

**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN NIÑOS Y JÓVENES
CAMPEINOS ESCOLARES Y LA RELACIÓN CON SU PROYECTO DE VIDA**
Un estudio realizado en el municipio de Sibaté (Cundinamarca)

MARLEN TRASLAVIÑA SUÁREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2020

**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN NIÑOS Y JÓVENES
CAMPELINOS ESCOLARES Y LA RELACIÓN CON SU PROYECTO DE VIDA**

Un estudio realizado en el municipio de Sibaté (Cundinamarca)

MARLEN TRASLAVIÑA SUAREZ

Tesis para obtener el título de Magíster en Educación

Director de tesis:

Mg. Luis Fernando Zamora

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS: EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ, 2020**

A Ti Mi Señor y dueño de mi existir quien has sido mi gran motivador para culminar mis metas y mis propósitos, siempre bajo tu amparo.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a cada una de las personas que han creído en mí, brindándome su motivación, apoyo y fortaleza para culminar mi investigación. A mi familia que siempre ha estado ahí para seguir en la lucha diaria y en el llegar a la meta como Magister en Educación. A mis dos maravillosos ángeles Nievitas y Jorge que desde el cielo me brindan su guía y ayuda espiritual.


A mi amada hija Valery quien con su afecto, fe en mí y apoyo incondicional, disfruta mis logros.

A mis amigas: Yaneca, Albita, Gloris, Falia, Blanquita quienes desde sus oraciones, consejos y silencio me dieron la fortaleza de seguir luchando para culminar mi meta.

A las docentes Zoraida Garzón y Leidy Franco por su espíritu de colaboración, humildad y participación pues contribuyeron significativamente en el desarrollo de mi investigación. A mis nobles, respetuosos y creativos estudiantes de La Unión, que me enseñaron su esencia de ser niños y jóvenes escolares campesinos, construyendo sueños y anhelos para su comunidad. A los padres campesinos luchadores y sinceros, quienes con su ejemplo en el día a día forjan con valentía y optimismo los anhelos de sus hijos.

A mi querida rectora Sandra Edilia Córdoba, quien con su colaboración, motivación y apertura siempre ha contribuido en mi desarrollo humano y profesional. Al asesor de mi investigación el profesor Luis Fernando Zamora quien siempre en este caminar me aportó su conocimiento, motivación y sus saberes, para así lograr la meta deseada.

A mi compañero e investigador Serafín Rodríguez quien me aportó en la consecución de mi investigación. A cada uno de mis colegas, compañeros y docentes de la maestría, quienes con sus experiencias y conocimientos fueron luz en el camino.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 11	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN NIÑOS Y JÓVENES CAMPESINOS ESCOLARES Y LA RELACIÓN CON SU PROYECTO DE VIDA. Un estudio realizado en el municipio de Sibaté (Cundinamarca).
Autor(es)	Traslaviña Suárez, Marlen
Director	Zamora Guzmán, Luis Fernando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 372 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	IDENTIDAD, PROBLEMÁTICAS CAMPESINAS, JUVENTUD RURAL, EDUCACIÓN RURAL, PROYECTO DE VIDA

2. Descripción
<p>El proyecto de investigación se inscribe en la línea de educación rural adscrita al énfasis en Evaluación y gestión educativa dentro del programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo principal es establecer y analizar las características en la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares, al igual que identificar el papel que cumplen los padres y docentes u otros agentes en este proceso, y que puede favorecer o no la valoración de los escolares por el campo, para quedarse en este o emigrar a la ciudad en busca de bienestar y progreso. En la parte teórica se explora y analiza la conceptualización de identidad (desde lo individual y social), el proyecto de vida y la juventud rural, sus procesos psicosociales y las tensiones existentes entre la valoración de su arraigo campesino y la búsqueda de progreso en la urbe y el proyecto de vida, como eje fundamental para darle sentido a su existencia.</p>

3. Fuentes
<p>Aguirre, B., Gajardo, A., y Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias</i></p>

Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), 893-911. Recuperado en DOI:10.11600/1692715x.1520722112016.

Alcaldía municipal de Sibaté (2016-2017). *Información del municipio*. Recuperado de <http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/Paginas/default.aspx> el 23/08/2018.

Alcaldía municipal de Sibaté (2008). *Plan de desarrollo municipal 2008-2011*. Sibaté, Cundinamarca: autor.

Arias, J. (2017). Problemas y retos de la Educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, 33, 53-62. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623> el 04/03/2019.

Bello, D. (2016). *Identidad personal e interacción educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología), Universidad Complutense, de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35904/1/T36883.pdf> el 10/03/2018.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en las Ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma-Uniandes.

Casullo, M., Cayssials, A., Liporace, M., Diuk, L., Michel, J. y Álvarez, L. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos aires: Paidós.

Correa, A. (2017). *Aportes de la psicología humanista existencial a la comprensión de la configuración del proyecto de vida en adolescentes*. Artículo de Avance de investigación presentado para optar al título de Magíster en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4746/1/Aportes_Psicologia_Humanista_Correa_2017.pdf el 14/03/2019.

D'Angelo, O. (2002). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista internacional Creemos*, 6, 1-31. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf> el 12/02/2019.

- Dirven, M. (2001). Entre el ideario y la realidad: capital social y desarrollo agrícola - algunos apuntes para la reflexión. *División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL*. 1-37. Recuperado de <https://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/3/7903/dirven.pdf> el 08/05/2019.
- Fals, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca.
- García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ibarra, E., Ibarra, T., Martínez, E. y Rincón, P. (2017). *Pautas para la construcción del Proyecto de vida en jóvenes de 10° Grado Liceo Nueva Britalia*. Trabajo final de Especialización en Desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5245/1/IbarraOrd%C3%B3%C3%B1ezElgaMarinella2017.pdf> el 03/04/2019.
- Institución Educativa Departamental General Santander. (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* Sibaté, Cundinamarca, Colombia.
- Jiménez, I. (1998). *Capital cultural, Escuela y Espacio social*. México: Siglo XXI.
- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la Juventud Rural en Territorios Rurales de Colombia, ¿Campo o Ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 10 (1), 63-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a03.pdf> el 08/08/2018.
- Kessler, G., Bruniard, R., Jabif, L., Bresson, A., Palamidessi, M. (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud*. Buenos Aires: IIPE.-Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150789> el 05/02/2018.
- Lara, L. (2012). *Aculturación, identidad, étnica, valores y relaciones familiares en adolescentes inmigrantes y no inmigrantes*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24432/Y_TD_PS-PROV26-ESPA%c3%91OL.pdf?sequence=2&isAllowed=y el 09/02/2018.

Matijasevic, A. (2007). *Significados atribuidos al desarrollo rural en la vereda “Alto del zarzo” del municipio de Manizales*. Trabajo para optar al título de Magíster en Desarrollo rural, Facultad de Estudios ambientales y rurales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/210> el 04/02/2018.

Manen, V. y Levering, B. (1999). *Los secretos de la Infancia*. Barcelona: Paidós.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teóricas- metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B9tQwc8GHB_HRTBLMVNpZy1maVU/view el 04/04/2018.

Mendoza, A. (2019). Entrevista a los investigadores Fernando Zamora y Adriana Mendoza. *Revista De Educación y Cultura*, 129, 8-16.

Meza, J. (1996). *La afectividad en el proyecto personal de vida. Una propuesta de Educación sexual*. Bogotá: Libros & Libres S.A.

Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (8), 809-819. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a03.pdf> el 20/05/2018.

Molano, A. (2013). *Dignidad Campesina: Entre la realidad y la esperanza*. Bogotá: Icono Ltda.

Murillo, J., García, M., Martínez, C., Martín, N. y Sánchez, L. (s. f.). *La entrevista. Metodología de Investigación avanzada*. Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf el 04/04/2019.

O’Connell, M. (2012). “No voy a ir a la Universidad con pollera”. *La negociación de la identidad socio-cultural desde una perspectiva de los estudiantes rurales andinos y amazónicos de una universidad pública*. Tesis para optar el grado de Maestría en Antropología con mención en

Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4976> el 16/03/2018.

Osorio, F., Jaramillo, O., y Orjuela, A. (2011). Jóvenes rurales, identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana. *Boletín del Observatorio Javeriano de la Juventud*, 1. Recuperado de https://caee.javeriana.edu.co/documents/2271879/2378455/OJJ_Tema+central_b1.pdf/a98a88a9-f627-42da-bc69-8065fbedb493 el 10/09/2018.

Parra, R. (1996). *La Escuela rural. Escuela y modernidad en Colombia*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Pérez, J. y Gardey, A. (2008). *Definición proyecto de vida*. Recuperado de <https://definicion.de/proyecto-de-vida/> el 17/03/2019.

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la Educación rural para la población rural en Colombia*. Manizales, Colombia.

Portuondo, J. (1979). *La figura humana: test proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Almagro.

Portuondo, J. (2012). *La figura humana: test proyectivo de Karen Machover*. México: Siglo XXI.

Restrepo, E. (s.f.) *La entrevista como técnica de investigación social: nota para los jóvenes investigadores*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.

Rosales, R., Gutiérrez, S., y Torres, J. (2006). *La interdisciplina en las Ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Ruiz, F. (2008) ¿Nacer en el campo - morir en la ciudad? Exclusión de los jóvenes de áreas rurales de América Latina. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2), 181-196. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19052/19168> el 17/10/2017. Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1), 1-28. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/161/278> el 11/09/2017.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2012). *El Campesinado: Reconocimiento para construir país*. Bogotá: PNUD. Recuperado de

https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/el-campesinado---reconocimiento-para-construir-pais.html el 20/02/2018.

Salgado, C. (2012). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano. *UniNOMADE 2.0*. Documento de trabajo de Planeta Paz sobre sistematización de las agendas del movimiento campesino. Recuperado de <http://www.uninomade.org/procesos-de-desvalorizacion-del-campesinado/> el 27/02/2018.

Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia actual online*, 13, 171-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479343> el 28/03/2019.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.

Vera-Márquez, A., Palacio, J., Maya, I. y Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación en niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 47, 167-176. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-pdf-S0120053415000187> el 27/03/2018.

Yáñez, C. (2010). *Viaje al “uno en la multiplicidad”. La identidad personal y sus “sí mismos”*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

Zamora, L. (2019). Entrevista a los investigadores Fernando Zamora y Adriana Mendoza. *Revista Educación y Cultura*, 129, 8-16.

Zamora, L. (2005). *Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Zamora, L. (julio 2010). *¿Qué es lo rural de la Educación rural? El sentido y alcances de la Educación Rural*. Ponencia presentada en el 3er. Congreso de Educación rural, Medellín, Colombia.

4. Contenidos

El presente estudio desarrolla una exploración partiendo de los diferentes procesos de socialización que se dan desde la infancia hasta la adolescencia y cómo estos influyen tanto en la

construcción de identidad y en los proyectos de vida de los niños y jóvenes escolares rurales. Es de anotar que las metas, los sueños y los planes de vida que los niños y jóvenes tienen, pueden estar asociados a los modelamientos que tanto la familia como la escuela, los pares y los medios de comunicación les hayan transmitido. De la misma manera, establecer y analizar los procesos de construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida de los niños y jóvenes podría dar luces desde lo educativo frente al valor que tiene el campo, para estos, es decir quedarse allí o emigrar hacia la ciudad como sinónimo de bienestar y progreso. Esta exploración parte de hacer una revisión teórica de tres categorías: identidad, proyecto de vida y juventud rural y una revisión conceptual de dos categorías: problemáticas campesinas y educación rural.

-IDENTIDAD: se exponen diferentes conceptualizaciones que se han dado en torno a la identidad, partiendo de la filosofía, la psicología, centrado en el psicoanálisis, la psicología social, la sociología y la antropología. Paralelamente se irán exponiendo, en cada disciplina a algunas autores que resaltan ciertas características psicológicas, de orden individual, orden social, y de los contextos que favorecen la construcción de la identidad. En ella se describirán los procesos de socialización primaria “infancia” y secundaria, “adolescencia” y su relación con los modelos que favorecen la identidad y sus procesos de construcción, explorando la influencia que tienen estos agentes socializadores primarios (padres) y secundarios (docentes, pares y otros) como modelos de identificación y que, de una manera u otra, inciden en la construcción de la identidad.

-PROYECTO DE VIDA: Es de suma importancia explorar y conceptualizar esta categoría ya que guarda relación con los procesos de socialización y los modelos de identificación; en ella se revisan los diferentes abordajes en torno a esta conceptualización. Se hace una reflexión de las condiciones y aspectos (sociales, axiológicos y psicológicos) que interactúan en el desarrollo del proyecto de vida, se exponen brevemente algunos ASPECTOS que están relacionados con el proyecto de vida y con las diferentes conceptualizaciones como son: EL MEDIO SOCIAL, LOS VALORES Y LA IDENTIDAD, los cuales influyen en la construcción del mismo. Se abordan las características externas existentes, como es la vida cotidiana y modo de empleo del tiempo presentes en la construcción del proyecto de vida, teniendo como eje principal las metas y sueños futuros de los niños y jóvenes campesinos escolares.

-JUVENTUD RURAL: se exploran las diferentes conceptualizaciones de lo que se ha denominado juventud rural, con sus rasgos y características biológicas, personales y sociales y cómo se han visto afectadas por factores sociales, geopolíticos, psicológicos que hayan influido en su proyecto de vida, el factor de la migración a la ciudad, y las expectativas de quedarse o no en el campo. De igual manera se hace un abordaje de *la juventud rural en América latina*, exponiendo algunas investigaciones de esta y *la juventud rural* y la migración hacia la ciudad de este grupo poblacional.

-PROBLEMÁTICAS CAMPESINAS: se hace una revisión histórica de lo que ha sido el campesinado en Colombia y sus diferentes problemáticas, con su historia de desarraigo, discriminación y subvaloración; también se exploran las diferentes conceptualizaciones de lo que se ha denominado juventud rural, con sus rasgos y características biológicas, personales y sociales y cómo se han visto afectadas por factores sociales, geopolíticos, psicológicos que hayan

influido en su proyecto de vida, el factor de la migración a la ciudad, y las expectativas de quedarse o no en el campo.

-EDUCACIÓN RURAL: en esta categoría es importante hacer una revisión del concepto de educación rural en Colombia y como esta se ha relacionado con la escuela y con la población campesina, al igual que la construcción e implementación de los modelos pedagógicos gracias al PER. Se desarrolla un breve debate en torno al sentido de la educación rural partiendo de lo que se les ha venido ofreciendo históricamente a los niños y jóvenes campesinos escolares desde las políticas educativas y el entorno educativo, para que esto contribuya al desarrollo de sus proyectos de vida.

El documento está organizado en ocho partes. La primera parte hace referencia a la justificación, antecedentes y otros aportes al conocimiento de este estudio con respecto al campo educativo específicamente en la educación rural, identidad y proyecto de vida de los jóvenes escolares. De la segunda a la tercera parte se presentan: el problema objeto de investigación, la pregunta y los objetivos del estudio. La cuarta parte es el marco teórico en el cual se exponen a profundidad las categorías teóricas de identidad, proyecto de vida y juventud rural. La quinta parte es el marco conceptual que desarrolla las categorías de problemáticas del campesinado y educación rural. La sexta parte hace alusión a la metodología, en la cual se describe: las fases de la investigación, el enfoque utilizado, los instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada y el test proyectivo de la figura humana, el diseño metodológico, al igual que se da a conocer la población y la muestra con la cual se trabajó y se presenta la caracterización del escenario de la indagación. La séptima parte presenta el análisis de resultados acorde al problema objeto de estudio, la pregunta y objetivos de la investigación. Este apartado se organizó en cuatro ejes temáticos: características de la construcción de identidad, características del proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares; la relación que se da entre estos dos procesos: identidad y proyecto de vida; el rol de los docentes y los padres en la construcción de identidad y proyecto de vida. Se aclara que durante el análisis de los resultados se van exponiendo los otros factores emergentes que inciden significativamente en esa construcción. Finalmente, en la octava parte se exponen las conclusiones, comentarios de la autora y recomendaciones.

5. Metodología

El estudio se desarrolló en el municipio de Sibaté en la Institución Educativa Departamental General Santander, en la sede rural de La Unión, con un grupo de 4 estudiantes, con edades que oscilan entre 9 y 12 años de edad, con grados de escolaridad de cuarto y quinto de primaria. Dado que el enfoque de la investigación fue cualitativo se tuvo como criterio principal que con este pequeño número de estudiantes se podía establecer y analizar de forma más detenida en cada uno las características de la construcción de la identidad y sus proyectos de vida. Otro criterio consideró las etapas de la niñez de dos de ellos (9 y 10 años) y de la adolescencia de los otros dos (11 y 12 años), fundamentales para el objetivo del estudio, al igual que los grados cuarto y quinto de educación básica primaria, ya que en estos los estudiantes presentan un mayor afianzamiento de sus procesos identitarios. A partir de un enfoque cualitativo hermenéutico se utilizó

como herramienta metodológica la técnica de la entrevista semiestructurada aplicada a los 4 estudiantes, a sus 4 padres de familia y a las 2 docentes de la sede escolar rural, con la cual se establecieron y analizaron las características de los procesos de construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida. Desde el diseño metodológico y de acuerdo al enfoque cualitativo hermenéutico, a la luz de las categorías teóricas identidad y proyecto de vida y las preguntas desarrolladas en las entrevistas, se desarrollaron tres matrices de análisis: las de los docentes, padres y estudiantes, que facilitaron la organización y filtro de la información. Es de anotar que se utilizó y aplicó el test proyectivo de la figura humana (DFH) en cada niño y joven escolar, revisando la proyección que tiene cada uno de sí mismo y de sus sueños, metas e ideales, partiendo de la interpretación de los factores internos de orden psicológico. La información obtenida complementó la información anterior y así se lograron los objetivos propuestos.

6. Conclusiones

Dado que el objetivo fundamental del estudio fue establecer y analizar las características en la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida, de los niños y jóvenes campesinos escolares de la vereda La Unión, específicamente la influencia de los padres y las docentes en este proceso de construcción, y habiendo hecho la revisión teórica y conceptual pertinente y analizados los resultados, a continuación se presentan las conclusiones respectivas. Como fruto del estudio se presentaron dos tipos de planos: Dinámicas y contenidos.

Por *dinámicas*, se entienden aquellos procesos que intervienen e influyen en la construcción de identidad y el proyecto de vida. Por contenidos, aquellos valores, saberes, creencias y actitudes que han sido modelados y transmitidos por los agentes significativos en la construcción de identidad y en el proyecto de vida.

En cuanto a las características de la construcción de identidad se evidenciaron dinámicas como: - La familia en esta comunidad rural es el espacio privilegiado para sembrar o inculcar en los niños las bases fundamentales de *ser* persona, de tener una imagen de *sí* mismo, de vivir acorde a unos valores y de construir una manera particular de pensar con énfasis en lo correcto o incorrecto, es decir, en lo que es adecuado o inadecuado. Se resaltan rasgos como la autonomía, la solidaridad y la humildad. Se evidencia el lenguaje, la vinculación afectiva de padres y docentes hacia los escolares como elementos que favorecen la construcción de su identidad. A la vez la influencia de las tecnologías desde la escuela, desarrollan la creatividad, y habilidades en ellos; sin embargo, existe una tensión en los padres frente a su manejo fuera del ambiente escolar. Prevalece una valoración al campo, a partir de ella se le modelan a los escolares el valor por la tierra, su aprovechamiento y la vida cotidiana que favorecen en ellos sus rasgos identitarios. -Los estudiantes, desde su imagen corporal, se perciben como seres humanos que forman parte de un contexto rural; ello se plasma a través de su figura corporal, característica muy importante para construir su propia identidad y la percepción de su auto concepto. Se evidencia en los escolares una clara autoimagen y en la gran mayoría un fortalecido auto concepto, lo que se muestra tanto en las entrevistas como en el DFH. Los escolares evidencian una identificación con las figuras más significativas; el joven (adolescente) se identifica consigo mismo, ya reafirma más claramente su *yo* identitario. Los escolares expresan una fuerte preocupación por superarse intelectualmente

y una gran curiosidad por aprender lo que les enseñan sus padres y lo que les ofrece la escuela, valorando su origen campesino y contexto rural.

En los grafismos y relatos de los jóvenes prevalece un grado de sensibilidad para brindar ayuda a otros, especialmente a sus padres, familiares y a los compañeros. La vinculación afectiva es un eje fundamental ya que hay procesos vinculares de los escolares con sus padres y con sus docentes, y así se van reafirmando sus *sí* mismos y reconocimiento personal. La aprobación de sus padres es un factor fundamental en su autoimagen y autoestima. Aunque en los padres hay historias de negligencia y abandono afectivo por parte de sus progenitores, no desean que sus hijos tengan sus mismas carencias afectivas, así acompañan constantemente a sus hijos, evidenciando una significativa apropiación de su rol. Los niños y jóvenes presentan un vínculo afectivo estrecho y significativo con la escuela; ellos sienten que es el centro de la vereda, es un lugar muy importante para ellos. En ella y a través de sus docentes se refuerzan sus procesos identitarios y la reafirmación de sus rasgos. En este proceso vincular están presentes: 1. La trayectoria de las dos docentes en la sede rural, permitiéndoles una mayor interacción con sus escolares, con la comunidad y el contexto rural; 2. La credibilidad, motivación y confianza de las familias en las docentes y el apoyo de las directivas de la Institución Educativa y Entidades Municipales, que han favorecido los diferentes proyectos ejecutados. Se resalta en los estudiantes la vinculación por su ambiente rural, sentido de pertenencia.

Con respecto a *contenidos*, hay una herencia generacional campesina de pobreza, bajo reconocimiento social, discriminación y subvaloración, que es interiorizada por los escolares; ello se refleja en rasgos de retraimiento, introversión y desconfianza hacia otros –los de la ciudad– distintos a su comunidad. Así se debaten entre la seguridad y confianza que les brinda su contexto rural y la tensión y el temor a emigrar a la ciudad o contextos urbanos para favorecer y desarrollar sus intereses de vida. Los padres, en medio de sus circunstancias les modelan: comportamientos resilientes, fortaleza personal, valoración por su esencia campesina y optimismo, interiorizados por los niños y jóvenes, quienes tienen el anhelo de progresar y tener una mejor calidad de vida, que las de sus padres. Estos últimos modelan a sus hijos una serie de valores como: la autonomía (capacidad de auto regularse), siendo el más característico en los escolares; la obediencia y el respeto, primero hacia estos y luego hacia sus docentes; la humildad asociada a la capacidad de adaptarse; la solidaridad y el ser educado asociado a ser decente. Los estudiantes interiorizan el capital cultural de sus padres y ancestros campesinos basados en la transmisión de saberes de generación en generación, resaltando el valor por la tierra. La transmisión del capital cultural de las docentes, desde sus propias biografías e historias de vida, siendo ellas de origen campesino, aportan experiencias, conocimientos, pedagogías y metodologías innovadoras que son de gran interés y motivación para estos escolares.

Los procesos de construcción de los escolares están matizados por factores asociados a nuevas formas de sentir la ruralidad (nueva ruralidad), dándole una mayor valoración a los temas ambientales y a las tecnologías, –siendo uno de los factores emergentes la adopción de la tecnología–. Aunque los padres han apoyado los procesos investigativos y el uso de los medios tecnológicos implementados en la escuela, se reflejan tensiones frente al temor de que sus hijos sean absorbidos por estos y pierdan su esencia campesina. Dentro de las características de la

construcción del proyecto de vida, en referencia a las dinámicas: los escolares dan una valoración a los relatos y testimonios de las historias de vida de sus padres campesinos. Desde su nivel de pensamiento y desarrollo, saben que es en la ciudad donde pueden estudiar una carrera, pero no desearían quedarse en ella. A pesar de sus situaciones precarias de orden económico y social, sueñan con ayudar a los de su comunidad; desde una mirada altruista se va construyendo su proyecto de vida. Hay unos temores y tensiones frente a sus anhelos profesionales: la preocupación frente a si será posible que ellos establezcan un proceso de adaptación en el contexto de la universidad; si podrán con sus procesos de aprendizaje, si serán capaces de cumplir con las expectativas de orden personal y profesional anheladas por padres y maestros. Dentro de los contenidos en esta construcción del proyecto de vida se encuentran: los padres, que les enfatizan la importancia y necesidad de estudiar para progresar y no quedarse como ellos: sin estudio, pobres y humillados por otros, y la palabra “universidad” está asociada con profesión. Los padres señalan la preocupación porque se deje “acabar el campo”, lo que transmiten a sus hijos como una manera de reforzar en ellos la valoración por su contexto rural y el sentido de pertenencia por el mismo, de no olvidarse de su origen y raíces campesinas, aunque se vayan a estudiar a la ciudad. Un factor emergente que ha incidido en las proyecciones de los escolares es la influencia de otros agentes significativos, como familiares que les han modelado el desarrollarse profesionalmente. Sus metas y anhelos están centrados en tres dimensiones principalmente: profesional, familiar y social. La escuela rural se presenta como un eje fundamental para la construcción del proyecto de vida. Las docentes refuerzan los sueños y anhelos de los escolares, a partir del descubrimiento de las habilidades y talentos que estos van manifestando.

Con respecto a la relación entre construcción de identidad y proyecto de vida, se presenta una relación estrecha y directa entre ambos, a la vez que los escolares van afirmando sus rasgos personales, autoimagen y auto concepto (orden psicológico), identificándose con las personas más significativas; a partir de la interacción con su contexto rural (orden social) estos se van proyectando en sus metas y anhelos. Así, IDENTIDAD Y PROYECTO DE VIDA se dan de manera simultánea y no pueden estar desligados. Desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional) con una visión constructivista social y el proyecto flexible de Escuela Nueva, se han posibilitado espacios de aprendizaje y socialización, que han permitido que los escolares afiancen su individualidad, capacidad de liderazgo, autorregulación y trabajo colaborativo, lo que los ha motivado a anhelar, no solo el ser profesional en diferentes carreras, sino inquietarse por problemáticas familiares, sociales y ambientales. Surgen en los padres una serie de tensiones que son transmitidas a sus hijos en estos procesos identitarios y del proyecto de vida, como es el hecho de no sentir en muchas ocasiones el apoyo del Estado, la falta de conciencia ecológica de la población flotante, y que sus hijos se vean expuestos a actitudes de otros –los de la ciudad– que afecten su integridad.

Elaborado por:	MARLEN TRASLAVIÑA SUÁREZ
Revisado por:	ZAMIRA GUZMAN, LUIS FERNANDO

Fecha de elaboración del Resumen:	10	02	2020
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	22
1. JUSTIFICACIÓN	29
1. 1. ANTECEDENTES	30
1.1.1. Algunas consideraciones generales de las investigaciones rurales con niños y jóvenes en América Latina.....	33
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	50
3. OBJETIVOS	53
3.1. Objetivo General.....	53
3.2. Objetivos Específicos.....	53
4. MARCO TEÓRICO.....	54
4.1. IDENTIDAD.....	54
4.1.1. La identidad desde el punto de vista social.....	60
4.2. PROYECTO DE VIDA	70
4.2.1. Noción de proyecto de vida.....	71
4.2.2. Proyecto de vida y medio social.....	75
4.2.3. Proyecto de vida y valores	77
4.2.3. Proyecto de vida e identidad	80
4.2.4. Proyecto de vida y la consecución de metas e ideales	83
4.3. JUVENTUD RURAL	86
4.3.1. Breves reflexiones acerca de la juventud rural en América Latina.....	93
4.3.2. Jóvenes rurales: del campo a la ciudad	97
5. MARCO CONTEXTUAL	103

5.1. PROBLEMÁTICAS CAMPESINAS COLOMBIANAS: UNA HISTORIA DE SUBVALORACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y DEUDA SOCIO-POLÍTICA	103
5.1.1. Breves antecedentes históricos de la población colombiana.....	104
5.1.2. El campesinado en Colombia.....	109
5.1.3. El Campesinado en el Siglo XX.....	115
5.1.4. El Campesinado en el Siglo XXI	126
5.2. EDUCACIÓN RURAL.....	129
5.2.1. Concepto de Educación en Colombia	131
5.2.2. La Educación rural en Colombia: Un problema conceptual y de grandes contradicciones	132
5.2.3. Modelos y programas de la Educación rural: valiosos aportes para los escolares rurales	135
5.2.4. Sentido de la Educación rural para los niños y jóvenes campesinos escolares en Colombia	140
5.2.5. Datos estadísticos y evolución de la matrícula en básica primaria en las zonas rurales en Colombia.....	145
6. METODOLOGÍA	147
6.1. Fases de la Investigación	147
6.2. Enfoque de la investigación	150
6.3. Técnicas y herramientas de investigación.....	154
6.3.1. La Entrevista semiestructurada	155
6.3.2. El Test de la Figura Humana (DFH)	157
6.3. Población y muestra	159
6.3.1. Muestra del estudio	159
6.4. Diseño Metodológico	164
6.5. Caracterización del escenario de la investigación.....	169

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	179
7.1. Características de la construcción de identidad de niños y jóvenes campesinos escolares	180
7.1.1. Dinámicas de la construcción de identidad.....	186
7.1.2. El lenguaje cultural: herramienta fundamental en la construcción de la identidad.....	190
7.1.3. La importancia de los vínculos afectivos como base para la construcción de identidad	198
7.1.4. Otros aportes del lenguaje en la construcción de identidad	200
7.1.5. Influencia de la labor campesina.....	202
7.1.6. Contenidos en la construcción de la identidad transmitidos por los adultos (valores)	206
7.1.7. La construcción de la identidad analizada desde el DFH	208
7.2. Características del proceso de construcción del proyecto de vida de niños y jóvenes campesinos escolares	222
7.2.1. Dinámicas de la construcción del proyecto de vida	223
7.2.2. La familia en la construcción del proyecto de vida.....	226
7.2.3. La escuela rural: eje fundamental para la construcción del proyecto de vida.....	228
7.2.4. Los proyectos de vida analizados desde el DFH.....	229
7.3. Relación entre los procesos de construcción de identidad y los proyectos de vida de los niños y jóvenes escolares campesinos	235
7.3.1. Dinámica de la relación entre la construcción de identidad y el proyecto de vida	236
7.4. Rol de docentes y padres de familia en el proceso de construcción identidad y proyecto de vida de niños y jóvenes campesinos escolares.....	242
8. CONCLUSIONES	248
8.1. Características de la construcción de identidad	248
8.1.1. Dinámicas en la construcción de identidad.....	249
8.1.2. Contenidos en la construcción de la Identidad.....	253

8.2. Características en la construcción del proyecto de vida.....	257
8.2.1. Dinámicas en la construcción del proyecto de vida	257
8.2.2. Contenidos en la construcción del proyecto de vida	259
8.2.3. La escuela rural: eje fundamental para la construcción del proyecto de vida.....	261
8.3. Relación entre construcción de identidad y proyecto de vida	262
8.4. Apreciaciones finales de la autora.....	267
8.5. Recomendaciones.....	268
Referencias bibliográficas	270
ANEXO 1. MATRÍCULA A NIVEL NACIONAL	279
ANEXO 2. MATRÍCULA A NIVEL CUNDINAMARCA	280
ANEXO 3. MATRÍCULA DEL MUNICIPIO DE SIBATÉ.....	281
ANEXO 4. MATRÍCULA RURAL, SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS COLOMBIA 2017	282
ANEXO 5. MATRÍCULA DE LA IED GENERAL SANTANDER DEL 2017	283
ANEXO 6. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	284
ANEXO 7. GUÍA DE APLICACIÓN DEL TEST PROYECTIVO DE LA FIGURA HUMANA (DFH).....	286
ANEXO 8. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 1	287
ANEXO 9. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 2	288
ANEXO 10. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 3.....	289
ANEXO 11. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 4.....	290
ANEXO 12. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 1B	291
ANEXO 13. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 2B	292
ANEXO 14. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 3B	293
ANEXO 15. MAPA DEL MUNICIPIO DE SIBATÉ	294

ANEXO 16. ENTREVISTAS	295
ANEXO 17. DESARROLLO DE LAS MATRICES DE ANÁLISIS.....	359
ANEXO 18. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	367

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1: MODELOS EDUCATIVOS QUE PROMUEVE EL PER.....	137
Tabla No. 2: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN BÁSICA PRIMARIA, TOTAL NACIONAL Y RURAL COLOMBIA: 1935-2012.....	145
Tabla No. 3: MATRÍCULA SEDE RURAL LA UNIÓN PARA EL AÑO 2019.....	162
Tabla No. 4: DESCRIPCIÓN MUESTRA DE ESCOLARES POR GRADO, GÉNERO Y EDAD.....	163
Tabla No. 5: MATRICULA DE LA IEDGS POR SEDES.....	174
Tabla No. 6: DESERCIÓN ESCOLAR DE LA SEDE RURAL DEL AÑO 2019.....	178

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe dentro de la línea de investigación de educación rural, adscrita al énfasis en Evaluación y Gestión Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación es un valioso aporte para la línea y el campo educativo, específicamente en los procesos de construcción de identidad y proyectos de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares, quienes reflejan una tensión entre quedarse en su contexto rural o emigrar hacia las ciudades. Se ha evidenciado desde mitad del siglo XX que muchos niños y jóvenes rurales en Latinoamérica y específicamente en Colombia, han migrado a las urbes en búsqueda de nuevas oportunidades, tras sus metas y sueños, y una mejor calidad de vida. (Ruiz, 2008; Kessel, 2007; Osorio *et al*, 2011; Matijosevick 2007; Jurado y Tobasura, 2012).

Este fenómeno social ha contribuido a que en algunos territorios rurales se queden únicamente niños y jóvenes con alguna discapacidad o campesinos de la tercera edad, (Zamora, 2005), al mismo tiempo que se presenta un alto riesgo de abandonar fincas económicamente productivas, o la desaparición de comunidades en zonas rurales por la falta de jóvenes suficientes para reproducir los hogares (Durstun, 2001, citado en Ruiz, 2008).

Pero esta situación de migración del campo a la ciudad, por parte de este grupo poblacional trae una carga histórica y cultural en donde ha prevalecido la subvaloración, el bajo reconocimiento de los pobladores campesinos y la invisibilidad de su propia identidad cultural, unido a conflictos y tensiones de violencia social compleja.

Estas dinámicas rurales de jóvenes migrantes involucran de manera directa a varios autores. Por un lado, el Estado y sus políticas de desarrollo social posible de la ruralidad, enmarcado dentro de un modelo de desarrollo globalizado que idealiza el progreso en la ciudad, y propone la industrialización de base urbana como la meta a lograr, desconociendo el valioso aporte que pueden ofrecer las nuevas generaciones al desarrollo rural. Por el otro, los propósitos de la educación rural en Colombia, la cual ha estado en una constante tensión por la historia social donde únicamente se le ha reconocido al campesino como cultivador del agro, y no como transmisor de saberes que favorecen su identidad cultural y valoración de su esencia campesina.

Aunque uno de los propósitos de la educación rural en el siglo XX se ha centrado en brindar una mayor cobertura educativa, con la implementación de programas y modelos flexibles que fortalezcan la educación para las poblaciones rurales (Perfetti, 2003; García 2016), esto no ha sido del todo satisfactorio, ya que en muchos escenarios rurales no se han tenido en cuenta a los niños y jóvenes escolares, tanto sus necesidades, como sus formas de vivir y sentir la ruralidad, lo que refleja así cierta invisibilidad de este grupo poblacional por parte del sector educativo y de las políticas del Estado.

Así, la educación rural ha evidenciado no pocos vacíos para las nuevas generaciones, desconociendo la importancia de analizar aquellos factores internos psicológicos (rasgos, percepción de sí mismos, autoestima), desarrollados en la construcción de su identidad y que pueden favorecer la apropiación y valoración personal de estas generaciones en sus territorios.

Contrario a lo anterior, se les muestra a las nuevas generaciones un panorama ideal globalizado donde la tecnología y los medios de comunicación les ofrecen novedosas oportunidades de proyección a nivel educativo y laboral en las grandes ciudades (Jurado y Tobasura, 2012; Osorio *et al*, 2011; Ruiz, 2008), y con pocas ofertas educativas que proyecten metas en los escolares dentro de sus contextos.

De ahí que “prevalece una visión demasiado urbana de la educación, que no siempre apunta a las necesidades del mundo rural” (Castillo, 2001 citado en Ruiz, 2008, p. 187) y a las expectativas personales de niños y jóvenes.

En esta medida, el docente juega un papel fundamental como agente socializador y modelo de identificación de los escolares rurales, que favorece sus procesos de construcción de identidad y sus proyectos de vida. De ahí que la vinculación afectiva del docente con su espacio rural permitirá ganarse el reconocimiento positivo, no solo de la comunidad, sino interiorizar en los escolares la valoración de su contexto campesino.

Es de resaltar que en muchas oportunidades se ha hecho énfasis en reflexionar y analizar sobre los factores externos que han rodeado la migración de las nuevas generaciones a las ciudades, pero pocas veces se han analizado aquellos factores internos psicológicos y personales (procesos de construcción de identidad y proyecto de vida) que pueden incidir en que estas generaciones se queden en el campo o migren hacia las ciudades. En estos factores psicológicos juega un papel muy importante la influencia de los modelos de identificación de los padres y docentes, tanto en la construcción de la identidad personal de los escolares, como en sus metas y planes futuros.

Por lo anterior, mi proyecto tiene un aporte muy valioso al campo educativo ya que desde estos agentes educativos y familiares, dentro del contexto rural se pueden favorecer procesos identitarios que reafirmen en el niño y joven campesino escolar la valoración de sí mismo y el reconocimiento de su identidad campesina; que proyecten en cada uno de ellos anhelos y sueños que puedan ser desarrollados en sus propios territorios rurales, lo que podría reflejar una opción de mejora social más esperanzadora y de nuevas oportunidades en el desarrollo rural.

Así, en mi experiencia como orientadora escolar, desde hace ocho años, en el municipio de Sibaté, en la Institución Educativa Departamental General Santander donde existen cuatro sedes urbanas y una rural, he observado que algunos niños y jóvenes campesinos escolares, – especialmente en la sede de bachillerato– reflejan un comportamiento diferente a sus pares que viven en la zona urbana; se muestran más introvertidos, temerosos de expresar sus ideas, especialmente frente al adulto que está dirigiéndolos. Al mismo tiempo, al abordar el tema de sus proyectos de vida, algunos expresan apreciaciones poco claras y precisas, lo que denota desmotivación e incertidumbre por lograr sus metas, a mediano y largo plazo.

A la vez, estos estudiantes evidencian cierto aislamiento al interactuar con sus compañeros que provienen de la zona urbana, y en algunas de sus actividades de socialización donde pueden interactuar con sus pares, prefieren estar solos o acompañados con sus propios compañeros que provienen de la vereda. En las aulas de clase se les observa poco participativos, obedientes, asumiendo una actitud de sometimiento a lo expresado por los docentes, como si existiera el temor a dar su punto de vista; incluso algunos de ellos son altamente influenciados por los otros. Es de anotar que estos niños y jóvenes escolares presentan un adecuado manejo

convivencial en la institución, acatan las normas, se muestran solidarios entre ellos y muy responsables en las actividades que son asignadas por sus docentes. En las salidas pedagógicas evidencian una participación e integración especialmente con sus pares de la vereda, no con los de la urbe; cumplen completamente las normas de sus docentes y requieren continuamente de la aprobación del docente.

Ello me llevó a querer indagar acerca de los procesos de construcción de identidad que tienen los niños y jóvenes campesinos escolares transmitidos por los padres, docentes, pares, medios de comunicación u otras fuentes y la relación con su proyecto de vida. Es importante señalar que los referentes anteriormente mencionados guardan una estrecha relación con la ruralidad; por ello, se hace necesario hacer la exploración de los modelos de identidad desde estos referentes. Por eso, el presente estudio establecerá y analizará la relación existente entre los procesos de construcción de identidad de los escolares y la concepción de su proyecto de vida, partiendo de identificar el papel que juegan principalmente padres y docentes u otros agentes significativos en esa construcción y relación.

De la misma manera, la forma como se dan los procesos de construcción de identidad y el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares, pueden dar luces a nivel educativo frente al valor que tiene el campo para ellos: quedarse allí o emigrar hacia la ciudad como sinónimo de bienestar y progreso.

Esta exploración partirá de hacer una revisión teórica, de las categorías: identidad, juventud rural y proyecto de vida.

IDENTIDAD: se abordará este concepto desde diversas disciplinas, partiendo de la filosofía, la psicología, especialmente con el psicoanálisis, la psicología social, la antropología y la sociología. Paralelamente se irán exponiendo, en cada disciplina a algunos autores que resaltan ciertas características psicológicas, de orden individual, orden social, y de los contextos que favorecen la construcción de la identidad. En ella se describirán los procesos de socialización primaria “infancia” y secundaria, “adolescencia” y su relación con los modelos que favorecen la identidad y sus procesos de construcción. En esta categoría se explorarán la influencia que tienen

estos agentes socializadores primarios (padres) y secundarios (docentes, pares y otros) como modelos de identificación y que, de una manera u otra, inciden en la construcción de la identidad.

PROYECTO DE VIDA: Es de suma importancia explorar y conceptualizar esta categoría ya que guarda relación con los procesos de socialización y los modelos de identificación. En esta se revisarán los diferentes abordajes en torno a la noción del proyecto de vida y paralelamente se irán exponiendo brevemente algunos ASPECTOS que están relacionados con el proyecto de vida y con las diferentes conceptualizaciones como son: EL MEDIO SOCIAL, LOS VALORES Y LA IDENTIDAD, los cuales influyen en la construcción del mismo.

JUVENTUD RURAL: se explorarán las diferentes conceptualizaciones de lo que se ha denominado juventud rural, con sus rasgos y características biológicas, personales y sociales, y como se ha visto afectada por factores sociales, geopolíticos, psicológicos que hayan influido en su proyecto de vida, el factor de la migración a la ciudad, y las expectativas de quedarse o no en el campo. Se abordará de manera sucinta *la juventud rural en América Latina*, diferentes investigaciones que se han desarrollado en torno a este grupo poblacional en países como Chile, Argentina y Colombia, al igual que se hará una reflexión sobre *la juventud rural* y la migración de este grupo poblacional a la ciudad

De igual manera se hará una revisión conceptual de las categorías: problemáticas campesinas y educación rural, que van a evidenciar el contexto social, político y educativo de estos escolares.

PROBLEMÁTICAS CAMPESINAS: se hará una revisión histórica de lo que ha sido el campesinado en Colombia y sus diferentes problemáticas, con su historia de desarraigo, discriminación y subvaloración.

EDUCACIÓN RURAL: es de suma importancia abordar esta categoría, dado que la exploración se llevará a cabo con niños y jóvenes rurales escolarizados de la Institución Educativa Departamental General Santander de Sibaté, de la sede rural de La Unión. En ella será determinante hacer una revisión del concepto de educación rural, como se ha relacionado con la

escuela, el aporte de los modelos pedagógicos, y el sentido de la educación rural que tiene para los niños y jóvenes campesinos en Colombia.

Desde lo metodológico, se seleccionó una muestra de 4 estudiantes con edades que oscilan entre 9 y 12 años de edad, con grados de escolaridad de cuarto y quinto de primaria. El criterio básico para escoger únicamente este número de estudiantes obedeció a que se podría establecer y analizar en cada uno de los estudiantes las características de la construcción de identidad y sus proyectos de vida, de forma más profunda, ya que tratar de comprender la forma en que se ha construido la identidad de cada caso, los factores intervinientes y su relación con su proyecto de vida se haría muy dispendioso con una muestra grande. Otro criterio consideró las etapas de la niñez en dos de ellos (9 y 10 años) y de la adolescencia de los otros dos (11 y 12 años), al mismo tiempo se seleccionaron dos escolares de cuarto y dos de quinto de educación básica primaria, ya que en estos últimos grados de educación los estudiantes presentan un mayor afianzamiento de sus rasgos personales, procesos escolares, al igual que de sus proyecciones y anhelos.

Así, y dado que el enfoque de la investigación fue cualitativo se necesitó adentrarse casi que a una pequeña biografía en cada escolar para identificar la influencia de los padres, docentes y otros agentes, en la construcción de identidad y proyecto de vida; así se pudo profundizar en el objetivo de la investigación.

A partir de un enfoque cualitativo hermenéutico e interpretativo, se utilizó como herramienta metodológica la técnica de la entrevista semiestructurada aplicada a los 4 estudiantes, a sus 4 padres de familia y a las 2 docentes de la sede escolar rural, con la cual se establecieron y analizaron las características de los procesos de construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida y el papel que cumplen los padres y docentes en este proceso.

Es de anotar que se utilizó y aplicó El Test Proyectivo de la Figura Humana (DFH) en cada niño y joven escolar, partiendo de la interpretación de los factores internos de orden psicológico que inciden en la construcción de su identidad, reflejado en su autoimagen, auto concepto y autoestima, y revisando la proyección que tiene cada uno de sí mismo, de sus sueños, metas e ideales, es decir de su proyecto de vida. Es importante resaltar que en el estudio se hace

una descripción y análisis de cómo la modelación social en niños y jóvenes escolares rurales interviene positiva o negativamente en darle sentido a sus sueños y metas, es decir, a sus proyectos de vida.

El documento está organizado en ocho partes. La primera hace referencia a la justificación, antecedentes y el aporte al conocimiento que este trabajo hace en el tema de la identidad y proyecto de vida y juventud rural, por un lado, y problemáticas campesinas y educación rural, por el otro. De la segunda a la cuarta parte se presenta el problema de investigación, la pregunta problema, los objetivos del estudio. La cuarta parte es el marco teórico en el cual se exponen a profundidad los conceptos de identidad, proyecto de vida y juventud rural. La quinta es el marco conceptual desarrollado de problemáticas campesinas y educación rural. La sexta parte hace alusión a la metodología, en la cual se describe el enfoque utilizado, los instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada y el test proyectivo de la figura humana, al igual que se da a conocer la población y muestra con la cual se trabajó y se presenta la caracterización del escenario de la indagación.

En la séptima parte se expone el análisis de resultados acorde a la pregunta y objetivos de la investigación; es por ello que se organizó en cuatro ejes temáticos: características de la construcción de identidad; características del proyecto de vida de los niños y jóvenes escolares rurales; la relación que se da entre estos dos procesos: identidad y proyecto de vida; el rol de los docentes y de los padres en la construcción de identidad y proyecto de vida. Se aclara que durante el análisis de resultados se irán presentando aquellos factores que inciden significativamente en esta construcción.

Finalmente, en la octava parte se presentaran las conclusiones, comentarios de la autora y recomendaciones de mi estudio.

1. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio, inscrito en la línea de investigación sobre la educación rural, tiene como eje central la exploración y reflexión de cómo los modelos de identificación en los niños y jóvenes campesinos escolares pueden relacionarse e incidir en la construcción de su identidad y de su proyecto de vida.

Es importante señalar que este grupo poblacional, históricamente en Colombia y en Latinoamérica, ha estado marcado por factores sociales, políticos y culturales que lo han vinculado en algún momento a buscar su proyecto de vida en la ciudad, asociada a progreso y desarrollo. Así, la globalización, las dinámicas sociales y la influencia de los medios de comunicación han favorecido, de una u otra forma, que este grupo poblacional desee irse del campo, vinculado muchas veces con pobreza, miseria, aislamiento, descuido y suciedad.

De esta manera, el desarrollo rural se ha afectado, ya que en el campo se están quedando dos grupos poblacionales extremos: los niños y jóvenes con algún tipo de limitación (bajos desempeños, limitaciones físicas y/o cognitivas, entre otros) y las personas de la tercera edad.

Es de mencionar que existe una tendencia a que la juventud campesina abandone las zonas rurales, lo que amenaza la supervivencia de la población rural y plantea serios interrogantes sobre la sostenibilidad del país; normalmente se adjudica esto a las condiciones de vida relativamente deficientes del mundo rural y al pobre porvenir que allí se ofrece. Pero entre una y otra cosa (procesos de construcción de identidad de niños y jóvenes rurales escolares y la relación con su proyecto de vida) surgen dos elementos muy relacionados entre sí, a los cuales pocas veces se hace referencia: el primero, referido al proceso de construcción de identidad de estos niños y jóvenes y el segundo, a la construcción de sus proyectos de vida, que en buena parte determinan las decisiones que tomen en esta materia. En otras palabras, lo que se propone el estudio es explorar cómo los modelos de identificación de los niños y jóvenes escolares rurales están relacionados con sus metas y sueños.

De esta manera, el estudio permitirá identificar cómo la familia, la escuela y otras fuentes están modelando los procesos de construcción de identidad en los estudiantes y la relación con sus proyectos de vida. A la vez, se busca escucharlos en torno a sus sueños, metas, y planes de vida.

Esta revisión y reflexión será de valioso aporte para la educación rural en Colombia y en especial para los docentes rurales, quienes son esenciales en la modelación de los niños y jóvenes, al igual que en sus proyectos de vida. Es en la escuela y con los docentes que ellos permanecen la mayor parte del tiempo, estableciendo un vínculo afectivo y social, lo cual tiene serias implicaciones en la construcción de su identidad y en el plan de vida de los estudiantes.

Comúnmente se pone toda la atención en lo que podríamos llamar “factores externos”, como son las condiciones socioeconómicas que rodean al joven campesino cuando se trata de entender lo que sucede con él (concretamente su migración hacia la ciudades), pero pocas veces nos detenemos en los “factores internos” entre los cuales estaría el proceso de construcción de identidad de estos niños y jóvenes y la consecuente construcción de sus proyectos de vida. Por lo anterior, la investigación se centrará en estos últimos factores principalmente.

A continuación se hará una revisión crítica de lo que hasta el momento se ha investigado en torno a los niños y jóvenes rurales, especialmente en Latinoamérica y en Colombia, teniendo en cuenta algunos autores como referentes.

1. 1. ANTECEDENTES

Antes de abordar las investigaciones previas que se hicieron en torno a la construcción de identidad en niños y jóvenes campesinos escolares y su relación con su proyecto de vida, partiendo de la relevancia del contexto rural en mi estudio, fue pertinente hacer una revisión detallada del campesinado en Colombia, sus orígenes, sus problemáticas de orden económico, social, político, las luchas y desafíos en sus territorios, entre otras. Así, se retomaron autores como Fals (1975), Salgado (2010, 2012), Molano (2013), los cuales han hecho estudios rigurosos y críticos frente a las diversas condiciones y situaciones vividas de los pobladores rurales en sus contextos, dejando en evidencia la falta de compromiso y apropiación del Estado hacia los campesinos, desconociendo su importancia para el país: productores y proveedores de la despensa alimenticia, grandes

concedores en el manejo y producción del agro, promotores en el desarrollo rural, persistentes y luchadores para no dejarse sacar de sus territorios, transmisores de saberes culturales, ecológicos, entre otros.

Así, estos autores analizan cómo en diferentes periodos, las políticas del Estado han desconocido las distintas necesidades de las zonas rurales, incumpliendo en acuerdos pactados con las comunidades, favoreciendo la pobreza, inequidad, marginalidad y la expropiación en los territorios. Lo anterior, unido a la presencia de conflictos sociales ejercidos por los distintos grupos armados y el narcotráfico, lo que ha generado masivos desplazamientos de los pobladores campesinos a otros territorios, que en muchos casos han sido las ciudades.

Ahora bien, haciendo ciertas precisiones, Fals (1975) expone, cómo a partir del siglo XIX, la tierra cobra un alto valor, los campesinos están obligados a pagar un canon de arrendamiento, dando paso a un despegue capitalista en Colombia. Salgado (2010), por su parte, señala que a mediados del siglo XX se genera un modelo de desarrollo industrial que favorece la desvalorización del campesinado, y por la concentración de la propiedad de la tierra, se da un proceso de descomposición del campesinado (Fals, 1975), con fomento de la explotación de la mano de obra y la pobreza. Estas situaciones generaron en el país el inicio de las protestas y movilizaciones campesinas.

Es de anotar que los campesinos para exigir sus derechos como ciudadanos y ser reconocidos, han creado agrupaciones comunitarias, lo que les ha permitido afrontar situaciones en sus territorios, en medio de tantas situaciones adversas, anteriormente señaladas.

En el siglo XX, con la llegada de la mano de obra calificada extranjera, y la introducción de agroquímicos para tecnificar el campo, se dio paso a las nuevas tecnologías para mejorar la industrialización del campo, desconociendo la experiencia y conocimientos del campesinado en el manejo de la tierra, invalidando así su capacidad por innovar (PNUD, 2012).

Así se dio origen a lo que se ha llamado la descampesinización. Según Molano (2013) ello hace referencia al conjunto de prácticas dirigidas a dejar al campesino al margen del ámbito social y público, a través de acciones que hacen daño a su humanidad y a su valiosa labor,

desconociendo así su identidad campesina, históricamente “*borrosa e ignorada*”; a diferencia del reconocimiento de su identidad propia, dada a otros grupos rurales (Zamora, 2010).

Las políticas del Estado en muchos periodos han favorecido esta descampesinización, excluyendo la participación activa del campesinado en su territorio al cual tiene derecho. Se ha permitido, en favor de la modernización y el “desarrollo rural”, que personas de afuera, llámense latifundistas, empresarios u organismos internacionales, tomen decisiones en las zonas rurales, sin contar con sus pobladores y generaciones que han vivido allí, aportando al desarrollo del agro, a la cultura y tradiciones de nuestros territorios.

A finales de la última década del Siglo XX en Colombia se dio paso a la globalización de la economía, la tecnología y las comunicaciones, que en el caso de los pobladores campesinos, tuvieron que competir en condiciones desiguales: precios internacionales, productos subsidiados por gobiernos extranjeros, con producción de alta tecnología, entre otros, sin haber introducido mejoras sustanciales en sus territorios (Forero, 2010, citado por Salgado, 2010). De nuevo se vuelve a desestimar a la población rural (Salgado, 2012); sin embargo, con la *nueva ruralidad* se refleja una mayor valoración al campo, al ambiente ecológico y hay cierto reconocimiento al campesinado.

Se resalta que la política rural en lo que va del siglo XXI, se centra en la seguridad democrática, la confianza inversionista y la cohesión social. Sin embargo, según el gobierno persiste una apropiación violenta de los territorios por parte de grupos terroristas o al margen de la ley, que obstaculizan el desarrollo inversionista y la convivencia pacífica del país. (PNUD, 2012).

Desde este contexto histórico y social, a las nuevas generaciones de niños y jóvenes campesinos se les han transmitido las diferentes tensiones y conflictos vividos desde sus ancestros y sobre esta base han construido sus procesos identitarios y sus metas, estas últimas, en muchas ocasiones, proyectadas hacia las grandes ciudades, lo que en cierta medida desvirtúa el valioso aporte de los contextos rurales y de sus pobladores.

A continuación se abordarán algunas características y aspectos comunes que han estado presentes en las investigaciones de Latinoamérica, en referencia con la población infantil y juvenil rural, dado que este grupo poblacional es de interés para mi estudio. Posteriormente se analizarán con más detenimiento algunas investigaciones desarrolladas en Colombia (Osorio *et al*, 2011; Jurado y Tobasura, 2012) con respecto a la realidad de estos niños y jóvenes, sus procesos identitarios y proyectos de vida, incluyendo las tensiones existentes entre quedarse en el campo o emigrar hacia las ciudades en busca de nuevas oportunidades. Por último, se expondrán breves reflexiones del artículo de Mieles y García (2010), en torno la construcción de identidades en niños y niñas desde la multiculturalidad en Colombia y del estudio de Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) de la construcción de significados atribuidos a la niñez, en comunidades rurales del sur de Chile.

1.1.1. Algunas consideraciones generales de las investigaciones rurales con niños y jóvenes en América Latina

Se hizo una revisión de estudios desarrollados tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos frente a los procesos identitarios de este grupo poblacional. Varios autores como Kessler *et al* (2007); Jurado y Tobasura (2012); Osorio *et al* (2011); Matijasevic (2007); Ruiz (2008), entre otros, destacan algunos hallazgos y reflexiones comunes que han estado presentes en las nuevas generaciones rurales.

En primera medida, resaltan que en los países latinoamericanos, incluyendo Colombia, hasta hace muy pocos años diferentes investigaciones se centraban en torno a la ruralidad, y al “desarrollo” rural, ya que los conceptos de infancia y joven no se tenían en cuenta como importantes (Ruiz, 2008; Jurado y Tobasura, 2012; Osorio *et al*, 2011; Kessler *et al*, 2007).

En segunda medida, si bien es cierto que en las últimas décadas se han desarrollado más investigaciones en torno a la juventud rural, se han dado de manera discontinua y marginal, tratadas como parte de temas generales en torno a la familia, la producción en el contexto rural, la comunidad, entre otros (Osorio, *et al*, 2011).

En tercera medida, las categorías de infancia y juventud rural han estado conceptualizadas desde lo urbano, lo cual no permite una definición clara de las mismas, partiendo que son una

construcción social y cultural en un contexto rural. Sin embargo, para Zapata (2008, citado en Jurado y Tobasura, 2012) la “juventud rural es una categoría nueva que se ha originado por la conjunción de varios factores propios del sector rural” (p. 67).

En cuarta medida, y complementando lo anterior, ha existido en las investigaciones rurales una mirada desde lo urbano, que invalida el contexto rural y a sus actores. Tal como lo señala González (2003, citado en Jurado y Tobasura, 2012), hay una invisibilidad de la juventud rural, ya que prevalece “una tendencia urbanizante en los estudios de lo rural, que lo comprenden como un escenario arcaico que debe ser superado a través del desarrollo modernizante” (p. 67).

En quinta medida, la construcción de las identidades en niños y jóvenes rurales en la sociedad contemporánea ha estado matizada, en primer lugar, por las diferentes interacciones sociales que se presentan en los espacios familiares, con el grupo de pares, en comunidades, y en contextos rurales complejos (Jurado y Tobasura, 2012). En segundo lugar, por la influencia de la globalización, la nueva ruralidad y las tecnologías, poniendo en evidencia la dificultad en delimitar las diferencias del joven rural con respecto al joven urbano (Kessler *et al*, 2007). Así, dada la disminución de la brecha urbano-rural los jóvenes campesinos, en sus procesos identitarios y proyecciones, se debaten entre estudiar o no, vivir en la ciudad o quedarse en su territorio, trabajar en el agro o buscar otro tipo de trabajo, entre otros (Jurado y Tobasura, 2012; Kessler *et al*, 2007; Osorio *et al*, 2011; Ruiz, 2008). Este abordaje de la migración hacia las ciudades está muy presente en las investigaciones rurales, al igual que el relevo generacional y el rol de los jóvenes en la modernización del campo (Kessler, 2005; Caputo, 2006, citados en Osorio, *et al*, 2011).

Sin embargo, no se puede desconocer la diferencia entre lo rural y urbano, que permite reconocer “referentes territoriales identitarios específicos y heterogéneos, que en muchas ocasiones son invisibilizados, en aras de afirmar una cierta unidad básica” (Osorio *et al*, 2011, p. 8).

Al mismo tiempo, las investigaciones latinoamericanas y específicamente, hablando de Colombia, resaltan que en cada territorio rural existen unas condiciones particulares de orden económico, social, político, educativo y cultural, presentes en la construcción de la identidad y el

proyecto de vida de este grupo poblacional. Se evidencia el desconocimiento de sus necesidades, expectativas y anhelos, se invalida su participación activa en las políticas de desarrollo para que así tengan grandes posibilidades dentro de sus territorios, lo que ha favorecido el sueño de emigrar hacia la ciudad (Ruiz, 2008; Osorio *et al*, 2011; Kessler *et al*, 2007).

Sin embargo, hay que hacer una claridad frente al hecho de que los jóvenes rurales se vayan o no, a la urbe, ya que el emigrar puede ser visto como nuevas oportunidades y mejoramiento de calidad de vida. Pero este desplazamiento hacia las ciudades, se vuelve un problema complejo “cuando asoma como un peligro real el abandono de fincas económicamente viables, o cuando comunidades enteras puedan desaparecer del mapa, por falta de [...] jóvenes suficientes para reproducir los hogares” (Durston, 2001, citado en Ruiz, 2008, p. 190).

En sexta medida, y complementando lo anterior, estas nuevas generaciones viven una tensión entre las costumbres transmitidas de sus padres y mayores, la globalización, las tensiones políticas y sociales, lo que genera en ellos procesos complejos en la construcción de su identidad: “Estos sujetos jóvenes tienen dificultades para arraigar una identidad en algún ámbito, en busca de valores que les den reconocimiento en la sociedad, a su vez fraccionada culturalmente” (Jurado y Tobasura, 2012, p. 67).

En séptima medida, en la construcción de las identidades de este grupo poblacional está presente una interiorización de rasgos colectivos: se pertenece a un territorio y a una comunidad y, una apropiación de rasgos personales, dados a través de las interacciones con los otros significativos, reflejados en: el autoreconocimiento, la manera de ser y de comportarse frente al mundo (Osorio *et al*, 2011). Se resalta que, a pesar de la influencia de los medios de comunicación y tecnológicos, la familia rural aún sigue siendo la más significativa en los procesos de socialización en estos niños y jóvenes.

En octava medida, los procesos identitarios de los niños y jóvenes rurales guardan una estrecha relación con la manera en que construyen sus planes de vida.

La referencia a la identidad de la población joven (...) de territorios rurales se relaciona con los modos en que construye sus proyectos de vida, lo cual remite a sus posibilidades y dificultades para desplegar sus potencialidades; a las oportunidades (...) del medio rural; a la capacidad de participar políticamente en decisiones propias de la familia, de la escuela, de la vereda y del municipio; al acceso a la escolarización, la información (Jurado y Tobasura, 2012, p. 68).

A continuación se expondrán algunos hallazgos encontrados en investigaciones acerca de este grupo poblacional, relacionados con aquellos factores y dinámicas sociales que intervienen en sus procesos identitarios y en la relación con sus proyectos de vida, específicamente en territorios rurales colombianos.

En Colombia, Osorio *et al* (2011) desarrollaron un estudio exploratorio, con una muestra de 56 jóvenes entre 10 y 30 años de edad, de ambos sexos, escolarizados y no escolarizados; 25 eran habitantes de los municipios de Cóbbita y Miraflores en Boyacá, y 31 pertenecientes a Sonsón y Nariño, en Antioquia. El objetivo fue abordar algunas realidades vividas de estos jóvenes, sus percepciones con respecto a su rol personal, social y familiar. Así, desde un enfoque cualitativo, se utilizaron herramientas metodológicas como la entrevista, los talleres y ejercicios audiovisuales que facilitaron la reflexión, discusión y el intercambio de experiencias entre los diferentes participantes, a partir de las realidades de cada municipio.

Antes de exponer de manera sucinta los resultados encontrados se presentan algunas características básicas de cada municipio para ubicar el contexto de los jóvenes.

Según el DANE (2005, citado en Osorio *et al*, 2011), Sonsón presenta el mayor número de habitantes: 37.065, seguido de Cóbbita: 12.752, Miraflores: 9.455 y Nariño: 9.043. Sonsón es capital de la provincia del Oriente Antioqueño; allí se concentran servicios financieros y educativos y su economía está basada en la producción agrícola y pecuaria (ganadera), comercializada en el departamento y a nivel nacional. Cuenta con diferentes pisos térmicos, lo que favorece la producción y la economía del municipio; todos los municipios tienen vocación agropecuaria, es decir, son aptos para cultivar. A excepción del municipio de Miraflores, se

evidencian altas proporciones de población rural, que en el caso de Cóbbita es del 93.5% (DANE, 2005, citado en Osorio *et al*, 2011). Nariño, a nivel regional, se presenta como uno de los municipios con mayor pobreza, situación que es preocupante dado que en las zonas rurales puede alcanzar el 100% (DANE, 2005, citado en Osorio *et al*, 2011); así, la producción agrícola de este municipio, no satisface la demanda local, por lo que los alimentos los traen de Sonsón.

Se resalta que las dinámicas municipales de Boyacá, y Antioquia y en la región del oriente, presentan grandes diferencias. En el primero se evidencia una “política tradicional y los espacios organizativos como las JAC (Juntas de Acción Comunal) funcionan como referentes (...) históricos” (Osorio *et al*, 2011, p. 16). En el segundo, por ejemplo Sonsón, la participación se da mediante la consulta popular y la información, y se apoya en las JAC. Nariño, por su parte, tiene un modelo de desarrollo local que se basa en una plataforma participativa donde las organizaciones del sector pueden conocer el presupuesto municipal, formular planes y ser parte de las decisiones en problemas y proyectos (Osorio *et al*, 2011).

A diferencia de Boyacá, en Antioquia y en la Región del Oriente se ha dado un impulso a la Política Pública de Juventud. El Plan de Desarrollo Juvenil, zona páramo 2015, señala que (...) los jóvenes entre 14 y 26 años representan 26% de la población que habita la zona de páramo, 67% de ellos se localiza en las zonas rurales y 33% en las urbanas, y propone el reconocimiento de la diferencia entre la condición y situación de (...) los jóvenes rurales y la de aquellos que habitan las cabeceras municipales (Osorio *et al*, 2011, pp. 16-17).

Sobre los *resultados* encontrados en la investigación, se indica que los niños y jóvenes de la muestra creen que el cambio de actividades lúdicas y juegos configuran sus identidades y también redefinen sus relaciones con los más pequeños e incluso con jóvenes mayores. El juego más estructurado como jugar fútbol o ir al billar, el tener más interacción con los más jóvenes más grandes, va reflejando la etapa de la juventud. Resaltan que se presenta una relación de dominio con los más pequeños a quienes agreden cuando están jugando (Osorio *et al*, 2011).

Este último comportamiento de los jóvenes se da, a partir de las relaciones familiares, las tareas delegadas o asignadas por la familia, donde ellos tienen más responsabilidades en ámbitos productivos y domésticos, y con el paso del tiempo van manejando relaciones de poder con sus hermanos menores (Osorio *et al*, 2011).

Es de señalar que, como jóvenes actuales, tienen cierto protagonismo en el hogar, aunque en muchas ocasiones pueden percibir a los adultos como jueces quienes les censuran sus actitudes y formas de actuar. Lo anterior como resultado de sus expectativas y de las transformaciones de estas nuevas generaciones frente a como ellos vivieron su juventud (Osorio *et al*, 2011).

De otro lado, estos jóvenes expresan que: el conformar una familia, el elegir una pareja permanente y la capacidad para mantener el hogar, son características que abren el camino para una vida adulta, ello, en muchas ocasiones, independiente de su condición etaria. (Osorio *et al*, 2011).

Al mismo tiempo, existen patrones patriarcales y de machismo que se presentan en todos los municipios. En el caso de la maternidad temprana, las jóvenes tienen que abandonar sus estudios y dedicarse plenamente a actividades del hogar, a diferencia de la paternidad temprana donde los jóvenes siguen compartiendo actividades con sus pares, y manejando el tiempo libre (Osorio *et al*, 2011). Es de señalar, independiente de la edad, que para los jóvenes es importante ser parte de un grupo de amigos o pares “pues es compartiendo con ellos y participando en las actividades que el colectivo realiza (...) como se (...) mantiene y consolida el referente colectivo de ser joven” (Osorio *et al*, 2011, p. 26).

Pero ese modelo tradicional de machismo se presenta desde temprana edad, como es en el caso de las jóvenes rurales que expresan cómo desde su niñez han desarrollado actividades productivas y domésticas, independiente de estudiar o no; a diferencia de los muchachos, quienes se han dedicado únicamente a lo productivo en la finca o terreno (Osorio *et al*, 2011).

Así, las mujeres son las únicas responsables del ámbito doméstico y familiar, sus jornadas de trabajo son aún más extenuantes cuando están estudiando, porque tienen que apoyar las siembras, cosechas, el manejo del ganado, la producción de quesos, entre otros (Osorio *et al*, 2011).

Particularmente, se resalta que esa división tan marcada por el género, ha llevado a que estas jóvenes rurales tengan el anhelo de emigrar a las ciudades para desarrollar sus metas y anhelos: continuar sus estudios (una carrera profesional), buscar oportunidades laborales con mayor reconocimiento, mejorar su calidad de vida, entre otros y sin la expectativa de querer retornar a su municipio, lo que evidencia una “percepción negativa sobre la vida adulta femenina en el campo” (Osorio *et al*, 2011, p. 29).

A diferencia de los hombres, quienes anhelan emigrar a las ciudades para continuar sus estudios, y se proyectan a retornar a su lugar de origen, ya que hay mayores posibilidades de heredar la tierra, lo que les permite el inicio de su proyecto de vida. Lo anterior es señalado en los diferentes municipios del estudio.

Otra de las razones que motiva a los jóvenes a emigrar hacia las zonas urbanas está relacionada con la gama de oportunidades que pueden tener en los centros urbanos y que no están presentes en sus veredas; ello, con el anhelo de tener una estabilidad económica y no repetir las historias de sus padres. A la vez que son factores expulsivos: “la pobreza, la economía de subsistencia y la crisis de la agricultura (...) motivan a (...) los jóvenes rurales a las labores no agrícolas” (Osorio *et al*, 2011, p. 27).

En el caso de los jóvenes de Nariño, municipio localizado a seis horas aproximadamente de la capital del departamento, donde se encuentran mayores oportunidades tanto profesionales como laborales; este grupo poblacional opta por migrar de manera definitiva, contrario a los municipios cercanos o los centros urbanos regionales, en los que se puede tener un contacto permanente con lo urbano sin dejar de disfrutar lo rural, como es el caso de Sonsón.

Otros jóvenes ven su futuro en el campo y reconocen varias ventajas: mayor tranquilidad, el manejo del tiempo libre con sus iguales, ambiente más sano en su entorno y seguridad, pero

creen que deben prepararse y no perder la comunicación con la ciudad. En el caso de algunos jóvenes de Miraflores consideran que salir por un tiempo de su contexto a estudiar, interactuar con otras culturas, personas y maneras de vivir la vida, cambia la relación con su entorno rural (Osorio *et al*, 2011).

Unido a lo anterior, muchos jóvenes reconocen que el campo es el mejor espacio para desarrollar sus proyectos de vida, ya que lo perciben agradable y socialmente más tranquilo para que sus hijos vivan allí, incluyendo el desarrollo de espacios profesionales más que en la ciudad. (Osorio *et al*, 2011). Para este grupo poblacional, el estudio es un referente esencial en su proyecto de vida; de ahí que “la participación en el sistema escolar es muy valorada y se la considera una característica propia de (...) los jóvenes, y un aporte a su preparación y futuro” (Osorio *et al*, 2011, p. 17). Al mismo tiempo, la escuela es un motivador fundamental para la interacción con sus pares e iguales, externos al contexto familiar.

En Cómbita, algunos de los jóvenes entrevistados han realizado la validación del bachillerato los sábados en el casco urbano, reconociendo que el estudiar les permite paralelamente asumir responsabilidades familiares, trabajar en sus parcelas o ir al mercado a vender sus productos para brindar aporte económico a sus familias (Osorio *et al*, 2011).

De igual manera, las madres jóvenes encuentran una gran importancia en continuar sus estudios para favorecer la calidad de vida de sus hijos y desarrollarse profesionalmente. Los adultos y las generaciones mayores también resaltan que la educación puede ofrecerles a sus hijos mejores oportunidades y las de sus propias familias para superar historias de pobreza y baja calidad de vida (Osorio *et al*, 2011).

Los jóvenes de Nariño, encuentran una gran desventaja en ingresar a estudiar, con respecto a Sonsón, ya que este último está más cerca de los centros urbanos. Así, las expectativas y anhelos futuros de muchos jóvenes se centran en terminar una carrera profesional y el logro de un trabajo estable, en el que se mejoren sus condiciones de vida. Los jóvenes de Boyacá resaltan la carrera militar como una manera de tener ingresos económicos estables (Osorio *et al*, 2011).

En cuanto al manejo del tiempo libre, los jóvenes de estos municipios consideran que la juventud es una etapa de disfrute, diversión y actividades deportivas, e intercambio de experiencias con sus pares, mientras tienen que asumir responsabilidades mayores: vincularse con una pareja, conformación de un hogar y tener hijos. Cabe señalar que este tiempo de ocio y diversión, en su gran mayoría compete exclusivamente a los hombres a quienes no se les restringen las actividades, la integración con pares incluso del mismo pueblo, o el poder salir a actividades alejándose del hogar, a diferencia de las jóvenes rurales, a quienes se les limitan sus espacios y más aún si desean interactuar con jóvenes del pueblo (Osorio *et al*, 2011), con lo que se reafirma el machismo. Sin embargo, ellas pueden participar en actividades escolares o en grupos juveniles que favorecen la integración entre pares.

Es importante resaltar que en Boyacá, el manejo del tiempo libre en las jóvenes es poco claro, dado que hay actividades constantes, y sus labores son permanentes; no tienen un tiempo de morosidad social delimitado, a diferencia de los muchachos, ya que tienen actividades más precisas y en un tiempo determinado (Osorio *et al*, 2011).

Con base en lo anteriormente expuesto en la investigación de Osorio *et al* (2011) se puede concluir que los procesos identitarios de estos niños y jóvenes están marcados por modelamientos de los adultos significativos, en los cuales prevalece la transmisión de machismo y patriarcalismo, y un consecuente bajo reconocimiento al rol de las jóvenes.

