la educación y los derechos de la primera infancia, por lo que debemos estar capacitados en el marco jurídico para que seamos mediadores además de ser educadores, lo que significa que debemos trabajar en esa formación ciudadana y hacer una constante autoevaluación sobre las concepciones que vamos construyendo alrededor de las infancias.

Finalmente, este trabajo se hace importante para nosotras como estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, ya que muchas veces en las zonas rurales la escuela es la única institución que representa al Estado y es en estos contextos en los que el maestro se vuelve uno de los principales encargados de velar por la garantía de los derechos de los niños y las niñas, se convierte en un intermediario entre el Estado y la comunidad que converge en la escuela. De esta manera, como maestras sentimos la obligación de poner en evidencia una de las problemáticas que atraviesa las zonas rurales, en este caso, el derecho a la educación en la primera infancia, pues son los aportes de nosotras las maestras y los maestros los que evidencian y constituyen muchas veces la base para las acciones educativas hacia la primera infancia en las zonas rurales apartadas, lugares en los que los indicadores del derecho a la educación (accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y asequibilidad) se convierten en un determinante importante para la asistencia y permanencia de los niños y niñas en la escuela.

3. Contexto del problema



Figura 1. San Sebastián de Palmitas, corregimiento de Medellín. [Fotografía], por Róbinson Sáenz, 2018, El Colombiano (<https://www.elcolombiano.com/antioquia/seguridad/medellin-asesinatos-en-el-corregimiento-de-san-sebastian-de-palmitas-YD9544724>).

El territorio propuesto para la elaboración del presente proyecto es San Sebastián de Palmitas, que es un corregimiento del municipio de Medellín, ubicado en el extremo noroccidental de la ciudad. Este corregimiento cuenta con ocho veredas: Urquité, La Sucia, Potrera-Miserenga, Palmitas Sector Central, La Aldea, Volcana-Guayabal, La Frisola y La Suiza. “Con respecto a su economía, el 90% del Corregimiento es rural por lo tanto las actividades principales giran en torno a la agricultura y la ganadería en menor medida; con productos como café (principalmente), caña, plátano y frutas” (Alcaldía de Medellín, 2015, p.35). Por otra parte, el 95% de los habitantes pertenecen a los estratos socioeconómicos bajo (1) y bajo (2), lo cual es un aspecto determinante en cuanto a las condiciones de vulnerabilidad de la población (Alcaldía de Medellín, 2015). En cuanto a servicios públicos, el total de viviendas del corregimiento cuenta con servicio de energía de buena calidad, la mayoría tiene servicio de telefonía fija, de acueducto y de aseo, pero no cuenta con gas natural ni con servicio de alcantarillado (Alcaldía de Medellín, 2015).

Según los datos del Plan de Desarrollo Local (Alcaldía de Medellín, 2015), para el año 2014⁴ la distribución poblacional de los menores de edad era:

Tabla 1

Distribución poblacional de los menores de edad del corregimiento San Sebastián de Palmitas para el año 2014

Población			
Edad	Total	Hombre	Mujer
0 A 4	403	205	198
5 A 9	350	177	173
10 A 14	492	253	239
15 A 19	536	268	267

Por la parte del acceso a internet, según Noticias Telemédellín (4 de mayo de 2020) actualmente hay 130 estudiantes de básica primaria y 360 estudiantes de básica secundaria que no cuentan con este servicio, por tal motivo, en la cuarentena actual, han tenido que recibir guías para poder darle cierta continuidad a su proceso educativo, todas estas condiciones propias del corregimiento San Sebastián de Palmitas, son las que nos llevaron a elegirlo como el territorio en el desarrollamos el trabajo de investigación, pues consideramos que, aunque es un lugar cercano a Medellín, es rural y de difícil acceso. Lo anterior lo hace un lugar propicio para desarrollar la investigación en torno al derecho a la educación de la primera infancia, cruzada con los indicadores de derecho de Katarina Tomasevski, con el fin de comprender de manera crítica las situaciones y/o vivencias por las que las familias, las niñas y los niños deben verse enfrentados en su diario vivir para gozar del derecho a la educación.

⁴ Estos son los datos más recientes encontrados para el corregimiento en el 2020.

Además, como se menciona anteriormente, este corregimiento en tiempos de pandemia se ha visto enfrentado a grandes problemas en relación a la continuidad del proceso educativo, pues la asequibilidad, entendida como disponibilidad, se ha visto afectada por la falta de conectividad, una condición necesaria para continuar con el proceso de aprendizaje, ya que la escuela se ha tenido que trasladar a la virtualidad, y la zona rural de esta población no cuenta con la infraestructura necesaria para esta nueva forma de educación, lo cual nos hace preguntarnos por las nuevas dificultades que enfrentan y las nuevas maneras en que estos maestros rurales han tenido que valerse para poder continuar con su labor.

En este sentido, Rodrigo Arboleda representante del corregimiento, en el conversatorio *Expresiones campesinas resistiendo a la pandemia* transmitido por el Instituto de Estudios Regionales Iner UdeA (2020), pone de manifiesto que este territorio aún se encuentra invisibilizado con respecto a conectividad, debido al olvido en el que han estado durante muchos años por parte de las entidades territoriales, además a la poca participación de los habitantes en estos temas. Por situaciones como esta la comunidad cada vez se ve más afectada en términos tecnológicos (min 1:51), especialmente en la situación desencadenada por la pandemia, que requiere de forma especial de las tecnologías de información y comunicación para seguir en contacto con los otros, en este caso, entre maestros y alumnos. También menciona que para las entidades territoriales no son considerados como campesinos, y cuando se refieren al corregimiento lo hacen con gran orgullo, pero en el momento de acciones reales y tangibles que benefician la comunidad no lo hacen, y hasta la fecha (19 agosto de 2020), siguen esperando más acciones por parte del municipio de Medellín.

La investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo La Aldea, ubicado en la vereda La Aldea. La escuela, con su modelo Escuela Nueva, atiende a niños y niñas desde Transición hasta quinto grado, teniendo un promedio entre 15 y 20 estudiantes por grado. Actualmente cuentan con una infraestructura nueva, la cual fue entregada en el 2020, pero que por la situación actual que se enfrenta por el Covid-19 no había podido ser aprovechada, solo hasta mayo del 2021 que iniciaron alternancia. Antes de esta nueva estructura, la escuela solo contaba con tres salones pequeños, un patio y un restaurante escolar, esta había sido donada por la Federación de Cafeteros hace aproximadamente 50 años; ahora cuenta con 5 salones, un aula de artes, sala de sistemas (que hasta septiembre de 2021 no tenía los elementos informáticos, debido a que esta fue una gestión que se

hizo aparte de la infraestructura), restaurante y un comedor más amplio (Alcaldía de Medellín, 3 de octubre de 2020).

También realizamos una revisión minuciosa del *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) en el cual pudimos ver que se plantea la incorporación de “acciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje contextualizado a los niños, niñas y jóvenes del corregimiento, fomentando el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones y la convivencia desde el reconocimiento de la diversidad individual” (Centro Educativo La Aldea, s.f., p.3), además se aclara que la metodología utilizada es Escuela Nueva. Asimismo, en su misión se menciona que buscan educar a los niños y niñas en el cuidado del campo, valorando el territorio, a partir de pedagogías activas y proyectos de aula contextualizados, garantizando el derecho a la educación sobre la base del reconocimiento de la diversidad como un elemento que enriquece el proceso de aprendizaje, el cual parte del análisis de los contextos y necesidades de los estudiantes (Centro Educativo La Aldea, s.f.).

Es importante señalar que, en la política de calidad del centro educativo se menciona que éste “garantiza el ingreso a todos los grupos poblacionales y se define como único criterio que el grupo de estudiantes tengan 4 años de edad para ingresar a transición y máximo tres años de extra edad para los demás grados” (Centro Educativo La Aldea, s.f., p.7). Esto permite evidenciar que los niños y niñas que no tengan 4 años cumplidos no pueden acceder a la escuela, dejándolos sin opciones pues en la vereda no existe ninguna institución que atienda a esta población, únicamente está la modalidad familiar del programa Buen Comienzo, pero allí sólo se tienen encuentros una vez a la semana, por lo que aparece un déficit en lo que se refiere a la atención y educación inicial de los niños y niñas de la vereda La Aldea.

En cuanto a políticas de inclusión y permanencia, en el PEI se indica que las docentes realizan una caracterización continua de los estudiantes, con asistencia del área de psicología, en la cual identifican estilos de aprendizaje y los apoyos requeridos por cada uno, implementando el diseño universal de aprendizaje, y ajustes razonables en los casos que sea necesario, y haciendo seguimiento constante para identificar nuevas barreras para el aprendizaje. Adicionalmente, se precisa que estas políticas parten de “reconocer que los seres humanos alcanzan variados niveles de aprendizaje en diferentes tiempos y a diferentes ritmos, por ello, se plantean la evaluación como un proceso formativo y la promoción flexible” (Centro Educativo La Aldea, s.f., p.8).

Por último, en el PEI se reconoce que las condiciones en las que las personas habitan esta vereda, y el corregimiento como tal, han cambiado, pasando de ser una población netamente campesina, dedicada al cultivo de la tierra, a tener una gran cantidad de habitantes que trabajan en la construcción de la vía al mar y en los restaurantes que están al costado de esta carretera. Estos cambios alteran las dinámicas de relación e interacción de los pobladores entre ellos y con el territorio, por lo que el centro educativo “pretende formar en un currículo contextualizado en nuevas ruralidades, en ambientes escolares democráticos y maestros líderes e innovadores” (Centro Educativo La Aldea, s.f., p.20).

Aquí se hace necesario rescatar el motivo por el cual elegimos una zona rural, y esto se debe a que la Universidad de Antioquia representa todo el departamento, lo que incluye las zonas rurales, es por esto que creemos importante llegar a estos territorios que han sido silenciados e invisibilizados en aspectos como lo educativo (sin desconocer también todos los avances y esfuerzos que se han realizado por parte del Estado para minimizar las brechas existentes en las propuestas educativas) por muchos años y que tienen tantos saberes que merecen ser reconocidos por la academia como parte esencial de la sociedad pluricultural, donde coexisten los saberes empíricos y académicos.

Además, acercarnos a los estudiantes para conocer la manera como se materializa el derecho a la educación inicial en esta zona específica, nos permitió conocer de primera mano la forma en la que se traduce en la práctica pensar a las niñas y los niños como *sujetos de derechos*, permitiendo con los hallazgos unas reflexiones más profundas en nuestra formación como maestras. Como bien hemos señalado en el texto, los cambios profundos no sólo se generan en las macropolíticas, es aquí, donde los “creadores de la cotidianidad” tenemos una responsabilidad social, es claro que los cambios sociales no se dan por decreto, sino a través de la voluntad, responsabilidad y posición ética de las personas.

4. Pregunta de investigación

¿De qué manera se está garantizando el derecho a la educación de los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad en la zona rural de San Sebastián de Palmitas?

5. Objetivos

5.1. Objetivo general

Comprender, desde una perspectiva sociocrítica, el estado de la realización del derecho a la educación inicial de los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad en la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas (Medellín), como aporte a la política pública para la primera infancia rural de Medellín.

5.2. Objetivos específicos

- Analizar los mecanismos que hacen posible o dificultan que el derecho a la educación inicial sea garantizado para los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad en la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas.
- Analizar el contexto social y educativo en el que se inscriben los niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad en la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas.

6. Marco referencial

6.1. Antecedentes

Luego de realizar una revisión amplia en distintos repositorios nacionales, internacionales y bases de datos, se presenta a continuación una compilación de investigaciones que desde distintos abordajes metodológicos y campos disciplinarios se han preguntado por la educación de los niños y niñas en los contextos rurales diversos de nuestro país y de la Amazonía brasileña. Es necesario aclarar que se encontraron muy pocas investigaciones que estuvieran direccionadas a la garantía del derecho a la educación y atención de los niños y niñas de 0 a 5 años de edad en contextos rurales, la mayor parte de las investigaciones que hacían referencia a educación rural estaban enfocadas en primaria, por lo que se resalta la falta de investigación en este campo, pues en Colombia estos contextos son en su mayoría invisibilizados y olvidados.

Para comenzar, se encontró una investigación denominada *Procesos de implementación de la política colombiana de primera infancia*, realizada por Alarcón en el 2015, en la que se analiza, con diferentes actores implicados, el proceso de implementación de la política de Cero a Siempre. Aquí se encontró que la Estrategia de Cero a Siempre fue una propuesta innovadora en Colombia puesto que definió un camino a mediano y largo plazo que abrió una forma de “aterrizar en lo local y directamente en la vida de cada niño y cada niña, lo planteado, discutido y debatido durante muchos años en el país desde la perspectiva de derechos, pero poco materializado en herramientas efectivas de política pública” (Alarcón, 2015, p.133). Este estudio evidenció la existencia de una brecha entre los procesos de construcción de política pública definidos y orientados desde la literatura, la academia y la experiencia nacional, puesto que no se logra seguir un protocolo de construcción de política debido a las condiciones de contexto, las administraciones de turno e incluso la presión ejercida por los medios de comunicación.

Frente a la brecha existente entre la formulación y la implementación, la intersectorialidad aparece como el trabajo común a través del cual se intentan construir y unificar criterios entre los diferentes sectores encargados de brindar atención integral. Lo anterior implica unas relaciones de confianza e interdependencia, así como encontrar los puntos de intersección entre sectores para lograr articular metas conjuntas y fortalecer así la calidad de la atención brindada. Otro hallazgo

importante en la investigación de Alarcón (2015) fue la implicación de cada territorio en la construcción propia de la política, pues desde los planteamientos de la *Estrategia* se comprende que cada territorio tiene un entramado de significados en los que la vida, la cultura, la familia y la infancia tienen un sentido propio, por lo que se deben diseñar metodologías flexibles y adaptables a diversos contextos. Así, se concluía que “lo que se necesita es un equipo capaz de moverse y adaptarse a esas diversas realidades y de construir directamente con las comunidades las formas o mecanismos para lograr el propósito de la política de primera infancia” (Alarcón, 2015, p.147).

Esta investigación resulta de interés porque nos permite acercarnos a todo lo que se debe pensar a la hora de materializar una política pública, pues además de requerir un equipo interdisciplinar que trabaje conjuntamente identificando las necesidades y particularidades de cada contexto, es fundamental tener en cuenta los tiempos de implementación, ya que con cada administración se proponen enfoques diferentes que hacen que se deba comenzar de nuevo. Además, en la investigación se pone de manifiesto la importancia de incluir a la comunidad en el diseño de estas políticas, porque es precisamente para ellos que son construidas y son quienes mejor conocen qué es lo que necesitan.

En relación con lo anterior, la investigación de Viana (2018) analiza los sentidos que otorgan los actores implicados (agentes educativos, madres y padres de familia, niños y niñas) a sus experiencias respecto a la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia). Aquí se resalta que, pese a que las profesoras tenían en cuenta los intereses de los niños y las niñas al momento de planear las clases, estos no se percibían a sí mismos como protagonistas, por lo que la autora plantea que formar para la participación implica que los niños y las niñas desarrollen mayor autonomía para exponer sus ideas, percepciones y reconocerse a sí mismos como sujetos activos.

También se evidenció que, en la concepción de las docentes, se sigue entendiendo al niño como futuro, olvidando que él hace parte de la sociedad actual y resaltan a la familia “como responsable del bienestar y el cumplimiento de los derechos del niño, evidenciando un sentido abstracto e idealizado de la misma, puesto que no se consideran las condiciones que una familia requeriría para cumplir a cabalidad con sus funciones” (p.194). Además, se encontró que, en cuanto a la relación del operador con los demás sectores, las agentes educativas resaltan la necesidad de

que las involucren, que las tengan en cuenta, además de que les brinden capacitación, formación y acompañamiento. Con esto se pone de manifiesto que, pese a que la política pública plantea que debe existir una intersectorialidad, ésta en realidad no se hace efectiva en muchas ocasiones, se sigue quedando solo en propuestas escritas.

El aporte de esta investigación reside en el papel que cumplen los y las maestras como ejecutores de la política pública, pues son ellos quienes representan al Estado en las instituciones, por lo que se hace necesario que tengan una mayor formación en derechos, ya que en la investigación se evidencia que no conciben a los niños y las niñas como actores sociales, sino como futuros adultos. Así, es solo desde la comprensión de los derechos que se puede lograr un desarrollo adecuado de las niñas y los niños como sujetos que participan en la vida social, lo cual permite cambiar y transformar las concepciones que tienen sobre las infancias.

En esta misma vía, se halló el trabajo de investigación de Pitalúa y Causíl (2020), el cual tenía como objetivo “Comprender las prácticas pedagógicas comunitarias que realizan las madres del ICBF para la formación integral de la primera infancia del corregimiento de Guacharacal, municipio de San Carlos-Córdoba” (p.20). Aquí, las investigadoras después de analizar los aspectos formativo, pedagógico y social que envuelven las prácticas de las madres comunitarias, concluyeron que “Las posibilidades de las madres comunitarias rurales resultan más limitadas al momento de desarrollar sus prácticas frente a la formación de los niños y niñas del contexto rural” (Pitalúa y Causíl, 2020, p.15).

Lo anterior se debe a que consideran que en la ruralidad hay menos facilidades para la formación y para conseguir los recursos físicos, tecnológicos y profesionales necesarios para realizar su labor de una manera más adecuada, teniendo en cuenta que estos programas poseen unas limitaciones económicas y llevarlos a zonas geográficamente dispersas requiere un gasto mayor para su ejecución, lo cual no es tomado en cuenta al momento de destinar los rubros, lo que conlleva a la precarización de los programas.

Con relación a lo anterior, Pitalúa y Causíl (2020) señalan que

Es importante que el ICBF, junto con su equipo interdisciplinario de expertos, realicen lecturas más aproximadas de estas realidades para que reconozca e inserte en sus políticas,

proyectos y programas acorde a las particularidades de los contextos rurales y su enfoque sea pertinente y compatible con la naturaleza del contexto a intervenir; sumado a esto, se trabaje por la formación y actualización permanente del conocimiento y competencias pedagógicas-didácticas de las madres comunitarias (p.61).

También es importante resaltar del estudio que, según las investigadoras la práctica pedagógica que realizan las madres comunitarias no posee mayores fundamentos teóricos ni reflexiones profundas sobre su quehacer, y está ceñida por completo a las planeaciones y manuales presentados por el ICBF. No obstante, Pitalúa y Causíl (2020) notan que “las prácticas comunitarias que realizan las madres de los hogares del ICBF, contemplan actividades formativas que resultan de gran importancia, dadas las condiciones de marginalidad en que viven muchos de los niños y niñas que asisten a estos hogares” (p.17), en donde el hogar comunitario se convierte en un lugar de protección para las niñas y los niños en situación de vulnerabilidad.

Este trabajo contribuye a nuestra investigación en la medida que pone en evidencia el abandono que siguen sufriendo las zonas rurales en materia de educación, ya que no se tiene en cuenta lo complejo que es para las instituciones brindar una educación de calidad sin contar con los elementos mínimos requeridos para hacerlo. Además, se resalta la falta de fundamentación teórica y reflexión de las madres comunitarias que atienden los hogares del ICBF, lo cual limita el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y, por ende, la formación integral de los niños y niñas de primera infancia.

Por otra parte, en las investigaciones de García (2016) y López y Ramos (2020), las cuales tenían como foco la educación rural en Colombia y el pensamiento de los docentes rurales, se evidenció que el Modelo Escuela Nueva es el más utilizado en estos territorios, pues con él se tiene en cuenta que en Colombia existen diferentes ruralidades. Este modelo implica que los docentes desempeñen su labor en aulas multigrado, lo cual, para algunos, representa mayor complejidad.

Además, se encuentra que en muchas ocasiones los profesores no tienen la formación necesaria para impartir todas las áreas del conocimiento, por lo que optan por no hacerlo; también se resalta el hecho de que no hay un acompañamiento por parte del Estado para dar mayor capacitación a los docentes que trabajan en las áreas rurales del país, con lo que se evidencia las brechas en relación a la educación rural y urbana. Así, podríamos afirmar que uno de los desafíos

que enfrenta la educación de los niños y niñas en los contextos rurales tiene que ver con las garantías en la continuidad de la formación de los docentes que allí laboran y la calidad del acompañamiento que se les brinda en el marco de las políticas que en dichos contextos se ponen en marcha.

En relación al modelo Escuela Nueva, Cardona (2018) en su investigación encontró que “no se evidencia una correspondencia significativa en lo que plantea teóricamente el modelo y la aplicación” (p.59), ya que este se basa en una pedagogía activa en vía de fortalecer el espíritu investigativo, pensamiento crítico y analítico, y que, a su vez, se relacione directamente con su contexto próximo, dando lugar a proyectos productivos que partan de los saberes propios de la comunidad.

Sin embargo, en la práctica se le da protagonismo a las guías de aprendizaje, lo que genera que los niños y niñas “realicen un proceso operativo de diligenciamiento, sin valorar necesariamente la relación con el contexto donde habitan” (p.59), por lo que se pierde el sentido de la creación del modelo educativo de Escuela Nueva. Además, la autora de esta investigación resalta que desde los ideales teóricos este modelo pedagógico permite “favorecer los procesos educativos para el empoderamiento de los niños y niñas[...] así mismo el ambiente de una escuela rural, es un ambiente enriquecedor para los procesos educativos, ya que la vida se dispone, se organiza de otras maneras, en sincronía con la naturaleza y los saberes propios” (p.92).

Las investigaciones de García (2016), López y Ramos (2020), y Cardona (2018) permiten poner en evidencia dos tensiones fuertes frente al modelo de Escuela Nueva, la primera tiene que ver con la falta de comprensión del mismo, pues este es creado precisamente para fomentar la capacidad investigativa y colaborativa entre los estudiantes, siendo el maestro un guía en dicho proceso; pero lo que se encuentra en las escuelas es un modelo tradicional de enseñanza que consiste en desarrollar unas guías sin espacio para la reflexión y comprensión de las mismas, pues el objetivo radica en terminarlas finalizando cada año. La segunda tensión está relacionada con la formación de las y los maestros que llegan a las escuelas rurales, pues, en su mayoría, estos no se encuentran capacitados para llevar a cabo su práctica en educación rural y mucho menos bajo este modelo pedagógico, el cual, siendo un éxito en muchos países, en el nuestro, que fue el pionero, no se ha logrado aprovechar lo valioso de este.

Posada (2017), en su investigación *Educación, ruralidad y cuestión social en la escuela Fuemia del municipio de Frontino*, toma como punto de partida que “la pobreza y las condiciones de desplazamiento se constituyen en una dificultad para el proceso educativo” (p.3). Pues se encuentra que la pobreza es un factor que altera las condiciones adecuadas y necesarias para ofrecer una educación de calidad, a esta pobreza no solo está enfrentada la comunidad, sino, que, además, la escuela no cuenta con los elementos y en muchos casos con la infraestructura adecuada para la población, lo que pone en evidencia el abandono por parte del Estado para garantizar una educación de calidad. “La falta de una adecuada alimentación impide que los niños y niñas se encuentren en condiciones adecuadas para un aprendizaje significativo, pues como ya se había mencionado, el aprendizaje requiere unas condiciones mínimas de salud” (p.22), y si estas necesidades básicas no se satisfacen es irrisorio pensar que se pueden dar respuesta a las necesidades de aprendizaje, cuando sabemos que ambas cuestiones caminan de la mano.

En esta misma línea, plantea Guardia (2020) y Pereira (2019) ponen en evidencia que la brecha educativa urbano-rural en términos de equidad y calidad de la educación aún persiste, especialmente en relación con el acceso, la permanencia y la educación contextualizada. Aunque ambos autores desarrollan la investigación en dos zonas rurales diferentes, una en Colombia y la otra en la zona de la Amazonía de Brasil respectivamente, demuestran que para la zona urbana la educación inicial es necesaria y pertinente, mientras que en la zona rural es algo que puede quedarse en segundo plano, visibilizando la ausencia de políticas garantes para prestar el servicio de educación inicial. El derecho a la educación en este contexto se plantea como un problema que requiere muchos años para resolverse, pues son comunidades que históricamente han sido olvidadas y por ende se ha aumentado la desigualdad y se ha vulnerado cada vez más el derecho a la educación para los niños, las niñas y jóvenes del campo.

Para el caso de la investigación realizada en Amazonia (Brasil), otro problema resaltado es la falta de capacitación para los pocos docentes que se encuentran en estas zonas, además de la mala remuneración económica por su labor desempeñada, caso que no es muy alejado del contexto colombiano, donde los maestros no reciben capacitación ni la remuneración adecuada. Así, son los mismos maestros quienes, haciendo uso de sus propios recursos, deben comprar materiales para sus estudiantes ya que estos no cuentan con la posibilidad de hacerlo. Podríamos decir entonces que son comunidades que se encuentran casi en total abandono por parte del Estado.

Asimismo, en el trabajo de Fajardo, Herrera y López (2020), titulado *Aportes de la Práctica Pedagógica Rural a la Formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*, se pone en evidencia la importancia de la práctica pedagógica en contextos rurales como una forma imperante de análisis, con el fin de entender y conocer las realidades de estos espacios que han sido tan invisibilizados, entendiendo además los retos que enfrentan los maestros y las maestras de la ruralidad. De este mismo modo, presenta uno de los temas más actuales, el Covid-19 y las dificultades educativas que enfrentan las comunidades rurales, la brecha existente entre educación en espacios rurales y urbanos “la cual ha dejado al descubierto que no se ha pensado seriamente en la educación rural, y está abandonada en materia de recursos tecnológicos, curriculares y metodologías pedagógicas” (p.94).