Existe un reconocimiento a su contexto rural, el cual lo disfrutaban y especialmente los muchachos generan espacios de cierta autonomía que les permite un manejo del tiempo libre, la integración con pares y actividades complementarias, como son las deportivas, que favorecen el disfrute de su etapa. A diferencia de las jóvenes quienes se proyectan a emigrar hacia las ciudades para favorecer el aspecto profesional y laboral, que les brinden mejores oportunidades y un mayor manejo de su autonomía y libertad.

Los procesos identitarios de estos niños y jóvenes se dan de manera relacional, inicialmente en las interacciones que tienen con los miembros de su hogar, en especial con sus

hermanos o hermanas, con su colectivo, en las socializaciones con sus iguales, en actividades académicas, con anhelo desde su proyecto de vida de superar las historias de vida de sus padres.

Es importante señalar, aunque los jóvenes reconocen en el estudio una herramienta fundamental y encuentran instituciones educativas que les brindan un desarrollo académico, enfrentan barreras como sus condiciones socio-económicas, el desplazamiento a los centros educativos, “la ausencia de propuestas [innovadoras] para desarrollar otras competencias y habilidades, que se deriva de las condiciones materiales del lugar rural” (Osorio *et al*, 2011, p. 35) y de sus propias necesidades, lo que les impulsa a que algunos deseen emigrar a la ciudad.

Por último, aun los jóvenes se sienten invisibilizados por los adultos, dado que como dicen Osorio *et al* (2011), “ser joven es algo secundario frente a las posibilidades y restricciones, quehaceres y reconocimientos producidos por el hecho de ser hombre o mujer” (p. 34).

La investigación de Jurado y Tobasura (2012), tuvo como objetivo principal,

comprender el modo en que las transiciones demográficas, migratorias y productivas contribuyen a la construcción de las identidades juveniles y sus proyectos de vida en entornos del Eje Cafetero e identificar las motivaciones de los jóvenes (...) sus problemas identitarios, sus expectativas y algunas de las razones para irse del campo” (p. 63).

Desde lo metodológico se utilizó el enfoque cualitativo (descriptivo-comprensivo), con estudio de caso, teniendo como referentes el aspecto demográfico, y los censos poblacionales de 1980 a 2011 de los departamentos de la región cafetera y el manejo en la estructura de la tierra y la producción de la misma (Jurado y Tobasura, 2012).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 19 jóvenes de esta región, y al mismo tiempo se hicieron entrevistas abiertas a 7 docentes y madres del mismo contexto. Este abordaje, según los investigadores, contribuyó a entender y explicar el dilema y las tensiones a la que se enfrenta esta población, al mismo tiempo que permitió comprender “las miradas de (...) los jóvenes sobre

sus perspectivas y proyectos relacionados con la vida urbana y su visión de la vida rural” (Jurado y Tobasura, 2012, p. 64).

Antes de revisar los hallazgos de esta investigación es pertinente precisar algunas características que exponen de lo que ha sido la transición demográfica, y migratoria en los últimos años en el eje cafetero, dado por diferentes condiciones: pobreza, situaciones laborales precarias, acceso a la educación, violencia, entre otros.

Por ejemplo, Martínez (2008, citado en Jurado y Tobasura, 2012) afirma que “Risaralda tiene la tasa migratoria nacional (...) por hogares más alta (3,5%), seguida por Quindío (2,21%). Estos dos departamentos aportan un índice elevado a la migración colombiana” (p. 65). Continúa exponiendo Martínez (2008) que en el año 2005, Pereira, Armenia, Dosquebradas y Manizales se ubicaron en el más alto índice de personas residentes en el extranjero, lo que podría evidenciar que los jóvenes están emigrando a ciudades dentro y fuera del país (Jurado y Tobasura, 2012).

Según Jurado y Tobasura (2012) los jóvenes del Eje Cafetero se enfrentan a procesos identitarios complejos, que están relacionados con: quedarse en su territorio rural o emigrar a la ciudad; sin embargo, los desafíos se dan en el contexto rural y en el urbano. En el primero porque cada día está más despoblado y en el segundo porque este grupo poblacional se expone a vivir en los cordones de miseria urbanos, con una baja calidad de vida, y problemas sociales como el desempleo, vandalismo, drogadicción, entre otros.

Unida a la cuestión migratoria de estos jóvenes rurales, surge el interrogante de cómo es su identidad. En palabras de los investigadores Jurado y Tobasura (2012) “ellos viven el anhelo escondido y negado de la inclusión social, viven complejos procesos de construcción de identidad, y también de deconstrucción, de resignificación (...) que llegan a infiltrarse y posicionarse en sus expectativas de vida” (p. 68). Aunque los jóvenes rurales se identifican con una cultura campesina, en esta región cafetera esta se califica como “lo atrasado, lo montañero (...) una cultura desvalorada y estigmatizada” (p. 68).

De otro lado, este grupo poblacional, no se considera campesino, aunque reconocen que el contexto rural es un lugar donde se puede vivir, por la integración con la familia y la comunidad, la tranquilidad que allí se da y el ambiente, entre otros. Aunque su proyecto de vida está centrado en las ciudades, se presenta una conexión con lo rural por aquellos vínculos afectivos dados en la socialización primaria y que aún se mantienen (Jurado y Tobasura, 2012).

Es importante señalar que a pesar de que los jóvenes rurales del estudio se proyectan a irse a la ciudad, ven la vida en el campo como fuente de crecimiento y desarrollo para el país; aunque en Colombia el sector rural ocupa un lugar muy importante para su desarrollo, sin embargo, este no es reconocido, ni se apoya la creación de fuentes de empleo que brinden mayores posibilidades para que estos jóvenes se queden en sus territorios y los vean como una opción de vida. Es de resaltar que aquellos jóvenes que se identifican con sus territorios y se sienten orgullosos de ser campesinos, tienen menos posibilidad de irse a la ciudad en búsqueda de oportunidades (Jurado y Tobasura, 2012).

De otro lado, los jóvenes del estudio consideran que es muy importante ofrecer mayores alternativas educativas y laborales que favorezcan el quedarse en sus territorios, ya que en la ciudad pueden encontrar mayores oportunidades, que les brinden una mejor calidad de vida (Jurado y Tobasura, 2012).

Esta perspectiva es compartida por algunos adultos (docentes y maestros) que apoyan los procesos formativos de estos jóvenes, pues expresan que al brindarles a ellos opciones educativas y laborales, se podría disminuir no solo la migración sino el desempleo rural (Jurado y Tobasura, 2012).

Otro factor que se relaciona con el anhelo de emigrar a la ciudad es la pérdida de la identidad con la ruralidad, ya que existe la concepción de que los pobladores campesinos tienen un fuerte arraigo con sus costumbres, alto sentido de pertenencia con la tierra y fuertes vínculos con la comunidad. De acuerdo a lo encontrado por Jurado y Tobasura (2012) en este estudio se evidencia que “el sentido de identidad tradicional se ha modificado, y con él, los valores

relacionados con la familia (...) el dinero, y el interés por estudiar, con el fin de adquirir conocimientos para intervenir en el agro con visión empresarial” (p. 73).

En complemento a lo anterior, Jurado y Tobasura (2012), hallaron que los jóvenes utilizan diferentes medios de comunicación como el televisor, la radio, el internet, el computador, entre otros, los cuales inciden en el consumo y en las mismas interacciones sociales:

la expansión de estos medios ha sido un factor para que la vida cotidiana, la información, la formación y los procesos identitarios de los sujetos jóvenes rurales se den más frente a pantallas, que ante libros y revistas o en interacciones personales y escolares propias de la vida rural (p. 73).

Este factor puede estar relacionado en los jóvenes con la pérdida del sentido de la identidad rural, y el deseo de proyectarse a vivir, desde una perspectiva diferente a lo rural.

Con base en lo anteriormente expuesto se puede evidenciar que los jóvenes del estudio presentan complejos procesos identitarios, se debaten entre lograr un reconocimiento social en su territorio o buscarlo en la ciudad. Varios factores inciden en la forma como perciben sus realidades y se proyectan: el bajo reconocimiento social en su entorno, las interacciones sociales, la globalización, los medios masivos de comunicación y el consumismo que por medio de ellos se ofrece, el bajo reconocimiento social en su entorno, la falta de ofertas educativas y laborales en sus territorios, entre otros.

Es de anotar que en Colombia, a diferencia de otros países latinoamericanos, un factor que ha caracterizado las discusiones y reflexiones en las investigaciones es el conflicto armado y la incidencia en la niñez y la juventud rural: así, “las temáticas hacen énfasis en la vinculación o desvinculación de las y los jóvenes al conflicto armado, el desplazamiento forzado, (...), los cultivos de uso ilícito, entre otros” (Osorio *et al*, 2011, p. 5).

A continuación se expondrán de manera sucinta los aportes de Mieles y García (2010) frente a la construcción de identidades víctimas de desplazamiento que se ve influenciados por la multiculturalidad.

El artículo centra su atención en analizar la construcción de identidades en niños víctimas de desplazamiento forzado en Colombia, dado que se hace una reflexión en torno al valor de la familia (agente socializador primario significativo) y de la escuela (agente socializador secundario), quienes pueden aportar en los procesos identitarios de este grupo poblacional para favorecer su reconocimiento personal y sus proyectos de vida.

Mieles y García (2010), hacen un análisis de “los procesos de socialización y construcción de identidad de los niños y niñas, vistos desde la multiculturalidad y las (...) problemáticas que los afectan” (p. 809) en Colombia. Estas autoras exponen cómo la globalización, las situaciones de violencia en el país que han inducido a desplazamiento forzoso en familias campesinas y otras comunidades, han dado espacio a la multiculturalidad.

En su artículo retoman diferentes autores (Berger & Luckman, 2003; Vigotsky, 1974) y resaltan cómo los procesos de socialización de los padres, madres o cuidadores y la transmisión cultural, en los primeros años de la infancia, permite la construcción de la identidad. En palabras de la Unesco (2001, citado en Mieles y García, 2010): “La identidad cultural es la sensación de ‘pertenecer a una misma comunidad’ experimentada por un grupo de personas” (p. 814).

Sin embargo, cuando se presenta diversidad de culturas que comparten un mismo contexto geográfico, situación cada día más frecuente en la sociedad contemporánea dada por la globalización, las distintas concepciones se entrecruzan y en muchas ocasiones se presenta una contradicción en lo referente a pautas de crianza, procesos de socialización y la construcción de identidad; de esta manera, los niños y las niñas están expuestos a múltiples influencias que pueden generar en ellos y ellas, tensión y ambivalencia, en especial cuando su cultura siendo minoritaria se siente amenazada o discriminada.

Las investigadoras en su artículo resaltan la importancia de unir esfuerzos para que las personas asuman sus múltiples pertenencias, el que las nuevas generaciones tengan condiciones propicias para la socialización y construcción de la identidad positiva, que rescaten los valores de sus grupos de referencia y se puedan integrar armónicamente con sus nuevos contextos.

Por su parte, Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) en su investigación sobre construcción de identidad de la niñez en comunidades rurales del sur de Chile, hacen una revisión teórica sobre los cambios que se han presentado con la nueva ruralidad y al igual que en otros países latinoamericanos, se resalta una invisibilidad frente a las vivencias de la infancia. Así, a partir de entrevistas, se indagó en las percepciones y vivencias de los niños y las niñas con respecto a su contexto rural, los rasgos de su construcción identitaria y cultural. Es importante señalar que en los hallazgos encontrados estas investigadoras destacan:

La coexistencia de patrones culturales rurales-tradicionales junto a elementos modernizadores-urbanos que tensionan la cotidianeidad, y los procesos de construcción identitaria (...) los niños y niñas de zonas rurales viven en condición desmejorada respecto de aquellos que habitan zonas urbanas, sin embargo, se destaca que en los contextos rurales existe para los niños y niñas aspectos protectores y potenciadores de conductas resilientes (p. 893).

Así, los investigadores presentan un reflexivo análisis en esta investigación de cómo los procesos de construcción de las identidades de las niñas y los niños, históricamente hablando, han estado matizadas por una visión dada desde los adultos: “el derecho como ideal normativo referido al lugar social de los niños y las niñas puede ser asociado más bien a nociones como exclusión o discriminación (...) este ideal normativo está alejado de su experiencia personal” (Aguirre, Gajardo y Muñoz, 2017, p. 906).

Es de considerar que esta última investigación centra su atención en la necesidad de que a los niños les sean escuchados sus sentires, y la manera como interpretan sus realidades, para favorecer que las construcciones identitarias se proyecten hacia la autonomía, el reconocimiento de sí mismos y la valoración de su contexto rural.

Las anteriores investigaciones centran su atención en analizar cómo construyen las identidades y consecuentemente los proyectos de vida los niños y jóvenes rurales, desde su propio contexto, la influencia de la globalización, las tecnologías y el mundo urbano. Aunque se resalta, por parte de jóvenes y adultos el valor de la educación, como factor que puede aportar significativamente a que las nuevas generaciones no emigren a las ciudades, el sistema educativo pareciera que se focalizara únicamente en los procesos académicos. Así, no se está en la búsqueda de fortalecer, por un lado, el reconocimiento de una identidad personal y territorial que realce la autonomía, el agro y el contexto rural, y por el otro, proyectos relacionados con lo rural que favorezcan en los niños y jóvenes rurales sus proyecciones laborales y de ingresos estables.

Con base en lo anteriormente expuesto, esta investigación es de suma importancia a partir del desarrollo rural en Colombia, ya que como nos lo señala Zamora (2005), muchos jóvenes se están yendo del campo a la ciudad, quedándose los menos preparados y las personas de la tercera edad, situación que no es prometedora para la ruralidad. A su vez, Ruiz (2008) afirma que se han evidenciado diversas causas que han vulnerado a los jóvenes rurales de Latinoamérica dentro de las cuales está el sentir que solo tienen un espacio en la ciudad; ello ocasionado por la globalización, las tecnologías y las comunicaciones, lo que les promueve el anhelo de irse a la urbe para tener nuevas oportunidades, que en muchas ocasiones se presenta como una simple ilusión. Así Dirven (2000, citado en Ruiz, 2008) plantea:

y son los precisamente jóvenes los que generalmente dejan el campo y para migrar hacia las ciudades. Pero esto no se debe ya a la mencionada demanda de mano de obra urbana, sino más bien a la falta de posibilidades de permanencia para gran parte de las nuevas generaciones (p. 189).

De igual manera es pertinente analizar cómo los modelos sociales y la construcción de la identidad en estos escolares rurales están afectando, no solo sus decisiones, sino sus planes de vida, en los que asocian progreso con ciudad; al mismo tiempo que se hace una descalificación del campo y lo rural, percibiéndolo como poco importante, desvalorizándolo y asociándolo con extrema pobreza.

De ahí que se requiere identificar el papel que cumplen los diferentes agentes socializadores como la familia, la escuela y otras fuentes en la concepción del proyecto de vida en el campo, de los jóvenes rurales. Es decir, establecer la influencia de aquellos agentes, anteriormente señalados, en especial padres y los docentes que favorezcan la construcción de su propia identidad y los proyectos de vida de este grupo poblacional.

Los padres, educadores, medios de comunicación e incluso los pares juegan un papel importante en la promoción de modelos y se convierten en promotores de valoración o subvaloración del campo. Es en el establecimiento de lazos afectivos y vínculos de los niños y jóvenes con su contexto social, donde ellos vayan construyendo sus identidades desde el reconocimiento personal y colectivo y del mismo contexto rural, dándole significado al proyecto de vida.

De ahí que esta investigación puede dar luces a la educación rural y tanto a la familia como a los docentes para que se reflexione sobre cómo están modelando socialmente a este grupo poblacional para afianzarlo o expulsarlo, es decir, que se quede en el campo o migre hacia la ciudad.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde un contexto social e histórico en Colombia, la población campesina ha estado marcada por procesos de subvaloración, discriminación y desarraigo, una realidad que ha estado presente en regiones rurales en las que prevalece pobreza, deficiencia en salud, servicios públicos, vivienda y educación. Las situaciones de orden político y social (violencia de grupos armados, narcotráfico, marginalidad entre otras) han afectado al campo y a sus pobladores, forzando a que muchos campesinos se hayan desplazado hacia las grandes ciudades, en busca de nuevos horizontes y oportunidades para “mejorar sus condiciones y calidad de vida”. (Ruiz, 2008; Osorio *et al*, 2011; Fals, 1975; Salgado, 2012).

En palabras de Ortiz (1979, citado en Arias, 2017)

Para el campesinado la palabra “campesino” está llena de asociaciones emotivas, pero no existe, hoy día, otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carentes de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y, sin embargo, dependen de él. (p. 55).

Es de reconocer que en este proceso histórico, socio-económico y político, vivido por el campesinado en Colombia, la población infantil y juvenil no ha estado al margen de las distintas problemáticas, tensiones y conflictos presentes en sus familias y comunidades.

Dentro de este panorama, el contexto educativo ha estado presente en la ruralidad, y en muchas oportunidades se ha partido de ofrecer una educación rural para los niños y jóvenes, desde unas políticas educativas que no tienen presentes las necesidades de este grupo poblacional, sus rasgos, características, su patrimonio cultural y sus saberes, al igual que sus proyecciones y anhelos. Así, se genera en las nuevas generaciones una idea de progreso exclusiva en la urbe, lo que desvirtúa su propia identidad campesina, y se contribuye a que se presente un panorama desesperanzador para los niños y jóvenes que quieran quedarse en el campo.

Si bien es cierto que el Ministerio de Educación Nacional implementó unos modelos y programas educativos para fortalecer la educación en las zonas rurales (Perfetti, 2003; Zamora, 2010; García, 2016), aun se evidencia cierta invisibilidad de las creencias, relaciones sociales y procesos culturales de los pobladores campesinos, niños y jóvenes y que necesariamente deben tenerse en cuenta cuando se trata lo educativo.

Desde el contexto educativo, los escolares rurales evidencian una serie de rasgos y características personales relacionadas con sus sueños y anhelos. En mi experiencia profesional, desde hace 8 años, como docente orientadora de la Institución Educativa Departamental General Santander (IEDGS), del municipio de Sibaté, he podido interactuar con niños y jóvenes rurales escolares, en dos contextos: en la sede rural La Unión, allí terminan su primaria, y en la sede bachillerato, donde culminan sus estudios académicos. Así, en esta sede, algunos de estos escolares, desde el orden psicológico, presentan un comportamiento retraído, rasgos de introversión, cierto temor de expresar sus ideas u opiniones ante sus docentes, o pares que provienen del casco urbano o de la ciudad, prevalece una extrema obediencia a las pautas direccionadas por los docentes o directivas; cuando son instigados por un compañero del casco urbano, prefieren callarse antes que expresar a un docente o directivo lo sucedido, y al estar en espacios abiertos, o en salidas pedagógicas, su mayor integración se evidencia con los pares de su vereda, tienen dificultad para expresar sus anhelos y metas.

Así, en este estudio me encuentro con unos escolares, sus familias y la escuela bien particulares, y positivos, donde prevalece la coherencia entre sí, con valores muy interesantes que se refuerzan recíprocamente, lo cual me ha generado admiración y reconocimiento, no solo desde mi rol profesional, sino personal. En la vereda La Unión se evidencia una apropiación, de manera significativa de lo que puede ser la educación rural. Esta dinámica se contrapone, con lo que he percibido en los estudiantes rurales cuando ingresan a la sede de bachillerato urbana de la institución, como si existiera una especie de regresión y opacamiento en ellos, tanto en sus procesos académicos, personales y en sus proyecciones. Todo ello me llevó a desarrollar mi investigación, es decir, que también se origina de un interés extrateórico.

Desde esta óptica, como profesional, surgen una serie de preguntas: ¿qué procesos de socialización significativos han interiorizado los escolares rurales?, ¿la educación brindada en la Institución Educativa a los escolares rurales le está apuntando a sus necesidades, sentires y anhelos

futuros?, ¿cómo ha influido su contexto campesino y cultural en ellos?, ¿se sienten orgullosos o no de su origen campesino?, ¿qué tipo de crianza sus padres y otros agentes les han ofrecido?, ¿los escolares rurales creen que su plan de vida futuro está en la ciudad, o en el campo?, ¿qué rasgos personales y sociales están presentes en estos niños y jóvenes rurales?, qué percepción tienen de sí mismos?.

Es importante señalar que en pocas oportunidades se exploran aquellos factores internos que están presentes en cada niño y joven campesino escolar, es decir, aquellos rasgos psicológicos que ha ido interiorizando en sus procesos de socialización significativos, con padres, docentes, pares, tecnología, entre otros, y que favorece la construcción de su propia identidad y la consecuente construcción de su proyecto de vida, lo que puede incidir en quedarse en el campo o irse a la ciudad.

De ahí que la familia campesina y la escuela rural, como agentes socializadores significativos, tienen una gran relevancia en los procesos identitarios de los niños y jóvenes rurales, que favorezcan un mayor sentido y significado a la valoración de sí mismos y de su entorno, y se proyecten a metas realizables, no solo en la ciudad, sino en su propio contexto rural.

Con base en lo anterior, para esta investigación es muy importante explorar la manera como niños y jóvenes campesinos escolares de la Sede rural La Unión de la Institución Educativa Departamental General Santander, del municipio de Sibaté (Cundinamarca), han ido construyendo su identidad y la relación con sus proyectos de vida, para lo cual se plantea la siguiente *pregunta problema*: ¿cuáles son las características en la construcción de identidad y la relación con los proyectos de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Establecer y analizar las características de la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares de la sede rural La Unión de la institución educativa departamental general Santander del municipio de Sibaté.

3.2. Objetivos Específicos

3.2.1. Describir las características de los procesos de construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares y de sus proyectos de vida.

3.2.2. Establecer la relación existente entre los procesos de construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares y sus proyectos de vida.

3.2.3. Identificar el papel que cumplen los padres y docentes en la construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares y en la concepción de su proyecto de vida.

4. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollará en primer lugar el concepto de identidad, en segundo lugar el concepto de proyecto de vida y en tercer lugar, el de juventud rural, los cuales están directamente relacionados con el estudio y su objetivo de investigación.

4.1. IDENTIDAD

A continuación se abordará la identidad, y cómo desde diversas disciplinas, esta se ha venido conceptualizando, a partir de la filosofía, la psicología, especialmente con el psicoanálisis, la psicología social, la antropología y la sociología. Paralelamente se irán exponiendo, en cada disciplina, algunos autores que resaltan ciertas características psicológicas, individuales, y del contexto social, que favorecen la construcción de la identidad. Es importante señalar que a medida que se van exponiendo las diferentes disciplinas y autores, se irán mencionando algunos aportes teóricos que apoyan el estudio en referencia a la construcción de identidad.

Definir la identidad no ha sido tarea fácil por la complejidad psicológica del ser humano, y por las diferentes disciplinas que la han conceptualizado. Bien se dice que este concepto es de origen interdisciplinario, ya que diversas áreas del conocimiento lo han abordado y han hecho reflexiones críticas en torno a la manera como, especialmente la psicología, lo ha conceptualizado.

Desde *la filosofía*, se empieza a construir el concepto de identidad a partir de los grandes pensadores de la historia; por tanto, se entiende este concepto

desde la filosofía occidental con Platón quien separa el ánimo (inmortal-esencia) y el cuerpo (materialidad), pasando por Descartes que evidencia el dualismo asociando el ánimo con cualidades racionales y lógicas y el cuerpo con cualidades materiales, dándose una supremacía de la racionalidad sobre la corporeidad. (Yáñez, 2010, p. 19).

A partir de estos orígenes se exaltan la razón y la conciencia que determinan al “*ser*”. Bien lo afirma Descartes: “*pienso luego existo*”. En esta medida el sujeto se

fundamenta al tener conciencia de sí mismo, la única verdadera sustancia, es decir, un espíritu, un entendimiento, de lo contrario no tiene validez (Yáñez, 2010).

Así, el “*ser*” se enmarca como a-histórico, sin una referencia espacio temporal, individual y narrativo, desconociendo el valor de su corporeidad. Yáñez (2010), afirma que “el cuerpo queda desterrado del paraíso de la razón, arrastrando consigo sentidos, sentimientos, emociones, e imaginaciones (...) se expulsa toda vivencia de la corporalidad en la multidimensionalidad de la experiencia” (p. 20).

Pero Locke (citado por Yáñez, 2010) en su *ensayo sobre el entendimiento humano* (1986) contribuye a hacer una revisión sobre la identidad personal en el mundo occidental, partiendo de lo histórico y temporal de la misma. A la vez hace un reconocimiento al “ser persona” definiéndola como:

ser pensante, inteligente, dotado de razón y de reflexión y que puede considerarse a sí mismo como un yo (...) que es sensible o consciente de placer y dolor, que es capaz de felicidad o desgracia y que, por lo tanto, está preocupada de sí misma. (pp. 20-21).

Con base en lo expuesto por Locke, los seres humanos reafirmamos nuestro “yo” a partir de la integración que se da entre la razón y lo corporal y de las interacciones que tengamos con los otros. Es a partir de esa experiencia con nuestro entorno significativo que podemos reafirmarnos cada día más.

Ahora bien, desde la filosofía, la noción de identidad es problemática ya que este concepto “pone en tela de juicio la relación entre la igualdad y el cambio, ejemplificando ¿posee aún la misma identidad una persona que ha cambiado a lo largo de sus años?, o ¿posee la misma identidad el que parecía un mendigo y milagrosamente se despierta como príncipe?” (Manen y Levering, 1999, p. 110).

De otra parte, desde *la psicología*, específicamente el psicoanálisis, puede indicarse que en 1923, el padre del Psicoanálisis, Sigmund Freud, propuso una estructura mental llamada “yo”,

que junto con otras estructuras, el “*superyó*” y el “*ello*”, conforman el aparato psíquico (Rosales, Gutiérrez y Torres, 2006).

Así que el “*yo*” es la estructura mental que regula el comportamiento del ser humano, pues media entre el “*superyó*” que determina las normas sociales externas y la autoridad en sí, y el “*ello*” que desea liberar todos los deseos, pulsiones y placeres del inconsciente sin ningún límite, a lo que este denominó la “*libido*”. “El “*yo*” es una instancia psíquica llamada también por Freud el “*sí mismo o self*”, “es a esta última acepción a la que él define como identidad” (Rosales *et al.*, 2006, p. 107).

Este afirma: “no hay nada de lo que estemos más seguros que del sentimiento de nuestro sí mismo, de nuestro propio yo”. Freud sigue explicando: “el sentimiento de identidad yoica se refiere a esa certeza que normalmente tenemos de ser la misma persona a través del tiempo y en diferentes circunstancias” (Rosales *et al.*, 2006, p. 107), lo que va en contradicción y tensión con los inicios del pensamiento de la filosofía.

Aunque en principio Freud (citado en Rosales *et al.*, 2006) conceptualiza la identidad individual, “el “*yo*” incorpora, internaliza o introyecta características de otra persona, sin dar claridad a estos términos. En su libro *Análisis del yo y Psicología de las masas* (1921) expone la identidad colectiva tomando como ejemplo la relación entre *las masas y los líderes* y cómo las primeras se pueden identificar con los segundos (p. 108).

Otro exponente del psicoanálisis que aborda la identidad es Erik Erikson (1950/1985, citado en Manen y Levering, 1999). Este hace referencia a la identidad personal y cómo se da en los primeros años de la infancia; a través del juego y del medio cultural:

la identidad que está emergiendo traspasa la infancia cuando “*el sí mismo*” corporal y las imágenes parentales reciben sus connotaciones culturales; y traspasa la etapa inicial de la edad adulta cuando pasan a estar disponibles una variedad de roles sociales (...) los primeros pasos titubeantes del bebé son simultáneamente pasos hacia la identidad. (p. 110).

De esta manera, aclara Erikson (1950/1985, citado en Manen y Levering, 1999), que

El niño obtiene una cierta conciencia del significado de estos primeros pasos a medida que internaliza el sentido que dan los padres a este acontecimiento (...) la identidad del “yo” se desarrolla y gana fuerza al recibir el reconocimiento social de los otros por los logros reales de los niños. (p. 111).

Desde esta conceptualización de la identidad se resalta la importancia de los vínculos afectivos de los padres como primeros agentes socializadores que le dan un significado al “yo” del niño, reafirmando el concepto del sí mismo en él. Desde este proceso vincular, para esta investigación es muy importante identificar la influencia de los padres en la construcción de la identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares.

Aunque Erikson (1950/ 1985, citado en Manen y Levering, 1999) hace bastante énfasis en la mismidad y la continuidad como características de la identidad, ésta no permanece estática durante toda la vida, sino que diversas experiencias, relaciones significativas con el contexto y con los otros la van dinamizando y reajustando continuamente.

Como bien lo señalan estos mismos autores, existe una paradoja de la identidad a la vez que es cambiante, permanece con el tiempo. “Algunos elementos fundamentales, definitorios persisten. Estos elementos no son fáciles de definir (...) sin necesidad de ponerlo en palabras, percibimos esa *mismidad*” (Manen y Levering, 1999, p. 109), es decir, aquellos rasgos personales que van a permanecer en el individuo durante su vida.

De acuerdo a Kroger (2003, citado en Lara, 2012), Erikson adopta una aproximación psicosocial del concepto de la identidad, mediante la combinación de la biología, la psicología y el reconocimiento social individual como respuesta a un contexto histórico.

Es importante señalar que Erikson (1968/1977, citado en Lara, 2012) utiliza el término *crisis* “desde un punto de vista evolutivo para connotar no una amenaza o catástrofe sino un

momento decisivo, un periodo crucial de vulnerabilidad intensificada y potencial, por tanto fuente ontogenética de fuerza y desajuste generacional” (p. 78).

Para Erikson (1968/1977, citado en Lara, 2012), “la quinta tarea psicológica a resolver, que se produce con la entrada de la adolescencia, y que debería quedar resuelta en el final de la misma” (p. 79), así “la formación de la identidad se lleva a cabo a través de un proceso de crisis y compromiso que normalmente ocurre durante la adolescencia tardía y que conduce a decisiones o compromisos en diferentes áreas” (Erikson, 1968/1977, citado en Lara, 2012, p. 78).

Por lo anterior, se señala la importancia que tiene en los jóvenes la resolución de la crisis de identidad para tomar decisiones fundamentales en ellos, tanto en los planes de vida y metas como en los proyectos personales, los cuales determinarán no solo su futuro, sino su calidad de vida. Este proceso psicológico de construcción de la identidad en la adolescencia es de vital importancia para mi estudio, dado que se desea establecer y analizar las características de la construcción de identidad en niños y jóvenes y la relación con su proyecto de vida.

Por otro lado, George Herbert Mead (1961) plantea otro modelo de desarrollo de la identidad que en algunos aspectos se asemeja al expuesto por Erikson.

Este basa su concepto de la identidad en la teoría de la comunicación. Hace una distinción entre “*mente*” o “*sí mismo*” y el “*yo*” y el “*mí*”. Este equipara la identidad con la “*mente*” o el “*sí mismo*”; el sí mismo está constituido por *el* “*yo*” y el “*mí*”. El “*yo*” es la parte individual del sí mismo caracterizada por la capacidad para la espontaneidad. El “*mí*” es la parte social, que comprende el rol interiorizado del otro (Manen y Levering, 1999, p. 112).

Mead explica cómo se forma el “*yo*”: en el proceso de desarrollo del niño la etapa del juego libre es fundamental la interacción con otros niños para que se dé la auto comprensión, resaltando que después de un periodo de plena imitación, el niño se identifica en la etapa del juego con otros significativos como la madre y el padre, internalizando así los roles específicos (Manen y Levering, 1999, p. 113). De ahí la importancia de los modelamientos de las figuras parentales hacia los hijos, los cuales podrán favorecer los procesos identitarios en los mismos.

De acuerdo a lo anterior, Erikson y Mead reconocen que la identidad está influida por los procesos de interacción que se dan entre el niño y sus padres, al igual que resaltan la importancia del juego y la interacción con sus pares, quienes le permitirán auto reconocerse. Esta influencia de padres y pares es de vital importancia para el estudio, dado que se pretende identificar el papel que cumplen los padres, docentes, pares y otros en la construcción de identidad y del proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares.

Estos procesos de interacción referidos por los autores van a tenerse en cuenta para revisar cómo se presenta la construcción de identidad en los escolares del estudio

Kernberg (1979/2001, citado por Rosales, Gutiérrez y Torres, 2006), psicoanalista contemporáneo, define las identificaciones como “unidades, contenidos de la mente derivados de las relaciones tempranas con los otros significativos que el sujeto ha internalizado. Constan de un estado afectivo (...) una representación, y una auto representación. Es decir, cada unidad se conforma por una imagen de la propia persona, experimentando una emoción en relación con otra persona” (p. 108).

Es importante señalar que para este autor, la percepción, la cognición, la memoria y el sentimiento son funciones psicológicas y a la vez unidades de la identidad. Afirma así: “es poco probable que encontremos una definición de identidad que no involucre una función mental o psicológica, es decir una operación que hacemos para adaptarnos al medio ambiente” (Kernberg, 1977-2001, citado en Rosales *et al*, 2006, p. 109). De ahí que estas funciones psicológicas se pueden encontrar en los niños y jóvenes del estudio, no solo en las respuestas dadas por ellos en las entrevistas sino en el Dibujo de la Figura Humana (DFH)

Aunque el concepto de identidad partió de la psicología y en especial del Psicoanálisis con su mayor exponente Freud (1920), posteriormente Erik Erikson y George Herbert Mead, planteaban procesos de construcción de la identidad desde un orden individual, donde el sujeto reafirma su yo personal mediante la interiorización con el otro (Manen y Levering, 1999).

Con base en lo anteriormente planteado frente al concepto de identidad, para el estudio se tomarán elementos o características mencionadas por Erikson y por el psicoanálisis donde la construcción de la identidad individual es un proceso psicosocial en el cual se va reafirmando la percepción de sí mismo por la interacción con ese otro significativo, sea padre, par, docente u otro. En esta construcción identitaria la persona va interiorizando rasgos, valores, comportamientos de las personas afectivamente más cercanas.

4.1.1. La identidad desde el punto de vista social

Se hace necesario detenernos en el aspecto *relacional* de la identidad, dado que en los últimos tiempos, más exactamente a finales del siglo XX y principios del XXI, la psicología social, la antropología y la sociología han hecho desarrollos importantes en torno a este aspecto, contribuyendo de manera significativa a hacer una revisión de la identidad, desde el punto de vista social (Rosales *et al.*, 2006).

A continuación se hará una breve revisión de la manera como las interacciones sociales y los diferentes contextos han favorecido el concepto de identidad personal, estableciéndose una multiplicidad de identidades influenciadas por los contextos sociales y culturales, contribuyendo así a la manera como las personas reafirman su identidad.

Rosales *et al* (2006) exponen que en la década de los setenta del siglo XX, las teorías sociales clásicas explicaban al modelo de ser humano, pasivo, visto como un simple receptor o vehículo de mandatos colectivos. Así, las diferentes disciplinas fueron cuestionando las diversas maneras de concebir la identidad personal desde una dimensión meramente individual.

Bien lo dice Rorty (1976, citado en Rosales *et al*, 2006):

El hecho de que exista un número importante de preguntas no siempre claramente diferenciadas unas de las otras, ha contribuido a magnificar las controversias acerca de la identidad personal (...) Por ejemplo, cuando la reflexión se concentra sobre los análisis de diferenciación basados en la clase, o cuando surge el interés en la

diferenciación individual, en la identificación y re identificación individual, entre otros. (p. 119).

Continúan afirmando Rosales *et al* (2006), “la idea de reincorporar al ser humano a los procesos sociales a través de la reflexión en torno a la identidad busca complementar (...) a las teorías que parten de un sujeto social subsidiario, pasivo y desmotivado” (p. 119).

Al respecto, diferentes autores como Habermas (1987); Epstein (1978); Tajfel (1981) citados por Rosales *et al* (2006), entre otros, apuntan a darle un gran significado a la interacción social como eje fundamental para construir la identidad personal.

Habermas (1987) privilegia la acción comunicativa como herramienta de interacción, “aun cuando las personas persiguen metas individuales, éstas tienen la capacidad de hacer coincidir sus planes de acción sobre la base de las definiciones comunes de las situaciones socialmente establecidas” (p. 120).

Un ejemplo de ello se da con los procesos comunicativos que los padres, los docentes, los medios de comunicación e incluso los pares les van modelando a los niños y jóvenes en la socialización primaria y secundaria. De esta manera ellos van adquiriendo valores, creencias y normas sociales que aportan a reafirmar su propia identidad, pero sintiéndose parte de un colectivo.

Epstein (1978) define la identidad como “el proceso por el cual la persona busca integrar sus roles y estatus variados, así como sus experiencias diversas en una imagen coherente del *self*. Contiene valores, emociones (...) y, en general aquello que en algún momento fue caracterizado como inter-subjetividad. Tajfel (1981) enfatiza que “no hay identidad sin diferencia” (p. 120).

Complementando lo anterior, Tajfel y Turner (1986, citados en Vera, Palacio, Maya y Holgado, 2015) definen a la identidad social como “parte del auto concepto, y esta percepción de sí mismo se deriva del conocimiento valorativo y emocional asociado a la pertenencia a un grupo o a varios” (p. 169).

De esta manera, los agentes socializadores juegan un papel muy importante en la manera como los niños y jóvenes perciben las experiencias acerca de la realidad. Un ejemplo de ello se podría dar cuando a los hijos los padres les modelan comportamientos negativos que reflejan desconfianza hacia el medio que les rodea; estos crecerán con una idea de que el mundo es hostil y deben protegerse constantemente.

A su vez, Goffman (1981), Hall (1996), Ting-Toomey (1999) citados en O'Connell (2012) afirman que la identidad es una construcción social que se da con el otro a través de una interacción social. Complementando lo anterior, Gudykunst (2004, citado en O'Connell, 2012) expone: "las identidades sociales surgen como producto de una tensión existente entre la necesidad de ser similar a otros (incluidos), pero distintos a la vez (diferenciados), para lo cual se acude a diversos grupos sociales" (p. 25). En esta medida, "la identidad nos caracteriza 'frente a los demás' y nos hace 'distinta a las demás personas'" (RAE, citado por O'Connell, 2012, p. 23).

Bello (2016) refuerza este planteamiento al afirmar que "la identidad tiene sentido, no sólo en relación a la persona singular, sino también a los grupos o comunidades. Debido a lo anterior, se habla de una identidad popular, social (...) remite a la experiencia del "nosotros" en todos los campos de la interacción humana" (p. 46).

Por lo anterior, en los últimos tiempos se ha manejado el término de la multidimensionalidad de la identidad. Así Jones y Mc Ewen (2000, citados en O'Connell, 2012) sostienen que esta tiene de base "(1) un 'núcleo' comprendido por valores y creencias centrales, así como sus atributos y características personales, y (2) una serie de círculos en intersección que rodean ese núcleo y los cuales representan las distintas dimensiones de la identidad social" (p. 26), como son el género, la etnicidad, la clase social, entre otros.

Pero para Amin Maalouf (2004, citado en O'Connell, 2012) existen varias dimensiones de la identidad. Así, la gran mayoría de las personas pertenecemos a un grupo étnico, lingüístico; a una familia extensa, o a un determinado ámbito social; esto no tendría sentido si no nos sentimos pertenecientes a una provincia, a un pueblo, a un barrio.

Cabe señalar que no es lo mismo crecer y desarrollarse en un ámbito urbano que en uno rural, cada uno de estos con sus particularidades y procesos culturales, educativos, su sistema de creencias y valores, afectarán de manera distinta, contribuyendo a procesos identitarios diversos. Ello se puede evidenciar en la forma como los niños y jóvenes campesinos escolares de la Vereda La Unión reafirman la percepción de sí mismo, su autoconcepto y autoimagen a partir de su origen rural, de los procesos de crianza y valores modelados por sus abuelos y padres, y otros significativos.

Es importante resaltar que dentro de esta identidad social se encuentra la identidad cultural. O'Connell (2012) expone que esta se adquiere a través del contacto con otras personas, específicamente con aquellos que forman parte de nuestro mismo grupo cultural. En palabras de Ting-Toomey (1999, citado por O'Connell, 2012), esta identidad “es el significado emocional que damos a nuestro sentido de pertenencia o afiliación con la cultura más amplia” (p. 27).

Como bien lo dice Zubiri (1986, citado por Bello, 2016): “en la historia el hombre se va haciendo” (p. 24) y según Taylor (1989, citado por Bello, 2016) preguntarse sobre “¿quién soy yo? no responde necesariamente a un nombre (...) sino más bien a la cuestión de saber dónde me encuentro, en qué medio, con quién ‘vivo y convivo’” (p. 44).

Por lo anteriormente expuesto, se requiere en este estudio explorar cómo esos agentes socializadores como la familia, la escuela, los medios de comunicación y otros, han influenciado en los procesos de construcción de la identidad en los niños y jóvenes campesinos escolares, partiendo de que esa experiencia de identificación se ha dado desde un contexto campesino, determinado a nivel histórico, social, económico, e incluso político.

Como bien lo dice Clemente (1996, citado en Lara, 2012) el contexto “refiere a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (p. 38).

Como se señaló anteriormente, para este estudio se identificará como los agentes socializadores significativos (familia, escuela, pares y contexto) influyen en los escolares, y será recogida a partir de la información obtenida en las entrevistas con padres, docentes y escolares, y

de la aplicación del DFH (Dibujo de la Figura Humana) elaborado por estos últimos. Al mismo tiempo cuales agentes han podido ser más significativos para los niños y jóvenes por los vínculos establecidos a través de los procesos de interacción que se han podido dar de forma permanente.

Hall & Gay (1996), explican cómo la identidad es una construcción, un proceso nunca terminado, es decir, siempre está en constante cambio. Así mismo Demda; Loclau; Butler, citados por Hall & Gay (1996) enfatizan que las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella y, con ello, la identidad sólo puede construirse a través de la relación con el otro, es decir, con lo que él no es, con lo que justamente le falta.

Es importante resaltar el aporte que hacen los diferentes agentes socializadores a la construcción de la identidad de niños y jóvenes, lo que se explorará en el estudio identificando la influencia de cada uno de ellos en los escolares

Como bien lo dicen Brown y Larson (2002, citados en Lara, 2012, p. 38), la familia juega un papel muy importante en el desarrollo de la identidad de los jóvenes en todas partes del mundo. De otra parte, Larson y Richards (1998, citados por Lara, 2012), sostienen que aunque “los padres y madres siguen siendo figuras muy importantes para el adolescente, el tiempo que pasan juntos se reduce” (p. 38). Arnett (2009, citado en Lara, 2012) apoya este planteamiento, al afirmar: “sin embargo, la familia sigue siendo una fuerza poderosa durante este período” (p. 38).

De otro lado, Lara (2012) expone cómo la escuela es un contexto socializador para los niños y jóvenes, altamente modelado por el macro sistema. Así, se sustenta en Fusell y Greene (2002, citados por Lara, 2012) quienes exponen: hay “grandes diferencias que existen en el orden educativo, en aspectos que van desde el porcentaje de los que reciben educación, hasta las diferencias de género, el abandono de la escuela y la entrada en el mundo laboral” (p. 39).

Así mismo, según Lara (2012) “los medios de comunicación como la televisión o internet, surgirían como un contexto de desarrollo importante para aquellos jóvenes que tienen acceso” (p. 39), y a la vez el grupo de iguales, o pares, como bien lo dice Oliva (1999, citado en Lara, 2012) se convierten “en el contexto socializador más influyente durante esta etapa” (p. 38). Sin embargo,

para Lara (2012), “las interacciones con el grupo de iguales no son las mismas en todas partes del mundo” (p. 38).

Schlegel y Barry (1991, citados por Lara, 2012) complementan lo anterior al señalar que “en general los adolescentes en las culturas tradicionales pasan más tiempo con los familiares que con los amigos y destacan grandes diferencias en función del género (...) por ejemplo los chicos presentan una mayor participación con los iguales y amigos que con las chicas” (p. 39).

Frente al concepto de identidad desde una mirada individual, colectiva y social, con base en lo anteriormente expuesto, es de vital importancia reconocer que la forma como el individuo va reafirmando su identidad se da partir de un “otro”, donde interviene el contexto en el que este crezca y con el cual se integra con otros que forman parte de un colectivo.

Es a partir de cómo se ha construido en niños y jóvenes la identidad dentro de un contexto rural, en este caso la vereda La Unión del municipio de Sibaté (Cundinamarca), con aquellos seres humanos más significativos y vinculados afectivamente con ellos, como son los padres, los maestros y pares que puedan favorecer la modelación de sus sueños y metas, y por ende la construcción de su proyecto de vida.

Ahora bien, específicamente hablando desde la *sociología*, se explica cómo la identidad personal se relaciona con los supuestos de que los individuos pueden diferenciarse de los otros. Pavlich (1996, citado en Vasilachis, 2003) afirma: la dimensión social de la identidad está influenciada por procesos socio-históricos. A la vez Giddens (1994, citado en Vasilachis, 2003) explica que “esa identidad está unida a una trayectoria y a una biografía” (p. 235). En este proceso socio-histórico, los abuelos y padres campesinos de esta vereda La Unión, han vivido tanto condiciones complejas: precariedad, desarraigo, marginalidad; pero al mismo tiempo las han afrontado (resiliencia), que de alguna manera han sido transmitidas a sus hijos, lo cual ha podido intervenir en sus procesos identitarios.

Algunos de los escritos investigados como Bello, (2016); Jiménez y de Surenaim (2003, citados en Osorio *et al*, 2011); Yañez (2010); Hall y Gay (1996), hacen bastante énfasis en la identidad como proceso dinámico cambiante y socialmente afectado.

Por su parte, Bello (2016) expone que actualmente se habla no solo de una identidad individual sino que se mencionan las identidades colectivas refiriéndose a pueblos, comunidades, no solo en un aspecto social y político sino con una profunda significación cultural y en algunos casos religiosa. Este proceso identitario se presenta con los niños y jóvenes del estudio, dado que provienen de un contexto rural, con situaciones sociales, económicas, familiares, educativas, entre otras, que ellos han interiorizado, como parte de esa comunidad.

Este último autor plantea que “existe una condición abierta de la identidad que se presenta dinámica, cambiante a lo largo de la vida” (p. 7). Así “cada ser humano, siendo este el mismo a lo largo de la vida, no es lo mismo, puesto que sus cambios son innegables, tanto en el orden biológico, como en el psíquico, moral, social” (Maceiras, 2004, citado en Bello, 2016, p. 7). “En este se presentan constantes mutaciones vinculadas a sus formas de vida y experiencias vitales, comunicativas, sociales” (Bello, 2016, p. 7).

Para Jiménez y de Surenaim (2003, citados en Osorio *et al*, 2011) el concepto de identidad se enmarca desde una construcción social. Esta se renueva y construye en relación con los otros, siendo dinámica, interdependiente entre lo individual y colectivo, señalado anteriormente.

Bien lo afirman Tajfel y Turner (1986, citado en Vera-Márquez, Palacio, Maya y Holgado, 2015), “la identidad social parte del auto concepto y esta percepción de sí mismo se deriva del conocimiento valorativo y emocional asociado a la pertenencia a un grupo o a varios” (p. 169).

Es importante señalar cómo la experiencia presente juega un papel fundamental en la construcción y reafirmación de la identidad, ya que cada suceso vivido por un niño, joven o adulto, afectará la manera de vincularse afectiva y socialmente con su contexto, partiendo de cómo lo percibió corporalmente y a la vez experiencialmente.

Eugene Gendlin (1964, citado en Rosales *et al*, 2006), filósofo, psicólogo y discípulo de Carl Rogers, “ha utilizado el término *experiencing*, refiriéndose al proceso de los eventos concretos, tal como van sucediendo. Se trata de una ‘sensación sentida’, como un flujo de sensaciones corporales. Para este autor estos eventos percibidos son la materia de la personalidad o de los eventos psicológicos” (p. 110).

Sin embargo, no se puede desconocer que en esa experiencia sentida, la memoria juega un papel fundamental, ya que esta contribuye a que los sucesos pasados que tengan un significado en el ser humano repercutan en su comportamiento presente. En el caso de aquellos sucesos vividos por un padre campesino, donde estuvo presente la violencia, pobreza y tuvo que desplazarse a otros lugares, ello afectará sus procesos identitarios, podrá evidenciar una percepción de sí mismo fragmentada, reflejada en inseguridades, temor o miedo, desconfianza frente a otras personas, lo que modelará a sus hijos, quienes construirán una identidad a partir de ello.

Uno de los ejemplos que menciona Le Doux (1994/2002, citado por Rosales *et al*, 2006), “es la memoria autobiográfica, la cual nos permite narrar una historia coherente de nuestra propia vida” (p. 111). De esta manera, a partir de los relatos y algunas vivencias significativas expresadas en las entrevistas por los padres, docentes y los niños y jóvenes escolares rurales de este estudio se podrán conocer algunos momentos vividos, a la vez que los modelos de identificación que han intervenido en la construcción de la identidad de los escolares y en su consecuente proyecto de vida.

A su vez algunas investigaciones señalan la teoría del apego como la base de la identidad en los niños, definida como “la relación entre los bebés y las personas que los cuidan y las consecuencias de la misma” (Bowlby, 1969/1988, citado en Rosales *et al*, 2006, p. 111). Este mismo autor expone cómo

las experiencias tempranas de cuidado sensible o insensible de un bebé originan tanto representaciones de la persona que lo cuida como de él mismo. Por ejemplo, si la persona que lo cuida es accesible y responde a las necesidades del mismo, él creará un *modelo interno de trabajo* en el que los demás son confiables y él es

merecedor de atenciones especiales. Así las respuestas de éste pequeño y sus creencias serán el germen de su identidad. (Bowlby, 1969/1988, citado por Rosales *et al*, 2006, p. 111).

De esta manera se van presentando experiencias significativas que se entrelazan unas con otras y van generando una construcción de sí mismo, de la identidad. Cabe señalar que sin la relación con ese otro, llámese padre, hermano, docente, par, entre otros, no se podría dar un reconocimiento del “*ser*”, de la individualidad. En otras palabras, la forma como me miro en el espejo del mundo que me rodea y reconozco mi existencia se da por ese otro que me modela. En el caso del estudio, los padres, educadores, pares y otros, han sido significativos modeladores para el reconocimiento del sí mismo de cada escolar.

Como bien lo expone Honneth (2000, citado por Yáñez, 2010) “es la identidad espejo en el cual la autoconciencia solo es posible en forma mediada, es decir, cuando surge otra conciencia. Es a través del otro que las dos conciencias pueden llegar a la conciencia de sí” (p. 28).

Bien lo dice Braidotti (2004, citado por Yáñez, 2010):

la identidad es un juego de aspectos múltiples, fracturados, del sí mismo, es *relacional* por cuanto requiere un vínculo con el “otro”, es retrospectiva por cuanto se fija en virtud de la memoria y los recuerdos, es un proceso genealógico. Por último, la identidad está hecha de sucesivas identificaciones, es decir de imágenes inconscientes que escapan al control racional. (p. 15).

Continúan afirmando Rosales *et al* (2006), “la idea de reincorporar al ser humano a los procesos sociales a través de la reflexión en torno a la identidad busca complementar (...) las teorías que parten de un sujeto social subsidiario, pasivo y desmotivado” (p. 119).

Complementando lo anterior, Tajfel y Turner (1986, citados en Vera, Palacio, Maya y Holgado, 2015) definen a la identidad social como “parte del auto concepto, y esta percepción de sí mismo se deriva del conocimiento valorativo y emocional asociado a la pertenencia a un grupo o a varios” (p. 169). En el caso de los niños y jóvenes rurales la valoración de sí mismo está

relacionada con la pertenencia a un grupo, en este caso pobladores campesinos de la vereda con unos valores particulares y unos vínculos hacia su comunidad, lo que favorece su propia identidad social.

A su vez, Goffman (1981), Hall (1996), Ting-Toomey (1999) citados en O'Connell (2012) afirman que la identidad es una construcción social que se da con el otro a través de una interacción social. 23). Bello (2016) refuerza este planteamiento al afirmar que “la identidad tiene sentido, no sólo en relación a la persona singular, sino también a los grupos o comunidades. Debido a lo anterior, desde hace algunos años, se habla de una identidad popular, social (...), remite a la experiencia del “nosotros” en todos los campos de la interacción humana” (p. 46).

Es importante resaltar que dentro de esta identidad social que se da, se encuentra la identidad cultural. O'Connell (2012) expone que esta se adquiere a través del contacto con otras personas, específicamente con aquellos que forman parte de nuestro mismo grupo cultural. En palabras de Ting-toomey (1999, citado por O'Connell, 2012), esta identidad “es el significado emocional que damos a nuestro sentido de pertenencia o afiliación con la cultura más amplia” (p. 27).

Como bien lo dice Zubiri (1986, citado por Bello, 2016)” “en la historia el hombre se va haciendo” (p. 24) y según Taylor (1989, citado por Bello, 2016) preguntarse sobre “¿quién soy yo? no responde necesariamente a un nombre (...) sino más bien a la cuestión de saber dónde me encuentro, en qué medio, con quién ‘vivo y convivo’” (p. 44).

Por lo anteriormente expuesto se requiere en este estudio explorar cómo esos agentes socializadores como la familia, la escuela y otros, han influenciado en los procesos de construcción de la identidad en los niños y jóvenes campesinos escolares, partiendo de que esa experiencia de identificación se ha dado desde un contexto rural, determinado a nivel histórico, social e incluso político.

Como bien lo dice Clemente (1996, citado en Lara, 2012) el contexto “refiere a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (p. 38). Por ello es de importancia conocer la caracterización del municipio de Sibaté (Cundinamarca) y de la institución educativa específicamente de la sede

rural La Unión, el cual se expondrá en el capítulo de metodología, que intervienen en el desarrollo de la identidad de los escolares, y de los pobladores rurales.

Frente a la conceptualización de identidad *desde una mirada individual, colectiva y social*, con base en lo anteriormente expuesto, es de vital importancia, dado que se va a establecer y analizar las características de la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares.

En esta medida se puede decir que la identidad es un proceso de construcción psicosocial, donde el individuo va reafirmando la percepción de sí mismo, su auto concepto y autoimagen a través de la interacción significativa con los otros, incluyendo el contexto en el cual ha vivido y/o crecido.

Es a partir de cómo se ha construido en niños y jóvenes la identidad dentro de un contexto rural, en este caso la vereda La Unión del municipio de Sibaté (Cundinamarca), con aquellos seres humanos más significativos y vinculados afectivamente con ellos, como son los padres, los maestros y otros agentes socializadores pueden favorecer la modelación de sus sueños y metas, y por ende la construcción de su proyecto de vida.

4.2. PROYECTO DE VIDA

Conceptualizar la noción de proyecto de vida no es una tarea fácil, ya que existen diferentes posturas y formas de acercarse a ella.

Así, se asume desde la psicología humanista existencial como un plan de vida, o una proyección al futuro (Zuazua, citado en Correa, 2017); otros autores lo abordan desde la interiorización de valores que tienen las personas (Schwartz, 1992, citado en Pérez y Gardey, 2008); de manera más trascendental, como aquel que le da al ser humano un sentido y misión de vida (D'Angelo, 2006; Correa, 2017); y otros lo relacionan con la identidad de un ser humano, dado que es a partir de esta identidad que se van construyendo las metas y objetivos en su vida (Meza, 1996; Casullo, Cayssials, Liporace, Diuk, Michel, Álvarez, 1996).

Esta última concepción es de suma importancia para mi estudio, puesto que se pretende analizar cómo la construcción de la identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares está relacionada con la concepción de su proyecto de vida.

Paralelamente se irán exponiendo brevemente algunos *aspectos* que están relacionados con el proyecto de vida y con las diferentes conceptualizaciones que influyen en su construcción, como son: *el medio social, los valores y la identidad*.

4.2.1. Noción de proyecto de vida

Desde la *psicología existencial humanista* se define el proyecto de vida partiendo del concepto de ser humano y el fin último de su existencia. Así, Villanueva (1985, citado en Correa, 2017) plantea que el hombre es mucho más complejo que estructuras psíquicas, rasgos, factores de personalidad, arquetipos o comportamientos condicionados.

De otra parte, Meza (1996) expone que “el hombre es un todo, es una integralidad en la que se entrelazan de manera armónica los diferentes aspectos de su ser” (p. 42).

De igual manera, Ibarra, Ibarra, Martínez y Rincón (2017) coinciden en lo anterior al afirmar que “la construcción de un proyecto de vida implica entender a la persona de manera holística, es decir como una totalidad integrada por dimensiones humanas que están en constante transformación, que son complementarias e interdependientes” (p. 26).

De ahí que el ser humano es “una integración, un proceso dinámico y cambiante, que interactúa con su medio físico, social y lo transforma” (Villanueva, 1985, citado por Correa, 2017, p. 28).

Es de resaltar que continuamente el ser humano se va construyendo, personal y socialmente partiendo de las diferentes experiencias que va teniendo, de la interacción con su contexto social y cultural, resaltando que agentes socializadores como padres, docentes, pares, medios de comunicación, entre otros, van incidiendo en él y en su proyecto de vida.

De ahí la importancia en mi estudio de revisar y analizar cómo el contexto rural y los diferentes agentes que han contribuido a que los niños y jóvenes escolares construyan, no sólo su identidad sino la concepción de su proyecto de vida, y su incidencia futura, ya sea para quedarse en el campo o emigrar a la ciudad.

Al mismo tiempo, el contexto cultural y físico, lugar o región, donde la persona nace y vive favorecerá o no la apropiación de su proyecto de vida. Para este caso, la caracterización del municipio de Sibaté, se desarrollada en el capítulo de metodología.

Complementando lo anterior, para Yalom (1984, citado en Correa, 2017) existen algunos postulados de la psicología humanista que se deben tener en cuenta al conceptualizar el proyecto de vida: 1. El hombre posee una conciencia, la que le permite su capacidad de elegir; 2. No es un espectador de su existencia, sino que crea sus propias experiencias; 3. Posee una intencionalidad, es decir, se proyecta hacia el futuro, tiene un propósito, unos valores y un significado (p. 28).

Frente al primer postulado, Soren Kierkegaard (citado en Correa, 2017) resalta que existe la responsabilidad y la decisión en el ser humano. Este afirma “hay que encontrar una verdad, que puede ser una verdad para mí, encontrar la idea por la cual quiero vivir y morir” (p. 28).

Con respecto al segundo postulado, Sánchez (s. f, citado en Correa, 2017) expone cómo a través de la experiencia personal se tiene la posibilidad de elegir. “Lo tremendo que se le ha otorgado al hombre es la elección, la libertad” (p. 28).

En esta medida el existencialismo moderno afirma que “la existencia precede a la esencia” (Saldanha, 1989, citado por Henao 2012, citado por Correa, 2017, p. 28). Así, el ser humano necesita elegir en cada instante lo que será en el momento siguiente, solo existiendo podrá ser. En esta óptica por la libertad, la persona escoge aquello que desea ser y, así, realiza su esencia (Correa, 2017).

Con respecto al tercer postulado, Sartre (citado por Saldanha, 1989, citado por Henao, 2012, citados en Correa, 2017) explica: el ser humano es “aquello que hace de sí mismo, que

proyecta ser, y no existe antes de ese proyecto, lo que importa es que él surge en el mundo y únicamente después se define” (p. 29).

De otro lado, Villanueva (1985, citado en Correa, 2017) expone que desde este enfoque humanista existencial es muy importante reconocer que en la etapa de la adolescencia surge lo que se denomina *el despertar existencial*, siendo un proceso de gran trascendencia para el ser humano ya que le permite al joven darse cuenta de los aspectos de su vida, de su personalidad, de sus relaciones interpersonales, etc. y este le da el valor a cada uno.

En este proceso, continúa exponiendo Villanueva (1985, citado en Correa, 2017), el joven se formula varios interrogantes frente a su existencia: ¿qué es su vida?, ¿cómo es su vida?, ¿para qué se vive? y ¿por qué se vive?: “cuando el individuo se percata de QUÉ, CÓMO, PARA QUÉ y POR QUÉ de su personalidad, es libre para aferrarse a un estilo de vida o trascenderlo” (Villanueva, 1985, citado en Correa, 2017, p. 31). Todo ello es sinónimo de una enorme madurez y autoconocimiento, que de ninguna manera se puede lograr en la adolescencia.

De esta manera, ello le va a posibilitar al individuo volverse cada vez más autónomo y responsable de sus decisiones, aceptando su pasado, valorando su presente y proyectándose hacia el futuro.

Es de anotar que el despertar existencial da a la persona la libertad y la responsabilidad de aceptar lo que no puede cambiar, cambiar lo que sí puede y reconocer la diferencia. Es muy importante señalar que esta toma de conciencia del propio ser en el mundo no se presenta de manera repentina y absoluta; por el contrario es un proceso lento por el cual el individuo se va dando cuenta de sí mismo y de lo que implica “ser ahí” lleva consigo: autónomo (...) ser responsable de su propia existencia. (Correa, 2017, p. 31).

Así, “el proyecto de vida es un lineamiento de gran trascendencia para todos los seres humanos en la medida que le permite descubrir en qué dimensiones de su desarrollo humano tiene fortalezas, en cuáles algunas debilidades y de acuerdo con esta realidad trazarse metas con una proyección anticipada para construir un futuro que le posibilite realizarse como persona y

satisfacer sus expectativas e intereses de vida” (Gualtero, 2016, p. 27), siendo así un gran motivador interno para la persona y su propósito en la vida (Maslow, 1987; Frankl, 1946, citados por Correa, 2017).

Desde un *enfoque sociológico*, el psicólogo y sociólogo D’Angelo (2002) afirma:

El sentido de vida personal carece de contenido real si se constriñe al ámbito existencial exclusivamente individual (...) Dado que los seres humanos, además de distinguirse por ciertos procesos psicológicos en configuraciones individualizadas (...) funcionan en un contexto social y cultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en los que asumen responsabilidades y compromisos (...) manifiestan roles ejecutados desde su posición social, construyen sus *proyectos de vida* y mantienen estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales (pp. 8 y 9).

En este sentido, el proyecto de vida se presenta como aquellas estructuras psicológicas y sociales, que permitan un enfoque holístico de las direcciones esenciales en que se construye la identidad personal y social de la persona en el contexto social de relaciones, tanto materiales como espirituales de la existencia, que determinan su posición y ubicación personal en una sociedad específica (D’Angelo, 1994, citado en D’Angelo, 2002).

Complementando lo anterior, este autor destaca tres elementos que están presentes en el sentido de vida y en el proyecto de vida de una persona: 1. La vida cotidiana, 2. La formación de valores y 3. El manejo del tiempo (D’Angelo, 2002).

Es importante señalar que estos tres elementos se van a tener en cuenta dentro de mi estudio, para explorar la construcción del proyecto de vida de los niños y jóvenes desde el contexto familiar y escolar, e igualmente al referirnos a las características externas que pueden determinar el proyecto de vida de una persona.

Para D'Angelo (2002) la cotidianidad es una “*experiencia existencial y praxis* en la que se expresa el significado personal de las acciones y proyecciones en el conjunto y la dinámica (...) de las actividades y relaciones de la vida social” (p. 17).

De ahí que es en esta cotidianidad que se adquieren los conocimientos, los saberes, los hábitos y las interacciones afectivas, lo cual es una parte esencial para la construcción del proyecto de vida personal. Es de resaltar que aunque existen actividades diarias comunes en los diferentes contextos sociales, se encierran particularidades en la forma como se vive esa cotidianidad.

Un ejemplo de la cotidianidad se da en algunas zonas rurales en Colombia y específicamente en Sibaté (Cundinamarca) donde hay mayor apertura de los niños y jóvenes a estar más cerca de los padres y colaborar en las labores del campo; a diferencia de algunas zonas urbanas donde los padres están trabajando por largas horas del día, lejos de sus hijos.

Es a partir de ese diario vivir en que niños y jóvenes aprenden de los otros más significativos, ellos son sus referentes y pueden impactar en las decisiones que deseen tomar para el futuro. Cabe resaltar que en muchas situaciones ellos se ven expuestos a la influencia de medios de comunicación, como la televisión, el internet o pares significativos que de una u otra forma afectarán la construcción de sus sueños y metas.

Por lo anterior, a continuación se abordará el *primer aspecto* que hace parte del enfoque sociológico, el cual guarda una estrecha relación con la forma de construir el proyecto de vida.

4.2.2. Proyecto de vida y medio social

Moffat (1991, citado en Rodríguez, 2012) expone cómo el proyecto de vida necesariamente se da a partir de un vínculo con los otros, es decir, nadie puede crecer en soledad, y si así lo fuera, los estadios alcanzados en su desarrollo escasos, muy pobres y limitados (p. 12).

De ahí que la configuración, contenido y dirección del proyecto de vida esté vinculado a la situación social de la persona, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de

los acontecimientos futuros, los cuales éste desarrollará en un lugar, un tiempo y en un contexto determinado (D'Angelo, 2006).

Así, la familia es el primer vínculo afectivo y social que está presente en la persona. Según Hernández (1994, citado en Ibarra *et al*, 2017) se encuentra en cada etapa de su crecimiento orientándola y educándola, tanto en su infancia como en su adolescencia, en la formación de valores, hábitos, creando costumbres, estableciendo patrones y normas de comportamiento social y sistemas de comunicación. “La familia es el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas (...) en el que una persona permanece largo tiempo en las fases más importantes de su formación” (Nardone, G., Gianotti, E. & Rocchi, R., 2012, citados por Ibarra *et al.*, 2017, p. 27).

Es a partir de la familia que se van estableciendo, en niños y jóvenes, las formas de relacionarse con sus diferentes contextos, escolares, sociales, con sus pares y otros. Al igual que influye de manera significativa en sus procesos identitarios y en sus opciones frente a sus sueños e ideales futuros. Es de vital importancia en mi estudio establecer e identificar la forma en que los escolares campesinos construyen su proyecto de vida y el papel que juega la familia en dicho proceso.

Desde un *enfoque axiológico*, Pérez y Gardey (2008) plantean que el proyecto de vida es la dirección que un individuo marca para su propia existencia con base en sus valores. Así éste planea las acciones que tomará en su existencia con el objeto de cumplir con sus deseos y anhelos.

Estos autores señalan que un proyecto de vida supone la elección de ciertas direcciones y la exclusión de otras, lo que puede generar un conflicto interno personal y llevar a un momento de indecisión.

De otra parte, Pérez y Gardey (2008) enfatizan que la presión familiar es una de las principales tensiones que la persona debe afrontar a lo largo de su desarrollo. Un ejemplo de ello se da cuando los padres se comunican de manera indirecta con sus hijos para que estos se decidan por una actividad, profesión o carrera en particular, haciendo un mayor reconocimiento a algunas profesiones más que a otras, lo cual puede influir en sus decisiones.

A continuación se abordará el *segundo aspecto* que está relacionado con la construcción del proyecto de vida y tiene que ver con aquellos valores que pueden sustentarlo.

4.2.3. Proyecto de vida y valores

Meza (1996) sostiene que “el proyecto de vida se entiende como el núcleo central de sí, formado por los valores en torno a los cuales se va estructurando la identidad de la persona. Este núcleo manifiesta la cualidad de vida que la persona persigue, ya sea como un bien necesario o en gran medida útil” (p. 40).

Así, para autores como Pérez y Gardey (2008), Meza (1996), D’Angelo (2002) la base axiológica, *de valores*, sustenta cualquier proyecto de vida: “hablar de proyecto de vida es hablar de valores constituidos dentro de un sistema propio, lo que a la vez hace la diferencia entre un proyecto de una persona y otra” (Meza, 1996, p. 42).

Se hace necesario hacer una apreciación de lo que para algunos autores es el concepto de valor. Por ejemplo, para Rodríguez (1985, citada en D’Angelo, 2002, p. 19), “es un significado social que se le atribuye a objetos y fenómenos de la realidad, en una sociedad en particular, en el proceso de la actividad práctica y en unas relaciones sociales concretas”.

Así para Meza (1996), los valores desde el orden afectivo están relacionados con el conocimiento de sí mismo y el valor de la vida, la autoimagen, el auto concepto, la autoestima y la autonomía, el reconocimiento que una persona da a su propia existencia y a la de los demás.

A partir de esos procesos vinculares de afectividad logramos reconocer nuestras fortalezas, talentos y nos proyectamos desde niños a la consecución de metas y sueños. Los otros, con los que estrechamos lazos de afectividad, son los motivadores externos que nos apoyarán o plantearán conflictos al respecto, en esa construcción (Casullo *et al.*, 1996; Meza, 1996; Ibarra *et al.*, 2017).

Este autor argumenta que el sistema de valores es lo que le da sentido a los actos cotidianos de la persona, haciendo que el proyecto de vida le brinde la confianza y fortaleza en las dificultades, y le permita tomar decisiones y ser el protagonista frente a las situaciones socialmente condicionadas. Así, se resalta el reconocimiento de los valores como eje fundamental para la construcción del proyecto de vida en niños y jóvenes, ya que estos se van interiorizando en sus procesos de socialización enmarcados en un contexto social, histórico y geográfico determinado.

De ahí que los valores en un momento determinado guían a las personas hacia la construcción de su proyecto de vida. Por ejemplo, en una población rural se pueden ir transmitiendo y modelando por parte de los adultos significativos hacia los niños y jóvenes, el respeto hacia los adultos, la solidaridad hacia otros, la honestidad en el trabajo, entre otros. Así, este sistema axiológico favorecerá los objetivos y metas en este grupo poblacional.

En esta medida, la socialización en ambientes rurales se da de manera más personal, es decir, cara a cara que involucra a la persona en sí. Un ejemplo de ello es reconocer a *don Gabriel* o a *doña Magola* con sus rasgos y características, que los identifican con sus cualidades y formas de ser, dándoles así un valor a cada uno. Contraria a la socialización que puede ocurrir en las ciudades o en la urbe donde se le da más importancia a los roles que tienen las personas: ingeniero, comerciante, mecánico, entre otros. Así este tipo de socialización que se establece hace que los individuos no se relacionen con la esencia de cada uno de estas personas.

Desde esta óptica, la escuela rural introduce a las generaciones nuevas de los contextos campesinos en una realidad que aunque aún no es la suya, van a tener que conocer. Así el maestro sirve como mediador e interprete entre dos mundos culturales distintos (urbano - rural) (Parra, 1996).

Si el maestro rural puede reproducir en alguna medida las condiciones que rodearon a sus alumnos en la socialización primaria, significa que conoce la comunidad en la cual labora, que es capaz de identificarse y de comprometerse con esta comunidad, que puede lograr una relación maestro-alumno con una fuerte carga emocional positiva, y que logra ser aceptado y respetado en la comunidad (...) esto se podría

llamar la afectividad en las relaciones” (Parra, 1996, p. 17) y su proceso de socialización secundaria será significativo para los escolares y su comunidad.

Desde otra perspectiva psicológica, Casullo *et al* (1996) reconocen que la construcción del proyecto de vida forma parte esencial de un proceso de maduración afectiva e intelectual del ser humano; ello supone *aprender a crecer*, destacándose cuatro tareas básicas:

1. Orientar sus acciones en función de determinados valores, reconociendo que “vivir es esencialmente una empresa ética” (p. 18).
2. Aprender a actuar con *responsabilidad*: asumir las propias decisiones, reconociendo que no se está solo, existen otros con los que hay que convivir.
3. Desarrollar actitudes de *respeto*: tener la capacidad de aceptar las diferencias, aceptar las posibilidades y debilidades, tanto de sí mismo como de los otros.
4. El proyecto de vida se basa en el conocimiento y la información, por parte de la propia persona (intereses, actitudes y recursos económicos), de su sistema familiar (expectativas e intereses) y de su realidad social en la que vive (cultural, político, entre otros).

Es importante resaltar que en esta conceptualización psicológica del proyecto de vida, la construcción de la identidad juega un papel fundamental. Es a través de este proceso cuyo fin último es la reafirmación del yo y la percepción de sí mismo, que se pueden favorecer las metas e ideales futuros de la persona.

Por lo anterior es necesario exponer brevemente el *tercer aspecto*, la identidad, que guarda relación con la construcción del proyecto de vida.

4.2.3. Proyecto de vida e identidad

Cabe mencionar una breve explicación de cómo la construcción de la identidad de un ser humano va a repercutir en su proyecto de vida.

Según Erikson (1979, citado en Casullo *et al*, 1996) existen dos dimensiones, *la psicológica y la social*, que van a favorecer la construcción de la identidad y pueden intervenir en el proyecto de vida de un individuo:

1. Componentes *dados*: el temperamento, el talento, los modelos infantiles de identificación, los ideales adquiridos (Dimensión psicológica).
2. Opciones *ofrecidas*: la disponibilidad de roles (hijo, hermano, estudiante, amigo), el reconocimiento de determinados valores, las amistades, la escuela, las redes de apoyo afectivo y el proyectarse a una búsqueda laboral (Dimensión social) (Citado en Casullo *et al.*, 1996).

Ahora bien, siendo el logro de la identidad un proceso de construcción psicosocial, “las imágenes ideológicas del mundo que rodea al individuo constituyen su andamiaje básico” (Casullo *et al.*, 1996, p. 17).