Los estudios de Posada (2017), Guardia (2020), Pereira (2019) y Fajardo, Herrera y López (2020) resaltan una vez más los problemas que la educación en contextos rurales tiene que afrontar para lograr llevar a cabo procesos educativos de calidad. Por una parte, esta pobreza que enfrenta tanto la comunidad rural como las escuelas, las cuales no cuentan con los elementos ni con la infraestructura adecuada para garantizar el derecho a la educación, para lo que se requiere tener en cuenta las necesidades y las condiciones propias de la zona en la que se desarrolla la práctica pedagógica.

También, estas investigaciones ponen en evidencia las brechas en educación inicial entre contextos rurales y urbanos, pues si bien para la zona urbana esta es necesaria y pertinente, en la zona rural es algo que puede quedarse en segundo plano, lo que visibiliza la ausencia de políticas para prestar el servicio de educación inicial en la ruralidad. Por último, está la falta de formación de los y las docentes y la mala remuneración que tiene su labor, la cual en contextos rurales tiene muchos más retos debido al abandono que históricamente ha sufrido el campo en Colombia, brechas que durante la pandemia se hicieron mucho más evidentes.

Otra de las investigaciones a resaltar se desarrolló por parte de Roldan (2020), en su trabajo *Desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín: Estudio sobre trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos egresados de la escuela media*, este trabajo se aborda desde una mirada comparativa con los y las jóvenes de diferentes sectores sociales que asistían tanto a espacios educativos públicos como privados de las diferentes zonas de la ciudad, logrando con esto

identificar algunas características sociales marcadas por las diferentes oportunidades entre los sectores, comprendiendo inicialmente que las clases sociales se clasifican de acuerdo al capital económico que cada uno posee, de ese mismo modo son las oportunidades entre cada una de estas, a mayor capital, mayor oportunidad, y a menor capital, menor oportunidad, generando una mayor desigualdad social. En tal sentido, “los jóvenes imaginan sus trabajos futuros según el sector social al que pertenecen” (p.78), haciendo que los hijos y las hijas de las familias con alto capital económico ingresen a la sociedad con un mayor éxito.

Adicional a esto, Roldán (2021), citando a Tenti (2007), afirma que

el proceso de universalización de la cobertura en sociedades desiguales ha llevado a que, en la actualidad, no pueda hablarse de un único sistema educativo, como totalidad integrada y homogénea, sino por el contrario, el sistema ha tendido a fragmentarse reproduciendo las desigualdades de su entorno, creando circuitos de escolarización prácticamente aislados entre sí y caracterizada por ofertas educativas radicalmente asimétricas (p.40).

Con relación a lo anterior, no se puede desconocer que el sistema educativo en Colombia ha logrado grandes cambios y avances en los últimos años, pero, que lamentablemente aún continúa perpetuando las desigualdades sociales, ya que estas trayectorias educativas se construyen de manera desigual, como ejemplo de esto, en los planteles educativos públicos les brinda en algunos casos formación para continuar a un nivel superior, como si fuera la única finalidad de la educación, además, sin tener en cuenta que la educación superior no es gratuita, desconociendo o ignorando las posibilidades económicas que las y los jóvenes poseen.

Finalmente, retomamos el trabajo de Restrepo (2020) *Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia*, investigación que tuvo como objeto la comprensión y aproximación al campo menos explorado como lo es la Educación Infantil y sus procesos, esta se lleva a cabo en el programa Buen Comienzo y la transición de las niñas y los niños hacia la educación formal (Preescolar y Educación Básica Primaria). Aquí el autor revela que en Colombia las políticas públicas de la atención de la primera infancia constituye uno de los debates públicos, reflejado en la revisión documental dirigida a esta población, la cual se centra en la institucionalidad, específicamente en el proceso de “articulación inter-institucional, poniendo de manifiesto estrategias y condiciones que buscan la ampliación de la cobertura, la disminución de

la desigualdad, la detección de los problemas que se presentan en los momentos de salida y pasaje de una institución a otra” (p.285), entre otros aspectos.

Sin embargo, esta investigación devela que en la preparación de esas transiciones se le da menor importancia a la articulación vertical, es decir, a la continuidad de los procesos educativos y pedagógicos, lo que marca una ruptura en el paso por la educación infantil, “las maestras entrevistadas señalan que este cambio en la forma de concebir las transiciones educativas esconde la desigualdad en lo que respecta a la infraestructura, equipo interdisciplinario, dotación de materiales, ambientes pedagógicos, formación docente, propuesta curricular, presupuesto entre ambos” (p.285). Además, resalta los esfuerzos que se vienen desarrollando en torno a la Educación Infantil desde el programa Buen Comienzo y las escuelas de Educación Formal, en conjunto con las Secretarías de Educación, pero también da cuenta de los múltiples caminos que se deben seguir investigando para comprender la trayectoria y la transición, logrando así mayores avances en educación inicial articulada y de calidad.

En general, las investigaciones recopiladas ponen en evidencia las brechas que existen entre la educación en las zonas rurales y urbanas, esto debido a la falta de recursos materiales y de formación docente, lo cual es algo que los mismos maestros piden reiterativamente, con el fin de poder brindar una educación contextualizada y de calidad para la población atendida. En los trabajos revisados sobresale el hecho de que las zonas rurales cada día se ven más desplazadas e invisibilizadas por las metrópolis, quedando así abandonadas y destinadas a una educación que ni siquiera cumple con las condiciones mínimas necesarias para garantizar este derecho.

Es muy posible que este problema se haya empeorado con la situación actual que vive el mundo con la pandemia por el Covid-19, donde las escuelas tuvieron que cerrar e iniciar con una educación virtual. Es sabido que muchas zonas rurales del país no cuentan con los medios necesarios y suficientes para enfrentar esta contingencia y es probable que el manejo de estas herramientas también sea limitado, además, que en estas zonas no se cuenta con señal Wifi dentro de sus hogares, haciendo más compleja la situación. En este marco de preguntas y preocupaciones respecto a la educación de primera infancia se inscribe este proyecto de investigación, con el que nos interesa comprender ¿de qué manera se está garantizando el derecho a la educación de los niños y las niñas de 3 a 5 años en la zona rural de San Sebastián de Palmitas?

6.2. Referentes conceptuales

Para poder comprender críticamente el estado de la realización del derecho a la educación de los niños y niñas de primera infancia del territorio propuesto, se partirá del análisis de tres categorías compuestas: *derecho a la educación inicial, educación inicial en contextos rurales e infancia rural como sujetos de derecho*. Asimismo, a partir de estas surgen unas subcategorías que permiten profundizar de forma detallada asuntos más específicos que se relacionan con las categorías iniciales, las cuales como acercamiento preliminar identificamos las siguientes: *participación, reconocimiento, ruralidad, modalidades de educación inicial, accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad*.

Para comenzar, es importante resaltar que los niños y las niñas siempre han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, pero con la invención de la categoría de *infancia*, en la modernidad, comenzaron a realizarse estudios desde diferentes ciencias que generaron grandes transformaciones en las formas de concebir y relacionarse con ellos. En este sentido, se entiende la infancia como “una construcción social que se constituye de discursos, saberes y prácticas relacionados con los niños, tanto en sus dimensiones psicobiológicas como en su carácter sociocultural y subjetivo” (Amador, 2021, p.23); así, con esta categoría surge un discurso que busca diferenciar la realidad de los niños y niñas, de la de los adultos, situándolos inicialmente en el lugar de seres necesitados de cuidado y de preparación para la vida adulta.

Por otra parte, se debe destacar que los imaginarios e idealizaciones que se construyen alrededor de la infancia generalmente provienen de los adultos, los cuales determinan qué es ser un niño y qué es lo que éste debe hacer, perpetuando discursos hegemónicos, debido principalmente a relaciones de poder que se legitiman a partir de la jerarquización entre edades (Runge, s.f.), así como a los cambios que se producen en las sociedades.

Esta concepción moderna de infancia “implicó un paradigma de protección de los niños y niñas bajo la doctrina de la tutela y el cuidado por parte de los adultos pero dentro de una concepción de incapacidad del otro para desarrollar su vida” (González y Hernández, 2014, pp.2-3). Esto cambió con la *Convención de los Derechos del Niño* (1989), a partir de la cual se empieza a concebir a los niños y las niñas como *sujetos de derecho*, esto “modifica algo más que el estatuto

jurídico de la infancia: altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección” (Diker, 2008, p.33). Es decir, con la firma de la Convención, la infancia se constituye en objeto de preocupación e intervenciones institucionales adquiriendo así el estatus de sector poblacional que puede ser destinatario o beneficiario de políticas públicas (Unda y Llanos, 2013), las cuales deberían dejar de lado la concepción del niño y la niña como objetos de protección y pasar a reconocerlos como sujetos que participan en la sociedad, donde su voz debe ser escuchada y tomada en cuenta.

Asimismo, comienzan a aparecer estudios que “confirman la presencia de múltiples infancias en el mundo” (James y Prout, citados por Amador, 2021), reivindicando la diversidad cultural de los contextos en los que viven los niños y las niñas y constatando las diferentes situaciones por las que ellos atraviesan (Unda y Llanos, 2013). En este orden de ideas, surge la categoría de *infancias rurales*, la cual hace referencia a ese entramado de relaciones entre la comunidad, la familia y la escuela en las que “el niño va tejiendo su subjetividad a partir de referentes de identificación que, debido al proceso modernizador iniciado a inicios de los años setenta del siglo pasado, ha sido configurada por tensiones de distinta intensidad, alcance y duración” (Unda y Llanos, 2013, p.68).

Lo anterior, sucede a causa de que los límites entre lo urbano y lo rural se han venido desdibujando como resultado de una serie de nuevas dinámicas que se dan entre estos territorios. De esta manera, las infancias rurales se están constituyendo en relación a lo que tradicionalmente se ha considerado como cultura campesina, la cual es transmitida por quienes se quedan en el campo y lo trabajan, así como en relación a las experiencias que traen los que decidieron ir a las ciudades a buscar otras oportunidades; sumando también todos los referentes que vienen de los medios de comunicación (Unda y Llanos, 2013).

Por otra parte, desde la firma de la Convención de Derechos del Niño y demás documentos nacionales e internacionales que se hacen a partir de esta, se reconoce que uno de los derechos fundamentales de la primera infancia es el *derecho a la educación inicial*, sin embargo, “su comprensión como un derecho de todos los niños y su tratamiento de plena legitimidad en el sentido más amplio ha sido por primera vez reconocido sólo durante los últimos años” (Ancheta, 2014).

p.53). La educación es un derecho fundamental porque por medio de esta se permite el goce de los demás derechos, por eso “El Estado está obligado a garantizar a toda la población las condiciones para satisfacer ese derecho, lo que se manifiesta en crear condiciones para el acceso, la permanencia y la promoción de una educación de calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

De este mismo modo, Cullen (2004) afirma que la educación como derecho humano “significa una obligación para el poder político y los poderes sociales de garantizar la igualdad de oportunidades para todos, sin que medie ningún tipo de condicionamiento” (p.59), en este sentido, habitar en zonas rurales no debe ser un obstáculo para que todos los niños y las niñas puedan disfrutar del derecho a una educación de calidad que tenga en cuenta sus necesidades particulares y respete la diversidad propia de este contexto.

Para la efectiva realización del derecho a la educación, Katarina Tomasevski propuso el modelo de las **4A** para identificar los obstáculos y evaluar el compromiso de los Estados parte con la plena garantía de este derecho. Este modelo es un esquema que contiene las cuatro características fundamentales y necesarias con las cuales deberían cumplir las escuelas, a saber: asequibilidad (disponibilidad), que implica la existencia de centros y modalidades de educación suficiente para todos los niños y niñas, docentes formados, equipamiento e infraestructura adecuada de las escuelas; accesibilidad (permanencia), esta se refiere a la garantía del derecho a la educación, la cual debe ser gratuita, obligatoria, incluyente y de fácil acceso para todos, sin discriminación alguna; aceptabilidad (calidad), dimensión que comprende el conjunto de criterios de calidad de la educación, entendida esta principalmente desde la formación en democracia y derechos humanos, que el Estado debe asegurar y hacer cumplir; y adaptabilidad (pertinencia), este exige que las escuelas se adapten al interés superior de los niños y las niñas y que se transformen de acuerdo a las necesidades del contexto (Ruiz, 2014).

Así como el derecho a la educación, la *participación* es uno de los derechos que se debe garantizar en todos los espacios a los niños y las niñas; sin embargo, es un derecho, como muchos otros, que es aceptado desde la política pública pero que su ejercicio no llega a ser una realidad, en la medida en que sus ideas no son tomadas en cuenta por los adultos. En relación a su definición, Gaitán (citado por Ramírez y Contreras, 2014) señala que la participación infantil hace referencia a un proceso mediante el cual los niños y las niñas se relacionan con los adultos, de manera que,

gracias a esa relación, logran aumentar su poder organizadamente. En este sentido, promover y brindar espacios de participación a los niños y las niñas es importante no sólo porque es su derecho como ciudadanos que son, sino también porque mediante ejercicios reales de participación genuina se forman para ejercer este derecho eficazmente. Así, “estar inmerso en prácticas participativas auténticas y significativas les lleva a sentirse reconocidos como ciudadanos y a construir su papel, su forma de relacionarse con la ciudad” (Trilla y Novella, 2011, p.40).

Con relación a lo anterior, aparece el *reconocimiento* como cualidad indispensable para la garantía de todos los derechos. Este concepto fue trabajado por Hegel (citado por Honneth, 1997), quien sostiene que “un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades, y por ello reconciliado con éste; al mismo tiempo [que] llega a conocer partes de su irremplazable identidad...” (p.28). En este sentido, los actos de reconocimiento son parte esencial de la construcción de identidad que hace cada sujeto, y dentro de estos actos la garantía de los derechos es fundamental para que cada persona, más allá del reconocimiento intersubjetivo, logre una identificación positiva de sí mismo desde su particularidad individual (Honneth, 1997).

En lo que se refiere a la *educación inicial*, el Ministerio de Educación Nacional (2014b) señala que esta significa proponer acciones que conduzcan a “lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad” (p.42), esto teniendo en cuenta que se deben garantizar las condiciones necesarias para tener un vida digna. Además, la educación inicial hace parte de la atención integral de la primera infancia, en este sentido es un “compromiso del Estado con los territorios para promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los 6 años” (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p.60).

Para este propósito, el Ministerio de Educación Nacional pone en marcha dos *modalidades de educación inicial*: la Institucional - Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y la familiar. La primera, está orientada a niñas y niños entre los dos y los cinco años de edad, o hasta su ingreso al sistema educativo, aunque también puede atenderlos desde los tres meses de nacido según la necesidad de la comunidad, y a sus familias y cuidadores. En esta modalidad, “el trabajo

pedagógico[...] se caracteriza por ser flexible, por responder a una planeación intencionada y periódica y por permitir la participación de las niñas y los niños, y así reconocer las singularidades de cada uno” (Ministerio de Educación Nacional, 2014a, p.21), además, cuenta con un equipo interdisciplinario de profesionales de distintas áreas para brindar un servicio educativo de calidad.

La modalidad familiar, por su parte, se dirige a mujeres gestantes, madres lactantes, niños y niñas hasta los dos años de edad y sus familias, focalizándose en la atención de personas que habitan en zonas rurales o dispersas.

La modalidad busca promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su concepción[...] a través de acciones pedagógicas, formación y acompañamiento a familias y cuidadores[...] también busca la articulación interinstitucional y el fortalecimiento de la gestión para la garantía, seguimiento y promoción de los derechos (Ministerio de Educación Nacional, 2014a, p.23).

Lo anterior mediante la promoción del fortalecimiento de vínculos afectivos de las niñas y los niños con sus familias o cuidadores durante dos tipos de encuentros: encuentros educativos en el hogar, que se realizan como mínimo una vez al mes, y los encuentros educativos grupales, que se llevan a cabo una vez a la semana en espacios al servicio de la comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2014a).

Llevar a cabo estas propuestas de educación inicial en *contextos rurales* conlleva muchos retos, ya que “las diversas condiciones del mundo rural exigen del sistema educativo flexibilidad para adecuarse a las características de los territorios y la población; [además de] la identificación y la aplicación apropiada de modalidades de educación aptas para contextos de dispersión [...]” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p.6). Lo anterior, entendiendo como rural el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio, relacionadas con la baja densidad poblacional y la explotación o conservación de recursos naturales, además de la existencia de relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia cercana con los demás pobladores (López, 2006).

Es importante resaltar que, las construcciones que se han venido tejiendo en los espacios rurales han sido históricas debido a la apropiación que sus habitantes le han dado al territorio, el

cual no solamente se entiende como rural por ser áreas dispersas o de explotación agropecuaria, en palabras de Farah y Pérez. 2003 “lo rural no es exclusivamente, entonces, lo agrícola ni la sola expresión de la producción primaria. Lo rural trasciende lo agrario.” (p.4), siendo así la ruralidad una manifestación de diversidad que están siendo mediadas por formas propias de vida rural. Al respecto, Echeverry y Ribero (2002) afirman que

La ruralidad es una condición y una característica asociada a territorios, que tienen en esencia una construcción de orden histórico y social, como procesos prolongados de conformación de sociedades y organizaciones territoriales. En estos territorios se arraiga la historia, la tradición y la cultura de la mayor parte de los pobladores de nuestra América y es en esa historia y en ese proceso donde se encuentran los elementos constitutivos de la concepción de una ruralidad asociada al territorio (p.30).

En este sentido, es necesario resaltar que la *educación en contextos rurales* debe ser diferenciada de la educación urbana, pues en estos contextos se tiene una cosmovisión y cultura propias que permean las experiencias cotidianas de las niñas y los niños, lo cual implica “otras formas del aprender, del hacer y del enseñar” (Arias, 2017, p.60), las cuales merecen ser conservadas y tenidas en cuenta como parte esencial del territorio. Sobre este concepto, Sosa (2012) menciona que el territorio “es una construcción social realizada por sujetos (como los pueblos), actores (como los grupos de interés) e instituciones sociales (como la familia, la comunidad)” (p.46), quienes, en este espacio de interacción social, “enlazan recursos y valores que se construyeron en el pasado, pero cuya valoración permite dar sentido a las acciones y a proyectos del presente y futuro” (Dematteis y Governa, 2005, p.38). En este sentido, cada sujeto construye su identidad y se apropia del territorio partiendo desde sus intereses, lo que genera una forma particular de habitar y transformar estos lugares, produciendo así saberes propios que se convierten en la esencia de la comunidad.

7. Marco metodológico

Este trabajo se hizo en el marco de la *investigación cualitativa*, la cual Sandoval (1996) define como el “... esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (p.11). Específicamente, este modelo nos permitió un diálogo con la comunidad de una manera más cercana, permitiendo conocer sus concepciones, historias, vivencias y las experiencias, la realidad social que los atraviesa y cómo es entendida desde la subjetividad de cada uno de los participantes. En este sentido, asumir la investigación desde una mirada cualitativa implica, además de un esfuerzo de comprensión del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de la interpretación y el diálogo, la posibilidad de construir generalizaciones que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos (Sandoval, 1996).

En cuanto al rol del investigador, Creswell (s.f.) plantea que en una investigación cualitativa éste “es un instrumento de recolección de datos, el cual recoge palabras o imágenes, las analiza inductivamente, se centra en el sentido de los participantes y describe un proceso manejando un lenguaje expresivo y persuasivo” (p.13). Así, el investigador cualitativo intenta dar sentido e interpretar los fenómenos que observa, partiendo de los significados que las mismas personas implicadas en la investigación les dan, lo que permite construir una perspectiva más amplia y, al llevarse en un entorno natural, posibilita comprender y analizar los discursos dados por las personas de manera detallada (Creswell, s.f.).

En este orden de ideas, el proyecto tuvo como enfoque la *perspectiva epistemológica hermenéutica crítica*, dado que iba en la vía de comprender e interpretar críticamente lo que sucede con el derecho a la educación inicial de niños y niñas que viven en zonas rurales dispersas con dificultades para el pleno disfrute de este derecho, por lo que se reconoce la importancia de ir más allá de lo que plantean los documentos legales y comprender las maneras cómo acontece la realización de este derecho en este territorio. Es así que, la hermenéutica permite la comprensión de las realidades sociales, pues como lo menciona Vasco (1990), esta perspectiva epistemológica “trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene

para el grupo que está comprometido en esa praxis social” (p.14); lo anterior partiendo de los saberes previos de la comunidad y de unas condiciones históricas preestablecidas sobre las cuales se produce el conocimiento.

Tal como lo afirma Mejía-Quintana (2014),

El trabajo hermenéutico supone, pues, interpretar símbolos, definir tradiciones, explicar deformaciones, no solo dándole a todo ello un significado orgánico y coherente que permita dilucidar su estructura y comprender la interrelación de las diferentes esferas, sino también desentrañar los valores éticos, políticos, estéticos, religiosos y filosóficos que le confieren significado al ser humano frente a su realidad, al mundo y al cosmos en general (p.49).

En relación a lo anterior, es importante resaltar que la *hermenéutica crítica* no solo implica la comprensión y el conocimiento que se dan en el marco de la investigación, sino que en ella reside la intención y el anhelo de la transformación a partir de las reflexiones alcanzadas en la investigación, es así que esta perspectiva se convierte “en clave de reconstrucción histórica y profundización estructural” (Mejía-Quintana, 2014. p.50). En palabras de Bauman (citado por Mejía-Quintana, 2014), la hermenéutica crítica

Está orientada a interpretar la vida individual, social e histórica de los hechos sociales, pero sus pretensiones no claudican en la sola comprensión conceptual de la realidad contemporánea, sino que, por el contrario, se orientan a desarrollar, a partir de ello, una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación que permita lograr transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad (p.50).

Es de esta manera que, la perspectiva hermenéutica crítica se convirtió en una parte fundamental de la investigación para lograr dar cuenta de las transformaciones que ha tenido derecho a la educación de la primera infancia de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, Medellín, y lo que se puede seguir aportando para lograr así en un futuro próximo una educación de calidad y para todos en las zonas rurales de nuestro territorio.

Por otra parte, en cuanto a la tradición metodológica elegimos el *estudio de caso*, el cual “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender

su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). También, Creswell (s.f.) lo define como “una exploración de un sistema ligado a un caso (o múltiples casos) a lo largo del tiempo, a través de una recolección de datos detallada, en profundidad que involucra múltiples fuentes de información ricas en contextos” (p.46). Es así como en esta investigación se pretendió comprender las maneras en las que los diferentes actores implicados en la garantía del derecho a la educación lo han vivenciado en la zona rural de San Sebastián de Palmitas, ya que el objetivo fundamental del estudio de caso es comprender desde la particularidad la forma en la que estos actores se integran como un todo, pues enfrenta a los investigadores a situaciones reales que necesitan ser intervenidas.

Por su parte, Neiman y Quaranta (2006) definen el caso como “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (p.220). Además, señalan que la pregunta de investigación es el eje conceptual que estructura el estudio de caso y la recolección de información se lleva a cabo utilizando una variedad de fuentes, como observación, entrevistas y documentos, con las que se busca “captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados” (Neiman y Quaranta, 2006, p.220). En este sentido, utilizar el estudio de caso nos permitió, como investigadoras, construir el conocimiento necesario para dar cuenta de la comprensión e interpretación que logramos hacer sobre los mecanismos que hacen posible o dificultan que el derecho a la educación inicial sea garantizado para los niños y niñas que habitan en el territorio elegido.

Como lo resalta Stake (1998), “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad” (p.20). En este sentido, el estudio de caso junto con la perspectiva epistemológica hermenéutica crítica se convierten en un método valioso para el análisis de situaciones que implican a los niños y las niñas, pues permite detallar ampliamente un caso, ya sea de manera particular o colectiva, documentando sus propias experiencias, permitiendo así una mirada holística a partir de la cual se crean nuevas formas para concebir la infancia desde diferentes perspectivas, comprendiendo los

significados que la comunidad les atribuye y ampliando los conocimientos ya preestablecidos y de la importancia que ha venido retomando el derecho a la educación.

Para el estudio de este caso en particular, realizamos un acercamiento a la comunidad, en un inicio, a través de conversaciones por videollamada con la directora del Centro Educativo La Aldea, quien nos abrió las puertas de esta institución para realizar nuestra investigación con los niños, niñas y las familias del grado transición. En estas conversaciones pudimos conocer un poco sobre las particularidades de esta vereda, de quienes la habitan y del centro educativo, además de hablar sobre problemáticas que se venían presentando a raíz de la pandemia por el Covid-19.

Después, tuvimos la oportunidad de conversar con la profesora del grado transición y acompañarla en uno de los encuentros que ella venía realizando con las niñas y los niños mediante video llamadas de WhatsApp, medio que utilizaba para dictar sus clases a quienes tenían la posibilidad de conectarse, las cuales eran divididas en dos grupos debido a la capacidad de personas que podían estar conectadas al tiempo. Este fue el primer acercamiento con las niñas y los niños, en el que pudimos presentarnos y comprender las situaciones tan complejas por las que la comunidad educativa estaba pasando para seguir construyendo conocimientos por fuera de la escuela y a pesar de las adversidades.