De ahí que los modelos parentales, los que ofrecen la comunidad en la que una persona vive y los medios de comunicación, actúan como factores que pueden generar discontinuidades y ambigüedades en la estructuración de la identidad (Casullo *et al*, 1996), o por el contrario pueden ofrecerle al individuo un fortalecimiento de su identidad, que luego le va a permitir crear sus propios sueños y metas.

Desde el aspecto individual y psicológico, algunos teóricos del aprendizaje social exponen que “todo ser humano dispone de posibilidades que tienen que ver con el programa genético heredado: el sexo, su aspecto físico, las habilidades motoras, perceptivas y lingüísticas, las estrategias de procesamiento de información” (Bandura, 1969; Krumboltz, 1979; Mitchell, 1979; Jones, 1987 y Thoresen, 1979, citados en Casullo *et al*, 1996, p. 25).

En esta medida, la construcción del proyecto de vida depende de tres variables o condiciones: 1. La coherencia personal, 2. Las imágenes rectoras o ideologías de una época determinada y 3. Una historia de vida en función de una realidad socio-histórica.

De esta manera, tanto el orden genético heredado, como las tres variables anteriormente mencionadas contribuirán a favorecer o no la construcción del proyecto de vida, resaltando que tanto lo individual como lo social, contribuirá a dicha construcción.

Un ejemplo de lo anterior, se da en niños y jóvenes campesinos en cada zona rural donde las características heredadas y genéticamente transmitidas por sus padres, su contexto social-histórico, los procesos de socialización y su historia de vida, favorecerán la construcción de sus proyectos de vida.

Cabe resaltar que el logro de la identidad supone la posibilidad de “sentir que seguimos siendo la misma persona frente a las diversas situaciones que enfrentamos y que exigen de nosotros comportamientos disímiles o variados (Casullo *et al.*, 1996).

Así, en el ser humano se va dando la estructuración de una identidad que los autores llaman *identidad ocupacional*, y en relación con ella el proyecto de vida, que se da a partir de experiencias dadas en las dimensiones de tiempo y espacio.

Con respecto a la dimensión temporal, se hace referencia a las situaciones o experiencias que nos han sucedido y hemos podido afrontar con mayor o menor eficacia, y la espacial hace referencia a lo relacionado con el entorno sociocultural del cual formamos parte. Este nos proporciona el significado de valores, normas, creencias y costumbres en torno a la familia, la vida, el estudio, el trabajo, la ética, entre otros (Casullo *et al.*, 1996).

Es importante señalar que este proceso relacional entre *identidad ocupacional* y proyecto de vida se sitúa en tres ámbitos:

1. Somático: todo ser humano se esfuerza por mantener su integridad física, el desarrollo de habilidades motoras, perceptivas e intelectuales. Ello se ve reflejado desde la infancia, en las actividades diarias, en los juegos y posteriormente en la escuela.
2. Personal: el ser humano trata de integrar, en las experiencias y su comportamiento diario, el mundo exterior con su mundo interior. Un ejemplo de este ámbito se da en los procesos de socialización primaria (vínculos afectivos de los padres hacia los hijos) y secundaria (vínculos con los pares, la escuela y otros significativos).
3. Social: los seres humanos que comparten un contexto histórico-geográfico establecen vínculos y co-actúan para sostener un orden social, y les confiere un sentido de pertenencia (Casullo *et al.*, 1996).

Un ejemplo de ello se presenta en el contexto rural, en el que las relaciones y los vínculos han tenido una base histórica de colonialismo, obediencia y sumisión, resaltándose las jerarquías sociales, el valor de la tierra, las costumbres y el arraigo campesino, entre otros.

Así, se resalta en esta concepción del proyecto de vida el reconocimiento de los valores como ejes fundamentales en el desarrollo de un ser humano, estos se van interiorizando a partir de los procesos de socialización que se dan dentro de un contexto social, histórico y geográfico determinado.

Para el caso de mi estudio y como se mencionó anteriormente, los niños y jóvenes rurales escolares de la Vereda La Unión, han estado determinados por un ambiente campesino, con costumbres, creencias y valores transmitidos principalmente por sus padres y docentes, favoreciendo sus metas y sueños, tanto académicos, como familiares y laborales.

Complementando lo anterior es importante considerar que los anhelos y sueños en los niños y jóvenes van favoreciendo la búsqueda de metas y logros; por ello, a continuación se hará una breve explicación de la relación que tienen estos con el proyecto de vida.

4.2.4. Proyecto de vida y la consecución de metas e ideales

Como bien lo dice Rodríguez (2012), la proyección futura ha sido abordada por diferentes enfoques psicológicos y sociológicos, en las que se destacan principalmente las categorías de objetivos, metas, o ideales.

Así, Lewin (1965, citado en Rodríguez, 2012) señaló que las metas y objetivos que se propone la persona, al igual que sus necesidades, constituyen elementos que desempeñan una importante función dinamizadora del comportamiento (p. 30).

Por su parte, Nuttin (1972, citado en Rodríguez, 2012) afirma que existe en el ser humano “una fuerza interior que lo impele a la realización de sus potencialidades, denominada tendencia a la realización de sí mismo. Esta tendencia impulsa al individuo, en un proceso de unidad y diferencia entre lo que él desea ser y la imagen que tiene del medio, a actuar en función de lograr sus proyectos (pp. 30-31).

En esta medida, psicólogos humanistas como Maslow (1979) y Rogers (1977), citados por Rodríguez (2012), reconocen un gran valor personal en la proyección hacia el futuro. El primero considera que un ser humano que se proyecta evidencia un estado de salud física y psicológica adecuada, y el segundo expresa que es a través de la fuerza que impulsa a la persona a la consecución de objetivos que se puede generar una mayor autonomía.

Otros autores como Henson, Carey, Carey & Maisto (2006, citados por Correa, 2017), coinciden al afirmar que la perspectiva de tiempo futuro se convierte en un factor protector muy importante para un desarrollo saludable y benéfico en la adolescencia y como un asunto en el cual se puede intervenir y aportar. Así, pensar en el futuro motiva el comportamiento cotidiano e influye en las decisiones y actividades presentes y futuras.

Henson, Carey, Carey y Maisto (2006, citados por Correa, 2017), consideran que cuando individuos se proyectan hacia el futuro, no solo tienen en cuenta sus motivaciones sino que le dan vía libre a las expectativas de triunfo.

Autores de corte marxista como L. I. Bozohovich (1976); L.E. Raskin; L. Y. Dukats (1961) y I.S. Kon (1990), citados en Rodríguez, (2012, p. 10), también conceptualizan la proyección futura de la motivación del ser humano como aquellos *ideales* que este tiene en diferentes etapas del desarrollo de la personalidad.

Así, ellos demostraron la presencia de ideales concretos desde una edad escolar, hasta la aparición de ideales más elaborados y abstractos en la adolescencia. En esta última etapa estos anhelos adquieren un carácter generalizado, ya que el individuo se convierte en el centro de su ideal desempeñando un importante papel en el proceso de su auto perfeccionamiento (Rodríguez, 2012).

En esta medida el joven, a partir de su propia construcción de identidad, va proyectándose a lo que realmente quiere alcanzar en un futuro. Por ello, la familia, la escuela, el grupo de iguales más significativos, entre otros, lo acompañan en esa búsqueda de sus ideales y sueños, dado que para él no es fácil, porque le implica una mayor autonomía y autodeterminación.

Así, Domínguez e Ibarra (2003, citados en Rodríguez, 2012) sostienen que la proyección futura posee una elevada significación emocional o sentido personal para el ser humano. De ahí que la persona generará una serie de estrategias para lograr los objetivos propuestos, incluyendo la previsión de aquellos obstáculos que puedan limitar o entorpecer la consecución de su proyecto.

D'Angelo (2002) afirma que “el proyecto de vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (p. 3). Este mismo autor enfatiza en la valiosa labor de los docentes en la escuela para favorecer la proyección futura en sus estudiantes, a partir de la formación de seres humanos integrales que le hallen sentido a su existencia, a partir de sus fortalezas y talentos individuales, al mismo tiempo la consecución de metas a corto, mediano y largo plazo.

Es de anotar que los maestros cumplen una labor muy importante en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes; ellos son grandes motivadores para favorecer los sueños e ideales de los niños y jóvenes escolares.

Sin embargo, para que completamente se de este proyecto de vida en un ser humano, tanto en el orden psicológico como físico, deben estar en continua integración con situaciones o variables que conforman –por así decirlo– el ecosistema en el que se vive: sitio donde se nace y se crece, ambiente social y educativo, vínculos afectivos, reconocimiento de ciertos valores, oportunidades para hacer determinadas tareas y no otras, pautas de comunicación y lenguaje, relaciones con personas significativas (Bandura, 1969; Krumboltz, 1979; Mitchell, 1979; Jones, 1987 y Thoresen, 1979, citados en Casullo *et al.*, 1996).

Con base en lo anteriormente expuesto se puede analizar que:

La construcción del proyecto de vida en un ser humano está directamente relacionado con la construcción de su identidad; es a través de ese reconocimiento de *sí* mismo, que la persona va a ir proyectándose al logro de metas y anhelos desde diferentes áreas, personal, familiar, profesional, entre otras, lo que le va a dar un sentido a su vida.

Si bien es cierto existen diferentes enfoques teóricos al concebir la noción de proyecto de vida existen algunas características esenciales para la construcción del mismo: 1. El ambiente social e histórico en el cual el individuo ha nacido, crecido y donde se han dado sus procesos de socialización; 2. El proceso axiológico de un individuo y la manera de interiorizar los valores, son ejes fundamentales para aquellos anhelos futuros; 3. La construcción de la identidad, como se mencionó anteriormente, es a partir de ella que el ser humano busca apropiarse de lo que para él es esencial, haciendo una búsqueda constante hacia las metas futuras. Es a partir de sus procesos psicológicos y sociales, que se establece una toma de decisiones, aunque en muchas ocasiones ello le produzca tensiones familiares; 4. La proyección de sueños, anhelos y metas en el ser humano, genera en este un factor motivacional y la búsqueda de sentido a su existencia, posibilitando no solo el valor de *sí* mismo, sino la importancia del valor en otros, y 5. La construcción del proyecto

de vida de un ser humano, se da a partir de la vida cotidiana, es decir, de las actividades que le van modelando los agentes significativos como la familia, los maestros, los pares y otros.

En este modelamiento se van interiorizando los valores, las normas y reglas sociales presentes en su contexto social-histórico, favoreciendo o no su proyecto de vida.

El proyecto de vida es un plan de vida, que se da a partir de la construcción de la identidad, el cual está centrado en valores personales interiorizados desde los procesos de socialización, en el que se desean lograr unas metas y sueños específicos en un futuro, ya sea a nivel personal, familiar o profesional.

4.3. JUVENTUD RURAL

Es importante detenernos a discutir y analizar esta subcategoría, dado que los jóvenes rurales forman parte del grupo poblacional que se va a abordar para mi estudio. Se desea conocer cómo los procesos de socialización de padres, docentes y otros agentes han favorecido en ellos la construcción de su identidad y la relación con sus proyectos de vida.

Por lo anterior, en primera medida se expondrán algunas definiciones y conceptualizaciones de juventud, partiendo de sus rasgos y características tanto físicas como psicológicas y sociales.

En segunda medida, se expondrán algunas reflexiones acerca de la juventud rural en América Latina, sus características en común, presentando algunos estudios que se han desarrollado con este grupo poblacional, en varios países latinoamericanos.

En tercera medida, se hará una breve reflexión de la tensión existente en los jóvenes rurales de quedarse en el campo o migrar a la ciudad, reconociendo en esta última la posibilidad de desarrollar su proyecto de vida, asociado a la idea de progreso.

Sobre las definiciones y conceptualizaciones, como se expuso anteriormente, se hace necesario revisar algunos conceptos de diferentes autores que coinciden en ciertas características, rangos de edad y rasgos que se presentan en la juventud, partiendo de la pubertad hasta llegar a la adolescencia, evidenciando tensiones y crisis que se dan por esa transición entre *el ser-niño y ser-joven*, reconociendo el peso socio-cultural que tiene esta etapa.

Es de anotar que el reconocimiento de la juventud como un grupo social diferenciado es algo relativamente reciente, por lo cual nos detendremos de manera breve a hacer una reseña histórica del mismo.

Como bien lo dice Souto (2007), “la juventud no cobró importancia hasta la modernidad (...) cuando los grupos juveniles adquirieron una mayor autonomía y responsabilidad, se ampliaron a mujeres jóvenes y adolescentes, y llegaron a pasar de transmisores de los valores preponderantes de la sociedad a heraldos de una clase u organización” (p. 172).

Esta misma autora señala que este proceso de reconocimiento de la juventud como un grupo social definido se dio en Europa a finales el siglo XVIII y principios del siglo XIX. Se resalta que los cambios producidos a nivel económico, político y social en esta época facilitaron que se crearan instituciones y reglamentaciones que favorecieran la protección de este grupo como fue el hecho de ampliar la edad de dependencia por consideraciones de edad y, por otro lado, se le dio un perfil característico que contribuyó a su organización e independencia (Souto, 2007).

Es importante destacar que a los jóvenes no se les puede catalogar de manera homogénea, dadas sus diferencias entre ellas de orden social, económico, político, incluso de género y en algunos contextos por etnia y raza (Souto, 2007).

Uno de los ejemplos se dio con la industrialización, ya que muchos jóvenes rurales se vieron avocados a emigrar a la ciudad para favorecer su calidad de vida. En consecuencia, en las grandes ciudades se dio una mayor regulación de trabajo en tiempo y salario que posibilitó una mayor reafirmación e independencia de estos (Souto, 2007).

Por lo anterior, en muchos lugares de Europa este grupo social surgió como fenómeno urbano, anotando que la experiencia que vivían los jóvenes en el mundo rural era completamente distinta a la de sus pares urbanos. Así, los estilos tradicionales, duraron mucho más tiempo, incluyendo los grupos juveniles en las parroquias, donde la iglesia jugó un rol preponderante (Souto, 2007).

Con base en lo anteriormente expuesto se puede concluir que” la especificidad de la juventud es una norma construida históricamente, desarrollada socialmente e interiorizada psicológicamente” (Souto, 2007, p.181). Así, la juventud como un fenómeno social, no solo depende de la edad, sino de la posición del individuo en las “estructuras sociales, entre las que se destacan la familia, la escuela, el trabajo y los grupos de edad, y de las acción de las instituciones estatales que con sus legislación alteran la posición de los jóvenes en ellas” (Souto, 2007, p. 181).

De otro lado, Ruiz (2008) afirma que suelen tomarse los 15 años como la edad de inicio de la juventud, teniendo en cuenta como se conceptúa, lo cual está relacionado con la información demográfica, en la gran mayoría de países. Sin embargo, para el Banco Mundial se toman los 12 años como el comienzo de esta etapa. Frente a la edad tope, es aún más compleja por los factores socio-culturales. Sin embargo, esta oscila entre los 24 y 29 años de edad, que en algunos contextos puede llegar a los 34 años, como ocurre en Europa.

Según Durston (1998), Dirven (2002), Romero Cabrera (2004), citados en Ruiz (2008): “existen numerosas definiciones de juventud que varían de acuerdo a la disciplina de la que provenga, del ámbito en el que se defina y de los objetos que se persigan con ella. Pero la gran mayoría se asemejan al definirla como una etapa de la vida que comienza con la pubertad (aspecto biológico) y que termina con la asunción plena de las responsabilidades y la autoridad de un adulto (aspecto socio-cultural)” (p. 185).

Para Díaz (2006), la pubertad se caracteriza por cambios anatómicos y fisiológicos que guían a la madurez sexo-genital. Las manifestaciones de esta etapa se observan en los caracteres sexuales primarios (órganos sexuales) y secundarios (madurez fisiológica en cada sexo), al igual

que en la revolución psicológica, social y moral que refleja la transformación del niño en adolescente.

Complementando lo anterior Aberasturi y Knobel, (1998, citados en Díaz, 2006, p. 439) señalan que a partir de estos cambios fisiológicos presentados en esta etapa inicial, el adolescente interioriza un nuevo esquema corporal que le modifica su posición frente al mundo externo y lo obliga a buscar nuevas pautas de convivencia.

De ahí que es un periodo muy confuso y doloroso para el joven, ya que vive estadios de ansiedad y desequilibrio, enfrentando el mundo de los adultos sin estar lo suficientemente preparado; así, dependiendo del contexto social y de la dinámica familiar este expresará y resolverá sus tensiones (Díaz, 2006).

Bien se dice que la adolescencia está asociada con la carencia de algo, es decir, se adolece como si la persona careciera de algo, teniendo que soportar o “aguantar” los cambios físicos, psicológicos y de relación con el entorno social. En otras palabras, no *hallándose* consigo misma y con su contexto, dándose una fuerte tensión entre su etapa de niñez y proyectarse a ser un adulto responsable, autónomo e independiente.

Por lo tanto, es de vital importancia para el joven situarse desde el reconocimiento de su imagen y de su identidad corporal en los diferentes contextos. Así la valoración de su ser físico y la modelación de su comportamiento por parte de sus agentes socializadores más significativos como padres, docentes, medios de comunicación y pares, favorecerá las relaciones con los otros.

Lo anterior es argumentado por Díaz (2006) al afirmar que la identidad personal se da de manera relacional e intersubjetiva, así las personas más cercanas a los adolescentes son un fuerte soporte, que impulsan en ellos su constitución como sujetos siendo figuras significativas de apego, modelos de identificación y de transición en esta etapa.

Por otra parte, la adolescencia está asociada con problemas de diversa índole: emocionales (duelos y crisis); comportamentales (estadios cambiantes, intolerancia, rebeldía e

irritabilidad) y sociales (trasgresión a las normas, desafío a la autoridad y aislamiento). Se hace necesario resaltar que si bien estas manifestaciones son reales, no son parámetros absolutos para definir a todos los adolescentes en todos los contextos (Díaz, 2006).

Así, esta etapa se ha definido desde un concepto histórico que ha adquirido distintas connotaciones de acuerdo con el momento y la sociedad de que se trata (Díaz, 2006). Es de resaltar que aunque el concepto de joven se ha dado desde lo urbano (Ruíz, 2008), algunos autores como Weisheimer (2002, citado en Kessler, Bruniard, Jabif, Bressony Palamidessi, 2007) define a los jóvenes rurales como “aquellos cuya vida se desarrolla en torno al campo (...) habitando zonas rurales o poblados adyacentes se dediquen o no a actividades agrícolas” (pp. 21 y 24).

Esto último es confirmado por el sociólogo Bourdieu (1990, citado en Jurado y Tobasura, 2012) al afirmar que “la juventud es una categoría social y culturalmente construida, con duración y características específicas según la sociedad y el estrato al que se pertenezca” (p. 66).

Según este sociólogo “el mundo social es construido cotidianamente, hay instituciones que forman a la persona, en el oficio de hombre y mujer. Entre estas, la familia y la escuela tienen un lugar privilegiado. Así el mundo social nos invita a comprenderlo, comprendiendo el mundo en que nosotros mismos estamos en él, como agentes que lo construyen” (Bourdieu, 1991, citado en Jiménez, 1997, p. 7).

Ahora bien, “el oficio, ya sea de ser hombre o mujer, es un capital que resulta de la combinación de varios capitales” (Jiménez, 1997, p. 7). El capital puede ser social, económico, cultural y simbólico y esto “otorga a los hombres y a las mujeres su acceso al mundo social” (Jiménez, 1997, p. 7).

Unos de los capitales desarrollados por Bourdieu (1987) es el cultural, el cual hace referencia al conjunto de conocimientos y saberes que posee un sujeto (Sánchez, 2007). Este se adquiere por la transmisión de habilidades, costumbres, valores, creencias, ideales, entre otros dados a lo largo de los diferentes procesos de socialización (Sánchez, 2007), es lo que llama estado incorporado.

Según Bourdieu (1987, citado en Sánchez, 2007) el capital cultural también se puede encontrar en: estado objetivado, siendo aquellos bienes materiales, como las revistas, los libros y los bienes culturales que son pertinentes para la persona y en estado institucionalizado, siendo aquellos títulos académicos o escolares que dan un reconocimiento a ese capital cultural. Se resalta que este valor cultural se puede dar de acuerdo al renombre de la institución que lo otorga.

De otro lado, Erikson (1992, citado en Díaz, 2006) expone que en la sociedad occidental la adolescencia es una etapa que confronta al sujeto frente a un futuro inmediato con diversas posibilidades y elecciones conflictivas, y desde lo psicológico esta se convierte en un momento de replanteamiento de su propia personalidad, representando potencialidad para establecer su futuro.

En este replanteamiento de la personalidad, tanto los procesos de socialización e identitarios de los adolescentes como los factores socio-culturales juegan un papel fundamental y pueden favorecer o no la consecución de metas y sueños de ellos. Un ejemplo de lo anterior lo menciona Díaz, (2006):

la cultura local y los medios culturales a los que los jóvenes tienen acceso son otra fuente importante de apropiación de significados que abonan la dimensión socio-cultural de su identidad. En su búsqueda ellos van definiendo gustos y preferencias, al identificarse con ciertos tipos de música, programas televisivos, películas, entre otros. (pp. 44-45).

Es de resaltar que,

la cultura vivida e internalizada en los distintos ámbitos, se sintetiza de manera diferenciada y singular en cada historia personal y contexto. Cada individuo y grupo configuran su identidad (...) en el marco de las propias condiciones ya sean sociales, económicas, históricas y en los distintos significados de su cultura local. (Díaz, 2006, p. 444).

Cabe señalar que en contextos rurales, algunos jóvenes “muestran desconfianza hacia las personas que les rodean, ensimismándose y tratando de resolver sus problemas solos; algunos más confiesan su debate interior desbordado en autocensura y menosprecio a sí mismo” (Díaz, 2006, p. 439).

Lo anterior podría reflejar que las historias generacionales de discriminación, desarraigo, pobreza y subvaloración de las familias rurales que se han modelado en los jóvenes rurales, han podido incidir en la construcción de una identidad opacada con un bajo reconocimiento de ser sujetos con derechos. A la vez se presenta una tensión entre las expectativas por parte de sus familias hacia ellos y lo anhelado por los jóvenes. Situación que más adelante se abordará con el dilema que enfrentan los jóvenes rurales frente al quedarse en el campo o emigrar a la ciudad para alcanzar sus sueños y metas.

Como lo plantea Caputo (2001, citado en Jurado y Tobasura, 2012): “La búsqueda de la identidad no es algo gratuito (...) Indagar sobre quiénes son los y las jóvenes rurales, significa justificar el pasado y el presente, pero, sobre todo es preguntarse sobre la construcción del futuro” (p. 67).

Con base en lo planteado hasta el momento se puede concluir que:

1. La juventud es una noción más bien reciente, siendo una construcción social, fuertemente afectada según los contextos sociales donde se aplique, la época y dónde surja.
2. La etapa de la adolescencia presenta desde su inicio (en la pubertad), cambios físicos y psicológicos significativos que afectan en el joven sus procesos identitarios y la relación con su entorno.
3. Los agentes socializadores significativos de los adolescentes, como padres, maestros, pares y medios de comunicación intervienen en la forma de resolver sus crisis personales, la construcción de su identidad y sus proyectos de vida.

4. La adolescencia se define a partir de un proceso social, histórico y cultural, que en el caso de los jóvenes rurales, que interesan para este estudio, está presente una carga de herencia generacional de subvaloración, desarraigo, y bajo reconocimiento de la población campesina, lo que se refleja en algunos de ellos en ensimismamiento, desconfianza hacia su entorno y baja expresión de afectos.

Es importante señalar que la juventud para este estudio será entendida como esa etapa de transición entre la niñez y la adultez que se presenta entre los 11 y 12 años de edad, en la cual se reafirma la identidad a través de procesos de construcción social dados por sus figuras más significativas en su entorno familiar, escolar, social, entre otros, y que van a afectar de una u otra manera el desarrollo de sus sueños y metas.

4.3.1. Breves reflexiones acerca de la juventud rural en América Latina

En los países latinoamericanos hasta hace pocos años la noción de juventud no era tenida en cuenta; diferentes investigaciones se centraban en torno a la ruralidad, dado que los conceptos de infancia y joven no se había tenido en cuenta como importantes. Sin embargo, en los últimos años el concepto de juventud se fue reconociendo, desde la sociología dado que los conflictos políticos y sociales afectaban de una u otra forma a este grupo poblacional.

Por lo anterior, se han venido desarrollando investigaciones en diferentes países latinoamericanos como México, Chile, Colombia, Brasil, entre otros, donde se han abordado procesos identitarios, las experiencias de los jóvenes en su contexto, los factores culturales y sociales que han favorecido la migración, roles patriarcales, la subvaloración de su entorno campesino en algunos, la prevalencia de los vínculos afectivos, que dan cuenta de algunas características comunes en ellos.

Sin embargo, se evidencian algunas particularidades (forma de expresarse, maneras de relacionarse, actividades y competencias laborales, entre otras) que permiten cuestionarse si existen diferentes grados de juventud, tal como se expuso anteriormente, en los países latinoamericanos.

A continuación se hará una breve revisión de lo expuesto anteriormente, reconociendo el valioso aporte de las investigaciones y la importancia de ver a la juventud como una construcción social, desde un contexto histórico, político y cultural.

Zapata (2008), Kessler (2005) y Durston (1997 citado en Kessler, 2005) citados por los mismos autores, evidencian una falta de reflexión en torno a la juventud rural, al igual que prevalece una inexistencia en las políticas públicas frente a este grupo poblacional. Así, Mayer (citado en Ruíz, 2008) lo ratifica al decir “hasta hace relativamente pocos años, la juventud prácticamente no era tomada en cuenta en los debates sobre los problemas del desarrollo. La percepción de grupos con especiales vulnerabilidades se había limitado principalmente a la situación de los niños, de la mujer y de ciertas minorías culturales (por ejemplo de los pueblos indígenas)” (p. 184).

Sin embargo, Loewen (2005, citado en Ruiz, 2008) afirma: “en los últimos años, y debido a crecientes crisis y conflictos, el tema va ganando resonancia en el marco de la cooperación internacional y bilateral para el desarrollo” (p. 184), “así como para la planificación de las políticas sociales en los países en desarrollo” (Cepal, citado en Ruiz, 2008, p. 185).

Kessler, *et al* (2007), Jurado y Tobasura (2012), reconocen que no todos los jóvenes son iguales en el territorio rural, esto puede contribuir a que las políticas públicas reconozcan en las diferencias personales, sociales, culturales, entre otras, una capacidad potencial de aprovechamiento de oportunidades.

Es de anotar que los jóvenes rurales, en cualquier contexto latinoamericano presentan un colectivo importante de personas que le dan al campo dinamismo, movilidad y expectativas de cambio necesarios para equilibrar las diferencias (Kessler *et al*, 2007, p. 13).

Es importante resaltar que algunos autores como Kessler (2005), González (2003), citados en Jurado y Tobasura (2012), Rodríguez (2001, citado en Ruíz, 2008) coinciden en dos elementos fundamentales que han incidido en los estudios en Latinoamérica de este grupo poblacional. 1. El

concepto de joven se dio a partir de un contexto urbano; 2. Cuando se trata de definir Juventud Rural no se evidencia un soporte académico, presentándose cierta invisibilidad en los estudios rurales, lo que radica en una tendencia urbanizante, tal como se señaló en los antecedentes del estudio.

De otro lado, la Cepal (citado en Ruiz, 2008) evidencia que en la actualidad los jóvenes rurales de países latinoamericanos, (Chile, Panamá, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Brasil, Honduras), alcanzan un mayor nivel de educación en comparación con sus padres, duplicando el promedio de años de estudio de sus padres. También se refleja que las tasas de analfabetismo han descendido de generación en generación. En esta medida se favorece la incorporación de nuevas tecnologías, que pueden llevar a mejorar la productividad de los campos y la calidad de vida de los jóvenes.

Otros estudios de jóvenes rurales, en diferentes contextos de Latinoamérica son los de Rodríguez (2003), Espíndola (2002), Andino *et al* (2007), Guaraná (2009) y Gili (2010), ellos están relacionados con la educación, la participación, la construcción de ciudadanía, la violencia y las consecuencias de la migración rural y proponen abordar la importancia de los procesos de desarrollo y las políticas públicas para este grupo poblacional (Jurado y Tobasura, 2012, p. 65).

Es de anotar que para Ruiz (2008) existen distintas juventudes categorizadas en cuatro grupos: los jóvenes universitarios, la juventud popular urbana, las mujeres jóvenes y los jóvenes rurales, aclarando que para este estudio nos centraremos en los dos últimos grupos por su importancia para el mismo.

Para el caso de las mujeres jóvenes, ellas presentan una doble exclusión social, etaria y de género, e incluso en algunos sectores sociales, sin identidad propia en los movimientos juveniles y tampoco en los de mujeres. Aunque se ven enfrentadas a una sociedad machista, progresivamente han ganado un reconocimiento social en algunos contextos, Rodríguez (2001, citado en Ruiz, 2008).

Un ejemplo de lo anterior es expuesto por Zapata (2001) y Gurza Jaidar (2002), citados en Kessler *et al* (2007), al referirse a las jóvenes latinoamericanas (chilenas y mexicanas) quienes están sobrecargadas de trabajo tanto en lo doméstico como en labores del campo, prevaleciendo un bajo reconocimiento a las mismas, a ellas se les restringe más las salidas del hogar que a los varones, para buscar oportunidades laborales, teniendo menores ingresos económicos que los de ellos. A temprana edad enfrentan labores del hogar y muchas en su adolescencia son madres, lo cual es producto de la desinformación familiar, escasa educación sexual y el tradicionalismo rural.

De otro lado, aproximarse a la construcción de identidades juveniles rurales en Latinoamérica no es tarea sencilla ya que requiere una búsqueda intelectual rigurosa debido a las dinámicas que adoptan las identidades de los sujetos jóvenes rurales, en el contexto social contemporáneo, debido a que existe una complejidad de las interacciones sociales evidenciado en los contextos y dinámicas familiares, en la relación con los distintos grupos de pares y en los patrones socio-culturales de las comunidades donde ellos viven, reconociéndose así la diversidad de los escenarios rurales de la época (Jurado y Tobasura, 2012, p. 67). Estos mismos autores señalan que:

la identidad de los jóvenes y las jóvenes rurales interactúa con la cultura tradicional, de modo que vive la tensión de la globalización, por un lado, y las costumbres campesinas de los padres, madres y mayores, por otro. Estos (...) jóvenes tienen dificultades para arraigar una identidad en algún ámbito, en busca de valores que les den reconocimiento en la sociedad, a su vez fraccionada culturalmente (p. 67).

Es importante señalar cómo la cultura genera una identidad “relacionada con el conjunto de rasgos propios de una comunidad, que permiten que “las personas puedan decir *soy así* o *somos así*, reflejando formas locales de pensar, de ser y es una fuente de tensión entre el arraigo a la vida rural y las tensiones propias de los territorios rurales” (Jurado y Tobasura, 2012, p. 67).

Así, para el joven rural ello implica un reconocerse como parte de una cultura campesina históricamente sometida, discriminada, ignorada, desdibujado el mismo joven por colonos,

patrones, e incluso por el mismo Estado; de ahí que en él surja el deseo de ser reconocido social y políticamente, con el imaginario de que lo puede alcanzar en la ciudad.

Bien lo dicen Jurado y Tobasura (2012): superar años de dominación y subordinación, implica conocimiento propio, valoración por la vida familiar, comunitaria y productiva. Así, la referencia a la identidad de la juventud rural

se relaciona con los modos en que construye su proyecto de vida, lo cual remite a sus posibilidades y dificultades para desplegar sus potencialidades; a las oportunidades materiales, físicas y naturales del medio rural; a la capacidad de participar políticamente en decisiones propias de la familia, de la escuela, de la vereda y del municipio; al acceso a la escolarización, la información y los nuevos sistemas de comunicación; (...) a la capacidad para integrarse a las actividades agropecuarias y rurales; (...) y el interés por vivir el medio rural; (...) a la interacción con otras personas jóvenes (Jurado y Tobasura, 2012, p. 68), entre otros.

4.3.2. Jóvenes rurales: del campo a la ciudad

Como se dijo anteriormente, los jóvenes rurales se enfrentan a una serie de dilemas y tensiones. Por un lado, están los procesos de globalización, la urbe que los atrae para buscar nuevas posibilidades y lograr sus metas y sueños, con la idea de progreso y de calidad de vida y, por el otro lado, están las relaciones significativas que tienen con su comunidad, su cultura y su arraigo campesino.

Como resultado de los procesos de migración del campo a la ciudad, que han sido significativos para América Latina y para nuestro país desde la década de los años 1990, se cuestionaron las visiones tradicionales de lo rural que se habían construido desde la década de los años 1950 (Jurado y Tobasura, 2012, p. 69).

En palabras de Ruiz (2008), “los cambios sociales producto de la globalización, así como nuevas tendencias en el campo latinoamericano, la llamada ‘nueva ruralidad’, le dan a este grupo social una nueva significancia y relevancia” (p. 184). Estos cambios generan en los jóvenes rurales

nuevas expectativas que parecieran ser solo alcanzables en las ciudades. Ello los lleva a tener que dejar su lugar de origen, con la ilusión de tener una mejor calidad de vida.

Como bien lo dice Rossana Reguillo (2003, citada en Jurado y Tobasura, 2012): “la migración como opción o como destino inevitable, representa para los jóvenes latinoamericanos una alternativa de vida que ha venido incrementándose en el transcurso de los últimos diez años” (p. 64).

Castells (1998, citado en Jurado y Tobasura, 2012) expone que existen estudios que señalan cómo “la pobreza y la exclusión social en las zonas rurales de Latinoamérica genera procesos que impiden a la juventud de territorios rurales, la posibilidad de una subsistencia autónoma en los rangos determinados por las instituciones” (p. 65). De tal manera que en Latinoamérica, los jóvenes son más excluidos que los adultos.

Según estos autores, lo anterior puede relacionarse con el hecho de que en “según el DANE (2005), aproximadamente el 85% de la población rural en Colombia es pobre. Las formas de exclusión de los jóvenes y de las jóvenes dependen de sus condiciones de trabajo, del acceso a la educación, y de las características sociodemográficas de los territorios rurales” (p. 65).

De otro lado, el DNP (2015) en el periodo comprendido entre el 2010 y el 2014 expone, contrario el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)¹, el cual no aplica a lo anteriormente expuesto por el DANE, destacando que “en las zonas rurales ha disminuido desde los 53,1 % hasta los 44, 1%, es decir una reducción de 9 puntos porcentuales, *p.p.* para los cinco años (...). Sin embargo, al realizar la brecha urbano-rural se identifica que la brecha se ha incrementado, al pasar de 2,26% (2010) hasta llegar al punto de 2,86% (2014), es decir que por cada 1% de pobres multidimensionales zona urbana se presentan 2, 86% en la zona rural” (p. 4).

¹ Según Angulo, Díaz y Pardo (2011), este índice tiene el objetivo de establecer la incidencia de la pobreza en términos multidimensionales. Estos consideran la posibilidad de experimentar privaciones en las dimensiones de educación, niñez y juventud, trabajo, salud, vivienda y servicios públicos.

Es importante resaltar que dentro de las dimensiones que han favorecido la reducción de la pobreza a nivel rural está la educación, con disminución del analfabetismo y la asistencia escolar, el aseguramiento en salud y el cuidado de la primera infancia (DNP, 2015).

Con respecto a la brecha urbano-rural se destaca la dimensión educativa dado que los jóvenes mayores de 15 años de edad en las zonas rurales no alcanzan a culminar los 9 grados de escolaridad, a diferencia de los urbanos, quienes si logran hacerlo (DNP, 2015).

Bien lo dice Ruiz (2008) “Los jóvenes de hoy, en el marco de una vertiginosa globalización, se encuentran en la paradoja de ser las víctimas de exclusión y falta de oportunidades; y por el otro de ser los portadores de cambio y de esperanza” (p.185).

Duhart (2004, citado en Ruiz, 2008) señala que, para los jóvenes rurales, el aspecto laboral es en muchas ocasiones el determinante para permanecer o no en su lugar de origen. Es de resaltar que estos, más allá de trabajar en su ambiente familiar, comienzan una actividad remunerada mucho antes que sus pares urbanos (CEPAL, 2000, citado en Ruíz, 2008).

Hay que destacar que en la segunda década de este siglo XXI la juventud rural más preparada migra a las ciudades, lo cual ha aumentado el promedio de edad de la población rural, y al mismo tiempo ha afectado las actividades productivas por la escasez de fuerza laboral, al igual que el estancamiento demográfico (Cepal-OIJ, 2004, citado por Jurado y Tobasura, 2012 p. 65).

De acuerdo a Duhart, (2004, citado en Ruíz, 2008) para los jóvenes rurales en muchas ocasiones la migración está ligada con trabajos temporales o de estación en regiones un poco apartadas. Este tipo de trabajo tiene la ventaja de recibir un ingreso inmediato y de aportar nuevas experiencias. Sin embargo, en muchas ocasiones este es mal pagado y duro, lo cual genera inseguridad y dependencia en ellos, afectando su autoestima, el desarrollo de sus capacidades y el logro de un proyecto de vida satisfactorio.

Con respecto a Colombia, Martínez (2008, citado en Jurado y Tobasura, 2012) destaca que “Risaralda presenta la tasa migratoria nacional relativa por hogares más alta (3,5%), seguida

por Quindío (2,21%), así estos dos departamentos aportan un índice elevado de la emigración en Colombia” (p. 65). En un estudio desarrollado por los mismos autores con respecto a la identidad de jóvenes rurales del eje cafetero y la tendencia a la migración, se pudo evidenciar que:

ellos viven el anhelo escondido y negado de la inclusión social, viven complejos procesos de construcción de identidad y también de deconstrucción, de resignificación y de revaloración de encuentros y desencuentros (...) que llegan a infiltrarse y posicionarse en sus expectativas de vida (...) [Aunque ellos se identifican] con una cultura campesina (...) no hay condiciones que la destaquen; en la región se reconoce la cultura campesina como lo atrasado, lo montañero, salvo las comunidades de los resguardos indígenas de la zona noroccidental de Caldas, se asume como una cultura desvalorada y estigmatizada. (Jurado y Tobasura, 2012, p. 68).

Se destaca en ellos la tensión entre el arraigo campesino y la atracción por lo urbano, esto influenciado por la música, la moda, los medios de comunicación y la alimentación. Sin embargo la familia sigue siendo un eje socializador significativo, evidenciándose el sentido de pertenencia a su núcleo familiar, a su vereda y a su municipio (Jurado y Tobasura, 2012).

Estos jóvenes tienden a pensar que la vida rural es un espacio donde se puede vivir, por las condiciones de vida familiar y comunitaria, por las posibilidades de mejorar la producción agrícola, al igual que por la tranquilidad y la calidad del ambiente; sin embargo, ellos aspiran a emigrar y vivir en la ciudad (Jurado y Tobasura, 2012).

Esta valoración del ambiente rural, también la relacionan con la posibilidad de trabajar, sin mayores exigencias laborales, como haber estudiado o tener amplia experiencia, pero con la posibilidad de adquirir ingresos para su sostenimiento personal y el de su familia, reconociendo que sus vínculos con el ambiente rural se mantienen por razones de lazos afectivos (Jurado y Tobasura, 2012).

Sin embargo, un factor relacionado con la migración, por parte de ellos, es la pérdida del sentido de identidad con lo rural. Tradicionalmente se ha expresado en que las personas del campo tienen un fuerte sentido de comunidad y alto sentido de pertenencia a su tierra. Pero esta identidad se ha venido modificando y con ella los valores relacionados con la familia, el dinero, y el interés por estudiar (Jurado y Tobasura, 2012).

Unido a lo anterior “la expansión de estos medios (televisión, radio, celular, computador, internet) ha sido un factor para que la vida cotidiana, la información y la formación y los procesos identitarios se den más frente a pantallas que ante interacciones personales y escolares propias de la vida rural” (Jurado y Tobasura, 2012, p. 73).

De ahí que se requieren “alternativas de desarrollo que reivindiquen las historias, los valores y las tradiciones propias de la vida rural, creando lazos entre la racionalidad productiva tradicional y la moderna” (Jurado y Tobasura, 2012, p. 68).

De otro lado, un factor clave para que los jóvenes rurales en Latinoamérica emigren o no a las ciudades está relacionado con la propiedad y distribución de la tierra familiar, es decir la posibilidad de acceder o no a la tierra (Kessler *et al.*, 2007).

Así, Abramovay *et al* (2000) y Dirven (2002, 2003), citados en Kessler, *et al* (2007) “critican las formas sucesorias en el campo, enfatizando la urgencia de tornar las tierras más previsibles para que las nuevas generaciones puedan anticipar en qué momento contarán con una parcela propia para desarrollar una vida autónoma” (p. 25). Así, se debería transferir la tierra en vida de los padres, alertando sobre el envejecimiento en zonas rurales a raíz de la alta migración de los jóvenes, vinculada al acceso tardío a la propiedad (Citados en Kessler, *et al.*, 2007).

Con base en lo expuesto se puede decir que la juventud rural ha evidenciado una transformación desde la década de los años 1990 hasta el siglo XXI, ello debido a cambios significativos marcados por la globalización, la nueva ruralidad, los procesos políticos y sociales; de ahí que el joven rural desea buscar mejores oportunidades que las que ha tenido su familia, con

una idea de progreso que le favorezca el acceso a una mejor calidad de vida, representado en educación, empleo, ingresos mayores, salud, vivienda , entre otros.

Al mismo tiempo, los medios masivos de comunicación, la tecnología, les ofrece a los jóvenes rurales una idea de progreso colocando a la ciudad como la mejor opción, pero a pesar de la nueva ruralidad, aún persiste la desvalorización de lo campesino, es decir, en cierta medida y en algunos contextos aún se descalifica el hecho de pertenecer a una zona rural, asociándose con la idea de baja intelectualidad, desvalorizando, en un momento determinado, sus saberes, capital cultural y sus competencias para enfrentar el siglo XXI.

En medio de esa tensión, los jóvenes rurales evidencian, en alguna medida, fuertes lazos afectivos familiares y con su comunidad, siendo los primeros agentes socializadores que les han favorecido la apropiación de su identidad y la valoración por el campo; sin embargo, las formas sucesorias de la tierra obstaculizan el quedarse con su núcleo familiar, buscando así el llamado progreso en la urbe.

5. MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo se expondrán dos apartados que recogen el contexto social y educativo en el cual se desarrolla la investigación; por un lado, se abordará al campesinado en Colombia con sus problemáticas en una visión histórica y por el otro lado, se expondrá de manera breve la educación rural en Colombia, con sus contradictorias conceptualizaciones, los modelos y programas educativos ofrecidos al sector rural, que han intentado dar respuesta a las necesidades de los escolares campesinos. Por último, se presentan unas breves reflexiones críticas del sentido de la educación rural.

5.1. PROBLEMÁTICAS CAMPESINAS COLOMBIANAS: UNA HISTORIA DE SUBVALORACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y DEUDA SOCIO-POLÍTICA

En este capítulo del estudio, *en primera instancia* se hará una breve descripción de los antecedentes históricos del campesinado en Colombia, partiendo por la conquista y la colonización, y el impacto que se dio con el agro.

En *segunda instancia*, se expondrá cómo inicio el campesinado en Colombia, al igual que algunas conceptualizaciones de la noción de campesinado y campesino. Se revisará cómo ha sido fundamental la labor del campesino para el desarrollo rural en Colombia, a pesar del desconocimiento hacia éste por parte del Estado y grupos poderosos, donde la tenencia distribución y monopolización de la tierra por parte de estos ha incidido en la subvaloración del campesino, de su propia identidad y en su continua discriminación que ha afectado su calidad de vida completamente.

De igual manera se revisará cómo la implementación de diferentes programas agrícolas, la asistencia técnica e industrialización han estado al margen del campesinado, desconociéndolo como el actor principal y protagonista del mundo rural.

Paralelamente a lo anterior se expondrán los diferentes momentos históricos en los cuales el campesinado ha dado sus batallas para ganarse el reconocimiento dentro de su propio territorio, a través de organizaciones, asociaciones y paros. Así se desarrollará una reflexión crítica de cómo ha sido su supervivencia en medio de tanta inequidad, deshumanización, vulneración de derechos y violencia marcada por largos periodos.

En *tercera instancia* se abordará el concepto de juventud rural y las características de este grupo poblacional, explorando diferentes tensiones vividas por la misma; como quedarse en el campo, apoyando a su familia o desplazarse a la ciudad en búsqueda de *progreso*. Por lo anterior, será necesario abordar la influencia de los factores históricos y sociales de discriminación, desarraigo y subvaloración en torno al campesinado, que han podido afectar a este grupo poblacional en la realización y construcción de su proyecto de vida.

5.1.1. Breves antecedentes históricos de la población colombiana

Durante la conquista española en nuestro territorio colombiano prevalecían tribus y agrupaciones en dos etapas de desarrollo, que respetaban y valoraban de manera significativa la tierra, ya que no se presentaba en el manejo de la misma, despotismo, servidumbre y menos esclavitud (Fals, 1975).

Bien lo dice el autor anteriormente mencionado, prevalecieron dos formas de manejar la tierra: una, la comunitaria y otra, la tributaria. El sociólogo Montaña (año, citado por Fals, 1975) expone que en la comunitaria “la tierra no tenía valor sino en cuanto al uso que hacían las familias o parentelas en la comunidad. Es decir no había propiedad privada sobre ella. Los bosques y los ríos eran de todos, dedicándose a la caza y a la pesca para obtener la subsistencia colectiva” (p. 1).

Por otro lado, *la forma tributaria*, fue la más compleja, ya que se determinaba por el sedentarismo de aquellas tribus, que tuvieron como base la agricultura desarrollada, la cual dio pie a disponer de excedentes y ciertas formas de explotación (Fals, 1975).

Es importante señalar cómo los conquistadores trajeron algunas formas de manejar la producción en “el nuevo reino”, en este caso en Colombia. Fals (1975) expone que el modelo de explotación del hombre por el hombre, traído de España en el siglo XVI, ha impactado hasta nuestros días, como forma de organización existente en el campo colombiano.

Un ejemplo de ello se da en Cauca y en Nariño –sostiene el mismo autor–, donde existen los *apegados* que pagan al terrateniente con una parte de la producción a cambio del pedazo de tierra que ellos reciben. A la vez, en Boyacá y en Cundinamarca, los *concertados* se obligan con el patrón a trabajar en su hacienda, un cierto número de días, ya sea al mes o al año. Así, como lo comenta Fals (1975),

el problema de la tierra se fue haciendo más y más importante a medida que la conquista violenta pasaba a la etapa de *colonización civil y control burocrático* y la apropiación de metales preciosos se fue haciendo más crítico (...) formas que reflejaban el valor inicial relativo de la tierra y el mayor interés por el indio como clase explotable. (p. 20).

Se puede analizar que para el colono, el indio representó un gran valor mercantil y una fuerza de trabajo valiosísima, que utilizó en beneficio propio. Desde este tiempo se puede analizar cómo la subvaloración, explotación y dominación, marcaron a los indígenas que poseían la tierra en Colombia, lo que incidió posteriormente en los propios pobladores rurales o campesinos.

Este tipo de explotación, abuso de poder y manejo de clases sociales, incidió en las comunidades indígenas y posteriormente en los campesinos, ya que se usurparon y vulneraron los derechos de los mismos, en todo aspecto, social, político, económico, cultural e incluso, el religioso. Cabe resaltar que el inadecuado manejo de la tierra, marcó el inicio para que prevaleciera hasta nuestros días una dominación del señorío y los latifundios, beneficiando a unos pocos. Fals (1975) afirma,

El abuso de poder por la vía de la *encomienda* se presentó a finales del siglo XVI. En ese momento ya prevalecían funcionarios reales que entregaban *mercedes* de tierra, es decir concesiones dadas a personas o entidades; estableciendo las primeras haciendas y latifundios. A partir de este momento el señorío cobró la máxima importancia. (p. 24).

Se resalta que las concesiones de tierra que fueron autorizadas a los colonos por la realeza española, el Estado y la Iglesia, constituyen el origen legal de la propiedad de la tierra en Colombia y también del latifundio, que hasta el día de hoy, constituye un lastre en el desarrollo de nuestro país. (Fals, 1975).

La hacienda, por otro lado, utilizó en su base económica la fuerza de trabajo primero indígena, después de los esclavos que fueron traídos del viejo continente y posteriormente, los llamados siervos. Los españoles de manera estratégica hicieron uso del denominado *concertaje* en el que ellos podían obtener una determinada cantidad de indios anualmente, en miras de servir en trabajos de la hacienda. (Fals, 1975).

En consecuencia, esta mano de obra generó las bases de la institución señorial, con siervos, que en últimas se convirtieron en población rural, ayudando permanentemente a los hacendados, desarrollando trabajos pesados para producir la tierra. (Fals, 1975).

Esto vuelve a evidenciar cómo la apropiación de la tierra, al igual que el manejo estatal, político y eclesiástico, favorecieron la explotación de los pueblos indígenas, y posteriormente de los negros convertidos en esclavos, legalizándose la discriminación y la legitimación de las clases sociales -dominantes y dominadas-; situación que ha afectado también hasta nuestros días a los pobladores rurales campesinos.

De otro lado, Ospina (año, citado en Fals, 1975) comenta:

Al fijar los indios a la tierra de la hacienda, se fueron disminuyendo *las reducciones* indígenas junto con los resguardos de tierras, a pesar de que a finales del siglo XVI

a estos se les estaban adjudicando tierras. Señalándose que a finales del siglo XVIII el pago de jornales en dinero a concertados se fue haciendo cada vez más frecuente, como estímulo para que ellos se quedaran en la hacienda (...) Este proceso constituye un antecedente importante para el desarrollo de relaciones capitalistas en el campo durante el siglo XIX. (p. 36).

Se debe resaltar que” hasta nuestros días siguen prevaleciendo las prácticas señoriales y de los hacendados como son las de los peones, agregados, arrendatarios, con diversos matices y que se han esparcido en todo el territorio nacional” (Fals, 1975, p. 36).

De otro lado, “el latifundio siguió creciendo. Cualquier colono podía pedir y obtener mercedes de tierra y desarrollar así una hacienda señorial o esclavista, o no ponerla a producir; de ahí que se formaron extensas propiedades que condicionaron la estructura agraria en *Colombia*. Estas quedaron sujetas a las leyes de la herencia y transmisión voluntaria de la propiedad” (Fals, 1975, p. 42).

Aunque “muchos títulos de mayorazgos renunciaron al declararse la independencia de España (en 1824 se abolieron definitivamente), no fue esto tan cierto ya que siguieron en posesión de sus propiedades (...) se les confiscaron para entregarlas a las familias patriotas igualmente distinguidas”. (Fals, 1975, p. 43).

Pero esta situación de posesión y distribución de tierras de manera desigual, inequitativa y aprovechadas por unos pocos fue reforzada por el Estado, quien permitió la entrega de tierras a familias prestigiosas y a empresas de gran renombre, lo cual ha repercutido hasta el siglo XXI en la explotación de las poblaciones rurales.

De otro lado, posterior a la independencia y para recuperar los gastos de la guerra, se confiscaron las propiedades de los realistas; en la gran mayoría de los casos los generales criollos y sus familiares fueron quienes recibieron esas propiedades por un periodo de tiempo (Fals, 1975), reconfirmando de esta manera que el manejo y la tenencia del poder sobre las tierras se continuó dando. Por su parte,

la legislación colombiana ha mantenido los principios teóricos de San Ildefonso quien afirmaba: “para obtener una tierra baldía el aspirante, llamado colono espontáneo debe cultivar el suelo, construir casa, y demostrar usos económicos por un periodo de tiempo. Esto también lo establece la ley 14 de 1870 y el código civil”. (Fals, 1975, p. 47).

Esta legislación no se ha llevado a la práctica. La situación de propietarios de tierra ha afectado no solo a los colonos espontáneos, sino a los mismos campesinos por largos periodos de tiempo. Por ejemplo, como ha ocurrido en la Costa Atlántica, estos siembran o cultivan cerca de la tierra de los grandes propietarios quienes extienden sus cercas, y en los grandes ríos se apropian de playones, islas y ciénagas que son propiedad del Estado, y que por la legislación este debería darle a las familias pobres campesinas. Pero sucede todo lo contrario ya que los agentes del gobierno se ponen de parte de los latifundistas y afectan los intereses de los trabajadores campesinos (Fals, 1975).

Con base en lo anteriormente expuesto se puede concluir que nuestros pobladores campesinos han estado determinados históricamente y socialmente por la conquista y la colonización, donde el comportamiento de los españoles, de dominio y opresión, hacia los indígenas, generó posteriormente un sometimiento y subvaloración de los mismos campesinos, despojándolos de sus propias riquezas materiales incluyendo sus tierras y del valor cultural de las mismas que representan para ellos.

De ahí que a estos grupos poblacionales no se les tiene en cuenta su verdadera identidad y capacidad en el manejo del campo, quienes hasta nuestros días han sido discriminados, subvalorados y maltratados no sólo físicamente sino en su integridad personal y cultural.

Hay que resaltar como ellos se han mantenido frente a las circunstancias adversas, siendo los principales actores en el desarrollo rural del campo y los proveedores de la despensa alimenticia a nivel nacional.

5.1.2. El campesinado en Colombia

Se puede decir que el campesinado se fue formando a partir de las relaciones establecidas entre indígenas, esclavos y blancos, unido con los grupos de desplazados labradores pobres provenientes de España, los desplazados de pueblos indígenas que posteriormente se convirtieron en siervos, que trabajaban para las haciendas señoriales, los latifundios y los terratenientes. Bien lo afirma Fals (1975):

Estos tres grupos –indígenas, negros y blancos– al principio separados física y geográficamente como si fueran castas (...) se fueron juntando y amalgamando poco a poco para formar el campesinado colombiano como lo conocemos hoy: el campesinado pobre y explotado que debe trabajar la tierra de otros, que apenas puede disponer de pequeñas porciones dejadas de lado por el latifundio, o que se ha desplazado a áreas marginales. (p. 52).

Es importante partir de una definición de campesinado para poder entender una a una sus condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, al igual que su identidad colectiva. Según Fals (1975) se define al campesinado como:

El conjunto de clases sociales con cuya fuerza de trabajo se hace producir la tierra de manera directa, estableciendo formas diversas de relaciones de producción: Históricamente su racionalidad ha ido variando de la básica satisfacción de necesidades, en que era pre capitalista, al reconocimiento de la necesidad de acumular excedentes, en el contexto actual. (p. 51).

Bien lo dice Zamora (2010): “el vocablo rural oculta tras de sí y de su aparente sencillez una carga de imprecisiones, valoraciones y dificultades. Hablamos de la vida rural, de la población rural, del sector rural y hasta de la educación rural” (p. 2).

Cabe resaltar que “el diccionario de la Real Academia de la Lengua señala que este adjetivo, que deriva del latín *rurales* y contiene la raíz *rus/ruris*, equivalente a campo, significa –

perteneciente o relativo al campo y a sus labores–, pero también –inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas–” (Zamora, 2010, p. 2).

Así desde la misma definición se refleja una subvaloración de todo lo que esté relacionado o asociado con el campo y por ende del campesinado, expresándolo a través de rasgos despectivos y peyorativos.

De otro lado, el 24 de febrero del 2012 el Consejo Consultivo de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad un documento que expone algunas definiciones de campesino (PNUD, 2012, p. 39):

Artículo 1. Definición de campesinos:

1. Campesino es un hombre o mujer que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza, a través de la producción de alimentos u otros productos agrícolas. Los campesinos trabajan la tierra por sí mismos y dependen mayormente del trabajo en familia y otras formas de pequeña escala de organización del trabajo. Los campesinos están tradicionalmente integrados a sus comunidades locales y cuidan el entorno natural local y los sistemas agroecológicos.
2. El término “campesino” puede aplicarse, hombre o mujer, a toda persona que practica la agricultura, la ganadería, la trashumancia, que produce artesanías relacionadas con la agricultura o que desarrolla otras actividades similares en zonas rurales. Esto incluye a las personas indígenas que trabajan en la tierra.
3. El término “campesino” también se aplica a las personas sin tierra. De acuerdo con la definición de la Organización para la Alimentación y la Agricultura de la ONU, las siguientes categorías de personas se consideran sin tierra y es muy probable que se enfrenten a dificultades para asegurar su medio de vida (...).

Si se hace una comparación entre los conceptos dados por Fals (1975) y la ONU (2012) frente a lo que significa campesinado y campesino, no distan uno del otro; a pesar de especificar

la labor y acción del campesino en los dos primeros artículos de la ONU, en el tercero, se define como aquella persona *sin tierra*, lo cual atenta contra su propia calidad de vida, poniendo en riesgo su supervivencia.

Bien lo expone Salgado (2010), para poder ser campesino productor familiar, pequeño agricultor o ganadero, se requiere tener acceso a los factores de la producción y entre ellos, a la tierra, que para el campesino es al mismo tiempo, patrimonio económico, cultural y familiar. Así, la tierra es un elemento sustancial para el soporte de su familia y de su comunidad rural.

Sin embargo, la respuesta por parte de algunos estamentos sociales y políticos hacia los campesinos ha sido de explotación, marginalidad y baja valoración de lo que han representado para el país. Según González (2017) es inevitable no pensar en el rol del campesinado en la lucha por la tierra y lo que históricamente ella ha representado para él.

Históricamente, este grupo poblacional social rural ha demostrado a todo un país su gran capacidad de lucha, la fuerza colectiva, la apropiación por su trabajo en las labores del campo, el amor por la tierra; a pesar de ser constantemente expulsado de su territorio, por distintas razones que más adelante se profundizarán, ello ha ocasionado una situación socioeconómica precaria, condiciones de extrema pobreza, al igual que un bajo reconocimiento cultural y de su propia identidad.

Lo anterior está sustentado por Fals (1975) al afirmar que el campesinado ha luchado continuamente contra la explotación latifundista, ha combatido el monopolio de la tierra y ha establecido formas colectivas de trabajo agrario, ya sea de manera espontánea u organizada; al mismo tiempo que ha demostrado una gran capacidad de lucha y resistencia, al tiempo que ha hecho producir la tierra como en ningún momento lo hicieron los grandes propietarios, con el fin de alimentar y abrigar al pueblo.

Cabe resaltar el papel protagónico y la lucha del campesinado en diferentes épocas de la historia de Colombia, donde se le han ejercido diversas formas de violencia, como el dominio de los terratenientes, los conflictos armados, el uso del narcotráfico y de la narco guerrilla, lo que ha

generado la expropiación de su tierra y los desplazamientos forzados, pero se han sobrepuesto a todo tipo de adversidades para no dejarse desarraigar de las zonas rurales.

Para entender más específicamente el proceso histórico del campesinado se hace necesario hacer una revisión de momentos o periodos que han marcado las problemáticas del campesinado colombiano. Como bien lo señala Fals (1975),

el proceso de transición de las formas de producción en la época colonial a las del siglo XIX fue muy complejo. Sin embargo, se puede decir que los campesinos siguieron con las pautas esclavistas y señoriales y las formas de trabajo dependientes de la energía humana y animal: carretas simples de dos ruedas, animales de tiro y carga” (p. 74).

Al mismo tiempo se usaron métodos de siembra rudimentarios y manejo de artesanías en algunos territorios. Cabe resaltar que varios empresarios abrieron fincas en baldíos, algunos cultivaron tabaco en haciendas, aprovechando el libre comercio que se había dado por parte del Estado, haciendo uso de la mano de obra campesina. Es importante señalar que se dio paso al trabajo por destajo, por jornal o por aparcería, iniciándose una importante movilización de mano de obra:

Poco después de esa *revolución del tabaco* se registró la de *la ganadería*, la cual tuvo mayor impacto en el país, porque afectó a más comunidades campesinas especialmente en las costas y valles calientes. Este cambio se debió a la importación de semillas nuevas de pastos (...), a partir de 1840; la traída de razas de ganado fino de Europa (...) intensificó y racionalizó la ganadería y aumento el área cultivada de pastos, la fuerza de trabajo en la *ganadería* y el aumento del área cultivada en pastos. (Fals, 1975, p. 77).

Ello generó que las relaciones de producción se modificaran en dos vías; por un lado, se dio el pago de jornal efectivo para asegurar la mano de obra campesina, trabajando algunos días de la semana en las tierras del *patrón*, sin ningún tipo de ley o disposición formal que lo controlara; por el otro, el poder de los terratenientes propietarios de tierras, aumentó

significativamente junto con las riquezas y las tierras que acumularon rápidamente (Fals, 1975). Es de anotar que

la tierra cobró un valor supremamente alto, principalmente en las zonas de tabaco, aumentando por lo menos cinco veces entre la primera y la segunda mitad del siglo XIX. Todo ello trajo como consecuencia un despegue capitalista importante a nivel de Colombia, pasando por una etapa de acumulación originaria. (Fals, 1975, p. 77).

De ahí que esta acumulación capitalista tuvo como consecuencia la explotación directa de la fuerza de trabajo del campesinado por parte de los terratenientes y la nueva clase comercial, los cuales recibieron una gran parte de la plusvalía generada por el sector agrario.

Sin embargo, este desarrollo tan desigual, en el que se beneficiaron unos pocos del poder económico, fomentó una mayor división del trabajo, y un fuerte proceso de infiltración del capitalismo en el campo, quedando así, de esta manera, subyugados los trabajadores campesinos que terminaron sometidos a los grupos de burgueses comerciantes, quienes se transformaron en motores de desarrollo capitalista (Fals, 1975). De esta manera “se fueron creando condiciones para que hubiera una mayor división del trabajo, se formara un proletariado rural y se implantara la renta en dinero o en especie sobre los trabajadores de la tierra. De estas haciendas y plantaciones se irradiaron los nuevos tipos de relación” (Fals, 1975, p. 81).

De otro lado, es importante destacar cómo lenta y progresivamente la población campesina, a pesar de ser una valiosa fuerza de trabajo y contribuir al desarrollo agrario, queda opacada y minimizada por el dominio económico y tecnológico que dichos hacendados, terratenientes y burgueses capitalistas tienen.

Como bien lo señala Salgado (2010), “el mundo rural ha sido el escenario central del conflicto social y armado. La disputa por el control de la tierra fue el eje de múltiples conflictos generados desde el siglo XIX por la política de concesiones y por la decisión gubernamental de a quién asignarla” (p. 29). Si bien es cierto que a finales de este siglo, posterior a la independencia del país, se hizo

un manejo de la tierra de manera más *libre* a través del *terraje*, definido como el pago de un canon de arrendamiento o suma de dinero por el uso de un terreno, apareció una nueva modalidad del mismo llamado *obligaciones*, en el Cauca, el Valle y Bolívar, que podía exigir el pago del canon en dinero o en especie, la prohibición de sembrar determinadas plantas o ciertos cultivos, el darle las cosechas al patrón y otras más (Fals, 1975, p. 107).

Lo mismo ocurrió con la *aparcería*, siendo un contrato tradicional que el campesino hacía con el propietario de la tierra; este último le permitía explotar la tierra a cambio del pago de una cantidad de dinero, o algún tipo de beneficio para sí. A este contrato se le adicionaron otras exigencias como la venta obligatoria de toda la cosecha al Estado monopolista o al propietario, a un precio significativamente inferior al del mercado (Fals, 1975).

Esta tensión entre la clase burguesa y la población campesina generó, de nuevo, un bajo reconocimiento de la condición personal del campesino, el desconocimiento de su valiosa labor al cultivar la tierra y poder hacer uso de esta como propia.

Se podría analizar que es a partir de este sometimiento y subvaloración del campesinado que se va *estructurando* su propia identidad personal. Esta última transmitida de generación en generación siendo características: el *apocamiento* –no ser merecedor de tener una calidad de vida–, la *sumisión* –hacerle caso *al patrón*–, el *bajo auto reconocimiento* –negación de ser humano con fortalezas y recursos personales–. Como bien lo dice Salgado (2010), “un sujeto social desvalorizado suele no ser reconocido socialmente y sufre un daño severo en la construcción de su propia subjetividad” (p. 31).

Desde este recuento histórico se puede concluir que en los procesos de socialización campesina, modelados de bisabuelos a padres y de estos a sus hijos, se ha presentado la reafirmación de un bajo auto concepto, es decir, el sentimiento de ser menos que el *otro* –el cual *posee* la tierra y maneja el *capital*–, a la vez, el desconocimiento de su valor cultural de generación

en generación, que lleva a la interiorización de un sujeto sin derechos, al cual se le niega *el ser ciudadano*, merecedor de una mejor calidad de vida.

Con el agravante de un elemento cultural asociado a la subvaloración, como es el *convencimiento* de NO ser merecedor de algo propio, dado que quien ha tenido la última palabra en el manejo de su entorno campesino ha sido el que ha venido de *afuera*, llámese colono, hacendado, patrón, latifundista, terrateniente, político, entre otros.

A continuación se hará una revisión de si el argumento anterior con respecto al campesinado, se evidencia en los siglos XX y XXI.

5.1.3. El Campesinado en el Siglo XX

En este siglo se va a evidenciar, de forma más aguda, cómo el campesinado va teniendo un deseo emancipador frente a quienes lo han venido oprimiendo, subvalorando y marginalizando en su propio territorio.

El campesinado ha sido una clase social explotada y dominada por otras, que hace producir la tierra de manera directa. Por ello, ha trabajado con relaciones de producción que han variado según la región y la época (...) el campesinado queda sujeto a las leyes capitalistas de precios y mercados, competencia, maximización de ganancias, concentración de la propiedad (...) Esto lleva a la proletarización rural (Fals, 1975, p. 93).

A comienzos de este siglo, según Salgado (2010):

Se tiene entonces una herencia compleja de los modelos de desarrollo industrial, promotores de la movilización de la población rural hacia distintos frentes bajo una perspectiva hegemónica en lo cultural y económico, en la cual el control sobre la tierra jugó el papel de eje articulador puesto que su uso era vital la reproducción del capital y la consolidación de los nuevos actores económicos. (Parra 16).

Ello trajo como consecuencia, de nuevo, una fuerte *desvalorización* del campesinado, no reconociéndole como sujeto apto para el desarrollo, asignándosele un rol subsidiario como peón de brega. Sin garantías en la apertura de nuevas tierras, como jornalero y proveedor de alimentos baratos (Salgado, 2010).

Como lo dice Salgado (2010, citado en Forero, 2010),

En Colombia la territorialidad del campesino mestizo es más difusa que la de los mismos indígenas quienes han logrado (...) establecer sus espacios geográficos definidos en los cuales ejercen o tratan de ejercer su autonomía. El indígena exige el goce total de sus derechos como ciudadano colombiano (...) Por su parte el campesino, lucha día a día por integrarse a una sociedad que no lo reconoce. (p. 3).

El mismo autor complementa lo anterior: “el campesino es un ciudadano que reclama, exige, necesita que la sociedad lo deje ser él mismo” (p. 5). Sin embargo, desafortunadamente la sociedad le ha limitado su realización porque ha permitido la perpetuación del latifundismo, que históricamente le ha restringido el acceso a la tierra, y los programas que deben brindar el soporte financiero, tecnológico y comercial a la producción agropecuaria son insuficientes y discriminatorias hacia el mismo.

A continuación se expondrán algunas situaciones críticas que se dieron desde finales del siglo XIX –pero se agudizaron más aún a principios del siglo XX para el campesinado–, que ratifican y confirman lo expresado anteriormente:

En la década de 1920 y la de 1940 se agudizó aún más el proceso de descomposición del campesinado paralelamente con otros dos sucesos: la concentración de la propiedad de la tierra en pocas personas y el aumento de la producción y de la productividad en la agricultura y la ganadería. “Estos fueron generados por la clase de empresarios capitalistas agrícolas (...) Ello afectó al pequeño agricultor y el trabajador directo de la tierra, que se fueron convirtiendo en proletariados o en micro-minifundistas” (Fals, 1975, p. 115).

A raíz de una serie de sucesos como la explotación laboral con pagos mínimos, la descalificación de la mano de obra campesina, la llegada de empresas extranjeras, como fue la del enclave maderero y ganadero de Santa Marta (Magdalena), de propiedad de la compañía francesa, al igual que la construcción de caminos y obras públicas en la década de 1920, que agotó la fuerza de trabajo móvil, y ejerció presión sobre los trabajadores para mantenerlos en ellas, se generaron serios conflictos entre campesinos y propietarios. Se tuvo como escenarios principales los enclaves imperialistas norteamericanos de la zona bananera de Santa Marta, los latifundios de Roldanillo y Buga (Valle), y las haciendas cafeteras de las provincias de Tequendama y Sumapaz (Ghilodes, 1974; De Roux, 1974, citados en Fals, 1975, p. 117).

Esta protesta campesina también se dio en trabajadores de la zona cafetera, creando un movimiento nacional denominado *Ligas campesinas*, promulgado por el movimiento socialista llamado *sovietismo*, con el apoyo del partido de Jorge Eliecer Gaitán denominado UNIR (Fals, 1975). Según Tovar (1970, citado en Fals, 1975) “su programa incluía pago de mejoras, no expulsión sin indemnización, mayor participación en las cosechas (...) y mejores condiciones laborales. Es de anotar que muchos campesinos así organizados recuperaron la tierra de muchas fincas cafeteras en zonas como Pandi, Icononzo, Cabrera y Viotá; este movimiento ha permanecido por largo tiempo” (p. 118).

De otro lado, como efecto de que la Corte Suprema de Justicia en 1926 redimió la propiedad obligando a los dueños de la tierra a demostrar que el Estado se las había dado, o si no serían asumidas como baldíos, los terratenientes procedieron a organizarse en una Asociación Patriótica Económica Nacional, persiguiendo y expulsando a los arrendatarios y aparceros. Un ejemplo de esto se dio en las haciendas de Fusagasugá (Tovar, 1970, citado en Fals, 1975).

Esto trajo como consecuencia que muchos campesinos fueran a engrosar el ejército explotado de trabajadores y proletarios del campo. Muchos de ellos emigraron a las ciudades, donde les esperaba el desarrollo urbano e industrial (Fals, 1975).

De nuevo se reafirma la discriminación con el campesinado por parte del poder burocrático, y cómo la crisis campesina indujo a que muchos de ellos –de manera forzada– tuvieran que desplazarse a la ciudad, desarraigándolos de sus zonas rurales, despojándolos no solo del valor

que representa en sí misma la tierra, sino de la relación con su contexto socio familiar, como elemento fundamental de socialización y de vínculo afectivo.

Bien lo afirma Salgado (2010)

La Tierra en sí misma es valiosa como recurso físico y económico pero como proceso social y político tiene una importancia relativa puesto que no se puede o debe entenderse por sí misma, sino con todo el conjunto de relaciones con que se asocia. En el mundo rural no hay cultura sin la Tierra, pero ella no es sin su entorno ecosistémico, cultural (...) Por ello mismo, en lo que tiene que ver con el fenómeno del desplazamiento forzado, la relación principal a resaltar es el vínculo que se establece entre el sujeto y la Tierra” (Parra 30).

Por lo anterior, se debe reconocer cómo históricamente para el campesinado es de vital importancia la relación que tiene con la tierra, no sólo como medio de producción y sustento, sino que es en ella donde se establecen las relaciones y los vínculos con su entorno familiar, comunitario y cultural. Esta dinámica social, de desarraigo y despojo, pudo haber generado un fuerte impacto emocional y social en ellos.

Los movimientos campesinos se fueron aquietando por la represión del Estado; a pesar de esto no se puede desconocer la importancia de los mismos ya que durante ocho años de lucha (1929-1937) se afianzaron en algunas partes del territorio colombiano. Es de anotar que en 18 lugares estudiados, la movilización fue de 20.000 campesinos. (Tovar, 1970, citado en Fals, 1975).

De otro lado, “la era moderna del agro colombiano se inauguró en los años 1930 cuando se abrieron escuelas para la formación en producción siguiendo tradiciones europeas, y se creó una infraestructura liviana para atender los requerimientos de apoyo al sector con la fundación de la Caja de Crédito Agrario en 1931” (PNUD, 2012, p. 29).

Es así que resulta importante analizar en esta década por qué la manera como se resolvieron los conflictos económicos, sociales y políticos definió el futuro del campo colombiano, al igual que el carácter de su estructura productiva y de propiedad (PNUD, 2012).

Así, al llegar el gobierno liberal de Olaya Herrera, quien comprendió el sentido del conflicto (las protestas campesinas y de colonos contra la usurpación de las tierras por parte de empresarios, el desalojo de los baldíos, los enfrentamientos por la explotación de los bosques) propuso en 1933 un proyecto de tierras que buscaba la integración del trabajo como condición del derecho a obtener tierras. (PNUD, 2012).

Desafortunadamente este proyecto no fue acogido por el mismo partido liberal, viniéndose al suelo cuando se estableció una alianza entre empresarios, terratenientes y la propia iglesia, creándose como consecuencia la Ley 200 de 1936, con la que se pretendió modernizar el campo. (PNUD, 2012).