Posteriormente, visitamos la institución educativa el día de entrega de calificaciones, lo cual nos sirvió para dialogar con las familias y algunos niños que fueron con ellos, abriéndonos la posibilidad de entender de primera mano cómo se estaban sintiendo por la situación que atravesaban, ya que en un estudio de caso es clave conocer y ver el problema desde todas sus aristas para una mirada holística a partir de la cual se amplía la forma de entender el problema. Así, pudimos comprender algunas dinámicas propias de esta población, como el hecho de que varias familias no son originarias de la vereda, sino que vienen de otros lugares de Antioquia, y algunos de Venezuela, lo que modifica la forma de relacionarse con el territorio.

7.1. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información durante el proceso con los agentes educativos, las familias, las niñas y los niños, utilizamos una serie de herramientas que nos permitieron hacer la investigación de una manera más rigurosa (ver anexo 1), tanto para la recolección de la información, como para el análisis de la misma, teniendo diferentes miradas para comprender el caso. En este sentido, buscamos hacer un acercamiento a la población y al campo investigativo en primer lugar por medio de la estrategia de *Observación participante*, “la cual consiste en la inserción del investigador en el interior de un grupo estudiado, desnudándose de prejuicios e integrándose en él para comprender mejor sus rituales y significados culturales” (Vitorelli et al., 2014, párr. 8); por tanto, el investigador y la investigadora durante el tiempo de investigación deben ganarse el acceso a la comunidad, creando vínculos de confianza, para ello es preciso estar dentro, ser y hacer parte del problema investigado con la comunidad.

El acercamiento con la comunidad de la vereda La Aldea se hizo de manera gradual, primero permitiendo que ellos nos conocieran y, a partir de conversaciones espontáneas, contarles sobre los intereses que teníamos en torno a la educación y la importancia que tiene para nosotras los espacios rurales, permitiendo así que la comunidad supiera que verdaderamente nos interesaba conocer sus problemáticas. Lo anterior hizo que la acogida por parte de la comunidad en general fuera más familiar, creando vínculos desde el respeto y la sinceridad que nos posibilitaron conocer más a fondo las situaciones que han vivido muchas de las familias en relación a la educación, no solo actualmente, sino desde diferentes generaciones.

Es necesario resaltar que para la recolección y sistematización de la información obtenida se hizo uso de fotografías, notas de voz y *diarios de campo*, los cuales, según Bonilla y Rodríguez (citados por Martínez, 2007) deben “permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.9), comprendiendo que el diario de campo no se reduce a una simple toma de notas, si no que estos se convierten en la fuente principal del investigador, siendo la memoria viva a través de notas puntuales que posteriormente relacionadas con la teoría se convierten en resultados de la investigación.

Por nuestra parte, hicimos uso de algunas *técnicas interactivas* con el fin de crear un ambiente de confianza con los agentes educativos, las familias, las niñas y los niños, y que en la medida de lo posible se sintieran cómodos, pretendiendo con ello ambientes propicios para la construcción de conocimiento y espacio para la reflexión. Las *técnicas interactivas* son:

entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad (Quiroz et. al., 2002, p.48).

En el trabajo con los niños y las niñas utilizamos la narración de cuentos, dentro de los cuales estaba uno creado por nosotras (ver anexo 2), la construcción de una cartografía en tres dimensiones y el dibujo como medio de expresión de sus ideas, además de canciones y juegos que, si bien no estaban directamente relacionados con el tema de la garantía del derecho a la educación, están dentro de lo que se contempla desde el Ministerio de Educación como características de la educación inicial. Así, “como componente sociocultural que promueve la integración del grupo, la empatía, [... y el] reconocimiento de los otros como iguales” (Quiroz et al., 2002. p.49), el juego nos permitió construir los lazos de confianza que se hacen necesarios al momento de realizar la investigación. Todas estas técnicas nos posibilitaron el acercarnos a los niños y niñas y conocer las comprensiones que han elaborado frente a lo que significa ser sujetos de derechos.



Figura 2. Construcción de la cartografía en tres dimensiones de la vereda La Aldea. [Fotografía], por Yohanna Urrea, 2021.



Figura 3. Cartografía en tres dimensiones de la vereda La Aldea. [Fotografía], por Yohanna Urrea, 2021.



Figura 4. Dibujo “la escuela soñada”. [Fotografía], por Yohanna Urrea, 2021.

Con las familias, realizamos un taller de fotonarrativa en el que pudimos conocer cómo era la escuela en la que estudiaron las madres de los niños y niñas de transición. Así, fue posible construir una memoria intergeneracional en cuanto a lo que ha sido la garantía del derecho a la educación en la vereda La Aldea a través del tiempo, pues en este taller surgieron anécdotas sobre profesores, los recorridos realizados para llegar hasta la escuela y las formas en las que las diferentes familias vivieron la infancia, en comparación a cómo la viven los niños y niñas en la actualidad.



Figura 5. Taller fotonarrativa familias. [Fotografía], por Yohanna Urrea, 2021

Además, durante la aplicación de estas técnicas, tuvimos la oportunidad de hacer un *grupo focal* con las profesoras del centro educativo, esta “técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui-Sutton y Varela., 2012. p.56). Este se realizó principalmente como una entrevista semi-estructurada de manera colectiva, con preguntas abiertas y flexibles que generaron nuevas preguntas y que resultaron aportantes para conocer la manera en la que ellas han vivido el ser maestras rurales, además de cómo afrontaron, desde lo pedagógico, la contingencia generada por el Covid-19. Con este grupo focal, pudimos acercarnos un poco más a las formas en las que se vive la educación en contextos rurales y las problemáticas que enfrentan cada día los y las docentes para poder ser esos garantes del derecho a la educación.

Finalmente, realizamos una *revisión documental*, la cual fue una de las técnicas más importantes que utilizamos ya que, como afirma Hurtado (2008), “es el proceso mediante el cual un investigador recopila, revisa, analiza, selecciona y extrae información de diversas fuentes acerca de un tema particular (su pregunta de investigación), con el propósito de llegar al conocimiento y

comprensión más profundos del mismo” (p.90). Dicha revisión permitió realizar un acercamiento teórico del caso, que favoreció luego las contrastaciones con las percepciones de los participantes y las prácticas, lo cual amplió el conocimiento del problema investigado.

Es necesario señalar que para esta investigación contamos con apoyo económico por parte del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP), dependencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que tiene como función establecer los mecanismos para el desarrollo de la investigación en las áreas de Educación y Pedagogía. Pudimos acceder a este beneficio económico presentando nuestro trabajo a la convocatoria de “Pequeños proyectos y trabajos de grado 2021”, apoyo que fue de gran utilidad para el desarrollo de todas las actividades realizadas con la comunidad.

7.2. Criterios de elección de los participantes

La investigación se desarrolló en el Centro Educativo La Aldea, ubicado en la vereda La Aldea del corregimiento San Sebastián de Palmitas, Medellín; se eligió este corregimiento por ser cercano a Medellín y a la vez ser un contexto rural, lo cual era uno de los focos del estudio, y se realizó la práctica en este centro educativo debido a que es el único centro en el corregimiento que cuenta con grado transición. Los participantes con los que desarrolló la investigación fueron principalmente las niñas y niños que cursan el grado transición, igualmente, se realizaron entrevistas y grupos focales con las familias de los estudiantes, las profesoras y directora de la escuela, una empleada de la casa de gobierno y la pedagoga encargada del programa de Buen Comienzo entorno familiar. Elegimos estos participantes con el fin de comprender más a fondo, desde el punto de vista de todos los actores implicados, el estado de la garantía del derecho a la educación de las niñas y niños de primera infancia que habitan en esta vereda.

7.3. Estrategias para el análisis y la interpretación de la información

Para el análisis y la interpretación de los datos obtenidos durante la investigación, en primer lugar, realizamos una codificación de toda la información recogida en los diarios de campo, entrevistas y talleres realizados con los participantes (niñas y niños, maestras, familias, empleada pública y pedagoga de Buen Comienzo), la cual se hizo teniendo en cuenta las categorías y subcategorías propuestas inicialmente e identificando las categorías emergentes. Luego, llevamos a cabo la lectura de la codificación, interrogando los códigos y los datos obtenidos para, posteriormente, organizarlos en matrices categoriales (ver anexo 3), que fueron las que permitieron agrupar la información en categorías y subcategorías, incluyendo también las emergentes. Para organizar la información en las matrices, seleccionamos los datos que consideramos nos permitían dar cuenta de los propósitos de la investigación, y, por último, los analizamos e interpretamos a la luz de la contrastación entre diferentes autores y documentos legales, estableciendo relaciones entre los hallazgos y los planteamientos que se hacen desde la política pública sobre el derecho a la educación.

7.4. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas en este proyecto de investigación estuvieron orientadas a que todas las actividades que se realizaran con la comunidad fueran bajo acuerdos mutuos, con el fin de obtener información aportante para la investigación, tales como entrevistas, fotos, dibujos, diálogos y audios. Es decir, para cada actividad se tuvo un previo consenso con todos los y las participantes en donde se les explicó que todo lo realizado sería únicamente con fines pedagógicos y formativos y que cada uno de los resultados serían publicados o mostrados al público con la autorización acordada mediante los consentimientos informados y los criterios estipulados relacionados con el manejo de la información y el material audiovisual en la ley 1098 de 2006 y la ley 1581 de 2012. Así, se respetó la privacidad y la confidencialidad de los datos obtenidos y de quienes los produjeron, cambiando sus nombres y datos personales protegiendo siempre su identidad. Por tal motivo, se les pidió a los acudientes firmar un consentimiento informado (ver

anexo 4), el cual se les envió con cada uno de sus hijas e hijos en el que se les dio a conocer todos los fines del proyecto, y para el consentimiento informado con los niños y niñas se realizó una explicación y un acto simbólico de firmas que correspondían a su huella en una cartulina, además se dejó por escrito los compromisos que tenían ellos y nosotras durante el tiempo de la investigación.

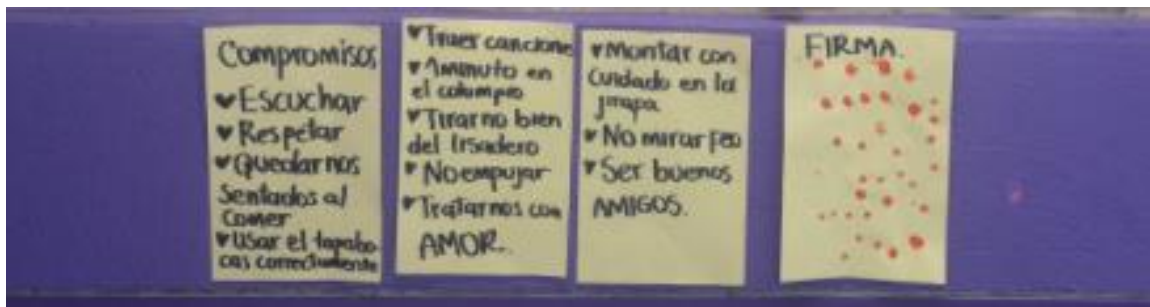


Figura 6. Firma de acuerdos y consentimiento informado niñas y niños. [Fotografía], por Yohanna Urrea, 2021

Asimismo, se aportaron elementos de manera que las únicas beneficiadas de este proyecto no fuimos nosotras como maestras, sino que la comunidad fue partícipe de espacios de reflexión, lo cual les permitió generar una conciencia crítica sobre el derecho a la educación de los niños y niñas. Esto implicó reconocer como válidos los saberes de la comunidad rural, visibilizando los procesos propios de su contexto y respetando su decisión de participar o no en la investigación. Además, a la comunidad se le hizo una devolución de los aprendizajes y hallazgos realizados durante la investigación mediante un evento de socialización realizado en el Centro Educativo La Aldea, en el cual participaron las niñas, los niños, las familias y las maestras de la institución. Esta devolución se hizo como muestra de gratitud por los momentos y espacios permitidos y compartidos.

8. Resultados

8.1. La escuela que las niñas, los niños y las familias se sueñan: “Flores y un nido de abejitas”

8.1.1. *Derecho a la educación: Asequibilidad y accesibilidad*

El derecho a la educación implica que todas las personas tienen derecho a acceder a la escuela, es decir, disponer de una oferta educativa que sea de calidad, así como la posibilidad de permanecer en el sistema escolar de manera que puedan culminar su proceso de formación según sus necesidades; en este sentido, el derecho a la educación está relacionado con los indicadores de asequibilidad y accesibilidad (Köster, 2016). La asequibilidad exige a los gobiernos asegurar la existencia de centros y modalidades de educación suficientes para todos los niños y niñas, que cuenten con docentes formados, equipamiento e infraestructura adecuada; y la accesibilidad, por su parte, se refiere a que la educación debe ser gratuita, obligatoria, incluyente y de fácil acceso para todos (Tomasevski, 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior, y a partir de lo observado durante la investigación, podemos afirmar que el derecho a la educación se está precarizando en el corregimiento de San Sebastián de Palmitas, especialmente con la primera infancia de las veredas que lo componen. Esto se debe, en un primer momento, a que, por ejemplo, en la vereda La Aldea no hay centros educativos que atiendan a la población infantil que no puede ser admitida en la escuela a causa de su edad; si bien el programa Buen Comienzo hace presencia con los encuentros de modalidad familiar, es relevante preguntarse si un encuentro cada 15 días permite el efectivo desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños en esta etapa inicial, teniendo en cuenta que el encuentro está enfocado en la nutrición especialmente.

Como hemos mencionado anteriormente, la vereda La Aldea no cuenta con un Centro de Desarrollo Infantil (CDI), el único programa que hace presencia y atiende a los niños y niñas menores de 5 años es la modalidad familiar de Buen Comienzo, la cual busca:

promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su concepción[...] a través de acciones pedagógicas, formación y acompañamiento a familias y cuidadores[...] también

busca la articulación interinstitucional y el fortalecimiento de la gestión para la garantía, seguimiento y promoción de los derechos (Ministerio de Educación Nacional, 2014a, p.23). Esta modalidad de educación inicial está dirigida a mujeres gestantes, madres lactantes, niños y niñas hasta los cinco años de edad y sus familias, esto debido a la falta de CDI (Centros de Desarrollo Infantil) en el corregimiento y además porque este está considerado como zona rural o dispersa; cabe aclarar que este programa sólo hace presencia en la vereda La Aldea y en Palmitas Central, por lo que las familias de otras veredas que quieran acceder a él deben viajar hasta alguno de estos dos lugares, desplazamiento que se hace complicado por el costo de los pasajes hasta la centralidad.

Por otra parte, es importante mencionar que en la modalidad familiar únicamente se hacen encuentros con los niños, las niñas y las familias cuatro veces al mes, de las cuales una es para peso y talla y otra es para la entrega del complemento alimentario, por lo que solamente dos de los encuentros están propiamente enfocados a la parte pedagógica. Así, vale la pena preguntarse si estos encuentros son suficientes para decir que se está brindando una atención inicial a los niños y niñas entre los cero y los cinco años de edad, pues si bien el programa de Buen Comienzo ha demostrado incidencias muy positivas en el estado nutricional de las niñas y los niños, es de anotar que un programa educativo o enfocado en el desarrollo infantil no puede quedarse solo en eso, sino que éste debe lograr un enfoque que cubra las necesidades alimentarias de quienes participan de sus espacios y, a su vez, potenciar y desarrollar las capacidades que hacen parte de una formación integral de la primera infancia.

También, es importante resaltar que en el corregimiento hay algunos Hogares Comunitarios del ICBF, pero en estos sólo se puede atender máximo a 14 niños y niñas, además la población que asiste a estos hogares son los que habitan cerca de ellos y quienes tienen la posibilidad de un transporte propio, pues no se cuenta con servicio de transporte ofrecido por el corregimiento para dicho desplazamiento, una de las principales barreras para asistir. En este sentido, es posible afirmar que en el corregimiento no hay suficientes centros educativos para las niñas y niños de primera infancia, lo que imposibilita el cumplimiento del indicador de asequibilidad, el cual, aunque no abarca toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos más densos y extensos para la realización del sueño de una educación para todos.

Esta situación se agravó profundamente con la pandemia, específicamente en la vereda La Aldea donde antes había al menos un centro educativo, aunque de carácter privado, por lo que el

acceso quedaba restringido a quienes pudieran pagar la mensualidad. Sin embargo, pese a que fuera caro, muchas familias hacían el esfuerzo económico para ingresar a los niños a este centro por dos motivaciones: una de ellas es que consideran importante que los niños crezcan y aprendan con sus pares, y la segunda, tener un lugar seguro donde los cuiden mientras ellos se encuentran en sus trabajos. Debido a la contingencia por el COVID-19, la profesora que estaba a cargo de este centro tuvo que cerrar, dejando sin opciones a las familias, así lo expresa la abuela de una de las niñas de preescolar, quién podía acceder a este servicio:

la tuvimos en guardería por allá por esa carretera de El Hoyo, pero por la pandemia[...] empezaron a cerrar instituciones y de todo, entonces la niña iría a la guardería por ahí dos o tres mesecitos, muy poquito. Y estaba toda contenta[...] pero no, la profesora ya no pudo seguir con ellos (Entrevista habitante de La Aldea).

Cabe resaltar que esta falta de instituciones para la atención de la primera infancia también es sentida como algo negativo por las familias de la vereda, es decir, a ellos también les preocupa el hecho de que los niños y niñas no tengan un lugar para estar además de la escuela, donde son recibidos a partir de los 4 años y medio, como lo expresa una de las madres entrevistadas:

Por ejemplo, mi sobrinito no va a poder entrar porque cumple los 5 años en junio, y que es hasta marzo, entonces no va a poder entrar, y ya él se aplica, como él ve todos los niños haciendo tareas y ya él quiere (Taller fotonarrativa madres).

Con lo anterior, podemos evidenciar que no solo son las familias las que ven la necesidad de estos centros educativos, sino que son los mismos niños y niñas quienes también anhelan un lugar donde puedan aprender y compartir con otros.

En definitiva, durante el tiempo de pandemia en todo el país se pudieron ver de manera más clara las problemáticas que afectan a las escuelas, el incremento de las brechas educativas preexistentes en la población en situación de vulnerabilidad, especialmente en las zonas rurales, lugares que durante años han sentido el abandono por parte del Estado, y en donde todo tarda mucho tiempo en llegar, incluso la tecnología, a la que, se supone, todos tenemos acceso. En nuestro caso concreto, con lo expresado por las profesoras y lo vivido en el primer día de práctica, pudimos evidenciar que durante el tiempo en el que la presencialidad no era posible, si bien las docentes de la escuela buscaron la manera para mantenerse en comunicación constante con los niños y niñas, adecuándose a las necesidades de cada uno de sus alumnos, fue muy complejo lograr que hubiera una continuidad en el proceso educativo debido a la falta de conectividad que

presentaban las familias de los estudiantes, ellos no contaban ni con los equipos ni con la conexión necesaria para tener ese contacto, que se hizo más importante de lo que nunca antes había sido.

Sobre esto, una de las maestras dice:

yo también tuve muchos estudiantes que se fueron de la vereda y tocaba enviárselos por correo [los talleres], a veces hasta le enviábamos dinero para que pudieran imprimir. Una de las mayores dificultades es que no todos tenían celular propio, así que había que buscarlos, y uno era llamando a todos los vecinos para poder ubicarlos (Grupo focal maestras).

A pesar de ello, algunas de las maestras realizaban este tipo de esfuerzos para que sus estudiantes no se quedaran aislados o por fuera del sistema educativo debido a las barreras económicas que enfrentaban.

Es claro que los cambios son necesarios, que las formas de habitar el mundo se transforman constantemente y los modelos educativos no pueden ser la excepción, pero ¿qué pasa cuando no existe un proceso de adecuación? ¿Cuándo las personas no cuentan con los medios tecnológicos necesarios para acceder a la nueva forma de educación que se ofrece? ¿Qué pasa cuando los estudiantes no encuentran en sus familias el apoyo necesario para responder a todas las exigencias académicas? Para el diseño de un modelo de educación virtual es necesario tener en cuenta los factores que pueden impedir o dificultar el proceso individual de cada estudiante, uno de estos factores puede ser la falta de conocimientos académicos de los padres, debido a que ellos también debieron enfrentar barreras que los obligaron a interrumpir dicho proceso, ejemplo de ello es una de las madres entrevistadas, la cual indica no haber terminado sus estudios, no por falta de interés, sino de posibilidades: “Yo solamente estudié hasta segundo, porque mi papá no podía mandarnos a todos a estudiar a Palmitas, no tenía cómo pagar el transporte y siempre había que caminar mucho” (Taller fotonarrativa madres).

Adicionalmente, el no contar con los equipos tecnológicos se convierte en un obstáculo para la permanencia en el sistema educativo, lo que afecta directamente el indicador de accesibilidad, el cual implica la obligación del Estado de identificar y eliminar las barreras que impiden que la educación sea de fácil acceso para todos (Tomasevski, 2004). Por lo tanto, este indicador fue uno de los que más se vio afectado durante la pandemia, cuando fue necesario trasladar las clases a entornos virtuales sin ningún tipo de preparación y sin tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente.

Volviendo al tema de la falta de centros educativos para la primera infancia, a partir de la entrevista realizada a un funcionario público de San Sebastián de Palmitas pudimos evidenciar que desde la administración se dice que es complejo lograr que existan Centros de Desarrollo Infantil (CDI) suficientes para atender a todos los niños y las niñas del corregimiento, en primer lugar, porque es una geografía dispersa y cada centro debe contar con un mínimo de asistentes para que pueda asignársele unos recursos que garanticen su continuidad.

En segundo lugar, se presentan muchos inconvenientes a la hora de la construcción de estos centros, así, para el caso de este corregimiento no está siendo un problema los recursos, sino la compra del terreno donde este será construido, así lo expresa una de las funcionarias de la Casa de Gobierno, quien afirma que el proyecto de construcción de un CDI de Buen Comienzo en el corregimiento “empezó como en el 2017[...] todo ese tema de adquisición de predios es demorado, y ya han mirado varios y los han sacado por condiciones jurídicas” (Entrevista servidor público). En efecto, para realizar este tipo de compras es importante que el terreno cumpla a cabalidad unos requisitos, los cuales deben revisarse con mucha cautela, pues al ser dinero del Estado se podría incurrir en el delito de detrimento al patrimonio público; y como los predios que se han intentado adquirir para este proyecto no han cumplido los requisitos, se ha tenido que hacer nuevas postulaciones, lo cual retrasa el proceso cada vez más.

Aunque las razones dadas por la administración son comprensibles, en estos discursos encontramos que hay una falta de compromiso por parte de algunos de los representantes del municipio, como se dice coloquialmente, no hay un doliente de la zona, pues en una de las entrevistas que realizamos, pudimos constatar que para este empleado público no es necesario construir CDI en varias veredas del corregimiento, pues considera que:

A veces la gente se va acostumbrando a que todo se lo van poniendo como en bandeja de plata, entonces ya quieren tener la guardería a tres cuadras de la casa y aquí es imposible porque una casa queda muy lejos de la otra (Entrevista servidor público).

De este modo, en las posturas políticas de algunos funcionarios se evidencia una falta de compromiso para garantizar el derecho a la educación, lo cual es una de las obligaciones del Estado para con las niñas y los niños, constituyéndose así una barrera administrativa y política sobre la realización del derecho a la educación. Consideramos que uno de los motivos por el que se da esta falta de compromiso por parte de los representantes del gobierno puede ser por el desconocimiento del territorio y las condiciones de vida de sus habitantes.

Sumado a lo anterior, las maestras de la escuela nos comentan que “los de la JAL [Junta de Acción Local] están pidiendo que [el CDI de Buen Comienzo] sea para 200 niños, entonces todavía no se ha podido organizar” (Grupo focal maestras), pues es complicado que se acepte esta condición debido a que en el corregimiento no hay tantos niños y niñas, además se necesitaría un terreno muy grande para poder atender tanta población, por lo que de manera informal las maestras aseguran que la construcción no se ha podido iniciar por unos intereses económicos y políticos por parte del personal de la JAL. Con todo esto, y para sintetizar, lo que encontramos es que hay una falta de alternativas por parte de la administración para que los niños puedan asistir al CDI más cercano, si bien es complejo que se instale uno por vereda, porque la demanda es poca, si debería ser necesario crear alianzas y estrategias para que la falta de medios de transporte no sea una barrera para que todos los niños puedan asistir y de esta manera garantizar el derecho a la educación inicial, el cual es un derecho inalienable.

A este respecto, es necesario mencionar que el aspecto de la accesibilidad que más se mencionó y que pudimos observar es primordial para que se garantice el derecho a la educación en el corregimiento es el transporte, esto debido a las condiciones geográficas de la región, la cual está caracterizada como área dispersa. En primer lugar, así los niños y niñas vivan cerca a la escuela es necesario que vayan acompañados de un adulto, pues muchos deben cruzar la vía Medellín – San Jerónimo que tiene un alto flujo vehicular, lo que dificulta las condiciones para los padres y madres que trabajan, pues ellos necesitan buscar quién lleve y recoja a sus hijos de la escuela. Como segundo, aparece la imposibilidad de transportar los niños y niñas hasta Palmitas, por lo que si se construye un CDI en la centralidad es necesario que se piense en tener un transporte que los recoja en las diferentes veredas y los lleve hasta allá, como se hace con los estudiantes de la Institución Educativa Héctor Rogelio Montoya.