Posterior a este periodo, entre 1937 y 1948, Le Grand (citado por PNUD, 2012) lo tipifica como oscuro, resultando la Ley 100 de 1944, la cual extendió los plazos a los terratenientes para que no fueran objetos de la extinción de dominio, así la legislación de estas dos décadas consagró la inviolabilidad del fuero político a los terratenientes, dejando intacto su poder de coerción hacia la población rural. De otro lado, se señala que

La violencia de los años 1949 y 1950 expulsó todo tipo de propietarios, promovió la apertura de nuevas tierras (...) dejó cerca de 300.000 víctimas. Uno de los resultados más contundentes de este periodo fue la reconfiguración territorial, política y cultural del país. La falta de resolución de los conflictos de tierras fue uno de los catalizadores de la confrontación, pues ella reflejó una intensa disputa entre mantener el poder latifundista al viejo estilo o romper el control sobre la tierra a favor de nuevos inversionistas empresariales” (PNUD, 2012, p. 30).

Según Berry (1990, citado en PNUD, 2012) “los años de la Violencia reconfiguraron la estructura agraria, el carácter de los actores, la propiedad de la tierra y la funcionalidad de la agricultura, a la que se le reforzó la tarea económica de generar divisas, producir materias y sostener la base alimentaria nacional” (p. 31).

Es de anotar como lo dice Rubio (1994, citado en PNUD, 2012): “la reconfiguración referida abrió una forma de articulación entre el Estado y el campesinado, pues se reafirmó la asignación a un porcentaje de ellos del papel de productores de alimentos y a otros el de la apertura de nuevas tierras para la producción y la renta” (p. 31). Así se dio una nueva manera de desvalorización al campesinado dado que los activos no iban a ser distribuidos para cubrir a toda la población.

A comienzos de 1960, la modernización agrícola se generó a partir de la tecnificación del campo, basada en la introducción de agroquímicos que se complementaron con semillas mejoradas, dando origen a la revolución verde. Con ello se incentivó la agricultura, al igual que nuevas tecnologías para mejorar la industrialización del campo, invalidando y desconociendo la capacidad del campesino por innovar (PNUD, 2012).

Como lo afirma Forero (1999, citado en PNUD, 2012) “cuando las organizaciones del Estado llegaron a las tierras a promover los nuevos paquetes tecnológicos, encontraron que los campesinos habían hechos innovaciones propias en compra de tierras, pago de jornales (...) asunción tecnológica acorde con sus posibilidades, lo que obligó a las entidades a adaptarse a sus condiciones” (p. 32).

De esta manera se vuelven a invalidar y desvirtuar las capacidades del campesino en el manejo del agro, no reconociendo su experiencia en la labor del campo y en los procesos que tienen que ver con el manejo de la tierra y cómo administrarla.

De ahí que durante la década del 60 se vivió una contradicción, dado que se abrió una comunicación entre el Estado y los campesinos con la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), despertando los intereses de terratenientes y empresarios por controlar el campo, lo que permitió a principios de los años 70 la generación de una nueva forma de desvalorización del campesinado, desde lo político, centrado en el cierre durante la administración de Misael Pastrana Borrero de todo tipo de comunicación con este grupo poblacional (PNUD, 2012).

Es de señalar que las elites políticas, burocráticas y sociales tienen una gran deuda con el campesinado, históricamente hablando, dado que no permitieron en ellos una participación en procesos democráticos, ni se reconoce el gran papel ejercido en el país, como sujetos que han contribuido al desarrollo y a la cultura, como hasta el momento se ha mencionado.

Lo anterior es complementado por Salgado (2012) al exponer que el campesinado ha estado desprovisto de reconocimientos elementales como el de ser sujeto cultural y del desarrollo, así el repertorio de protestas campesinas y sus proclamas han reclamado y exigido por siempre un estatus acorde con su situación, al que tienen derecho no sólo por el simple hecho de ser *seres humanos* sino por las contribuciones que hacen a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales del país.

A finales de 1970, el modelo de acumulación requirió un campesinado más especializado y concentrado en la producción de alimentos, propietario de tierra y capaz de asumir articulaciones fáciles con el Estado para favorecer la promoción de exportaciones (PNUD, 2012, p. 31).

Aunque parcialmente el Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI) asumió esta articulación, excluyó a aquellos campesinos que no cumplieran con los requisitos –ser propietarios de la tierra–, de esta manera se volvió a desvalorizar al campesinado, al menos a un gran sector de él (PNUD, 2012, p. 33). Los no propietarios son y han sido en Colombia la mayoría de los pequeños agricultores, en buena parte por la informalidad en la tenencia de la tierra, como había ocurrido en décadas anteriores.

Machado y Torres (1987, citados en PNUD, 2012) afirman “ninguno de los enfoques internacionales que han influido en la cuestión agraria colombiana ha logrado configurar una teoría sobre el desarrollo rural. Para el caso particular de la agricultura, argumentan que una teoría del desarrollo agrícola que no esté enmarcada en una más general del desarrollo, que explique satisfactoriamente la dinámica del crecimiento y las interrelaciones económicas, sociales y políticas entre los diferentes actores del desarrollo, no puede conducir a una explicación integral de lo que sucede en la agricultura” (p. 26).

En nuestro país (...) cuando apenas se estaba cumpliendo en cierta medida lo que se podría denominar proceso de *modernización* (...) centrado en el desarrollo urbano industrial y en creciente papel del Estado (...) se da una apresurada *globalización* (...), reduciendo sustancialmente el alcance del Estado, dándole paso a unos poderes transnacionales, donde muchas de las decisiones básicas sobre el futuro de grupos poblacionales –incluyendo los rurales– se toman a muchos kilómetros de distancia. (Zamora, 2010, p. 3).

En la década de 1980, se refleja de nuevo la desvalorización al campesinado. Así, desde este momento “la producción de alimentos baratos dejó de ser un factor relevante para la reproducción del capital en cuanto el consumo de la clase obrera quedó por fuera de este circuito, dejando de ser un factor de demanda a uno de costo” (PNUD, 2012, p. 34). Así, lo que produce el campesino no es valorado económicamente para la sostenibilidad del mismo y de su entorno familiar.

A pesar de darse continuamente las movilizaciones, no se lograron los resultados esperados, ya que los gobiernos incumplieron los acuerdos, e incluso se utilizó la fuerza pública para dominar los territorios campesinos (Molano, 2013).

Al inicio de la década de los años 1990 se dio un nuevo enfoque sobre el desarrollo rural, dando un giro sobre el análisis de los factores productivos convencionales: capital, tierra y trabajo.

En esta década, “el país hizo algunos esfuerzos por implementar programas de desarrollo rural como el DRI, el PNR y algunos procesos que realizaba el antiguo Incora. Sin embargo, estas iniciativas no contaban con una línea maestra de política de desarrollo rural integral que tuviera como marco de referencia el reconocimiento del campesinado y sus potencialidades para el desarrollo” (PNUD, 2012, p. 15).

Desafortunadamente estas iniciativas, en los últimos veinte años se fueron abandonando dando paso a la consolidación de la modernización agropecuaria bajo las pautas de la globalización de la economía (PNUD, 2012).

Machado (2011) complementa el anterior planteamiento afirmando: “si a las comunidades rurales (...) se les apoya con un desarrollo rural integral que les garantice el acceso a recursos y la participación en la vida social y política en igualdad de condiciones, tienen elementos para sobrevivir y progresar en la globalización” (PNUD, 2012, p. 14).

Es así que en el gobierno del presidente Cesar Gaviria, se plantea una nueva forma de entender el desarrollo rural, con la apertura económica, que se dio gracias a los sistemas de información en red, los cambios tecnológicos, al igual que la aplicación de la ciencia a los procesos productivos, la desregulación de las relaciones de trabajo, entre otros (PNUD, 2012).

En esta medida, según PNUD (2012), se abrió paso a un nuevo papel del Estado que se centró en la regulación y el control. Dichos cambios permitieron que “desde finales de los años 1990 se hicieran explícitas las corrientes de la ‘nueva ruralidad’ y del ‘enfoque territorial sobre el desarrollo rural’. Se promueve el cambio institucional y la consolidación de actores que pueden poner en marcha los nuevos recursos a las escalas necesarias” (p. 34).

La *nueva ruralidad* aparece como un nuevo concepto más prometedor que el enfoque *territorial*, ya que en el primero se da una valoración al ambiente ecológico buscando el retorno al campo, pero el segundo afectó la subsistencia de gran parte del campesinado. Con respecto a la *nueva ruralidad*, Zamora (2010) basándose en Entrena Durán, afirma:

En el mundo actual (...) se advierte (...) una especie de retorno a lo rural (...) en parte por una creciente decepción y saturación con los modos de vida urbano industriales, al igual que por la gran fuerza que vienen tomando las posiciones respetuosas del medio ambiente, la ecología (...) no son pocas las familia, –se refiere esto a habitantes urbanos–, que en los últimos veinte años han migrado hacia las zona suburbanas. (p. 3).

Con el *enfoque territorial* aparece la figura del *empresario*, único sujeto capaz de integrarse en la dinámica global, así se da de nuevo la desvaloración al campesinado, quien vuelve a ser expulsado de sus tierras. (PNUD, 2012, p. 35).

De esta manera se ha desestimado a las familias campesinas como sujetos hábiles para trabajar las tierras, valorándose únicamente *al empresariado*. Desde este punto de vista la tierra está allí, pero no el sujeto apropiado (Salgado, 2012).

Es de anotar que la apertura económica introducida por Cesar Gaviria, al inicio de los años 90, fue menos prometedora para el campesino ya que lo puso a competir en malas condiciones con precios internacionales, con productos subsidiados por gobiernos extranjeros, con producción de alta tecnología, entre otros. Y sin haber introducido mejoras sustanciales aquí, como por ejemplo en carreteras terciarias y secundarias, crédito barato, sistema de riego, etc. (Forero, 2010; Zamora, 2017, apuntes de clase).

Como bien lo señala Perfetti (2003), la apertura económica a comienzos de los años 1990 llevó a disminuir la participación del sector agrícola en el PIB (producto interno bruto) nacional, disminuyendo así los ingresos reales de los pobladores campesinos, mientras el desempleo rural aumentó significativamente. Consecuencia de ello fue el crecimiento sostenido de la pobreza rural a lo largo de los años 1990, que pasó del 68 % a comienzos de la década, a cerca del 83% a finales de la misma.

Rincón (2001) y Martínez (2013) argumentan que en la década de los años 1990 el modelo de desarrollo rural significó la inversión de capital, teniendo como consecuencias la sustitución de la mano de obra arrendataria por la asalariada, el crecimiento del trabajo flotante y temporal, la concentración de la tierra y la expulsión de los campesinos de sus predios, como fue el caso de la zona cafetera por medio del uso de la violencia, entre otros.

Cabe resaltar que dentro de otras problemáticas de orden social está la violación a los derechos humanos, asociados a la educación, la salud, el medio ambiente, al igual que una serie de incumplimientos de acuerdos por parte del gobierno nacional (Rincón, 2001).

Bien lo dice Martínez (2013) según el informe *Colombia rural razones para la esperanza* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): las presiones que ejercen los terratenientes, los grupos ilegales, los comisionistas, excluyen a los campesinos del principal activo para su supervivencia, en este caso la tierra.

Según el PNUD (2012, citado en Martínez, 2013), existen amplias diferencias en las condiciones de los campesinos con respecto a los habitantes que viven en los centros urbanos en cuanto a vivienda, acceso y disponibilidad en servicios públicos, baja escolaridad y las escasas posibilidades de generación de ingresos dignos y permanentes.

En 1999 se generó una fuerte movilización de 15.000 campesinos e indígenas que obligó al gobierno de Andrés Pastrana a que revisara los anteriores acuerdos en materia de salud, educación y vías; tuvo que ceder y comprometerse a un nuevo acuerdo, el cual no se cumplió. Sin embargo, ese año se militarizó y se paramilitarizó esa región Caucana del macizo colombiano; posteriormente el presidente Uribe inaugura el batallón de Alta montaña, manejo militar que contó con la aprobación de reconocidos políticos caucanos. (Molano, 2013).

Así, los anteriores ejemplos reflejan la apropiación que han tenido los campesinos y sus organizaciones para exigir sus derechos como seres humanos, el respeto por su labor campesina y por la dignidad de la misma. Es de anotar cómo vuelve a presentarse la desvalorización campesina, incluso matando a sus líderes campesinos.

Como se ha evidenciado, entre los años 1980 y los años 1990, las protestas campesinas se han fortalecido en organizaciones campesinas que exigen el reconocimiento de sus derechos como grupos poblacionales rurales, en los que se les atiendan sus necesidades básicas como la salud, la vivienda, la educación y en general, la protección a la vida misma.

En esta medida el campesino, a pesar de ser subvalorado por los estamentos políticos, se va reafirmando e identificando, desde lo colectivo, como un sujeto con derechos que busca la equidad y el reconocimiento social, a pesar de que su propia vida y la de los suyos esté en riesgo.

Es de señalar que a diferencia de los pueblos indígenas y los afrocolombianos, al campesino no se le ha reconocido en Colombia por sus elementos *culturales*, más bien sólo por su *dimensión* económica, especialmente como productores de alimentos. (Forero, 2012; Zamora, apuntes de clase, 2017).

5.1.4. El Campesinado en el Siglo XXI

En la década de 2000 se realiza una reforma institucional, a partir de la cual se definen los intereses sobre el uso de la tierra, los territorios y los recursos (...) que vuelca sus expectativas sobre los recursos presentes en espacios rurales como la minería, la biodiversidad, el agua, los bosques, el ecoturismo y los recursos que pueden insertarse fácilmente en los mercados globales. (PNUD, 2012, p. 35).

Se resalta que la política rural en lo que va del siglo XXI, se centra en la seguridad democrática, la confianza inversionista y la cohesión social. Sin embargo, según el gobierno persiste una apropiación violenta de los territorios por parte de grupos terroristas o al margen de la ley que obstaculizan el desarrollo inversionista y la convivencia pacífica del país. (PNUD, 2012).

Según el Departamento Nacional de Planeación, DNP (citado en PNUD, 2012), las nuevas categorías el desarrollo rural –territorio, capital social y humano y cooperación–, buscan la necesidad de reestablecer la seguridad de la población civil, que favorezca la presencia institucional y posibiliten la recuperación inversionista, económica y el bienestar social. Este enfoque tiende a configurar un modelo de desarrollo rural que, manejado con criterios de *equidad e inclusión*, abrirá camino para la valoración del trabajo campesino y para la creación de oportunidades para su desarrollo humano integral.

Es de señalar que la política practicada en la década anterior se configuró en un modelo de desarrollo rural, abriendo un espacio para los bienes y cultivos que interesaban a la política

como la explotación minera, el uso intensivo de bosques, el manejo del agua, la exportación, entre otros (PNUD, 2012, p. 37).

Según el DNP, la política rural en los años que van del siglo XXI se inscribe según el gobierno en seguridad democrática, confianza inversionista y cohesión social. Desafortunadamente, existe una apropiación violenta de los territorios por parte de agentes del terrorismo, que impiden el desarrollo de la inversión y la convivencia pacífica. De esta manera categorías del desarrollo rural (como territorio, capital social y humano, cooperación) se asocian con la necesidad de restablecer la seguridad de la población civil, al igual que la recuperación económica y el bienestar de la sociedad (PNUD, 2012).

Es de señalar que el modelo rural propuesto por el gobierno de Uribe Vélez, en este siglo, involucra una visión sobre el conflicto, de manera contradictoria, negando la existencia real del mismo, estableciendo una antidemocracia en el campo, reflejada explícitamente en la recurrencia de control militar de la vida social, al igual que un mayor poder de los grupos élites sobre los recursos disponibles y la NO solución al problema del desplazamiento forzado de la población campesina” (PNUD, 2012, p. 37).

Como bien lo señala Perfetti (2003) una de las principales víctimas de los conflictos armados son los desplazados, siendo un grupo muy numeroso; se estima en un millón durante el periodo 2000-2002, esta problemática se ha expandido a lo largo del territorio nacional.

Según el Observatorio de Coyuntura Socioeconómica (OCSE), se registraron 88 municipios expulsores de la población, lo que se incrementó significativamente para el 2000 ya que los municipios expulsores ascendían a 672 (alrededor del 60% total de los municipios). Se resalta que una característica de este grupo es que se trata de campesinos pobres (...) la mitad de los desplazados poseía tierra, mientras que una cuarta parte eran asalariados agrícolas. (Perfetti, 2003, p. 173).

Garay (2009, citado en PNUD, 2012) complementa lo anterior al afirmar que,

la dinámica rural no se puede entender sin la mediación del conflicto que ha producido una oleada de desplazamiento y despojo, que alcanza en el periodo de los últimos trece años una cifra cercana a 4 millones de personas, hasta el 31 de diciembre del 2010, involucrando cerca de 860.000 familias campesinas. (p. 44).

De esta manera se ratifica como lo han expuesto Fals (1975), Salgado (2012), Molano (2013), nuestros campesinos colombianos han sido las principales víctimas del conflicto por la posesión y el control de la tierra. Esto ha ocasionado históricamente el asesinato de líderes campesinos que han reclamado cuando han sido despojados de sus territorios, al igual que el desplazamiento de comunidades campesinas enteras por la presión de grupos armados y al margen de la ley, quienes han cometido masacres para hacerse a la posesión de los territorios; esto a través de la presión, del miedo y de la intimidación para retitular la tierra a favor de nuevos terratenientes.

Es de anotar que el programa de gobierno para el campo del presidente Juan Manuel Santos se fundamenta en la restitución de las tierras despojadas a los campesinos y la puesta en marcha de la Ley 1448 conocida como Ley de víctimas y de restitución de tierras, tratando de devolver los desplazados al campo. Sin embargo, el mayor obstáculo que enfrenta es la resistencia de los violentos que siguen asesinando a líderes campesinos que reclaman sus tierras en nombre de sus comunidades (PNUD, 2012).

De otro lado, PNUD (2012) expone que “resulta difícil estimar el número preciso de campesinos en Colombia, debido a que el término ni siquiera aparece en el buscador de la página web del DANE, las estadísticas lo hacen difícil porque los incluyen dentro de la población ‘resto’; sin embargo en la estructura demográfica rural están incluidos los hogares rurales con discriminación por género” (p. 47).

A su vez el PNUD (2012) expone: el Censo discrimina positivamente a la población afro e indígena pero no al campesinado, se dice que la categoría *campesino* es ambigua, por lo que se la relacionar con los pequeños productores, pero estos tampoco se enfatizan en el Censo. De esta manera se puede analizar cómo al campesinado, fuera de los factores hasta el momento señalados, no se le ha reconocido de manera clara y precisa incluso desde lo estadístico en el Censo.

Esto lo argumenta PNUD (2012) al afirmar que Colombia no tiene un sistema estadístico que le permita saber con certeza cuántos son los campesinos que habitan en las diferentes zonas rurales. Según la GEIH (Gran Encuesta Integrada de Hogares) el número de campesinos es superior a los *cuenta propia*, es decir, aquellas personas con trabajo, profesión u oficio, cuyos ingresos dependen de la comercialización, venta de bienes y servicios, producidos e incluso de trabajos familiares no remunerados; dado que en esa categoría no están registrados todos los arrendatarios, aparceros, cuyos ingresos provienen de lo agropecuario o alguna actividad agrícola.

Con base en lo anteriormente expuesto, se puede resaltar que la identidad del campesinado ha estado marcada por una herencia de siglos de discriminación, subvaloración y desconocimiento de su papel protagónico como actor del desarrollo rural.

Esta identidad campesina ha sido modelada históricamente por generaciones a quienes les transmitieron en sus procesos de socialización a sumisión, el acatamiento de las órdenes del patrón, el trabajo duro sin mayor reconocimiento a su labor, el desconocimiento de su propia identidad cultural, el no poder expresar sus ideas, por temor a la violencia o al castigo, la subvaloración, entre otros.

Así la identidad campesina ha quedado relegada; sin embargo, en este campesinado ha existido esa lucha heredada de sus ancestros, el levantarse y exigir sus derechos como la igualdad de oportunidades, ser ciudadano activo y el exigir la participación dentro de su territorio, usurpado por los otros y mancillado por el Estado. Cabe resaltar que a pesar de la opresión, persisten sus luchas colectivas, los movimientos campesinos y el deseo de que en los campos y en sus procesos culturales se dé un reconocimiento real a su propia identidad

5.2. EDUCACIÓN RURAL

Dado que el estudio se realiza con población escolar infantil y juvenil rural, conviene detenerse brevemente en el significado de la educación rural en Colombia, focalizando esto sobre la educación ofrecida a los niños y jóvenes campesinos que es aquella a la que se refiere el estudio.

Como se trabajó y se desarrolló, la noción de lo *rural*, en la anterior categoría: Problemáticas Campesinas Colombianas y Juventud Rural, es definida tanto por una ubicación geográfica (fuera de la cabecera municipal) como por unos rasgos o características: equivalente *al campo y a sus labores, al mismo tiempo, se relaciona con lo inculto, tosco, pobre y aislado* (Zamora, 2010), desconociendo en muchas ocasiones sus valiosos aportes, no solo en el manejo y aprovechamiento de la tierra, sino en cuanto a sus luchas por lograr un reconocimiento e identidad cultural.

Para nuestro estudio es importante señalar que tendremos en cuenta la noción de ruralidad partiendo de la ubicación geográfica y la relación con el campo, reconociendo a los pobladores campesinos con unas costumbres, creencias, saberes y formas particulares de interactuar, que los identifican.

De otro lado, antes de abordar la noción de educación rural, se expondrán algunas reflexiones en torno al concepto de educación en Colombia que se ha manejado desde la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), resaltando la enorme responsabilidad del Estado, del Ministerio de Educación Nacional y de sus secretarías para así garantizar el derecho a la Educación de la población infantil y juvenil colombiana.

El segundo aspecto a tratar es ¿qué entendemos por educación rural en Colombia?; aunque se parte de que esta es una construcción social, se debe destacar que en Colombia existen varias visiones al respecto.

El tercer aspecto a revisar brevemente es el aporte de diferentes modelos y programas que se han venido desarrollando en torno a la educación rural y sus grandes contribuciones, para el caso de la población campesina escolar, incluyendo algunos programas que fueron muy importantes para esta población, aunque ya no están presentes como las colonias Escolares de Vacaciones y los Núcleos e Internados Escolares Rurales.

Así, y dado el objetivo de mi investigación, es pertinente en este punto hacer un breve debate en torno al *sentido de la educación rural en Colombia*, partiendo de lo que se les ha venido ofreciendo a los niños y jóvenes campesinos escolares desde las políticas educativas y el entorno educativo, para que esto contribuya al desarrollo de sus proyectos de vida.

A partir de las diferentes tensiones que se han presentado entre ofrecer una educación universal, para toda la población estudiantil colombiana, o una educación donde se revisen las necesidades y particularidades del contexto social y cultural, específicamente en las zonas rurales ya que en estas no se ha dado la suficiente respuesta a las condiciones y demandas de la población escolar rural colombiana, es pertinente y urgente atender a las diferentes situaciones que se presentan en las zonas rurales para que se puedan ajustar los procesos pedagógicos para cubrir las demandas de las mismas y así ofrecer una educación de calidad.

En el cuarto y último aspecto se revisarán algunos datos de orden estadístico de la matrícula nacional de Educación Básica Primaria en la zona rural, presente en Colombia entre el periodo de 1935 y el 2012, siendo de valioso aporte la universalización de la básica primaria a nivel rural en nuestro país.

5.2.1. Concepto de Educación en Colombia

Es importante hacer una precisión del concepto de educación que nuestro país (Colombia) ha adoptado a partir de la constitución política nacional y la Ley general de educación (115 de 1994), reconociendo así la gran responsabilidad que han tenido el Estado y las diferentes instituciones del sector educativo para favorecer o no, a los grupos escolares campesinos.

Así, la educación en Colombia “ha sido consagrada como un derecho constitucional de la persona que debe ser garantizado por el Estado” (Perfetti, 2003, p. 17). La constitución política de nuestro país le da la responsabilidad plena al gobierno y a las diferentes instituciones del sector educativo como el MEN (Ministerio de Educación Nacional) para que garanticen el Derecho a la Educación.

De acuerdo al marco normativo de la Ley 115 de 1994, el sector de la educación es el conjunto de organismos y entidades responsables capaces de garantizar la educación integral con actividades que involucran derechos fundamentales de todas las personas y que constituyen un compromiso nacional para lograr el desarrollo humano en condiciones de equidad, igualdad de oportunidades y justicia social (Perfetti, 2003).

En esta medida se reconoce la educación como un derecho fundamental constitucional, siendo responsables el Estado y las entidades educativas competentes para que se les brinden las mismas oportunidades a niños y jóvenes, ya sea que provengan de contextos urbanos o rurales.

Ahora bien, partiendo de esta definición de educación, es importante hacer una revisión en torno a la educación rural, y las distintas maneras como se ha venido conceptualizando.

5.2.2. La Educación rural en Colombia: Un problema conceptual y de grandes contradicciones

Cómo bien lo señala Zamora (2010) en su ponencia llamada *¿Qué es lo rural de la educación rural? El sentido y alcances de la Educación Rural*, está vigente el debate acerca de si debe existir o no, algo con esta denominación. Zamora (2010) continúa exponiendo que para algunos la educación rural es un anacronismo que hace mucho tiempo debió pasar a la historia de la educación y de la sociedad² (p. 1).

Es importante detenernos en esta forma de entender la educación rural, ya que desde esta óptica prima: primero, una visión de la educación como algo homogéneo, sin tener en cuenta las particularidades y diferentes cosmovisiones que tienen los pobladores campesinos en Colombia. Desde esta visión, lo que se subraya y cuestiona es el hecho de que lo rural en sus antiguos rasgos es cosa del pasado, lo rural ya no es aquello aislado, autosuficiente y autárquico. Lo rural es hoy,

² “Incluso, apoyan su consideración con una especie de advertencia: la diferenciación de algo llamado educación rural sólo sirve y servirá para ofrecer a los campesinos una educación de tercera categoría, paradójicamente dentro del *intento de hacer con ello* una discriminación positiva en materia educativa. La educación, dicen ellos, es solo una” (Zamora, 2010, p. 1).

según esta mirada, algo íntimamente articulado con lo urbano (y cada vez más), donde las fronteras entre uno y otro son cada vez más borrosas. Por lo tanto, ¿qué sentido tendría insistir en la distinción, en la separación? hasta cierto punto, la llamada *Nueva ruralidad* entra en apoyo de esta posición. Segundo, una idea de orden político que señala que todos deben tener acceso a una misma educación de calidad y no diferenciada que, usualmente conduce a educación de primera, de segunda y de tercera (Zamora, 2017, apuntes de clase). Así, se genera cierta invisibilidad de los rasgos, características, creencias, relaciones sociales y procesos culturales que están presentes en los contextos rurales y que deben tenerse en cuenta cuando se habla de educación.

Complementando lo anterior, Smith (1960, citado por Lozano, 2012, en García, 2016) afirma que “la educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad” (p. 97), que en este caso se da de manera particular en las zonas rurales.

Este último autor señala que la tarea de educar lleva consigo una fuerte carga cultural y con ello la transmisión de valores hacia la misma comunidad, acervo que para el caso particular de las comunidades rurales, implica la trasmisión de conocimientos arraigados culturalmente y que se dan al interior de la misma comunidad. De ahí que, según este autor “la educación rural ha de estar vinculada de forma categórica al aspecto cultural de los ámbitos rurales” (p. 97).

En esta medida, la educación rural debe ser entendida como una construcción social, donde, por un lado, juegan un papel fundamental los factores sociales y culturales y, por el otro, los procesos pedagógicos de las Instituciones Educativas, resaltando que en algunos contextos rurales la interacción entre lo cultural y lo pedagógico ha sido de valioso aporte para el reconocimiento de las habilidades, competencias y saberes de los estudiantes, favoreciéndoles así sus proyectos de vida. Unido a lo anterior, para Zamora (2010) y otros expertos,

la educación rural es una categoría necesaria que debe llenarse de contenido, partiendo de una resignificación de la propia categoría de ruralidad y de un reconocimiento de las particularidades que tiene el trabajo de los educadores en

tales medios, por una parte, y de los nuevos retos que presenta el mundo actual y que exige una visión actualizada de lo rural y de su relación con lo urbano (p. 2).

Así, compartiendo las ideas de Zamora (2010) para el caso de la resignificación de ruralidad, como bien se dijo en la categoría anterior, desde hace varias décadas se presenta una visión de una *nueva ruralidad* con algunas características (ambiente de paz, armonía, valoración ambiental, entre otros) que dan cierta valoración nueva del medio rural. Así, la distancia entre lo *urbano* versus lo *rural* se ha ido disminuyendo, primero que todo por los esfuerzos que ha hecho el país por mejorar de alguna manera la educación rural, unido a la globalización, el manejo de las comunicaciones y de las tecnologías, entre otras. (García, 2016). Sin embargo, hay quienes piensan que esos desarrollos tecnológicos, como las TIC, al expandirse en sociedades muy excluyentes o desiguales, tienden más bien a ahondar la brecha, no a reducirla (Zamora, 2019, apuntes de clase).

Complementando lo anterior, en países con grandes desigualdades entre regiones (como Colombia), me refiero al desarrollo social e institucional, la introducción de *novedades* asociadas al progreso y al desarrollo, suelen ser bien aprovechadas en las regiones más desarrolladas, en esos escenarios donde hay instituciones (Secretarías de Educación, por ejemplo) que son capaces y tienen interés por adoptar esas *novedades*, mientras que en aquellas regiones muy atrasadas (que en Colombia suelen ser *las más rurales*), la adopción de tales *novedades* apenas si se produce, débilmente, sin continuidad, etc. Con ello, aunque la intención haya sido otra, la puesta en marcha de tales *novedades* termina ahondando más la brecha, en lugar de reducirla, siendo una paradoja (Zamora, 2017, apuntes de clase).

Bien lo afirmaba Jesús Antonio Bejarano (1998, citado por Ramírez, 2015) en su artículo titulado *El concepto de lo rural ¿qué hay de nuevo?* cuando advierte sobre “la ambigüedad del concepto de ruralidad (...) no se trataba de seguir marcando la frontera entre lo rural y lo urbano sino de encontrarle sentido al análisis y de profundizar en el concepto ambiguo de lo rural” (p. 12).

En palabras de Zamora (2010), una gran parte de los pobladores campesinos, actualmente ya no están tan aislados como hace cuarenta años, tanto los medios de comunicación como los de transporte han acercado los mundos rural y urbano.

De otro lado, y para el caso de la labor de los maestros en el medio rural, ellos han contribuido, en alguna medida, a que niños y jóvenes escolares campesinos puedan soñarse y proyectarse a metas realizables que sus abuelos y padres que no habían tenido la oportunidad de pensar, así la educación rural cobra un nuevo sentido y significado, aunque no se puede desconocer que en muchos escolares existe el deseo de emigrar hacia la ciudad.

De esta manera se puede asumir que la educación rural debe ser vista desde un enfoque cultural, en la que se tienen en cuenta algunas particularidades de los contextos, como son sus creencias, herencias y valores. El aspecto cultural “apela a lo propio y específico de los sectores rurales: hábitos y costumbres que son deseables de prolongación mediante los canales públicos, incluyendo la escuela” (Corvalán, 2004, citado en García, 2016, p. 100).

Así, la escuela, como agente socializador y facilitador de transmisión de saberes, patrones culturales y sociales de la comunidad, juega un papel fundamental, no solo como receptor sino como dinamizador para que los niños y jóvenes rurales escolares reconozcan sus intereses, habilidades y competencias y los pretendan desarrollar dentro de sus contextos o en un momento determinado fuera de ellos.

Se tomará como educación formal rural para mi estudio aquella que se ha dado en las zonas rurales quienes presentan unas condiciones sociales, culturales particulares y de precaria economía, donde la escuela juega un papel muy importante en la comunidad, ya que en medio de tensiones de orden social, político y económico, muchas de las maestras generan estrategias en sus procesos pedagógicos y de aprendizajes a niños y jóvenes campesinos, que en alguna medida apuntan a las necesidades de los estudiantes, reconociendo y valorando la herencia cultural, la realidad campesina y los saberes transmitidos por los padres hacia los niños.

5.2.3. Modelos y programas de la Educación rural: valiosos aportes para los escolares rurales

En nuestro país y más específicamente al final de la década de los años noventa, el Ministerio de Educación Nacional dentro de sus planes educativos formulados para el sector rural

implementa el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER), siendo la más importante y prolongada iniciativa oficial del MEN en pro de la educación rural en Colombia a lo largo de toda la historia. Así entre los años 2000 y 2016 se propuso difundir una serie de programas y modelos para fortalecer la educación para las poblaciones rurales. (Perfetti, 2003; García, 2016).

Cabe señalar que el objetivo que buscó el PER fue ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural, fortalecer procesos de formación de las comunidades para la convivencia y paz, y generar políticas para la educación técnica rural, entre otros (Perfetti, 2003).

Es importante resaltar que estos modelos o programas se crearon con el fin de dar respuestas a las necesidades educativas propias o especialmente agudas de diferentes zonas rurales del país. Así, cuando se habla de educación rural se asocian estos programas que de una u otra forma han fortalecido la educación para los pobladores rurales, incluso varias de estas iniciativas han sido apoyadas por el sector privado (Zamora, 2010).

Cabe resaltar que es tal la importancia que han tenido estos modelos o programas (en especial desde el PER) en el panorama de la educación rural colombiana, que mucha gente asocia o incluso hace equivalentes las nociones de *Educación rural* y *Modelos flexibles*, o sea que definen la educación a partir de estos modelos (Zamora, 2017, apuntes de clase).

Complementando lo anterior, para no poca gente (del sector educativo) *Educación rural* equivale a decir *Escuela nueva*, que es el modelo flexible más reconocido y antiguo, creación colombiana (Zamora, 2017, apuntes de clase). Cabe resaltar que el PER se caracterizó (en la realidad) por haber evidenciado un gran esfuerzo de difusión de determinados modelos educativos.

Como se puede evidenciar en la tabla No. 1, los modelos se clasifican en dos grandes bloques: escolarizados y desescolarizados. Dentro de los primeros encontramos Escuela Nueva y Aceleración del Aprendizaje y se desarrollan de acuerdo a los grados de escolaridad de los niños y jóvenes escolares campesinos. Para el caso de mi estudio (población de Educación Básica Primaria) el modelo de Escuela Nueva como el de Aceleración del Aprendizaje, ubican al

estudiante como el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de la promoción flexible, las potencialidades y capacidades del escolar, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje.

Tabla No. 1. Modelos educativos que promueve el PER

	Modelo	Grados	Descripción general
BÁSICA PRIMARIA	Escuela Nueva	1 a 5	Basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la relación escuela -comunidad, el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, así como estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación.
	Aceleración del Aprendizaje	2 o 3 últimos grados de primaria	Concibe al estudiante como el centro del proceso educativo, a partir de su capacidad para aprender, progresar y mejorar su autoestima. Desarrolla competencias básicas, afianza la capacidad de trabajo individual y colectivo, enfatiza en la importancia de la lectura y evalúa periódicamente a los estudiantes.
BÁSICA SECUNDARIA	Telesecundaria	6 a 9	Modelo escolarizado que ofrece la básica secundaria en el campo a partir de redes de escuelas primarias. Es una propuesta educativa activa que integra estrategias de aprendizaje centradas en el uso de la televisión educativa y en módulos de aprendizaje en el aula.
	Postprimaria	6 a 9	Este modelo permite que varias escuelas vecinas formen una red y ofrezcan en una de ellas el ciclo de educación básica secundaria. El plan de estudios y los materiales pedagógicos inducen a combinar el trabajo académico con el desarrollo de competencias productivas, a través un Proyecto Institucional Educativo Rural.
BÁSICA Y MEDIA	Sistema de Aprendizaje Tutorial	Secundaria y Media en tres ciclos	El modelo fue diseñado hace más de dos décadas y difundido en varias regiones del país con características metodológicas y administrativas diversas. Existe libertad para la elaboración de planes de estudio, pero bajo parámetros comunes donde prima el desarrollo de competencias y destrezas en el contexto rural.
	Servicio de Educación Rural – SER	6 ciclos, equivalentes a primaria, secundaria y media	Modelo semipresencial que define líneas de formación y núcleos temáticos partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad. Articula actividades de autoaprendizaje, desarrollo de proyectos comunitarios, productivos, culturales, lúdicos y artísticos, el trabajo en equipo y la autogestión educativa.
	CAFAM	5 etapas, equivalentes a primaria, secundaria y media	CAFAM es el único modelo que no ofrece directamente el grado de bachiller, sino la preparación adecuada para que el alumno valide sus estudios. La metodología es abierta, flexible y centrada en el autoaprendizaje.

Fuente: Perfetti, 2003, p. 194

La Escuela Nueva (de origen colombiano) es toda una propuesta pedagógica de fondo para la escuela, que se creó inicialmente para el contexto rural. En cambio, Aceleración para el Aprendizaje es un modelo (de origen Brasileño) destinado exclusivamente para atender la extra edad y la deserción escolar, no se creó estrictamente para el contexto rural. Este modelo es más práctico y operativo si se le compara con Escuela Nueva (Zamora, 2017, apuntes de clase).

En ambos modelos la labor de la comunidad y del trabajo cooperativo es fundamental para reafirmar la autoestima del estudiante. Este tipo de modelos favorece las habilidades y competencias del grupo escolar para la consecución y el logro de sus metas y sueños a mediano plazo.

El modelo de Escuela Nueva se ha aplicado en la Escuela Rural La Unión, desde el año 2010 con la implementación de nuevos enfoques pedagógicos en el PEI de la institución y con el gran aporte inicialmente de la maestra de esta sede rural, Zoraida Garzón, psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional, quien empieza a trabajar por proyectos de acuerdo a los intereses y habilidades de los escolares, teniendo en cuenta también las necesidades de la vereda y de la comunidad.

Es de reconocer la gestión desarrollada por las directivas en cabeza de la señora rectora Sandra Edilia Córdoba y las dos docentes de esta sede, (en el año 2016 se vincula a esta sede la maestra Leydi Franco), para la consecución de recursos y el apoyo a proyectos ambientales, científicos y tecnológicos por parte de la administración municipal y de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Así, se han venido desarrollado trabajos en el área de ciencias (la huerta casera), geografía (manejo y cuidado del agua) y tecnología (robótica), con la participación de la comunidad y el patrocinio de empresas como la de energía y la de servicios públicos del municipio.

De otro lado, los programas como el SER y CAFAM, permiten que los jóvenes escolares campesinos tengan diversas alternativas para culminar su educación básica y media, atendiendo a sus necesidades personales y las de su comunidad, pudiendo desarrollar su proyecto de vida, no solo desde lo académico, sino desde lo laboral, cultural y artístico.

Es de aclarar que estos dos programas no se han implementado en la sede rural La Unión; sin embargo, han sido de suma importancia en otras instituciones educativas rurales del municipio, como la Institución Educativa Departamental (IED) San Benito, IED Romeral, la IED San Miguel y la IED Pablo Neruda, apoyando a jóvenes rurales escolares en su formación educativa.

Un ejemplo de esto se ve reflejado en algunas instituciones rurales del municipio como la Institución Educativa Romeral y la Institución Educativa San Miguel, que en jornada sabatina acogen a grupos escolares extra edad con los programas anteriormente señalados.

Cabe resaltar que cada una de estas experiencias pedagógicas favorece que los escolares rurales que han tenido repitencia y pérdida de grados, fracasos en su desempeño escolar –muchos de ellos de bajos recursos económicos–, tengan oportunidades de superarse, escolar y personalmente, desarrollándose dentro de su comunidad rural.

Hay que reconocer dos programas educativos en Colombia que han tenido impacto en las zonas rurales y son: 1. Acción Cultural Popular (ACPO) y 2. Los Hogares Juveniles Campesinos.

El primero que con la Radio Sutatenza, difundió de manera amplia la educación a través de la alfabetización y la educación básica a muchos campesinos adultos. Se resalta que fue desarrollado entre las décadas de 1950 y 1960. Este llegó a tener una amplia cobertura en muchas regiones del país hasta su desaparición a finales el siglo XX, el cual resurge en este tiempo (Zamora, 2010; Zamora, 2019).

El segundo lleva varias décadas ofreciendo educación y formación a jóvenes campesinos en muchas zonas del país (Zamora, 2019). La misión de estos hogares es proveer el desarrollo de las comunidades campesinas, en especial de niños y jóvenes, a través de programas de carácter educativo, donde en algunos de ellos se recibe educación formal, científica, ecológica y cultural que favorezcan la calidad de vida en las zonas rurales (Hogares juveniles campesinos, 1998).

Por último, se deben reconocer dos programas que desafortunadamente desaparecieron: las Colonias Escolares de Vacaciones y los Núcleos e Internados Escolares Rurales.

El primero dirigido a la población infantil entre 6 y 10 años de edad. A ellos se les brindaba una alimentación balanceada, salud integral y actividades intelectuales. Estas colonias favorecieron los sectores marginados del contexto urbano y rural. El segundo programa su “objetivo fundamental fue la rehabilitación social y económica de las regiones afectadas por la violencia y el elevar el nivel de escolaridad de las zonas rurales” (Ministerio de Educación Nacional, 1993, p. 3).

Se puede evidenciar que en materia de planes educativos en los últimos 40 años, la implementación de experiencias, modelos y programas flexibles ha brindado oportunidades para fortalecer la educación rural en Colombia. De ahí que es de vital importancia que estos programas continúen favoreciendo cada vez más a la población infantil y juvenil rural, apoyando a sus comunidades en materia educativa y social.

5.2.4. Sentido de la Educación rural para los niños y jóvenes campesinos escolares en Colombia

La educación de nuestro país en los últimos 60 años se ha debatido en torno a alternativas flexibles, como los modelos anteriormente mencionados, para favorecer los procesos educativos del sector rural pero a la vez a cierto desconocimiento de los distintos contextos rurales, sus cosmovisiones y rasgos culturales, que pueden aportar en los procesos educativos de nuestra población escolar.

Nuestros niños y jóvenes campesinos escolares provienen de hogares donde los valores, las creencias y pautas de comportamiento están centrados en realidades particulares de su entorno, donde nacieron, crecieron y se han mantenido sus padres y sus familias. Es claro que desde el Estado, en muchos contextos rurales no se ha tenido en cuenta el reconocer estas realidades como parte de los procesos pedagógicos y del entorno educativo (Arias, 2017).

Complementando lo anterior, en algunos contextos escolares ha prevalecido una falta de reconocimiento de los actores sociales, en este caso de las familias campesinas, de sus prácticas

cotidianas a las dinámicas escolares, de sus saberes que de una u otra forma determinan su identidad y su valor de ser (Bauman, 2010, citado en Arias, 2017).

Se necesita involucrar a la comunidad rural como protagonista de su historia mediante la participación de su identificación, mejoramiento y construcción de su propio currículo educativo que corresponda a las necesidades reales de su entorno, todo lo anterior ya que en muchas ocasiones se evidencia la ruptura entre las necesidades de los niños y jóvenes escolares y lo que pretende la escuela. (Pérez, 2015, p. 89).

Para García (2016), la educación rural debería dar respuesta a las necesidades de su contexto, que viva y sienta lo rural desde dentro y bajo sus propias dinámicas, valorando su identidad campesina sin dejar de aprovechar lo que le brinde el exterior, donde todos los actores reconozcan sus propios valores y se esfuercen por mejorar y potencializar aquello que contribuya al desarrollo personal y comunitario.

Desafortunadamente, la realidad educativa en este tiempo nos refleja que lo concerniente a ruralidad es un escenario más de la educación, así los procesos educativos están determinados al currículo, metodología y sistema de evaluación estándar (Valencia, 2015).

De esta manera la educación rural en el sector oficial ofrece en primaria la Escuela Nueva, mientras que en el nivel de secundaria, las instituciones en algunas ocasiones no tienen en cuenta los modelos flexibles. Así, en momentos prevalece la educación tradicional, siendo lo más importante superar los niveles de rendimiento académico, adquirir mayores recursos en tecnología, y mejorar las condiciones de infraestructura física, desconociendo muchas veces, las realidades que vive la ruralidad en el país y en las diferentes zonas (Valencia, 2015).

Es de anotar que lo anterior se presenta, no sólo por los currículos y programas educativos ofrecidos de manera universal, es decir, para todas las instituciones educativas, sino por algunos docentes rurales, que sienten la falta de apoyo del Estado y de las entidades educativas, el aislamiento territorial, presentando una desmotivación a su labor educativa, involucrándose poco o nada con su comunidad y su contexto.

Así, hacen uso de metodologías tradicionales que no apuntan a las necesidades y a las motivaciones de los estudiantes, lo que puede afectar la asistencia y permanencia de los niños y jóvenes escolares y la culminación de sus ciclos académicos.

Ahora bien, buena parte del problema radica en que (1) En Colombia, el modelo de desarrollo que ha prevalecido por décadas (y aún hoy) privilegia el desarrollo industrial de base urbana, lo que le ha restado cualquier interés o importancia al mundo rural, por considerársele sinónimo de atraso y subdesarrollo, de algo que hay que superar. Esta visión ha ido de la mano con la subvaloración de lo campesino, de lo rural, de todo lo que no parezca urbano. En este contexto, tiene muy poco interés fijarse en las particularidades del mundo campesino, en aquellos rasgos que (supuestamente) la escuela debería tener en cuenta. ¿Para qué? ¿Si el *Modelo urbano* da cuenta de lo que debemos procurar ser? (Zamora, 2017, apuntes de clase). Y (2) Al campesinado se le identifica y ha identificado (únicamente) con la producción agropecuaria y con la pobreza, con su función de “mano de obra”, lo que ha llevado a que cuando en su educación se ha pensado (que no es siempre), se desemboque en “capacitación para el trabajo agropecuario”, de manera que el joven campesino tenga (al menos) como resultado de su paso por la escuela, alguna formación laboral pertinente, o sea, para la producción agropecuaria, bien sea como simple empleado de empresa industrial agrícola, o como minifundista (que muchos lo han sido históricamente) (Zamora, 2018, apuntes de clase), anteriormente señalado en mi estudio.

Así, desde esta óptica se da apertura “a un modelo educativo para ciudadanos cosmopolitas, como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, obviando, en aulas perdidas en montañas, valles y páramos toda la ruralidad de nuestro país” (Arias, 2017, p. 55).

De otro lado, como bien lo señala Zamora (2019), la población que estudia para ejercer el magisterio es cada vez más citadina. Esas personas están más o menos lejos de la experiencia campesina; ellos ya son tercera o cuarta generación urbana. El primer problema para comprender la vida de la escuela rural, radica en el maestro mismo y su biografía: es ajeno a la cultura local (p. 13).

Sin embargo, a pesar de circunstancias adversas, existen docentes rurales que reconocen el gran valor cultural de los campesinos, y así favorecen en sus estudiantes valores como la importancia y el cuidado de sí mismo y del entorno, elaboran proyectos donde se reconocen formas de cultivar la tierra y el manejo de las cosechas, la valoración por los animales, el reconocimiento de la música, el folclor y las tradiciones de sus ancestros e involucran a su comunidad en todo ello.

Algunos de estos docentes, provienen de zonas rurales que les permiten tener una mayor apropiación de su contexto y del sentir del mismo, a pesar de bajos recursos económicos, condiciones de infraestructura precarias, deficientes condiciones de salubridad, tecnología y servicios, entre otros.

Este proceso, como lo señalé anteriormente, se refleja de manera muy dinámica, creativa y motivante en la sede escuela rural La Unión, donde se han gestado proyectos, participando activamente tanto los niños y jóvenes, como la comunidad; incluso varios de ellos han obtenido reconocimiento a nivel, institucional, municipal y desde la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

Esta construcción pedagógica colectiva favorece la identidad y la valoración del entorno de los niños y jóvenes escolares y la construcción de sus metas a corto, mediano y largo plazo. De acuerdo con Mendoza (2019) los maestros deben aprender a leer su contexto, para así generar propuestas, y reconocer en ellas su saber pedagógico, entendiendo que se es un país diverso, con escenarios rurales particulares que deben ser tenidos en cuenta en los procesos pedagógicos de la educación rural (p. 16).

De otro lado, Arias (2017) expone otros factores sociales y económicos que se presentan en algunos sectores rurales: hay dificultades que implican llegar a la escuela, con una violencia social que aún se presenta, y territorios libres para explotaciones mineras, con carencias en recursos físicos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, entre otros; por ello la política educativa rural no es pertinente.

De otro lado, los factores sociales asociados a inadecuadas condiciones laborales, desempleo, madres adolescentes, la extrema pobreza y el analfabetismo, han determinado un patrón de poca permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo (Arias, 2017).

De acuerdo a lo anteriormente planteado se puede concluir que:

- La educación ofrecida a los niños y jóvenes campesinos escolares, en su gran mayoría, no ha tenido en cuenta las necesidades y los contextos rurales de los mismos.
- El Estado y las entidades educativas no han evidenciado una educación pertinente que se ajuste, más que a una educación universal, a una educación que tenga un verdadero sentido y significado para los pobladores rurales y en especial de los niños y jóvenes campesinos escolares.
- Existen tres formas de manejar los procesos pedagógicos en la escuela rural:
 1. Docentes que le dan sentido a la escuela rural generando estrategias innovadoras y participativas para que los niños y jóvenes desarrollen sus habilidades y competencias, y se proyecten a conseguir sus metas y sueños en la vida, involucrando a la comunidad, reconociendo su valor cultural y social.
 2. Docentes que evidencian apatía, desmotivación, dándole poco sentido y significado a la educación rural, haciendo uso de estrategias tradicionales y rutinarias que poco favorecen el desarrollo de habilidades y competencias en los niños y jóvenes escolares campesinos.
 3. Se necesita involucrar a la comunidad rural teniendo presente que el campesino como protagonista tiene una historia que contar, una identidad y un propio currículo educativo que corresponda a las necesidades reales de su entorno, Así en muchas ocasiones se evidencia la ruptura entre las necesidades de los niños y jóvenes escolares y lo que pretende la escuela. (Pérez, 2015).
- Factores como la pobreza extrema, la ausencia de seguridad en los campos colombianos, la dificultad para acceder a las escuelas rurales, la falta de servicios públicos o la deficiencia de

estos en las escuelas rurales, las familias a temprana edad, entre otros, van a ser factores determinantes para que los niños y jóvenes campesinos escolares no permanezcan en las aulas de clase y se vinculen laboralmente sin haber terminado su formación académica.

5.2.5. Datos estadísticos y evolución de la matrícula en básica primaria en las zonas rurales en Colombia

Antes de hacer algunas interpretaciones y balance de la matrícula en básica primaria rural a nivel nacional, me parece importante hacer unas apreciaciones con respecto a la población rural ya que esta ha venido creciendo, contrario a lo que se ha podido pensar y ello ha incidido en la matrícula de la educación básica primaria rural.

Así, existe un crecimiento vegetativo de la población que es aquel que asegura su supervivencia. De igual manera se debe tener en cuenta que la población adulta en las zonas rurales presenta una mayor longevidad, así el promedio de vida es más alto. (Apuntes clase del profesor Zamora, 2019).

Tabla No. 2. Evolución de la matrícula en básica primaria, total nacional y rural en Colombia: 1935-2012

Año	Total Nacional	Rural	Proporción rural* %
ANTECEDENTES			
1935	546.733	282.529	51,7
1945	678.386	350.228	51,6
1955	1'236.084	529.093	42,8
1965	2'274.014	812.366	35,7
1975	3'953.242	1'351.768	34,2
1985	3'391.188	1'190.307	35,1
1995	4'854.588	1'741.044	35,9
SITUACIÓN RECIENTE			
2005	5'157.891	1'670.887	32,4
2010	4'725.834	1'486.578	31,5
2012	4'566.278	1'393.190	30,5

*Cálculos de L. Fernando Zamora (proporción) a partir de datos oficiales. *Fuentes* (DANE, 1985-1995)

Ahora bien, como se puede evidenciar en la tabla No 2:

- La matrícula en Educación Básica Primaria Rural aumentó en cifras absolutas durante el Siglo XX, dentro del conjunto de la matrícula nacional descendió del 51,7% al 35,9 %. Este fenómeno se dio de manera similar con la población rural colombiana en ese mismo siglo. Se refleja así el esfuerzo por parte del Estado de ofrecer la Primaria a la población rural, es decir, por elevar la cobertura de ese nivel educativo en las zonas rurales.
- En años más recientes (1985 y 2005), del siglo XXI la matrícula en Primaria ha comenzado a descender como con la matrícula total nacional para este mismo nivel educativo. Esto se dio como resultado, a finales del siglo XX, de la universalización de la matrícula Primaria y a la vez por la reducción de la población infantil producto de la baja de las tasa del control de la natalidad en el país.

Aunque hoy en día se evidencia el descenso de la población rural, la matrícula Rural de Primaria sigue representando el 30% de la matrícula nacional en Primaria; ello nos muestra la importancia que tiene la escuela rural de Primaria dentro de todo el conjunto de la educación básica de nuestro país.

Para los lectores que deseen revisar los estadísticos del DANE (2015) en materia de Matrícula de EPBM (Educación Preescolar Básica Media) a nivel Nacional, de Cundinamarca y de Sibaté los encontrarán en los anexos No. 1, 2 y 3 respectivamente.

De otro lado, podrán encontrar en el anexo No. 4, la matrícula del año 2017 a nivel rural según niveles educativos de Colombia, elaborada por el docente Luis Fernando Zamora, y por último, en el anexo No. 5, la matrícula de la Institución Educativa Departamental General Santander del año 2017 (DANE, 2018).

6. METODOLOGÍA

En primera instancia el capítulo expone las fases de la investigación, aclarando cada momento en el que se fue desarrollando la investigación.

En segunda instancia se presenta el enfoque de la investigación (cualitativo-hermeneúutico), con su conceptualización retomando a varios autores como Taylor y Bogdan, (2008), Restrepo (s f), Bonilla y Rodríguez (1995) y las ventajas del uso de este enfoque para el estudio.

En tercera instancia se dan a conocer las técnicas y herramientas utilizadas para la recolección de la información, al igual que la noción de la entrevista semiestructurada y la aplicación del test proyectivo DFH (dibujo de la figura humana), sus bondades y la importancia de los mismos para el estudio, revisando algunos autores como Murillo (s. f.), Portuondo (2012).

En cuarta instancia se describe la población y la muestra con los criterios que se tuvieron en cuenta para esta selección de los escolares, docentes y padres de familia.

En quinta instancia se explica el diseño metodológico teniendo en cuenta el enfoque y técnicas usadas y el tratamiento que se le dio a las respuestas, a través de la elaboración de tres matrices (padres, docentes y estudiantes), elaboradas por la investigadora en las que se filtra la información recolectada, a la vez se hace una descripción detallada de cada pregunta y el propósito e intencionalidad de la misma, para el objetivo de la investigación.

Finalmente se aborda la caracterización del municipio de Sibaté (Cundinamarca), y de la institución centrándose en la sede rural La Unión, incluyendo a las familias de la Unión.

6.1. Fases de la Investigación

En el primer momento se procedió a explorar un tema de investigación, que estuviera relacionado con educación rural, y con las necesidades vistas de la sede rural de mi entorno

educativo, en este caso me inquietaron los rasgos presentados por los jóvenes rurales que ingresaban al bachillerato, se procedió a definir el tema el cual se centró en las características de la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida, partiendo de la preocupación de la migración de los jóvenes a las ciudades para desarrollar sus metas.

En un segundo momento se seleccionó la muestra (niños y jóvenes campesinos escolares) de la sede escolar de la vereda La Unión, de mi institución educativa, al igual que el enfoque de la investigación y las técnicas y herramientas a utilizar, que en este caso fue cualitativo y se utilizó la entrevista semiestructurada y el (DFH) para los escolares.

En un tercer momento, la entrevistadora con la autorización de la señora rectora de la institución, convocó a una reunión general con los padres y las dos docentes en la sede rural La Unión, solicitando a las personas que iban a ser entrevistadas su autorización y consentimiento informado (ver anexo N° 18). Se les explicó el objetivo de la entrevista, el uso de la información y el manejo ético de la misma, a la vez que se concretaron las citas, horarios y lugar para llevarlas a cabo. La entrevistadora solicitó a los padres de familia el consentimiento informado para poder entrevistar a sus hijos, estos se incluyeron en el de los padres.

En un cuarto momento la entrevistadora elaboró la guía orientadora de las preguntas de la entrevista a la luz de las categorías, la pregunta y los objetivos de la investigación. Es importante señalar que el asesor de mi estudio me brindó una serie de pautas pues durante el desarrollo de la misma surgieron algunas preguntas de interés, que no estaban contempladas en un principio dentro de la guía de entrevista (ver anexo N° 6).

En un quinto momento, entre el 4 de febrero y el 5 de abril del año 2019, las entrevistas fueron aplicadas por Marlen Traslaviña Suárez, a partir de estas los participantes de mi estudio fueron describiendo, a partir de sus vivencias, y experiencias, las características de la construcción de identidad y la relación con su proyecto de vida de los escolares. Al mismo tiempo fueron expresando algunos elementos claves como el arraigo campesino, la concepción de campesinado, la importancia de algunos valores, costumbres y saberes frente al proyecto de vida, y los roles femenino y masculino en la vida cotidiana.

Así, las entrevistas de las dos docentes se dieron en jornada contraria a la laboral (horas de la tarde), y se desarrollaron en la sede bachillerato. Las otras entrevistas (padres y estudiantes) fueron en la escuela sede rural La Unión y en horas de la mañana. Se desarrollaron de manera individual en un espacio físico agradable que posibilitó la privacidad en cada una de ellas. Las entrevistas fueron grabadas, y posteriormente transcritas en su totalidad (ver anexo N° 17) posterior al consentimiento informado autorizado (ver anexo N° 16) incluyendo las de los niños y jóvenes escolares, con el fin de tener una información fidedigna de lo dialogado formalmente.

Las docentes se mostraron abiertas y dispuestas a colaborar con esta investigación. Fue un diálogo formal, fluido, ameno, con algunas anécdotas y reflexiones sobre su quehacer pedagógico y personal sobre todo, con profundidad en el tema central de la entrevista.

Con los padres de familia el diálogo fue formal, aunque no se dio tan fluido en algunos casos, pues su expresión monosilábica predominaba y no permitía conocer a fondo su pensar, finalmente se obtuvo la información suficiente para las pretensiones de la investigación. Es de resaltar que de los cuatro entrevistados, tres fueron mujeres y uno hombre. Se esperaba que fueran todas mujeres ya que ellas son las que más están en contacto con la escuela, pues en algunos casos los padres (varones) son ausentes y están siempre ocupados en sus trabajos de campo. Sin embargo, al igual que con las madres fue significativo conocer las experiencias y perspectivas dadas por parte del padre (varón) frente a su rol y como agente socializador de su hija, que estudia en grado cuarto.

Es importante resaltar que en este quinto momento se hicieron unas entrevistas preliminares con los padres, dada su timidez y cierta prevención frente a la investigadora; se desarrollaron unas segundas que posibilitaron mayor confianza y expresión de sus sentires, vivencias y experiencias que apuntaban al objeto de estudio, sin desconocer la colaboración, el respeto y la amabilidad que tuvieron para con la investigadora durante el desarrollo de las entrevistas.

Es de anotar que los estudiantes con la entrevistadora reflejaron cierta prevención y desconfianza, a pesar de tener con ellos alguna cercanía como orientadora de la institución educativa, en especial con los estudiantes (niño y joven) del grado quinto, con este último también se hizo una entrevista preliminar para favorecer la confianza con la entrevistadora. Estos escolares fueron poco expresivos verbalmente, a diferencia de los escolares de cuarto donde el diálogo formal fue más ameno, alegre y profundo en lo central. De otro lado, la actitud de todos los niños y jóvenes escolares fue de gran respeto, cortesía y amabilidad con la investigadora.

En el caso de los escolares posterior a cada entrevista se les aplicó el test proyectivo del DFH lo que permitió una mayor profundización en conocer sus rasgos personales, posteriormente cada estudiante hizo un segundo dibujo donde proyectaron sus metas y sueños.

En el sexto momento se procedió a organizar la información recogida, clasificando los resultados más pertinentes para el propósito de la investigación, lo que favoreció el análisis de los mismos, la investigadora procedió a elaborar tres matrices (docentes, padres y escolares), explicando en cada pregunta las respuestas clave o elementos y su correspondiente síntesis de lo expresado por los entrevistados, ello contribuyó al análisis de resultados de una manera clara y precisa

En un séptimo momento se procedió al análisis de los resultados, conclusiones y la elaboración de las recomendaciones de la investigación

6.2. Enfoque de la investigación

Dado que mi estudio giró en torno a establecer y analizar las características del proceso de construcción de la identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares y la relación con su proyecto de vida, este se centró en interpretar la realidad y la interacción de los seres humanos dentro de un contexto determinado, por lo cual se utilizó el enfoque cualitativo.

En palabras de Taylor y Bogdan (2008, citados en Pérez, 2015), el enfoque cualitativo aborda “el objeto y la realidad a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 119).

Así como lo exponen Hernández *et al* (2003, citados en Murillo, García, Martínez, Martín y Sánchez, s. f.) la metodología cualitativa “se plantea para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido” (p. 3), siendo su objetivo principal describir lo que ocurre alrededor, entender los fenómenos sociales y el contexto cultural. De ahí que se investiga en los lugares donde las personas desarrollan sus actividades diarias (Murillo *et al.*, s. f.), como ocurrió específicamente en este estudio donde se abordaron personas del contexto rural y estudiantes de una sede rural escolar.

En esta óptica, Sandoval (2002) precisa que:

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de *las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana* como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano (p. 15).

En ese sentido, la presente investigación abordó la construcción de identidad de los niños y jóvenes escolares que se enmarca desde lo personal y lo interpersonal, partiendo de descubrir la realidad de los escolares unida a la modelación de padres, docentes y otros agentes significativos, la transmisión de valores, las actividades cotidianas, en la escuela, en el hogar y en su contexto, los hobbies y habilidades, el rol ejercido en la escuela y en el hogar, que han favorecido ese proceso de construcción de sí mismos y la relación con su proyecto de vida.

Desde esta mirada es que Bonilla y Rodríguez (1995) exponen sobre la investigación cualitativa, señalando que se centra en interpretar la realidad y la interacción de las personas dentro de un contexto específico; por ello, hacen énfasis en que este enfoque investigativo:

busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el actuar de las personas estudiadas (...) explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal (p. 47).

Al igual, Bryman (1988, citado por Bonilla y Rodríguez, 1995), expresa que la principal característica del enfoque cualitativo es “el interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 47). Así, los niños y jóvenes escolares de la vereda La Unión son los sujetos que aportaron sus vivencias, sus formas de concebir la vida, su mirada hacia el futuro, sus sueños y sus aspiraciones, lo cual dio elementos para comprender y conceptualizar sobre su proceso de construcción de identidad y su proyecto de vida.

Cabe señalar que dentro de los agentes socializadores que afectan o influyen en la vida de los estudiantes están los docentes y los padres de familia. Ellos, desde su experiencia de vida, estudios, valores, sentidos de vida y su concepción de ruralidad, generan una influencia en los niños y jóvenes escolares, lo que esta investigación buscó describir y establecer. Así, esas realidades, como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2010) son de carácter subjetivo, desarrolladas en ambientes naturales, ricas en significados, las cuales se pueden profundizar, contextualizándose el fenómeno a estudiar.

De igual manera, para llegar a describir y establecer esas realidades se utilizó la hermenéutica, ya que ella permitió una lectura interpretativa de todas las acciones humanas, tanto las expresadas oralmente como de forma documental. Es así que para desentrañar cómo los estudiantes rurales construyen sus identidades y determinan su relación con sus proyectos de vida, se empleó la hermenéutica. Como lo expresa Vasco (1990):

Esta se originó como un intento de reconstruir esos momentos en los cuales surgieron los diversos libros del Antiguo y Nuevo Testamento. Los estudios exegéticos (extraer el significado) llevaron a que se avanzara muchísimo en aprender a *leer entre líneas* y a recuperar toda la información arqueológica, artística

y literaria para reconstruir el momento en el cual una comunidad produce un texto, la situación en que se encuentra ese texto en la comunidad, su función de sentido al interior de ella. (p. 11).

Así, esta investigación buscó establecer esa construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares, y *leyendo entre líneas* e interpretando los discursos de los docentes, estudiantes y padres de familia expresados en las entrevistas, se logró tal objetivo. Además de ello, se leyó e interpretó lo proyectado por los estudiantes en el dibujo de la figura humana (DFH) de Karen Machover, siendo un método utilizado de la psicología específicamente del psicoanálisis, como herramienta de "proyección de la propia personalidad, y del papel que ésta puede desempeñar en su medio ambiente" (Portuondo, 1979, p. 14), que ellos hicieron de manera libre, donde a través de dibujar *cada uno a una persona, la que ellos quisieron*, fueron proyectando la percepción de sí mismos, al igual que su auto concepto y auto imagen, para luego, en otro dibujo, plasmar sus sueños y anhelos futuros.

Es importante señalar que a través del dibujo los escolares proyectaron sus rasgos personales, lo cual estuvo "íntimamente relacionado con sus impulsos, ansiedades, conflictos y (...) características de su personalidad" (Portuondo, 1979, p. 14).

De otro lado, es importante reconocer que desde este enfoque cualitativo, el paradigma humanista hermenéutico juega un papel muy importante ya que está basado en interpretar la realidad de los seres humanos, sus diferentes interacciones y su contexto (Murillo *et al.*, s. f.).

Así, Mella (1998) expresa que la "hermenéutica es una aproximación especial al entendimiento e interpretación de textos. Weber intenta trasladar este concepto desde el entendimiento de textos al entendimiento de la vida social, vale decir, usar las herramientas de la hermenéutica para entender actores e interacción" (p. 29). En este caso, se logró interpretar qué características estaban presentes en la construcción de la identidad de los estudiantes rurales, y en la relación con su proyecto de vida.

Así, se abordó desde la entrevista semiestructurada a varios agentes socializadores que en su relación cotidiana (vida cotidiana) dejan una huella, influyen u orientan a los niños y jóvenes

escolares. Para este caso, fueron las dos docentes de la escuela rural La Unión y los padres de familia de los mismos.

Cada uno de ellos, a partir del diálogo, desde sus discursos compartieron sus vivencias y en su rol de docentes y padre o madre facilitaron mucha información que leída *entre líneas* y entrelazada con lo manifestado por los estudiantes, al igual que desde su propia mirada y la de la investigadora del contexto rural, posibilitaron la interpretación y comprensión del tema objeto de esta investigación. Es de anotar que en este mismo capítulo, más adelante se hará una breve descripción de Sibaté, el contexto rural y de la institución educativa.

De ahí que la interpretación, como lo explica Mella (1998), es la acción de encontrar aquello que ante los ojos no es tan visible pero que está ahí, es *leer entre líneas* y descifrar lo no codificado, es llegar a mostrar algo distinto a lo evidente.

Así, el sentido último de esta investigación buscó establecer y analizar la construcción de la identidad de los niños y jóvenes escolares y su relación con su proyecto de vida, sacar a la luz aquellos elementos que están ejerciendo una acción sobre ellos y que contribuyen significativamente a la construcción de su identidad y de su proyecto de vida.

A continuación se presenta lo referido a los instrumentos para recolección de la información desde esta investigación cualitativa.

6.3. Técnicas y herramientas de investigación

Dado el propósito de esta investigación se utilizaron la entrevista semiestructurada y la aplicación del Test del DFH. Dadas las características de cada una de las herramientas y la naturaleza de mi estudio, estas permitieron escudriñar no solo la influencia del contexto social y específicamente de los agentes significativos, sino conocer aquellos factores internos psicológicos de los escolares en la construcción de su identidad y de su proyecto de vida, teniendo en cuenta el objeto de estudio. Así se irán exponiendo las características de cada una de estas herramientas.

A continuación se presenta lo referido a los instrumentos para recolección de la información desde esta investigación cualitativa.

6.3.1. La Entrevista semiestructurada

Es importante hacer algunas aclaraciones con respecto a la entrevista como técnica para recoger información. Taylor, y Bogdan (1992) expresan

por entrevistas cualitativas (...) entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, (...) como las expresan con sus propias palabras (p. 1).

Kvale (1996, citado por Martínez, 2006, citado en Pérez, 2015), menciona que en la entrevista semiestructurada se “adopta la forma de un diálogo coloquial con el fin de obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, logrando así descripciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p. 124).

Restrepo (s. f.) nos hace una aclaración muy pertinente: “La entrevista *como diálogo formal*, a diferencia de las charlas espontáneas de carácter informal, está orientada por un problema de investigación, al mismo tiempo que se han diseñado los términos, contenidos y forma de registro del diálogo” (p. 1), tal como se presentó en mi estudio, partiendo de la guía de entrevista, anteriormente señalada y que más adelante se profundizará.

La entrevista semiestructurada se selecciona principalmente porque esta permite obtener información de forma oral y personalizada en cuanto a creencias, actitudes, valores y opiniones entre otros (Murillo *et al*, s. f.); a través de preguntas abiertas se establece un diálogo entre el investigador y el entrevistado lo que posibilita una comunicación amena, fluida y flexible entre ambos.

Por otra parte, Restrepo (s. f.) expresa que “en este tipo de entrevista se deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona entrevistada y al entrevistador, tratándose de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización” (p. 94).

De ahí que se seleccionó la entrevista semiestructurada, dadas sus características y los fines de mi estudio, ya que a través de ella se generó un espacio en donde los entrevistados pudieron expresarse de manera libre y espontánea en un diálogo guiado por el investigador, en un ambiente de confianza, que permitió progresivamente conocer y comprender sus vivencias, concepciones y sentires acerca del objeto de estudio.

Así, esta técnica se utilizó dado que se buscaba una información partiendo de las vivencias y experiencias de las docentes rurales, de los padres de familia y estudiantes, y qué mejor que el diálogo para tal fin, lo que facilitó al entrevistado expresar con sus propias palabras y sentimientos lo que percibía y sentía respecto a la construcción de identidad y proyecto de vida de los niños y jóvenes escolares.

Durante el desarrollo de las entrevistas como bien lo sigue exponiendo Murillo *et al*, (s. f.) se relacionan temas y se va construyendo “un conocimiento generalista de la realidad de la entrevista” (p. 8).

De la misma forma, la entrevista se configura a través de preguntas abiertas, las cuales permiten matizar las respuestas, lo que contribuye al enriquecimiento de la información recogida (Murillo *et al*, s. f.); ello se dio en cada una de las entrevistas de mi estudio lo que contribuyó a una mayor profundización en los temas.

Durante el desarrollo de las entrevistas como bien lo expone Murillo *et al*, (s. f.) se relacionan temas y se va construyendo “un conocimiento generalista de la realidad de la entrevista” (p. 8).

En el caso de la entrevista semiestructurada, con base en un guion previamente planificado, teniendo en cuenta las categorías y temas pertinentes de la investigación, se

desarrollaron preguntas abiertas, lo que permitió a los entrevistados, “la realización de matices en sus respuestas, que dotaron a las mismas de un valor añadido en torno a la información que ellos dieron” (Murillo *et al.*, s f, p. 8). Tal como se hizo en mi estudio donde se fueron revisando las preguntas pertinentes partiendo de las categorías *identidad* y *proyecto de vida*, para desarrollar el objetivo propuesto (Ver anexo No. 6). Ello favoreció un mayor enriquecimiento en conocer las realidades y vivencias de los entrevistados, la manera como se ha construido la identidad en los niños y jóvenes y su proyecto de vida.

6.3.2. El Test de la Figura Humana (DFH)

La técnica proyectiva de la figura humana es una herramienta que permite a través de la elaboración de un dibujo, en este caso del cuerpo humano, que se proyecten los rasgos de la personalidad del sujeto. (Portuondo, 1971, citado en Portuondo, 2012).

Es de anotar que esta técnica se utilizó en mi estudio por sus características y por su adecuación a los fines del mismo, lo que permitió conocer aquellos rasgos psicológicos presentes en la construcción de identidad y en el proyecto de vida de estos escolares.

Es importante señalar que las técnicas proyectivas parten del enfoque psicoanalítico y permiten revisar e interpretar los procesos encubiertos o inconscientes que presentan los seres humanos. Como bien lo dicen Casullo *et al* (1996) existen una serie de características que justifican el uso de estas técnicas, “las respuestas dadas ante el material proyectivo (en este caso el dibujo) no son casuales sino que están reflejando aspectos del funcionamiento psicológico del sujeto y deben ser entendidas como signos de su personalidad”. (p. 203).

Otra característica es que la persona se encuentra con un material relativamente no estructurado dado que las instrucciones en el momento de la aplicación son breves y generales, donde el sujeto debe realizar una tarea relativamente libre, que permite una variedad ilimitada de respuestas (Casullo *et al.*, 1996). Así ocurrió en este estudio donde a cada estudiante se le dio una hoja en blanco y un lápiz, se le solicitó que dibujara a una persona, la que quisiera. (Ver anexo N° 8).

Lo anterior fue de suma importancia para mi estudio dado que en general a los niños y jóvenes escolares rurales les costó trabajo expresar verbalmente sus sentires, vivencias y conceptos, con respecto al objeto problema de mi estudio, ello se vio reflejado en la entrevista semiestructurada, y al hacer uso de la técnica del DFH se pudieron plasmar de manera más fluida y espontánea sus rasgos psicológicos de la personalidad, a lo que llamamos sus factores internos.

En esta medida la técnica proyectiva tiene como objetivo reducir al máximo el control consciente del sujeto sobre la conducta por ser analizada; de esta manera se busca que las respuestas reflejen la individualidad (Casullo *et al*, 1996).

De otra parte, el DFH y su aplicación permitieron que cada uno de los estudiantes expresara sus sueños e ideales futuros, dado que posterior a la elaboración del dibujo del cuerpo, al respaldo de la misma hoja, se le solicitó a cada escolar que se dibujara como se proyectaba en 6 años con respecto a su futuro.

Complementando lo anterior, es importante reconocer que esta técnica se aplicó posterior a la entrevista semiestructurada, donde, como se dijo anteriormente, en un principio se mostraron prevenidos y desconfiados. Luego se entró en un diálogo formal ameno y espontáneo, que favoreció el enriquecimiento de sus vivencias, experiencias y formas de comprender las características de la construcción de su identidad y las del proyecto de vida. Así la aplicación del DFH contribuyó a profundizar en aquellos rasgos internos psicológicos que fácilmente no se manifiestan sino que están latentes.

Cabe señalar la motivación e interés que los niños y jóvenes escolares presentaron durante la aplicación del DFH, observándose en cada uno de ellos el esfuerzo por los detalles en cada dibujo, y posteriormente una mayor comunicación verbal al hacerles preguntas en torno a su dibujo y su cotidianidad en el ambiente rural (Ver anexos No 8, 9, 10 y 11).

Por último, es de aclarar que la interpretación del DFH históricamente se ha hecho desde una mirada clínica, para profundizar en niños y jóvenes con algunos trastornos específicos de la

conducta, del aprendizaje y otros. Por ello se analiza y de manera específica cada parte del cuerpo (cabeza, cara, boca, labios, cejas, pelo, nariz, cuello, brazos, dedos de la mano, cadera, piernas, pies) hasta los accesorios o prendas usadas (botones, bolsillos, corbata, zapatos, sombrero), y la ubicación del dibujo en la hoja (arriba, abajo, lado izquierdo, derecho) al igual que las acciones y movimientos que se plasman en el dibujo, reconociendo que se interpreta teniendo en cuenta la historia previa, el momento de la aplicación y la integración con el contexto de la persona (Portuondo, 1979, 2012).

Sin embargo y dado el propósito de mi estudio, nos detuvimos de manera específica a interpretar, en cada estudiante, aquellos rasgos de la personalidad que pudieran dar cuenta de su auto concepto, autoimagen y construcción de identidad y relación con su proyecto de vida.

Por último, como se dijo anteriormente, este instrumento fue aplicado exclusivamente a los estudiantes rurales, para conocer los factores psicológicos internos de los procesos de identidad, lo que se complementó con un segundo dibujo (el dibujo de sus metas y sueños futuros).

Podría decirse que la aplicación del DFH fue el cuarto momento en el que se desarrolló el estudio, posterior a las entrevistas.

6.3. Población y muestra

Dado que mi estudio se dio desde la línea de Educación rural, la población que se tuvo en cuenta fue campesina colombiana, específicamente los pobladores del municipio de Sibaté (Cundinamarca), oriundos de la vereda La Unión o que llevaran bastante tiempo viviendo en esta vereda.

6.3.1. Muestra del estudio

La entrevista semiestructurada se aplicó a las 2 docentes de la sede rural La Unión, dado que ellas han estado en continua interacción con los niños y jóvenes como agentes socializadores

secundarios en los procesos de construcción de identidad y en el proyecto de vida de los niños y jóvenes escolares campesinos de la sede rural.

Se aplicó también a 4 escolares de la sede rural de 9, 10, 11 y 12 años de edad, dos de ellos cursando cuarto año de Educación Básica Primaria y dos cursando quinto de Educación Básica Primaria, quienes fueron entrevistados dada la importancia de explorar sus procesos de construcción de identidad y sus proyectos de vida.

Los 4 padres de familia (3 madres y un varón) de los escolares entrevistados, dada la importancia de ellos como los primeros agentes socializadores de sus hijos. Así se establecieron las percepciones de las madres y del varón, de acuerdo al rol de género ejercido en esos procesos de socialización.

Criterios para la selección de la muestra de escolares

El primer criterio para escoger únicamente este número de estudiantes obedeció a que se podría establecer y analizar en cada uno de los estudiantes las características de la construcción de identidad y sus proyectos de vida, de forma más profunda, ya que tratar de comprender la forma en que se ha construido la identidad de cada caso, los factores intervinientes y su relación con su proyecto de vida se haría muy dispendioso con una muestra grande. Por ejemplo, esto habría sido muy difícil de trabajar con doce o quince casos. El segundo criterio para seleccionar la muestra de estudiantes consideró las etapas de la niñez, dos de ellos (9 y 10 años) y de la adolescencia de los otros dos (11 y 12 años) siendo pertinentes para mi estudio dado que el enfoque de la investigación es cualitativo y hermenéutico, al mismo tiempo se seleccionaron dos escolares de cuarto y dos de quinto de educación básica primaria, ya que en estos últimos grados de educación los estudiantes presentan un mayor afianzamiento de sus rasgos personales, procesos escolares, al igual que de sus proyecciones y anhelos.

El tercer criterio obedeció a explorar de manera más amplia las características de cada rol de género, sus elementos comunes (similitudes) y particulares (diferencias) de sus procesos de construcción de identidad y proyecto de vida. Así, siendo un estudio de orden cualitativo, con un

número pequeño de estudiantes se podía ahondar aún más en sus vivencias sociales, familiares e individuales.

Es de anotar que con cada escolar se necesitó adentrarse casi que a una pequeña biografía para identificar la influencia de los padres, docentes y otros agentes en la construcción de la identidad y su proyecto de vida, así se pudo profundizar en el objetivo de la investigación.

Un cuarto criterio obedeció a la desconfianza que tienen los niños y jóvenes rurales escolares, de esta vereda, para interactuar con adultos que no sean de su contexto rural y especialmente que provengan del contexto urbano. Ello requería un mayor tiempo para lograr la confianza con la muestra de la investigación, para que expresaran sus vivencias y sentires, desarrollar las entrevistas y aplicar el DFH frente al tema procesos de construcción de identidad y proyectos de vida, objeto del estudio.

El DFH se aplicó exclusivamente a los 4 estudiantes, el cual, como se dijo anteriormente, evidenció los factores psicológicos de los niños y jóvenes escolares en cuanto a sus procesos de construcción de identidad, auto concepto, autoimagen. Posteriormente ellos hicieron un segundo dibujo donde plasmaron sus sueños y metas a futuro.

Con respecto al test proyectivo, es de reconocer la motivación e interés que los niños y jóvenes escolares presentaron durante su aplicación, observándose en cada uno de ellos el esfuerzo por los detalles en cada dibujo, y posteriormente una mayor comunicación verbal al hacerles preguntas en torno a su dibujo (Ver anexos No 8, 9, 10 y 11).

La escuela rural La Unión, ubicada en el municipio de Sibaté (Cundinamarca) para la vigencia del 2019 cuenta con un preescolar y los cinco cursos de Educación Básica Primaria. En total hay 40 estudiantes, distribuidos como lo muestra el siguiente cuadro:

Tabla No. 3. Matrícula Sede rural La Unión para el año 2019

GRADO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Preescolar	10
Primero	10
Segundo	9
Tercero	4
Cuarto	3
Quinto	4

Fuente: SIMAT³ (2019) reportado en la IEDGS⁴

De todos ellos hay 4 estudiantes provenientes de Venezuela, ubicados en el grado primero, y los 36 restantes son colombianos, oriundos del municipio de Sibaté o residentes de la vereda La Unión por largo tiempo.

La presente investigación centró su atención en los estudiantes que cursan actualmente 3, 4 y 5 grados, es decir, 11 estudiantes, con edades de 8 a 12 años. De este conjunto de 11 estudiantes se seleccionaron 4 como muestra para trabajar con ellos la entrevista semiestructurada y el test de la figura humana. Se aclara que también fueron entrevistadas las dos docentes de la sede rural y los 4 padres de los escolares (3 madres y un varón), como bien se dijo anteriormente.

Se tuvieron en cuenta ciertas condiciones para la elección de la muestra: escolares de la sede La Unión, como se señaló anteriormente, con un rango de edad de 8 a 12 años, de 3 a 5 grados de educación básica primaria, de origen campesino, o que vivieran por largo tiempo en la vereda La Unión con padre, madre o ambos.

Para el caso de los padres entrevistados no se limitó la edad y el grado de escolaridad, y para el caso de las docentes de igual manera, la condición necesaria es que ellas fueran docentes de la sede rural.

A continuación se presentan las características de quienes finalmente conformaron la muestra:

³ Sistema Integrado de Matrícula.

⁴ Institución Educativa Departamental General Santander.

Para la muestra de los niños y jóvenes escolares

Niños/as o jóvenes campesinos, oriundos de la vereda de La Unión o que hayan estado viviendo por largo tiempo en ella.

Escolares que estén cursando 4 y 5 de Educación Básica Primaria, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla No. 4. Descripción muestra de escolares por grado, género y edad

Número de estudiantes de la muestra	Grado	Género	Edad
1	4	Femenino	10 años
1	4	Femenino	11 años
1	5	Masculino	9 años
1	5	masculino	12 años

Fuente: elaboración propia

Para el caso de los padres de familia

Campesinos padres (varones) o madres nacidos allí o residentes por largo tiempo en la vereda La Unión. Las edades oscilaron entre 35 y 43 años.

Madre o padre (varón) cabeza de hogar o con pareja constituida (compañero - compañera), ello para hacer una revisión de la influencia del género en la construcción de la identidad y la relación con el proyecto de vida, en cada hijo/hija

Nivel de escolaridad: hasta el grado 5 de Educación Básica Primaria.

Para el caso de las docentes:

Laboran en la sede rural La Unión.

Estos son los perfiles de las dos docentes:

Docente 1: mujer de 37 años de edad, licenciada en psicopedagogía. Magister en Educación, vinculada al sector oficial, con 9 años de experiencia con la sede rural La Unión. De origen campesino, del municipio de Sibaté.

Docente 2: mujer de 35 años de edad, licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Magister en Educación, vinculada al sector oficial, con 3 años de experiencia en la sede Rural La Unión. De origen campesino del departamento del Meta.

Cabe aclarar que entre el 4 de febrero y el 5 de abril del año 2019 las entrevistas fueron aplicadas por Marlen Traslaviña Suárez, las transcripciones de las entrevistas se desarrollaron en su totalidad, estas fueron transcritas con el apoyo de la profesional en estudios literarios Valeria Morales Traslaviña (ver anexo N° 16).

Los recursos utilizados fueron:

Recurso humano: docentes, padres de familia, niños y jóvenes escolares.

Físicos: las instalaciones de la institución educativa, en este caso la sede rural y la sede de bachillerato.

Grabadora, hojas de papel, lápices y computador.

6.4. Diseño Metodológico

Dado el enfoque cualitativo hermenéutico aplicado en el estudio, el cual hace referencia a interpretar la realidad de lo expresado, comentado y relatado por los sujetos investigados, que en este caso fueron los estudiantes, unido a los padres, y docentes se desarrollaron las entrevistas, cuyas preguntas se centraron en las categorías teóricas de identidad y proyecto de vida, y luego de

que se aplicó el DFH a los escolares con su respectiva interpretación se procedió a filtrar la información que diera respuesta a los objetivos planteados.

Así la investigadora se vio a la tarea de desarrollar unas matrices de análisis que recogieron y clasificaron las respuestas clave o elementos y su correspondiente síntesis de lo expresado por los entrevistados, en cada una de las preguntas formuladas (ver anexo No 17), ello contribuyó a organizar la información obtenida y a desarrollar la interpretación de resultados.

Es de anotar que cada pregunta guía planteada en las categorías de identidad y proyecto de vida tuvo un propósito específico, una intencionalidad, y contribuyó al cumplimiento de uno o varios objetivos.

A continuación se describe cada pregunta con lo anteriormente expuesto:

Docentes

La pregunta *uno* tuvo la intencionalidad de identificar la influencia de los docentes en la construcción de la identidad de los niños y jóvenes rurales, está enmarcada dentro de la categoría identidad y contribuyo a cumplir el objetivo general y el tercer específico (influencia de los padres y docentes en la construcción de la identidad y el proyecto de vida de los escolares).

La pregunta *dos*, tuvo la intencionalidad de reconocer si las docentes describen una identidad particular y dan unos rasgos identitarios de los niños campesinos de la Unión. Esta pregunta se ubica en la categoría de identidad y contribuye tanto al objetivo general como el primer específico.

La pregunta *tres*, tuvo la intencionalidad de establecer el impacto educativo tanto en la construcción de identidad como la valoración del entorno rural de la unión. Esta pregunta se ubica en la categoría de identidad y contribuye a cumplir el objetivo general y en el primero y último específico.

La pregunta *cuatro*, tuvo la intencionalidad de establecer diferencias o semejanzas de los roles genérico de niños y jóvenes en el contexto rural de la Unión. Esta pregunta se ubica en la categoría de identidad y contribuye a cumplir el primer y segundo objetivo específico.

La pregunta *cinco*, tuvo la intencionalidad de establecer cuáles son los sueños y los anhelos que las docentes reconocen que tiene sus escolares. Esta pregunta se ubica en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir el objetivo general y el primer objetivo específico.

La pregunta *seis*, tuvo la intencionalidad de describir e identificar el modelamiento que hacen las docentes en la construcción del proyecto de vida de los escolares. Esta pregunta está ubicada en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir el objetivo general y el tercero específico.

La pregunta *siete*, tuvo la intencionalidad de explorar si ellas identifican las proyecciones y sueños de los escolares, y si los escolares anhelan desarrollarlas en el campo o emigrar a la ciudad. Al mismo tiempo se puede revisar la influencia de las docentes en ese proceso de proyecto de vida. Esta pregunta se ubica en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir el objetivo general, el segundo y tercero específico.

Padres

La pregunta *uno* tuvo la intencionalidad de identificar aquellos valores que favorecen la construcción de identidad en los escolares y son modelados por sus padres y al mismo tiempo si se relacionan con los proyectos de sus hijos. Está ubicada en la categoría de identidad y contribuye a cumplir el objetivo general, el primero y último específico.

La pregunta *dos* tuvo la intencionalidad de conocer rasgos que ellos identifican de sus hijos y el reconocimiento que tienen hacia ellos. Está ubicada en la categoría de identidad y contribuye a cumplir el objetivo general y último específico.

La pregunta *tres* tuvo la intencionalidad de explorar aquellos rasgos y características del ser campesino en los padres y que han podido ser modeladas hacia sus hijos, si en ellos se presenta poca o alta valoración de su origen campesino. Está ubicada en la categoría de identidad y contribuye a cumplir con el objetivo general, el primero y tercero específico.

La pregunta *cuatro* tuvo la intencionalidad de conocer que rasgos y características reconocen los padres que se dan en el contexto rural y urbano (brechas), la valoración que le dan o no a cada contexto, (emigrar o no a la ciudad) y que de ello es transmitido a sus hijos en sus

procesos identitarios. Está ubicada en la categoría de identidad y contribuye a cumplir con el objetivo general, el primero, dos y el tercero.

La pregunta *cinco* tuvo la intencionalidad de identificar la influencia de los padres en la proyección de sus hijos, si existe una valoración y apoyo a los anhelos de los hijos. Está ubicada en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir con el objetivo general, el objetivo dos y tres.

La pregunta *seis* tuvo la intencionalidad de analizar la valoración o no que los padres dan a su contexto rural y que de ello es transmitido a sus hijos. Está ubicada en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir con el objetivo general, el uno, el tres

La pregunta *siete* tuvo la intencionalidad de explorar la cotidianidad y el manejo del tiempo libre de los escolares que pueden favorecer el proyecto de vida y como los padres influyen en ese proyecto. Está ubicada en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir con el objetivo general, el dos y el tres.

La pregunta *ocho* tuvo la intencionalidad de analizar la distribución de tareas en el hogar, el manejo de roles, la formación de hábitos en sus hijos y el desarrollo de competencias en los mismos. Está ubicada en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir con el objetivo general, el objetivo uno y el tres.

Estudiantes

La pregunta *uno* tuvo la intencionalidad de establecer los rasgos personales y campesinos de los escolares y el valor de ser campesino de ellos y el modelamiento de los padres en la cultura campesina. Está ubicada en las categorías de identidad y contribuye a cumplir con el objetivo general, el objetivo uno y el tres específicos.

La pregunta *dos* tuvo la intencionalidad de explorar la modelación de padres y docentes en los procesos identitarios de los escolares, las habilidades y competencias de ellos para proyectarse a sus metas, se ubica en la categoría de identidad y contribuye a cumplir con el objetivo general, el segundo y el tercer objetivo específico.

La pregunta *tres* tuvo la intencionalidad de explorar la valoración que estos dan a su contexto rural y urbano, al igual que la influencia de los padres, docentes u otros al respecto, se ubica en la categoría de identidad y contribuye a cumplir con el objetivo general , el objetivo uno y tres específicos .

La pregunta *cuatro* tuvo la intencionalidad de explorar los rasgos personales de los escolares, si se evidencia en ellos rasgos positivos (cualidades) o que deben fortalecer. Se ubica en la categoría de identidad y contribuye a cumplir con el objetivo general y el primer objetivo específico.

La pregunta *cinco* tuvo la intencionalidad de explorar los sueños y anhelos de los escolares, la valoración o no de su contexto rural y el factor de la migración en ellos. Esta se ubica en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir el objetivo general y el objetivo uno y dos específicos.

La pregunta *seis* tuvo la intencionalidad de identificar las competencias y habilidades de los escolares y su relación con el proyecto de vida, la influencia de los docentes, padres y otros en el desarrollo de sus fortalezas. Esta se ubica en la categoría de proyecto de vida y contribuye a cumplir con el objetivo general, los objetivos específicos uno y tres específicos.

La pregunta *siete* tuvo la intencionalidad de identificar los modelamientos de padres en la construcción del proyecto de vida, los vínculos afectivos y la transmisión de valores familiares. Se ubica en la categoría de proyecto de vida, y contribuye a cumplir con el objetivo general, y los objetivos específicos dos y tres

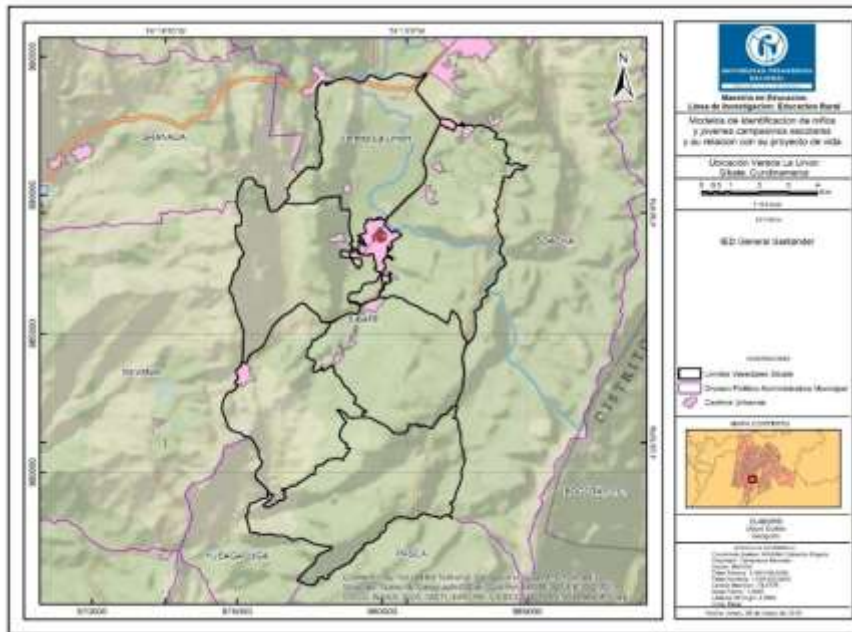
La pregunta *ocho* tuvo la intencionalidad de identificar la influencia de los padres y docentes en los procesos identitarios y del proyecto de vida de los escolares, y como contribuyen a la formación de hábitos, valores y competencias. Se ubica en la categoría de proyecto de vida. Contribuye con el objetivo general y los tres específicos.

6.5. Caracterización del escenario de la investigación

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Departamental General Santander, en la sede rural de La vereda La Unión, en el municipio de Sibaté (Cundinamarca).

Este municipio está ubicado al sur de Bogotá, aproximadamente a 27 kilómetros y forma parte de la Sabana sur occidental. En lengua muisca Sibaté significa *derrame de la laguna*, tal como lo menciona el Plan de desarrollo municipal 2008-2011:

Sibaté, en lengua muisca significa derrame de la laguna, Xiuá (Laguna o lago) y Te, que significa derrame. Dicho nombre está relacionado posiblemente con el Mito de Bochica o con la gran cantidad de lagunas que existieron en la Sabana de Bogotá. (1).



Aspecto físico

Los municipios con los cuales colinda son, por el norte con Soacha, al sur con Pasca y Fusagasugá y por el occidente con Silvania y Granada. En cuanto a su población y según el dato del DANE

(2018) se registró un total de 40.000 habitantes, lo cual indica un incremento considerable respecto al censo del DANE (2005) que registró un total de 31.000 personas.

Sibaté está dividido por un área rural y urbana. Sin embargo, el municipio tiene una adquisición mayor del área rural. Según el plan de desarrollo de la alcaldía de Sibaté 2008, el municipio está comprendido por las siguientes áreas:

El área de la jurisdicción del Municipio de Sibaté es de 125.6 km². El sector urbano comprende la Cabecera Municipal y los barrios San José, Pablo Neruda, García y Santa Teresa. El sector rural comprende las veredas: Alto Charco, Bradamonte, Chacua, Delicias, El Peñón, La Unión, Perico, Romeral, San Benito, San Eugenio, San Fortunato, San Miguel, San Rafael y Usaba con los respectivos sectores La Macarena, La Honda, Santa Rosa, El Jazmín y Pie de Alto.

En el municipio se encuentra ubicada la *Beneficencia de Cundinamarca - Hospital Psiquiátrico Julio Manrique*, que aloja en promedio a 580 personas con discapacidades mentales, aquel lugar ha generado choques sociales e incluso cierto recelo en los sibateños, puesto que la mayoría de los residentes de otras regiones del país se refieren al municipio como “el lugar de los locos”, “el manicomio”, entre otros, siendo este un término peyorativo y discriminatorio que desconoce cualquier proceso cultural, económico y social que puede brindar Sibaté más allá de ser el lugar donde se ubica el hospital mental referido. El cual desarrolla una labor importante en el manejo de la salud mental de estos seres humanos, apoyados por un equipo interdisciplinario, teniendo en cuenta que algunos de ellos no cuentan con un soporte familiar y económico. Aquellos términos, de estigmatización han generado un gran resentimiento en muchos de sus habitantes hacia los pobladores de otros municipios.

Por otra parte, la represa del Muña (río de Sibaté) es un patrimonio turístico del municipio, ya que aproximadamente hace 50 años, el embalse, como se conoce, fue un lugar muy visitado por turistas, se desarrollaba la pesca y deportes acuáticos; sin embargo, el mal funcionamiento y tratamiento del mismo y la falta de conciencia ecológica ha generado que este se convierta en una fuente de contaminación en el municipio y su agua no sea potable ni tratable, lo que ha ocasionado daño al ecosistema y problemas de salud en los habitantes del municipio.

Aspecto económico

Con respecto a su economía, Sibaté se basa en la agricultura y la ganadería; sus principales productos son la fresa, la papa, la arveja y la uchuva. Se resalta que se encuentran modernos cultivos de flores de exportación, al igual que la presencia de hatos ganaderos que producen carne y leche (Alcaldía de Sibaté, 2016-2017).

Por otra parte, como muchos municipios del país, en especial, Sibaté basa su economía en la agricultura, puesto que “Este municipio cuenta con una extensión total de 125.6 Km², equivalentes a 12.560 hectáreas aproximadamente, de las cuales 10.870 son Área Rural, y de éstas 1.100 hectáreas están dedicadas a la producción agrícola” (Alcaldía de Sibaté, 2016-2017) la zona cultiva papa, arveja y fresa, siendo esta última, la representativa de la región. Ya que la fresa sibateña es muy conocida en el país como la mejor de Colombia, e incluso, hace parte del patrimonio cultural y gastronómico de la región. Se resalta que Sibaté es conocido por su diversa gastronomía y platos típicos a base de carnes y pescados, al igual que la degustación de diferentes postres. De igual manera en este municipio se da el ecoturismo, el ciclismo y el turismo equino, el cual se aprovecha en las ferias anuales.

En Sibaté hay alrededor de 23 industrias reconocidas en lo nacional e internacional que tienen sus plantas principales en el municipio, entre las que se cuentan: Icollantas, Eternit, Proalco y CauchoSol. Estas empresas han hecho convenios importantes con la alcaldía de Sibaté, en diferentes gobiernos y han acogido a residentes jóvenes y adultos para favorecer su campo laboral. Reconociendo de igual manera al SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), en donde la población educativa desde los grados noveno, puede formarse y capacitarse en diferentes modalidades. Esto en convenio con las diferentes instituciones educativas y el apoyo de la secretaría de educación municipal y departamental.

Aspecto político

De otro lado, la población se comprende “Según cifras del Departamento Administrativo Nacional De Estadística (DANE), la población es de 31.675 habitantes, de los cuales 21.118 corresponden a la zona urbana y 10.487 al área rural” (Alcaldía de Sibaté, 2008-2011, p. 5), además el municipio se divide de la siguiente manera:

El área de la jurisdicción del Municipio de Sibaté es de 125.6 km². El sector urbano comprende la Cabecera Municipal y los barrios San José, Pablo Neruda, García y Santa Teresa. El sector rural comprende las veredas: Alto Charco, Bradamonte, Chacua, Delicias, El Peñón, La Unión, Perico, Romeral, San Benito, San Eugenio, San Fortunato, San Miguel, San Rafael y Usaba con los respectivos sectores La Macarena, La Honda, Santa Rosa, El Jazmín y Pie de Alto (Alcaldía de Sibaté, 2008-2011, p.5).

Aspecto social

En el municipio se encuentra ubicada la *Beneficencia de Cundinamarca - Hospital Psiquiátrico Julio Manrique*, que aloja en promedio a 580 personas con discapacidades mentales, aquel lugar ha generado choques sociales e incluso cierto recelo en los sibateños, puesto que la mayoría de los residentes de otras regiones del país se refieren al municipio como “el lugar de los locos”, “el manicomio”, entre otros, siendo este un término peyorativo y discriminatorio que desconoce cualquier proceso cultural, económico y social que puede brindar Sibaté más allá de ser el lugar donde se ubica el hospital mental referido. El cual desarrolla una labor importante en el manejo de la salud mental de estos seres humanos, apoyados por un equipo interdisciplinario, teniendo en cuenta que algunos de ellos no cuentan con un soporte familiar y económico. Aquellos términos, de estigmatización han generado un gran resentimiento en muchos de sus habitantes hacia los pobladores de otros municipios.

De otro lado, los jóvenes que en su mayoría son estudiantes de la región están divididos entre las sedes e instituciones educativas, rurales y urbanas: “70.8% pertenece a la cabecera municipal, 18.6% se localiza en la parte rural y el 10.4% ocupan el centro de lugar” (Alcaldía de Sibaté, 2008, p. 37). Siendo su gran mayoría jóvenes del área urbana, estos jóvenes que están en el ámbito rural, por falta de infraestructura deben desplazarse a las sedes urbanas después de culminar sus estudios primarios. Aunque algunas veredas como Romeral, San Benito, San Miguel y Perico han intentado proporcionar a los jóvenes locales educación hasta básica media en las veredas, la falta de infraestructura impide que muchos de ellos continúen su educación en el entorno conocido. Esto lo expone el plan de desarrollo de la alcaldía de Sibaté:

Debido al proceso de integración del año 2005 donde la cobertura educativa aumento hasta el grado 11, convirtiendo las escuelas rurales en colegios y donde existen instituciones que acogen hasta dos cursos por cada grado, como la sede San Miguel, Romeral, Perico y San Benito, no cuentan con la capacidad de infraestructura necesaria que permitan el normal desarrollo de los procesos y actividades diarias, se hace necesario la adecuación de los establecimientos para lograr la cobertura y la capacidad necesaria de funcionamiento (Alcaldía de Sibaté, 2008, p. 44).

Por lo anterior, muchos de estos escolares se ven destinados a dejar sus raíces rurales para culminar sus estudios en el área urbana, sin embargo, no todos cuentan con la misma suerte, puesto que varios de ellos deciden no continuar sus estudios y dedicarse a labor agraria para ayudar a sus padres o pensar que ya no hay más opciones de estudio, ni otros proyectos de vida. Otros, por el contrario migran hacia diferentes territorios y ciudades en búsqueda de nuevas oportunidades. Teniendo en cuenta que no solamente las cuestiones culturales y sociales afectan a los jóvenes para una adaptación al casco urbano, sino las carreteras que son difíciles en acceso puesto que no todas las vías se encuentran pavimentadas, al igual que no todos los padres cuentan con el suficiente dinero para pagarles la ruta diaria a sus hijos que puede variar entre mil y dos mil pesos.

Servicios básicos

Otro tema que inquieta son los servicios públicos, no toda la población rural tiene acceso a los servicios básicos como el gas y la luz, el único servicio presente en todo el municipio es el agua. Sin embargo, como lo expresa el plan de desarrollo de la alcaldía de Sibaté “El agua no es potable, falta de alcantarillado, mal manejo de basuras” (Alcaldía de Sibaté, 2008, p. 61). Por tal motivo, el sector rural, tiene que esperar los cilindros de gas y acostumbrarse a los apagones de luz o en algunos casos la falta de electricidad en sus hogares.

Aspecto cultural y formativo

Por otra parte, los niños y jóvenes tienen muchos desconocimientos de programas e incentivos que la alcaldía fomenta cada año. Sin embargo, muchos de estos programas solamente están dirigidos a chicos que vivan en sedes urbanas como por ejemplo: Escuela de danzas, sinfónica de Sibaté, teatro juvenil e infantil, música llanera, piano, telares, macramé y marroquinería entre otros. Los pocos proyectos enfocados a la zona rural son: guitarra en la vereda las delicias, danzas rural en el páramo y artes plásticas en vereda la unión y el alto. Sin embargo, en los últimos años la alcaldía ha incursionado en proyectos tecnológicos en convenio con la secretaria de educación municipal y departamental han generado proyectos tecnológicos que han favorecido a los escolares rurales, especialmente aquellas sedes que están cerca al casco urbano. Es importante resaltar que muchas de las veredas, no poseen acceso a internet y esto limita las posibilidades de favorabilidad a estos proyectos. Reconociendo de igual manera al SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), en donde la población educativa desde los grados noveno, puede formarse y capacitarse en diferentes modalidades. Esto en convenio con las diferentes instituciones educativas y el apoyo de la secretaría de educación municipal y departamental.

Aspecto educativo

En cuanto a lo educativo, Sibaté cuenta con 5 colegios oficiales, los cuales están ubicados así: uno en el sector urbano: Institución Educativa Departamental General Santander (IED General Santander); y los otros en la zona rural: San Miguel, Romeral, Pablo Neruda y San Benito. La presente investigación se llevó a cabo en la IED General Santander, la cual presta el servicio educativo a 2.770 estudiantes para la vigencia del 2019, los cuales se encuentran distribuidos en las siguientes sedes:

Tabla No. 5. Matrícula de la IEDGS por sedes

Sedes	Número de estudiantes
Jardín Infantil Gabriela Mistral	183
Concentración Urbana -primaria	1.081
Sede La Unión – rural	40
Bachillerato JM JT y JN	1.466

Fuente: SIMAT (2019) reportado en la IEDGS

Y es justamente en la sede rural La Unión que este estudio centró su atención, por ello se profundiza un poco más en su historia.

La escuela rural La Unión se ubica en la vereda que tiene el mismo nombre. Es considerada patrimonio histórico del municipio. En sus inicios acogió a 130 estudiantes en las modalidades de preescolar y primaria para las dos jornadas, mañana y tarde; posteriormente la población se fue reduciendo a medida que Sibaté crecía en lo urbano, pues muchas de las generaciones nuevas ya no se establecían en la vereda, sino que buscaban la cabecera municipal. Por ello, actualmente la escuela ofrece los servicios a 40 estudiantes de primero a quinto de primaria, en la jornada de la mañana. Es una escuela unitaria, multigrado con un enfoque de escuela nueva. Cuenta con dos docentes de planta y una practicante en formación de Psicología. La población estudiantil oscila entre 7 y 13 años, 4 de ellos vienen de Venezuela y 36 oriundos de la misma vereda, cuyas familias trabajan especialmente en el cultivo de la fresa, la papa y la uchuva.

Otros trabajan en las fincas aledañas, manejando el ganado y el pastoreo. La mayoría de las familias son de bajos recursos económicos, cuyos ingresos son de un salario mínimo, lo que afecta la calidad de vida y el cubrimiento de las necesidades básicas. Ello hace que, por lo general, los dos padres permanezcan durante el día trabajando, aunque eso no les impide a muchos de ellos estar atentos y apoyar los procesos académicos de sus hijos y participar en actividades de la escuela.

En esta medida los padres participan en las reuniones de la escuela, aportando ideas y sugerencias frente a decisiones que se deben tomar, como el tema de la seguridad en la sede, dado que el año pasado se presentó un hurto de materiales a nivel tecnológico, y se puso en pie la comunidad a apoyar rondas y vigilancia permanente en la misma.

De igual manera se han implementado estrategias para el aseo y arreglo de la sede, dado que, como la escuela es patrimonio municipal, no se puede hacer ningún tipo de convenio formal con personal del servicio general, así las familias acordaron con las directivas de la Institución Educativa pagarle a una señora de la comunidad para el aseo oportuno de la escuela, dando una cuota semanal. Cabe señalar que la alcaldía municipal aporta a la sede el transporte para que los

niños y jóvenes sean llevados y recogidos cerca de sus hogares, con un pago de \$1. 000 diarios por todo el trayecto.

Es importante reconocer el valioso aporte de las dos docentes de la escuela rural, ya que ellas, desde el punto de vista profesional, personal y social enriquecen en su quehacer cotidiano los procesos académicos, sociales y convivenciales de los niños y jóvenes escolares, permitiendo que ellos planteen su propio decálogo de convivencia, se autoevalúen y coevalúen en las diferentes actividades, al tiempo que favorecen por medio de actos culturales y proyectos pedagógicos transversales el respeto por el arraigo cultural y las costumbres campesinas de la vereda.

Las dos docentes son licenciadas, una en psicopedagogía y Magister en Educación, oriunda de una vereda de Sibaté, con un gran amor por la investigación y gran compromiso comunitario, con 9 años de experiencia en la sede rural. La otra es Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Matemáticas, con magíster en esta área, con 2 años de experiencia en la sede rural y oriunda de una zona rural del Departamento del Meta. Ellas han podido llevar las propuestas escolares junto con “sus niños y jóvenes” (como cariñosamente les dicen) diversos proyectos ante los entes municipales y de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, siendo algunos de estos expuestos en los foros municipales y ganando reconocimiento a nivel nacional.

Con respecto a la constitución familiar de los escolares, se resalta que algunas familias están conformadas por los dos padres, otras por la madre y un compañero o cónyuge distinto al padre de los hijos; en otros casos las mujeres son cabezas de hogar.

Se evidencia, por el contacto y ejercicio profesional que he tenido con los escolares y sus familias desde mi labor como orientadora escolar, que en algunos de estos hogares se presentan unas inadecuadas pautas de crianza, negligencia familiar, agresividad en el trato con sus hijos, entre otros, a pesar de que se muestren luchadores y resilientes, en algunas ocasiones los cuidadores de los estudiantes han sido abuelos, tíos, madrinas, hermanas entre otros. También se ha percibido que en algunas de estas familias prevalece el autoritarismo como mecanismo de poder, a la vez que existe un descuido en lo referente a la higiene y el cuidado de sus hijos, quienes, a pesar de contar con EPS y entidades de salud, no los llevan a tiempo, incidiendo en problemas

psicosociales que requieren asesoría psicológica como son los casos de trastornos de aprendizaje, trastornos de comportamiento e hiperactividad. Cabe señalar que en otras familias campesinas, prevalece el acompañamiento con sus hijos en los procesos educativos, como asistencia a reuniones de padres, días culturales, día de la familia y en momentos que son convocados para llegar a algunos acuerdos frente a temas como la seguridad de la sede rural o el apoyo con el aseo de la escuela.

De igual manera, existen algunos padres muy comprometidos con sus hijos, están pendientes de llevarlos y recogerlos de la escuela, y tienen una adecuada comunicación con sus hijos apoyándolos en sus actividades escolares y salidas pedagógicas planteadas por la institución educativa y por las docentes, al igual que apoyan los proyectos escolares, participando activamente en encuentros culturales e izadas de bandera, entre otros.

En esta óptica y a partir de los problemas psicosociales que se presentan en la vereda y que inciden en algunos niños y jóvenes escolares, en mi labor como orientadora ha sido de vital importancia el trabajo en equipo con las docentes e interdisciplinario con entidades como la Comisaría de Familia, la Red del Buen Trato, la Secretaría de Salud Municipal y el apoyo de practicantes en psicología. Sin embargo, en la Institución Educativa se presentan a diario y en las diferentes sedes, altas demandas de orden psicosocial a las cuales no se les puede dar cumplimiento en su totalidad, ya que soy la única orientadora.

De otra parte, y a pesar de que se presentan condiciones socioeconómicas y emocionales complejas, los estudiantes presentan altos niveles de motivación escolar, responsabilidad en sus estudios, bajos niveles de deserción escolar (ver tabla No. 6), y de ausentismo, no hay ninguno. También se ve alto sentido de pertenencia hacia la escuela, valoración por cuidar su ambiente y alto sentido de la ruralidad, es decir, se sienten orgullosos de ser campesinos y de sus ancestros. Ello se refleja en la participación en proyectos institucionales en donde exponen con mucho orgullo y habilidad temas relacionados con el folclor de su zona, gastronomía y recuento histórico de la misma, animados claro está por sus familias, sus docentes y miembros de la comunidad.

Tabla No. 6. Deserción escolar de la sede rural del año 2019

Número de estudiantes	Grado	Causas
2	Prescolar (hermanos)	Cambio de domicilio y municipio
1	Primero	Traslado a IE ⁵
2	Segundo	Traslado a IE
1	Cuarto	Traslado a IE

Fuente: SIMAT (2019) reportado en la IEDGS

En palabras de la señora rectora, quien brevemente fue entrevistada por la investigadora, los estudiantes de la sede rural son “de alma buena”, se reflejan muy respetuosos con los adultos, en izadas de bandera se muestran humildes, colaboradores y con alto sentido de pertenencia por su vereda, y por su escuela, muestran un alto grado de solidaridad con los más pequeños y ayudan en labores de rutina de la sede (organizar los salones, distribuir el refrigerio), son agradecidos y afectuosos con quienes les apoyan.

Por último, es importante señalar que cuando los estudiantes terminan su labor académica en la escuela ellos colaboran en las labores del hogar, dado que varios padres y familiares cultivan hortalizas, tienen pequeños criaderos de aves y de ganado porcino y ovino, al mismo tiempo que desempeñan labores cotidianas en el hogar como hacer los oficios y en algunos casos especialmente, las niñas cocinar y lavar la ropa y los niños a apoyar a los padres en el cultivo o en cuidar al ganado, posterior a las tareas académicas o en tiempos libre. Estas actividades fueron señaladas por algunos escolares y padres de familia en algunas de las entrevistas.

⁵ Institución Educativa.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos en esta investigación acorde a la pregunta y los objetivos del estudio. Se procedió de la siguiente manera: con la información obtenida (transcripciones) de las entrevistas semiestructuradas con las docentes, padres de familia y estudiantes (ver anexo N° 16) se hizo una matriz que condensó las preguntas, respuestas, elementos clave y la descripción general de cada respuesta dada por cada grupo entrevistado (docentes, padres y estudiantes) (ver anexo N° 17). Posteriormente, y a la luz de las categorías contenidas en el marco teórico (IDENTIDAD Y PROYECTO DE VIDA) y con el análisis del Test de la Figura Humana aplicado a los estudiantes, se procedió a desentrañar los elementos con los cuales se construyó el análisis.

Las respuestas clave se identificaron porque algunas estaban presentes de manera constante y recurrente durante las entrevistas de los padres, docentes y estudiantes, y apuntaron a los objetivos del estudio.

Otras respuestas se evidenciaron en términos de la pertinencia, particularidad, significado y comprensión que tuvieron para el caso de determinada historia individual, especialmente la de los escolares. Así, al entrevistar a cada madre, padre, escolar, docente ellos fueron expresando algunas vivencias significativas de su historia de vida, las cuales se exponen en las transcripciones y también se tuvieron en cuenta, para hacer el análisis de los resultados.

Es importante resaltar que aunque la investigadora se centró en la guía de preguntas para cada grupo, durante el desarrollo de las entrevistas surgieron otra serie de preguntas que generaron en ellos una mayor confianza y menos prevención con la investigadora, motivándolos a expresar más fácilmente sus vivencias, sentires y apreciaciones con respecto al objeto de estudio. Por lo anterior, no se tuvo una estricta secuencia al formular las preguntas en el orden de la guía de entrevista.

Algunas de estas respuestas adicionales dadas por cada grupo enriquecieron la información y contribuyeron al análisis de resultados teniendo en cuenta los objetivos propuestos del estudio.

A partir de lo encontrado al clasificar la información, y para fines del estudio, el análisis de resultados se desarrollará en cuatro ejes temáticos: el primero, referido a las características de la construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares; el segundo, explica las características de la construcción del proyecto de vida; el tercero, describe la relación existente entre la construcción de identidad y el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares; y el cuarto, hace referencia al rol que cumplen los padres y docentes tanto en la construcción de la identidad como en el proyecto de vida de estos niños y jóvenes.

Ahora bien, en cada eje temático los hallazgos encontrados van a ser expuestos de manera diferenciada en dos tipos de planos que se dieron como fruto de la investigación: Dinámicas y contenidos. Por dinámicas, para fines de mi estudio, entendemos los procesos que intervienen e influyen en la construcción de identidad y el proyecto de vida. Por contenidos, se entienden como aquellos valores, saberes, creencias y actitudes que han sido modelados y transmitidos por los agentes significativos en la construcción de identidad y en el proyecto de vida.

7.1. Características de la construcción de identidad de niños y jóvenes campesinos escolares

Antes de describir de manera específica las características, se presenta una consideración previa que a mi juicio, no solo es importante sino pertinente y que se retoma de manera sucinta del marco teórico y debe tenerse en cuenta con respecto a los resultados encontrados y es relacionada con la identidad y su proceso de construcción, al igual que el contexto social y cultural de estos escolares.

Me refiero a que la construcción de la identidad es un proceso personal, dinámico que nunca termina, está presente desde la socialización primaria de un individuo, es decir desde su infancia, como lo exponen Manen y Levering (1999), es un proceso que está en constante cambio. Como bien lo señala Freud, “el sentimiento de identidad yoica se refiere a esa certeza que

normalmente tenemos de ser la misma persona a través del tiempo y en diferentes circunstancias” (citado en Rosales, *et al.*, 2006, p. 107). Ello quiere indicar que la identidad no se define en su totalidad en algún momento del existir humano, sino que adquiere algunos rasgos propios que se van conservando y se van cimentando con el tiempo, sin que sean fijos. En síntesis, es un *proceso*, no un producto terminado, como lo señalan Hall & Gay (1996) citados en Manen y Levering (1999). En el caso de estos escolares su proceso identitario se enmarca dentro de unas etapas del desarrollo (niñez y juventud), con unos rasgos que han interiorizado desde la interacción social con: el contexto rural, las figuras significativas y sus ambientes de aprendizaje, unido a los medios tecnológicos. Sin embargo, sus procesos psicosociales no son estáticos pueden cambiar esto significa que la construcción de la identidad en cada uno de ellos está en constante dinamismo. Lo cual no se opone a reconocer que está presente una percepción de *sí* mismo, de *ser* una persona con unos rasgos propios.

Complementando lo anterior, existen algunos rasgos específicos e individuales que se presentan en la construcción de la identidad en cada estudiante, y tiene que ver con cada historia particular de vida, con la percepción de su *sí* mismo y con ese proceso de auto reconocimiento que va definiendo en cada escolar el ser diferente al otro; como bien es señalado por Freud (citado en Rosales *et al.*, 2006) no hay nada de lo que se esté más seguro que del sentimiento del propio “yo”, el propio *sí* mismo. Así, llama la atención que los niños y jóvenes del estudio hacen referencia a ese *sí* mismo, relacionándolo con rasgos que los identifican: *Ayudo a la gente* (estudiante 1, entrevista 6 de marzo, 2019), *soy una niña noble* (estudiante 2, entrevista 4 de abril, 2019), *que soy una niña buena* (estudiante 3, entrevista 4 de abril, 2019).

En esta construcción de identidad, los niños y jóvenes campesinos escolares de mi estudio, por su etapa de desarrollo, presentan algunas características comunes con respecto a otros pares, ya sea de otras regiones o de la ciudad: la etapa del apego, como lo menciona Bowlby, 1969/1988 citado en Rosales *et al.*, 2006, p. 111), el establecimiento de vínculos afectivos con agentes significativos, la importancia de la interacción social y de los procesos comunicativos, la pertenencia a un grupo social para reafirmar su propia identidad, entre otros. Como bien lo exponen diferentes autores (Bello, 2016; Tajfel y Turner, 1986 citados en Vera, Palacio, Maya y Holgado, 2015; O’Connell, 2012; Habermas, 1987; Epstein, 1978).

Al mismo tiempo, evidencian una serie de particularidades, que progresivamente se van a ir exponiendo, dado que sus procesos identitarios están determinados por experiencias y vivencias dentro de un contexto rural, en este caso la vereda La Unión, en el que está presente un proceso histórico-social y cultural específico. Bien lo señala Amin Maalouf (2004, citado en O'Connell, 2012) que las personas pertenecemos a un grupo, a una familia extensa, o a un determinado contexto social; esto no tendría sentido si no nos sentimos pertenecientes a una provincia, a un pueblo, a un barrio.

Esto último se evidencia en los relatos de sus padres quienes exponen las diferentes vivencias de sus ancestros: condiciones económicas precarias, bajos niveles educativos, pautas de crianza fuertes y autoritarias, algunos abandonados por sus padres o teniendo diferentes cuidadores durante su niñez y adolescencia, explotación de la mano de obra, en su gran mayoría son jornaleros, no poseen tierra, y se apoya su sustento en pequeña huertas, o en trabajos informales, situaciones que traen consigo una carga cultural y social, lo que es transmitido a sus hijos a través de sus discursos o de sus comportamientos. Como bien lo han señalado Fals (1975), Salgado (2010), Molano (2013), corresponde al campesinado marginado, subvalorado, pobre y con bajo reconocimiento social. En palabras de Clemente (1996, citado en Lara, 2012) el contexto “refiere a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (p. 38).

Desde “una perspectiva ecológica del desarrollo se resalta la importancia de tener en cuenta los diferentes ambientes en los que las personas se encuentran inmersas” (Lara, 2012, p. 38).

En medio de estas circunstancias complejas, los padres se muestran resilientes, reflejan una capacidad de lucha y fortaleza personal frente a las circunstancias adversas, modelan en sus hijos dos elementos claves que progresivamente y desde la infancia ellos van a ir interiorizando en la construcción de su identidad: el aprovechamiento de la tierra y el uso de los recursos naturales (cultivo de alimentos, manejo de criaderos, sea para el uso en el hogar o para comercializarlos), y el aprovechamiento en su procesos de enseñanza y aprendizaje dados en la escuela, resaltándoles a sus hijos la importancia de estudiar y valorar lo enseñado en ella, que les va a posibilitar progresar y alcanzar sus sueños y anhelos.

Otro comportamiento modelado hacia sus hijos es el valor de *ser* persona, considerado como el *ser* buena gente, unido a otra serie de valores que van a favorecer los procesos identitarios los cuales son interiorizados por sus hijos, destacándose, (el respeto, la solidaridad, la humildad, la autonomía y la gratitud), los que más adelante se profundizarán. Como bien lo dicen Brown y Larson (2002, citados en Lara, 2012, p. 38), la familia juega un papel muy importante en el desarrollo de la identidad de los jóvenes en todas partes del mundo.

En esos procesos identitarios se evidencia que los padres transmiten a sus hijos cierta descalificación y prevención *hacia* la ciudad y sus habitantes, lo que es interiorizado por los niños y jóvenes quienes dan atributos negativos de esta: *en la ciudad hay mucho ruido, en la ciudad no puede dormir* (Estudiante 4, entrevista, 6 de abril, 2019), *porque en la ciudad uno no puede jugar porque hay mucho carro* (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019), *no me gusta la ciudad porque hay mucho ñero (sic), hay muchos ladrones* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019). Esta tensión entre campo-ciudad se da durante los procesos de socialización y donde la escuela como mediadora entre estos dos mundos intenta conciliar desde el reflejo de *-la nueva ruralidad-* dada a través de los nuevos aprendizajes, el uso de la tecnología y el reconocimiento campesino. Se rescatan la valoración de ambientes ecológicos, el aprovechamiento de los saberes en los niños y jóvenes y el reconocimiento ancestral, a través de la innovación de proyectos, donde estos escolares son partícipes activos que fortalecen sus procesos identitarios y sueños futuros. Así, desde “una perspectiva ecológica del desarrollo se resalta la importancia de tener en cuenta los diferentes ambientes en los que las personas se encuentran inmersas” (Lara, 2012, p. 38).

Complementando lo anterior, las respuestas dadas por niños y jóvenes frente a su contexto rural y comunidad tienen una connotación positiva y son muy valoradas con respecto a su contexto rural, donde ellos se sienten tranquilos, confiados, protegidos y libres para poder jugar e interactuar con la naturaleza: *porque hay unión, se puede jugar lo que quiera, uno no ve si toman, si se agarran* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

De otra parte, la escuela de la vereda es un contexto socializador significativo no solo porque en ella se afianzan procesos académicos, sino porque allí se da un intercambio de saberes

de la comunidad, en donde se exponen soluciones por parte de los habitantes a algunas problemáticas de La Unión. Ello favorece en los escolares un alto sentido de pertenencia con respecto a su región y a su esencia campesina: *para los padres que llevan bastante tiempo en la escuela, esta es para ellos un pilar fundamental ya sea que les permite hacer varias cosas o les impide hacerlas. Entonces nosotros también tenemos la necesidad y responsabilidad de hacer a los padres participes de este proceso cultural* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Para ellos la escuela está relacionada no solo con el medio ambiente en que se imparten conocimientos, que el niño va para que lo cuiden, sino para ellos las decisiones de uno afectan a toda la familia, mira que al principio yo era detractora de la escuela, para mí la escuela atropellaban muchos procesos que podían ser beneficiosos para los niños; pero después de todos estos años cuando decidí ser maestra, me doy cuenta que nosotros tenemos un capital cultural que ellos no tienen y si nosotros no estuviéramos ahí estas situaciones serían muy repetitiva no tendrían una posibilidad de tener otro nivel de comprensión (docente 1, entrevista, 7 de febrero de 2019). Bien lo dice Clemente (1996, citado en Lara, 2012) el contexto “refiere a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (p. 38).

Al mismo tiempo, se socializan proyectos pedagógicos e innovadores que favorecen a la comunidad y que más adelante serán profundizados, cuando se aborde la influencia de la escuela en los procesos identitarios y proyecto de vida de los escolares.

Desde esta óptica, otro elemento fundamental en los hallazgos es la interacción social, a partir de la socialización primaria y posteriormente en la socialización secundaria, siendo fundamental para que se vaya construyendo en los niños y jóvenes campesinos escolares, la reafirmación del *sí* mismo en cada uno de ellos, reflejado en la interiorización de creencias, normas y valores (Habermas, 1987; Epstein, 1978; Tajfel, 1981, citados por Rosales *et al*, 2006). Es de anotar que los agentes socializadores más significativos como los padres, las docentes, los pares, medios de comunicación, entre otros, han contribuido directa o indirectamente a esta construcción, como lo plantea Erikson (1950/1985), citado en Manen y Levering (1999).

A continuación se expondrán los resultados y hallazgos encontrados frente a este eje temático.

En este apartado, desde las dinámicas de construcción de identidad, se hace un balance de cómo los procesos identitarios de los niños y jóvenes del estudio han estado influenciados por su contexto rural, y las historias de inequidad, violencia, y bajo reconocimiento social presentes en sus padres. Al mismo tiempo, se hace un reconocimiento al valor de la familia como primer agente socializador significativo de los niños, presentándose una serie de testimonios que corroboran lo anterior, se señala la modelación que tienen estas familias en los roles de género, explicando las diferentes tensiones presentes al respecto, al igual que la modelación de valores que son progresivamente interiorizados por los escolares,

Posteriormente se aborda el lenguaje como un medio fundamental para transmitir y modelar en los escolares diferentes saberes, creencias y normas que han favorecido la construcción de su identidad. Se presentan varios testimonios que muestran la importancia del capital cultural desarrollado por Bourdieu (1983, citado por Jiménez, 1997), De igual manera se expone como los medios de comunicación, utilizados desde la escuela, han aportado de alguna manera a los procesos identitarios de los niños y jóvenes, el desarrollando la creatividad e iniciativa en ellos. Sin embargo en este subapartado se muestra la tensión presente y modelada por los padres ya que existe temor de que sus hijos se queden *atrapados* en estos, de igual manera a través de ese lenguaje simbólico transmiten a su hijos sus propios temores como la tensión frente a la ciudad y a sus pobladores, lo que los escolares interiorizan.

A la vez, se describe como desde ese lenguaje simbólico los padres trasmiten a sus hijos sus hijos en el valor de la tierra, desarrollando habilidades y competencias que favorecen rasgos como la autonomía, la creatividad e iniciativa. Se exponen testimonios donde estos rasgos empiezan a estar presentes en los estudiantes. Se muestra como las docentes juegan un papel muy importante quienes facilitan la apropiación de su sí mismo en los escolares, permitiéndoles que ellos expresen sus anhelos de aprendizaje, que sean líderes en diferentes actividades como es la huerta escolar.

El siguiente sub apartado presenta a través de los relatos obtenidos por los padres, docentes y estudiantes cómo los vínculos afectivos favorecen la construcción de su identidad, destacando algunos modelamientos de padres como el hecho de aconsejar a sus hijos centrándose en la importancia de obedecer, ser un niño responsable y colaborador, ello se va interiorizando en los escolares y se ve reflejado en algunos comportamientos en la escuela. Al mismo tiempo se presentan testimonios de ese proceso vincular, el acompañamiento de los padres a sus hijos, los anhelos y deseos de que sus hijos no vivan experiencias de dolor como las suyas, por ello el deseo de que se superen.

El siguiente sub apartado expone otros elementos presentes en el lenguaje transmitidos por los padres, desde lo verbal y actitudinal. Se da una descripción de los comportamientos y actitudes presentes en los niños y jóvenes durante las entrevistas lo que es reflejo de lo modelado por sus padres y existente en este contexto rural. Al igual que las diferentes jergas o palabras que tienen un particular un significado y se presentan como parte de los procesos identitarios de los escolares.

El último sub apartado se resalta la labor campesina en la construcción de la identidad y cómo los padres, enseñan a sus hijos, desde temprana edad oficios que están directamente conectados con la tierra, y con el aprovechamiento de esta, laboriosidad que es llevada a su entorno escolar. Se presentan testimonios y a diferentes autores que abordan la importancia de la interacción entre padres e hijos que facilita la apropiación de sí mismo y los rasgos personales. Al mismo tiempo, se resalta la importancia de la interacción con pares a través del juego que favorece la identidad, el manejo del diálogo escolar y las normas convivenciales que les permiten a estos escolares la apropiación de sí mismo, y manejar valores como la tolerancia, el respeto y la autonomía.

7.1.1. Dinámicas de la construcción de identidad

En el caso de los niños y jóvenes campesinos escolares de La Unión, su proceso de construcción de identidad está enmarcado dentro de un contexto rural particular, con algunos matices presentes. Por un lado, socialmente se da una carga de herencia generacional de pobreza,

bajo reconocimiento social, discriminación y subvaloración, prevaleciendo en muchos campesinos la no tenencia de tierras, bajos niveles educativos, historias de violencia intrafamiliar, bajo reconocimiento de ser sujetos con derechos, lo que incide en procesos identitarios opacados, sintiéndose menos que esos otros: aquellos que tienen propiedades, que han podido recibir educación y son los patrones. En palabras de una madre: *“uno tiene que hacerle caso y aguantarle todo al patrón, si no lo echan” Si, lo miran de reojo pobrecito ese pobretón criada en el campo, yo valoro lo que yo soy, yo valoro eso que criados en el campo vivimos con lo poco que tenemos* (madre 1, entrevista 6 de marzo, 2019), *a veces los tratan mal, porque son pobres, porque se ensucian las manos con la tierra* (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019). *Yo digo que ser campesino es muy duro. Púes si no llueve toca mirar como hace para que no se muera el fruto y como saca agua. Si soy obrera toca bregar para ganar algún centavo, pero todo se encarece, la comida el sueldo todo está encarecido* (madre de familia 4, entrevista, 4 de abril, 2019)

La familia es considerada como el espacio privilegiado para sembrar o inculcar en los niños las bases fundamentales de *ser* persona, de tener una imagen de sí mismo, de vivir acorde a unos valores y de construir una manera particular de pensar con énfasis en lo correcto o incorrecto, es decir en lo que es adecuado o inadecuado, bien señalado en D´ Angelo (2002) y Meza (1996).

Un ejemplo de lo anterior lo expone una docente: *“sí, para ellos es importante crecer para poder ayudarle a su papá y mamá, en especial está enmarcado entre familias conformadas por papá y mamá. Ellos son los que deben asumir esta responsabilidad de ayudar en el hogar ya sea económica o en las labores. Ellos sienten la necesidad de ayudar a sus padres, es una obligación para ellos”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019). Al mismo tiempo se les transmite a los hijos un sentido de agradecimiento y valoración de lo que han hecho por ellos.

Es así como las familias de la vereda y específicamente de estos escolares, se caracterizan por infundir, transmitir y modelar en sus hijos lo que les puede favorecer su *ser* personal. Por ejemplo en la entrevista con la madre de un estudiante, esta se refería a lo que le decía a su hijo, *“Pero siempre le digo que haga primero sus tareas, le digo a mi hijo que no responda cuando le busquen pelea, pues para que no haigan (sic) problemas, que le avise a la profesora”* (madre de familia 4, entrevista, 4 de abril, 2019).

En las palabras de esa madre de familia se notan dos preocupaciones: la primera, cuando ella se refiere a que el hijo haga sus tareas, utiliza la palabra clave “*primero*”, es decir le está enseñando a priorizar actividades y a decidir entre urgente e importante, aspectos que el hijo deberá poner en práctica en su vida laboral o cotidiana. Además de eso, le inculca el valor de la responsabilidad, aspecto que puede ir definiendo su identidad en la vivencia de valores trascendentales para la vida. Y la segunda, cuando le recomienda no pelear, le indica que las diferencias entre las personas no se solucionan a golpes o con la agresión, que existe un procedimiento y personas que ayudan a dirimir los conflictos, en este caso, la docente.

Otra forma de enseñar a los hijos por parte de los padres de familia de la vereda para cimentar una forma particular de ser, es decir, de construir su identidad, es poner como ejemplo su experiencia de vida, la forma como lograron llegar a ser y son en estos momentos. Así, tenemos que la mamá le expresa a su hija lo siguiente: “*Yo le digo que debe aprender a lavar su ropita porque no toda la vida estoy yo, porque cuando sea grande sepa hacer las cosas. Porque yo sufrí cuando trabajé en una casa de familia, me levantaba a las cinco de la mañana y me acostaba a las nueve*” (madre de familia 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

Este proceso de construcción de la identidad se da de manera particular en este contexto, ya que para muchas familias campesinas los hijos o hijas desde temprana edad (7 años) ya deben saber las labores del hogar y del campo, eso es una característica de las familias del sector rural y que se resalta en mi estudio, lo que se profundizará más adelante.

Como se observa en el ejemplo citado, la madre no quiere que su hija sufra como ella, resalta que el conocimiento, en este caso práctico de lavar la ropa, es indispensable y eso le ayudará cuando sea grande. Acá el término *grande* se refiere a la capacidad para hacer las cosas de manera independiente y autónoma, no asociado con estatura y edad.

Al igual, el papá al preguntarle sobre qué le ha enseñado a su hija, responde: “*Que sea una niña decente, educada, que salude, responsable en el estudio, no sea grosera, que no se meta con nadie de los vecinos, sea de casa y de los estudios, que se respete como niña, que a los adultos se deben respetar y a cómo tratar a los compañeritos, que sea organizada desde ahorita, porque*

ella es una niña, el horario que sea puntual que no me falle, ella dice papi necesito una herramienta para el colegio o algo así, yo se la consigo. Yo le he enseñado a que sea cumplida” (padre de familia, entrevista, 5 de abril, 2019).

Se observa cómo este padre de familia hace énfasis en valores que la hija debe incorporar en su repertorio conductual y vivirlos; todo ello para que sea una niña educada, decente y responsable.

Le transmite una forma particular de pensar y actuar respecto a su cuerpo, que lo respete. Ello puede significar que le está indicando a valorarse como mujer, es decir, a hacerse respetar como mujer, a vestirse acorde a unas costumbres de la familia y no dejarse influenciar de la moda, no tener novios a temprana edad y saber tratar tanto a sus compañeros como a los adultos; en otras palabras, a darse su puesto como niña con principios. Al igual, le enseña el valor de la puntualidad y compromiso, aspectos que son necesarios en la cotidianidad de la vida, y mucho más si se desea ser exitosa.

Sin embargo, en este contexto rural se refleja una cultura machista y patriarcal, dado que en ocasiones los padres y sus familias les transmiten a sus hijos unas marcadas diferencias de género, ello puede evidenciarse en algunos rasgos que son interiorizados por niños y niñas. Un ejemplo de ello es manifestado por la docente 2: *estamos en una cultura machista donde las cosas que se les hacen a las mujeres es como si no importaran, no importa lo que usted piense y lo que usted siente”, se le da a las niñas una serie de normas de como sentarse como vestirse y se le da una serie de reglas diferentes a las que se le dan a los niños. “No se siente, no mire, tenga cuidado porque una mijita porque si usted le pasa algo mejor dicho que problema”. A los muchachos: “vaya usted, tiene que ir a conquistar, usted es el barón el que puede”* (entrevista, 7 de febrero, 2019). Esta versión es reafirma por la estudiante 2 al afirmar: *las profesoras son muy bonitas conmigo, nos ayudan, nos explican, si nos pasan algo ellas hablan con nosotros, nos ayudan con los problemas de la casa y cuando los niños nos pegan y nos dicen groserías ellas nos ayudan* (entrevista, 4 de abril, 2019).

7.1.2. El lenguaje cultural: herramienta fundamental en la construcción de la identidad

En cuanto al lenguaje, vehículo por excelencia de la socialización, recoge y reproduce en estos escolares una visión cultural de su mundo rural y juega un papel fundamental en esta construcción de identidad. Bien lo dice Bourdieu (1983, citado por Jiménez, 1997), a través del lenguaje se reproducen los saberes, y ello forma parte de la sobrevivencia.

Así, el mundo simbólico que constituye un núcleo del llamado capital cultural, como lo señala Bourdieu (1983, citado en Jiménez, 1997) tiene como vía privilegiada el lenguaje como uno de los medios de comunicación, y este contribuye significativamente a la construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares, en la medida en que existen hábitos, creencias y habilidades que son transmitidos por los padres, no solo desde su lenguaje verbal, sino desde sus actitudes y comportamientos.

Por el otro lado, culturalmente hablando, la tierra tiene un gran sentido para los campesinos de esta vereda: 1. Como medio de subsistencia (huerta casera, criadero de animales, entre otros); 2. Trasmisión de saberes de generación en generación, centrado en su manejo y producción. En palabras de una madre: *“que uno aprende muchas cosas, mis padres me enseñaron y nosotros les enseñamos a ellos, pues el día de mañana ellos no tienen trabajo, ellos saben cómo sembrar. Pues de acuerdo a nuestras costumbres, nosotros les vamos enseñando a nuestros hijos y ellos a sus hijos y así se va creando una cadena”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019), y 3. Es un centro de socialización y de integración, pues allí en la parcela o en el lote se organizan reuniones familiares y celebraciones con los vecinos.

Por lo anterior, los padres al hablar de su esencia de ser campesinos expresan una gran carga emocional y cultural, por el hecho de ser campesinos, quienes a partir de su origen rural transmiten a sus hijos historias de vida que en muchas ocasiones están llenas de dolor y sufrimiento. En palabras de una madre: *“Un campesino trabaja en lo que le salga, no somos creídos como la ciudad, ellos nos miran de lado como un campeche, como un pobretón; sí, lo miran de reojo pobrecito ese pobretón criado en el campo, vivimos con lo poco que tenemos”* (madre de familia 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

Así, en ese proceso de construcción de identidad, los niños y jóvenes interiorizan esa discriminación y subvaloración que el otro –el de la ciudad– les manifiesta; así como sus padres también lo han vivenciado. En palabras del estudiante 1, hijo de madre 1 *“a veces los tratan mal, porque son pobres, porque se ensucian las manos con la tierra”* (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

Es importante señalar que esta herencia social y cultural se refleja en estos niños y jóvenes escolares: prevención frente a la persona(s) de la ciudad, ciertos rasgos de retraimiento, introversión y temor al expresar sus sentimientos y opiniones frente a ella(s), desconfianza y tensión a lo que esté relacionado con el contexto urbano.

En medio de lo manifestado por una docente: *“un niño campesino de la sede La Unión es un niño que vive muy cerca de Bogotá y eso hace que nuestro nivel de ruralidad no sea tan alto, es un niño que está en contacto con lo urbano y lo rural”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019). Sin embargo, se presenta en ellos el temor a enfrentar el mundo urbano, un ejemplo de ello es que los padres de estos escolares poco bajan al pueblo, pocas veces van a Soacha y menos a la ciudad de Bogotá, al igual que sus hijos.

Este factor es de suma importancia ya que en su comunidad, escuela y con sus pares se reconocen de manera espontánea y auténtica, pero cuando llegan a espacios de la urbe (colegio de la sede bachillerato, la ciudad o el mismo pueblo de Sibaté), lo que la investigadora ha evidenciado en su labor como orientadora sus comportamientos muestran tensión, y temor a expresarse por el miedo a ser rechazados o descalificados por el hecho de *ser campesinos*.: lo que la investigadora ha evidenciado en su labor como orientadora en la sede bachillerato con escolares que provienen del contexto rural. Sí lo comenta la docente 1: *pues si yo decía que cuando estos niños lleguen al departamental los profes no me van a dejar que ellos pasen el año. Pobrecito va ser difícil de acomodarse allá* (entrevista, 7 de febrero, 2019).

Así, en estos escolares esa construcción de identidad se debate entre la seguridad y confianza que les brinda su contexto rural y el emigrar a la ciudad o contextos urbanos para favorecer y desarrollar sus intereses de vida.

Ahora bien, este rasgo de seguridad es reforzado positivamente por la escuela, donde las docentes afianzan sus saberes campesinos. En palabras de una docente: *“por el hecho de ser gente del campo tiene conocimientos propios del mismo, cuando habla de las plantas, del campo, de poder sembrar, hacer la huerta, uno termina aprendiendo muchas cosas de ellos, tienen un conocimiento innato sobre este tema. Para ellos es muy grato darle este conocimiento a sus docentes. Entonces permitirles que se apropien y empoderen de este conocimiento para ellos es maravilloso replicar algo propio del contexto cultural”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019). Así, y de esta manera se valora y trasmite el capital cultural heredado desde sus ancestros.

El capital cultural, como bien lo expone Bourdieu (1983, citado en Jiménez, 1997) y Bourdieu (1987, citado en Sánchez, 2007) son aquellos conocimientos, habilidades, actitudes, valores y creencias que van adquiriendo las personas desde su contexto familiar y escolar.

Así también se transmite en los escolares el capital cultural de las docentes, desde su propia biografía e historias de vida, teniendo en cuenta que ellas son de origen campesino, lo que aporta a la construcción de la identidad de los niños y jóvenes:

cuando decidí ser maestra, me doy cuenta que nosotros tenemos un capital cultural que ellos no tienen y si nosotras no estuviéramos ahí, esas situaciones serían muy repetitivas, creer que por tener dificultades no puedan aprender otros conocimientos, no tendrían una posibilidad de tener otro nivel de comprensión ya que hay papás que no saben leer y escribir, ese tipo de cosas es lo que hace que valga la pena la escolaridad. Así gestiono con las directivas, me han apoyado en proyectos escolares para plantearlos a los niños, los niños han confiado en mí, he podido apuntar a las necesidades de los niños. (Profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Unido a lo anterior, los procesos de construcción de los escolares están matizados por nuevas formas de sentir la ruralidad (nueva ruralidad), dándole una mayor valoración a los temas ambientales, los procesos tecnológicos e investigativos, a partir de los medios de comunicación como el computador, el internet y los celulares. Así y desde la escuela, se potencializan las

habilidades e intereses, lo que permite que ellos descubran sus talentos y rasgos de creatividad, prevaleciendo en los escolares una motivación por nuevos aprendizajes. En palabras de una estudiante: *“habían (sic) unos profesores con los que veíamos los planetas con un telescopio, vimos un planeta rojo todo bonito, también hicimos un campamento y así ver de noche las estrellas”* (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). Así existe una constante curiosidad por aprender lo que la escuela les ofrezca y facilite. Ello es señalado Lara (2012) “los medios de comunicación como la televisión o internet, surgirían como un contexto de desarrollo importante para aquellos jóvenes que tienen acceso” (p. 39), y esto se evidencia en el

Si bien es cierto que los padres de los escolares han apoyado estos procesos investigativos y tecnológicos, se reflejan tensiones frente al uso de los medios de comunicación digitales, dado que temen que sus hijos sean “absorbidos” por la tecnología y algunos medios: *“Hay que tener cuidado con el internet, porque el televisor y el internet están haciendo que los niños se pierdan por eso yo no le compro celular a mi hija”* (padre de familia, entrevista, 4 de abril, 2019).

Así, aunque ellos reconocen la importancia de estos medios en los procesos escolares, existe el temor de que sus hijos cambien sus costumbres y valoración cultural campesina por aquello novedoso (tecnología) asociándolo con lo urbano, con lo que se trae “de afuera”, de la ciudad y puede ser peligroso.

Algo muy particular de estos escolares, a pesar de estar cerca del casco urbano, y tener acceso a la tecnología, no presentan rasgos estereotipados, lenguajes verbales o accesorios como piercing, tatuajes o modas urbanas que denoten una alta influencia de los medios. Ello se refleja en su autoimagen, comportamiento y actitudes.

Unido a lo anterior, en la vereda no hay internet, únicamente en algunos momentos en la escuela, allí se desarrollan las actividades con los escolares y si se deja una tarea para investigar por este medio, los padres envían a sus hijos al pueblo o a veces con algún adulto. Según los padres para evitar riesgos, como se dijo anteriormente. De igual manera, ellos por sus condiciones económicas difíciles no les pueden costear aparatos tecnológicos, así que pocos de estos estudiantes tienen celular.

De otro lado, los escolares expresan en sus relatos los diferentes usos de la tecnología en la escuela y la importancia de ésta para sus procesos escolares.: *Los profesores de aquí nos enseñan los computadores. Los viernes estamos haciendo un mural de dinosaurios y los hacemos en computador* (estudiante 3, entrevista, 2 de abril, 2019). La herramienta de la tecnología genera en ellos motivación para desarrollar algunos proyectos, entre los que se cuentan el de astronomía y el del Embalse del Muña. En el primero hicieron incluso un campamento con padres, docentes y comunidad. *Para ver las estrellas. Por la mañana, tarde o noche. Por la noche y nosotros vinimos con algunos papas, con los profesores* (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). Esto evidencia que la tecnología ha favorecido en ellos sus procesos identitarios, de enseñanza-aprendizaje y a la vez con sus proyectos de vida. Dos de los estudiantes relacionan en sus anhelos profesionales y trabajos el uso de la tecnología. Así el estudiante 1 dice: *en robótica. Por ejemplo televisores, celulares, computadores. Porque ayuda hacer (sic) tareas* (entrevista, 6 de marzo, 2019) y la estudiante 3: *trabajar lo que usted está trabajando pero con computadores. Me gustaría ser una secretaria de empresa* (entrevista, 2 de abril, 2019). Ello es señalado por Lara (2012) “los medios de comunicación como la televisión o internet, surgirían como un contexto de desarrollo importante para aquellos jóvenes que tienen acceso” (p. 39), y esto se evidencia en alguna medida en estos escolares.

Sin embargo, llama la atención que en sus comentarios y específicamente en las diferentes actividades desarrolladas en su hogar, no se menciona frecuentemente el uso del celular, ni la necesidad del mismo. Por el contrario, su diálogo está centrado en actividades agrícolas, recreativas, artísticas o en los procesos pedagógicos dados en la escuela.