Por otra parte, es importante mencionar que el teleférico, que es un medio de transporte fundamental para las veredas, lleva aproximadamente cinco meses sin funcionar hasta la estación La Aldea, donde el 9 de marzo de 2020, cuando este transporte se encontraba en funcionamiento y con personas a bordo de las cabina se rompió uno de los cables de tracción, dejando a 5 personas suspendidas en el aire durante tres horas, tiempo que duró el rescate con ayuda del cuerpo de bomberos de Medellín y los operadores del cable; cabe aclarar que este medio de transporte permite la movilidad de 5.000 personas entre la primera y segunda estación (Infobae, 2021). En este orden de ideas, si bien el colegio de Palmitas brinda transporte a los estudiantes que lo necesiten, hay

asuntos de orden geográfico que dificultan el acceso a este servicio, pues varias veredas del corregimiento se encuentran ubicadas en zonas que no tienen paso para vehículos, por lo que, cuando no funciona el teleférico, los estudiantes deben caminar mucho hasta el lugar donde los recoge el bus, lo cual incrementa la posibilidad de que los niños y niñas dejen de asistir a la escuela.

Por ejemplo, una de las maestras de la institución cuenta:

La otra vez que el cable estuvo malo, no les quisieron dar el transporte, los niños tenían que venir a pie, caminar, y ya después de mucho pelear, y ya los niños como no venían por los inviernos, entonces ahí sí les tocó ceder, pues y uno sabiendo que sí hay los recursos, pero si es una pelea para que les den el transporte (Grupo focal maestras).

En este sentido, aparece entonces la limitación en el transporte como una barrera que impide el acceso a la educación a varios niños y niñas de la vereda y, parece ser que, a los funcionarios públicos se les olvida que como representantes del Estado tienen la obligación de garantizar la permanencia y la cobertura educativa mediante el servicio de transporte escolar, el cual debe ser prestado bajo condiciones de seguridad y calidad.

Con relación a lo anterior, es importante resaltar que, mediante el decreto 746 del 28 de mayo de 2020, el Gobierno Nacional le da la facultad a las entidades territoriales de implementar acciones para la prestación del servicio de transporte escolar con un carácter diferenciador, pues en esta norma se tiene contemplada la diversidad de los territorios y contextos, especialmente para aquellas zonas donde este servicio se convierte en un factor indispensable para la permanencia de todas las niñas y todos los niños en el sistema educativo. En el decreto se señala que para la prestación de este servicio podrá hacerse uso de cualquier tipo de transporte siempre y cuando se garantice la integridad de los usuarios, en este caso las y los estudiantes. Así, la conclusión a la que se llegó desde la jurisprudencia con la prestación del servicio de transporte escolar es que, en las condiciones anteriormente señaladas, éste se convierte en “un componente esencial de la accesibilidad material al derecho a la educación, de acuerdo a como lo comprende el derecho internacional de los derechos humanos” (Sentencia T-890/13), por lo que la prestación de este servicio se convierte en una obligación y no en una opción.

Prosiguiendo con los motivos por los que afirmamos que el derecho a la educación se está precarizando en lo que concierne a la asequibilidad y accesibilidad, encontramos uno relacionado con la infraestructura y el equipamiento del Centro Educativo La Aldea. Si bien la planta física de una institución es importante para que el derecho a la educación pueda ofrecerse de manera óptima,

no es lo único que se requiere, también es necesario todo el equipamiento, como las sillas, tableros, mesas, y dotación en general. Todo esto, debería ser gestionado y entregado por las Secretarías de Educación de cada municipio, pero para el caso de La Aldea fue la directora quien debió hacer la gestión con otras entidades que hacen aportes al sector educativo. Incluso, durante la entrevista, ella menciona que para reiniciar las actividades en alternancia se compraron sillas y mesas con recursos propios de la institución, un presupuesto que inicialmente es muy bajo, pero que debió asumirse porque era primordial regresar lo antes posible a la presencialidad debido a la falta de conectividad que presentaban las familias de esta vereda.

Aquí se evidencia que las gestiones con las diferentes entidades del sector educativo toman mucho tiempo para realizarse, lo que dificulta que se logre una dotación completa de la institución haciendo que durante este tiempo la calidad de la educación se vea afectada. Al respecto, una de las maestras entrevistadas resalta que “estamos todavía esperando a que nos doten la institución educativa” (Grupo focal maestras), y que mientras esto pasa ellas se ven limitadas a la hora de impartir sus clases, o por lo menos sin herramientas tecnológicas para hacerlo, manifiestan que les hace falta “un televisor, un proyector, alguna vaina de esas con tanta tecnología y nada, un televisor para cinco...” (Grupo focal maestras).

De esta manera, podemos ver que en la institución no se cumple por completo con lo establecido por el indicador de asequibilidad, el cual exige que las escuelas cuenten con todo el equipamiento necesario para brindar una educación de calidad, equipamiento dentro del cual, dadas las características propias del siglo XXI para la producción y el acceso al conocimiento, son indispensables las tecnologías digitales, las cuales, según el CONPES 3988 (2020) “plantean la oportunidad de habilitar la innovación educativa con el fin de contribuir a la calidad en la educación, al desarrollo de competencias en los estudiantes y al cierre de brechas educativas” (p.3). Sin embargo, mientras que estos proyectos se ejecutan pasan varios años en los que muchas escuelas, niñas, niños y maestros se quedan sin la posibilidad de hacer uso de los recursos tecnológicos para la transformación educativa, aumentando así la brecha digital e informacional que se evidencia de manera tan marcada en los contextos rurales de nuestro país.

Al llegar a este punto se hace necesario hablar un poco sobre la gestión educativa, cuyo surgimiento en América Latina:

data de 1980 y está cargada de un fuerte talante político que se manifiesta con el quiebre del Estado garante de los servicios públicos, que dio paso a otro sistema en el que el Estado

tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. Allí aparece la conceptualización acerca de la gestión educativa, dejando a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar esos objetivos. Esta reducción de las competencias planificadoras y administrativas del Estado se traduce a la esfera educativa, cediendo a las propias escuelas la autonomía y utilizando como factor de motivación la posibilidad de autogestión (Tello, 2008, p.4).

En Colombia, la Nación asigna unos recursos para educación a los municipios certificados, que son los que cumplen ciertos requisitos para asumir la administración autónoma de los recursos, y cada municipio se encarga de definir y consignar la cantidad de dinero necesaria, según ciertos criterios, a cada establecimiento educativo (Ley 715 de 2001), esto como una manera de crear “autonomía” en las escuelas; sin embargo, debido a esta autonomía, terminan siendo los directores de cada institución los encargados de velar por que el dinero alcance para que la infraestructura y el equipamiento sea suficiente y pertinente para poder afirmar que se está garantizando el derecho a la educación. Pero también es necesario preguntarse si realmente los recursos que se asignan terminan siendo los suficientes para cada institución, teniendo en cuenta que sus necesidades son distintas y que en realidad los contextos son desconocidos para quienes definen cuánto dinero se asigna para cada escuela.

Es por esto que, en el caso del Centro Educativo La Aldea, la directora ha tenido que gestionar recursos en diferentes entidades del sector educativo para tener una infraestructura nueva y poder dotarla, ella afirma:

Uno gestiona por partes porque no hay una entidad que diga: Ve yo te voy a dotar esa escuela con computadores, con... La única podría ser la Secretaría de Educación, pero entonces yo no me puedo esperar, mire gestioné con Secretaría de Educación y me dieron 13 portátiles, y yo no puedo quedarme esperando eso porque ¿entonces quién me dota esa sala? Entonces yo gestiono por aquí, por allá, o sea con entidades que tienen que ver con la educación (Entrevista directora).

Esto da cuenta de las estrategias de las que ella y el conjunto de directivos docentes deben valerse para lograr obtener los recursos suficientes para sus instituciones, sin embargo, estos procesos toman tiempo y mientras se da respuesta a los proyectos y estos se ejecutan, son las niñas y los niños quienes deben continuar su proceso con limitaciones en materiales educativos.

También, es importante rescatar que estos rubros son asignados de acuerdo a la población atendida (número de estudiantes matriculados, estudiantes con necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales, entre otras) y a los desempeños que muestran las instituciones en pruebas estatales, lo que conlleva a que las instituciones que sufren falta de maestros y equipamiento suficiente no logren alcanzar estos niveles, y sean condenados a continuar así porque cada vez sus recursos son menos, el dinero disminuye y a su vez las posibilidades, lo que afecta directamente a los estudiantes y su oportunidad de construir la vida que desean por medio de la educación. Estos escenarios repercuten de manera directa sobre las comunidades, haciendo que la educación deje de ser una prioridad, pues no se ve en ella un motor de cambio; en este sentido, afirma Tedesco (citado por Tello, 2008) que “la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad” (p.4).

Pasando a otros asuntos, volveremos ahora la mirada a las concepciones que tienen los niños y niñas sobre la escuela. Durante la investigación encontramos que ellos consideran que es importante que la infraestructura sea grande porque de esta manera aumenta la posibilidad de que más personas puedan acceder a ella, además, reconocen la importancia del equipamiento de los salones e implementos necesarios para que los estudiantes puedan llevar a cabo su proceso de formación de una buena manera.

También, hallamos que, dentro de la infraestructura, el parque recreativo tiene un lugar primordial para los niños y niñas, teniendo en cuenta especialmente que en la vereda no existen parques con juegos aparte del que hay en la escuela, el cual solo está habilitado en el horario escolar, posterior a este horario los estudiantes expresan no tener otro lugar que consideren “para niños”. Además, si bien la comunidad educativa en general piensa que la nueva infraestructura estéticamente es muy bonita y tiene muchas más aulas a comparación de la que había anteriormente, los niños y niñas mencionan lo importante que es para ellos tener una escuela en la que haya espacio para flores y animales, y algunas madres resaltan lo valiosas que son las zonas verdes, que fueron reducidas casi por completo en la nueva planta física, teniendo en cuenta que se trata de una escuela rural.

Así, vemos cómo aparece en el diseño de la escuela un modelo funcional en el que se deja de lado los deseos de los niños, las niñas y las familias, donde se construye una planta física desconociendo las identidades del territorio, ignorando estos aspectos que son tan relevantes para

hacer de la escuela un lugar acogedor y cercano para la comunidad, lo cual es muy importante ya que la escuela es precisamente el lugar para seguir construyendo esta identidad. Por ende, es necesario construir instituciones que integren no solo las convicciones del poder político, sino los deseos de quienes las habitan de diferentes maneras, es decir, tanto estudiantes, como padres, profesores y directivos, haciendo de este un lugar más propio, más conectado con la comunidad donde está ubicado. Cabe destacar que estos diseños corresponden a una concepción funcional y academicista de la educación infantil, en la que se resta importancia a la manera cómo se configuran las instituciones haciendo que la forma pase a un segundo plano (Gutiérrez Pérez, citada por Crespo y Pino, 2010).

La anterior observación se realiza debido a que la infraestructura es nueva, como se menciona anteriormente, esta fue diseñada y entregada a la comunidad el año pasado (2020), pero, sin ánimo de desconocer lo hermosa que es, es necesario resaltar que en ella no vemos reflejada la identidad de una comunidad rural, pues no se aprovecharon las zonas verdes con las que contaba el espacio anterior, al contrario, se cubrieron por completo con cemento, y por grama sintética en el área del parque infantil, eliminando así la posibilidad de desarrollar enfoques metodológicos de enseñanza que se centren en actividades relacionadas con el campo. Además de eso, no hay un espacio diferente del parque infantil para que los niños y las niñas puedan jugar, aspecto que es esencial para su desarrollo; es posible ver que los mismos estudiantes sienten esta falta de zonas para jugar, por lo que constantemente inventan juegos en lugares que no son ideales para hacerlo, como las escaleras, usando sus barandales para colgarse, pues el espacio del parque es muy reducido y no hay sitio para todos, incluso los horarios del descanso debieron ajustarse para poder respetar el distanciamiento social, ya que el punto de encuentro es este.

En este sentido, Crespo y Pino (2010) señalan que “La solución ideal sería conjugar de manera armoniosa la significación estética de los centros con su funcionalidad para que las edificaciones resultasen creativas y adecuadas al entorno” (p.506), teniendo en cuenta las necesidades y deseos de los niños y niñas que son quienes habitan este espacio y le dan sentido, y también las de las familias que hacen parte de la comunidad educativa, y que consideran que el espacio actual es muy bonito, pero también sienten que es alejado de la realidad social que habitan, es decir, una zona llena de paisajes naturales.

Otra dificultad que notamos con respecto a la infraestructura nueva es el hecho de que no fue diseñada para que personas con movilidad reducida puedan desplazarse libremente dentro de la institución, como lo expresa una de las maestras:

Los niños con necesidades educativas especiales los acogemos normal, tenemos la inclusión aquí, pero tenemos una dificultad que por ejemplo no tenemos rampa, o sea, hicieron una escuela nueva, esto es hermoso, pero no tiene para los niños que tienen discapacidad (Grupo focal maestras).

En efecto, encontramos que la entrada principal de la institución no tiene rampas de acceso, solo hay una en la entrada que se encuentra en la parte de atrás, la cual conduce a la parte baja de la escuela, además este espacio no cuenta con rampas de acceso al segundo piso, lugar donde se encuentran los únicos baños de la institución. Este es un asunto muy importante, pues la escuela tiene un enfoque inclusivo, como se manifiesta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), por lo que es necesario que la planta física esté diseñada de manera que refleje los ideales que se plantean desde los documentos que orientan las acciones pedagógicas del centro educativo.

Hay que añadir una barrera más que enfrentan las personas al momento de acceder a la educación que, si bien no es tomada en cuenta en los criterios que se revisan, sí aparece en los discursos de algunos de los habitantes de la vereda, y es el hecho de que en muchas ocasiones el acceso a la educación se encuentra con barreras de tipo cultural, es decir, que se basan en las representaciones que permean las formas de vida de las personas. Por ejemplo, encontramos en la investigación que algunos de los habitantes de la vereda tienen una idea de la educación como mérito, especialmente de la educación superior.

Esto cuenta una de las madres entrevistadas al preguntarle sobre la continuación del proceso educativo de su hijo mayor: “Sí, él se presentó a la de Antioquia, se presentó para dos altas: ingeniería industrial e ingeniería ambiental, y le faltaron 8 puntos, entonces yo digo que el error de él fue eso que se presentó para dos altas” (Taller fotonarrativa madres). Aquí se evidencia cómo, para algunas personas, acceder a la educación requiere de ciertas aptitudes con las que no todos cuentan, especialmente si se es de un estrato socioeconómico bajo, es decir que sus sueños se ven limitados a sus condiciones económicas.

En este sentido, Araujo y Martuccelli (2015) afirman que;

Entre los sectores populares lo que prima es, pues, una confianza paradójica en el mercado escolar: por un lado, confían en él y en sus promesas de movilidad social (en todo caso, no

entrevén otra vía posible de ascensión), pero, por el otro lado, se enfrentan con la experiencia cotidiana de los límites” (p.1516),

Los cuales pueden ser tanto materiales, como el hecho de no poder pagar una matrícula o un transporte, como imaginarios, es decir, pensar que sólo tienen derecho a acceder a cierto tipo de educación debido al contexto en el que habitan, sin desconocer que dentro de la maquinaria del poder existe el nepotismo a favor de quienes poseen más posibilidades económicas.

Para finalizar con lo que respecta al derecho a la educación, habría que hablar también sobre la memoria de oferta institucional que aparece en los recuerdos sobre la educación que les tocó a los habitantes de la vereda La Aldea. Actualmente, en Colombia la educación es considerada como un proceso permanente de formación integral del ser humano, que busca el desarrollo de sus capacidades, además de una formación en derechos y deberes, y desde la Constitución Política es tomado como un derecho fundamental, un servicio que debe garantizarse para todas las niñas y los niños del territorio nacional, y en su artículo 67 ratifica que

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Const., 1991).

Pero esto no fue así desde sus inicios, antes de la reforma constitucional en 1991 el Estado no tenía la obligación de eliminar las barreras que impedían el acceso a la educación, por lo que, aunque ésta fuera gratuita en los escuelas oficiales, las familias debían poner de sus recursos para que todos los niños y niñas pudieran ir a la escuela, es decir, quedaba sujeto a la posibilidad económica de las familias asuntos como la alimentación, el transporte y la compra de útiles escolares, elementos fundamentales sin los cuales no es posible la permanencia en el sistema educativo, o por lo menos se hace mucho más difícil.

Así lo cuenta una de las madres entrevistadas:

Pues yo aquí no estudié sino hasta cuarto, yo no estudié más porque en ese entonces las familias eran muy numerosas, imagínese usted en mi casa fuimos 10 hijos y mi papá solito para sostener 10 hijos y enseguida estudio, eso era muy duro (Taller fotonarrativa madres).

La educación entonces, en lugar de ser un derecho, era simplemente un servicio al cual accedían sólo quienes tenían las condiciones económicas suficientes, hasta tal punto que, en las familias

numerosas, que eran la gran mayoría, se debía elegir quiénes terminarían su proceso formativo, privilegiando en ocasiones la educación de los hombres por encima de la de las mujeres.

Por otro lado, respecto a los tratos hacia las niñas y los niños, sabemos que estos se basan en la concepción de infancia que se tenga en cada época, y hasta finales del siglo XX eran vistos como adultos en miniatura que debían ser formados en valores a cualquier costo, incluso a través del castigo físico, que era infringido tanto en sus hogares como en la escuela por parte de los profesores y directivos, quienes contaban con la autorización de los padres. Estas prácticas eran tan comunes y naturales que ahora las personas formadas en esta época no lo consideran acciones dañinas, por lo menos aquellas con quienes desarrollamos esta investigación, sin embargo, con la firma de la Convención de Derechos del Niño, se ha generalizado otra concepción de infancia según la cual los niños y las niñas son sujetos de derecho y tienen prevalencia sobre los adultos; esto ha llevado a que cambie la relación con el cuerpo de los niños y las niñas, y lo que antes era aceptado y considerado como “normal”, ahora no se permite, llegando incluso a estar sancionado por la ley (Ley 2089 de 2021).

Al respecto, una de las madres entrevistadas señala que:

En ese tiempo si le tocaba darle a uno un reglazo le daban un reglazo, me acuerdo, lo castigaban a uno allá en la cancha de allá con dos piedras [una piedra grande en cada mano y debían sostenerlas por encima de los hombros] arrodillado allá... no critiqué nunca eso, no porque pues en ese entonces era como lo normal, claro que ahora que uno vea que una profe le pone las dos piedras al niño uno no va a estar de acuerdo (Taller fotonarrativa madres).

Lo anterior permite evidenciar cómo las familias también han hecho grandes transformaciones a partir de las nuevas consideraciones en torno a las infancias; ahora es claro que el castigo físico no está permitido, aunque en ocasiones consideran sentirse limitadas en cuanto a métodos de corrección, se quedan en la imposibilidad pues no conocen otra manera de hacerlo, solo la forma en la que ellas fueron educadas. Surge así una tensión entre esas prácticas de crianza tradicionales y las que aparecen con los procesos de socialización propios del mundo globalizado, esto debido a que, si bien las familias comprenden que deben hacer cambios sobre la forma en la que crían a sus hijos, no están de acuerdo con dejar de lado ciertas prácticas, como el trabajo a ciertas edades y castigos físicos en ocasiones, pues consideran que son las adecuadas para formar a sus hijos en los buenos valores.

Además de cambiar los métodos de castigo, la concepción de la infancia como sujetos de derecho también ha puesto el enfoque en la educación buscando superar las barreras que durante años han tenido que sobrepasar los niños y las niñas, desde generaciones como las de sus abuelos, en las que el querer estudiar no era suficiente, barreras que se daban especialmente en contextos rurales y que hacían que las familias campesinas desistieran de continuar con el proceso educativo escolar, como se ha mencionado anteriormente.

Debido a estas experiencias del pasado, en la actualidad las familias ven la educación como la única vía para superar las desigualdades sociales que han sufrido los habitantes de la ruralidad, y para que sus descendientes no deban continuar con los trabajos pesados, como lo es el sector agrícola. Quienes se ven más encaminadas a continuar con el proceso de formación profesional son especialmente las mujeres, impulsadas por el deseo de sus madres a la no repetición del trabajo de la tierra, el cuidado de los hijos y del hogar, como lo expresa la abuela de una de las niñas de preescolar “yo le digo: Ay no mi amor, usted tiene que ir, para que sea como la mamá, una profesional” (Entrevista habitante de La Aldea); así, la educación para ellas es la posibilidad de cambiar sus realidades y transformar su futuro.

8.1.2. Derechos en la educación: Aceptabilidad y adaptabilidad

Los derechos *en* la educación implican que la escuela debe ofrecer las “condiciones materiales, socio afectivas y pedagógicas requeridas, para que todos puedan participar en procesos educativos... [es decir] que todos reciban una educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada y que a la vez sea relevante, útil y significativa para sus vidas” (Köster, 2016, p.37); en este mismo sentido, los derechos *en* la educación están relacionados con los indicadores de aceptabilidad y adaptabilidad. La aceptabilidad está definida como el conjunto de criterios de calidad con los que deben cumplir las instituciones educativas, entendiendo la calidad principalmente como la formación en derechos humanos y democracia; mientras que la adaptabilidad exige que sean las escuelas las que se adapten a las necesidades de los niños y niñas y que se vayan transformando de acuerdo a los cambios que se den en el contexto, lo cual implica que la educación debe ser compatible con los requerimientos e intereses de todos los estudiantes (Tomasevski, 2004).

En tal sentido, y a partir de lo observado durante la investigación, podemos afirmar que, si bien desde los discursos académicos se ha venido gestando conceptos como el de *capacidad de agencia*, el cual es definido por Sen (citado por Gómez, 2011) como:

una capacidad de acción que convierte al sujeto en actor social y gestor de su propia vida, en motor transformador, capaz de aprovechar los beneficios sociales para configurar los destinos de un colectivo, para ampliar las libertades de las que puede gozar (p.34),

Encontramos que es muy poco el trabajo que se hace con los niños y niñas respecto a sus derechos, tema que es clave si pretendemos que los estudiantes se formen como actores sociales.

Cabe aclarar que esta formación no se da de manera espontánea, sino que necesita ser estimulada desde la primera infancia, sin embargo, cuando le preguntamos a los niños y niñas de transición si sabían qué son los derechos y cuáles derechos tienen, hallamos en sus respuestas que confundían los derechos con los deberes, pues decían que los derechos eran “portarnos bien, hacerle caso a la profe y no empujar ni tirar a los demás” (Diario de campo). En ese orden de ideas, consideramos que es muy importante empezar a darle un lugar en la sociedad a los niños y niñas como sujetos pensantes, capaces, responsables y críticos de su propia manera de habitar el mundo, para lo cual es importante desarrollar esa capacidad desde la escuela, proponiendo espacios en los que los estudiantes puedan ser reconocidos como sujetos de derecho y participación.

Sobre esto, Ramírez y Contreras (2014) sostienen que:

La infancia ha sido tradicionalmente concebida como una etapa de preparación para la adultez, la misma que requiere medidas de protección, por considerar que los niños y niñas son seres vulnerables y débiles, razón por la que han sido excluidos del espacio público y de los procesos de participación (p.91).

Sin embargo, desde la firma de la Convención de Derechos del Niño se pone en evidencia el derecho que los niños y las niñas tienen, como ciudadanos que son, de participar en todos los espacios de socialización, tales como la familia, la escuela y la comunidad. Los niños y niñas, en la etapa inicial de la construcción de su subjetividad, están siempre acompañados por los adultos y es a partir de esa relación con ellos que van interpretando y reinventando el mundo de diferentes maneras.

Aquí la participación ocupa un espacio relevante, pues es la que permite que las infancias avancen en el afianzamiento de sus derechos, por consiguiente, “la participación como práctica posibilitaría a los niños y adolescentes ir estableciendo paulatinamente relaciones simétricas con

los adultos” (Ramírez y Contreras, 2014, p.92). Durante la investigación en esta comunidad encontramos que en la familia y en la escuela, si bien se dice que se escucha a los niños y niñas, su voz no tiene un valor al momento de tomar decisiones sobre asuntos que están relacionados con ellos o con su entorno cercano, sus opiniones siempre quedan invalidadas con respecto a la de los adultos que los acompañan, pues en su imaginario aún está el niño y la niña que no conoce ni comprende lo que lo rodea. Es aquí donde se evidencia que no se está reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derecho, pues esto implica que ellos también deben tener espacios en los que sus puntos de vista sean escuchados y tomados en cuenta, no es solo que puedan decir sus ideas, sino que estas se vean reflejadas en acciones concretas.

Sobre la concepción de infancia como sujetos de derecho, ya hemos dicho que esta se ha venido generalizando desde la firma de la Convención de 1989 y ha generado cambios en las maneras de relacionarse con los niños y niñas, provocando una cultura proteccionista en todos los asuntos que tienen que ver con la infancia. Pero, en muchas ocasiones, estas nuevas políticas chocan con las prácticas propias de ciertas comunidades, como lo expresa una de las madres entrevistadas: “hoy en día nosotros como padres de familia nos atan mucho para levantar hijos de bien, porque ¿a nosotros cómo nos levantaron?... trabajando, y el trabajo y mano dura hace falta” (Taller fotonarrativa madres). A los cuidadores, ya sean padres o no, les corresponde orientar a los niños y niñas para que puedan ejercer sus derechos y, así mismo, hacerse cargo de lo que implica también las responsabilidades, e ir transformando de manera continua los apoyos u orientaciones que estos van necesitando, buscando en el proceso su autonomía.

Así:

Desde la perspectiva de los agricultores familiares, el trabajo de los niños en el entorno domiciliario integra los procesos de socialización y formación de los futuros herederos y trabajadores. Pero los cambios jurídicos, la valoración de la escuela y las políticas de combate al trabajo infantil afectan las formas de socialización y las concepciones respecto a la infancia en el campo (Bevilaqua, 2018, p.48).

Se puede ver entonces que las políticas públicas construyen concepciones universales sobre las infancias, las cuales buscan su protección y la disminución de las diferentes formas de violencia y explotación infantil; sin embargo, estas políticas, aunque importantes, desconocen las formas de vida propia de muchas comunidades, que a partir de prácticas como las del trabajo buscan educar tanto el cuerpo como la mente de sus hijos con la disciplina.

En este sentido, las familias de la vereda La Aldea que fueron entrevistadas manifiestan la importancia de la protección de la población infantil a través de políticas públicas, pues permite preservar la integridad de las niñas y los niños en situación de vulnerabilidad, pero que éstas llegan a ser tan drásticas que “no se pueden ni siquiera mirar feo porque eso es maltrato psicológico” (Taller fotonarrativa madres), es decir, las madres sienten que se quedan sin medios y estrategias para la educación en casa.

En lo que respecta a la protección de los niños y niñas, aparece un aspecto importante y es la infancia que se encuentra dentro del sistema de Bienestar Familiar, pues uno de los niños de transición y su hermano se encuentran en un hogar de paso en la vereda; es fundamental entonces, para efectos de esta investigación, hablar sobre los procesos que se llevan a cabo en el ICBF y la manera en la que estos contribuyen, o no, a la protección de las infancias.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la entidad del Estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, infancia y adolescencia, el fortalecimiento de los jóvenes y las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]).

Además, en el Código de Infancia y Adolescencia (ley 1098 de 2006) se define la protección integral de los niños y las niñas como su “reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior” (Artículo 7). Asimismo, en el artículo 60 de esta misma ley se indica que:

Cuando un niño, una niña o un adolescente sea víctima de cualquier acto que vulnere sus derechos de protección, de su integridad personal, o sea víctima de un delito, (...) deberán vincularse a un programa de atención especializada que asegure el restablecimiento de sus derechos.

En el caso específico de los niños con los que realizamos la investigación, encontramos varios aspectos que consideramos relevante poner en evidencia, pues desde la ley de protección hacia los menores se identifica claramente el diseño de las acciones que se deben tomar frente a las vulneraciones que se presten, sin embargo, desde lo que nos cuenta la madre sustituta, pudimos detectar que en estos procesos no hay un acompañamiento psicológico adecuado y oportuno por parte del ICBF, pues desde el tiempo que ella tiene a los niños en su hogar, la psicóloga solo los

ha llamado dos veces, y en ningún momento se ha realizado trabajo de manera presencial, el cual requieren debido a sus antecedentes de violencia doméstica, que aún repercuten en la vida dentro del hogar temporal.

Al respecto, la madre sustituta entrevistada manifiesta:

uno deja de estar con su familia por estar cuidando niños que se van a ir y van a volver a lo mismo, porque eso es verdad, vean muchachas por más que ustedes se esmeren, por más que ustedes se maten por niños de Bienestar, ¿qué va a pasar? Esos niños se los entregan a los papás, los papás no cambian, muy difícilmente cambian, van a llegar a lo mismo, entonces uno dice: ¿Yo qué hice? Uno los moldea en la casa pero van a llegar a lo mismo (Taller fotonarrativa madres),

Es por lo anterior que consideramos que este acompañamiento se convierte en un elemento primordial para que los niños, las niñas y las familias puedan superar estas situaciones, sobre todo teniendo en cuenta que lo que se busca en muchas ocasiones es que los niños y niñas vuelvan a sus familias de origen.

Esta madre sustituta se une el sentir de las demás madres cuando mencionan que se encuentran sin posibilidades para tomar acciones en la formación de los niños, como lo es el respeto con el resto de integrantes de hogar, pues el hecho de que estos se encuentren en una situación de restitución de derechos hace que no se pueda tomar acciones frente a sus modos de actuar, tal como lo afirma la madre sustituta: “nos amarraron, y más estos niños que están bajo posesión, oiga esos niños pueden hacer y deshacer, le pueden sacar los ojos a uno y mejor dicho conténgase o váyase y respire porque mejor dicho está perdido uno” (Taller fotonarrativa madres). Esto pone en evidencia dos tensiones, la primera, como lo habíamos dicho inicialmente, la falta de políticas contextualizadas, pues cada caso debería ser analizado de manera detallada, y, en segundo lugar, se hace importante el acompañamiento psicológico, para brindarles a todos los tipos de familias un debido apoyo que los dote de nuevas formas y estrategias para la educación de sus hijas e hijos en el hogar.

Por otra parte, encontramos unas respuestas de las maestras muy alejadas de lo que teóricamente se ha venido reflexionando sobre lo que significa que los niños y niñas sean concebidos como sujetos de derecho. La respuesta que nos dieron frente a la pregunta ¿qué significa que las niñas y los niños sean sujetos de derecho? fue la siguiente:

¿qué significa?... mmm algo muy importante, porque todos tenemos derecho, sea los derechos que sea, salud, educación, de todos, desde la infancia, es más, desde que estamos en el vientre, hasta morir, todos tenemos derecho (Grupo focal maestras);

Lo anterior demuestra que, si bien ellas conocen que existe el concepto, no saben dar cuenta de él de manera concreta, entonces vale la pena preguntarse cómo unas maestras pueden fomentar este proceso si no tienen claridad sobre este tipo de políticas.

A veces naturalizamos tanto algo que olvidamos realmente sus significados, por lo que se hace necesario no dar por hecho aspectos tan relevantes, sino que tenemos que cuestionarnos nuestro diario vivir como maestras, ya que nuestra labor es buscar que los estudiantes lleguen a ser autónomos en todos los aspectos de ser posible. Es a través de los y las docentes que se garantiza que se cumplan los derechos en la escuela, por lo que la falta de formación en derechos de la primera infancia hace complejo que se pueda cumplir o por lo menos que se pueda hacer de manera óptima, pues como lo afirma Runge “de las formas de concebir a la infancia dependen también nuestros tratos para con los niños” (p.3), es por ello que consideramos importante como maestras una constante reflexión sobre las concepciones de las infancias que vamos construyendo y en las que nos vamos ubicando a veces de manera inconsciente.

Por otra parte, en cuanto a los criterios de calidad de la educación, evidenciamos desde los relatos de las madres y maestras que, debido a la situación generada por la pandemia, estos bajaron mucho, o al menos esa es la percepción que se tiene. Al respecto, una de las docentes comenta:

En esta institución educativa bajaron mucho los estándares de calidad... le pusieron todo a los niños lo mínimo, o sea, mis niños están graduados ya porque hacen lo que hay ahí, lo mínimo ellos lo hacen... O sea, en esta escuela no existe el bajo, aquí nadie pierde, aquí todos ganan... pero luego cuando usted lo promueve y ven que de pronto el niño pasó con muchos vacíos, ahí sí ya reviran que por qué lo promovió así (Grupo focal maestras).

Aparece entonces una visión de la escuela desde las calificaciones, en la que lo importante es preparar a los estudiantes para que aprueben el año, más no para que aprendan para la vida; así como lo afirma Meirieu (citado por Chacón, 2019) “se debe garantizar que los estudiantes ingresen a estudiar, pero más que eso que todos los estudiantes tengan éxito académico, por lo tanto, es necesario que el aprendizaje sea el centro de la preocupación escolar” (p.42).

Es claro que la calidad educativa juega un papel fundamental en el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje durante toda la vida de los estudiantes, además es una situación que

involucra y preocupa a todos sus actores (estudiantes, padres de familia, maestros, directivos), por lo que se hace necesario replantear la pertinencia de los contenidos académicos para responder con las exigencias sociales, en este caso de la zona rural. El espacio educativo rural no puede convertirse en una extensión de la escuela urbana, pues las metodologías y estrategias utilizadas en este contexto no necesariamente funcionan en la ruralidad, debido a que las dinámicas son diferentes en todos los entornos, por lo que se hace primordial pensarse una educación contextualizada con diferentes alternativas, con modelos educativos colaborativos y flexibles que permitan un avance progresivo de los alumnos sin necesidad de sacrificar la calidad de los aprendizajes.

Con respecto a lo anterior, Chacón (2019) afirma que “la escuela, y particularmente los maestros en su quehacer pedagógico, debe explorar los diferentes caminos y rutas para desarrollar procesos educativos pertinentes y acordes a las realidades y necesidades de los sujetos en formación”(p.37), sin embargo, no basta con la voluntad de los maestros para hacer transformaciones, pues ellos se sienten con la presión de cumplir con todos los estándares y ritmos de la escuela moderna, tal como lo indica una de las maestras entrevistadas al hablar sobre cómo era el trabajo con los estudiantes cuando estaban bajo el modelo de Escuela Nueva: “era, a lo que tanto hablan aquí pero que no dejan hacer, a su ritmo de aprendizaje, aquí se habla de eso, pero todos tienen que ir iguales” (Grupo focal maestras).

Así, podemos ver que aunque en el PEI se hable de que en el centro educativo el modelo pedagógico utilizado es el de Escuela Nueva, en la práctica esto no se cumple, sino que en realidad lo que se tiene es una práctica educativa tradicional en la que el profesor, en palabras de Noguera (citado por Chacón, 2019), “se limita a un rol “instrumentalizador”, ejecutando manuales, siguiendo procedimientos, objetivos, estrategias y principios generales provenientes de otros contextos, sin tener en cuenta las necesidades y características del propio” (pp.41-42).

Pasando ahora a asuntos propios de la adaptabilidad, es claro que, durante la contingencia generada por el Covid-19, las instituciones educativas enfrentaron retos enormes para cumplir con este indicador y continuar garantizando el derecho a la educación en el tiempo que no fue posible asistir a la escuela. En el caso del Centro Educativo La Aldea, las profesoras trataron de adaptar las clases a las diferentes condiciones de conexión de los estudiantes, haciendo uso de guías, videollamadas y llamadas telefónicas para no perder el contacto con los niños y niñas e intentar de esta manera dar continuidad a su proceso formativo.

Sin embargo, se evidencia que en algunas ocasiones las dinámicas de la escuela no se adaptan a las dinámicas de las familias rurales, especialmente debido a que estos procesos fueron hechos de manera improvisada, por lo que no se tuvo en cuenta las necesidades de las familias, pues muchas no cuentan con los conocimientos académicos necesarios para realizar un acompañamiento, lo que genera un sentimiento de frustración tanto para el adulto que acompaña el proceso como para el estudiante, lo cual puede generar deserción. Por ejemplo, una de las madres entrevistadas decía que en ese tiempo tuvo que “buscar recursos” para que su hijo comprendiera temas que ella no conocía: “Así como una cosa que sí no entiende él va donde una muchacha vecinita y ella le colabora, pues lo que uno no entienda” (Taller fotonarrativa madres).

De esta manera, el hecho de que la escuela se trasladara a la casa generó en las familias dinámicas nuevas, como que las madres, porque han sido ellas las que históricamente han estado encargadas de la educación de los hijos, tuvieron que estar más pendientes de esos procesos educativos y acompañar a los niños y niñas todo el tiempo, además de tener que continuar respondiendo por sus trabajos y el cuidado del hogar, sin poseer en muchas ocasiones los conocimientos necesarios para realizar este acompañamiento. Al respecto, las maestras manifiestan que los estudiantes desarrollaban las guías solo por cumplir, incluso en muchas ocasiones no eran realizadas por ellos; además, consideran que no contaban con los conocimientos y el tiempo suficiente para el desarrollo de estas, dejando claro que las escuelas siguen estando desconectadas de la realidad de sus estudiantes y las maestras, por falta de capacitación, se quedan sin herramientas y/o alternativas para llevar a cabo su trabajo de otras maneras.

Lo anterior obedece en muchas ocasiones a que las jornadas laborales son demasiado demandantes y la remuneración económica que reciben no es suficiente para continuar formándose, por ejemplo, una de las maestras entrevistadas afirma que no continuó su maestría “porque no me llegó el crédito a tiempo”. Se requiere entonces una mayor inversión y posibilidades para los profesores, pues son quienes hacen posible las utopías dentro de las instituciones educativas, son formadores de ciudadanos y como tal deben estar capacitados para desarrollar prácticas pedagógicas que impacten positivamente en la calidad educativa.

Por otra parte, la adaptabilidad también hace referencia a que dentro de la escuela se dé cabida a niñas y niños con diversidad funcional, lo que implica no sólo que la planta física esté pensada para ellos, sino también que los profesores tengan la capacidad de adaptar sus clases de manera que todos los estudiantes puedan construir conocimiento desde sus capacidades. Pero, al

momento de preguntarle a las maestras del centro educativo, cuyo PEI plantea como un pilar la inclusión, si se sentían capacitadas para realizar estos ajustes, ellas respondieron que dependía de la situación, pues ninguna sabía lengua de señas ni braille, además una de las docentes agregó que ella consideraba que la inclusión educativa:

fue el error más grande que hicieron desde el Ministerio... haber incluido a todos los niños a un aula regular, eso fue el caos más impresionante, por ahorrarse una maestra que verdaderamente podía hacer mucho más, porque no nos digamos mentiras, o yo lo digo personalmente... uno se le dedica más al otro que al que verdaderamente lo necesita (Grupo focal maestras).

De esta manera, se evidencia la “importancia de un proceso de cualificación y de formación continua [de los maestros], pues de él depende en gran parte la mejora y transformación de la educación escolar” (Chacón, 2019, p.44). Igualmente, podemos decir que las docentes del centro educativo demuestran tener falencias en cuanto a la apropiación de lo que significa realmente educación inclusiva, la cual es definida en el decreto 1421 de 2017 como:

un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Artículo 2.3.3.5.1.4).

Afirmamos lo anterior, en primera instancia, porque vemos que en la institución no se realiza un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para los estudiantes con necesidades educativas especiales ni se planifica la acción pedagógica desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Segundo, las maestras con las que se realizó el grupo focal ven la educación inclusiva sólo como recibir en la institución a niñas y niños con necesidades educativas evidentes, pero es algo que va mucho más allá de eso, la inclusión implica reconocer, valorar y aceptar a cada estudiante desde su singularidad, abarcando la diversidad cultural que se tiene actualmente en las aulas de clase debido a los procesos migratorios que se dan continuamente en nuestro país.

Esto es muy importante debido a que encontramos en la vereda La Aldea un lugar que acoge a familias que vienen de diferentes lugares del país y de Venezuela, lo que hace que se encuentren en la escuela una variedad de culturas. En este sentido, afirma Iskra Pavez (2013) que:

La escuela es un espacio vital de integración para la niñez migrante, ya que allí aprenden las normas del lugar de destino y, además, los resultados escolares se utilizan como uno de los indicadores para medir el grado de integración y las posibilidades de movilidad social” (p.192),

Es por esto que en la escuela deben hacerse continuamente procesos de integración, especialmente sabiendo que, en el caso específico del Centro Educativo La Aldea, los niños y niñas entran en cualquier momento del año.

No obstante, esta es una situación que dentro de la escuela no es tomada en cuenta, o por lo menos en el grado preescolar en el cual desarrollamos la investigación los niños y niñas no sabían que tenían compañeros de otros lugares, ya sean país, departamento o ciudad diferente, lo que evidencia la falta de integración de la multiculturalidad que converge en una misma aula de clase. Al llegar a un espacio nuevo, los niños y niñas dentro de la escuela asumen un rol totalmente diferente al que estaban acostumbrados en su lugar de origen, hay un despojo de valores e identidad, esto se debe, tal como lo afirma Pavez (2013), a que ellos “están situados en ese espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural a la sociedad de destino, sino que deben “integrarse”, acomodarse y adecuarse a sus normas y valores vigentes” (p.191).

Así, por ejemplo, en el caso de los niños y niñas que vienen de Venezuela, ellos deben aprender la historia de Colombia y celebrar sus fiestas, mientras que sus compañeros no aprenden nada sobre esa otra cultura, es como si ellos tuvieran que despojarse de sus raíces y acomodarse a las nuevas prácticas sociales, sin que se pueda lograr un encuentro entre ambas culturas, ya que la suya queda invisibilizada. Esta situación es mencionada por la madre de uno de los niños venezolanos:

mis hijos van a ser afortunados porque crecerán queriendo dos países. Porque ellos celebraron el día de la independencia de nosotros y, casualmente, tocó día festivo aquí, entonces me dicen: Mami, ¿por qué están dando día festivo? Será porque es nuestra independencia. Y yo: Bueno, somos países hermanos. Y cuando tocó aquí, ellos llegaron con su bandera que hicieron aquí, y me contaron que es un jarrón, que por eso fue que comenzó la independencia, y entonces bueno, eso es bien (Taller fotonarrativa madres).

El MEN crea una estrategia que busca que los niños y niñas venezolanas puedan ingresar al sistema educativo para dar continuidad a sus procesos de formación académica, para “facilitar el acceso, la trayectoria y la promoción en el sistema educativo colombiano” (Ministerio de Educación Nacional, 2020), incluso dentro de este plan de acción se disponen unos protocolos para evitar la xenofobia. De esta manera, la escuela juega un papel muy importante en la protección de los derechos, y los maestros por su parte, deben estar preparados para enfrentar la multiculturalidad y los problemas a nivel psicológico que la migración puede generar; se hace necesario entonces actualizar los mecanismos de acción para el reconocimiento de las singularidades de cada una de las niñas y los niños migrantes, sacando el máximo provecho de los saberes que poseen.

No es solo aceptar que son diferentes culturas, se trata de permitir que estén dentro de un sistema educativo que los reconozca, por lo que aparece la necesidad de crear proyectos pedagógicos que aborden el fenómeno de la migración, promoviendo espacios para el diálogo y la reflexión que partan del conocimiento de las experiencias de quienes han tenido que salir de sus tierras a buscar oportunidades de vida en otros lugares. Esto permitiría formar comunidades educativas en las que se vele por la garantía de todos los derechos, que tengan como base el reconocimiento de las particularidades de los procesos migratorios que han tenido lugar en el territorio.

Es claro que para el desarrollo exitoso de una educación inclusiva se hace necesario la eliminación de las barreras de carácter social, cultural y, especialmente, institucionales, pues no basta con que los niños y niñas puedan asistir a las aulas regulares o tratarlos a todos por igual, sino, por el contrario, ofrecerles alternativas y oportunidades de acuerdo a sus necesidades, facilitando y generando igualdad de oportunidades en su proceso de aprendizaje individual, en palabras de Escudero (2012), “la educación inclusiva ligada a la garantía del derecho a la educación exige miradas y criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad” (p.113).

8.2. La Aldea: un lugar de acogida permanente o efímero

La ruralidad ha sido históricamente considerada como el espacio utilizado para la agricultura y la ganadería, y también se le relaciona con escasa población, definiciones que están ancladas a la productividad del campo, desconociendo realmente las dinámicas particulares de cada uno de los espacios rurales que tiene nuestro territorio colombiano, pues la ruralidad también se

construye y se transforma mediante acciones, relaciones e intereses de quienes la habitan. Así, con la migración de las personas de la ciudad hacia el campo y la globalización alcanzada por las tecnologías de la comunicación y la información, se ha desdibujado el límite entre lo urbano y lo rural, haciendo que surjan términos como el de *Nueva Ruralidad*, con el cual se busca “la revalorización de lo rural, rompiendo el mito de que lo rural solo representa lo atrasado y lo no deseable en una visión de progreso y desarrollo” (Pérez, 2004, p.192) y se hace énfasis en el reconocimiento de la pluriactividad que tiene lugar en la actualidad en las zonas rurales, es decir, se pone en evidencia que en este espacio surgen nuevas tensiones que exigen una mirada más amplia del territorio, de acuerdo a las realidades que allí se construyen en relación a lo local y su cercanía con lo urbano.

En el caso específico de la vereda La Aldea, la cual hace parte del corregimiento de San Sebastián de Palmitas, del municipio de Medellín, ubicada a 11 kilómetros del túnel de occidente, se puede evidenciar un cambio en esas formas de habitar el espacio rural, así lo expresa una de las maestras del centro educativo:

yo pienso que la ruralidad aquí en nuestra vereda... ha cambiado, porque antes las familias eran agricultoras, ya no, ya han dejado eso, por las condiciones, porque es mucho trabajo, porque no justifica, no pagan lo que es, se les pierde lo que cultivan como la cebolla, no se las compran [...] también ha llegado mucha gente de afuera [...] pues ha llegado mucha gente de Medellín, entonces, la ruralidad ha cambiado mucho, y los padres agricultores son muy pocos, la mayoría trabajan en los estaderos. Las mamás en los estaderos y los papás con DEVIMAR. Han dejado la agricultura, otro trabajo también es la vigilancia (Grupo focal maestras).

En este sentido, se puede afirmar que las familias que viven en el campo no son necesariamente familias campesinas, pues muchas de las nuevas generaciones, que son hijos de padres que cultivaban la tierra, ahora cuentan con empleos en la ciudad, especialmente las mujeres, ahora desarrollan actividades como enfermería, derecho, administradoras entre otros, lo que hace que su relación con el campo y la forma de habitarlo cambie, esto a su vez, hace que sus hijos e hijas tengan una nueva percepción sobre la vida en el campo.

En esta vereda muchos de sus habitantes son personas que han llegado de otros lugares del país y de Venezuela, especialmente las familias que viven cerca a la escuela, debido a esto, son pocos los que tienen tierra propia y se dedican a cultivarla, con productos como el cilantro, la

cebolla, la caña y el café; quienes no trabajan en la agricultura, se desempeñan en los restaurantes que se encuentran a lo largo de la carretera, esta labor es realizada especialmente por las mujeres, y los hombres trabajan en el desarrollo vial con la empresa Devimar, lo que genera que las familias estén en constante movimiento, es decir, cambian continuamente de residencia por los trabajos de sus esposos, pues son ellos especialmente los proveedores económicos del hogar, en estas familias las mujeres son las encargadas del cuidado del hogar y de los hijos, y sus trabajos son esporádicos.

Encontramos que estas familias en ocasiones no se sienten a gusto con las dinámicas propias del campo, es decir, no encuentran actividades para realizar con sus hijos, ya que algunos tienen la experiencia de vivir en un lugar más poblado donde cuentan con centros comerciales y/o parques recreativos, además, los desplazamientos de la vereda hacia zonas urbanas, como Medellín o San Jerónimo, tiene un costo elevado, lo que genera más frustración al momento de buscar otras actividades por fuera de esta. Estas nuevas dinámicas se ven reflejadas directamente en la escuela, pues el cambio constante de domicilio hace que los niños y niñas deban trasladarse de escuela repentina y continuamente, ya que su estancia depende directamente de los contratos laborales de sus padres.

Por otro lado, están las familias que son de la vereda y cultivan la tierra, en estas familias las mujeres tienen un papel más dominante, pues ellas no solo son las encargadas de sus hijos, sino que además, ayudan a sembrar y cosechar sus cultivos, como lo menciona una de las madres entrevistadas: “nosotros manejamos la cebolla de rama, a las 2 de la mañana me levanté, nos tocaba sacarla siempre un trecho, acá al hombro, hasta la vía” (Taller fotonarrativa madres). A partir de nuestras vivencias durante la investigación y de lo mencionado por los habitantes de la vereda y las maestras del centro educativo, pudimos evidenciar que el transporte es uno de los servicios más deficientes en el corregimiento; por un lado, debido a que no hay una ruta específica que comunique las diferentes veredas del corregimiento, las personas deben pagar transportes particulares que cuestan entre ocho y quince mil pesos por trayecto, lo que dificulta su movilidad, pues no todas las familias cuentan con los recursos necesarios para hacer uso de estos.

Además, para ir hacia Medellín o San Jerónimo es necesario ubicarse al costado de la vía, la cual no cuenta con paradas establecidas para los buses, lo que ocasiona largas y peligrosas esperas, además de afectación económica para quienes trabajan en Medellín y deben desplazarse todos los días hasta allí. Al respecto, una de las madres entrevistadas señala que su esposo y su hijo mayor:

viajan todos los días, por lo menos él estaba trabajando en una empresa en Itagüí, entonces al principio lo aceptaron, él les explicó dónde vivíamos y todo, y ellos le dijeron que sí, que le aceptaban salir temprano y todo, pero comenzaron: No, que ya no me sirve. Y él dijo: A mí tampoco porque yo no puedo llegar a las 7 u 8 de la noche sin saber quién me va a traer (Taller fotonarrativa madres).

La situación del transporte se ha visto mayormente afectada por los constantes daños en el teleférico, el cual comunica las veredas más alejadas con La Aldea, que es la estación que se encuentra más cercana a la vía Medellín-San Jerónimo, lo que dificulta no solo el transporte de las personas, sino también el sacar sus productos hasta lugares donde los puedan vender, aumentando el costo de su producción y disminuyendo las ganancias, haciendo que las familias tomen la decisión de dejarlos perder.

Ahora bien, en lo que respecta a las infancias, durante la investigación encontramos en La Aldea maneras diferentes en las que los niños y niñas están viviendo la ruralidad. Por una parte, están los que tienen padres que cultivan la tierra, por lo que es común que los niños y niñas deban colaborar con este trabajo, por ejemplo, una de las madres entrevistadas cuenta que su hijo mayor “a los 16 años tenía 9 millones de pesos ahorrados, porque yo lo ponía a trabajar, yo le decía: Esto es para usted, pero todo no se lo gaste” (Taller fotonarrativa madres). De este modo, se evidencia una infancia rural que aprende a realizar los trabajos de sus padres a partir de prácticas de crianza en las que se les inculca el amor y respeto por la agricultura, es una práctica cotidiana para aquellos que aún se sienten campesinos, y además, se convierte en una posibilidad para comenzar a obtener sus propios recursos, es una fuente de ingresos y ahorros para el futuro los cuales les podrán ofrecer mayor posibilidad de independencia, esta actividad al tener esta remuneración económica empieza tener otros significados de mayor valor.