Desde la autoimagen de estos niños y jóvenes también se evidencia que no hay una influencia de los medios de comunicación; no se reflejan el uso de accesorios, prendas o elementos que estén relacionados con la urbe o con los medios de comunicación, unido a un uso de lenguaje más bien relacionado con lo enseñado por sus padres y familia.

Dentro de este proceso de construcción de identidad se resalta un rasgo que es el de la autonomía. Esta se va interiorizando por el escolar desde su núcleo familiar cuando sus padres le

permiten desarrollar actividades de manera independiente: cultivo y venta de sus propias hortalizas, manejo en el cuidado de su hermana/o, desarrollo de actividades por iniciativa propia (lectura, pintura, cocina, deporte, entre otros), manejo del tiempo libre con vecinos y pares, entre otras *aprendo mucho, le enseño mucho a mi hermanita. A veces mis papas tiene que salir hacer compras entonces yo me quedo con ella* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019). La estudiante 3 comenta: *mi mama no sabe leer por una enfermedad cuando era pequeña pero yo le leo lo que necesite y muchas veces le enseño a mi hermana a leer* (entrevista, 2 de abril, 2019). Al igual, los padres fortalecen la autonomía y autoconfianza, valorando el apoyo económico de sus hijos para autosostenerse, ello lo relata la madre 4: *el me colabora con los caballos, el niño se queda ahí para ayudar, él llega al comedero y cuando no tengo dinero el saca de su plastica para aportar para su cuaderno, sus onces* (entrevista, 6 de marzo, 2019).

Este rasgo se refuerza en la escuela, a partir de las metodologías y enfoques pedagógicos planteados por las docentes. En palabras de una docente: *“nosotros manejamos el programa de Escuela nueva, donde los estudiantes desarrollan un trabajo cooperativo; los más grandes le ayudan a los más pequeños y ellos mismos se empiezan a autorregular, volviéndose maestros de sus propios compañeritos”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En esta medida se trata de fortalecer eso *“que es la cualidad que tienen los niños de este sector. Es un niño autónomo que participa y se le respeta su opinión, es un niño que mientras se le está explicando a su compañerito, no tengo que estar pendiente de si está haciendo la tarea o no, porque el niño está desarrollando su trabajo, de esta manera se genera la autonomía confiando en él”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Ese rasgo es indispensable para reafirmar en este escolar el valor de *sí* mismo, desarrollando la independencia y la capacidad de tomar sus propias decisiones, al igual que su auto concepto y autoestima. Un ejemplo de este rasgo se refleja en una estudiante quien por iniciativa propia, desarrolla una actividad en su hogar, al reconocer una serie de dificultades de aprendizaje en su madre y hermana menor, se pone en la tarea de enseñarles a leer y escribir en las tardes: *sí, mi mamá coge el papel y yo hago de cuenta que estamos en los salones y le explico a cada una y dicto las palabras, pero mi hermana se copea de mi mamá y ella no entiende que no lo debe hacer* (estudiante 3, entrevista, 2 de abril, 2019).

En palabras de las docentes: los niños y jóvenes campesinos escolares de La Unión sienten que la escuela es como si fuera el centro de la vereda, su segundo hogar, es un lugar muy importante para ellos. Allí aprenden, como lo manifiestan las docentes, a ser niños autónomos, a participar, a respetar la opinión del otro, a esperar el turno, a tolerar, a cumplir con sus tareas y sobre todo a convivir desde la igualdad, pero reconociendo al otro diferente en el pensar y sentir. Todo ello contribuye a que los niños y jóvenes construyan su identidad. *Ellos tienen dificultades pero son niños que se esfuerzan mucho, pues ellos tienen una meta y eso hace que académicamente no tengan ese factor que yo le veía al inicio de perder el año, yo los veía con problemas emocionales pero no se dejaron abatir por ese cambio, fueron poquitos en que este cambio los abatió académicamente, me parece interesante ese proceso de los niños que tienen autonomía que los ayuda a prevenir esa deserción y fracaso escolar* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019). La estudiante 2 afirma: *me gusta venir todos los días, me siento muy bien. Me ayudan a lo que necesiten, me apoyan* (entrevista, 4 de abril, 2019). Como bien lo señala Parra (1996) el maestro en su papel de mediador de dos contextos diferentes, el rural y el urbano, desarrolla varias funciones: promueve hábitos, afianza valores, modela actitudes, comportamientos y sueños en sus estudiantes.

En esta relación con la escuela y con las docentes, también los padres y la comunidad en general de la vereda evidencian una gran aceptación, reconocimiento y credibilidad en los procesos que en ella se dan. En palabras de un padre: *“las docentes les motivan a nuestros hijos para que ellos surjan, aprendan a ser responsables, y hacer las cosas por ellos mismos”* (padre de familia, entrevista, 4 de abril, 2019). Así Parra (1996) expone que en la medida que el docente establezca un vínculo afectivo con su comunidad y escolares, este logrará la credibilidad y aceptación, lo que favorecerá los procesos de socialización y las dinámicas escolares.

Complementando lo anterior, en los diferentes espacios, ya sean de orden cultural, ambiental o recreativo, en los cuales han participado los niños y jóvenes, van construyendo su identidad a través de la apropiación y del enriquecimiento de conocimientos. Un ejemplo de ello lo expresa la docente: *“cuando fuimos al teatro municipal a enseñarles a ellos que el teatro es un lugar de cultura con normas de comportamiento, ver cómo ellos asimilan estas normas de por qué no debo hacer ruido, comportarme e incluso no comer. Tuvimos la experiencia de poderlos*

llevarlos a Chipaque a ver cómo exploraban el clima distinto al de la vereda, ellos llegan motivados, se les nota la emoción cuando pueden estar en lugares distintos” (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En todas las actividades anteriores, explícita o implícitamente, se da un proceso de comunicación en el cual no sólo se resaltan aspectos favorables de la persona, del niño o del joven como tal, sino que se expresan o emiten juicios de sus habilidades y cualidades. Es decir, hay un reconocimiento y preocupación por el otro como sujeto independiente, de cómo se comporte, para ellos lo fundamental es la persona.

Esta comunidad rural se ha caracterizado por ser unida, reconociendo que cada persona puede aportar a los demás y se resalta el valor de los vecinos, buscando solucionar las dificultades que se presentan de manera pacífica y conciliadora, *“nos gusta mucho acá no hemos tenido problemas con los vecinos, la gente es muy solidaria, los profesores también”* (padre de familia, entrevista, 2 de abril, 2019), sin desconocer que en algunos momentos hay tensiones por algunos brotes de violencia al interior de algunas familias y problemas con el uso excesivo de alcohol.

En la escuela La Unión, los niños y jóvenes tienen la posibilidad de reafirmar aquellos aspectos favorables de su personalidad, pero también de transformarlos y adquirir otros que le resulten más aceptados. El estudiante que es grosero y agresivo con sus compañeros, a través del diálogo con el docente, la confrontación formativa con sus mismos compañeros y demás actividades de carácter reflexivo, va moldeando su comportamiento, haciendo que el grupo lo acepte y se integre. En palabras de una escolar: *“que nos ayudan, nos dicen que seamos buenos niños, que no seamos groseros respondones con los papás, ser un niño que cuide a los demás”* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019)

Por lo general, los padres esperan que sus hijos sean mejores que ellos y que no sufran, tal como lo manifiesta la madre del estudiante: *“Yo aspiro a que mis hijos el día de mañana sean profesionales, que terminen el bachillerato para que puedan trabajar. Yo no quiero que mis hijos les toque trabajar así de duro”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

Es interesante resaltar la frase de la mamá “*trabajar así de duro*”, pues relaciona campesino con trabajo arduo, pesado y agotador. En sus términos identifica el hecho de trabajar bajo el sol y la lluvia, como algo muy fuerte. Así lo expresa: “*El campesino tiene que sufrir porque si llovió se mojó, si hizo sol se quemó y esas botas de caucho que siente toda la mañana, hasta la hora que uno salga que uno tiene que aguantarse la quemada de las botas, como un calor de las piernas, soportar todo eso, quemarse la piel, los rayos solares uno llega a la casa cansado uno debe salir a luchar para uno sostenerse*” (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

7.1.3. La importancia de los vínculos afectivos como base para la construcción de identidad

Desde lo familiar, se puede evidenciar que los padres juegan un papel fundamental en la construcción de identidad de los niños y jóvenes escolares, siendo los primeros agentes socializadores con los que ellos establecen vínculos significativos. Una estudiante expresa: “*Mi papá me ha querido mucho, él esperaba que yo naciera. Cuando estaba pequeña, yo seguía a mi papá con unos guantes y cogía un poco de abono y echaba para sembrar el maíz, yo le ayudaba*” (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019).

Así, en este proceso vincular, los padres les modelan comportamientos, actitudes y valores que sus hijos van interiorizando favoreciendo la construcción de su identidad. Uno de los principales comportamientos que los escolares interiorizan es “*la obediencia*”; un ejemplo de ello lo expresa una madre: “*que sea respetuoso, que me respete a mí primeramente, ser respetuoso con las profesoras y los compañeros en la escuela, aunque a veces se despacha (molesta)*” (madre de familia 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

Es a partir de ser reconocidos por ese adulto significativo que en estos escolares cobra importancia su *sí* mismo, reflejado en su auto concepto y autoestima; si evidencia algún rechazo refleja rasgos de ansiedad o introversión que impiden que verbalice sus sentimientos y se aísla.

Los testimonios de docentes y estudiantes manifiestan ese proceso vincular con los padres:

Los niños campesinos de La vereda La Unión todavía están en la casa con los papás y todavía está la mamá que no está dedicándose a lo agrícola que a veces nosotros asociamos al campo con el tema agrícola, están allá apoyándolos, están pendientes de ellos. Son mamás que a pesar de tener problemas de déficit cognitivo, u otros, siempre están pendientes de sus hijos, que andan con los niños, que saben dónde están, que van y los recogen (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Los padres de los escolares han tenido historias de abandono por parte de sus progenitores, donde sus cuidadores han sido otros familiares y en algunas ocasiones instituciones de protección como el ICBF, y ellos no desean que sus hijos pasen por esas carencias afectivas, lo cual evidencia una significativa apropiación de su rol como padres, contribuyendo a que en esa construcción de la identidad, sus hijos reafirmen el valor de su sí mismo.

Sin embargo, en este proceso vincular el padre de La Unión evidencia una tendencia a sobreproteger a los hijos, por el temor a que algo pueda sucederles, o que sean amenazados por otros.

Una mamita expone su proceso vincular: *“ser mamá es una responsabilidad muy grande, estar a tanto con ellos, que nada malo les pase, las reuniones, las llamadas, los problemas que surgen en el colegio, cuando me llaman yo estoy muy pendiente, cuando toca llevarlos al médico, cuando se enferman”* (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

De otro lado, las docentes también establecen vínculos afectivos con los escolares, que apoyan estos procesos de construcción de identidad; varios de ellos por esa relación tan cercana y estrecha con sus docentes se sienten identificadas con ellas, asumiendo roles de maestras no solo al interior de la escuela con sus pares, sino en sus propios hogares, cuando les dirigen las tareas a sus hermanos. Una estudiante menciona que *“las docentes son muy buenas con ellos, les ayudan en las tareas, les aconsejan cuando tienen problemas en la casa y hasta corrigen a los niños que les pegan”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019).

En este proceso vincular entre las docentes y los escolares, hay dos factores que cobran mucha importancia; el primero, muchos de los escolares han estudiado en la escuela desde primero; el segundo, que las docentes han permanecido en la sede por más de cuatro años, lo que ha fortalecido las relaciones tanto con sus estudiantes como con la misma comunidad, al igual que a través de sus procesos motivacionales, el apoyo de los padres y el reconocimiento de la valoración cultural de la vereda, esto último resaltado por Bauman (2010, citado en Arias, 2017), Pérez (2015), Mendoza (2019), y Parra (1996). También, los índices de deserción escolar y de ausentismo son bajos; así lo relatan los padres: *“las docentes son muy comprometidas, son exigentes, si un niño falta a la escuela ya están llamado al papá a ver qué pasó”* (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019 y padre de familia, entrevista, 4 de abril, 2019).

7.1.4. Otros aportes del lenguaje en la construcción de identidad

Uno de los hábitos y costumbres que son transmitidas por los padres a sus hijos es el hecho de estar siempre listos a colaborar, y mantener sus espacios organizados, tanto en su casa como en la escuela. Ello lo expone una docente: *“venga hagamos, recojamos este reguerito, este es mi puesto, mejor lo tengo limpio”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019). Estos hábitos transmitidos desde el hogar, están muy relacionados con el sentido de pertenencia, de donde perciben que son, sintiéndose responsables de su entorno y con el hecho de vivir en comunidad.

Entonces este lugar de pertenencia que se tiene a la institución tiene que ver porque aún están en un grupo al cual se llama familia y que en esa familia la mamá y el papá están presentes, al igual que los primos y demás familiares; yo lo relaciono con esa manera comunitaria de vivir que tiene la gente rural (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019), en este caso son de la vereda La Unión.

Una creencia fundamental transmitida por los padres por medio de su lenguaje es el credo religioso; ellos parten de creer en Dios y la gran mayoría son de orden católico, eso lo relacionan con actitudes frente al servir al otro. Así tengan condiciones económicas apremiantes, hay que tender la mano al que esté más necesitado; de ahí que los niños y jóvenes interiorizan la sensibilidad por ayudar especialmente a los niños o a los ancianos. En palabras de una estudiante:

“mi mamá me enseña a ser una niña buena, cuando alguien se caiga que yo le ayude, como la otra vez le ayude a un niño, ya que se burlaban de él, yo le compartí las onces” (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). Otra mamita expone: *“yo le digo a mi hijo que si puede ayudar a un ancianito a pasar la calle que lo haga, aunque algunos se ponen bravos y desconfiados y no se dejan ayudar”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

Los padres, de igual manera, a través de su lenguaje verbal les transmiten a sus hijos consejos, como una herramienta que les permite a ellos interiorizar comportamientos que les favorecen en la construcción de su sí mismo: *“mi mamá me da buenos consejos, ser educado, ser juicioso, saludar a las personas, no ir por malos caminos, no confiarme de la gente que es peligrosa como los narcos, esos que tienen mucha plata y roban niños”* (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

Así, el lenguaje también les ofrece a los escolares distintas maneras de apropiarse de la realidad dado por sus padres, quienes les describen a ellos rasgos y características personales negativas, previniéndolos de peligros y amenazas que se viven en diferentes contextos.

Finalmente, existe el lenguaje verbal, que los padres les han transmitido a sus hijos y está relacionado con su jerga, acento, y algunas expresiones que otorgan un sentido particular en este contexto rural.

Unos ejemplos de estas expresiones verbales utilizadas son:

“Pues Andresito lo veo que no le ve el sentido a las tareas, yo lo veo temperatoso (de mal humor) pero él evita hacer las tareas muchas veces y dice que no debe hacer tareas” (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

“Cuando sea grande le compró una casa a mis papás, tenga mi casa, yo reconcilio mi vida (tener novio)” (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019).

Los estudiantes de la vereda La Unión, aunque no tienen un acento específico, en el diálogo con estos niños y jóvenes se siente que son del campo, ya que su jerga y vocabulario son propios de lo rural; ello no significa para nada discriminación o señalamiento de mal hablado, sino que pertenecen a un grupo y por tanto su identidad está influenciada por ese contexto, como se mencionó anteriormente. Al igual, se observa que en lo comunicativo son estudiantes, como lo expresa la docente: *“un poco callados, tímidos, pocos les gusta hablar en público, a veces hay que sacarles las palabras, eso cuando hablan especialmente con un adulto desconocido o al que no le tienen confianza”* (profesora 1, entrevista, 5 de abril, 2019). Son características que los niños y jóvenes van adquiriendo de su hogar, pero ello no significa que no haya excepciones, pues en la escuela La Unión se encontraron varios niños y jóvenes escolares muy abiertos al diálogo y expresivos. Esto se observó especialmente en las entrevistas de las dos estudiantes de 10 y 11 años de edad respectivamente, quienes de manera espontánea y desprevenida hablaron de sí mismas y de su contexto. A diferencia del niño de 9 años y del joven de 12 años, quienes necesitaron una mayor confianza para expresar sus sentires y vivencias.

De ahí que el lenguaje actitudinal y corporal transmitidos por los padres modela en los hijos una forma de relacionarse y de interactuar con el medio social. Como se dijo anteriormente, los escolares evidenciaron en las entrevistas no solo rasgos de timidez e introversión, sino que su lenguaje corporal y actitudinal reflejó el manejo de pausas y silencios largos para poder expresar sus sentimientos o ideas frente a algún tema específico. Ello se observó de igual manera en los relatos de los padres, en general, posiblemente por un temor a ser juzgados o señalados por expresar su opinión con el que viene de afuera de la ciudad, en este caso la investigadora. Pero al mismo tiempo, y como se señaló anteriormente, por esa sobreprotección de los padres que les generan inseguridades para enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas.

7.1.5. Influencia de la labor campesina

De otro lado, las actividades propias de este sector rural influyen en el proceso de identidad y van dejando cierta huella en los niños y jóvenes; es por ello que las labores del campo realizadas por los padres transmiten una manera de relación con la naturaleza y un gusto por ella. En los estudiantes entrevistados se observa, ya sea por iniciativa del hijo o del padre, ese proceso

de enseñanza muy significativo: *“Cuando estaba pequeña, yo seguía a mi papá con unos guantes y cogía un poco de abono y echaba para sembrar el maíz, yo le ayudaba, cuando llegue a la casa mi papá hoy me va enseñar cómo se debe moler el maíz, es rápido hacer, cortando la caña, voy a ver cómo lo hace, yo me subo con la vecina y veo cómo se hace el proceso”* (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019).

La interacción que se da entre padres e hijos para enseñar un oficio es trascendental, ya que no solo se trasmite un conocimiento práctico, sino el valor de la tierra, como se mencionó anteriormente, del campo, de la naturaleza, del agua, de la vida misma en la vereda y sobre todo, una manera de ser, fruto de un pensar respecto a su comportamiento, su identidad como campesino y su proyecto de vida. Tal como lo dicen Erikson (1950) y Mead (1961) citados en Manen y Levering (1999): la identidad está influida por los procesos de interacción que se dan entre el niño y sus padres (p. 136).

Al mismo tiempo, ese contacto significativo con la tierra se refuerza en las actividades escolares a través de los procesos pedagógicos como las salidas pedagógicas, el cultivo en la huerta escolar, el proyecto de reciclaje, el proyecto ambiental, entre otros, lo que permite en los escolares una mayor valoración de su contexto rural.

De otro lado, se resalta en este contexto rural la importancia del espacio del juego en los niños y jóvenes campesinos escolares, el cual no solo se desarrolla en la escuela sino en sus hogares. Luego de las actividades y oficios, orientados por sus padres (hacer las tareas académicas, colaborar con darle de comer a los animales, ayudar en la huerta casera, entre otras), se da espacio no solo a la autonomía sino al manejo de socializaciones secundarias significativas en donde se manejan reglas convivenciales, se fortalecen las habilidades y a través de la interacción con los otros, se da la construcción de su propia individualidad dentro de un colectivo. Es a través del juego con sus primos o amigos de la vereda que se desarrolla en ellos la creatividad, libertad y toma de decisiones.

De igual manera, en la escuela, que es el lugar para la socialización y el aprendizaje de conocimientos, se evidencia que los niños y jóvenes campesinos escolares van construyendo su

identidad a partir del diálogo con sus compañeros y sus docentes, en la forma como manejan el conflicto, en el mismo proceso de enseñanza, ya sea grupal o individualizado, en las actividades escolares como las izadas de bandera, la semana cultural Santanderista, en la celebración del cumpleaños de la institución educativa, entrega de informes académicos, las salidas pedagógicas, entre otras. Así lo expone una docente: *“el día del colegio, en el teatro municipal, los niños de La Unión se presentaron con una carranga y una obra de teatro alusiva a la sede; yo como docente relaté la historia de la sede rural desde sus inicios, fue muy emocionante para nosotras”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Así, proyectos pedagógicos como: *“Conozcamos nuestro embalse”*, *“Astronomía desde la escuela”*, *“Tecnología e investigación”* y el de *“La Aromaterapia”*, fomentan un acercamiento del estudiante al conocimiento y a la investigación, lo que favorece en ellos una apropiación de su yo personal, en la medida en que ellos pueden descubrir sus talentos y habilidades, aprovechando los recursos naturales, ambientales y tecnológicos para que en un futuro se puedan desarrollar profesionalmente. En palabras de una docente *“se sepan defender en la vida, valoren su entorno y se vayan volviendo cada día más autónomos”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En la escuela La Unión, los niños y jóvenes tienen la posibilidad de reafirmar aquellos aspectos favorables de su personalidad, pero también de transformarlos y adquirir otros que les resulten más aceptados. El estudiante que es grosero y agresivo con sus compañeros, a través del diálogo con el docente, la confrontación formativa con sus mismos compañeros y demás actividades de carácter reflexivo, va moldeando su comportamiento, haciendo que el grupo lo acepte y se integre. En palabras de una escolar: *“que nos ayudan, nos dice que seamos buenos niños, que no seamos groseros, respondones con los papás, ser un niño que cuide a los demás”* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

Los seres humanos reafirmamos nuestro yo a partir de la integración que se da entre lo cognitivo, emocional y corporal y las interacciones que tengamos con los otros. Es decir, la reafirmación de nuestro sí mismo se da a partir de un proceso psicosocial; por un lado, los factores psicológicos y de origen biológico y, por el otro, los factores externos como la influencia social e histórica, tal como lo mencionan Osorio, Jaramillo y Orjuela (2011); Lara (2012). Es a partir de

esas experiencias con nuestro entorno significativo que podemos reafirmarnos cada día más, interiorizando en nuestro *ser* lo que nos da más significado a nuestra existencia.

Así, los niños y jóvenes campesinos escolares, al igual que los demás seres humanos, al momento de nacer empiezan a escribir su historia de vida. Se aclara que más adelante se profundizará en la historia de cada escolar, al ser analizado el DFH de cada uno. Es importante señalar que en estos estudiantes rurales, parte de su historia se alimenta con las experiencias de la escuela que para la mayoría es rica en aprendizajes significativos, no solo científicos, sino sociales, espirituales, vivenciales, entre otros. Tal como lo explica la estudiante entrevistada “*El año pasado con las profesoras vimos las aves y los planetas con un telescopio. Vimos un planeta rojo todo bonito. Hicimos un campamento para ver las estrellas por la noche y nosotros vinimos con algunos papás, con los profesores, lo más bonito más del ejercicio fue que estuvimos con mis primas*” (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

Bien lo dice Damasio (1999/2002, citado en Rosales *et al.*, 2006): la experiencia presente juega un papel fundamental en la construcción y reafirmación de la identidad, así, cada suceso vivido por un niño, joven o adulto, afectará la manera de vincularse afectiva y socialmente con su contexto, partiendo de cómo lo percibió corporalmente y a la vez experiencialmente.

Estas actividades que involucran a los padres de familia de la vereda La Unión y que son promovidas desde la escuela resultan ser muy significativas para los estudiantes, ya que favorecen más aun la construcción de identidad, sus vínculos afectivos y comunicativos con sus padres, compañeros, familiares y docentes. Son espacios de aprendizaje diferentes al salón y en donde la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la convivencia y la autonomía se dan de manera práctica, no discursiva, ello contribuye al reconocimiento de la identidad en cuanto a que todos somos iguales pero diferentes, así como lo expresa Gudykunst (2004, citado en O’Connell, 2012): las identidades surgen como resultado de una tensión existente entre la necesidad de ser similar a otros o sea incluidos, pero distintos a la vez, para lo cual se acude a diversos grupos sociales.

En esta medida se presenta una especie de tensión latente: al tiempo que los padres y maestros transmiten a los niños y jóvenes un sentido afirmativo de ser campesinos, se contraponen

la preocupación de que sean subvalorados, menospreciados o marginados por el hecho de ser de origen rural; tensión que está también presente en los relatos de los estudiantes y en el DFH.

Como lo menciona una madre de familia: *si soy obrera toca bregar para ganar algún centavo, pero todo se encarece, la comida el sueldo todo está encarecido, entonces toca mirar cómo puede reemplazar la comida que no puede comprar, como uno busca la economía* (madre de familia 4, entrevista, 6 de marzo, 2019). En esta medida, el hijo va construyendo su identidad a partir de una realidad vivida por su madre o padre, e interiorizando desde una carga emocional y cultural *el ser campesino*. Es por ello que los padres hacen todo lo posible para que sus hijos no repitan esa historia, no sufran como ellos han sufrido y quieren otorgarle un horizonte de vida mejor y más esperanzador que la de ellos, como bien lo señala Ruíz, (2008), los niños y jóvenes rurales se debaten entre ser víctimas de una exclusión y ser portadores de cambio y esperanza.

A la vez, en sus actividades diarias, relatos y costumbres, los padres les refuerzan la valoración de su origen campesino. Así como lo expresa la madre de familia *“sea que se quede en la ciudad o en el campo, pero que no se crea más que nadie sino que conservara su esencia, que siempre crea en el campo o valore el campo”* (madre de familia 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

7.1.6. Contenidos en la construcción de la identidad transmitidos por los adultos (valores)

En los relatos de los niños y jóvenes escolares se evidencia el reconocimiento de la obediencia, dándole gran valor a la autoridad del adulto, primero que todo a la de sus padres, luego de sus docentes y familiares significativos, como tíos o abuelos. Esta característica está presente en la construcción de la identidad, dado que ellos *“son buenos y valiosos porque hacen caso, son obedientes y cumplen con los deberes”* (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). Otra estudiante expresa: *“yo soy buena porque hago caso y respeto”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019).

Desde esa autoridad, los padres les enseñan a sus hijos pautas de comportamiento y actitudes que van reafirmando ese yo personal. Así, otra característica presente es la de *ser educado y decente*, ya que ello favorecerá la aceptación social y el reconocimiento de los otros, tanto en la escuela como en su comunidad. En palabras de un estudiante: *“mi mamá me ha enseñado a*

ser educado, a saludar a la gente y a ser juicioso” (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019). Así, es un rasgo muy particular de los escolares de La Unión modelarles a otros pares que vienen de otros lugares este tipo de valores.

Otro ejemplo de la práctica de los valores por parte de los estudiantes y que repercute en la construcción de su identidad y posteriormente en su proyecto de vida es el de *la solidaridad y la tolerancia*. La docente explica que:

La comunidad de La Unión es solidaria con los niños que no tienen onces, ellos comparten sus uniformes y materiales. Es un aspecto fuerte el de la solidaridad. Algunos estudiantes han ido mejorando el tema de ser tolerante con compañeros que han ingresado a la escuela y presentan dificultades psicosociales, es decir problemas de adaptación o de comportamiento; los papás han buscado la manera de ir mejorando los comportamientos de presión de los mismos compañeros. Cuando un niño no es aceptado, por su forma de ser o por su lugar de nacimiento, pues nosotros hemos tenido niños de Cartagena, Medellín y ahora tenemos venezolanos, si los papás ven este rechazo, ellos hablan con sus hijos para que los acepten, entonces la comunidad ha estado abierta a estos nuevos cambios (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

De igual manera, los escolares asocian ser decente a ser educado, transmitido por sus padres y reforzado por sus docentes, como lo expone una estudiante *“no decir groserías, ni tratar mal a las otras personas”* (estudiante 3, entrevista, 2 de abril, 2019). Esta característica es ejemplificada por otra estudiante, cuando afirma: *“yo soy decente, ser decente es no hablar mal de las personas, ser una persona educada, eso es lo que me ha enseñado mi mamá, ser educado en la mesa, no hablar con la boca llena”* (entrevista, 4 de abril, 2019).

Otra característica presente en esta construcción de identidad es el reconocimiento de la humildad, asociada con adaptarse a las circunstancias y con la solidaridad, transmitida y modelada por sus padres. En la medida en que los escolares son reconocidos y valorados por su contexto familiar y escolar, cuando han interiorizado esta característica, ello favorece la reafirmación de su

sí mismo en cada uno de ellos. Así, los padres refuerzan en sus hijos desde su accionar diario esta característica. Un ejemplo de ello lo expone una madre de familia: *“mi hijo tiene que ser humilde, si yo le puedo dar lo que el necesita yo le doy lo que yo tengo, se le da lo que se puede, él tiene que entender que cuando hay plata se le compra, cuando no hay pues no se le puede dar”* (madre de familia 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

La humildad en este contexto rural de La Unión está relacionada con el hecho de aprender a aceptar lo que sus padres le puedan ofrecer, pero al mismo tiempo, al hijo se le modela el sensibilizarse con las necesidades de otras personas, aprendiendo a ser solidario como lo hacen sus padres. Un ejemplo de ello lo expresa una madre de familia: *“ser una persona humilde, pues uno debe ser una persona humilde, si yo tengo le doy mitad de panela para mí, mitad para ellos. Pues uno le da pesar en especial con los niños pequeños, si uno puede les colabora”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

7.1.7. La construcción de la identidad analizada desde el DFH

Para concluir las características de construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares mencionadas anteriormente, se presenta a continuación una interpretación del Test proyectivo de la Figura humana. Este instrumento fue de valioso aporte para la exploración de la construcción de identidad de mi estudio. Es importante señalar que su interpretación se da en un momento de la existencia de cada escolar, es decir en una etapa de desarrollo, con vivencias, sentires y percepciones asimiladas e interiorizadas hasta el momento, partiendo de dos elementos fundamentales: el contexto rural de la vereda La Unión donde cada estudiante se ha socializado y la historia de vida de cada uno de ellos. Así, su análisis no se puede entender de manera absoluta, máximo que, como se ha dicho hasta el momento, la construcción de la identidad se da de forma permanente y dinámica en la vida de cada ser humano. Así, se hará un análisis de aquellos factores internos de orden psicológico en los niños y jóvenes escolares que están presentes en la construcción de la identidad, relacionándolo con estos elementos anteriormente mencionados.

Estos factores internos, como anteriormente se expuso, obedecen a procesos psicológicos que cada ser humano va adquiriendo y desarrollando a partir de sus experiencias y vivencias con

su contexto, en este caso campesino, y de los vínculos que va teniendo con sus agentes socializadores más significativos, como son sus padres, docentes y otros.

En primera instancia, los estudiantes, desde su imagen corporal, se perciben como seres humanos que forman parte de un contexto rural; ello se plasma a través de su figura corporal, característica muy importante para construir su propia identidad, dado que es a través de su esquema corporal que se está evidenciando su propia existencia, y se puede relacionar intra (reconociendo desde su etapa de desarrollo sus rasgos personales) e interpersonalmente (relacionándose con el otro). Es de suma importancia que los escolares hayan dibujado su esquema corporal, porque es a través de este que el ser humano se relaciona con ese otro, llámese ambiente, contexto o agente socializador.

Cabe señalar que lo corporal no solo hace referencia al aspecto físico de los seres humanos, sino a una integración que se da entre las emociones, las cogniciones y las diferentes experiencias sensoriales que se presentan en cada ser humano, así se da una fuerte relación entre aquellos factores internos de orden psicológico de cada individuo y las vivencias presentes en este. En esta medida, los niños y jóvenes escolares reflejan esas interacciones internas presentes, reconociéndose como personas. Bien lo dice Yáñez (2010), la conciencia del *ser* persona, evidencia una conciencia de *sí* mismo.

Todos los dibujos reflejan que los estudiantes rurales tienen una autoimagen de sí mismos; ello se plasma a través de su figura humana (corporal) y se refleja una percepción de su auto concepto. Para poder entender el DFH en cada escolar es pertinente hacer una pequeña revisión de su historia de vida y cómo influye en sus factores internos, partiendo de su contexto rural y de la interacción con este.

La historia del estudiante 1

El estudiante de 9 años de edad, nació en La vereda La Unión, la madre es cabeza de familia, a los 28 años de edad lo tuvo y nunca vivió con el padre del escolar, ya que “*cuando él supo que yo estaba en embarazo decidió desaparecer*”, así que “*crie a mi hijo con ayuda de mis*

El estudiante refleja bajo auto concepto y agresividad reprimida (figura pequeña inclinada hacia la derecha, remarcando la pierna izquierda). Este escolar indico que dibujó a su madre, (ello se lo mencionó a la investigadora) con quien tiene un fuerte vínculo con ella; posiblemente exista en él preocupación por la condición física de su madre, percibiéndola como desvalida, al mismo tiempo puede estar sintiendo cierta exigencia en ella que lo tensiona y le genera un conflicto interno consigo mismo.

La historia de la estudiante 2

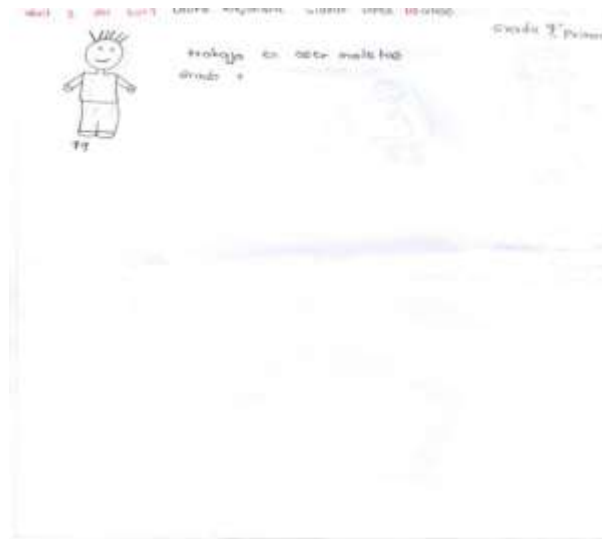
La estudiante es una niña de 10 años de edad, sus padres se separaron desde cuando ella tenía cuatro años de edad, según el padre *“porque su ex mujer se fue con otro señor”*. Desde ese momento se fue a vivir con su padre, a quien lo reconoce como *“consentidor, la quiere mucho y está muy pendiente de ella, cuando puede le compra muñecos, la lleva a paseos y le gasta helado, pero en ocasiones él no tiene empleo y a veces no tiene ni para cuadernos”*. Desde hace tres años viven en la vereda La Unión; su padre, de origen campesino de la región de Santander, hace solapa de zapatos pero en este momento *“a mi papa le cerraron la bodega y no tiene trabajo. El me enseña a hacer su oficio con el martillo o con el hacha”*. Hace algunos años vive con mi madrastra (una muchacha) con la cual tienen una hija (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019), la escolar es la segunda de tres hermanas, cada 15 o 20 días visita a su madre y hermana mayor en Bogotá, quienes viven en el sector de Cazucá; según ella, tienen buenas relaciones.

El padre de la escolar comenta: *“a mí no me gusta vivir en la ciudad porque no hay un ambiente sano, fíjese que mi hija mayor dejó de estudiar, ya tiene novio, ha cogido malas amistades, y en el barrio hay mucho ñero y consumidor, por eso es mejor vivir en el campo”*. La estudiante 3 prefiere estar con su madrastra, padre y hermanita ya que se siente mejor, porque viven en la vereda, y le gusta vivir en el campo:

Me gustan las gallinas, los patos y que hay mucho pasto, también hay vacas y caballos, no se escucha bulla y es tranquilo, diferente en la ciudad ya que allí hay muchísimo peligro, la gente se emborracha en las tabernas, pelean y lo pueden a uno robar. Cuando mi papá y madrastra se van a hacer vueltas, les colaboro, cuido

a mi hermanita, veo por los animales, doy de comer a las gallinas y veo por la vaca, cocino y les tengo todo arreglado, le enseño a mi hermanita para que tenga cuidado con la toma de la corriente” (estudiante 3, DFH, 4 de abril, 2019).

Ella se encuentra cursando, actualmente el grado cuarto de educación básica primaria, gusta de materias como las matemáticas, las ciencias y la geometría. Su actitud durante la aplicación del DFH fue inicialmente de baja expresión de sentimientos, pero progresivamente expuso sus gustos, fortalezas, como el hecho de gustarle los deportes desde muy pequeña, las matemáticas y las ciencias. En el momento de dibujar el esquema corporal evidenció rasgos de ansiedad e inseguridad; ello se muestra en varios ensayos para dibujar su imagen corporal. Al mencionar el contexto rural denota expresión de alegría, disfrute por vivir en la vereda, en especial con el contacto con los animales y los juegos escolares, como: *“cuando jugamos el jueguito de la canita y pato, pato ganso”* (estudiante 3, DFH, 2 de abril, 2019).



La estudiante 3 por su parte, presenta un claro auto concepto; sin embargo se evidencia una serie de conflictos internos frente al padre (varias veces borra para hacer la figura humana) y aunque lo admira pueden existir sentimientos ambivalentes hacia él (le indica a la investigadora que dibuja un primo) dado que es exigente y no permitió que ella estuviera todo el tiempo con su madre y hermana mayor, quienes han vivido siempre en la ciudad. Se resalta que en su dibujo

señala “*trabaja en aser (sic) maletas*”, oficio que se desarrolla en la urbe, lo que puede estar expresando la añoranza por estar con su madre y hermana, quienes viven en Bogotá.

La historia de la estudiante 3

La estudiante es una joven de 11 años de edad, nació en La Unión y sus dos padres también. El hogar está conformado por los padres, ella y su hermana menor. Su madre antes de tener a esta estudiante estaba embarazada “*bajó a un cercado y perdió el primer bebe*”, expresa que su padre deseaba “*la parejita*”, cuando ella nació le dio mucho gusto y siente que este la quiso mucho más que a su hermana menor porque anhelaba un hijo, pero ya después la aceptó. “*El me compraba más pañales a mí, me cocinaba mucho y a mi hermana casi no*” (estudiante 3, DFH, 4 de abril, 2019). El padre es agricultor, y les dedica tiempo solo los domingos, ya que trabaja los otros días; con este tiene un fuerte vínculo, al igual que con su madre, a quien admira, describiéndola como una “*gran mujer, ya que si tiene trabajo prefiere recogernos y estar pendiente de nosotras después de que salgamos del colegio, nos da buenos consejos como no darle la mano a un extraño y cuidarnos*”.

La estudiante se siente complacida de vivir en la vereda, “*porque uno en el campo puede correr, jugar, en la ciudad no puede escuchar música porque le dicen que silencio, no puede salir por los carros, pero en cambio en el campo si se puede hacer eso, correr y jugar*” (estudiante 3, DFH, 4 de abril, 2019). En ella se resalta que existe un liderazgo, el cual se muestra en la labor de apoyar a su madre y hermana en la lectura y escritura, ya que ambas presentan problemas de aprendizaje, dice la estudiante: “*mi mamá no sabe leer por una enfermedad de la cabeza que le dio de pequeña, pero yo le leo lo que necesite y muchas veces le enseño a ella y a mi hermana a leer pero mi hermanita me saca la rabia porque no es muy atenta, sabe leer pero lee muy despacio*” (DFH, 4 de abril, 2019). Está en grado cuarto en la escuela rural, y las materias que más le gustan son matemáticas, español (le gusta la lectura), el inglés, y el área artística.

Durante el desarrollo del DFH, ella se mostró en un principio un poco tímida, pero a medida que iba dibujando fue expresando de manera espontánea su historia de vida, la gran valoración por su mamá, sus gustos y características personales, su entorno familiar y escolar. En

algunos momentos mostró cierta desconfianza con la entrevistadora, especialmente cuando se le iba a grabar la entrevista, luego de explicarle el propósito, accedió y mostró más tranquilidad.



4

La estudiante 3, por su lado, muestra un claro auto concepto, pero presenta una actitud egocéntrica; posiblemente percibe que dadas sus competencias intelectuales ella debe liderar en su hogar algunas actividades especialmente de orden escolar, dado que la hermana menor y su propia madre presentan problemas de aprendizaje, así ella ha tenido el reconocimiento y la admiración de su padre y familia. Para esta escolar es muy importante servir en su comunidad a quien lo necesite, un rasgo acentuado de solidaridad.

La historia del estudiante 4

El estudiante 4, es un joven de 12 años de edad, es el hijo mayor de cuatro hermanos, vive con sus padres quienes nacieron en La Unión, al igual que él y sus hermanos. La historia de su

madre es bastante dolorosa dado que creció viendo como su padre y madre se agredían mutuamente, quien poco recibió la atención y el afecto deseado por parte de ambos. La madre a los pocos años de edad de ella se separa del padre, y la interna en una institución de protección, lo que sintió como un abandono ya que no la visitaba, lo que le generó a ella mucha tristeza y resentimiento hacia la progenitora. En esa institución cursó hasta el 5 de primaria, luego trabajó como agricultora y en casas de familia, hasta cuando a los 17 años de edad se fue a vivir con el padre de este estudiante a quien lo tuvo a los 18 años de edad. Ellos tuvieron condiciones económicas apremiantes, hasta que un familiar del esposo los apoyó y ahora viven en un pequeño lote donde cultivan hortalizas, tienen animales (gallinas y vaca) y viven de lo que *“les salga temporalmente”*, cultivando fresas, hortalizas y papa, o reciclando y vendiendo material. Este estudiante al igual que sus hermanos en tiempos que no hay escuela o los fines de semana, colaboran en la agricultura, expresa la madre de familia: *“que eso es muy agotador y se cansan mucho al sol, y al agua pero ella lleva a sus hijos para que valoren los esfuerzo de ellos y como toca lucharla para ganarse la vida”* (entrevista, 6 de marzo, 2019).

El estudiante por su parte expresa, que sus padres le han enseñado a cultivar y que gusta de los caballos, ayudándole a su tía paterna a pasear a los turistas que llegan a la vereda en los caballos de paso. *“El año pasado fui un evento para montar caballo para hacer el ocho y así ha ganado algún dinero que lo ha utilizado para sus gastos de la escuela y para comprar algo de alimentos en la casa como arroz”* (estudiante 4, DFH, 6 de marzo, 2019). Este escolar expresa que para él es muy importante las matemáticas, le gusta escribir y le agrada el deporte, como el football y montar en cicla. Algo que le da tristeza es *“porque ya no están sus aguelos (sic)”* (DFH, 5 de marzo, 2019). Este estudiante manifiesta que *“el campo es mucho mejor que la ciudad, porque no hay ruido de carros, como en la ciudad y es muy bonito. Que uno puede vivir tranquilo, en la ciudad no puede dormir. Me gusta quedarme en el campo porque quiero mucho los caballos y aquí está toda mi familia”* (entrevista, 5 de marzo, 2019).

Durante el desarrollo del DFH, el estudiante 4 fue uno de los escolares más silencioso, introvertido y retraído. Evidenció un gran temor y a la vez prevención para expresar sus sentimientos. Su postura corporal también lo reflejó (inclinación de la cabeza, varios silencios durante la aplicación de la prueba, y poco contacto visual con la investigadora). Así de manera

empática se fue estableciendo una pausada y respetuosa comunicación, respetando sus silencios y comportamiento. Es importante señalar que este estudiante ya ha iniciado su etapa de adolescencia y ello incide en sus actitudes de retraimiento y prevención frente a un adulto con el cual no tiene cierto grado de conocimiento y confianza.



El estudiante 4 presenta un adecuado auto concepto; sin embargo, prevalecen en él rasgos de una gran ansiedad con respecto a su imagen corporal, su proceso académico y la exploración sexual, dada su etapa de desarrollo.

Desde esta óptica y desde ese *ser pensante*, inteligente, y reflexivo, Portuondo (2012) nos resalta que la cabeza es el centro más importante para la localización del yo, ya que en ella se dan los procesos del pensamiento, aprendizaje y es donde se ubican cada una de las proyecciones del ser humano. Así, los niños y jóvenes escolares de La Unión expresan una fuerte preocupación por superarse intelectualmente y una gran curiosidad por aprender, no solo lo que le enseñan sus padres sino lo que le ofrece la escuela. En palabras de una docente “*Ellos tienen dificultades pero son niños que se esfuerzan*” (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019). Sin embargo, existen una serie de temores, miedos y ansiedades de no poder lograrlo, reflejando el temor a defraudar a sus

padres y a sus docentes, lo cual estaría relacionado con las exigencias académicas expresadas por estos.

En los hallazgos, los estudiantes muestran una tensión interna, anteriormente mencionada frente a poder cumplir o no con las expectativas de sus padres. Es de anotar que los niños que tienen 9 y 10 años manifiestan menos tensiones, entre la pasión por aprender y las presiones de los padres y maestros, que los jóvenes de 11 y 12 años, lo cual está asociado con la etapa de desarrollo ya que el inicio de la adolescencia trae consigo una crisis de identidad. Aunque no se debe asumir la crisis como algo amenazante, es un momento decisivo y un periodo crucial para reafirmarse como un ser completamente autónomo y que debe reflejar un grado mayor de seguridad en sí mismo, lo cual para ellos, no es nada sencillo; lo que Villanueva (1985, citado en Correa, 2017) llama el *despertar existencial*. Por lo anterior, se evidencia que a nivel psicológico la construcción de la identidad de los jóvenes escolares está matizada por diferentes emociones resultado de la tensión anteriormente expuesta. Se podría analizar que es a partir de este sometimiento y subvaloración del campesinado que se va *estructurando* su propia identidad personal. Esta última transmitida de generación en generación, siendo características: el *apocamiento* - no ser merecedor de una cierta calidad de vida, la *sumisión* - hacerle caso *al patrón* y el *bajo auto reconocimiento* - negación de ser humano con fortalezas y recursos personales, como bien lo mencionan Fals (1975) y Salgado (2010), lo cual se evidencia en algunas de sus actitudes, el temor a expresar sus ideas frente al adulto que viene de la ciudad, esto se da especialmente en el joven de 12 años, quien mantuvo una actitud muy silenciosa frente a la investigadora y con prevención hacia la misma.

Otro hallazgo con respecto a la autoimagen, en especial en los niños de 9 y 10 años, refleja una ansiedad y temor a que sean aceptados por sus padres, a quienes admiran y reconocen, siendo las figuras más significativas, pero al mismo tiempo pueden estar sintiendo por parte de ellos unas altas expectativas escolares y exigencias frente a su comportamiento.

Es importante resaltar que el dibujo y su ubicación en la hoja también expresan varios rasgos de ese *yo* identitario que se está construyendo en estos escolares. Por un lado, los niños se dibujaron mirando al frente, lo que indica menor prevención frente al medio circundante, y

graficaron sus dibujos en la parte izquierda superior de la hoja, lo que puede indicar una mayor apropiación y aceptación de la realidad que viven. Aunque en ellos se perciben rasgos de timidez e introversión, existe un fuerte anhelo de tener mayor comunicación con las personas que les rodean; a diferencia de los jóvenes que se dibujaron de perfil, lo que refleja el deseo de evadir la realidad, lo cual estaría relacionado con lo expuesto en el párrafo anterior. Se resalta en estos últimos una mayor autovaloración e interacción con el medio ambiente, con el disfrute del campo y todo lo ecológico que les rodea, tal como se describió en las historias de la estudiante 4 y el estudiante 2.

Se hace énfasis que desde la autoimagen, en los niños de este estudio se presentan los brazos extendidos hacia los lados, resaltándose otra característica importante en la construcción de la identidad: la comunicación con ese otro significativo (padres, docentes, hermanos, pares, entre otros), no solo a nivel verbal sino corporal, y está muy relacionada con la necesidad de comunicarse con los otros más cercanos. Esta característica se observa más en los niños que en los jóvenes, posiblemente por su timidez e introversión, mostrando que para ellos el tener esos procesos comunicativos es sinónimo de compañía, estar menos solos y más protegidos. En palabras de una estudiante, *“que a veces no tengo con quien jugar, me gustaría tener muchos muñecos pero tengo solo un peluche”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019). En el caso del estudiante 1 y de acuerdo a como se expuso en su historia de vida, es hijo único y en su ambiente familiar, está en momentos rodeado de muchos adultos, incluyendo los primos universitarios que viven en la ciudad y a veces lo llaman o visitan.

Complementando lo anterior, los jóvenes expresan a través de sus brazos en la posición de perfil, significativos deseos de que se les brinde mayor afecto; pueden estar sintiéndose faltos de cariño o con dificultades para expresar abiertamente a sus padres sus demandas afectivas. De esta manera, otra característica y que se encuentra como premisa en el desarrollo de toda persona, reaparece en la construcción de identidad y es la necesidad de sentir afecto. Ello se complementa con el grado de sensibilidad que manifiestan los niños y jóvenes en sus grafismos para brindarles ayuda a otros, especialmente a sus padres, familiares y a los compañeros. Los dos jóvenes estudiante 3 y estudiante 4 son hijos mayores, y dada su historia de vida han tenido que asumir

responsabilidades en las labores del campo, apoyando a sus padres y a sus hermanos, incluyendo el apoyo a estos últimos en sus procesos escolares.

Un ejemplo de ello se manifiesta en el dibujo de una estudiante adolescente que refleja una gran sensibilidad por ayudar a los otros (dibujando un corazón en su esquema corporal), y expresando manifestaciones afectivas hacia las personas más significativas, e identificándose con la figura materna (mamá) a la que le da una gran valoración y desea continuamente ganarse su aprobación. Esta característica de sensibilidad está modelada por sus padres y maestros para que sean “*niños buenos, humildes y solidarios con las personas*” (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019). Ello se evidencia en el relato de una estudiante: “*yo no soy grosera, yo respeto, ellos me dicen que sea juiciosa, noble, no le diga groserías a nadie, ni tratarlos mal, y ayudar a quien se pueda*” (estudiante 2, comunicación personal, 2 de abril, 2019).

Otra característica encontrada de la construcción de identidad es la expresión de su rol sexual, que está determinado por ser hombre o mujer. Los estudiantes se identificaron con figuras significativas como sus madres (el estudiante de 9 años y la estudiante de 11 años), la estudiante de 10 años se identificó con una figura masculina (primo), y estudiante de 12 años se dibujó a sí mismo, lo que indica una mayor madurez y definición de su rol sexual masculino, que como adolescente ya reafirma más claramente su *yo*, evidenciando inquietudes sexuales y tensión por ser descubierto frente a alguna exploración sexual presente en él. Así, tanto los padres como las docentes reafirman procesos de construcción en el rol sexual. Así, una de las madres expone: “*porque los niños hoy en día ya saben todo eso del sexo, las profesoras les están enseñando sus partes del hombre y la mujer porque deben respetarse*” (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

Por otra parte, el estudiante 1 es hijo único y ha vivido únicamente con su madre, presenta un vínculo muy fuerte con ella, reflejando una alta dependencia afectiva hacia la misma, lo que en ocasiones le genera cierta inseguridad y ansiedad frente a relacionarse con otros adultos. La estudiante 3 se identifica con una figura masculina, dado que ella desde muy pequeña ha vivido con su padre a quien admira y reconoce, teniendo un vínculo fuerte con ella. En el caso de la estudiante 4 su figura más importante es su mamá a quien ama y admira porque “*ha estado muy*

pendiente de ella a pesar de su enfermedad en la cabeza” (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019).

Otro hallazgo significativo que se presenta en el DFH de todos los estudiantes es que existe un rasgo de optimismo frente a su vida, a pesar de las circunstancias adversas que se han presentado como situaciones de pobreza y discriminación relatadas en las entrevistas, reconociendo como eje fundamental la familia y la escuela. En la vereda La Unión los pobladores, a pesar de sus dificultades de orden económico y tensiones sociales, disfrutaban el ambiente ecológico, el aprovechamiento de la tierra, las celebraciones comunitarias (cumpleaños, muestras folclóricas, entre otras), valoran los aprendizajes, el gusto por la lectura, la escritura, (reforzadas continuamente en el hogar y en la escuela), siendo de gran importancia el deporte del fútbol, el ciclismo, las artes como la danza y el teatro.

Con base en lo expuesto anteriormente, se puede confirmar que las características de construcción de la identidad desde el DFH de los niños y jóvenes escolares se proyectan desde su esquema corporal y autoimagen en cada uno de ellos. Se resaltan factores internos de orden psicológico, cognitivo, afectivo y experiencial que han sido apropiados por los escolares a partir de la socialización primaria con sus figuras más significativas como sus padres y de la socialización secundaria con sus docentes y otros.

Así, en esta construcción de identidad, en el DFH, la primera característica que se evidencia es una clara autoimagen y en la gran mayoría un fortalecido auto concepto; la segunda característica es que existen rasgos de ansiedad, temores e inseguridades más en unos que en otros, como consecuencia posiblemente de la presión de los agentes socializadores más significativos como son sus padres y docentes y de sus expectativas frente a ellos, especialmente en el aspecto académico y social. La tercera característica en esta construcción es que los niños escolares, a diferencia de los jóvenes, expresan la importancia de la comunicación con sus otros significativos, no solo desde lo verbal sino corporal, en medio de que reflejan cierta introversión y retraimiento, prevaleciendo en ellos el querer estar acompañados.

Por su parte, los jóvenes evidencian como característica primordial el temor a enfrentar sus realidades, lo cual se puede presentar por su crisis de adolescencia, reflejándose en ellos la búsqueda de aprobación de los otros significativos y el gran temor de no cumplir con las expectativas académicas y sociales de sus padres y docentes. Es de anotar que existe en estos escolares un mayor reconocimiento y valoración de su autoimagen, incluso en su esquema corporal dibujan rasgos físicos que no desean tener; es el caso de la estudiante 3 (entrevista, 4 de abril, 2019), que tiene *“una pepa chiquita arriba del ojo, producto de una picadura de zancudo y que desea que se la operen y se la quiten”*.

De igual manera es importante señalar características en esta construcción de identidad que se presentan en el DFH a partir del rol femenino y masculino. En los varones, en especial en el joven se presenta una mayor tensión desde su masculinidad, reflejando inquietudes sexuales con el temor a ser descubierto y desaprobado por sus figuras significativas. Esto lleva a evidenciar rasgos psicorígidos, posiblemente por una educación de sus padres bastante conservadora y de prohibición a nivel sexual.

Un ejemplo de lo anterior se da en el relato de la madre: *“Yo le digo a mi hijo que ojalá se ubique con niños de su edad pero no con niñas porque primero van tocándole el brazo, luego la cola, luego otras cosas y eso involucra muchas cosas que es una etapa que muchos vivimos y no se puede evitar pero se debe cuidar. Entonces le digo a él que no trate de acercarse a las niñas, no jugar con ellas ni tener contacto con ellas y que no se deje tocar sus partes, que cuando lo acosen en el baño o lo toquen donde no quiere por favor avíseme, no me falle, porque es una parte que toca estar pendiente”* (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

En esta medida, a través del otro significativo se ha ido interiorizando en esta construcción de identidad, la apropiación y valoración de su ser individual, en cada uno de estos escolares.

7.2. Características del proceso de construcción del proyecto de vida de niños y jóvenes campesinos escolares

En este apartado se abordarán en primer lugar aquellos procesos que se van presentando en los diferentes ambientes en los cuales se interrelacionan los escolares y en sus procesos personales de orden psicológico, y como esta interacción psicosocial contribuye a favorecer los sueños y anhelos de los niños y jóvenes.

En segundo lugar se expone la incidencia de la familia en la construcción de los proyectos de vida de los escolares, reconociendo el primer agente significativo; se presentan algunos testimonios que ponen en evidencia la importancia para los padres de que sus hijos se superen, al igual que la tensión existente entre campo y ciudad, reconociendo que es en esta última que sus hijos pueden alcanzar estudios superiores como ir a la universidad. Se resalta la importancia de los valores transmitidos a los hijos, partiendo de las rutinas diarias y del manejo del tiempo libre.

En tercer lugar se presenta la escuela como un agente fundamental para la construcción de los proyectos de vida de los escolares, se abordan aquellos procesos particulares que se dan en la sede rural: el rol de las docentes y su vinculación afectiva que favorece la motivación en los planes y sueños de los estudiantes, descubrimiento de habilidades y talentos, la participación activa de escolares y docentes en los proyectos (constante deseo por aprender) que en gran medida rescatan la cultura ancestral, la valoración ecológica y ambiental, y el uso adecuado de la tecnología.

En cuarto lugar se presenta la interpretación del DFH con referencia a los planes y anhelos de los escolares; en ellos se resaltan las etapas de desarrollo que favorecen sus sueños, algunos rasgos personales, las tensiones existentes frente a su futuro, el anhelo de estudiar varias profesiones en cada escolar, la importancia de la vida cotidiana que favorece las metas futuras, la tensión existente entre campo-ciudad, reconociendo que es en la urbe que pueden estudiar una carrera profesional, pero anhelando el volver, posterior a terminar sus estudios, para servir a su comunidad. La valoración que dan a sus familiares para apoyarlas posterior a terminar sus estudios al igual que las dimensiones (familiar, social, laboral y personal) de su proyecto de vida. Se analiza

la dimensión afectiva (noviazgo, relación de pareja) no contemplada significativamente por los escolares.

Por último se exponen brevemente algunas conclusiones de este apartado a manera reflexiva.

7.2.1. Dinámicas de la construcción del proyecto de vida

Reflexionar sobre el proceso de construcción del proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares requiere clarificar cuatro aspectos inicialmente: el primero, que el término proceso se refiere a un conjunto de acciones intencionadas o no, que se van dando desde los diferentes ambientes en que interactúan estos niños y jóvenes, la escuela, la familia, la comunidad y cuyo resultado final es aportar a que la persona dirija su vida acorde a un sentido, unas metas y objetivos, es decir, que ocupe un lugar en la sociedad.

La segunda es respecto a la población seleccionada: niños y jóvenes campesinos escolares. Aquí el énfasis está dado por las características de pertenecer a un grupo social que habita en el campo, en este caso en la vereda La Unión. Ello ya lo hace diferente a los otros niños y jóvenes, es decir, que el campo y todas las posibilidades de desarrollo influyen en las aspiraciones, deseos y sueños de ellos; no queriendo expresar que sean menos o más que los jóvenes que pertenecen a otros sectores como la ciudad.

En tercer lugar, el hecho de que son niños y jóvenes rurales, que se encuentran estudiando y por eso gozan de ciertos privilegios que otros no poseen, y eso les permite visualizar y afianzar su futuro de manera distinta, con mayores herramientas intelectuales y académicas, reconociendo que cada persona lo labra desde sus condiciones, y qué mejor que la escuela para ayudarles en esa tarea. Y finalmente, que son niños y jóvenes entre los 9 y 12 años, lo cual indica que sus proyectos de vida los están cimentando y elaborando; así, esas metas, sueños, y anhelos con el tiempo y la influencia de factores personales, familiares, educativos y culturales, podrían ser logrados.

Una vez clarificado lo anterior, se procede a presentar lo pertinente al significado que los estudiantes le otorgan al proyecto de vida, su sentido, horizonte y su futuro; al igual que los valores

interiorizados que sustentan su pensar y actuar, y finalmente, dar a conocer las aspiraciones, visiones y anhelos que estos escolares campesinos proyectan para su vida.

Con respecto al proyecto de vida y su construcción, Ibarra *et al* (2017) afirman que la construcción de un proyecto de vida implica entender a la persona de manera holística. A los niños y jóvenes de la vereda La Unión se les comprende desde la lógica anterior; son personas con dimensiones social, familiar, espiritual, laboral, afectiva, cognitiva y corporal. Los niños y jóvenes de La Unión van asimilando las experiencias que la vida les ofrece para enriquecer su pensar y actuar, ya sea en la escuela, la casa o el campo. Lo que se resalta en estos escolares es el valor que le dan a sus sueños y metas, pero en función de servir a su comunidad en un futuro, valorando su entorno campesino. Desde su nivel de pensamiento y desarrollo, saben que es en la ciudad donde pueden estudiar una carrera, pero no desearían quedarse en ella. Así, por ejemplo, una estudiante entrevistada manifiesta que *“No me gusta la ciudad porque hay mucho ñero, me gusta el campo, no se escucha bulla y es tranquilo, no escucho ruidos ni peleas”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019).

En la frase de la estudiante hay dos situaciones a resaltar: la primera en relación con un grupo de personas que habitan la ciudad, los *“ñeros”*, que en su lenguaje está refiriéndose a las personas que consumen alguna sustancia psicoactiva, que son habitantes de calle y hacen daño. En el fondo de la expresión hay una manifestación y es el miedo hacia esas personas y a su estado de vida. Puede ser que ese temor le motive a decir que le gusta estar en el campo, y ahí, surge la segunda situación que asocia ciudad con ruido, bulla y peleas; mientras que el campo lo asocia con tranquilidad y silencio. Una tranquilidad comprendida como una libertad y seguridad para caminar, salir y estar en distintas partes sin que se tenga el miedo o el temor a ser dañado por alguien, en contraposición a lo que sí puede suceder en la ciudad. Eso se evidencia en la respuesta de la estudiante cuando afirma que le gusta el *“campo porque puedo correr y jugar, en la ciudad no puedo escuchar música porque le dicen que silencio, no puede salir por los carros pero en cambio en el campo sí se puede hacer eso correr y jugar”* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

Esas formas de pensar de los estudiantes frente al campo y la ciudad les generan una serie de inquietudes y tensiones respecto a su futuro, y aunque no lo expresen explícitamente, sí se

encuentra en forma tácita en algunas de sus respuestas frente al gusto por la ciudad y la valoración por el campo. Veamos: “*sí, pero no he vivido en la ciudad así que no sé, pero por eso me gusta mucho el campo, quiero estudiar todo lo de computadores, robótica en la ciudad, pero me gustaría volver al campo*” (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019). Una estudiante expresa: “*cuando sea profesora me gustaría trabajar en el campo*” (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019).

Así, aunque hay una preferencia por permanecer en el campo, existe un anhelo de estudiar una carrera y eso se logra en la ciudad. Es bueno aclarar que la ciudad para los estudiantes de la vereda La Unión es comprendida como Soacha, Fusa o Bogotá; esto porque son las más cercanas a la vereda. A Sibaté, los habitantes de La Unión no lo asumen como ciudad, sino como pueblo, independiente de su desarrollo social, económico, urbanístico.

Esa búsqueda de sentido de su existencia, de su ser y quehacer se ve reflejada en el DFH, ya que en los dibujos se observa una serie de temores y tensiones frente a sus anhelos profesionales, y aunque en ellos prevalece el optimismo como cualidad fundamental para desarrollar sus sueños, proyectan en sus grafismos una preocupación frente a si será posible que ellos establezcan un proceso de adaptación en el contexto de la universidad; si podrán con sus procesos de aprendizaje, si serán capaces de cumplir con las expectativas de orden personal y profesional anheladas por sus padres y maestros. Cuestionamientos que van surgiendo en la medida en que avanzan en su proceso de crecimiento, reafirmación de su *yo* identitario y más aún cuando van culminando su grado quinto, que los habilita para seguir sus estudios en otro lugar distinto a la vereda.

Por lo general, los estudiantes de la vereda La Unión cuando culminan el grado quinto pasan al colegio ubicado en Sibaté a seguir sus estudios de bachillerato. Esa transición de estudiar cerca a la casa, en una vereda, con pocos compañeros (35), dos docentes docente y en un contexto rural, e ir a un lugar donde se encuentran 1.150 estudiantes, coger bus y tener entre 6 a 9 docentes, les genera una serie de dudas e inquietudes sobre su ser y capacidad de responder en lo académico. Esas preguntas le ayudan a ir construyendo su proyecto de vida, ya que este se logra consolidar en la medida en que existe una comunicación e interacción con el otro; en este caso, compañeros, docentes, padres de familia y demás personas que intervienen en el proceso de formación, tal como lo afirma Moffat (1991, citado en Rodríguez, 2012): el proyecto de vida necesariamente se da a

partir de un vínculo con los otros, es decir nadie puede crecer en soledad, y si así lo fuera, los estadios alcanzados en su desarrollo son escasos, muy pobres y limitados.

Aunque más adelante se abordará la influencia de padres y maestros en la construcción del proyecto de vida de estos escolares, es pertinente comentar algunos factores que están relacionados con estos agentes significativos e inciden en las características de sus proyectos de vida.

7.2.2. La familia en la construcción del proyecto de vida

Así, una de las características halladas en la construcción del proyecto de vida de los escolares es la valoración que estos dan a los relatos y testimonios de las historias de vida de sus padres campesinos, los cuales les enfatizan la importancia y necesidad de estudiar para progresar y *“no quedarse como ellos, sin estudiar, en la pobreza y siendo humillados por otros”* (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019). Ello genera en los niños y jóvenes una motivación interna para lograr sus sueños y metas, las cuales en muchos de ellos están directamente relacionadas con ir a la universidad y posteriormente, ayudar a su entorno rural.

Los niños y jóvenes de esta vereda manifiestan de manera velada el temor de perder su esencia campesina al ir a la ciudad a cumplir sus sueños. En ellos hay una valoración y lealtad, por lo modelado por sus padres como agentes significativos. En muchos de sus relatos y grafismos se refleja admiración por ellos, por lo que les han transmitido como campesinos pertenecientes a la vereda, y prevalece un vínculo con su vereda a nivel social y cultural.

Paralelo a lo anterior, los padres en el diario vivir les enseñan a sus hijos diferentes maneras de aprovechar el campo como es el cultivar la tierra (huerta casera), el manejo de los diferentes criaderos de animales, el disfrute y valoración del campo, incluyendo las actividades o deportes, como las caminatas, los paseos familiares y el ciclismo, que se desarrollan en el tiempo libre, cuando ya se han finalizado las tareas y los oficios domésticos. Un ejemplo de esto último lo expresa una madre de familia *“de pronto para un paseo que nos vamos a algún lado, empacamos almuerzo, refrigerio y estamos lejos de la casa. A veces nos vamos a un cerro, nos sentamos y*

compartimos con los hijos, vemos a los niños jugar cometa y nos distraemos” (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

Un factor que se resalta como característica en la construcción del proyecto de vida de estos escolares es la tensión existente entre sus anhelos proyectados en la ciudad, reconociendo que es en ella donde pueden lograr sus estudios universitarios, y el deseo de quedarse o volver al campo, específicamente a su vereda para trabajar en beneficio de su comunidad.

Estas respuestas dadas por los entrevistados realmente sorprenden, dado que como investigadora y en los estudios analizados en el marco teórico se sabe que en muchas zonas rurales de Colombia e incluso de Latinoamérica la gran mayoría de jóvenes están emigrando a la ciudad en búsqueda de progreso, algunos desvalorizando su entorno social y cultural, cuando la ciudad los atrae, el cual califican de manera despectiva como pobre y poco desarrollado, como lo menciona Ruiz (2008), Osorio, Uribe y Castillo (1999), citados en Osorio *et al* (2011) y Jurado y Tobasura (2012).

Caso contrario se presenta con los estudiantes de esta investigación, quienes manifiestan el amor por su vereda, por la naturaleza y por el campo, como bien lo expresa uno de ellos: una estudiante dice: *“cuando sea profesora me gustaría trabajar en el campo”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019).

Así, es significativo evidenciar que estos escolares en general no anhelan cosas materiales (obtener un carro, dinero, casas, celulares, entre otros), sus sueños están centrados en alcanzar logros profesionales, altruistas o apoyar a sus padres y hermanos.

Esta valoración del campo y de la cultura campesina de la vereda, se da a partir del continuo diálogo y modelamiento de sus padres, quienes les manifiestan la importancia de no olvidarse de su origen y de sus raíces campesinas, aunque se vayan a estudiar a la ciudad. Como lo señala una madre de familia: *“me gustaría que ella estudiara e hiciera una carrera, así darle todo el apoyo lo que ella quiera. Pero que se quedara en el campo, ya que uno de mamá no quiere*

que sus hijos se vayan lejos o se olviden de ser campesinos” (madre de familia 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

Es importante resaltar que los padres, al igual que las docentes expresan la preocupación porque se deje *“acabar el campo”*; ello se lo transmiten a los estudiantes, como una manera de que se refuerce en ellos la valoración por su contexto rural y el sentido de pertenencia por el mismo. En palabras de un padre de familia: *“Que no sea todos apartamentos, porque muchas veces el gobierno ve una parcela desocupada y empieza a construir apartamentos como paso con una finca que estaba ubicada aquí cerca, eso no es justo. Es no dejar acabar el campo, porque el campo es bueno pero no es lo mismo que antes porque la agricultura no es lo mismo que antes, la ganadería es complicada porque el gobierno no nos deja trabajar, el gobierno no apoya a los campesinos”* (padre de familia, entrevista, 2 de abril, 2019).

7.2.3. La escuela rural: eje fundamental para la construcción del proyecto de vida

En esa construcción del proyecto de vida, las docentes refuerzan los sueños y anhelos de los escolares, a partir del descubrimiento de las habilidades y talentos que se van manifestando con las vivencias y experiencias pedagógicas en el aula. En palabras de una docente: *“lo más importante para nosotras es conocer los sueños que tienen a través del diálogo y de los talentos que ellos van demostrando; sus intereses, esas cosas nos ayudan a conocer esos sueños y esas metas que ellos se proyecten a todo nivel, no solo profesional sino lo que a ellos les gusta, como el arte y deporte”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Estos escolares no solo expresan sus sueños desde el área profesional, sino que van más allá. En palabras de una docente: *“muchos niños sueñan con la paz, es una cosa importante, sueñan con el respeto de las familias, sueñan con la familia, que los papás no se peleen, que unos dejen de tomar, así plantean un futuro posible diferente a lo que ellos tienen, también sueñan cómo la escuela podemos mejorar”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En los escolares, están presentes en esta construcción de sus proyectos, unas realidades que les inquietan no solo desde el contexto familiar, sino social y educativo. Ello posibilita que las

docentes tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes y les motiven a proyectarse de manera realista y a la vez optimista. *“Es importante conocerlos como maestra, porque a veces cuando se establece distancia, ellos hacen su plan al margen de lo que están haciendo y se crean dos realidades paralelas en lugar de compartir una sola y hacer un solo tejido, es decir, una sola construcción; así es importante dialogar con ellos sobre eso”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En esta medida, las docentes establecen un vínculo afectivo y social con los escolares quienes se sienten escuchados, motivados personal y académicamente, lo que favorece sus anhelos y aspiraciones. En los relatos de los niños y jóvenes de la vereda de manera constante hacen un reconocimiento a este proceso vincular con sus “profes”, no solo por sus procesos pedagógicos e investigativos a partir de las necesidades y habilidades de sus estudiantes, sino por el aporte personal de las mismas: *“nos aconsejan cuando hay problemas en la casa, peleas con los compañeros, ellas nos ayudan y nos motivan”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019), animándolos de que ese futuro soñado por ellos es posible. Así los estudiantes han podido socializar, en compañía de sus docentes, algunas de las iniciativas apoyadas por sectores del municipio y entidades del Estado: *“nos ganamos el concurso de experiencias significativas convocado por la gobernación de Cundinamarca donde expusimos el proyecto de Astronomía y pude ir a Japón”* (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019). Así, la afectividad en la relación maestro-alumno es condición necesaria para el proceso de socialización en la escuela (Parra, 1996).

7.2.4. Los proyectos de vida analizados desde el DFH

Los sueños y anhelos de los niños y jóvenes de La Unión y que proyectan en el DFH reflejan la importancia de servir y aportar al otro, evidenciándose valores como la solidaridad y la nobleza, que han sido modelados por sus agentes socializadores significativos y los han interiorizado como parte esencial de su sentido de vida y de su motivación interna de orden psicológico, tal como lo dice Meza (1996), los valores que ha interiorizado y afianzado un ser humano van a generarle unas actitudes y comportamientos con una razón de ser y un sentido de su propia existencia.

Estos niños y jóvenes, a pesar de sus situaciones precarias de orden económico y social, sueñan con ayudar a otros de su comunidad; desde una mirada altruista se va construyendo su proyecto de vida, y es lo que les da sentido a su existencia como personas.

De otro lado, en los dibujos de los estudiantes no solo se proyectan en una o varias profesiones, sino también se observa la presencia de las dimensiones familiar, afectiva, social y corporal. Es el caso de los dos jóvenes de 11 y 12 años de edad, quienes expresan un alto compromiso familiar, del deber ser, de estar pendientes de sus padres y superarse para “*poderles pagar a sus padres todos los esfuerzos que han hecho para sacarlos adelante*” (estudiante 4, entrevista, 6 de marzo, 2019 y estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). “*Ellos sienten la necesidad de ayudar a sus padres, es una obligación para ellos*” (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).



Un ejemplo de lo anterior se evidencia en el DFH de la escolar; desde la dimensión familiar, se proyecta el fuerte vínculo afectivo con su mamá, representado con el corazón (lugar donde están las emociones) y el deseo de estar pendiente de ella en el futuro. Desde la dimensión corporal, se proyecta como una joven preocupada por su autoimagen y por sus rasgos físicos, (que en unos años la pepita de su ojo haya sido operada y esté más chiquita), se proyecta con un estilo propio (cabello chiquito, pecas, accesorios); desde la dimensión profesional, se visualiza en 10

años como una adolescente en la universidad estudiando arte (estudiante 3, DFH, 4 de abril, 2019). Su imagen grande refleja cierto egocentrismo en ella (valoración excesiva de sí misma) creyendo que sus opiniones son más importantes que las de los demás; ella se presenta como una líder tanto en su familia como en la escuela. Así, esta estudiante refleja cómo su proyecto de vida ha estado influenciado tanto por su madre, como por sus docentes, lo cual le ha posibilitado a ella el proponerse metas y anhelos que van a favorecer un mejor mañana: esperanzador y optimista.