En este sentido, Bevilaqua (2018) afirma que en contextos rurales:

la inserción laboral del niño tiene implicaciones profundas en los procesos de transmisión y aprendizaje de prácticas, saberes y modos de vida. El ir haciendo y aprendiendo deviene en importante recurso pedagógico, no obligatoriamente orientado a la formación de los futuros agricultores y agricultoras, sino a la constitución de futuros trabajadores (p.56).

El trabajo del campo entonces, además de ser una “ayuda” para la familia, es una manera de educar “hijos de bien”, que tiene sus orígenes en la reproducción y reinterpretación de las referencias educativas que han sido heredadas de generaciones anteriores, para estas familias se vuelve de vital

importancia esa transmisión de valores, como un legado familiar.

Por otra parte, encontramos al mismo tiempo una infancia rural que no tiene ningún vínculo con la vida campesina, producto de procesos de migración del campo hacia la ciudad y de la desvalorización social que ha tenido el trabajo de la tierra. En cuanto a los niños y niñas de preescolar, encontramos en nuestra investigación que ellos consideran que viven en la ciudad, además desconocían la palabra campesino y no sabían qué trabajos realizaban los campesinos. Con respecto a los estudiantes de primaria, las profesoras del centro educativo expresan que ellos no quieren ser del campo ni que los llamen campesinos: “La semana pasada trabajé un cuento que hablaba sobre los campesinos, y les preguntaba: ¿Ustedes son campesinos? Y decían: No, nosotros no somos campesinos. Yo les decía: Pero si somos del campo, somos campesinos. Y decían que no lo eran” (Grupo focal maestras).

Desde este punto de vista, se concibe el campo y las dinámicas de trabajo tradicionales que se dan allí como algo que se debe superar, y es precisamente la educación la única capaz de realizar este cambio, además, de lo peyorativo que durante años ha sido este término es de una u otra manera poderse alejarse de una realidad que avergüenza y estigmatiza a las personas de las zonas rurales. Por tanto, las familias piensan que:

la escuela constituye un importante agente civilizatorio, puesto que les proporciona conocimientos fundamentales para el futuro de los niños. La escuela cumple, entonces, la función de socialización de las nuevas generaciones para la vida urbana, dotándolas de preparación para las funciones laborales urbanas y el dominio de los nuevos códigos impuestos por la sociedad globalizada (Bevilaqua, 2018, p.57).

De esta manera, estar alejados de todo lo que constituye la labor de un campesino es poder encontrar un modo de superación frente a un trabajo que, además de ser demandante físicamente, es muy mal remunerado. Ahora bien, es importante resaltar que, aunque las familias, la escuela y las maestras buscan que las niñas y los niños no se queden en la zona como agricultores o trabajadores de la tierra, si buscan por medio de las prácticas fomentar el amor a lo rural, pero habitado desde otras formas, es decir, desde el contacto con la naturaleza y la tranquilidad que estos espacios ofrecen.

De cualquier modo, sea cual sea la forma que se elija para habitar la ruralidad, identificamos en los educadores (padres y maestras) una concepción de la infancia como un periodo de preparación para la vida adulta, ya sea desde el trabajo o desde la educación. Al respecto, Bevilaqua

(2018) resalta que en contextos rurales

ser niño significa aprender a ser adulto a través de la socialización por medio del trabajo y de las experiencias vividas en lo cotidiano familiar. La infancia rural significa, asimismo, una etapa de estudios escolares para la incorporación de saberes, quehaceres y cosas imprescindibles para la vida futura (p.57).

En este sentido, las familias consideran que hay una edad relevante para enseñarle a los hijos valores, en palabras de una de las madres entrevistadas “un niño acá en el campo si no lo enseñamos, si no le damos unas bases de los 10 a los 18 años ya no nos sirven para nada” (Taller fotonarrativa madres), es la edad ideal donde los padres deben hacer su mayor esfuerzo para transmitir los principios éticos y morales que harán que sus hijas e hijos se formen como habitantes del mundo ejemplares, y evitar así que caigan en prácticas no aceptadas socialmente.

Es importante aquí hacer una pausa para hablar un poco sobre las familias y su conformación, pues con el paso del tiempo hemos visto cómo éstas han ido cambiando. Así, por ejemplo, durante la mayor parte del siglo XX en Colombia predominó la familia patriarcal y prolija, donde el trabajo estaba enmarcado con el padre fuera del hogar como proveedor económico y la madre debía quedarse en el hogar al cuidado de los hijos, el cual incluía alimentación y educación. En esa época la familia no era concebida sin hijos y desde la religión se promovían discursos para que las mujeres no planificaran, por lo que lo común era que fueran familias numerosas, esto con el fin de garantizar una descendencia prolongada y que su apellido se mantuviera en el tiempo (Pachón, s.f.). Adicionalmente, al ser familias tan numerosas los niños y las niñas debían ayudar con las labores domésticas, así como lo cuenta una de las madres entrevistadas “nos tocaba duro, porque teníamos que pararnos a buscar leña, ayudar a nuestros padres, para luego ir a clase” (Taller fotonarrativa madres), sin que ello fuese considerado como trabajo infantil, esto hacía parte de las ayudas que les correspondía a los hijos en el hogar.

Pero, con el ingreso de la mujer al ámbito educativo y laboral fue cambiando esa configuración de la familia y fueron disminuyendo la cantidad de hijos, ya ellos no eran las únicas ocupaciones que tenía la mujer, por lo que se hizo necesario el uso de otras instituciones para el cuidado, como lo es la escuela; de esta manera, el ingreso de la mujer a otros ámbitos de la sociedad alteró el orden social con el que se venía desde muchos siglos atrás. Esto afirma una de las abuelas entrevistadas:

ya las parejas de hoy en día no tienen sino un solo niño, o no tienen... Entonces yo les digo:

Ay no sabe lo que se está perdiendo, porque un hijo es una bendición de Dios. Ay un hijo niñas, así no tenga uno plata, uno da la vida por esos peladitos (Taller fotonarrativa madres), así, aunque el hecho de que las familias no tengan hijos pueda empezar a naturalizarse, algunas personas siguen relacionando la procreación con algo divino, como una experiencia de la que ninguna mujer debería privarse.

Se evidencia entonces que, si bien los modos en los que se conforman las familias van cambiando, al igual que el papel que ocupan los hijos en las mismas, se siguen teniendo prácticas y concepciones de la infancia de siglos pasados, como por ejemplo el trabajo en el hogar como forma de ayudar a los padres, especialmente en los contextos rurales, o en las familias que viven de las labores agrícolas. En este sentido, Bevilaqua (2018) afirma que

en las unidades agrícolas familiares, el trabajo de los niños siempre ha formado parte de las formas de socialización de las nuevas generaciones y de complementariedad de la mano de obra en las actividades agrícolas y domésticas. Aun en la contemporaneidad, agricultores familiares le atribuyen un valor significativo al trabajo de los niños, pese al reconocimiento de la importancia de la educación escolar en la formación de las nuevas generaciones (p.53).

Asimismo, se pone de manifiesto que los hijos continúan teniendo un papel central en la familia, pero ahora como seres necesitados de amor, protección y educación, por lo que gran parte de los recursos de la familia se destinan a adquirir todo lo que les permita mejorar su condición de vida actual y tener mejores oportunidades de ingreso en el futuro, ingresos que no dependan del trabajo agrícola, en el caso de las familias de esta zona rural.

Pasando a otros asuntos, es importante hablar sobre lo que implica ser maestra o maestro en la ruralidad. Hay que reconocer que la labor docente no ha tenido las mejores condiciones laborales en nuestro país, al inicio su pago podría ser con alcohol y cigarrillos, después con lo que el pueblo tuviera para darles, es decir, que quienes decidían emprender este camino tenían que hacerlo por motivaciones muy diferentes a los temas económicos, es claro que este camino no es ni ha sido fácil. Además, quienes en su mayoría desempeñaban esta labor eran las mujeres, aunque actualmente sigue siendo así, especialmente en los grados iniciales.

Esta institución de carácter rural no es la excepción, todas las profesoras son mujeres, quienes desempeñan la labor desde hace muchos años, incluso una de las maestras ya está a punto de iniciar su jubilación, quién con ansias lo espera, indica estar cansada, ella reconoce que “ser profesora es gratificante en varias ocasiones, pero en realidad es un trabajo muy mal pago en el que

siempre hay mucho por hacer” (Diario de campo), además añade una expresión de lástima por todas aquellas que hemos decidido ser maestras en la actualidad “pobrecitas ustedes que apenas van a empezar” (Diario de campo). En esas expresiones hay cansancio, pero también se deja ver que la docencia se convirtió en un factor desgastante al momento de buscar soluciones que se encuentran por fuera de su capacidad de acción. Otra de las maestras nos dice que “está es una carrera de vocación, el que se meta por escampadero no lo aguanta” (Grupo focal maestras), porque al igual que su compañera, considera lo difícil de ser maestra.

Sin embargo, no todas se encuentran con ese tipo de actitudes, por ejemplo, la maestra de preescolar, con quién desarrollamos el trabajo de investigación especialmente, tiene unas ideas muy frescas, siempre apuntando a estar a la vanguardia de las nuevas formas de enseñar, de las transformaciones que se dan en la región para adaptarse a ellas, es una mujer que cree que con la pedagogía se pueden transformar las personas, especialmente aquellos que pasan por las aulas.

Este mismo pensamiento lo vemos reflejado en la directora del centro educativo, es demasiado gratificante encontrar personas como ella, quienes llevan muchos años en esta profesión y todavía tienen el ímpetu para seguir trabajando en pro de la educación, ella nos dice: “muchachas, ustedes que están empezando si algún día tienen la oportunidad de ser directivos gestionen, porque la pobreza en la educación está en esa cuestión” (Entrevista directora). Cabe aclarar que, si bien es importante que los recursos se gestionen, que tanto las maestras como las directoras busquen oportunidades para mejorar la educación, lo cual es muy valioso, esa no debería ser la función principal, pues los gobiernos son quienes deberían velar por los recursos necesarios para la educación, pues la verdadera función de un maestro es la enseñanza.

Por otra parte, es importante mencionar que en muchos contextos rurales los niños y niñas trabajan en algunas épocas del año en las cosechas que se den, por lo que los tiempos de la escuela deben acomodarse a estas, al respecto una de las maestras cuenta: “antes, por ejemplo cuando yo estaba en La Potrera, al principio los niños se iban a coger su café, y sabían que con eso se vestían en diciembre, con eso se tenían que comprar su ropita, su estrencito” (Grupo focal maestras), es por eso que se realiza el trabajo en la escuela bajo el modelo Escuela Nueva, pues éste, al ser desarrollado por medio de guías, le daba al niño la libertad de elegir las materias que quería adelantar y hacerlo en el tiempo que deseara.

Pero, en el caso del Centro Educativo La Aldea estas guías dejaron de ser utilizadas principalmente porque los libros de texto se volvieron obsoletos, como lo resalta una de las

maestras entrevistadas, “pues estos no se actualizaron, y segundo, porque el rol de maestro cambió” (Grupo focal maestras), el maestro pasó de ser un acompañante en el proceso de aprendizaje a ser quién posee todo el conocimiento, entonces estas adaptaciones del sistema educativo diferenciado para las zonas rurales fueron desapareciendo poco a poco, lo que se ve en esta escuela es una extensión de las escuelas urbanas en el campo, sin embargo, es importante mencionar y cuestionar que hay escuelas que siguen utilizando estos libros de texto desactualizados, perjudicando el proceso de aprendizaje de quienes hacen uso de estas. Resulta contradictorio que se busque una educación igual para todos, de hecho, encontramos que la educación rural no cuenta con un enfoque diferencial, por lo menos en la institución de La Aldea.

Por otro lado, las maestras consideran que el modelo educativo que emplea su institución es solo una extensión de lo que encontramos en la ciudad, así lo expresa una de ellas: “ya parecemos los de la ciudad, hay que cumplir y evacuar esas temáticas en el tiempo que se pide” (Grupo focal maestras), también es importante resaltar que las maestras no cuentan con capacitación y/o formación para trabajar con los niños y las niñas bajo el modelo Escuela Nueva, por lo que se les dificulta mucho más implementarlo, pues solo conocen el modelo tradicional de educación en el cual los estudiantes están separados por grados.

Ahora bien, el año pasado llegaron al centro educativo las guías del Programa Todos a Aprender (PTA), por parte del Ministerio de Educación, que buscan fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación inicial hasta la básica primaria, en las áreas de matemáticas y español. Para ello, los maestros cuentan con apoyo de tutores para mejorar sus prácticas educativas, permitiendo evaluar y reestructurar su ejercicio docente basándose en los resultados obtenidos (Ministerio de Educación Nacional, 2020). No obstante, al hablar sobre estas guías las maestras de la institución señalan que “Los libros del PTA vienen desde preescolar. Esos libros nos han servido para un poquito de apoyo. Algunos, porque la verdad no los sabemos manejar” (Grupo focal maestras), así vemos cómo el acompañamiento que se brinda a las docentes para el manejo de este material no es suficiente, tanto así que ellas prefieren no utilizarlo en sus clases.

Además, con respecto al tutor, el cual se supone debería ser quien las guíe en este proceso, las maestras consideran que no está cumpliendo con el rol que le corresponde, pues al referirse a él indican: “nos mandaron un químico, físico, loco para acá. Pero él tiene mucho conocimiento, pero para universitarios, pero ya con niños, niños como que no le suelta la cosa” (Grupo focal

maestras). En este sentido, podemos observar que la ejecución de este programa no se está llevando a cabo de manera adecuada en el Centro Educativo La Aldea, y que los maestros de educación rural siguen quedando abandonados, sin posibilidades de formación.

Adicionalmente, con respecto a las guías a las que pudimos tener acceso, que corresponden al grado transición, encontramos un desbalance entre lo que se plantea desde la política pública y la forma en la que estas están diseñadas, debido a que en las guías se evidencia un conocimiento fragmentado ya que se proponen actividades de lectura y escritura que no tienen ningún contexto, mientras que la política habla de crear ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes puedan construir conocimiento y desarrollar habilidades.

En la guía de aprender a leer encontramos que el aprendizaje de la lectura se hace de manera monosílaba y a través de “cuentos” constituidos por oraciones cortas, como el ejemplo que veremos a continuación para trabajar el grafema “M” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.):

Mario es un mico.

Mario hace maromas.

Mario salta de mata en mata.

Mario hace maniobras peligrosas.

Mario hace reír a todos con sus monerías.

Lo anterior, da cuenta de que el programa está construido bajo unos criterios que buscan mejorar y contribuir a la calidad educativa de todos los niños y las niñas, pero al ver realmente la propuesta puesta en escena encontramos una gran inversión en el diseño estético de estas, pero su contenido sigue siendo fragmentado y obsoleto, es como observar la cartilla de “Nacho Lee” con una apariencia renovada, pero sin el contenido indicado para el desarrollo integral de la primera infancia.

A partir de todo lo anterior, identificamos que surge una nueva tensión en la escuela frente a la educación para la ruralidad y es si esta formación debe estar enfocada para que las nuevas generaciones no abandonen estos espacios, pues, como sabemos, la ruralidad gradualmente está siendo deshabitada debido a las migraciones constantes hacia la ciudad, como lo hemos mencionado anteriormente, y es precisamente por la desvalorización del trabajo en la tierra, pues las familias que lo hacen se ven cada vez más enfrentadas a situaciones de pobreza.

Es aquí donde se hace necesario mencionar el papel del maestro en la escuela rural, cuya misión no es estrictamente la de impartir conocimientos relacionados con los contenidos

educativos, sino que también se relaciona con la construcción del proyecto de vida de los niños y las niñas, pero surgen tensiones a la hora de pensar cómo y qué aportar a esa construcción, pues como lo resalta una de las maestras entrevistadas:

la idea es que los niños se queden en el campo, que no abandonen el territorio, pero yo digo, un niño aquí ¿qué tiene? ¿si queremos que el niño se quede en el corregimiento? ¿Qué futuro tiene él aquí? Entonces dicen, nos vamos a quedar sin quién cultive la tierra, pero entonces yo digo ¿qué se quede aquí?, pues no, en Medellín tiene muchas oportunidades (Grupo focal maestras).

Con respecto a lo anterior, se puede observar que las maestras piensan la vida de los niños y las niñas dentro de las dinámicas de la ciudad, pero viviendo en un entorno rural, no campesino, que a su vez genera incertidumbre en ellas, pues tiene claro que deberían incentivarlos a no abandonar sus territorios, que se sientan orgullosos del espacio habitado. Sin embargo, el ser campesino ha sido un término utilizado más de forma peyorativa que de orgullo, tanto que los mismos estudiantes se sienten avergonzados de ser reconocidos de esta manera, lo que deja a las maestras en una posición de no saber qué hacer y lo que termina apareciendo de manera inconsciente es incentivar a los estudiantes a migrar hacia la ciudad, porque en su imaginario, como el de la sociedad en general, es que la ciudad tiene y ofrece mejores oportunidades, sin desconocer que en el campo colombiano siempre han existido condiciones de desigualdad con respecto a la ciudad. En este sentido, lo que se debería buscar es una educación que valore y potencie el mundo rural, la cual parta de maestros que no tengan una visión del campo como un lugar que no tiene nada que ofrecer, sino que se vea como espacio de oportunidades.

9. Conclusiones: Retos de la política pública y la sociedad frente al derecho a la educación en contextos rurales como el de San Sebastián de Palmitas

Este trabajo investigativo centró su atención en comprender y analizar críticamente el estado del derecho a la educación de los niños y niñas de primera infancia que habitan el contexto rural de San Sebastián de Palmitas, corregimiento de Medellín, tomando como base los indicadores propuestos por Katarina Tomasevski (2004) para integrar los derechos humanos en todas las políticas educativas, a saber: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. El análisis de estos indicadores nos permitió identificar el grado de compromiso que se tiene desde el gobierno para traducir a la realidad todas las políticas públicas creadas para la educación rural y si se está garantizando, o no, el derecho a la educación en estos contextos.

Para comenzar, es necesario definir el lugar en el cual nos ubicamos para entender la política pública, que en palabras de Pulido (2017) se refiere al:

vínculo general entre el Estado y la sociedad que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política (p.16).

Es decir, las políticas públicas van siempre referidas a sujetos concretos y aparecen como resultado de negociaciones que se dan en un tiempo y lugar específicos, en las que se intenta mediar entre las demandas y necesidades de la sociedad en general y la oferta que se puede hacer por parte del gobierno (Pulido, 2017). En este sentido, es indispensable analizar, a partir de lo observado y encontrado durante la investigación, cuáles son los retos que tiene la política pública en lo que se refiere a la educación en contextos rurales.

Encontramos que aparece una tensión en la forma cómo se están entendiendo las políticas públicas para la educación rural, tanto por parte de quienes las hacen como de los maestros y maestras que las ejecutan. Desde el gobierno se están pensando políticas educativas para la ruralidad que no tienen en cuenta los diferentes contextos y la multiculturalidad que allí converge, pues existen muchos tipos de ruralidad cada una con necesidades particulares. Además se diseñan guías y materiales de trabajo descontextualizados, con métodos obsoletos que invisibilizan al maestro y su saber. Es así como empieza a desdibujarse el planteamiento de una educación rural distinta a la que se da en las zonas urbanas, porque aunque se piense en un modelo educativo con

ritmos de aprendizaje diferenciados, al finalizar cada periodo se les exige a las instituciones que los estudiantes hayan adquirido las competencias establecidas, es decir, no se les permite adecuar el currículo de acuerdo a las necesidades, pues al final, todos deberán presentar un examen que les evaluará lo mismo sin importar los contenidos que hayan logrado abordar.

Es de este modo que la escuela rural se convierte en una réplica de la urbana, en una extensión de lo que encontramos en la ciudad, debido a que por las exigencias de resultados de aprendizaje en las pruebas olvidaron las virtudes de la Escuela Nueva de enseñar desde los intereses y las capacidades de las niñas y los niños. Lo anterior permite conocer cómo se están entendiendo estas políticas públicas para las zonas rurales, bajo qué criterios e intenciones están siendo creadas, es decir, se convierte en un reto la comprensión de estas, tanto por parte de las maestras y los maestros como la de la comunidad educativa en general, para su transformación.

Esta problemática se hizo más evidente durante la contingencia generada por el Covid-19, pues, en el tiempo en que la educación se tuvo que trasladar a un entorno virtual, fue imposible ignorar las condiciones tan precarias en las que muchas instituciones rurales estaban llevando a cabo los procesos educativos, brechas tan profundas que quizás no se habían querido ver, como los servicios públicos básicos y la falta de conectividad, situaciones que los maestros debían pensar cómo resolver, aunque esa no fuera su función, para que los niños y niñas pudieran continuar de la mejor manera con su proceso educativo. Sin embargo, en este tiempo se implementaron unas guías en las que se visibilizó la mecanización de aprendizajes desde las tareas, ya que los estudiantes las hacían solamente por cumplir, en muchas ocasiones sin tener un apoyo desde sus familias, pues ellos a menudo no cuentan los conocimientos necesarios para realizar este acompañamiento.

Aquí se refleja el abandono que sufren las zonas rurales por parte del Estado, en las que en muchas ocasiones la escuela es la única institución que lo representa, ya que estas deben luchar para mantenerse en pie, preocupándose no solo por mejorar los procesos educativos y su calidad, sino que, además, por tener un espacio digno y salubre para sus estudiantes. Con respecto a estas necesidades básicas, consideramos que tanto el Gobierno nacional como el local deberían ser más rigurosos con la vigilancia al momento de destinar los rubros, pues muchos de estos terminan siendo desviados hacia acciones que nada tienen que ver con la garantía del derecho a la educación.

Dicho todo lo anterior, podemos afirmar que los principales desafíos que enfrenta la educación rural se pueden afrontar mediante apuestas que estén direccionadas a dignificar la educación, se requiere un compromiso para construir y consolidar un país que piense las escuelas

rurales desde el conocimiento de las realidades que se viven allí, que incluya las niñas, los niños y las familias que hacen parte de estos entornos, un compromiso que asuma esfuerzos reales para brindar una garantía verdadera de los derechos fundamentales consagrados en nuestra Constitución Política, porque de lo contrario se sigue perpetuando un discurso retórico e irrespetuoso para estas comunidades.

Dentro de estas apuestas se debe contemplar, en primer lugar, el asegurar que todas las escuelas cuenten con los servicios básicos (agua potable, energía y conexión a internet), además de la adecuación y reparación de las infraestructuras, proceso en el que es necesario dejar de lado el modelo funcionalista en el que se inscribe el diseño de las mismas para que estas instituciones reflejen no solo las convicciones del poder político, sino los deseos de quienes las habitan de diferentes maneras, es decir, tanto estudiantes, como padres, profesores y directivos, haciendo de este un lugar más propio. Esta apuesta debe comprender las diferentes dinámicas que se dan en los contextos rurales, los cuales han cambiado debido a la migración de las personas de la ciudad hacia el campo y la globalización alcanzada por las tecnologías de la comunicación y la información, desdibujando el límite entre lo urbano y lo rural y haciendo que se rompan las dinámicas comunitarias tradicionales, pues las familias empiezan a construir sus vidas por fuera de estos espacios, dejando de lado la cultura campesina, la cual queda en el olvido para unos y para otros se convierte en motivo de vergüenza.

Como segundo, aparece la necesidad de que los educadores (familias y maestros) lleguen a un nivel más amplio de comprensión sobre lo que significa que las niñas y los niños sean sujetos de derecho, pues, si bien se conoce la existencia de este concepto, al momento de llevarlo a la práctica se dejan al margen asuntos tan importantes como la participación y el conocimiento de sus derechos, cuestiones que son centrales en la formación de los niños y niñas como actores sociales. Para ello, es necesario pasar de la teoría o los buenos deseos, a mecanismos claros y precisos que fomenten espacios de participación para las infancias, en los que sus puntos de vista sean escuchados y tomados en cuenta, porque no basta con que las niñas y niños puedan hablar sobre sus ideas, sino que estas se tienen que ver reflejadas en acciones concretas. Así, se requieren desarrollos pedagógicos que formen en el trabajo colaborativo, en el cuidado de sí, de los otros, de la naturaleza y de lo común, en suma, que formen en la participación y la ciudadanía.

Así mismo, se logra identificar tensiones culturales en lo que se refiere a asuntos de la crianza entre la escuela y las familias, en relación a los derechos y a las formas en que las familias

consideran “efectivas”, esto debido a que, si bien las familias comprenden que deben hacer cambios sobre la forma en la que crían a sus hijos, no están de acuerdo con dejar de lado ciertas prácticas, como el trabajo a ciertas edades y castigos físicos en ocasiones, pues consideran que son las adecuadas para formar a sus hijos en los buenos valores.

Por último, está la necesidad de brindar un acompañamiento constante a los y las docentes rurales, de manera que tengan oportunidades de una formación continua enfocada en las particularidades de las comunidades en la cual desarrollan su práctica pedagógica, especialmente teniendo en cuenta las migraciones que se viven continuamente en nuestro país, que han llevado a que en las aulas de clase converjan diferentes culturas, por lo que aparece la necesidad de crear proyectos pedagógicos que aborden el fenómeno de la migración, promoviendo espacios para el diálogo y la reflexión que partan del conocimiento de las experiencias de quienes han tenido que salir de sus tierras a buscar oportunidades de vida en otros lugares, y que ello no implique necesariamente tener que dejar en el olvido sus raíces.