Por otra parte, los sueños y anhelos de estos escolares se dan a partir de su vida cotidiana, expuesto por D' Angelo (2002), es decir, de lo que hacen a diario, ya sea en la casa, en la escuela o en la vereda. Así, por ejemplo, el joven de 12 años manifiesta *“Quiero montar a caballo cuando sea grande, porque me gustan mucho los caballos. El año pasado fui a un evento para montar caballo para hacer el ocho, me fue bien haciéndolo. Sábado y domingo me dedico a los caballos, también quiero ir a la universidad, quiero estudiar matemáticas”* (estudiante 4, entrevista, 5 de marzo, 2019). La joven de 11 años expresa: *“Quiero ser una empresaria. Trabajar lo que usted está trabajando pero con computadores. Me gustaría ser una secretaria de empresa”* (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). Por su parte, la niña de 10 años expresa: *“me encantaría patinar, ser doctora, ser profesora de jardín de chiquititos, lo más bonito es que ayudo a los niños”* (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019 y el niño de 9 años desea estudiar robótica como sus primos (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).



En el DFH del estudiante se refleja en la dimensión cognitiva (fuerte preocupación por su rendimiento académico); en la dimensión profesional, prevalece en medio de su tensión el deseo de ir a la universidad a estudiar matemáticas; desde la dimensión laboral existe un fuerte anhelo por trabajar con caballos de paso; desde la dimensión personal, en inicio de su adolescencia, está presente la exploración de su sexualidad con rasgos de ansiedad por el temor de ser descubierto. Al mismo tiempo se evidencia un gran optimismo para la consecución de sus metas.

Estas proyecciones de los escolares han sido influenciadas por agentes significativos, los cuales les han modelado la importancia de desarrollarse profesionalmente como primos, tíos y abuelos. Un estudiante expresa: *“deseo estudiar robótica, eso que mis primos han estudiado, ellos viven en Soacha, pero van a la universidad, eso que es arreglar computadores y televisores, pero me gustaría trabajar en el campo”* (estudiante 1, entrevista, 6 de marzo, 2019).

El deseo y gusto por ir a la universidad es básicamente infundido por la familia, pues se observa que algunos padres tienen como objetivo el pagarle universidad a sus hijos, aunque otros

no; los factores económico, cultural y académico median como impedimento para ello. La docente expresa que *“cuando hay familias bien establecidas, cuando la familia tiene claro los objetivos, es decir, cuando los niños se les ha fomentado que deben ir a la universidad y hacer una carrera, ellos llegan a la escuela con estas proyecciones claras”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Es desde la familia y la práctica de las actividades cotidianas como apoyo en tareas del hogar, del campo, prácticas de algún hobby y tareas escolares, que se favorece que los niños y jóvenes anhelan su futuro, tal como lo menciona una estudiante: *“me gusta ser cocinera, me gusta hacer muchos pasteles, son deliciosos, en los cumpleaños con mi abuelita hacemos pasteles, cuando vamos a las piñatas, aprender a cocinar para vender pasteles o por gusto, eso es lo que quiero”* (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). En palabras de D’Angelo (2002): la vida cotidiana es experiencia individual y a la vez es intersubjetiva, que se da a través de la acción social en la que confluyen los valores, las necesidades, y los anhelos.

Así, en estos estudiantes los anhelos y metas están centrados en las dimensiones profesional, familiar y laboral. Los escolares no expresan interés en la dimensión afectiva donde visualicen el deseo de ser madre o padre, es más, no mencionan el proyectarse a vivir en pareja. Esto es muy particular en ellos, una sola niña menciona que después de estudiar artes y conseguirles la casa a sus padres y la propia, se va a reconciliar (tener novio). Esta característica puede estar muy marcada por lo transmitido por sus padres: *“qué bonito que sea entregado al estudio, que nos ayude en un futuro, que no se vaya a reconciliar (tener novia) tan temprano”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

Esto puede indicar un temor latente de los escolares infundido por sus padres frente a las implicaciones de “enamorarse o tener pareja”, al mismo tiempo que temen ser madres o padres a tan temprana edad, como ha ocurrido con sus abuelos y con algunos de sus padres, lo que les ha implicado muchos esfuerzos y grandes responsabilidades. *“Yo le digo a mi hijo que yo sufrí, que mi mamá me abandonó, nunca volvió, yo me sentía abandonada, quería escaparme pero al mismo tiempo me daba miedo, así mijo tener un hijo es una gran responsabilidad”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

Este rasgo es muy significativo en los escolares dado que en medio de la tensión hay cierto reconocimiento en ese proyecto de vida de, primero que todo superarse profesionalmente, apoyar a sus familias, antes que ser madres o padres a temprana edad o comprometerse con alguien afectivamente.

Cabe resaltar que en La Unión las familias están constituidas, en su gran mayoría por máximo 3 hijos y su(s) padre(s), evidenciándose, como en otras regiones del país el control de la natalidad; posiblemente ese modelamiento ha sido interiorizado por estos escolares.

Ahora bien, los anhelos y sueños se lograrán en la medida en que estos niños y jóvenes le otorguen importancia al tiempo, y eso es evidente ya que son organizados en la ejecución de cada actividad; esto con el fin de aprovechar al máximo cada una de estas actividades y disfrutarlas. La organización de su vida cotidiana en los escolares ha posibilitado no solo el desarrollo de sus habilidades sino la manera como van creando sus propios ideales y sueños futuros. Así, han ido aprendiendo a aprovechar al máximo el tiempo, desde el ejemplo o modelamiento de sus padres.

Cuando un estudiante permanece cerca a sus padres y les ayuda en ciertos oficios, ellos van aprendiendo de la mano de estos y van reafirmando en su propia identidad, lo que favorece el interés por una u otra carrera o actividad en un futuro, es lo que llama Erickson (1950) la identidad ocupacional. *“Mi mamá me ha enseñado a hacer ricos pasteles, me gusta cocinar, cuando sea más grande quiero estudiar para chef, y hacerle ricos pasteles a mi mamita para que ella se sienta orgullosa de mí”* (estudiante 3, entrevista, 2 de abril, 2019).

Finalmente se concluye que el proyecto de vida de los niños y jóvenes escolares está caracterizado por dos factores esenciales en ellos: uno es el factor psicológico y otro el social. En el primero se reflejan los procesos intelectuales, el deseo de aprender continuamente, el cual se proyecta por algunos escolares dibujando un libro, resaltando la necesidad y el interés por lo académico, y el anhelo de ir a la universidad. Se enfatiza que cada escolar evidencia un auto reconocimiento de sus habilidades y anhelos futuros. En medio de que están presentes temores y tensiones frente a su futuro, no solo desde lo profesional sino desde lo familiar, todos se proyectan

con varias carreras o actividades, al mismo tiempo que se evidencian sus rasgos personales, habilidades y talentos, al igual que su autoimagen y auto concepto. El segundo, lo social, está reflejado en la interacción social de los escolares ya sea con la familia, escuela, o comunidad; este proceso vincular es de suma importancia en la internalización de valores, saberes y reconocimiento de sus talentos y fortalezas, ellos anhelan servir principalmente a su comunidad en cualquiera de sus profesiones.

7.3. Relación entre los procesos de construcción de identidad y los proyectos de vida de los niños y jóvenes escolares campesinos

Para establecer la relación existente entre los procesos de construcción de identidad y el proyecto de vida de los niños y jóvenes campesinos escolares debemos tener en cuenta, como se dijo anteriormente, que el ser humano es un ser integral, dinámico, que se va construyendo a través del tiempo. En palabras de Erikson (1950, citado en Manen y Levering, 1999): La mismidad y la continuidad son características esenciales de la identidad, esta no permanece estática toda la vida. Así, las continuas experiencias con el contexto y con las personas más cercanas van a ir reafirmando en cada uno de los estudiantes su *sí* mismo y la posible consecución de sus sueños.

De ahí que existe una relación directa y estrecha entre el proceso de construcción de identidad y el proyecto de vida de los niños y jóvenes escolares. Ello se ve reflejado en las entrevistas y dibujos proyectivos de los escolares. Un ejemplo lo muestra una estudiante: “*Aprendo mucho, le enseño mucho a mi hermanita, cuido mucho a mis papás, también a mi hermana mayor*” (estudiante 2, entrevista, 2 de abril, 2019), donde se evidencia un proceso de auto reconocimiento, a la vez que se está construyendo la sensibilidad y solidaridad hacia los otros. Esto se relaciona directamente con su proyección futura, que se plasma en el DFH: “*deseo ser doctora lo más bonito es que ayudo a los niños*”. Un ejemplo de ello se presenta en el DFH de esta escolar quien se proyecta con varios anhelos y sueños al mismo tiempo, la palabra que más enfatiza es “*ayudar*” lo que refleja en ella un sentido de vida altruista al servir a otros.



Esta estudiante evidencia una clara autoimagen, facilidad en comunicarse con su entorno, liderazgo y optimismo (construcción de identidad), lo que la proyecta a nivel deportivo (ser patinadora), profesional (maestra y doctora). Desde su hogar, el padre le ha delegado la responsabilidad de “cuidar a la hermanita” y en la escuela, desde un trabajo cooperativo, las docentes le solicitan que les colabore a sus compañeros más pequeños en las actividades. Así, estas dos actividades que se dan de manera paralela, han favorecido en ella tanto la reafirmación de *sí* misma, como su proyecto de vida.

Es a través de esa interiorización permanente presente en la construcción de identidad, que se va tejiendo en el ser humano una necesidad de ser, no solo diferente al otro, sino de lograr lo que el otro ha podido *ser*, construyendo un sueño, un ideal, un anhelo, tal como se evidencia en estos escolares.

7.3.1. Dinámica de la relación entre la construcción de identidad y el proyecto de vida

Cabe señalar que en esa construcción de identidad y relación con el proyecto de vida de los escolares, se evidencia una significativa interacción entre el proceso de socialización dado en el contexto rural de La Unión y el transmitido por el ambiente escolar.

Así, a partir de este contexto rural, se refleja una noción de campesinado que muestra varios matices; está centrado en el valor de la tierra, no solo como medio de producción agrícola, sino como elemento cultural donde se cimientan las actividades diarias (la laboriosidad en la huerta casera), la trasmisión de valores (*ser persona*, el respeto, la humildad, entre otros), las actitudes (sentirse orgulloso de *ser campesino*), las normas de comportamiento (obedecer al adulto), celebraciones (homenaje al sembrador) y aspiraciones (doctor, artista, profesora). Se da en los estudiantes una construcción de la identidad y la consecución de sueños y anhelos.

En esta concepción de campesinado, también se encuentran situaciones complejas y que han generado en los campesinos y específicamente en los padres de la vereda, tensiones y serias preocupaciones: la gran mayoría no son dueños de tierra, tienen que trabajar como obreros; las familias tienen un nivel de economía bajo; en algunas ocasiones el servicio del agua es escaso por situación de contaminación del Embalse del Muña. Al llegar personas de otras regiones a vivir en la vereda, ellos no tienen conciencia de cuidar el medio ambiente (no reciclan adecuadamente), alguna familias presentan situaciones de violencia que afectan a sus hijos. “*Si soy obrera toca bregar para ganar algún centavo, pero todo se encarece, la comida, entonces toca mirar cómo puede reemplazar la comida que no puede comprar, como uno busca la economía. El campesino está llevando del bulto porque con este verano toca mirar qué se puede hacer*” (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

De esta manera, el hecho de pertenecer a esta comunidad rural, ya marca una particular cosmovisión en los escolares, que ellos han ido interiorizando y apropiando para construir su propia identidad, paralelamente a la construcción de su proyecto de vida.

Así, en medio de estas vivencias, los padres modelan en sus hijos el valor por su cultura campesina, la resiliencia: capacidad de lucha y de superar situaciones adversas, motivando a sus hijos a proyectarse en la consecución de metas, principalmente personales, familiares y profesionales.

En esta esencia de ser campesinos, los padres han transmitido a sus hijos no solo unos valores (anteriormente mencionados), sino el apoyo incondicional para favorecer sus propias

decisiones (autonomía) tanto a nivel profesional, como personal, incluyendo el quedarse en el campo o irse a la ciudad. En palabras de un padre: *“mi hija es mi todo, yo la apoyaré en lo que ella quiera estudiar, y si decide quedarse o irse ahí estaré”* (padre de familia, entrevista, 4 de abril, 2019).

En ese *mi todo*, expresado por el padre, se evidencia algo supremamente valioso que es el vínculo afectivo que tienen los padres con sus hijos y es a través de este que se favorece en los niños y jóvenes escolares la construcción de su propia identidad, centrado en el reconocimiento de sentirse amado, lo que contribuye a su autoimagen y autoestima, y lo cual se proyecta en su deseo de servir a los demás. Bien lo dice Bowlby (1969/1988, citado en Rosales, *et al.*, 2006) si la persona que lo cuida es accesible y responde a las necesidades del mismo, él creará un modelo interno de trabajo en el que los demás son confiables y él es merecedor de atenciones especiales.

Es importante resaltar que en esta comunidad campesina se vive un ambiente de unidad, *“no hemos tenido problemas con los vecinos, la gente es muy fresquita (solidaria)”* (padre de familia, entrevista, abril 2, 2019), lo cual contribuye a reforzar en los escolares los valores anteriormente mencionados.

De otro lado, en algunas situaciones los padres y escolares perciben el apoyo de entidades gubernamentales como el de la Alcaldía municipal, que también favorecen los procesos identitarios de los escolares y sus proyecciones: *“de la alcaldía vienen, nos enseñaron a sembrar cubios, cebollas, arracacha. También sembramos las otras hierbas como la menta y el romero”* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019). Este tipo de capacitación se ha complementado con el proyecto de aromaterapia dado por iniciativa de los escolares y el acompañamiento de las docentes. Lo cual contribuye a que estos estudiantes no solo interioricen más aun el aprovechamiento de la tierra, sino la transmisión del uso de plantas medicinales dadas desde los ancestros. *“Aromaterapia también sirve para establecer el problema que tenemos con los niños de comportamiento, entonces estuvimos leyendo un poco como generar unos ambientes más apropiados para los estudiantes y llegamos a lo de aromaterapia; entonces contactamos a una persona que conoce del tema y descubrimos que la menta, la hierbabuena, funcionan como elementos básicos para la*

aromaterapia, que sirven para tranquilizar a los estudiantes” (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Esos saberes campesinos favorecen en estos escolares la autonomía, la creatividad y la habilidad, rasgos personales que se van construyendo para proyectarse a una actividad de sostenibilidad. *“Que uno aprende muchas cosas, mis padres nos enseñaron, nosotros le enseñamos a ellos, pues el día de mañana ellos no tienen trabajo ellos saben cómo sembrar, en momentos que ellos lo necesiten”* (madre de familia 3, entrevista, 6 de marzo, 2019).

De otro lado, el ambiente escolar juega un papel fundamental en este proceso de construcción de identidad y relación con su proyecto de vida, ya que es en la escuela que los escolares tienen esa segunda socialización con agentes significativos como docentes, pares y medios de comunicación, entre otros, que favorecen la continuidad en sus procesos de construcción de identidad y proyecto de vida, y al mismo tiempo la integración con esa socialización significativa dada específicamente con sus padres en el contexto rural.

A partir de las vivencias cotidianas que se dan en la escuela, la relación con las docentes, los procesos pedagógicos e investigativos, las salidas extraescolares, estos escolares de La Unión han podido ir reafirmando su *sí* mismo, y la proyección de sueños anhelados. Esta dinámica relacional entre construcción de identidad y proyecto de vida ha sido posible por varios factores que cobran un gran significado.

En primera instancia, el significado de campesinado está reconocido y valorado por las docentes, quienes son de origen campesino y modelan en los estudiantes, en sus diferentes espacios y vivencias cotidianas, el respeto por las actividades de los padres, el cuidado por su medio ambiente, el aprovechamiento de la tierra (huerta casera), los campamentos astronómicos, las muestras folclóricas de la vereda; en fin, una serie de vivencias que refuerzan el orgullo de ser campesinos.

En segunda instancia, las docentes de La Unión, desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional) con una visión constructivista social y el proyecto flexible de Escuela Nueva,

incentivan en sus estudiantes el descubrimiento de sus talentos, habilidades y competencias. “*Son pequeñitos, están mirando sus sueños, encontrando sus habilidades, es el momento de descubrimiento, saberes escolares y sus saberes son valiosos*” (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En este anterior comentario de la docente se evidencia cómo en ese proceso pedagógico, el escolar de La Unión a la vez que está reafirmando su yo personal, descubriendo sus talentos, también construye su proyecto de vida, a partir de sus anhelos. Un ejemplo de ello lo manifiesta una estudiante: “*me ha gustado dibujar y pintar desde pequeña, las profesoras de aquí nos han enseñado cómo usar el computador. Los viernes estamos haciendo un mural de dinosaurios y lo hacemos en computador, es muy chévere, cuando sea grande quiero ir a la universidad a estudiar arte*” (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019).

En tercera instancia, y lo más importante, en esta dinámica relacional entre construcción de identidad y proyecto de vida de los escolares, la escuela sirve de mediadora o vínculo, como lo dice Parra (1996) entre dos mundos o contextos socio-culturales distintos (rural y urbano). Por un lado, tiene presente las necesidades y dinámicas de la vereda La Unión, reforzando en sus estudiantes la valoración de su entorno y de sus saberes campesinos, a través de la vida cotidiana en la escuela, en los distintos proyectos, vinculando a los padres y a la comunidad. Por el otro lado, las docentes motivan a sus escolares para que desarrollen sus talentos y habilidades y se apropien de conocimientos haciendo uso de medios tecnológicos y puedan socializar sus proyectos fuera de su contexto. “*Ellos cada cosa que pueden hacer fuera de su contexto es enriquecimiento*” (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Así, como lo expone Parra (1996): “la escuela introduce a las nuevas generaciones de los contextos campesinos en una realidad que, aunque todavía no sea la suya, sí van a tener que conocer” (p. 16). En palabras de una docente: “*nosotras siempre intentamos dar habilidades fuera del contexto en la parte tecnológica e investigativa que ayuda mucho al desarrollo de la región y es venderles la idea que este lugar es posible para ellos*” (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Desde mi concepto, esta apropiación y proceso vincular dado desde la escuela y aceptado por la comunidad ha permitido que los escolares y sus familias, al igual que las docentes reconozcan que la educación rural puede ser posible teniendo en cuenta el valioso aporte de los saberes culturales campesinos de La Unión y al mismo tiempo el aporte de los procesos pedagógicos e innovadores de la escuela.

Así, los padres han creído y confiado en las dos docentes y en sus hijos, ya que muchos de esos procesos pedagógicos innovadores y actividades diarias en la escuela (anteriormente expuestos), se han desarrollado por las iniciativas de los escolares y las necesidades de la misma vereda. Y las docentes han sido grandes motivadoras en esa dinámica relacional de construcción de identidad y proyecto de vida. *“Los niños tienen la curiosidad de aprender. Ellos son más de venga profe, qué pasa con este bichito que está acá y no a manipular otras cosas o estar concentrados en hacer solo videos y por eso se termina haciendo estos proyectos porque ellos están interesados en las cosas que pasan; con la Junta comunal, entonces uno plasma estos saberes alrededor de este proyecto educativo”* (profesora 1, entrevista, 6 de febrero, 2019 y profesora 2, entrevista, 6 de febrero, 2019). En palabras de un padre: *“muchas veces las investigaciones se estudian desde la ciudad pero muchas veces se deja de lado a la gente del campo que tiene mucho que enseñar; las profes motivan a los niños a que hagan proyectos donde hay temas de la comunidad”* (padre de familia, entrevista, 4 de abril, 2019).

Esta relación directa entre construcción de identidad y proyecto de vida se da a partir de las experiencias de los escolares, dadas y determinadas en el tiempo y en el espacio, como es señalado por Casullo *et al* (1996) y D'Angelo (2002). Con respecto al tiempo, se hace referencia a las experiencias que les han sucedido a los estudiantes y la forma como las han podido afrontar en su diario vivir. Un ejemplo de ello lo expone una estudiante quien reconoce que su madre y su hermana menor tienen dificultades intelectuales, así dedica las tardes, siendo parte de su rutina, para ejercitar con ellas la lectura y escritura, iniciativa que ha aprovechado al máximo con la meta deseada de que aprendan a leer y a escribir.

Con respecto a lo espacial relacionado con el aspecto socio-cultural, éste les ha proporcionado el significado de los valores, las normas y las creencias dadas por la familia, la vida,

la escuela, entre otros, como bien lo señala Casullo *et al* (1996). Para una estudiante su familia tiene una enorme importancia; es en ella que ha aprendido a ser solidaria, el manejo de la huerta, a ser “buena persona” y la gratitud en especial hacia su madre, quien le ha permitido desarrollar el arte por la cocina. “Ella me da consejos, cuando grande estudie, termine carreras luego haga un trabajo bien. Cuando sea grande les compró una casa a mis papás” (entrevista, 4 de abril, 2019).

Finalmente, se puede señalar que esta relación estrecha y directa entre construcción de identidad y proyecto de vida va reafirmando la individualidad de cada estudiante y su proyección futura, por ello se evidencia que desde su contexto escolar, familiar y cultural se van reconociendo en cada uno de ellos sus saberes, talentos y cualidades, para que se proyecten a lograr sus metas y sueños. En palabras de un padre: “mi chinita es una niña juiciosa, decente, le gusta mucho estudiar, leer, es muy responsable, le gusta patinar, y dice que quiere ser doctora; yo la apoyaré en lo que más pueda. Ella es todo para mí, siempre me ha acompañado” (padre de familia, entrevista, 4 de abril, 2019).

7.4. Rol de docentes y padres de familia en el proceso de construcción identidad y proyecto de vida de niños y jóvenes campesinos escolares

El aporte que hacen tanto docentes como padres de familia en la construcción de identidad de los niños y jóvenes campesinos escolares se caracteriza por tener elementos comunes: el de autoridad, el querer formar una persona con los más altos valores que trasciendan en su ser y hacer; y se basan en su experiencia de vida y profesión para servir de modelo, promoviendo la práctica de valores como la autonomía, el respeto, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Al igual que potencian las habilidades de los estudiantes para que ellos conozcan en qué son buenos, y desde ahí, puedan orientar su futuro profesional.

La autoridad, se asume como el poder que una persona tiene con relación a otras, ya sea por ejercer un cargo o porque su conocimiento, su estilo y forma de vida, basada en principios, normas y valores le dan la posibilidad de ser percibido por los otros como un símbolo de autoridad. Así, los niños y jóvenes de La Unión ven en sus docentes un modelo a imitar. Una estudiante

expresa que le gustaría “*ser profesora de jardín de chiquititos, cuando fui un poquito al jardín de niños fue muy bonito ser profesora, les enseñé muchas cosas*” (estudiante 3, entrevista, 4 de abril, 2019). Otra estudiante refuerza ese proceso que las docentes dan en la escuela: “*Lo más bonito es ayudarle a los niños ya sea como profesora o como doctora*” (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

Aunque sus intereses por ser docentes son muy incipientes y tal vez motivados por ese trato especial que reciben de sus dos profesoras, les han hecho verse en un futuro ejerciendo esa labor. La relación de autoridad ejercida por las docentes desde una perspectiva de ver al otro como una persona que siente y piensa es fundamental, ya que no se centran solo en enseñar conocimientos sino en que los niños exploren sus intereses, cualidades y fortalezas. Las docentes mencionan que “*nosotros siempre fortalecemos las habilidades fuera del contexto en la parte tecnológica e investigativa que ayuda mucho al desarrollo de la región y es venderles que este lugar es posible para ellos, pero la idea es darles habilidades para que ellos se defiendan fuera de la escuela*” (profesora 1, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En la escuela La Unión, la autoridad de las docentes está mediada por vínculos afectivos que hacen que el ejercicio de enseñar y aprender se produzca de una manera creativa, interesante y sobre todo, que prime el respeto a lo que dice y hace el maestro; pero no es un respeto infundido por el temor, sumiso ni acrítico, sino que es un respeto que se ha forjado desde la admiración que tienen los estudiantes hacia sus profesoras. Ello se gana con el trato amoroso y exigente, con un trabajo cooperativo permitido por ellas.

Se corrige con firmeza cuando se amerita. Los niños y jóvenes manifiestan que “*las profes me ayudan a lo que necesito, me apoyan; yo les ayudo a ellas también. Aprendo mucho, le enseño mucho, ellas nos dicen que seamos buenos niños, que no seamos groseros, respondones con los papás; ser un niño que cuide a los demás*” (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

El discurso que proviene de las docentes y desde esa autoridad ejercida produce en los estudiantes y jóvenes, no sólo la admiración hacia ellas, sino una forma de pensamiento frente a la vida, la familia y el campo. Es decir, que la escuela no solo enseña conocimientos de orden

científico, sino que principalmente a ser personas con carácter, principios y con valores. Todo ello genera una identidad, una forma de ser y un modo de actuar, que va a ser interiorizado por los escolares. Finalmente, los estudiantes van construyendo su proyecto de vida con todos esos elementos dados por las docentes.

Una de las docentes nos explica que *“a los estudiantes les trabajamos la identidad y su proyecto de vida a lo largo del plan curricular. Nosotros les explicamos que la identidad se forja en dos elementos: primero me identifico yo, después en ese otro social y posteriormente en el contexto social. Esto hace que desde mi identidad se apropie y preocupe de mi contexto rural”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

Este proceso de construcción de “primero yo me identifico” se da en los primeros grados de primaria, ya que los niños y las niñas se empiezan a reconocer corporalmente (autoimagen); ya en los siguientes grados se aborda cómo ese yo se va identificando con sus pares y adultos cercanos, para luego afianzarse ese proceso identitario en el reconocimiento del contexto rural de La Unión, reforzando en sus estudiantes la valoración cultural de su ruralidad. *“Lo que más nos toca trabajar a nosotras es fortalecerles esa confianza, esa autoestima que ellos a veces han perdido”* (profesora 1, entrevista, 6 de febrero, 2019).

Para las docentes, el contexto cultural de la vereda debe ser tenido en cuenta en los procesos identitarios de los escolares y en sus logros y metas. Así, la profesora precisa: *“pensaría que el medio ambiente forma parte del contexto cultural, ellos tienen la conciencia más clara del medio ambiente ya que viven de él. La escolaridad se fortalece cuando el contexto hace parte de la parte académica (sic) yo no los puedo desligar de lo que ellos conocen lo que debo hacer en la escuela y eso se puede ligar (unir)”* (entrevista, 7 de febrero, 2019).

El trabajo pedagógico y didáctico que se lleva en La Unión con los estudiantes, que es a través de proyectos, aporta significativamente a la proyección de estos niños y jóvenes. Cada estudiante acorde a sus habilidades y saberes contribuye en la formulación del problema y sobre todo en las posibles respuestas. Con esta metodología se le está enseñando a los estudiantes habilidades que son fundamentales para la vida como la curiosidad e investigación, la escritura, el

preguntar científicamente, buscar respuestas y argumentarlas y sobre todo el desarrollo de la curiosidad por aprender cada día algo nuevo, como ya se dijo anteriormente. La variedad de temas les va mostrando a los niños multiplicidad de oficios y profesiones, reconociendo que en todos los escolares, tanto en las entrevistas como en sus dibujos la “Universidad está presente en su futuro”.

Por ejemplo, frente al proyecto de la aromaterapia, anteriormente mencionado, la docente comenta: *“con la aromaterapia nos estamos encaminando a un proyecto empresarial, el tema es que nosotros lo podamos presentar, haciendo que los niños tengan sus propios elementos para desarrollarlo. Nosotros hemos buscado la manera de que si los niños no pueden trabajar en el campo hagámoslo en otra cosa. Pues esto les sirva más adelante para la vida, también motivarlos a que no necesariamente nosotros tenemos que tener un trabajo sino que podemos crear varios trabajos. También para esto necesitamos que ellos se apropien de su identidad cultural y tengan un sentido de pertenencia”* (profesora 2, entrevista, 7 de febrero, 2019).

En este proceso se parte de los modelamientos que a diario se dan en las actividades cotidianas de los padres de familia de la vereda y el aprovechamiento de los recursos ecológicos. En palabras de una madre: *“El campo es muy importante, aunque uno no tenga nada que hacer uno tiene en un pedacito un poco de cebolla, si algún día no tiene cebolla va a la huerta y uno saca un gajito para guisar el arroz o la papa. No tengo para un tomate, uno tiene un tomate. Como yo le decía, se cultiva el repollo, la cebolla larga, tomate de árbol, papa, acelga, tengo que sortear (sic) con mis hijos, cuando no tengo pues saco de ahí, cuando no tengo para un transporte pues vendo algo de mi huerta”* (madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

Al mismo tiempo surgen en los padres una serie de tensiones que son transmitidas a sus hijos en estos procesos identitarios y de proyecto de vida, como es el hecho de no sentir en muchas ocasiones el apoyo del Estado, el temor de que *“se acabe el campo por falta de recursos y oportunidades, y las construcciones de urbanización en la vereda”* (padre de familia, entrevista, 2 de abril, 2019).

Así, el discurso práctico que tienen los padres influye significativamente en los hijos, *“primero usted estudie, ahí sí haga lo que quiera. Primero estudiar porque uno necesita carrera,*

si uno quiere hacer todo eso debe tener dinero” (madre de familia 2, entrevista, 4 de abril, 2019). “Yo le digo que no esté esclavizada (vinculada) a una persona, que bonito que sea entregada al estudio, que nos ayude en un futuro, que ahorita ya con estudio responda por usted. Yo le digo a mi hijo que mis padres se separaron, que mi vida se fue abajo porque no tuve ni apoyo de mi papá ni de mi mamá, entonces me tocó hacer lo de agricultura”. Madre de familia 3, entrevista, 5 de marzo, 2019).

Se observa cómo esas palabras de las madres a sus hijos están priorizando el estudio antes que el trabajo y vincularse afectivamente con alguien; el énfasis es total hacia lo académico. Ellas ven que el estudio es la posibilidad que tienen los hijos de llegar a ser personas preparadas para la vida y con el recurso económico suficiente para realizar otros sueños como el viajar o no depender de otros, como dice la mamá, esclavizarse (vincularse en pareja). A la vez, ese discurso de motivación, de fortalecer en la mente de los hijos unas metas, una forma de pensar y priorizar actividades, va acompañado de la experiencia de vida de ellas, tal como se detecta en la segunda madre, que le correspondió salir adelante sin el apoyo de los padres y trabajar en el campo. Pero ella no quiere eso para su hijo, por eso se lo manifiesta, a la vez, implícitamente le está diciendo, usted sí tiene apoyo mío, entonces aproveche y estudie.

Primero en la vereda La Unión, la familia busca que el hijo o la hija trascienda y logre estudiar una carrera universitaria, lo cual indica que en el plan de vida de la familia está el apoyar al hijo hasta ese nivel de estudios, muy distinto a lo que se pensaba en tiempos pasados que les correspondió vivir a estos padres, que les permitían estudiar, si acaso, hasta 5 de primaria (algunos padres tienen escolaridad hasta 2 de primaria) y la universidad, era algo impensable; si deseaban algo debían trabajar y pagárselo. Segundo, que al prepararse y hacer una carrera, el hijo puede defenderse por sí solo en esta vida y de paso les ayuda, aún espera que el hijo pueda retribuir el esfuerzo que ellos hacen por él.

Es de reconocer que la palabra futuro está asociada al proyecto de vida, se presenta más aun en las entrevistas de los padres, expresándola como lo que anhelan para sus hijos, estando presentes dos elementos fundamentales: *“que ellos se superen y estudien en la universidad”* (dimensión cognitiva y profesional), y que ellos *“sean buenos seres humanos, que no le hagan*

daño a nadie” (dimensión afectiva, familiar y social), “*sea buena gente, salude bien, ella es así sea donde sea siempre está saludando. Que se respete a los mayores, que diga gracias*” (madre de familia 2, entrevista, 2 de abril, 2019).

Con base en lo anteriormente expuesto, se evidencia un valioso aporte tanto de los padres como de la escuela, en la construcción de su identidad y del proyecto de vida de estos escolares. Se reconoce que en este proceso la escuela liderada por las dos profesoras, a nivel personal, como profesional, han incidido en que estos niños y jóvenes se proyecten a significativos sueños, como profesionales que anhelan aportar a su vereda, a las necesidades de la misma, reafirmando así un alto sentido de pertenencia con su familia y cultura, orgullosos de su origen campesino. En palabras de la profesora 1: *Otras niñas quieren ser cocineras entonces me pareció bonito del tema de irlo orientarlo y resaltar este quehacer porque a veces se ve desvalorizando a las personas que cocinan, entonces pienso que hay que darle valor desde nuestra mirada social de lo que ellos quieren ser* (entrevista, 7 de febrero, 2019).

8. CONCLUSIONES

Dado que el objetivo fundamental de mi estudio fue establecer y analizar las características en la construcción de identidad y la relación con el proyecto de vida, de los niños y jóvenes campesinos escolares de la vereda La Unión, específicamente la influencia de los padres y las docentes en este proceso de construcción, y habiendo hecho la revisión teórica pertinente y analizados los resultados, se presentan a continuación las conclusiones respectivas.

Antes de entrar a exponer las conclusiones, se hace necesario volver a exponer los dos tipos de planos que se dieron como resultado de mi investigación: Dinámicas y Contenidos. El primer plano, hace referencia a aquellos procesos que intervienen e influyen en la construcción de identidad y el proyecto de vida. El segundo plano hace referencia a aquellos valores, saberes, creencias y actitudes que han sido modelados y transmitidos por aquellos agentes significativos en la construcción de identidad y en el proyecto de vida.

8.1. Características de la construcción de identidad

En este apartado se hace un abordaje de cómo diferentes factores contribuyen a la construcción de identidad en los niños y jóvenes partiendo de su familia, como agente socializador primario significativo. Se expone como los padres son promotores a través de su modelamiento de interiorizar el *ser* persona, rasgo esencial en estos escolares, al mismo tiempo se presenta un sub apartado de la importancia del vínculo afectivo como base para la reafirmación de sí mismo, la autoimagen y el auto concepto. En ella se describen los lazos afectivos no solo con sus padres sino con la escuela en la cual las docentes influyen en la construcción de la identidad de estos niños y jóvenes, facilitando el desarrollo de habilidades, la iniciativa, y la autonomía. Se hace una descripción de algunos rasgos y tensiones que se proyectan en el DFH de ellos, partiendo del DFH esquema corporal como base del auto concepto hasta los rasgos que presentan cada uno, sus diferentes tensiones y conflictos internos.

De igual manera se expone el valioso aporte de los procesos de socialización con pares, vecinos y familiares que favorecen los procesos identitarios en estos escolares.

8.1.1. Dinámicas en la construcción de identidad

La familia en esta comunidad rural, al igual que en lo expuesto en la literatura: Meza (1996), Casullo *et al*, (1996), Lara (2012), es considerada como el espacio privilegiado para sembrar o inculcar en los niños las bases fundamentales de *ser* persona, de tener una imagen de *sí* mismo, de vivir acorde a unos valores y de construir una manera particular de pensar con énfasis en lo correcto o incorrecto, es decir, en lo que es adecuado o inadecuado.

En cuanto al lenguaje, vehículo por excelencia de la socialización, recoge y reproduce en estos escolares una visión cultural de su mundo rural y juega un papel fundamental en esta construcción de identidad.

Los estudiantes, desde su imagen corporal, se perciben como seres humanos que forman parte de un contexto rural, ello se plasma a través de su figura corporal, característica muy importante para construir su propia identidad y la percepción de su auto concepto. Se evidencia en los escolares una clara autoimagen y en la gran mayoría un fortalecido auto concepto.

Evidencian una identificación con las figuras más significativas: estudiante 1 y estudiante 3 con su figura materna, estudiante 2 con un primo mayor y estudiante 4 se dibujó así mismo; así él presenta una mayor apropiación de su *sí* mismo, dada su etapa de adolescencia, lo que indica una mayor madurez y definición de su rol sexual masculino. Como adolescente ya reafirma más claramente su *yo* identitario.

Los estudiantes expresan una fuerte preocupación por superarse intelectualmente y una gran curiosidad por aprender, no solo lo que le enseñan sus padres, sino lo que le ofrece la escuela.

Con respecto a la autoimagen, estudiante 1 y estudiante 2 reflejan una ansiedad y temor a no ser aceptados por sus padres, evidencian mayores conflictos internos hacia estos a quienes admiran y reconocen, siendo las figuras más significativas. En ellos hay una menor prevención frente al medio circundante y una mayor apropiación de la realidad que viven en su contexto rural y en sus familias; aunque hay rasgos de timidez e introversión, hay un fuerte anhelo de tener mayor

comunicación, sinónimo de compañía, estar menos solos y más protegidos, con las personas que les rodean, especialmente con ese otro significativo (padres, docentes, hermanos, pares).

Estudiante 3 y estudiante 4 siendo hijos mayores evidencian una mayor autovaloración y liderazgo, dado que sus padres les han delegado mayores responsabilidades, al igual que las docentes. Está presente en ellos una mayor interacción con el ambiente rural reflejado en el disfrute del campo y todo lo ecológico que les rodea. Sin embargo, presentan un temor a enfrentar sus realidades presentes, lo que les genera tensión y dada su crisis de adolescencia, reflejan la búsqueda de aprobación de los agentes significativos y grandes preocupaciones de no cumplir con las expectativas académicas y sociales de sus padres y docentes. Hay deseos de que se les brinde mayor afecto, pues sienten carencias afectivas o dificultades para expresar abiertamente a sus padres sus demandas afectivas.

En los grafismos y relatos de los jóvenes prevalece un grado de sensibilidad para brindar ayuda a otros, especialmente a sus padres, familiares y a los compañeros y dada su historia de vida han tenido que asumir responsabilidades en las labores del campo, apoyando a sus padres y a sus hermanos, incluyendo la ayuda a estos últimos en sus procesos escolares.

La vinculación afectiva, eje fundamental en la construcción de identidad

Se resalta como característica esencial en la construcción de la identidad, los procesos vinculares de los escolares con sus padres (primeros agentes significativos) y con sus docentes (agentes significativos de la socialización secundaria). A partir de estos vínculos afectivos se van a reafirmar en sus *sí* mismos y reconocimiento personal. Para estos escolares la aprobación de sus padres es un factor fundamental en su autoimagen y autoestima. Es en ese reconocimiento a “*ser obediente, ser decente, ser buen estudiante, ser solidario entre otros*” que se sienten amados por ellos y se va interiorizando en cada uno el valor de ser persona. Si el escolar evidencia algún rechazo por parte del adulto significativo, él refleja rasgos de ansiedad o introversión que impide que verbalice sus sentimientos y se aísla.

Así se evidencia un contraste entre estos niños y jóvenes (campesinos) y lo que sucede en los ambientes más urbanos, donde los *pares* son determinantes en los procesos vinculares y la aceptación de estos influye en la autoimagen y autoestima de los escolares, como se evidencia en la sede urbana de bachillerato de mi institución educativa.

Así, estudiante 1 es hijo único y ha vivido con su madre; presenta un fuerte vínculo con ella, y una alta dependencia afectiva hacia la misma, lo que genera cierta inseguridad y ansiedad frente a otros pares y adultos. Estudiante 2 se identifica con una figura masculina (primo mayor); ella desde muy pequeña ha vivido con su padre a quien admira y reconoce, teniendo un vínculo fuerte con él. En el caso de estudiante 3, su figura más importante es su mamá a quien ama y admira porque ha estado muy pendiente de ella, a pesar de su “enfermedad de la cabeza” (dificultades de aprendizaje) y estudiante 4 quien se dibuja a sí mismo, se muestra más independiente que los otros escolares, trabaja de manera informal con caballos, y aporta ocasionalmente con sus gastos escolares y de la casa.

Existe una característica a resaltar: aunque los padres presentan historias de negligencia y abandono afectivo por parte de sus progenitores, no desean que sus hijos tengan sus mismas carencias afectivas. Ello evidencia una significativa apropiación de su rol como padres ya que están pendientes de sus hijos, saben dónde están, los apoyan acompañándoles en su crianza y desarrollo, tanto en la casa como en la escuela y vinculándose a las diferentes actividades con sus hijos. Sin embargo, se vive una tensión en este proceso vincular ya que el padre de La Unión tiene una tendencia a sobreproteger a los hijos, por el temor a que algo pueda sucederles, o que sean amenazados por otros.

El acompañamiento que los padres dan a sus hijos no solo en las actividades diarias de la familia sino en sus procesos escolares, refuerza en los escolares su vínculo afectivo y lo importante que son para sus padres, lo cual les reafirma la percepción de *sí* mismos, su auto concepto y autoimagen, al igual que el sentido de responsabilidad y de pertenencia, con su contexto rural, familiar y escolar.

Los niños y jóvenes campesinos escolares de La Unión presentan un vínculo afectivo estrecho y significativo con la escuela; ellos sienten que es el centro de la vereda, es un lugar muy importante para ellos. En ella y a través de sus docentes se refuerzan en los escolares sus procesos identitarios, la reafirmación de sus rasgos de creatividad, se escuchan sus intereses y se da vía libre a sus propuestas de investigación, conectándolas con su medio rural y sus necesidades, al mismo tiempo se fortalece la imaginación, el reconocimiento de sus logros, generando en ellos la confianza de creer en sus capacidades y talentos para alcanzar sus sueños y anhelos.

En este proceso vincular entre la escuela y los estudiantes, existen dos elementos fundamentales: 1. La trayectoria de las dos docentes en la sede rural, quienes llevan más de tres años vinculadas a la escuela; ello les ha permitido una mayor interacción con sus estudiantes, a nivel personal, cognitivo y social (la gran mayoría de escolares han estado desde primero de primaria en la sede) e interacción con el contexto rural y comunitario. 2. La credibilidad, motivación y confianza de las familias en las docentes y el apoyo de las directivas de la Institución Educativa y Entidades municipales, que han favorecido los diferentes proyectos en la sede rural y la socialización de algunos de estos fuera del municipio, ganando un reconocimiento significativo.

Un factor importante es la interacción con su pares, vecinos y otros familiares significativos (socialización secundaria) ya que aporta a la apropiación de su *sí* mismo en estos estudiantes; con estos agentes significativos se va reforzando lo interiorizado con padres y docentes, como las reglas convivenciales, dando espacio a la innovación, la libertad, la toma de decisiones y principalmente, se da la construcción de su propia individualidad dentro de un colectivo.

Se resalta en ellos la vinculación y valoración por su ambiente rural, destacándolo como *“tranquilo, espacio libre para caminar, jugar, disfrutar de la naturaleza, con personas amables, solidarias y unidas”* (estudiante 1 y 4, entrevista, 6 de marzo, 2019). contrario a la ciudad, la que perciben *“ruidosa, peligrosa, con personas que son agresivas, se emborrachan en las tabernas y miran mal y rechazan a los del campo”* (estudiante 2, entrevista, 4 de abril, 2019).

8.1.2. Contenidos en la construcción de la Identidad

A partir de la socialización primaria centrada en la crianza de sus padres, los primeros agentes significativos de origen campesino, hay varios matices que se presentan. Por un lado, hay una herencia generacional campesina de pobreza, bajo reconocimiento social, discriminación y subvaloración que es interiorizada por los escolares; ello se refleja en rasgos de retraimiento, introversión y desconfianza hacia otros –los de la ciudad– distintos a su comunidad. Esta característica está presente en el DFH de los escolares y en sus actitudes, inicialmente, con la investigadora. Por el otro lado, estos escolares en esa construcción de identidad se debaten entre la seguridad y confianza que les brinda su contexto rural y la tensión y el temor a emigrar a la ciudad o contextos urbanos para favorecer y desarrollar sus intereses de vida.

Lo que ellos reflejan en el DHF y en las entrevistas se relaciona directamente con lo que sus padres, en medio de sus circunstancias complejas e historias de vida de dolor y sufrimiento, les modelan: comportamientos resilientes, fortaleza personal, valoración por su esencia campesina y optimismo, interiorizados por los niños y jóvenes. Así se favorece el deseo de progresar y tener una mejor calidad de vida, que las de sus padres.

Así, los padres transmiten y modelan a sus hijos una serie de valores que favorecen en la construcción de la identidad, su *ser* persona, auto concepto y autoimagen, posteriormente reforzados en la escuela. Los que más se resaltan son: la autonomía (capacidad de auto regularse); la obediencia y el respeto, primero hacia los padres y luego hacia sus docentes; la humildad asociada a la capacidad de adaptarse; la solidaridad y el ser educado, asociado a ser decente.

Los padres les han interiorizado a sus hijos, en esa construcción de identidad, el valor de la gratitud que deben tener hacia ellos, cuidando y apoyándolos económicamente, cuando sean mayores y puedan desempeñarse en una labor o profesión.

El rasgo que más se destaca es el de la autonomía. Este se va interiorizando por el escolar desde su núcleo familiar cuando sus padres le permiten desarrollar actividades de manera independiente y autónoma (cultivo y venta de sus propias hortalizas, manejo en el cuidado de su

hermana/o, desarrollo de actividades por iniciativa propia como lectura, cocina, deportes, en compañía de vecinos y pares). Sus docentes refuerzan este rasgo a partir del programa de Escuela Nueva y las investigaciones innovadoras, descubriendo sus habilidades y competencias, haciendo uso del trabajo cooperativo en el que los niños más grandes les ayudan a los más pequeños en las diferentes actividades escolares y así se empiezan a autorregular, volviéndose maestros de sus propios compañeros.

Los estudiantes interiorizan en la construcción de identidad el capital cultural de sus padres y ancestros campesinos, basados en la trasmisión de saberes de generación en generación, resaltando el valor por la tierra centrado en: 1. El aprovechamiento agrícola, el uso y comercialización de los recursos naturales, el arraigo cultural y social, reflejado en el cuidado de su entorno, las actividades de integración con su comunidad y la socialización con sus pares y vecinos. Y, 2. El aprovechamiento en sus procesos escolares, resaltando en sus hijos la importancia de estudiar y valorar lo enseñado, lo que les va a posibilitar progresar y alcanzar sus sueños.

Existen hábitos, creencias y habilidades que son transmitidos por los padres, no solo desde su lenguaje verbal, sino desde sus actitudes y comportamientos. Uno de los hábitos y costumbres que son transmitidos por los padres a sus hijos es el hecho de estar siempre listos a colaborar, y mantener sus espacios organizados, tanto en su casa como en la escuela. Una creencia que está presente es la religiosa, la gran mayoría son de origen católico y en su discurso y modelamiento les transmiten a sus hijos el ser misericordioso con el otro, más aún con el necesitado.

Las actividades propias de este sector rural de la vereda La Unión influyen en el proceso de identidad y van dejando cierta huella en los niños y jóvenes; es por ello que las labores del campo realizadas por los padres transmiten una manera de relación con la naturaleza y un gusto por ella. Sin embargo, cuando estos escolares apoyan a sus padres en cultivar fresas u otros alimentos, evidencian largas jornadas, cambios bruscos de clima y agotamiento físico, lo cual genera en ellos cierta tensión y al mismo tiempo reconocimiento por el trabajo de sus padres.

Así, está presente una tensión latente, al tiempo que los padres y maestros transmiten a los niños y jóvenes un sentido afirmativo de ser campesinos, se contraponen la preocupación de que

sean subvalorados, menospreciados o marginados por el hecho ser de origen rural, tensión que está presente en los relatos de los estudiantes y en el DFH.

La socialización secundaria, centrada en la interacción con la escuela, juega un papel fundamental para que se vaya construyendo en estos niños y jóvenes campesinos escolares, la afirmación del *sí* mismo en cada uno de ellos, básicamente en dos aspectos: 1. La valoración que las docentes hacen de la identidad campesina de la vereda, resaltando los saberes, valores, creencias, intereses y necesidades de los estudiantes y, 2. La transmisión del capital cultural de las docentes, desde sus propias biografías e historias de vida, siendo ellas de origen campesino, aportando en esa construcción de identidad experiencias, conocimientos, pedagogías y metodologías innovadoras que son de gran interés y motivación para estos escolares. Paralelo al plan curricular de la Institución Educativa, se aborda la construcción de la identidad desde los primeros años escolares hasta el grado quinto, partiendo de abordar en los primeros grados la identidad desde el esquema corporal y autoimagen, ya en los grados (tercero y cuarto) se profundiza en la identidad con el otro, para finalizar en grado quinto con el reconocimiento de la identidad desde un colectivo, es decir, con su contexto rural.

Los procesos de construcción de los escolares están matizados por factores asociados a nuevas formas de sentir la ruralidad (nueva ruralidad), dándole una mayor valoración a los temas ambientales como el cuidado ecológico y el reciclaje; nueva valoración del contexto rural asociado con paz, armonía y disfrute de actividades, y la influencia, en cierta medida, de la globalización centrada en el manejo de los procesos tecnológicos e investigativos, a partir de los medios de comunicación como el computador, el internet y los celulares. Desde la escuela, se potencializan las habilidades, intereses, y necesidades para permitir que los escolares descubran sus talentos y rasgos de creatividad, prevaleciendo en ellos una motivación escolar y curiosidad por nuevos aprendizajes.

En esos nuevos aprendizajes, los escolares con el apoyo de sus docentes han generado proyectos que reflejan mayor concientización del cuidado del contexto rural y su importancia como es el proyecto de reciclaje, el cuidado del agua y uso adecuado de los recursos naturales. Todo lo

anterior apoyado por sus padres, algunos de ellos hacen uso del reciclaje como herramienta de sostenibilidad.

Uno de los factores emergentes es el de la adopción de la tecnología. Aunque los padres han apoyado los procesos investigativos y el uso de los medios tecnológicos implementados en la escuela, se reflejan tensiones frente a su aprovechamiento. Existe el temor de que sus hijos sean “absorbidos” por la tecnología, en especial por el internet y el celular, que ellos cambien sus costumbres y valoración cultural campesina por aquello novedoso (tecnología) asociándolo con lo urbano, con lo que se trae “de afuera”, de la ciudad y puede ser peligroso.

Los padres restringen a sus hijos el uso de estos medios, como en el caso de los celulares, y si hay investigaciones desde la escuela, estos van hasta el pueblo para desarrollarlas, muchas veces en compañía de un adulto. Este tipo de modelamiento se refleja en los estudiantes, ya que en sus relatos y grafismos evidencian un uso limitado de la tecnología, específicamente para propósitos pedagógicos.

Una característica muy particular en su proceso de construcción de identidad es la baja influencia de lo urbano en estos escolares. A pesar de estar cerca del casco urbano, y de tener acceso a la tecnología, ellos no presentan rasgos estereotipados, lenguajes verbales, accesorios como *piercing*, tatuajes o modas urbanas que denoten una alta influencia de los medios y del contexto de la ciudad, lo que se refleja en su autoimagen, comportamientos y actitudes. Así, no es prioritario el hablar del uso del celular, más bien sus relatos están centrados en las actividades diarias que comparten con sus padres, sus enseñanzas y consejos para ser personas “de bien”.

Otra característica encontrada de la construcción de identidad es la expresión de su rol sexual, que está determinado por ser hombre o mujer. En este rol se evidencia una modelación de los padres para que sus hijos se reconozcan y valoren frente a otros. En el caso del rol sexual femenino, estudiante 2 y estudiante 3 proyectan en sus DFH y en sus historias de vida el valorarse como mujer, el hacerse respetar, vestirse acorde a las costumbres de la familia, no dejarse influenciar de la moda, no tener novios a temprana edad. En sus relatos no reflejan anhelos de

relación afectiva en pareja, están centradas en hacerse respetar como mujeres, expresando que en momentos algunos pares masculinos son bruscos y agresivos con ellas.

En el caso del rol sexual masculino, el estudiante 1 evidencia la importancia de respetarse y respetar a los demás, ello transmitido por su madre. Y el estudiante 4 refleja una preocupación y rasgos extremos de ansiedad por ser descubierto frente a alguna exploración sexual presente en él. Esto lleva a evidenciar rasgos psicorígidos, por una educación de sus padres bastante conservadora y de prohibición a nivel sexual, dadas sus historias de vida, por el miedo a que su hijo inicie a temprana edad una relación de pareja como les ocurrió a ellos.

8.2. Características en la construcción del proyecto de vida

Este apartado describe aquellos elementos que están presentes en los proyectos de vida como es la influencia de los diferentes ambientes y procesos de socialización, pero enmarcados principalmente desde su origen campesino, el cual tiene un alto significado para estos escolares. A partir de este contexto y del modelamiento de los padres, se van forjando sus anhelos y sueños. Se resalta la importancia de la vida cotidiana, las rutinas diarias que favorecen en ellos los hábitos, la importancia del aprovechamiento y a la vez el disfrute de diferentes actividades, desarrollando en ellos creatividad e iniciativa. Se hace una breve reflexión, desde los hallazgos encontrados en otras regiones con respecto a este grupo poblacional, ya que a diferencia de otros jóvenes, estos escolares muestran una baja influencia de consumismo y de anhelar cosas materiales, más bien sus sueños están centrados en apoyar a sus familias y a su comunidad en un futuro. También se analiza la tensión que proyectan en sus DFH por el temor a si podrán adaptarse a la ciudad y estudiar en ella una o varias carreras.

8.2.1. Dinámicas en la construcción del proyecto de vida

Una de las características en la construcción del proyecto de vida de los escolares es la valoración que los estudiantes dan a los relatos y testimonios de las historias de vida de sus padres campesinos. Los niños y jóvenes campesinos escolares construyen su proyecto de vida influenciados por los diferentes ambientes con los cuales han interactuado a lo largo de su vida (la

familia, la escuela y su comunidad), resaltando tres factores fundamentales: 1. Pertenecen a un contexto rural particular (vereda La Unión), 2. Sus familias son de origen campesino y la gran mayoría de ellas han nacido y crecido en este territorio y 3. Están en un ambiente escolar, lo anterior les ha proyectado a tener unos sueños y metas específicas.

Desde su nivel de pensamiento y desarrollo, saben que es en la ciudad donde pueden estudiar una carrera, pero no desearían quedarse en ella. Para ellos el campo es más seguro, pacífico y más sano. La ciudad es percibida donde hay “ñeros” –habitantes de calle– y personas peligrosas.

Así, en el DFH y en sus relatos se confirma la importancia de servir y aportarle al otro, evidenciando valores como la solidaridad y la nobleza, que han sido modelados por sus agentes socializadores significativos y los han interiorizado como parte esencial de su sentido de vida y de su motivación interna de orden psicológico.

Estos niños y jóvenes, a pesar de sus situaciones precarias de orden económico y social, sueñan con ayudar a los de su comunidad; desde una mirada altruista se va construyendo su proyecto de vida, y es lo que les da sentido a su existencia como personas.

Las respuestas dadas por los entrevistados realmente sorprenden, ya que como investigadora y en los estudios analizados en el marco teórico se sabe que en muchas zonas rurales de Colombia e incluso de Latinoamérica la gran mayoría de jóvenes están emigrando a la ciudad en búsqueda de progreso; algunos desvalorizando su entorno social y cultural, cuando la ciudad los atrae, el cual algunas veces se califica de manera despectiva como pobre y poco desarrollado, como bien lo exponen Ruiz (2008) y Jurado y Tobasura (2012).

Los niños y jóvenes manifiestan ciertas preocupaciones que a diario viven en su comunidad y en algunas de las familias; por ello no solo se proyectan en la consecución de metas profesionales, sino que desde su plan de vida, sueñan con que se mejore la convivencia en las familias, brindar una casa propia a sus padres, cuidar a sus hermanos cuando sean mayores, que sus familias se sientan orgullosos de ellos, entre otros.

Es significativo evidenciar que estos escolares en general no anhelan cosas materiales (obtener un carro, dinero, muchas casas, celulares, entre otros); sus sueños están centrados en alcanzar logros profesionales, altruistas o apoyar a sus padres, hermanos u otros.

Esa búsqueda de sentido de su existencia, de su ser y quehacer se ve reflejada en el DFH, ya que en los dibujos se observa una serie de temores y tensiones frente a sus anhelos profesionales, reflejada en la preocupación frente a si será posible que ellos establezcan un proceso de adaptación en el contexto de la universidad; si podrán con sus procesos de aprendizaje, si serán capaces de cumplir con las expectativas de orden personal y profesional anheladas por padres y maestros. Cuestionamientos que van surgiendo en la medida en que avanzan en su proceso de crecimiento y reafirmación de su *yo* identitario.

Hay dos elementos fundamentales que han contribuido a que en estos escolares se vaya reafirmando tanto su identidad y paralelamente la proyección de sus sueños y anhelos: 1. La vida cotidiana: el permanecer cerca a sus padres, ayudándoles en ciertos oficios o actividades, practicando algún hobby o talento contribuye a que los escolares vayan aprendiendo de la mano de ellos el interés por una carrera o actividad en un futuro. 2. El manejo del tiempo: los anhelos y sueños se podrían lograr en la medida en que estos niños y jóvenes le otorguen importancia al tiempo, y eso es evidente ya que son organizados en la ejecución de cada actividad, esto con el fin de aprovechar al máximo cada una de estas actividades y disfrutarlas. Esta organización de su vida cotidiana y del tiempo les ha permitido no solo el desarrollo de sus habilidades sino la manera como van creando sus ideales futuros. Así, han ido aprendiendo a aprovechar al máximo el tiempo desde el ejemplo o modelamiento de sus padres y docentes.

8.2.2. Contenidos en la construcción del proyecto de vida

Este apartado se centra en reconocer el proceso de socialización dado desde la familia a los niños y jóvenes escolares que favorecen sus anhelos y sueños. Se abordan diferentes elementos que están presentes en la influencia de los padres hacia sus hijos como: el valor que le dan a estudiar, los grafismos también lo muestran con el símbolo del dibujo de un cuaderno y un lápiz, interiorizándoles a sus hijos a través de su modelamiento y constante comunicación el

reconocimiento por su origen campesino y sentido de pertenencia por su tierra. También se analizan, los DFH de los escolares que evidencian el anhelo de desarrollar varias profesiones, centrándose en servir a su comunidad, a la vez se hablan de otras influencias externas que han favorecido sus metas como son sus familiares.

La familia: base en la construcción del proyecto de vida

Los padres les enfatizan la importancia y necesidad de estudiar para progresar y no quedarse como ellos: sin estudio, pobres y humillados por otros. Esto se evidencia también en los DFH ya que en varios de ellos está presente la admiración por sus padres, la importancia de estudiar para poder progresar (el libro y el lápiz están relacionados con logros académicos) y la palabra “universidad” asociada con profesión. Todo lo anterior evidencia el capital cultural transmitido por sus padres y por la escuela.

La valoración del campo y de su cultura campesina, específicamente de la vereda, se da a partir del continuo diálogo y modelamiento de sus padres, quienes les manifiestan la importancia de no olvidarse de su origen y de sus raíces campesinas, aunque se vayan a estudiar a la ciudad.

Los padres, expresan la preocupación porque se deje “acabar el campo”; ello se lo transmiten a sus hijos, como una manera de reforzar en ellos la valoración por su contexto rural y el sentido de pertenencia por el mismo.

Por lo anterior, los padres en el diario vivir les enseñan a sus hijos diferentes maneras de aprovechar y valorar su contexto rural: el cultivar la tierra (huerta casera), el manejo de los diferentes criaderos de animales, el disfrute y valoración del campo, incluyendo las actividades o deportes, como las caminatas, los paseos familiares y el ciclismo que se desarrollan en el tiempo libre, cuando ya se han finalizado las tareas, siendo primordial las de la escuela, principalmente la lectura, la escritura y las matemáticas y los oficios domésticos.

En los dibujos de los estudiantes y en sus entrevistas no solo se proyectan en una o varias profesiones, sino también el desarrollarse en las dimensiones familiar y personal. Es el caso de los

dos jóvenes de 11 y 12 años de edad, que expresan un alto compromiso familiar, del deber ser, de estar pendientes de sus padres y hermanos, superarse para retribuirles a ellos todos los esfuerzos que han hecho para sacarlos adelante.

Se resalta que un factor emergente que ha incidido en las proyecciones de los escolares es la influencia de otros agentes significativos, como familiares que les han modelado el desarrollarse profesionalmente. En el caso de estudiante 1, sus primos (universitarios y de origen campesino de la misma vereda) lo han motivado a estudiar robótica. A estudiante 3 su abuela le ha reconocido el talento por la cocina, el arte y liderazgo, enseñando a leer y a escribir a su madre y hermana menor con problemas de aprendizaje, anhela ir a la universidad a estudiar arte. A estudiante 2 sus primas la reconocen líder con sus pares más pequeños; desea ser doctora y docente de “niños pequeños”. En el caso de estudiante 4, su tía paterna le ha reconocido el gusto y talento por los caballos de paso y por participar en muestras equinas.

Los estudiantes en el DFH y en sus relatos evidencian que sus metas y anhelos están centrados en tres dimensiones principalmente: la profesional, familiar y social. Los escolares confirman su bajo interés a vincularse en pareja, ser madre o padre (dimensión afectiva). Así, existe un reconocimiento a superarse ante todo profesionalmente.

El deseo y gusto por ir a la universidad reflejado en todos los DFH, es básicamente infundido y motivado por la familia y por las docentes. Se observa que algunos padres o familiares tienen como objetivo el pagarle la universidad a sus hijos, aunque en otros no; los factores económico, cultural y académico, median como impedimento para ello.

8.2.3. La escuela rural: eje fundamental para la construcción del proyecto de vida

Las docentes refuerzan los sueños y anhelos de los escolares, a partir del descubrimiento de las habilidades y talentos que estos van manifestando con las vivencias y experiencias pedagógicas e innovadoras en el aula. Así, a través del diálogo y el escucharlos, ellas van conociendo los sueños y las metas que estos se proyectan, a nivel profesional, familiar, social, afectivo, deportivo, artístico, entre otros. Se resalta en este proceso de construcción la alta

motivación que las docentes les modelan a sus escolares, favoreciendo en ellos el creer que es posible alcanzar sus sueños, en medio de circunstancias adversas.

En la escuela, los niños y jóvenes le expresan a sus docentes sueños que pueden favorecer un futuro mejor al que ellos viven; sueñan con la paz, algo muy importante para ellos; el respeto de las familias, que los papás no se peleen, que unos dejen de tomar. Así plantean un futuro posible mejor a lo que ellos tienen, y sueñan con que la escuela se pueda mejorar.

Están presentes en esta construcción de los proyectos de los escolares unas realidades que les inquietan, no solo desde el contexto familiar, sino social y educativo. Ello posibilita que las docentes tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes y les motiven a proyectarse de manera realista y a la vez optimista. Así, para estas docentes se abordan los procesos pedagógicos y los proyectos de vida, partiendo de las necesidades y realidades desde el contexto social y familiar en el cual sus estudiantes están inmersos, lo que genera una gran motivación y receptividad no solo de sus estudiantes, sino de las familias y la comunidad.

Así, las docentes establecen un vínculo afectivo y social con los escolares, quienes se sienten escuchados, motivados personal y académicamente; lo que aporta a sus anhelos y aspiraciones. En los relatos de los niños y jóvenes de la vereda de manera constante hacen un reconocimiento a este proceso vincular con sus “profes”, a quienes describen como docentes comprometidas, con capacidad de servicio y liderazgo.

En este proceso vincular entre la escuela y los escolares, las docentes desde la cotidianidad, la interacción con sus pares y las salidas pedagógicas, refuerzan aquellos valores modelados y transmitidos por los padres e interiorizados por los niños y jóvenes, incluyendo el cuidado por el ambiente ecológico y el sentido de pertenencia con su ruralidad, ayudando a fortalecer el ser, pensar y sentir de ellos.

8.3. Relación entre construcción de identidad y proyecto de vida

Las vivencias diarias en el contexto rural de la vereda y la socialización con los agentes significativos van reafirmando en cada uno de los estudiantes su *sí* mismo y al mismo tiempo su

proyecto de vida. Así, existe una relación directa y estrecha entre el proceso de construcción de identidad y el proyecto de vida de estos niños y jóvenes, lo que se ve reflejado en las entrevistas y sus DFH. En otras palabras, en la medida que estos escolares van afirmando sus rasgos personales, autoimagen y auto concepto (orden psicológico), identificándose con las personas más significativas, partiendo de la interacción con su contexto rural, (orden social) estos van proyectándose en sus metas y anhelos. Así, *identidad y proyecto de vida* se dan de manera simultánea y no pueden estar desligados.

Hay una esencia de ser campesinos que los padres han transmitido a sus hijos: capacidad de resiliencia, sentido de pertenencia por su vereda, aprovechamiento de la tierra, la interiorización del *ser* persona, inculcando y modelando una serie de valores, mencionados anteriormente, lo que ha favorecido la construcción de su identidad, y al mismo tiempo motivado a sus hijos a que se proyecten en un mejor mañana, con un apoyo incondicional hacia ellos respetando sus propias decisiones a nivel profesional y personal, incluyendo el quedarse en el campo o irse a la ciudad.

Se evidencia el fuerte vínculo afectivo que tienen los padres con sus hijos y ello contribuye en los niños y jóvenes escolares a la construcción de su propia identidad, basada en el reconocimiento de sentirse amado, lo que contribuye a su autoimagen y autoestima, y lo cual se proyecta en sus anhelos y sueños centrados en servir a los demás, con una mirada altruista.

Así, las vivencias cotidianas que se dan en la escuela, la relación con las docentes, los procesos pedagógicos e investigativos, las salidas extraescolares, entre otros, han reafirmado su *sí* mismo, su *ser* personal y paralelamente sus anhelos. Existe un marcado interés por parte de las docentes en que sus estudiantes descubran sus talentos y habilidades, gustos y preferencias (construcción de identidad) y al mismo tiempo exploren sus sueños y anhelos (proyecto de vida). Ello se ve reflejado en los DFH y en relatos de los estudiantes, padres de familia y docentes.

Al mismo tiempo, desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional) con una visión constructivista social y el proyecto flexible de Escuela Nueva, han posibilitado espacios de aprendizaje y socialización, que han permitido que los escolares afiancen su individualidad, capacidad de liderazgo, autorregulación y trabajo colaborativo, lo que los ha motivado a anhelar

no solo el ser profesional en diferentes carreras, sino inquietarse por problemáticas familiares, sociales y ambientales.

El campesinado de la vereda La Unión está reconocido y valorado por las docentes, quienes son de origen campesino y se han superado profesionalmente (estudios de maestría); así desde su propio testimonio les han interiorizado en sus estudiantes, *el creer que es posible superarse*.

En esta dinámica relacional entre construcción de identidad y proyecto de vida de los escolares, la escuela sirve de mediadora o vínculo entre dos contextos socioculturales distintos (rural y urbano). Por un lado, se tienen presentes las necesidades y dinámicas de la vereda La Unión, no solo vinculando a los escolares, sino a los padres y a la comunidad. Por el otro lado, las docentes motivan en sus escolares sus talentos y habilidades y de conocimientos, haciendo uso de medios tecnológicos, con la experiencia innovadora de socializar sus proyectos fuera de su contexto.

Así, en medio de esa tensión modelada por los padres hacia sus hijos, de irse a la ciudad o quedarse en el campo, la escuela regula esos dos contextos reflejando los aportes de ambos, resaltando principalmente el reconocimiento de los recursos personales de los niños y jóvenes, para así ir construyendo su identidad y aportando a que ellos progresivamente forjen su futuro, sin dejar de lado su esencia campesina, valorando las oportunidades que pueden tener en la urbe, sin que ella “ los atrape”.

Toda esta problemática ha sido objeto de análisis en la escuela, lo que ha llevado a las docentes a mostrarles a los escolares lo que la ciudad les puede ofrecer, haciendo uso de salidas pedagógicas y de algunas socializaciones de los proyectos escolares en la urbe.

Esta apropiación y proceso vincular, dado desde la escuela y aceptado por la comunidad, ha permitido que los escolares y sus familias y las mismas docentes reconozcan que la educación rural, entendida de cierta forma, puede ser posible teniendo en cuenta el valioso aporte de los

saberes culturales campesinos de La Unión y al mismo tiempo de los procesos pedagógicos e innovadores de la escuela.

Se evidencia que hay una relación estrecha entre lo transmitido y modelado, tanto por padres como por las docentes a los niños y jóvenes campesinos escolares, con algunos elementos comunes como el de la autoridad. El interiorizar en los escolares los más altos valores que trasciendan en su ser y hacer, con base en su experiencia de vida y/o profesión, promueve así la práctica cotidiana de valores y las habilidades de los estudiantes para que ellos conozcan en qué son buenos, talentosos y, desde ahí, puedan orientar su futuro profesional.

Surge en los padres una serie de tensiones que son transmitidas a sus hijos en estos procesos identitarios y del proyecto de vida, como es el hecho de no sentir en muchas ocasiones el apoyo del Estado, la falta de conciencia ecológica de la población flotante que llega a la vereda, el riesgo de que lleguen personas a robar a la escuela, pues no hay vigilancia en la noche, o les enseñen a sus hijos el consumo de sustancias psicoactivas o algún comportamiento que afecte su integridad, el temor de que se deje acabar el campo.

El discurso que tienen los padres influye significativamente en los hijos “*primero usted estudie, ahí sí haga lo que quiera. Primero estudiar porque uno necesita carrera, si uno quiere hacer todo eso debe tener dinero*”. Así, ellos están priorizando el estudio antes que el trabajo y vincularse afectivamente con alguien, el énfasis es total hacia lo académico; ellos ven que el estudio es la posibilidad que tienen los hijos de llegar a ser personas preparadas para la vida y con el recurso económico suficiente para realizar otros sueños como el de viajar, conseguir una casa, no depender de otros, como les ha tocado a ellos.

Es muy evidente la valoración que los niños y jóvenes tienen con respecto a su vereda, el reconocimiento de su esencia campesina y el anhelo de servir a su comunidad, posterior a terminar una profesión. Para ellos, la ciudad está directamente vinculada con ir a la universidad y hacer una carrera, es el único beneficio que perciben en ella, lo cual ha sido transmitido por sus padres. Podría pensarse que si en la vereda o cerca de ella se ubicara una universidad, ellos desarrollarían su profesión y si fuera el caso se quedarían ejerciéndola en el campo.

La palabra futuro está asociada al proyecto de vida, se presenta más aun en las entrevistas de los padres, expresándola como lo que anhelan para sus hijos, estando presentes dos elementos fundamentales: “*que ellos se superen y estudien en la universidad*” (dimensión cognitiva y profesional), y que ellos “*sean buenos seres humanos, que no le hagan daño a nadie y ayuden a los que lo necesiten*” (dimensión afectiva, familiar y social).

En el plan de vida de la familia está el apoyar al hijo hasta ese nivel de estudios universitarios, muy distinto a lo que les correspondió vivir a estos padres, y a sus ancestros, que les permitieron o pudieron estudiar, si acaso, hasta 5 de primaria (algunos padres tienen escolaridad hasta 2 de primaria), y la universidad era algo impensable por varios factores: condiciones económicas precarias, abandono y negligencia familiar, padres jóvenes, entre otros. Si deseaban algo debían trabajar y pagárselo. Para estos padres, que sus hijos se preparen y hagan una carrera, les brinda la posibilidad de progresar, auto sostenerse, apoyarlos económicamente, y de esta manera ser el orgullo de sus familias.

El discurso y modelamiento que proviene de las docentes y desde esa autoridad ejercida produce en los estudiantes y jóvenes, no sólo la admiración hacia ellas, sino que les refuerza una manera de pensar, sentir y actuar frente a la vida, la familia y el campo. Es decir, que la escuela no solo enseña conocimientos, sino que favorece en los escolares un desarrollo integral centrado en la persona.

Esto ayuda en una progresiva construcción de su identidad, que va a permitir en ellos su proyecto de vida. Es significativo que desde el testimonio de las docentes a los escolares se les ha interiorizado no solo el descubrir sus capacidades, sino el creer que esos sueños se pueden lograr, en medio de las tensiones existentes.

Para las docentes, el contexto cultural de la vereda debe ser tenido en cuenta en los procesos identitarios de los escolares y en sus logros y metas. Desde los primeros años de Educación Básica

Primaria les trabajan la construcción de la identidad y su proyecto de vida, desarrollada en el plan curricular del PEI (Proyecto Educativo Institucional). Así, en los niños y niñas, en los primeros grados, se empieza a reconocer ese yo identitario a través de su esquema corporal y autoimagen, en los siguientes grados se aborda cómo ese yo se va identificando con sus pares y adultos cercanos, para luego afianzarse ese proceso identitario, en el reconocimiento del contexto rural de La Unión. A la par, a ellos se les va ayudando a descubrir sus metas y sueños, reforzando en sus estudiantes la valoración cultural de su ruralidad.

Este es un gran aporte para afianzar en los escolares la construcción de su identidad y su proyecto de vida, no solo desde la parte académica, sino desde sus propias vivencias. Aquí se integran el capital cultural de sus familias y de sus docentes, reforzado en los distintos procesos pedagógicos que se viven en la escuela; ello enriquece en los niños y jóvenes su construcción personal y proyección, interiorizando unos saberes con una mirada más amplia de la educación rural.