En definitiva, las instituciones rurales precisan actualizarse y superar el atraso y la marginalización social y política en la que han estado durante años, mediante estrategias que logren visibilizar no solo sus necesidades, sino también sus potencialidades, incentivando que las comunidades universitarias lleguen hasta las zonas rurales para seguir pensando y construyendo *la escuela rural* que soñamos y la que tienen derecho todas las niñas y los niños que habitan estos espacios.

Referencias

- Alarcón, C. L. (2015). *Procesos de implementación de la política colombiana de primera infancia*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1504>.
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local. San Sebastián de Palmitas*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2050%20SAN%20SEBASTI%C3%81N%20DE%20PALMITAS.pdf.
- Alcaldía de Medellín. (2020). *Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020-2023*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlanDesarrollo/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2020/DocumentoFinal_PlanDesarrolloMedellin2020-2023_MedellinFuturo.pdf.
- Alcaldía de Medellín. (3 de octubre de 2020). *Una nueva cara para el Centro Educativo La Aldea* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XUmX0hpMDSE>
- Alcaldía de Medellín. (s.f.). *Programa Buen Comienzo*. Recuperado de <https://medellin.edu.co/buen-comienzo>.
- Amador, J. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales en Amador, J. & García C. (Ed) *Infancia, cultura y poder*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales.
- Ancheta, A. (2014). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia. En *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 52-71.
- Ancheta, A. y Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-122. doi: 10.5944/educxx1.16.1.719.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1518.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. En *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.
- Bevilaqua, J. O. (2018). Infancia rural y trabajo infantil: concepciones en situaciones de cambio. *Desidades*, (21), 47-59.

- Cardona, Y. M. (2018). *El modelo escuela nueva: posibilidades para fortalecer los procesos educativos para el empoderamiento de niños y niñas en el contexto rural*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia). Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12437/1/CardonaYuliana_2018_ModuloEscuelaNueva.pdf
- Centro Educativo La Aldea. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y ciudad*, (36), 35-49.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama Social de América Latina, 2016* (LC/PUB.2017/12-P), Santiago, 2017.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama Social de América Latina, 2019* (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1), Santiago, 2019.
- Congreso de la República de Colombia. (2 de agosto de 2016). Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. [Ley 1804]. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>.
- Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715, Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115]. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994_pr005.html.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de Infancia y Adolescencia. [Ley 1098]. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2020). *Tecnologías para aprender: Política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>

- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html.
- Crespo, J. M., y Pino, M. (2010). La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, (351), 485-511.
- Creswell, J. (s.f.). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Recuperado de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Declaración Mundial sobre educación para todos*. (marzo de 1990). Documento resultante de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje del Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y UNICEF, Jomtien, Tailandia. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>.
- Decreto 1421 de 2017. [Presidente de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Decreto 746 de 2020. [Ministerio de Transporte]. Por el cual se sustituye el Título 8 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1079 de 2015 - Decreto Único Reglamentario del Sector Transporte. 28 de mayo de 2020.
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la A.G.E.N* (39), 31-58.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2014). *Censo Nacional Agropecuario*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/entrega-definitiva/Boletin-4-Pobreza-y-educacion/4-Boletin.pdf>
- Diker, G. (2008). El discurso de la novedad. En Diker, G., *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* (pp. 11-31). Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Echeverry, R., y Ribero, M. (2002). Nueva ruralidad visión del territorio en América Latina y el Caribe. Instituto interamericano de Cooperación para la agricultura, IICA. Costa Rica. Recuperado de <http://repiica.iica.int/docs/b0536e/b0536e.pdf>

- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Fajardo, L., Herrera, Y., y López, J. (2020). Aportes de la Práctica Pedagógica Rural a la Formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de [FAJARDO - HERRERA - LOPEZ - \(Final\).pdf \(638.8Kb\)](#)
- Farah, M., y Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Revista Javeriana: Cuadernos de Desarrollo Rural*, (51). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- García, A. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.
- Gómez, J. A. (2011). *Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318071710/Tesisjohn.pdf>
- González, M. A. y Hernández, J. A. (2014). Derecho a la educación para la primera infancia en Colombia. *Revista Niños, Menores e Infancias*, (8), 1-37. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41022/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Guardia, J (2020). *Significados de la Educación rural*. Una sistematización de experiencia. (Trabajo de grado de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó) Recuperado de http://repository.ucatolicaluissamigo.edu.co:8080/jspui/bitstream/ucatolicaamigo/398/1/Uclam_ME-CD-T370%20%20G914%20%202020.pdf
- Hamui-Sutton, A., y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Metodología de investigación en educación médica. *Revista Elsevier: Investigación en Educación Media*, 2, (1), 55-60

- Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Tercera Edición. Editado por Fundación de Servicios y Proyecciones para América Latina. Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s.f.). *El instituto*. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/instituto>.
- Instituto de Estudios Regionales - Iner UdeA. (agosto, 2020). *Expresiones campesinas resistiendo la pandemia: Alianza por el territorio y la vida campesina*. [Conferencia virtual en Facebook]. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <https://www.facebook.com/iner.udea/videos/2721182288203087>
- Köster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52.
- Lerma, C. A. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. 1a ed. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ley 1098 de 2006. [Congreso de Colombia]. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006.
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D. O. No. 44654.
- López, D y Ramos, M (2020). *La enseñanza del inglés en dos contextos rurales colombianos bajo el modelo de escuela nueva*. (Trabajo de grado de la licenciatura de Inglés - Español. Universidad Pontificia Bolivariana) Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5612/Ense%20ingl%20en%20dos%20contextos%20rurales%20colombianos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1134/boletin-6.pdf>
- Medellín restableció, parcialmente, el funcionamiento del cable de San Sebastián de Palmitas. (11 de marzo de 2021). *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/03/11/medellin-restablecio-parcialmente-el-funcionamiento-del-cable-de-san-sebastian-de-palmitas/>.
- Mejía-Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, (39). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229/3>
- Ministerio de Educación Nacional (23 de noviembre de 2020). *Gracias a la articulación entre el Programa Todos a Aprender y el Icfes, tutores y formadores apoyarán la implementación de la estrategia “Evaluar para avanzar” en más de 4.000 establecimientos educativos de todo el país.* Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/401949:Gracias-a-la-articulacion-entre-el-Programa-Todos-a-Aprender-y-el-Icfes-tutores-y-formadores-apoyaran-la-implementacion-de-la-estrategia-Evaluar-para-avanzar-en-mas-de-4-000-establecimientos-educativos-de-todo-el-pais.>
- Ministerio de Educación Nacional (7 de diciembre de 2020). *La Opinión: Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos.* Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-402487.html?noredirect=1>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial.* Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Guia-N50-Modalidades-condiciones-calidad-educacion-inicial.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Sentido de la educación inicial.* Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Colombia%20territorio%20rural.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Aprendamos todos a leer. Transición*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1v5PKAMFO_u3Qo4Zy60X159GiC4OXmyI1/view.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.213-237). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Organización de Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1989) Convención de Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Ospina, V. L. (2016). El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>.
- Pachón, X. (s.f.). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. Recuperado de https://www.academia.edu/12865159/La_familia_en_Colombia_a_lo_largo_del_siglo_X_X.
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183-210.
- Pereira da Costa , H. G. (2019). Educación del campo y niñez en el contexto amazónico. *Arandu-UTIC. Revista Científica Internacional De La Universidad Tecnológica Intercontinental*, 5(1), 263-280. Recuperado de <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/62>
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, (20), 180-193.
- Pitalúa, A. C., y Causíl, N. E. (2020). *Prácticas pedagógicas comunitarias de madres rurales para el desarrollo integral de infantes del municipio de San Carlos-Córdoba*. (Tesis de maestría Ciencias Sociales). Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3441>
- Posada Restrepo, N. (2017). *Educación, ruralidad y cuestión social en la escuela Fuemia del municipio de Frontino*. (Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de San Buenaventura Colombia. Recuperado de

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4984/3/Educacion Ruralidad Cuestion_Posada_2017.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4984/3/Educacion_Ruralidad_Cuestion_Posada_2017.pdf)

- Pulido, O. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28.
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B., y González, S. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.
- Restrepo, N (2020). Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia. (Tesis de doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110827>
- Roldán, L. (2020). *Desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín: Estudio sobre trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos egresados de la escuela media*. (Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades). Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109415/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosemberg, F. (2009). La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. *Retos para las políticas públicas de primera infancia*, 11-27.
- Ruiz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. En *Sinéctica*, (43). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16/10>.
- Runge, A. (s.f.). *Consideraciones iniciales sobre la infancia*.
- Sáenz, R. (2018). San Sebastián de Palmitas [Fotografía]. El Colombiano. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/seguridad/medellin-asesinatos-en-el-corregimiento-de-san-sebastian-de-palmitas-YD9544724>.

- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens. Recuperado de <https://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teledellín. (4 de mayo de 2020). *Estudiantes de San Sebastián de Palmitas recibieron guías pedagógicas [Noticias] - Teledellín [Video]*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DA86UOxzheY>
- Tello, C. G. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-10.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), 341-388.
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 23-43.
- Unda, R. & Llanos, D. (2013). Producción de infancias en contextos de cambios y transformaciones rururbanas en W. Llovet (Ed), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. (pp.61-77).
- Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Recuperado de <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>.
- Viana, V. M. (2018). *Sentidos y experiencias: Análisis de la estrategia de atención integral a la primera infancia en el municipio de Santa Rosa de Osos a partir de las voces de sus actores*. (Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12215>.
- Vitorelli et al. (2014). *Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad*. vol.23. pp.75-79. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>.

Anexos

Anexo 1. Descripción de las técnicas interactivas utilizadas (cuadro)

Categorías	Subcategorías	Preguntas del investigador	Sujetos participantes	Preguntas a participantes	Técnicas / instrumentos
Derecho a la educación inicial	Indicadores del derecho a la educación (aceptabilidad, accesibilidad, adaptabilidad, asequibilidad).	<p>¿Cómo se promueve desde la política pública el derecho a la educación inicial en la zona rural?</p> <p>¿Se ofrecen las garantías necesarias para que el cumplimiento de este derecho sea de calidad?</p> <p>¿Existe una cobertura para todos los niños y niñas de los 3 a 5 años de edad en los programas de atención de la primera infancia de la zona?</p> <p>¿Qué nivel de formación tienen los maestros que atienden niños y niñas de primera infancia?</p> <p>¿La institución cuenta con los elementos necesarios para que el derecho a la educación sea de calidad?</p> <p>¿Los espacios donde se desarrollan las actividades son adecuados para los niños y niñas?</p> <p>¿Cuáles son las posibilidades de transporte con la que cuentan los niños y las niñas para llegar hasta la institución?</p> <p>¿La educación que se brinda en la institución está garantizando los demás derechos de los niños y niñas (salud, participación,</p>	Padres	<p>¿De qué formas se promueve el derecho a la educación en el corregimiento?</p> <p>¿Consideran que sus hijos reciben una educación de calidad? ¿Por qué?</p> <p>¿Creen que en el corregimiento hay suficientes escuelas? ¿Es fácil llegar a ellas?</p> <p>¿Creen que la escuela cuenta con los elementos necesarios para brindar una buena educación?</p> <p>¿Cómo ha sido la continuidad del proceso educativo durante la pandemia?</p>	Taller. Grupo focal.
			<p>¿Qué políticas públicas existen para la educación inicial en la zona rural?</p> <p>¿Cuáles son los criterios de calidad con los que deben cumplir la institución? ¿Cuáles se logran cumplir?</p> <p>¿Existe una cobertura para todos los niños y niñas de los 3 a 5 años de edad en los programas de atención de la primera infancia de la zona?</p> <p>¿Qué nivel de formación tienen los maestros que atienden niños y niñas de primera infancia?</p> <p>¿La institución cuenta con los elementos necesarios para que el derecho a la educación sea de calidad?</p> <p>¿Qué modelos pedagógicos se utilizan en la institución?</p> <p>¿Bajo qué criterios se</p>	Maestros, maestras y directivos de la institución	<p>¿Qué políticas públicas existen para la educación inicial en la zona rural?</p> <p>¿Cuáles son los criterios de calidad con los que deben cumplir la institución? ¿Cuáles se logran cumplir?</p> <p>¿Existe una cobertura para todos los niños y niñas de los 3 a 5 años de edad en los programas de atención de la primera infancia de la zona?</p> <p>¿Qué nivel de formación tienen los maestros que atienden niños y niñas de primera infancia?</p> <p>¿La institución cuenta con los elementos necesarios para que el derecho a la educación sea de calidad?</p> <p>¿Qué modelos pedagógicos se utilizan en la institución?</p> <p>¿Bajo qué criterios se</p>

		<p>recreación, alimentación, etc.)?</p> <p>¿Qué modelos pedagógicos se utilizan en la institución?</p> <p>¿Estos modelos se ajustan a la población que allí converge?</p> <p>¿La institución ofrece las condiciones para facilitar el aprendizaje a todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades particulares?</p> <p>¿Cómo se le ha dado continuidad al proceso educativo de los niños y las niñas durante la pandemia?</p> <p>¿De qué manera se está garantizando el acceso a la educación a los niños y niñas que no tienen internet?</p>		<p>establecen esos modelos?</p> <p>¿Se sienten capacitados para ajustar sus clases a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se le ha dado continuidad al proceso educativo de los niños y las niñas durante la pandemia?</p>	
			Niños y niñas	<p>¿Les gustan las clases que la maestra o el maestro les dan? ¿Por qué? ¿Qué les enseña? ¿Qué cosas creen que les enseñan a los niños de la ciudad?</p> <p>¿Todos sus amigos de la vereda van a la escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿Es fácil o difícil llegar a la escuela? ¿Qué medios de transporte utilizan para llegar a la escuela?</p> <p>¿Cómo fueron las clases cuando no podían ir a la escuela por la pandemia?</p>	<p>Taller (técnicas interactivas)</p> <p>Observación participante</p> <p>Kamishibai</p>

			Documentos	<p>¿Cómo se promueve desde la política pública el derecho a la educación inicial en la zona rural?</p> <p>¿Cuáles son los criterios de calidad con los que deben cumplir las instituciones?</p> <p>¿Cuáles son los criterios para definir la ubicación de las instituciones educativas?</p> <p>¿Qué modelos pedagógicos se utilizan en la institución?</p>	Revisión documental
Educación inicial en contextos rurales	Ruralidad. Modalidades de educación inicial.	<p>¿Qué modalidades de educación inicial y atención integral de la primera infancia se llevan a cabo en el contexto rural?</p> <p>¿Es una educación contextualizada? ¿Por qué?</p> <p>¿Las políticas públicas están teniendo en cuenta las características propias de los contextos rurales?</p> <p>¿Qué discursos, saberes y prácticas son valorados en el trabajo con los niños y niñas en contextos rurales?</p> <p>¿Qué importancia tiene la educación inicial para la población de la zona rural?</p>	Padres.	<p>¿Qué tipo de encuentros, relacionados con la educación de los niños menores de 6 años, se hacen en el corregimiento?</p> <p>¿Consideran importante que los niños menores de 6 años asistan a centros de atención de la primera infancia?</p> <p>¿O creen que es mejor que se queden en la casa al cuidado de la familia?</p>	Taller. Grupo focal.
			Maestros, maestras y directivos de la institución.	<p>¿Qué modalidades de educación inicial y atención integral de la primera infancia se llevan a cabo en el contexto rural?</p> <p>¿Consideran que la educación rural debe ser igual o diferente a la educación en la ciudad?</p> <p>¿Las políticas públicas están teniendo en cuenta las características propias de los contextos rurales?</p>	Entrevista semiestructurada Encuesta

			Documentos.	<p>¿Qué modalidades de educación inicial y atención integral de la primera infancia se llevan a cabo en el contexto rural?</p> <p>¿Las políticas públicas están teniendo en cuenta las características propias de los contextos rurales?</p>	Revisión documental
Infancia rural como sujetos de derecho	Participación Reconocimiento	<p>¿Cómo se garantiza el derecho a la educación de los niños y las niñas de la población rural?</p> <p>¿Los aportes de los niños y niñas son tenidos en cuenta en los diferentes espacios de participación?</p> <p>¿Cómo se fomenta en la institución el reconocimiento de los propios derechos de los niños y niñas? ¿Los maestros reconocen a los niños y las niñas como sujetos de derecho?</p>	Padres	<p>¿Cómo se puede garantizar el derecho a la educación a los niños?</p> <p>¿En la cotidianidad tienen en cuenta las opiniones de los niños menores de 6 años?</p> <p>¿Conocen los derechos que el Estado tiene la obligación de garantizar a los niños?</p>	Taller Grupos focales
			Niños y niñas	<p>¿Qué son los derechos?</p> <p>¿Qué derechos tienen los niños? ¿Quién les enseña sobre los derechos?</p>	Taller (técnicas interactivas) Observación participante
			Maestras, maestros y directivos de la institución.	<p>¿Cómo se garantiza el derecho a la educación de los niños y las niñas de la población rural?</p> <p>¿Los aportes de los niños y niñas son tenidos en cuenta en los diferentes espacios de participación?</p> <p>¿Cómo se fomenta en la institución el reconocimiento de los propios derechos de los niños y niñas?</p> <p>¿Qué significa que los niños sean sujetos de derecho?</p>	Entrevista semiestructurada Observación

			Documentos	¿Cómo se garantiza el derecho a la educación de los niños y las niñas de la población rural?	Revisión documental
--	--	--	------------	--	---------------------

Anexo 2. Herramienta didáctica: Kamishibai



Anexo 3. Formato de Matrices categoriales

INDICADORES DEL DERECHO: Asequibilidad	TESTIMONIOS	ANÁLISIS
Infraestructura y equipamiento	En cuanto a la planta física de la escuela, esta es nueva, fue entregada el año pasado por la	Si bien la planta física es importante para que el D.E pueda ofrecerse de manera óptima, no es lo único que se requiere, también es necesario todo el equipamiento, como las sillas,

	<p>alcaldía de Medellín, y mientras la recorríamos nos dimos cuenta de que había muchos espacios sin dotar. Diario de Campo</p> <p>Ellos (los niños y niñas de la escuela) pensaban que su escuela es muy grande y que esto es importante porque así muchos niños pueden ir a estudiar. Diario de Campo. Niños</p> <p>Todo esto que está llegando, lo que ustedes están viendo (tableros, sillas, mesas para la sala de computadores, el restaurante y los salones), eso hace parte de otra gestión que yo hice, presenté un proyecto a la secretaría (Secretaría de Educación) de institución nueva, o sea muchas cosas, pero es un proyecto y eso se gestiona. Yo con recursos propios, o sea de lo que el Ministerio (Ministerio de Educación) gira por gratuidad, compré 100 sillas, las han podido ver en los salones, 50 rojas y 50 verdes, para poder atender a los estudiantes mientras, porque mire la hora y apenas está llegando esto, entonces yo con unas ganas de entrar a la presencialidad y ¿en qué sentaba estudiantes? Esas sillas viejas, desbaratadas no me las iba a traer yo, entonces todo hace parte de gestionar. Directora</p> <p>Yo estoy en una cosa que se llama CCP (Consejo Corregimental de Presupuesto Participativo) y ahí optamos, pues con la ampliación del parque tecnológico, comprar 417 computadores, pero buenos, portátiles para prestárselos, inicialmente se pensaba dárselos a los estudiantes y vimos que no, eso es muy complejo, es muy complejo porque se va un estudiante y se lleva el computador; entonces en calidad de préstamo: cancela matrícula y</p>	<p>tableros, mesas, y dotación en general. Todo esto, debería ser gestionado y entregado por las Secretarías de Educación correspondiente por municipio, pero para este caso fue la directora quien debió hacer la gestión con otras entidades que hacen aportes al sector educativo. Incluso, durante esta entrevista menciona que, para reiniciar las actividades en alternancia se compraron sillas y mesas con recursos propios de la institución para hacer ese retorno, un presupuesto que inicialmente es muy bajo. Sin embargo, por la falta de los mobiliarios se debe hacer un reajuste del presupuesto que se le fue asignado a la institución para empezar a garantizar a los niños y las niñas el derecho a la educación de manera presencial. Presencialidad que se hace necesaria debido a las condiciones de conectividad que se estaban presentando en esta vereda.</p> <p>Aquí se evidencia que las gestiones con las diferentes entidades del sector educativo toman mucho tiempo para realizarse, lo que dificulta que se logre una dotación completa de la institución haciendo que durante este tiempo la calidad de la educación se vea afectada. Al respecto, una de las maestras entrevistadas resalta que “estamos todavía esperando a que nos doten la institución educativa”, y que mientras esto pasa ellas se ven limitadas a la hora de impartir sus clases, o por lo menos sin herramientas tecnológicas para hacerlo, manifiestan que les hace falta “un televisor, un proyector, alguna vaina de esas con tanta tecnología y nada, un televisor para cinco...”. De esta manera, podemos ver que en la institución no se cumple por completo con lo establecido por el indicador de asequibilidad, el cual exige que las escuelas cuenten con todo el equipamiento necesario para brindar una educación de calidad, equipamiento dentro del cual, dadas las características propias del siglo XXI para la producción y el acceso al conocimiento, son indispensables las tecnologías digitales, las cuales, según el CONPES 3988 (2020) “plantean la oportunidad de habilitar la innovación educativa con el fin de contribuir a la calidad en la educación, al desarrollo de competencias en los estudiantes y al cierre de brechas educativas” (p.3). Sin embargo, mientras que estos proyectos se ejecutan pasan varios años en los que muchas escuelas, niñas, niños y maestros se quedan sin la posibilidad de hacer uso de los recursos tecnológicos para la transformación educativa, aumentando así la brecha digital e informacional que se evidencia de manera tan marcada en los contextos rurales de nuestro país. En cuanto a las concepciones que tienen los niños y las niñas sobre la escuela, encontramos que ellos consideran que es importante que la infraestructura sea grande porque de esta manera aumenta la posibilidad de que más niñas y niños puedan acceder a ella, además, reconocen la importancia del equipamiento de los salones e implementos necesarios para que los estudiantes puedan llevar a cabo su proceso de formación de una buena manera. También, encontramos que, dentro de la infraestructura, el parque</p>
--	---	--

	<p>entrega el computador y nos sirve para otro. Directora</p> <p>encontramos tres cosas en común en sus dibujos, lo primero es que les encantan las escalas, y esto es porque se pueden “colgar” del barandal, lo segundo es el parque, todos dibujaban algo de él, ya fuera los columpios, el lisadero, y como tercero, los amigos. Al preguntar sobre estos tres aspectos indican que son fuente de diversión, así que notamos que para ellos la escuela no solo se convierte en un espacio seguro, sino que además es el lugar de socialización y diversión, ya que en la vereda no cuentan con otros espacios donde ellos como niñas y niños puedan encontrarse para jugar. Diario de campo.</p> <p>M4: por ejemplo, con los niños con necesidades educativas especiales los acogemos normal, tenemos la inclusión aquí, pero tenemos una dificultad que por ejemplo no tenemos rampa, o sea, hicieron una escuela nueva, esto es hermoso, pero no tiene para los niños que tienen discapacidad</p> <p>CY: Incluso tiene un baño, pero ¿cómo van a llegar al baño?</p> <p>M3: con el baño arriba</p> <p>M1: es que vea, ni siquiera abajo tenemos baño</p> <p>M3: sí aquí cada una tuviera un niño en una de esas condiciones pues estaríamos jodidos. Maestras.</p> <p>M2: Pues digamos que todavía no porque estamos todavía esperando a que nos doten la institución educativa, en el momento no.</p> <p>C: ¿Y la que había anteriormente?</p> <p>M2: Pues teníamos un poquito más, al menos habían como 5 computadores.</p>	<p>tiene un lugar primordial para los niños y las niñas, teniendo en cuenta especialmente que en la vereda no existen parques con juegos aparte del que hay en la escuela, el cual solo está habilitado en el horario escolar, posterior a este horario los niños y las niñas expresan no tener otro lugar que consideren “para niños”. Además, si bien la comunidad educativa en general considera que la nueva infraestructura estéticamente es muy bonita y con muchas más aulas a comparación de la que había antes, los niños y las niñas mencionan lo importante que es para ellos tener una escuela en la que haya espacio para flores y animales, y algunas madres resaltan lo valiosas que son las zonas verdes, especialmente sabiendo que se trata de una escuela rural. Así, vemos cómo aparece un modelo funcional del diseño de la escuela en el que se deja de lado los deseos de los niños, las niñas y las familias, donde se construye una planta física desconociendo las identidades del territorio, ignorando estos aspectos que son tan relevantes para hacer de la escuela un lugar acogedor y cercano para la comunidad, se supone que la escuela es precisamente el lugar para seguir construyendo esta identidad. Por ende, es necesario crear una escuela que integre no solo las convicciones del poder político, sino los deseos de quienes la habitan de diferentes maneras, es decir, tanto estudiantes, como padres, profesores y directivos, haciendo de este un lugar más propio, más conectado con la comunidad donde está ubicado. Este funcionalismo se debe a que se considera la escuela como el marco que recoge la función docente, lo cual resta importancia a la manera en la que se configuran las instituciones haciendo que la forma pase a un segundo plano (Gutiérrez Pérez, citada por Crespo y Pino, 2010). La anterior observación se realiza debido a que la infraestructura es nueva, como se menciona anteriormente, esta fue diseñada y entregada a la comunidad el año pasado (2020), pero, sin ánimo de desconocer lo hermosa que es, es necesario resaltar que en ella no vemos reflejada la identidad de una comunidad rural, pues no se aprovecharon las zonas verdes con las que contaba el espacio anterior, al contrario, se cubrieron por completo con cemento, y por grama sintética en el área del parque infantil, eliminando así la posibilidad de desarrollar enfoques metodológicos que se centren en actividades relacionadas con el campo. Además de eso, no hay un espacio diferente del parque infantil para que los niños y las niñas puedan jugar, aspecto que es esencial para su desarrollo, esto es reconocido por los mismos estudiantes quienes deben inventar juegos en lugares que no son ideales para hacerlo, como las escaleras, usando sus barandales para colgarse, pues el espacio del parque es muy reducido y no hay sitio para todos, incluso los horarios del descanso debieron ajustarse ya que el punto de encuentro es este, y así poder respetar el distanciamiento social. En este sentido, Crespo y Pino (2010) señalan que “La solución ideal sería conjugar de manera armoniosa la significación estética de los centros con su funcionalidad</p>
--	--	--

	<p>M5: Sí, pero yo pienso que no en su totalidad, yo pensaría que no porque por ejemplo nosotros no teníamos una sala de sistemas, los niños no saben manejar un computador.</p> <p>M2: Ni biblioteca.</p> <p>M5: No hay una biblioteca, no hay una sala de sistemas.</p> <p>M2: Esta escuela quedó sin un lugar donde ellos se puedan recrear, o sea, ¿dónde ve usted un patio donde los niños puedan jugar? Aquí no hay.</p> <p>M4: Por ejemplo, no tenemos, me parece tan importante, una psicóloga que atienda a los niños.</p> <p>M2: Sí y falta también, por ejemplo, uno con los grandes que puede trabajar tanta cosa, necesita un televisor, un proyector, alguna vaina de esas con tanta tecnología y nada, un televisor para 5. Maestras.</p>	<p>para que las edificaciones resultasen creativas y adecuadas al entorno” (p.506), teniendo en cuenta las necesidades y deseos de los niños y niñas que son quienes habitan este espacio y le dan sentido, y también las de las familias que hacen parte de la comunidad educativa, que consideran que el espacio actual es muy bonito, pero también sienten que es alejado de la realidad social que habitan, es decir, una zona llena de paisajes más naturales.</p> <p>Otra dificultad que notamos con respecto a la infraestructura nueva es el hecho de que no fue diseñada para que personas con movilidad reducida puedan desplazarse libremente dentro de la institución, como lo expresa una de las maestras “por ejemplo con los niños con necesidades educativas especiales los acogemos normal, tenemos la inclusión aquí, pero tenemos una dificultad que por ejemplo no tenemos rampa, o sea, hicieron una escuela nueva, esto es hermoso, pero no tiene para los niños que tienen discapacidad”. Así, encontramos que la entrada principal de la institución no tiene rampas de acceso, solo hay una en la entrada que se encuentra en la parte de atrás, la cual conduce a la parte baja de la escuela, además este espacio no cuenta con rampas de acceso al segundo piso, lugar donde se encuentran los únicos baños de la institución. Este es un asunto muy importante, pues la escuela tiene un enfoque inclusivo, como se manifiesta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), por lo que es necesario que la planta física esté diseñada de manera que refleje los ideales que se plantean desde los documentos que orientan las acciones pedagógicas del centro educativo.</p>
<p>Memoria de oferta institucional</p>	<p>Cuando yo estudié, la escuelita sólo tenía primero y segundo, ya la escuela de Palmitas tenía todos los grados de primaria. Abuela</p> <p>M: Yo estudié acá, esto era de tapias... es más, mis dos hijas estudiaron acá, después el colegio en Palmitas, se graduaron porque a ellas les fue muy bien. A pesar de haber como tanta carencia de tantas cosas... antes eso era lleno, a un solo profesor le tocaba manejar dos, tres grupos, eso fue muy duro, y a pesar de todo mire que mis muchachas todas dos se graduaron, fueron a universidad, ya son profesionales, y fue acá donde aprendieron. Pues yo aquí no estudie sino hasta cuarto, yo no estudié más porque en ese entonces las familias eran muy numerosas, imagínese usted en</p>	<p>En Colombia la educación es considerada como un proceso permanente de formación integral del ser humano, que busca el desarrollo de sus capacidades, además de una formación en derechos y deberes, y desde la Constitución Política es tomado como un derecho fundamental, un servicio que debe garantizarse para todas las niñas y los niños del territorio. Pero esto no fue algo así desde sus inicios, antes de la reforma constitucional en 1991 el Estado no tenía la obligación de eliminar las barreras que impedían el acceso a la educación, así, aunque esta fuera gratuita en los escuelas oficiales, las familias debían poner de sus recursos para que todos los niños y niñas pudieran ir a la escuela, es decir, quedaba sujeto a la posibilidad económica de las familias asuntos como la alimentación, el transporte y la compra de útiles escolares, elementos fundamentales sin los cuales no es posible la permanencia en el sistema educativo, o por lo menos la hace mucho más difícil. Así lo cuenta una de las madres entrevistadas “Pues yo aquí no estudié sino hasta cuarto, yo no estudié más porque en ese entonces las familias eran muy numerosas, imagínese usted en mi casa fuimos 10 hijos y mi papá solito para sostener 10 hijos y enseguida estudio eso era muy duro”. La educación entonces, en lugar de ser un derecho, era simplemente un servicio al cual accedían sólo quienes tenían las condiciones</p>

	<p>mi casa fuimos 10 hijos y mi papá solito para sostener 10 hijos y enseguida estudio eso era muy duro, entonces fuimos 5 mujeres, de las 5 mujeres unas estudiaron hasta quinto y yo no porque yo tuve que salir a trabajar desde los 14 años para ayudarle a mi papá, porque fue muy duro todo... antes uno venía descalzo a la escuela, en ese tiempo nos tocaba muy duro, uno descalzo porque no había para darle zapatos a tantos, los cuadernitos verdes de Norma, ya como que los muchachos son muy pinchados con sus cuadernos argollados, ellos son muy pinchados hoy en día, los computadores, uno tenía que salir a buscar tareas a otro lado, fue bueno eso sí porque no era la facilidad que hay ahora, porque ahora van y buscan en un computador y ya hicieron la tarea, no antes le tocaba a uno más duro, moverse de un lado a otro a buscar tarea, y las profes eran muy estrictas, no era como “que las profes no pueden regañar a los niños”, en ese tiempo si le tocaba darle a uno un reglazo le daban un reglazo, me acuerdo, lo castigaban a uno allá en la cancha de allá con dos piedras (una piedra grande en cada mano y debían sostenerlas por encima de los hombros) arrodillado allá... no critiqué nunca eso, no porque pues en ese entonces era como lo normal, claro que ahora que uno vea que una profe le pone las dos piedras al niño uno no va a estar de acuerdo, ya obvio que ya no. Pero fue muy bonito, yo no sé, mi niñez fue muy linda, a pesar de que hubo tanta pobreza, tanta carencia de tantas cosas, por ejemplo, hoy en día, yo noto que cada año llega la alcaldía de Medellín con su kit de colores, cuadernos, su tula para los niños, ¿antes qué? el papá se tenía que</p>	<p>económicas suficientes, hasta tal punto que, en las familias numerosas, que era la gran mayoría, se debía elegir quiénes terminarían su proceso formativo privilegiando en ocasiones la educación de los hombres por encima de las mujeres.</p> <p>Por otro lado, respecto a los tratos hacia las niñas y los niños, sabemos que estos se basan en la concepción de infancia que se tenga en cada época, y hasta finales del siglo XX eran vistos como adultos en miniatura que debían ser formados en valores a cualquier costo, incluso a través del castigo físico, que era infringido tanto en sus hogares como en la escuela por parte de los profesores y directivos, quienes contaban con la aceptación de los padres. Estas prácticas eran tan comunes y naturales que ahora las personas formadas en esta época no lo consideran acciones dañinas, por lo menos aquellas con quienes desarrollamos esta investigación. Sin embargo, con la firma de la Convención de Derechos del Niño se ha generalizado otra concepción de infancia, según la cual los niños y las niñas son sujetos de derecho y tienen prevalencia sobre los adultos; esto ha llevado a que cambie la relación con el cuerpo de los niños y las niñas, y lo que antes era aceptado y considerado como “normal”, ahora no se permite, llegando incluso a estar sancionado por la ley (Ley 2089 de 2021). Al respecto, una de las madres entrevistadas señala que “en ese tiempo si le tocaba darle a uno un reglazo le daban un reglazo, me acuerdo, lo castigaban a uno allá en la cancha de allá con dos piedras [una piedra grande en cada mano y debían sostenerlas por encima de los hombros] arrodillado allá... no critiqué nunca eso, no porque pues en ese entonces era como lo normal, claro que ahora que uno vea que una profe le pone las dos piedras al niño uno no va a estar de acuerdo”. Lo anterior permite evidenciar cómo las familias también han hecho grandes transformaciones a partir de las nuevas consideraciones en torno a las infancias, ahora es claro que el castigo físico no está permitido, aunque en ocasiones consideran sentirse limitadas en cuanto a métodos de corrección, se quedan en la imposibilidad pues no conocen otra manera de hacerlo, solo la forma en la que ellas fueron educadas. Surge así una tensión entre esas prácticas de crianza tradicionales y las que aparecen con los procesos de socialización propios del mundo globalizado, esto debido a que, si bien las familias comprenden que deben hacer cambios sobre la forma en la que crían a sus hijos, no están de acuerdo con dejar de lado ciertas prácticas, como el trabajo a ciertas edades y castigos físicos en ocasiones, pues consideran que son las adecuadas para formar a sus hijos en los buenos valores.</p> <p>Además de cambiar los métodos de castigo, la concepción de la infancia como sujetos de derecho también ha puesto el enfoque en la educación buscando superar las barreras que durante años han tenido que sobrepasar los niños y las niñas, desde generaciones como las de sus abuelos, en las que el querer estudiar no era suficiente, barreras que se</p>
--	--	--

	<p>reventar con todo, entonces fue muy difícil.</p> <p>T: Cobraban el restaurante escolar.</p> <p>M: Sí, lo cobraban, pero a mí no me tocó restaurante escolar mi niña, en ese entonces nosotros no, pues empacar la loncherita, cualquier pan con aguapanela, entonces fue muy duro... Uno estudiaba un horario desde por la mañana hasta las 4 de la tarde, qué hacía uno, a las 12 arrancar de Palmitas, yo vivo en la mitad, arrancar del pueblo para bajar a almorzar y volver a coger la loma, entonces eso fue muy duro, y aquí se recibía un tanto de niños, porque como los salones eran tan pequeños. Mamás.</p>	<p>daban especialmente en contextos rurales y que hacían que las familias campesinas desistieran de continuar con el proceso educativo escolar, como se ha mencionado anteriormente. Debido a estas experiencias del pasado, en la actualidad las familias ven la educación como la única vía para superar las desigualdades sociales que han sufrido los habitantes de la ruralidad, y para que sus descendientes no deban continuar con los trabajos pesados, como lo es el sector agrícola. Quienes se ven más encaminadas a continuar con el proceso de formación profesional son especialmente las mujeres, impulsadas por el deseo de sus madres a la no repetición del trabajo de la tierra, el cuidado de los hijos y del hogar, como lo expresa la abuela de una de las niñas de preescolar “yo le digo: Ay no mi amor, usted tiene que ir, para que sea como la mamá, una profesional”; así, la educación para ellas es la posibilidad de cambiar sus realidades y transformar su futuro.</p>
Efectos de la pandemia Covid-19	<p>La tuvimos en guardería por allá por esa carretera de El Hoyo, pero por la pandemia, cuando eso estaba ya la pandemia como que empezando y empezaron a cerrar instituciones y de todo, entonces la niña iría a la guardería por ahí dos o tres mesecitos, muy poquito. Y estaba toda contenta en la guardería con sus compañeritos y todo, pero no, la profesora ya no pudo seguir con ellos. Abuela</p>	<p>Uno de los efectos de la pandemia para esta población fue la disminución de las posibilidades educativas para los niños y las niñas que no están en edad escolar, pues el único Centro de Desarrollo Infantil que había en la vereda tuvo que cerrar, dejando sin ningún tipo de atención educativa a esta población; es necesario aclarar que este CDI era particular, por lo que el acceso quedaba restringido a quienes pudieran pagar la mensualidad. Sin embargo, aunque fuera caro, muchas familias hacían el esfuerzo económico para ingresar a los niños a este centro por dos motivaciones: una de ellas es que consideran importante que los niños crezcan y aprendan con sus pares, y la segunda, tener un lugar seguro donde los cuidaran mientras ellos se encontraban en sus trabajos.</p>
Oferta educativa para niñas y niños entre 3 y 5 años	<p>C y Y: ¿Con respecto a jardines infantiles acá en la vereda? Porque nunca hemos escuchado nada sobre eso. G: Nada, el privado que había la señora se fue ya.</p> <p>C y Y: ¿Sólo había ese? G: Sí, no hay nada.</p> <p>C y Y: ¿Y lo de Buen Comienzo, Bienestar Familiar? G: De Buen Comienzo vienen los de Entorno Familiar una vez a la semana, hacen cualquier cosita y ya. Directora</p> <p>C y Y: ¿De qué depende que no haya un CDI en las veredas? A: El número de niños que residen</p>	<p>Con nuestras observaciones y las entrevistas realizadas pudimos constatar que en la vereda no hay ningún centro educativo que atienda a la población infantil que no puede ser admitida en la escuela porque aún no se encuentra en edad escolar; si bien el programa Buen Comienzo hace presencia con los encuentros de modalidad familiar, es importante preguntarse si un encuentro semanal permite el efectivo desarrollo de las habilidades de los niños y las niñas en esta etapa inicial. Además, en el corregimiento hay algunos Hogares Comunitarios del ICBF, pero en estos sólo se puede atender máximo a 14 niñas y niños, por lo que se puede afirmar que en el corregimiento no hay suficientes centros educativos para los niños y las niñas de primera infancia, lo cual impide la garantía del derecho a la educación de los niños y niñas entre los 0 y los 4 años de edad. Esta falta de instituciones para la atención de la primera infancia también es sentida como algo negativo por las familias de la vereda, es decir, a ellos también les</p>

	<p>en las veredas, uno; dos, el municipio en estos momentos está haciendo un proceso para construir un Buen Comienzo en la centralidad, aunque en Urquítá sí hay una guardería, pero del ICBF, en La Aldea había una guardería.</p> <p>C y Y: Pero era una privada, particular. A: Era una particular y había una del ICBF y la retiraron precisamente por el número de niños. Corregidora</p> <p>No y es que no da (tener un CDI para cada vereda), no da por todas las condiciones y todo el equipamiento que eso tiene que tener no da, tiene que ser en un solo punto. Corregidora</p> <p>El programa Buen Comienzo atiende la población de mujeres gestantes y hasta los 5 años, porque bien sabemos que aquí no hay CDI ni hogares comunitarios, tengo entendido que solamente hay un hogar comunitario, entonces por eso más que todo es hasta los 5 años, porque por lo general Buen Comienzo atiende hasta los 2 años, pero en este caso el corregimiento y veredas son hasta los 5 años. Pedagoga BC</p> <p>Por lo menos mi hermana tiene aquí dos años ya y ella nunca logró, porque estaba primero allá en Palmitas y ella nunca logró, ella tuvo que pagar allá para que le cuidaran al niño. Mamá.</p> <p>ME: Por ejemplo, mi sobrinito no va a poder entrar porque cumple los 5 años en junio, y que es hasta marzo, entonces no va a poder entrar, y ya él se aplica como él ve todos los niños haciendo tareas y ya él quiere.</p> <p>C: Entonces esos niños ¿no tienen un lugar acá en la vereda para...?</p> <p>MV: No, porque la guardería que tienen es en Palmitas.</p>	<p>preocupa el hecho de que los niños y las niñas no tengan un lugar para estar además de la escuela, donde son recibidos a partir de los 4 años y medio, así lo expresa una de las madres entrevistadas “Por ejemplo, mi sobrinito no va a poder entrar porque cumple los 5 años en junio, y que es hasta marzo, entonces no va a poder entrar, y ya él se aplica como él ve todos los niños haciendo tareas y ya él quiere”. Con lo anterior, podemos evidenciar que no solo son las familias quienes ven la necesidad de estos centros educativos, sino que son los niños y las niñas los que también anhelan un lugar donde puedan aprender y compartir con otros niños de su edad.</p> <p>Por otra parte, desde la administración se hace complejo lograr que existan Centros de Desarrollo Infantil (CDI) suficientes para atender a todos los niños y las niñas del corregimiento, en primer lugar, porque es una geografía dispersa y cada centro debe contar con un mínimo de niñas y niños para que pueda asignársele unos recursos que garanticen su continuidad. En segundo lugar, se presentan muchos inconvenientes a la hora de la construcción de estos centros, para el caso de este corregimiento, no está siendo un problema los recursos para la construcción del mismo, el problema inicial que tienen es la compra del terreno donde este será construido, pues para realizar este tipo de compras es importante que se cumpla a cabalidad unos requisitos, ya que por ser dinero del estado, debe hacerse con mucha cautela, pues al no hacerse de la manera correcta se podría incurrir en el delito de detrimento al patrimonio público, así que los terrenos que se han intentado adquirir para este proyecto no han cumplido, y por ende, se debe reiniciar con cada nueva postulación de compra de terrenos, lo cual lleva muchos años.</p> <p>En tercer lugar, encontramos una falta de compromiso por parte de los representantes del municipio en este corregimiento, como se dice coloquialmente, no hay un doliente de la zona, pues en una de las entrevistas que realizamos, pudimos constatar que para este empleado público no es algo tan urgente y necesario el CDI para la población, pues considera que, luego de adecuar el lugar, también “hay que darles” transporte, porque en la región, todo lo “quieren fácil”, lo que se convierte en una falta de compromiso, para garantizar el acceso a la educación, lo cual es uno de las obligaciones del estado. Sumado a esto, las maestras de la escuela nos comentan que “los de la JAL están pidiendo que [el CDI de Buen Comienzo] sea para 200 niños, entonces todavía no se ha podido organizar”, pues es complicado que se acepte esta condición debido a que en el corregimiento no hay tantos niños, además se necesitaría un terreno muy grande para poder atender tanta población, por lo que de manera informal las maestras aseguran que la construcción no se ha podido iniciar por unos intereses económicos y políticos por parte del personal de la JAL. Para sintetizar, lo que encontramos es una falta de alternativas por parte de la administración para que los</p>
--	---	---

	<p>M: Y son como 13 o 14 niños que nada más deben de estar ahí. Mamás.</p> <p>M5: yo digo que con los niños pequeños no, porque aquí solo tienen acceso los niños a preescolar, los niños de 3, 4 no lo tienen, no hay un Buen Comienzo, y esos niños deben quedarse en la casa M4: no hay guarderías. Maestras.</p>	<p>niños puedan asistir al CDI más cercano, si bien es complejo que se instale uno por vereda, porque la demanda es poca, si debería ser necesario alianzas, estrategias para que la falta de medios de transporte no sea una barrera para que todos los niños puedan asistir y de esta manera garantizar el derecho a la educación inicial, el cual es un derecho inalienable, no se puede convertir la educación en un beneficio solo para los que habitan la centralidad.</p>
Gestión	<p>Todo hay que gestionarlo, cualquier cosita, así sea un tablero, hay que gestionar, hay que solicitar, hay que entrar, hay que presentar proyecto, o sea de todo. Directora</p> <p>También, yo gestioné otra cosa, eso lo gestioné yo con el Ministerio de las TIC, que es un proyecto que se llama Puntos Digitales, entonces dotan la sala de computadores y nos dejan Wi-Fi en una cobertura de 7.800 metros, entonces nuestras familias se van a beneficiar de tener Wi-Fi. Por ahí me conseguí 13 computadores portátiles, apenas me los vinieron a configurar la semana pasada (22 jul 2021 solicitud se hizo a comienzos de la pandemia), esos me los conseguí con Secretaría de Educación, con informática, eso es para que las profes los tengan en los salones, pero la sala se gestionó con el Ministerio de las TIC. Directora</p> <p>Uno gestiona por partes porque no hay una entidad que diga: “Ve yo te voy a dotar esa escuela con computadores, con...” La única podría ser la Secretaría de Educación, pero entonces yo no me puedo esperar, mire gestioné con Secretaría de Educación y me dieron 13 portátiles, y yo no puedo quedarme esperando eso porque ¿entonces quién me dota esa sala? Entonces yo gestiono</p>	<p>El surgimiento de la gestión educativa en América Latina “data de 1980 y está cargada de un fuerte talante político que se manifiesta con el quiebre del Estado garante de los servicios públicos, que dio paso a otro sistema en el que el Estado tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. Allí aparece la conceptualización acerca de la gestión educativa, dejando a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar esos objetivos. Esta reducción de las competencias planificadoras y administrativas del Estado se traduce a la esfera educativa, cediendo a las propias escuelas la autonomía y utilizando como factor de motivación la posibilidad de autogestión” (Tello, 2008, p.4). En el caso de Colombia, la Nación asigna unos recursos para educación a los municipios certificados, que son los que cumplen ciertos requisitos para asumir la administración autónoma de los recursos, y cada municipio se encarga de definir y consignar la cantidad de dinero necesaria, según ciertos criterios, a cada establecimiento educativo (Ley 715 de 2001), esto como una manera de crear “autonomía” en las escuelas; sin embargo, debido a esta autonomía, terminan siendo los directores de cada institución los encargados de velar por que el dinero alcance para que la infraestructura y el equipamiento sea suficiente y pertinente para poder afirmar que se está garantizando el derecho a la educación. Pero también es necesario preguntarse si realmente los recursos que se asignan terminan siendo los suficientes para cada institución, teniendo en cuenta que sus necesidades son distintas y que en realidad los contextos son desconocidos para quienes definen cuánto dinero se asigna para cada escuela. Es por esto que, en el caso del Centro Educativo La Aldea, la directora ha tenido que gestionar recursos en diferentes entidades del sector educativo para tener una infraestructura nueva y poder dotarla, ella afirma que “se gestiona por partes porque no hay una entidad que diga: Ve yo te voy a dotar esa escuela con computadores, con... La única podría ser la Secretaría de Educación, pero entonces yo no me puedo esperar, mire gestioné con Secretaría de Educación y me dieron 13 portátiles, y yo no puedo quedarme esperando eso porque ¿entonces quién me dota</p>

	<p>por aquí, por allá, o sea con entidades que tienen que ver con la educación gestiono eso.</p> <p>Directora</p>	<p>esa sala? Entonces yo gestiono por aquí, por allá, o sea con entidades que tienen que ver con la educación”, esto da cuenta de las estrategias de las que ella debe valerse para lograr obtener los recursos suficientes para sus instituciones, sin embargo, estos procesos toman tiempo y mientras se da respuesta a los proyectos y estos se ejecutan son las niñas y los niños quienes deben continuar su proceso con limitaciones en materiales educativos.</p> <p>También es importante rescatar que estos rubros son asignados de acuerdo a la población atendida (número de estudiantes matriculados, estudiantes con necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales, entre otras) y a los desempeños que muestran las instituciones en pruebas estatales, lo que conlleva a que cada vez más las instituciones que sufren falta de maestros y equipamiento suficiente no logren alcanzar estos niveles, y sean condenados a continuar así porque cada vez sus recursos son menos, el dinero disminuye y a su vez las posibilidades, lo que afecta directamente a sus estudiantes y su oportunidad de construir la vida que desean por medio de la educación. Estos escenarios repercuten de manera directa sobre las comunidades, haciendo que la educación deje de ser una prioridad, pues no se ve en ella un motor de cambio. En este sentido, afirma Tedesco (citado por Tello, 2008) que “la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad” (p.4).</p>
--	--	---

Anexo 4. Consentimiento informado

Medellin, 20 de mayo de 2021

Señores y señoras padres, madres y/o acudientes de familia,
Cordial saludo.

Nosotras Carolina Morales Montoya y Yohanna Urrea Parra, somos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Actualmente, estamos cursando noveno semestre, y como requisito para graduarnos, estamos elaborando una investigación titulada *Acercamiento al derecho a la educación de los niños y las niñas de 3 a 6 años de edad de la vereda La Aldea de San Sebastián de Palmitas, 2021*; con este proyecto de investigación buscamos comprender cómo las niñas y los niños habitantes de la vereda La Aldea viven, entienden y acceden al derecho a la Educación, con el fin de comprender y analizar esta categoría.

Así pues, queremos que su niña y/o su niño estudiante del Centro Educativo La Aldea participe de la investigación. Para esto, se van a desarrollar algunas actividades tanto a nivel presencial como virtual según la situación por la pandemia. Dichas actividades, se harán a partir del juego y la lúdica para que las niñas y los niños se sientan interesados y puedan disfrutar del proceso, y así encontrar algunas respuestas o caminos que nos permitan resolver algunas preguntas planteadas.

Es importante mencionar, que toda la información obtenida por medio de ellas y ellos será tratada con total confidencialidad, y únicamente será utilizada con fines académicos. Por tal, si bien se pueden tomar fotografías, videos o grabaciones, siempre se cambiarán sus nombres, y se protegerá la identidad de cada uno de las niñas y niños.

Finalmente, necesitamos su consentimiento escrito para que su niña o niño pueda participar en cada una de las actividades propuestas.

Firma acudiente,
CC.

Esperamos que tengan una buena semana,
Atentamente,

Yohanna Urrea Parra
CC. 1037947811

Carolina Morales Montoya
CC. 1037654047