8.4. Apreciaciones finales de la autora

En mi experiencia como investigadora, en este estudio me percaté de la importancia que ha tenido el mundo rural para mí, a través de los relatos dados por los niños y jóvenes, los padres y las docentes y el valor de la escuela. Así pude acercarme aún más a explorar y reflexionar sobre los procesos identitarios y las metas y anhelos de estos escolares, que favorecen el quedarse en su contexto rural o irse a la ciudad.

Estos procesos me han permitido entender a aquellos estudiantes rurales que ingresan al bachillerato de mi institución y se sienten como atrapados en un contexto urbano; creo que hay una especie de fractura entre lo que les ha ofrecido la escuela rural hasta el grado quinto y lo que encuentran en la sede urbana. Ahí me surgen muchos interrogantes: ¿cómo hacer para que en el bachillerato de la institución los docentes y la comunidad educativa, incluyéndome como orientadora escolar, forcemos el valor por la identidad campesina de estos estudiantes?, ¿qué hacer para que haya una continuidad en los procesos identitarios de estos escolares y que se sigan proyectando a metas y anhelos que han traído desde su ambiente rural escolar y desde sus familias?, ¿cómo fortalecer los proyectos pedagógicos que refuercen esa curiosidad por la

investigación y nuevos aprendizajes, partiendo de las necesidades de su contexto rural ?, y ¿cómo lograr que los padres y otros agentes significativos acompañen esos procesos?, dado que en muchas ocasiones por el hecho de estar ya en el bachillerato dejan de guiarlos permanentemente.

Creo que mi investigación hace un aporte a la educación rural en Colombia, específicamente con una muestra de campesinos escolares. Por un lado, al revisar y entender los procesos de construcción de identidad de estos niños y jóvenes y la relación con su proyecto de vida, nos permite reconocer el valor de los procesos de socialización de padres, docentes y la misma escuela, quienes aportan su capital cultural centrándose en las necesidades y realidades de los estudiantes, para generar así un mayor reconocimiento y conciencia de su contexto rural. Por otro lado, en la medida en que la escuela y la familia refuercen y motiven en los escolares el deseo de ir a carreras universitarias y el Estado y las Entidades Educativas brinden programas educativos universitarios en las sedes rurales, se puede generar un mayor sentido de pertenencia en la ruralidad que favorezca el apoyo a su contexto y la permanencia de los escolares en su ambiente rural.

8.5. Recomendaciones

Este estudio abre muchos interrogantes que a continuación me parece pertinente exponer para nuevas investigaciones. A partir de los resultados encontrados, se podrían desarrollar otros estudios que exploren y analicen cómo en otras zonas rurales del país, los niños y jóvenes rurales escolares construyen esos procesos internos de identidad y la relación con sus metas y sueños, para responder a preguntas como: ¿Qué tanto impacto han tenido los modelos pedagógicos en ellos?, ¿Cómo han sido influenciados en la construcción de identidad y sus proyectos de vida, para que anhelan emigrar a la ciudad o quedarse en su región?, ¿Cómo han sido influenciados por la globalización y el mundo urbano y su incidencia en valorar o no su esencia campesina? , ¿Cómo los medios de comunicación y especialmente la tecnología ha influido en sus procesos de construcción de identidad y en sus proyectos de vida?.

Resolver estas preguntas podría dar luces, en esos contextos rurales, de los procesos pedagógicos y personales que la escuela está desarrollando allí y del rol que están teniendo la familia y otros agentes significativos en su proyección futura.

Surgen en mi otros interrogantes con respecto a las proyecciones universitarias, en la ciudad, de los escolares de mi estudio: ¿qué tanta relevancia tiene para el Estado y las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación implementar programas superiores y universitarios que favorezcan la consecución de las metas y los sueños de este grupo escolar campesino dentro de su propia vereda?, dado que para estos escolares es muy importante estudiar carreras universitarias que únicamente están presentes en la ciudad. Al mismo tiempo evidencian el anhelo de volver a su vereda a ejercer su profesión y así servir para favorecer el desarrollo de su comunidad.

Sería pertinente hacer una revisión, en varios años, cuando los niños y jóvenes que hicieron parte de esta investigación estén en el bachillerato, en la sede urbana, si prevalece aun esa valoración de su arraigo campesino, sus sueños de estudiar varias carreras en la ciudad, el anhelo de ejercer su profesión en su comunidad, su concepción con respecto a la ciudad y el emigrar hacia ella, así como analizar la influencia de los docentes de la sede bachillerato y de sus padres de familia, o de otros agentes significativos, como las tecnologías y los mdeios de comunicación. Es decir, hacer una especie de seguimiento de estos escolares, ver su evolución y comprender los cambios que eventualmente se hayan presentado.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, B., Gajardo, A., y Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 893-911. Recuperado en DOI:10.11600/1692715x.1520722112016.
- Alcaldía municipal de Sibaté (2016-2017). *Información del municipio*. Recuperado de <http://www.sibate-cundinamarca.gov.co/Paginas/default.aspx> el 23/08/2018.
- Alcaldía municipal de Sibaté (2008). *Plan de desarrollo municipal (2008-2011)*. Sibaté, Cundinamarca: autor.
- Angulo, C., Díaz, D. y Pardo, R. (2011). Índice de Pobreza Multidimensional para Colombia (IPM-Colombia) 1997-2010. Archivos de economía. *Departamento Nacional y Planeación*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/382.pdf> 20/03/2018.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la Educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, 33, 53-62. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623> el 04/03/2019.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia* (2da Ed.). Bogotá: Unión.
- Bello, D. (2016). *Identidad personal e interacción educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología), Universidad Complutense, de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35904/1/T36883.pdf> el 10/03/2018.

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en las Ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma-Uniandes.
- Casullo, M., Cayssials, A., Liporace, M., Diuk, L., Michel, J. y Álvarez, L. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos aires: Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de Educación*. Bogotá: autor.
- Correa, A. (2017). *Aportes de la psicología humanista existencial a la comprensión de la configuración del proyecto de vida en adolescentes*. Artículo de Avance de investigación presentado para optar al título de Magíster en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4746/1/Aportes_Psicologia_Humanista_Correa_2017.pdf el 14/03/2019.
- DANE (2018). Boletín de estadísticas educativas 1995 – Preescolar, Primaria y Secundaria. (1997:15). 2005 – 2012, Estadísticas en Educación Formal: Ministerio de Educación Nacional. Consultado el 25 de Agosto de 2014 en <https://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-gobierno-alias/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2017-2019). Reporte demográfico de Sibaté Cundinamarca. *Sistema de estadísticas territoriales*, 1-23.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2015). Diagnóstico de la pobreza rural. Colombia 2010-2014. Bogotá: autor. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/Pobreza%20Rural.pdf> el 12/09/2018.
- D'Angelo, O. (2002). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista internacional Crecemos*, 6, 1-31. Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf> el 12/02/2019.

D'Angelo, O. (2006). Sentido de vida, sociedad y proyectos de vida. *Ética y Sociedad*, 2 (1), 1-32.

Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 9 (11), 431-457. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002906> el 08/03/2018.

Dirven, M. (2001) Entre el ideario y la realidad: capital social y desarrollo agrícola - algunos apuntes para la reflexión. *División de Desarrollo Productivo y Empresarial, CEPAL*. 1-37. Recuperado de <https://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/3/7903/dirven.pdf> el 08/05/2019.

Fals, O. (1975). *Historia de la Cuestión Agraria en Colombia*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca.

Forero, J. (Ed.) (2010). *El campesino colombiano. Entre el protagonismo económico y el desconocimiento de la sociedad*. Bogotá: Universidad Javeriana.

García, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

González, P. (2017). *Sibaté 50 años avanzando*. Sibaté, Colombia: Editores Conarte S.A.S.

Gualtero, M. (2016). *Importancia del proyecto de vida, como eje motivacional para el ingreso a estudios superiores, en los estudiantes de los grados 10° y 11°, de la Institución Educativa Técnica La Chamba, del Guamo-Tolima*. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/84862465.pdf> el 05/03/2019.

Hall, S. y Gay, P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid, España: Amorrortu editores

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. (Ed. 5°). México D.F: Mc Graw Hill.
- Hernández, J. (19 de mayo de 2018). La difícil situación de las escuelas en Colombia. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-articulo-856698> el 04/04/2018.
- Hogares Juveniles Campesinos (septiembre, 1998). *El Tiempo*. Archivo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-814358> el 09/04/2019.
- Ibarra, E., Ibarra, T., Martínez, E. y Rincón, P. (2017). *Pautas para la construcción del Proyecto de vida en jóvenes de 10° Grado Liceo Nueva Britalia*. Trabajo final de Especialización en Desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5245/1/IbarraOrd%C3%B3n%20y%20Marinella2017.pdf> el 03/04/2019.
- Institución Educativa Departamental General Santander (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Sibaté, Colombia.
- Jiménez, I. (1998). *Capital cultural, Escuela y Espacio social*. México: Siglo XXI.
- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la Juventud Rural en Territorios Rurales de Colombia, ¿Campo o Ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 10 (1), 63-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a03.pdf> el 08/08/2018.
- Kessler, G., Bruniard, R., Jabif, L., Bresson, A., Palamidessi, M. (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud*. Buenos Aires: IIPE.-Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150789> el 05/02/2018.
- Lara, L. (2012). *Aculturación, identidad, étnica, valores y relaciones familiares en adolescentes inmigrantes y no inmigrantes*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24432/Y_TD_PS-PROV26-ESPA%c3%91OL.pdf?sequence=2&isAllowed=y el 09/02/2018.

Matijasevic, A. (2007). *Significados atribuidos al desarrollo rural en la vereda “alto del zarzo” del municipio de Manizales*. Trabajo para optar al título de Magíster en Desarrollo rural, Facultad de Estudios ambientales y rurales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/210> el 04/02/2018.

Manen, V. y Levering, B. (1999). *Los secretos de la Infancia*. Barcelona: Paidós.

Martínez, E. (7 de septiembre de 2013). El campo parece otro país. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13052766> el 15/08/2018.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teóricas- metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B9tQwc8GHB_HRTBLMVNpZy1maVU/view el 04/04/2018.

Mendoza, A. (2019). Entrevista a los investigadores Fernando Zamora y Adriana Mendoza. *Revista De Educación y Cultura*, 129, 8-16.

Meza, J. (1996). *La afectividad en el proyecto personal de vida. Una propuesta de Educación sexual*. Bogotá: Libros & libres S.A.

Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (8), 809-819. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a03.pdf> el 05/11/2017.

Molano, A. (2013). *Dignidad Campesina: Entre la Realidad y la Esperanza*. Bogotá: Icono Ltda.

Ministerio de Educación Nacional (1993). *Sistema educativo nacional de la república Colombia*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Organización de

Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Informe coordinado por Josué Hernán Serrano Arenas.

Murillo, J., García, M., Martínez, C., Martín, N. y Sánchez, L. (s. f.). *La entrevista. Metodología de Investigación avanzada*. Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf el 04/04/2019.

Naranjo, D. y Carrero, A. (2017) Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Revista de trabajo social e intervención social*, (24), 95-120.

O'Connell, M. (2012). “No voy a ir a la Universidad con pollera”. *La negociación de la identidad socio-cultural desde una perspectiva de los estudiantes rurales andinos y amazónicos de una universidad pública*. Tesis para optar el grado de Maestría en Antropología con mención en Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4976> el 16/03/2018.

Osorio, F., Jaramillo, O., y Orjuela, A. (2011). Jóvenes rurales, identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana. *Boletín del Observatorio Javeriano de la Juventud*, 1. Recuperado de https://caee.javeriana.edu.co/documents/2271879/2378455/OJJ_Tema+central_b1.pdf/a98a88a9-f627-42da-bc69-8065fbedb493 el 10/09/2018.

Parra, R. (1996). *La Escuela rural. Escuela y modernidad en Colombia*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Pérez, D. (2015) *Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa: Un estudio exploratorio realizado en el municipio de la Calera*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/922> el 11/09/2019.

- Pérez, J. y Gardey, A. (2008). *Definición proyecto de vida*. Recuperado de <https://definicion.de/proyecto-de-vida/> el 17/03/2019.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la Educación rural para la población rural en Colombia, Manizales, Colombia*.
- Portuondo, J. (1979). *La figura humana: test proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Almagro.
- Portuondo, J. (2012). *La figura humana: test proyectivo de Karen Machover*. México: Siglo XXI.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2012). *El Campesinado: Reconocimiento para construir país*. Bogotá: PNUD. Recuperado de https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/el-campesinado---reconocimiento-para-construir-pais.html el 20/02/2018.
- Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural: ideas para construir la paz*. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones.
- Restrepo, E. (s.f.) *La entrevista como técnica de investigación social: nota para los jóvenes investigadores*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana.
- Rincón, J. (2001). Problemática campesina. Una mirada al movimiento campesino en los años noventa. *Revista Colombiana de Sociología*, 1 (VI), 87-108.
- Rodríguez, J. (2012). *Estudio sobre los proyectos de vida de jóvenes con VIH, del Hospital del día Samuel Ratinoff de la ciudad de Guayaquil*. Trabajo para la obtención del título de Psicóloga Clínica, Facultad de Ciencias psicológicas, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/6480/1/TESIS%20PROYECTOS%20DE%20VIDA%20JESSICA%20RODRIGUEZ.pdf> el 03/03/2019.
- Rosales, R., Gutiérrez, S., y Torres, J. (2006). *La interdisciplina en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Ruiz, F. (2008) ¿Nacer en el campo - morir en la ciudad? Exclusión de los jóvenes de áreas rurales de América Latina. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2), 181-196. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19052/19168> el 17/10/2017.
- Salgado, C. (2012). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano. *UniNOMADE 2.0*. Documento de trabajo de Planeta Paz sobre sistematización de las agendas del movimiento campesino. Recuperado de <http://www.uninomade.org/procesos-de-desvalorizacion-del-campesinado/> el 27/02/2018.
- Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1), 1-28. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/161/278> el 11/09/2017.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf> el 13/03/2018.
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia actual online*, 13), 171-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479343> el 28/03/2019.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en ciencias sociales: Comentarios a propósito del artículo “conocimiento e interés” de Jurgen Habermas. *Centro de investigación y educación popular*. Recuperado de <https://juliancastror.files.wordpress.com/2016/06/tres-estilos-de-trabajo-en-las-ciencias-sociales-escaneado.pdf> el 12/04/2018.

- Valencia, L. (2015). *Estereotipos y educación rural, visibilizando los hilos que tejen el sentido de la educación en el campo*. Trabajo presentado para optar por el título de Magíster en educación con énfasis en Pedagogía social, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6484/1/LeidyValencia_2015_educacion_rural.pdf el 19/09/2018.
- Vera-Márquez, A., Palacio, J., Maya, I. y Holgado, D. (2015). Identidad Social y Procesos de Adaptación en Niños Víctimas de Violencia política en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 47, 167-176. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-pdf-S0120053415000187> el 27/03/2018.
- Yáñez, C. (2010). *Viaje al “uno en la multiplicidad”. La identidad personal y sus “sí mismos”*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Zamora, L. (2019). Entrevista a los investigadores Fernando Zamora y Adriana Mendoza. *Revista Educación y Cultura*, 129, 8-16.
- Zamora, L. (2005). *Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Zamora, L. (julio 2010). *¿Qué es lo rural de la Educación rural? El sentido y alcances de la Educación Rural*. Ponencia presentada en el 3er. Congreso de Educación rural, Medellín, Colombia.
- Zamora, L. (5 de septiembre de 2017). *Seminario de educación rural*, Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
- Zamora, L. (16 de febrero de 2019). *Asesoría tesis, Seminario Proyecto de Investigación, SPI*, Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.

ANEXO 1. MATRICULA A NIVEL NACIONAL

AÑO	2015	
	COLOMBIA	%
DANE		
MATRICULA TOTAL EPBM ⁶	10'239.145	100
MATRICULA TOTAL URBANA EPBM	7'696.998	75,17
MATRICULA TOTAL RURAL EPBM	2'429.260	24,83
MATRICULA TOTAL PRIMARIA	4'477.220	43,73
MATRICULA TOTAL SECUNDARIA	3'428.705	33,49
MATRICULA TOTAL MEDIA	1'348.806	13,17
MATRICULA OFICIAL EPBM	8'420.754	82,24
MATRICULA OFICIAL URBANA EPBM	6'087.507	59,45
MATRICULA OFICIAL RURAL EPBM	2'337.343	22,83
TOTAL SEDES URBANAS EPBM	17.946	
TOTAL SEDES RURALES EPBM	34.940	

Fuente: DANE – datos abiertos 2018. <https://www.dane.gov.co>. Estadísticas consultadas 3 de febrero del 2019. <https://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-gobierno-alias/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>.

EPBM definida como Educación Preescolar Básica y Media.

ANEXO 2. MATRÍCULA A NIVEL CUNDINAMARCA

AÑO	2015	
DANE	CUNDINAMARCA	%
MATRICULA TOTAL EPBM	6'538.993	63,86
MATRICULA TOTAL URBANA EPBM	4'762.711	72,84
MATRICULA TOTAL RURAL EPBM	1'773.285	27,12
MATRICULA TOTAL PRIMARIA	2'884.091	44,11
MATRICULA TOTAL SECUNDARIA	2'194.003	33,55
MATRICULA TOTAL MEDIA	854.189	13,06
MATRICULA OFICIAL EPBM	5'584.667	85,41
MATRICULA OFICIAL URBANA EPBM	3'896.989	59,60
MATRICULA OFICIAL RURAL EPBM	1'694.671	25,92
TOTAL SEDES URBANAS EPBM	11.316	
TOTAL SEDES RURALES EPBM	25.411	

DANE – datos abiertos 2018. <https://www.dane.gov.co>. Estadísticas consultadas 3 de febrero del 2019. <https://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-gobierno-alias/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-forma>

ANEXO 3. MATRÍCULA DEL MUNICIPIO DE SIBATÉ

AÑO	2015	
	SIBATE	%
DANE		
MATRICULA TOTAL EPBM	7.401	0,09
MATRICULA TOTAL URBANA EPBM	5.472	0,06
MATRICULA TOTAL RURAL EPBM	1.929	0,02
MATRICULA TOTAL PRIMARIA	3.174	0,04
MATRICULA TOTAL SECUNDARIA	2.579	0,03
MATRICULA TOTAL MEDIA	910	0,01
MATRICULA TOTAL FEMENINO EPBM	3.672	0,04
MATRICULA TOTAL MASCULINO EPBM	3.729	0,04
MATRICULA OFICIAL EPBM	5.681	0,07
MATRICULA OFICIAL URBANA EPBM	3.752	0,04
MATRICULA OFICIAL RURAL EPBM	1.929	0,02
TOTAL SEDES URBANAS EPBM	18	
TOTAL SEDES RURALES EPBM	18	

Fuente: DANE – datos abiertos 2018. <https://www.dane.gov.co>. Estadísticas consultadas 3 de febrero del 2019. <https://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-gobierno-alias/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

ANEXO 4. MATRÍCULA RURAL, SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS COLOMBIA 2017

NIVEL EDUCATIVO	MATRÍCULA	PROPORCIÓN	OBSERVACIONES
PREESCOLAR	213.440	12,8%	Tres grados. En lo rural, este nivel se concentra en transición, con el 92,8% de toda la matrícula preescolar. La existencia de matrícula en pre-jardín y jardín en el medio rural se explica seguramente por la ubicación “campestre” (rural) de numerosos colegios privados alrededor de las principales capitales.
BÁSICAPRIMARIA	650.161	38,8%	Cinco grados
BÁSICA SECUNDARIA	523.669	31,3%	Cuatro grados.
MEDIA	172.665	10,3%	Dos grados
CLEI (Ciclos Lectivos Integrados)	110.561	6,6%	Ciclos Lectivos Integrados, básicamente destinado a adultos
Aceleración del Aprendizaje	2.909	0,2%	Modelo Flexible originario del Brasil, promovido por el MEN en Colombia.
TOTAL	1'673.495	100%	

Por: Luis Fernando Zamora Guzmán. Fuente: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-forma>

ANEXO 5. MATRÍCULA DE LA IED GENERAL SANTANDER DEL 2017

JORNADAS-SEDES	JARDIN		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
GENERO	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
JORNADA MAÑANA													102	83	112	99	69	105	71	97	81	71	47	81
JORNADA TARDE													46	23	34	38	29	19	18	25	13	12	21	35
CONCENTRACION GENERAL SANTANDER	47	56	134	97	114	107	134	111	118	105	136	97												
SEDE UNION – PRE-ESCOLAR	1	4																						
SEDE UNION - PRIMARIA			4	2	4	2	5	4	4	1	3													

Fuente: www.dane.gov.co - 2017

ANEXO 6. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Dirigido a:

2 docentes de sede rural

4 padres de familia (3 madres y un varón)

4 niños y jóvenes escolares rurales de Primaria

(2 mujeres y 2 hombres), que para el caso del grado 4 fue una niña de 10 años y una joven de 11 años, y para el grado 5, un niño de 9 y un joven de 12 años, dada la pertinencia de mi estudio.

Las categorías que se van a tener en cuenta son:

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: proceso personal de orden psicosocial que se va desarrollando a partir de la interacción con los agentes socializadores como padres, docente y otros significativos, que se evidencia en el auto concepto, la autoimagen y los rasgos personales.

Docentes:

1. Para su concepto ¿cómo la escuela ha favorecido el reconocimiento personal de niños y jóvenes escolares? (especifique sus aportes)
2. ¿Qué es un niño campesino para usted?
3. ¿Cómo se construye la ruralidad en el entorno escolar? y ¿qué proyectos se desarrollan para fomentar esta ruralidad?
4. ¿Qué diferencias se presentan entre las niñas y los niños en este entorno rural?

Padres de familia:

1. ¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?
2. ¿Cuál es el valor más importante de su hijo/a?
3. ¿Cómo definiría usted ser campesino?
4. ¿Cuál es la diferencia entre el mundo rural y urbano? y ¿Dónde prefiere usted vivir?

Estudiantes:

1. ¿Qué es un niño/a campesino?
2. ¿Qué proyectos rurales se desarrollan en la escuela? y ¿Qué labores hace en casa?
3. ¿Qué ventajas o desventajas tiene vivir en el campo y la ciudad?
4. ¿Cuál es su mayor cualidad? (explique)

PROYECTO DE VIDA: es un plan de vida, centrado en valores personales interiorizados por la persona, en el que se desean lograr unas metas y sueños específicos en un futuro, ya sea a nivel personal, familiar o profesional

Docente:

1. ¿De qué manera los estudiantes proyectan sus sueños y metas?
2. ¿Cómo la escuela fomenta la construcción de este proyecto de vida?
3. ¿Los niños y jóvenes desean quedarse en el campo o irse a la ciudad para realizar sus sueños?

Padres de familia:

1. ¿Conoce usted los sueños y metas de su hijo/a? (cuál es el mayor sueño de él/ella) y ¿Cómo usted ha contribuido a los sueños y metas de su hijo/a?
2. ¿Cree que su hijo/a debería construir este proyecto de vida en la ciudad o en el campo? y ¿por qué?
3. ¿Qué actividades hace en el tiempo libre su hijo/a?
4. ¿Quiénes ayudan en las labores diarias?

Estudiantes

1. ¿Cuáles son mayores sueños o metas? y ¿le gustaría quedarse en el campo o irse a la ciudad? (explique)
2. ¿Cuáles materias se le facilitan? y ¿Cuáles no?
3. ¿Qué admira más de su papá o su mamá?
4. ¿Qué le han enseñado sus padres y maestras?

ANEXO 7. GUÍA DE APLICACIÓN DEL TEST PROYECTIVO DE LA FIGURA HUMANA (DFH)

DIRIGIDO A LOS CUATRO NIÑOS Y JÓVENES ESCOLARES RURALES. SEDE RURAL LA UNIÓN

Nombre _____ edad _____ fecha _____ grado _____

Instrucción:

Dibuje una persona, la que usted desee. Posterior a la elaboración del dibujo (no hay tiempo límite) se realizarán las siguientes preguntas:

¿Quién es él o ella?

¿A qué se dedica?

¿Por qué lo dibujo?

¿A esta persona qué lo alegra en su vida?

¿A esta persona qué lo entristece en su vida?

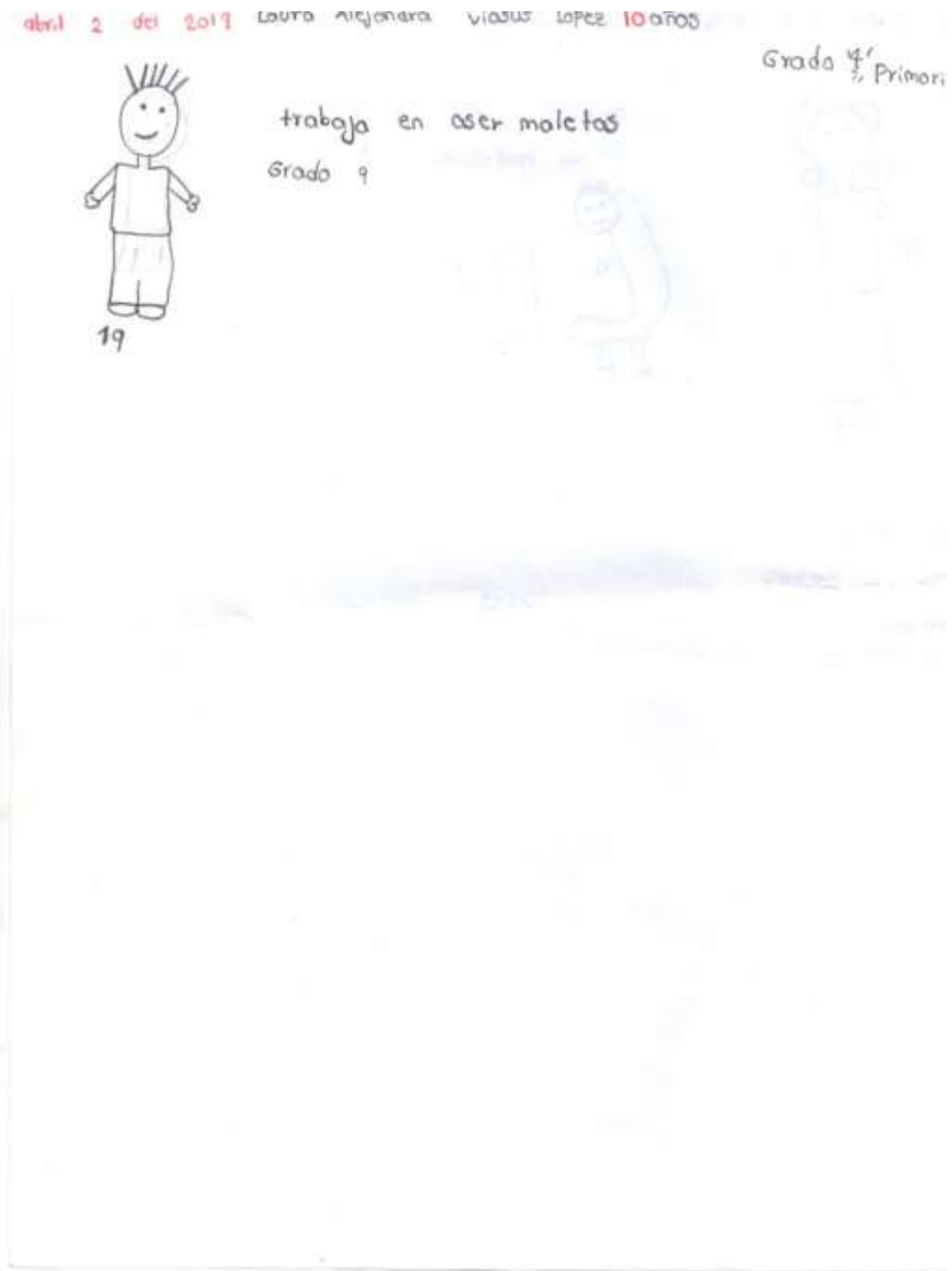
ANEXO 8. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 1

Dillon Daniel Jimenez moncada; grado 5^o; eda 9; 4/20/19

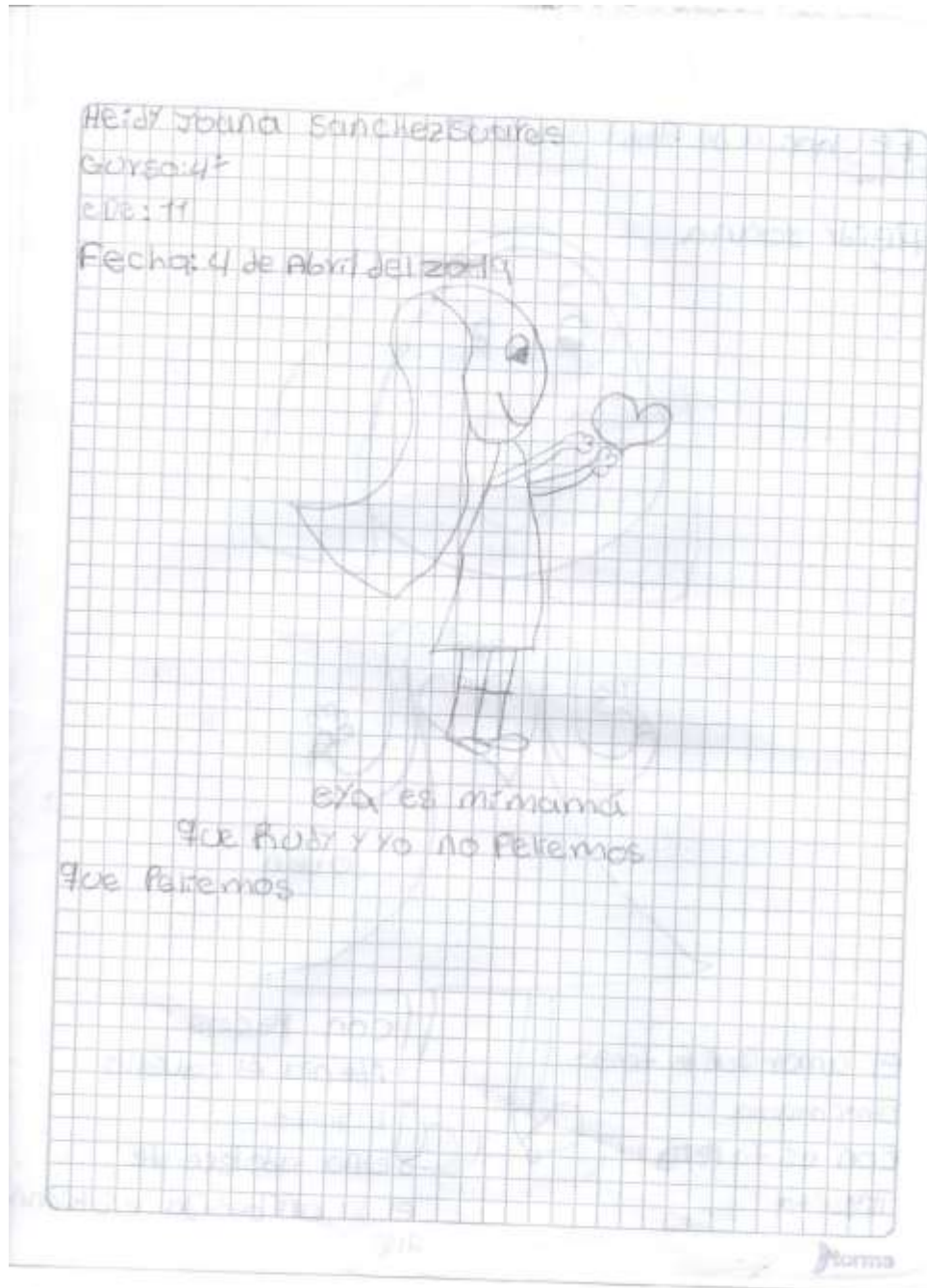


- hacer afiches
- Cocinar en la escuela
- hacer y (bueno)
- una vez
- hacer el afiche
- Cuando me caigiera del
- Cuando me iban a hacer
- Cuchara
- 8 - el tiempo no te
- Me gusta en el 2^o
- que de la escuela
- que para la papa,
- cuando la sea.
- Mis habilidades - el
- hacer a un mundo

ANEXO 9. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 2



ANEXO 10. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 3



ANEXO 11. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 4

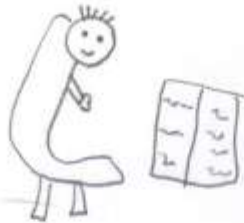


ANEXO 12. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 1B

lvi 2 del 2019 Laura Alejandra Viasos Lopez 10 años



ayudate a ler a el niño
Siendo profesora.



eseo patinar

eseo ser doctora

mas bonito es que ayudo a los niños
orsonte abos a mi hermanita

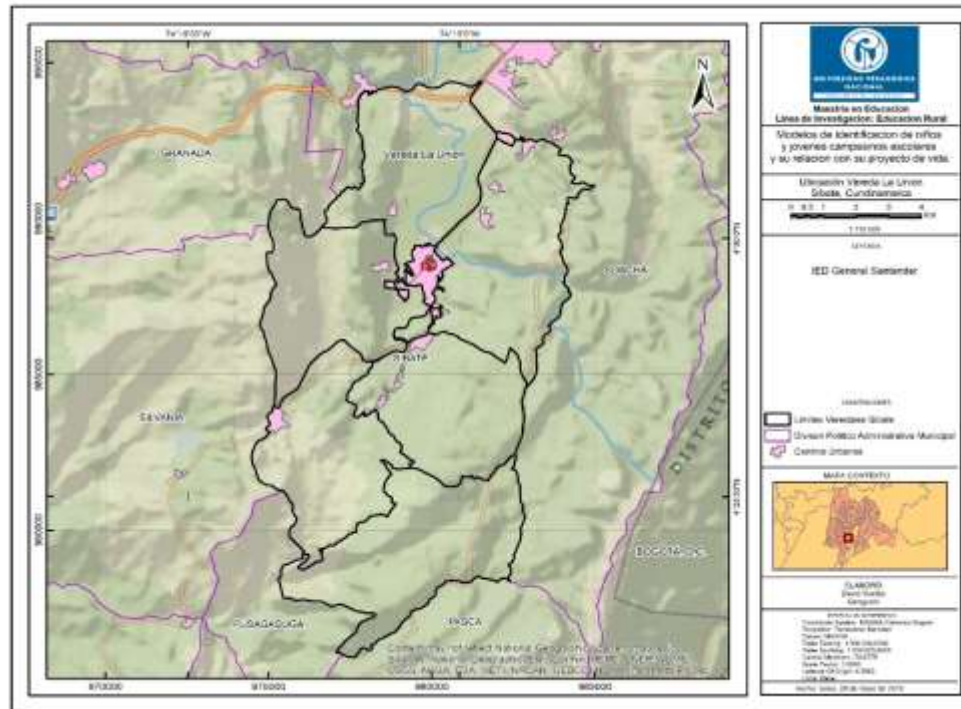
ANEXO 13. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 2B



ANEXO 14. DIBUJO FIGURA HUMANA ESTUDIANTE 3B



ANEXO 15. MAPA DEL MUNICIPIO DE SIBATÉ



Fuente: David Cortés Traslaviña (12 abril 2018). Geógrafo de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

ANEXO 16. ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

ENTREVISTADOR: Vamos a empezar con que tú me compartas ¿Cómo la escuela fomenta la construcción de este proyecto de vida?

DOCENTE 1: Buenas tardes Marlen en cuanto a eso, lo más importante para nosotros es conocer los sueños que tienen a través del dialogo y de los talentos que ellos van demostrando en ese entonces. Esas cosas nos ayudan a conocer pues esos sueños y esas metas que ellos se proyecten a todo nivel no solo profesional sino lo que ellos les gustan como el arte y deporte. Esto es una cosa importante sobre todo ahorita cuando estamos iniciando, es importante preguntarles a ellos que les gustaría aprender, pero yo pienso siempre es posible todo el conocimiento está conectado, es posible establecer una conexión con esos intereses y lo que va realizar en el aula.

ENTREVISTADOR: Bueno muy interesante, en estos años de experiencia que tú has tenido con estos niños y niñas de la en la zona rural ¿cómo has vivenciado el proyecto de vida de los estudiantes?

DOCENTE 1: Pues como yo te decía hace un momento, a partir de sus sueños y estas expectativas que ellos tiene a veces no tienen estas habilidades sociales que les permita avanzar y creer que ellos pueden hacer esas cosas; entonces lo que más nos toca trabajar a nosotros es fortalecer esa confianza, esa autoestima que ellos han perdido de alguna manera en entornos familiares que a veces son más agresivos. Ayudarles y decirles que ellos si pueden, que a pesar de que algunos niños tengan dificultades, discutan con sus compañeros, sean agresivos y se les llame la atención, por ellos no todo está mal es hacerle ver al estudiante esta diferenciación, hay cosas que hacen bien, esas cosas puedan fortalecerlas, eso va ayudar a que su proyecto de vida puedan visualizar de una manera más positiva y avanzar a ciertas metas que ellos tienen.

ENTREVISTADOR: Interesante, ¿De qué manera los estudiantes proyectan sus sueños y metas?

DOCENTE 1: Bueno este año, un niño quería ser paleontólogo (eso si no tengo ni idea del tema de dinosaurios) estuve pensando cómo llevarlo hacia allá. Otras niñas quieren ser cocineras entonces me pareció bonito del tema de irlo orientarlo y resaltar este quehacer porque a veces se ve desvalorizando a las persona que cocinan, entonces pienso que hay que darle valor desde nuestra mirada social de lo que ellos quieren ser. Entonces ellos sueñan con unos saberes que los van a llevar a un camino, a pesar de que uno los vea pequeñitos, si tienen sueños y de alguna manera saben para donde van, son seres racionales que proyectan las cosas desde pequeñitos. Encontré muchos estudiantes que quieren ser militares, muchos niños sueñan con la paz es muy importante, sueñan con el respeto de las familias, sueñan con la familia, que los papas no se peleen, que uno dejen de tomar. Plantean un futuro posible diferente a lo que ellos tienen, son unos sueños a corto plazo pero son cosas que imparten en la escuela porque ellos van determinando un derrotero a seguir, eso también es importante conocerlo como maestro, pues a veces, cuando se establece distancia ellos hacen su plan al margen de lo que están haciendo y se crean dos realidades paralelas en lugar de compartir una

sola y hacer una sola construcción es importante dialogar con ellos sobre eso. Bueno el año pasado, bueno otra cosa que hacemos nosotras importante es el tema de socializarle a ellos lo que hemos realizado el años pasado pues contamos con la vivencia y eso ayuda a los nuevos a conectarse con las cosas que hemos hecho y muchas veces terminan enamorándose con las cosas que hacíamos en la escuela, comprometiéndose esas luchas y diciendo. Pues años vamos a mejorar esto y seguir el camino y eso me ha pasado con el proyecto del embalse de muña que a pesar de que llevo tanto tiempo trabajando pero ellos no se aburren porque siempre hay un punto de conexión y de reinicio que los hace pensar es interesante y seguir otra vez pues yo replanteo la situación y los puede interesar y hacer nuevamente.

ENTREVISTADOR: hablando de todo este proceso de sueños y metas ¿qué es para ti un niño campesino de la sede la Unión?

DOCENTE 1: Un niño campesino de la sede la unión es un niño que vive muy cerca de Bogotá y eso hace que nuestro nivel de ruralidad no sea tan alto, es un niño que está en contacto con lo urbano y lo rural. Que sus hermanitos y padres están en la misma dinámica. Es un niño que no tiene todos estos saberes como otros niños de la sede rural en cuanto a la siembra, es algo que me parece muy interesante porque yo soy de acá, de lo rural cerca al paramo para mí es sorprendente es que ellos no tienen la misma forma de pensar de lo rural como las personas que conozco campesinos. Pero ellos tienen cosas muy rurales, porque la escuela casi como si fuera el centro de la vereda, es un lugar muy importante para ellos. Los niños campesinos todavía están en la casa con los papas y todavía está la mamá que no está dedicando a lo agrícola que a veces nosotros asociamos al campo con el tema agrícola si están allá apoyándolos están pendientes de ellos. Entonces esto es una diferenciación que nosotros vemos de los niños urbanos con los niños rurales. Son mamás que a pesar de tener problemas de déficit cognitivos siempre están pendientes de sus hijos, que saben dónde están, los recogen, que están pendientes de ellos y son niños más comunitarios. Son personas que al crecer más en la institución, generan más lazos con la comunidad. Los niños dicen “venga hagamos, recojamos este reguerito en mi puesto, mejor lo tengo limpio” Entonces este lugar de pertenencia que se tiene a la institución tiene que ver porque aún están en un grupo al cual se llama familia, que en esa familia la mamá y el papá están presentes y la relación con esa manera comunitaria de vivir que tiene la gente rural. Los niños que están solitos tienen peligro de caer en sustancias psicoactivas de estar en temas de pandillas; sin embargo, son propensos al tema de abuso sexual, porque los papas del nivel educativo y el estar viviendo en una sola habitación hace más falta educación en esos temas.

ENTREVISTADOR: Tú me podrías profundizar un poquito el tema, entiendo que tú sientes y percibes, si estoy bien, que tú tenías una vivencia de ruralidad diferente con respecto a la ruralidad de los niños que tú orientas

DOCENTE 1: Si, lo que pasa es que mi familia son de acá de Sibaté y son del páramo son personas que te llevan allá y saben que paso con el agua, cuando va a llover con mirar las nubes, las plantas medicinales de los animales que son muy valiosos que no están reconocidos en la academia son cosas muy valiosas, son personas que saben cosas de saberes muy prácticos, mi abuelita por lo menos uno iba caminando con ella y sabía dónde estábamos parados donde quedaba la cordillera donde quedaban los ríos norte y sur como se llamaba la cordillera ella tenía una ubicación espectacular. Cosa que nosotros en esa época vivíamos en Bogotá cosa que nosotras si sabíamos porque a mí me hacían un examen y yo sabía todo eso en el plano teórico pero no en un plano de salida de campo, son esa clase de

saberes que ellos tienen y tienen los niños de allá de otras fincas que tienen diferentes saberes de los niños de acá pero también puede ser por el cambio de época pero también en el páramo está más lejos y acá están mucho más cerquita hay muchas cosas que ya las familias y hay costumbres que ha venido cambiando y desplaza estos saberes pienso que puede ser en parte de la diferencia de esta ruralidad cerquita del campo más alejado del casco urbano. Por otra parte, hay un informe del desarrollo humano del 2011 allá ellos hicieron una caracterización, pues yo lo relaciono con esta práctica y experiencia que las personas rurales es decir por ejemplo en Caquetá un sector rural de Florencia no va ser lo mismo que un sector rural de Bogotá porque las vivencias van a ser distintas porque el sector rural y el desarrollo urbano de ese lugar es diferente entonces eso me pareció interesante para analizar el tema de la ruralidad en ese informe porque ellos dan una caracterización de cómo pueden ser estas diferenciaciones culturales que ellos lo ponen en esta nomenclatura porque de acuerdo a ellos si la infancia es tal la ruralidad es uno cinco o bueno pero eso le ayuda a ubicarse bastante en cuanto a que aspectos culturales puede encontrar allá o me pareció a mí que eso me puede corresponder.

ENTREVISTADOR: Cómo sientes que esta nueva ruralidad o diferencia puede relacionar a los niños y las niñas con sus proyectos de vida

DOCENTE 1: El proyecto de vida siempre está unido con el contexto, pienso que de pronto si algo les queda a ellos a pesar de no tener esos saberes es la inquietud de esos saberes mismo y la manera como ellos se acercan a este conocimiento. A pesar que en otras partes el niño sabe plantar, los niños tienen la curiosidad de aprender. Ellos son más de “venga profe, que pasa con este bichito que está acá” y no a manipular otras cosas o estar concentrados en hacer solo videos y por eso se termina haciendo estos proyectos porque ellos están interesados en las cosas que pasan, con la junta comunal, entonces uno plasma estos saberes alrededor de este proyecto educativo, entonces ese entorno les va a plantear preguntas y estas preguntas se resuelven con el proyecto.

ENTREVISTADOR: Para ti que relación, si la hay, entre medio ambiente, campesinado, género y escolaridad con relación a este proyecto de vida de los estudiantes.

DOCENTE 1: Muchísimo yo pienso que las ventajas que tiene las personas rurales es poderse acercar a la naturaleza y ver de cerca lo que está sucediendo. Por eso, una de las preguntas más importantes para ellos siempre van a estar relacionada con el medio ambiente, a pesar de que no sea el tema del agua, siempre va a ser el tema del aire, allá se van a ver las estrellas que en otro sector urbano no se puede ver. Del género me parece que lo tenemos olvidados en educar sobre el tema y los derechos de cada género, me parece que nos corresponde esa tarea ahorita porque las personas que son rurales no tuvieron la capacidad de tener un nivel educativo como las personas rurales de la actualidad. En la Unión, las personas tienen máximo quinto de primaria u octavo pues todo este tema además de la carga cultural, con relación al machismo hay que trabajarlo por ejemplo darle a las niñas la oportunidad de participar, de transformar su entorno así sea la escuela, que se vayan posibilitándose, creyendo en ellas mismas. Otra cosa que se nos presentó el año pasado es el tema del género y la discapacidad. Porque se vuelven factores de vulnerabilidad lo que pasa ahorita el tema de una discapacidad.

ENTREVISTADOR: ¿Qué diferencias se presentan entre las niñas y los niños en este entorno rural?

DOCENTE 1: estamos en una cultura machista donde las cosas que se les hacen a las mujeres es como si no importaran, “no importa lo que usted piense y lo que usted siente”, se le da a las niñas una serie de normas de como sentarse como vestirse y se le da una serie de reglas diferentes a las que se le dan a los niños. “No se siente, no mire, tenga cuidado porque una mijita porque si usted le pasa algo mejor dicho que problema”. A los muchachos: “vaya usted, tiene que ir a conquistar, usted es el barón el que puede” y esa cultura nos atropella, porque los niños se hacen una idea equivocada de lo que es la mujer. Ya no se plantean como compañeros de equipo, ni como dos sujetos que pueden llegar al mismo lugar. Sino un sujeto que va a un lugar con un utensilio. Ahí nosotros tenemos que intervenir pero la verdad yo veo que es un problema muy profundo que viene del hogar que está en la intimidad y muchas veces para desarraigarlo es complicado. Además, cuando la mujer está en este proceso de incapacidad se vuelve más complicado (yo lo veo así) más de adorno para la otra persona y la mujer es la que recoge, la que lleva, la que le tiene que hacer y él le manda. Cuando las personas están en discapacidad es menos creíble lo que dicen tiene más temor a hablar y reconocerse estas culturas machistas es mucho más difícil para ella decir que “yo también estoy haciendo, yo también estoy aportando, yo también soy valiosa” y es más difícil que una persona en esa situación y en esa condición de discapacidad se dé cuenta de que le está pasando eso que está reflejando esas opciones y es bastante complejo esas opciones ese tema de las mujeres no sé cómo lo vamos hacer pero es un tema que lo tenemos que hacer porque es muy difícil que se asimile para los niños cuando hay una cultura tan fuerte en ese sentido.

ENTREVISTADOR: Cuando tu estas mencionando que se refleja esta cultura a través de los papás es lo que te estoy entendiendo ósea la mamá y el papá un ejemplo que ellos dan

DOCENTE 1: Sí, es algo que ellos están no les están diciendo esto es así pero lo están haciendo esto es más potente que el tema del discurso.

ENTREVISTADOR: Es el tema del modelo, eso de la escolaridad ya me has hablado del tema del medio ambiente. Para tú concepto ¿cómo la escuela ha favorecido el reconocimiento personal de niños y jóvenes escolares? (especifique sus aportes)

DOCENTE 1: Bastante, cómo te venía diciendo para ellos la escuela está relacionada no solo con el medio ambiente que se imparten conocimiento que el niño va para que lo cuiden sino para ellos las decisiones de uno afectan a toda la familia, mira que al principio yo era detractora de la escuela, para mí la escuela atropellaban muchos procesos que podían ser beneficiosos para los niños; pero después de todos estos años cuando decidí ser maestra, me doy cuenta que nosotros tenemos un capital cultural que ellos no tienen y si nosotros no estuviéramos ahí estas situaciones serían muy repetitiva no tendrían una posibilidad de tener otro nivel de comprensión. Hay papas que no saben leer y escribir, ese tipo de cosas es lo que hace que valga la pena la escolaridad. Pienso que de alguna manera he tenido una ventaja del sentido de estar allá, gestiono con las directivas, me han apoyado para los proyectos escolares para plantearlos a los niños, los niños han confiado en mí, he desarrollado estos procesos con libertad, he podido apuntar a las necesidades de los niños y es una ventaja grande que puedan contar con la escuela que tengan el respeto. Es algo que cambia estas situaciones es la educación no solo pero es importante que da cambios en el medio ambiente en el género en la situación ciudadana, entonces yo creo en la escuela está para intervenir estas situaciones sociales y políticas.

ENTREVISTADOR: Para analizar el tema de proyecto de vida ¿Los niños y jóvenes desean quedarse en el campo o irse a la ciudad para realizar sus sueños? El proyecto de vida está dado más a que ellos lo plasmen y visualicen en la ruralidad o fuera de la ruralidad.

DOCENTE 1: Nosotros siempre intentamos dar habilidades fuera del contexto en la parte tecnológica e investigativa que ayuda mucho al desarrollo de la región y es venderles que este lugar es posible para ellos, pero la idea es darles habilidades para que ellos se defiendan fuera de la escuela. Cuando ellos salen están en 5 de primaria, son pequeñitos están mirando sus sueños, encontrando sus habilidades, es el momento de descubrimiento, saberes escolares y sus saberes son valiosos, pienso que definir o pensar que ellos van a quedarse en lo rural o urbano es difícil pues ellos salen y vienen al colegio departamental es también saber cómo ellos pueden desarrollarse como personas. Cuando ellos salen del colegio, están enamorados de todo como por ejemplo: de las estrellas, de la laguna, de los patos de todas las cosas que hemos conocido; pero, obviamente, esas cosas se va construyendo. En la adolescencia es una etapa diferente encontrarse compañeros de su hogar. El campo no es visto como un lugar para desarrollar un futuro, el campo pobre y la ciudad para elaborar el futuro, es difícil para los niños construir sus decisiones y lugar para vivir, ese cambio es crucial. Yo quiero hacer robótica mecánica, yo le consigo como hacer las cosas pero yo lo hago pensando en un problema del sector rural. El tema de como uno como maestro busca como desarrollo le va impactar para los niños.

ENTREVISTADOR: Ya centrándonos en el niño como ser humano cómo crees tú que este proceso de autonomía y de apropiación se puede dar en la escuela, ¿cómo crees que se da este proceso?

DOCENTE1: Nosotras tenemos dos cuestiones uno son estudiantes que son permanentes ósea que son de la vereda, otros son estudiantes que van allá pero se van trasladando de vereda en vereda. Yo pienso que la cuestión de identidad va más allá de la participación del liderazgo cómo mejoramos, cómo ayudamos, se trata de fortalecer eso que es la cualidad que tienen los niños de este sector. Es un niño autónomo que aprende a participar y se le respeta su opinión, es un niño que mientras se le está explicando a su compañerito no tengo que estar pendiente de si está haciendo la tarea o no, porque el niño está haciendo su trabajo de esta manera se genera la autonomía confiando, otro tema importante de la autonomía es la evaluación formativa, para que el niño pueda entender y reafirmar lo que está sucediendo por eso hacemos una evaluación formativa para que el niño pueda entender este concepto de autonomía y no dependa de sus papas para hacer las tareas, reflexionar cual es la importancia de estar ahí cual es nuestro rol y el rol de él y que piense en su futuro como le gustaría ser tratado, es una cuestión de autonomía porque a pesar de que el este ahí él debe actuar en propósitos de que él tiene. Eso es lo que hicimos en los propósitos de este, a través de la reflexión pensar de lo que está haciendo bien. Es más fácil que se comparta bien pues no se está haciendo una presión desde afuera sino desde adentro que crea que es una posición posible para comportarse.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles consideraras que son los valores o creencias que han venido desarrollando?

DOCENTE 1: Un valor importante es la autonomía, pues nosotros al principio tuvimos problemas para enseñarles a leer y escribir, es un rasgo que pasa mucho en la Unión es hereditario, cuando hice mi proyecto de grado sobre este tema una profesora tuvo un papa que tuvo ese problema y yo tengo a los niños del señor y es lo mismo y es algo que se traslada genéticamente.

ENTREVISTADOR: Estabas hablando del tema de la autonomía

DOCENTE 1: Pues si yo decía que cuando estos niños lleguen al departamental los profes no me van a dejar que ellos pasen el año. Pobrecito va ser difícil de acomodarse allá. Los niños tenían esa posibilidad de que el profe se va y el seguía trabajando. Entonces tenía un estudiante que lo pasaron a un curso más difícil y yo pensaba que este pobre muchacho se le iba a dificultar pero que sorpresa que no perdió ninguna materia durante el curso. Ellos tiene dificultades pero son niños que se esfuerzan mucho, pues ellos tienen una meta y eso hace que académicamente no tengan ese factor que yo le veía al inicio de perder el año, yo los veía con problemas emocionales pero no se dejaron abatir por ese cambio, fueron poquitos en que este cambio los abatió académicamente, me parece interesante ese proceso de los niños que tienen autonomía que los ayuda a prevenir esa deserción y fracaso escolar.

ENTREVISTADOR: A nivel de creencias ya mencionaste valores

DOCENTE 1: Creencias con respecto a ¿qué?

ENTREVISTADOR: Creencias que tienen los niños de la religión

DOCENTE 1: Voy a empezar con creencias religiosas los niños de la unión son niños que viene de familias católicas la gran mayoría la otra mitad de familias cristianas. Los niños creen bastante en Dios, yo también soy católica y creo bastante en Dios, pero yo trato de enseñarles como yo hablo con Dios yo pienso que es importante es tener la fe y creer que él está ahí acompañándose, yo creo que es algo que tenemos en común. Solo un niño que no era muy creyente, era muy crítica y racional por eso le gustaba la astronomía, pero él no se ponía burlarse a los demás, el tema de la lectura crítica cuando leíamos la biblia les explicaba a los demás niños y era muy crítico, pero una vez discutió con una compañera por posturas, se presentó ese roce entre los dos niños. Así sea en mínima medida son creyentes y los papas también. Otra cosa que creemos es que las cosas podemos hacerlas pues a pesar de que sean difíciles siempre va a ver algo que nos puedan ayudar. Que todos somos buenos para algo, creo que esa confianza yo les he inculcado eso pero es algo que ellos terminan creyendo si ellos no creyeran que pueden no presentaríamos nada, es el resultado de ellos de haber creído que podían hacer algo a aunque sea a su alrededor hayan tormentas, es una creencia que nos ha permitido trabajar allá.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se construye la ruralidad en el entorno escolar? y ¿qué proyectos se desarrollan para fomentar esta ruralidad?

DOCENTE 1: El proyecto *Embalse* es un proceso que pretende conocer el embalse, eso surge de esa duda de curiosidad. Después de determinar el problema empezamos fue el tema de buscar soluciones que ha venido un año para acá. Otro tema era de astronomía después de los dos primeros años. Los niños ya estaban cansados del proyecto *embalse* entonces un niño dijo: “yo quiero conocer el cielo”, siempre el tema de una investigación contribuya a algo, ellos busquen en que nos va ayudar eso para estudiar, para que nos sirva aprender eso a nosotros, un tema ambiental de la capa de ozono en ese entorno giro el proyecto de este año, ya el otro año me encontré con el profe David, él tiene un saber importante sobre los indígenas y él conocía mucho sobre los aspectos de la cultura de Cundinamarca del tema

de los muiscas les ofrecimos a los niños aceptar la astronomía desde el saber indígena, proyectos que hemos trabajado. El tema de la tecnología y la investigación. Ellos ahora no se apegan a un solo tema sino tienen varios, entonces el reto de nosotros es cómo vamos articulando diversos y son cosas que ahorita nosotros hemos plasmado. Estas niñas que están interesadas en la cocina es que tiene discapacidad cognitiva y eso les puede ayudar bastante como proyecto de sostenibilidad en la familia

ENTREVISTADOR: Otras creencias

DOCENTE 1: Más el tema de la familia, es muchos sueños que ellos tienen lo ven muy lejano y muy difícil por lo menos. Por ejemplo una estudiante que tiene problemas serios, un día su mamá la envió sucia y sin onces, le mandamos nota pero la mamá la envió sin cuadernos para que no le enviáramos nota. Entonces la actitud de la niña es de mucha desesperanza y con la cabeza agachada en las clases, entonces estas situaciones familiares les generan mucha desesperanza a los niños. De pronto en la escuela les ofrece otra cosa nueva, pero a ellos les sigue latente este tema. Una cosa que deberíamos hacer en Colombia es sanar los corazones y nosotros no nos vamos a levantar económicamente y socialmente hasta que no sanemos los corazones. Lo que yo veía con otros niños que logran desprender lo académico con lo emocional. A pesar de que ellos sean participativos en el liderazgo, esta cosa tan triste la forma que llegan y le dañan todo, es todo el problema que suscita es algo que me impacta bastante en este proceso toca hacer algo y como desde sus intereses como trabajamos algún proceso emocional para levantarse de eso y es un proceso que de no solo nosotras sino toda Colombia.

ENTREVISTA 2

ENTREVISTADOR: Buenas tardes y gracias por compartir este espacio. La primera pregunta ¿Cómo la escuela fomenta la construcción de este proyecto de vida?

DOCENTE 2: Bueno primero que todo es importante conocer a los niños y niñas, sus proyecciones y también sus familias y escucharlos a ellos en lo que le gusta hacer le da una idea que proyección tiene, me parece que hay que ir modificando estas proyecciones porque muchas veces los padres rurales piensan solamente en que sus hijos terminen un bachillerato ya están listos para vida. Pues muchas veces no los motivan para entrar a la universidad por el factor económico ni esforzarse por eso muchas veces con los niños grandes me gusta compartir mi experiencia de vida. Yo trabajé y estude en mi pregrado con mucho esfuerzo, hice mi maestría con beca entonces es mostrarles a ellos que no hay límites para poder superarse y empezar a encaminarse de lo que ellos quieren esa manera de proyectarse.

ENTREVISTADOR: Por eso en esa medida cuál ha sido la mayor proyección de los niños ¿cómo has vivenciado el proyecto de vida de los estudiantes?

DOCENTE 2: La proyección de los niños está muy enmarcada en la parte de física entonces ellos les llama la atención el deporte como deportes de fútbol, baloncesto y patinaje; desde la parte académica les llama la atención la parte investigativa es generado también por una proyección implementada en la escuela, es una motivación que se ha generado en la escuela que les hace generar una interacción con la ciencia.

ENTREVISTADOR: ¿Qué diferencias se presentan entre las niñas y los niños en este entorno rural?

DOCENTE 2: Si está muy enmarcado porque nosotros tenemos una comunidad donde hay muchas niñas que viven con su papá y cumplen un rol de ama de casa. Esto hace que suponga que la niña debe estar preparada para sustentar las necesidades del hogar, esto supone que las niñas no pueden aspirar a una proyección académica que no sea el hogar en cambio la proyección de los niños es distinta porque han visto a sus papas trabajar que deben buscar el sustento económico. Aun así, que los niños vivan solo con su mamá ellos entienden que deben buscar el sustento, entonces sí es enmarcada esta diferencia entre los niños y las niñas.

ENTREVISTADOR: En estos años de experiencia que has tenido ¿cómo has vivenciado el proyecto de vida de los estudiantes?

DOCENTE 2: Se evidencia cuando hay familias bien establecida cuando la familia tiene claro los objetivos, es decir, cuando los niños se les han fomentado que deben ir a la universidad hacer una carrera ellos llegan a la escuela con estas proyecciones bien claras. Cuando es una familia mal conformada no se enmarca esta proyección a los niños.

ENTREVISTADOR: A qué te refieres con familias mal conformadas

DOCENTE 2: Familias de madres solteras, disfuncionales o familias que están formadas por los abuelos entonces no hay una proyección muy clara

ENTREVISTADOR: ¿De qué manera los estudiantes proyectan sus sueños y metas?

DOCENTE 2: Yo pienso que por las edades hay una diferencia. Cuando los niños son pequeños sueñan ser grandes para ir al colegio, sueñan por poderse graduar con metas muy posibles. Ellos están en una vereda o rural el poder enfrentarse a una escuela más grande es un nuevo reto. Cuando son más grandes de cuarto y quinto ya la proyección empieza a verse dada más el temor de llegar al colegio pero también es un reto poder llegar a la escuela y crecer física, socialmente y emocionalmente establecer relaciones, conocer otras personas y volverse más sociales con otros compañeros.

ENTREVISTADOR: Fuera de estos sueños de la relación de los padres y el colegio hay otros sueños que y hayan evidenciado

DOCENTE 2: Si para ellos es importante crecer para poder ayudarle a su papá y mamá en especial está enmarcado entre familias conformadas por papá y mamá. Ellos son los que deben asumir esta responsabilidad de ayudar en el hogar ya sea económica o las labores. Ellos sienten la necesidad de ayudar a sus padres es una obligación para ellos

ENTREVISTADOR: Hay otros sueños que hayas evidenciado

DOCENTE 2: Yo pienso que particularmente una niña que vivía en Cartagena por su contexto de vida ella tenía un sueño de poder crecer rápido para conseguir un novio poder casarse y tener una familia. Ella no tenía una familia por eso era su mayor sueño esta añoranza. Vivía lejos de su mamá y no conocía a su papá. En particular no estoy de

acuerdo de que las niñas piensen que solo pueden aspirar a un hogar cuando pueden ir a la universidad desarrollarse profesionalmente, vivir otras cosas. Pero particularmente se entendía la cuestión de la niña su anhelo por tener un hogar

ENTREVISTADOR: ¿Qué es para ti un niño o niña campesina?

DOCENTE 2: Un niño o niña campesina son niños que crecen en un ambiente diferente con valores y principios diferentes que los ayudan a valorar el campo la comida que para ellos es muy importante tiene un alma muy pura sueños muy limpios ellos cada cosa que pueden hacer fuera de su contexto es enriquecimiento para ellos todo es algo nuevo e innovador para ellos es enriquecedor todo lo que sea fuera de su contexto. Para uno es gratificante ver esa emoción cuando conocen algo nuevo. La otra cuestión es que por el hecho de ser gente del campo tiene conocimientos propios del campo, cuando habla de las plantas, del campo, de poder sembrar hacer la vuelta uno termina aprendiendo muchas cosas de ellos tiene un conocimiento innato sobre este tema. Para ellos es muy grato darle este conocimiento a sus docentes. Entonces permitirles que se apropien y empoderen de este conocimiento, para ellos es maravillosos replicar algo propio del contexto cultural

ENTREVISTADOR: Me puedes profundizar el tema

DOCENTE 2: Para ellos es muy gratificante salir y por ejemplo en las pocas salidas que hemos tenido cuando fuimos a cine conocer el centro comercial fue gratificante. Cuando fuimos al teatro municipal enseñarles a ellos que el teatro es un lugar de cultura con normas de comportamiento ver como ellos asimilan estas normas de porque no debo hacer ruido, comportarme e incluso no comer. Tuvimos la experiencia de poderlos llevar a Chipaque ver como exploraban clima distinto o elementos diferentes, ellos llegan motivados cuando salen con los papas se les nota la emoción cuando pueden estar en lugares distintos

ENTREVISTADOR: En Chipaque ¿En qué lugar estuvieron?

DOCENTE 2: Estuvimos en el colegio principal de Chipaque, hicimos una presentación del colegio que estábamos viendo en la escuela, procuramos llevar niños de diferentes edades para que ellos pudieran ver diferentes espacios que pudieran escuchar diferentes propuestas de las de nosotros y para ellos fue muy gratificante esta experiencia ellos aprovecharon este espacio estaban muy contentos los llevamos a una zona pequeña del parque principal fue una experiencia muy bonita tanto para ellos y para nosotros por experimentar esta felicidad de ellos. Nosotros estábamos haciendo a la medición de la purificación del agua de una plantas micrográfica hicimos una muestra con el embalse de *Fúquene* y el agua reciclada de la lavadora. Los resultados no fueron positivos de los de descontaminación pero ganamos otras experiencias para vivir otras experiencias estadísticas, proceso alcalino, cuando estaba contaminada cuando se podía consumir cuando no, hacer el proceso de plantación y el experimento hace que ellos se vuelvan responsables pues deban hacer cuenta de algo. Tuvieron la posibilidad de hablar del proyecto y cuál era la intencionalidad que teníamos y para que estábamos haciendo el proyecto pues para ellos fue muy importante porque vieron que los papas les estaban prestando atención le estaban haciendo preguntas, manejar el público perder el miedo también fue una experiencia significativa, el proyecto les permitió ganar otros espacios los cuales iban hacer.

ENTREVISTADOR: ¿Qué relación existe entre medio ambiente, género y escolaridad?

DOCENTE 2: Si tiene relación, yo pensaría que el medio ambiente forma parte del contexto cultural ellos tiene la conciencia más clara del medio ambiente viven de él. La escolaridad se fortalece cuando el contexto hace parte de la parte académica yo no los puedo desligar de lo que ellos conocen lo que debo hacer en la escuela y eso se puede ligar. El tema del género pienso que ha cambiado en cuanto al rol. Anteriormente yo tengo la experiencia de haber trabajado cuatro años, pare la escuela rural, los niños tenían la idea de sembrar en el campo de hacer todo el proceso en su proyecto de vida. Ellos piensan irse a las ciudades a trabajar, ya el campo no tiene proyección de vida, no es por el tema del campo, sino por el tema de la importancia social y cultural que le damos al campo.

ENTREVISTADOR: ¿Los niños y jóvenes desean quedarse en el campo o irse a la ciudad para realizar sus sueños?

DOCENTE 2: Yo pienso que cuando nosotros políticamente permitimos el tema del TLC hicimos un aislamiento de los valores que le hacían el campo a la ciudad y relegamos el trabajo del campo y este perdió importancia, al perderla los campesinos sienten que ya no son importantes para el desarrollo sostenible del país y han tenido que desempeñar otras acciones cuando ellos estaban acostumbrados a que sembraban pero este momento es algo muy difícil el TLC género que los materiales que ellos compraran saliera más caro que si iban a regar con un químicos, como se traen tanto productos que son más baratos pues lo que iba a comprar no le sirve, por tal motivo ha tenido que desanimarse por esa razón los niños no tengan esa fuerza, ya no hay el ejemplo ya no hay importancia de seguir este trabajo y quedarse en el campo.

ENTREVISTADOR: ¿quieres decir que el tratado de libre comercio ha desfavorecido a los campesinos y esto se lo han transmitido a sus hijos?

DOCENTE 2: Si pienso que es totalmente eso. Para mí el tema del campo perdió validez cuando se abrió el tratado de libre comercio, el campo fue sin importancia para todos, pero nosotros no nos quejamos y permitimos que este tratado estuviera pues los productos como el aguacate que se consigue en la plaza no son tan cotizado como los aguacates de la maya. Entonces esto hace que el campesino pierda validez en toda el área, pues nosotros no nos damos cuenta de la importancia del campesino. Esto se lo has transmitido sus padres a sus hijos y por eso ya no le ven importancia al campo.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se construye la ruralidad en el entorno escolar? y ¿qué proyectos se desarrollan para fomentar esta ruralidad?

DOCENTE 2: Yo pienso que uno no puede negar lo que está sucediendo políticamente en la actualidad es la responsabilidad como docente de no negar esta realidad pero tampoco se puede negar que ellos pierdan estas costumbres, nosotros nos hemos esforzado de manera continua de darle importancia del tema de las plantas, este año hemos trabajado con hierbas aromáticas y especies ya les enseñamos a los niños que la huerta es un elemento para sobrevivir. Este año tenemos la proyección de crear plantas aromáticas para que los niños puedan relajarse con la aromaterapia es un proyecto nuevo que queremos acoger pero es un proyecto nuevo estamos con plantas medicinales

que es volver a rescatar lo que hacían los indígenas y campesinos que es la curación con las plantas pues nosotros sabemos que la sábila ayuda para muchas cosas, no sembramos la planta ni el proceso que la naturaleza misma nos da. El tema de las especies es mirar de qué forma podemos fortalecer los intereses de la cocina. Que las especias son plantas que permiten darle buen sabor a la comida. Entonces estamos trabajando con estos tres proyectos este año, la idea es no permitirles perder esta conexión que ellos tienen con el medio ambiente y la naturaleza. Esto va de parte en parte, el tema de las plantas es que por iniciativa de ellos y las posibilidades de aprender. Aromaterapia también sirve para establecer el problema que tenemos con los niños de comportamiento entonces estuvimos leyendo un poco generar unos ambientes más apropiados para los estudiantes y llegamos a lo de aromaterapia entonces contactamos a una persona que conoce del tema y descubrimos que la menta, la hierbabuena funciona como elemento básico para la aromaterapia que sirve para tranquilizar a los estudiantes. Las especias es una idea que surgió con la propuesta de los estudiantes con el tema de la cocina y llegamos con las especias para ligarlo con la cocina. Las plantas medicinales son propios de las docentes para rescatar los procesos de los antepasados.

ENTREVISTADOR: Para ti Para su concepto ¿cómo la escuela ha favorecido el reconocimiento personal de niños y jóvenes escolares? (especifique sus aportes)

DOCENTE 2: Bueno primero que todo la identidad la hemos venido elaborando en cuatro momentos. Para primero y segundo hemos trabajado la identidad de mi propio ser y proyectándolo el reconocimiento del otro segundo. Tercero y quinto el núcleo familiar. Grado quinto soy parte de una sociedad. La identidad se forja en dos elementos primero me identifico yo después en un entorno social y después de este contexto hace que yo me preocupe por este contexto social y propio. Esto también tiene la intención de proyección de vida. Con el tema de la aromaterapia nos estamos encaminando a un proyecto empresarial el tema es que nosotros lo podamos presentar el proyecto empresarial trayendo que los niños hagan sus propios elementos. Nosotros hemos buscado la manera de que si los niños no pueden trabajar en el campo hagámoslo en otra cosa. Pues esto les sirva más adelante para la vida también motivarlos a que no necesariamente nosotros tenemos que tener un trabajo sino podemos crear varios trabajos. También para esto necesitamos que ellos se apropien de su identidad cultural y tengan un sentido de pertenencia.

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo te refieres a identidad cultural a que hace referencias?

DOCENTE 2: Cuando tenemos una comunidad flotante que no es de aquí y es de acá no tengo pertenencia por nada ni por nadie, aquí la mayoría de los niños que han venido asentándose en Sibaté durante un periodo de tiempo largo es importante que aprendan a valorar este espacio. Cuando yo me refiero a identidad cultural estoy hablando de que ellos se apropien y asuman que son colombianos de Cundinamarca y Sibaté que reconozcan estas fortalezcas de esta ciudad. No solo la fauna y flora sino también lo artístico, la comida y todo. Entonces es que nosotros estamos perdiendo esto, entonces nosotros no somos promotores de estas experiencias pues sabemos hacer más una pizza que un ajiaco. Entonces no somos promotores de estos aprendizajes a manera de experiencia personal mi familia de mi mamá es de Villavicencio. Mi abuela y mis tíos sabían hacer tamales, ellos murieron y se perdió este saber cultural porque ninguno lo aprendimos. Es algo que uno no puede dejar que se vaya y no dejarlo de ir y es responsabilidad de nosotros es no dejar perder estas costumbres

ENTREVISTADOR: Que tan importante es la escuela para la vereda la Unión

DOCENTE 2: Yo pienso que aunque la gente no lo manifiesta, porque la unión es muy reservado y no muy emocional y no muestra bastante las emociones. Para los padres que llevan bastante tiempo en la escuela, esta es para ellos un pilar fundamental ya sea que les permite hacer varias cosas o les impide hacerlas. Entonces nosotros también tenemos la necesidad y responsabilidad de hacer a los padres partícipes de este proceso cultural. El año pasado nosotros tuvimos una experiencia que pensamos que no iba a funcionar. Les dijimos a los padres que los niños no se iban a presentar este año que lo harían los padres les pusimos el reto de que ellos debían hacer el ejemplo de sus hijos. Los papas organizaron una cumbia. Para los niños es muy gratificante, pero si nosotros no llamamos estos procesos no se hacen por eso la escuela se convierte en un lugar de unión para la comunidad. En esta gama de experiencia para ti cuales crees que son los valores y las creencias más importantes de la vereda la unión y de los niños y las niñas de la escuela rural. Yo pienso que para ellos un valor que no sería valor es el tema de la educación pues a pesar de que no los proyectan como médicos y abogados para ellos es importante que se eduquen, son sus padres, ahí se desprenden muchos valores. Como la comunidad es solidaria con los niños que o tiene onces, compartirse uniformes, materiales. Es un aspecto fuerte de la solidaridad. Han ido mejorando el tema de tolerancia con niños psicosociales, para ellos es muy complejo es ser tolerantes con estos niños que han sido vinculados socialmente. Entre los papas han buscado la manera de ir mejorando los comportamientos de opresión de los mismos compañeros. Cuando un niño no acepta ya sea por su forma de ser pues nosotros hemos tenido la experiencia de tener niños de Cartagena, Medellín y ahora tenemos venezolanos. Cuando los papas ven este rechazo de sus hijos hablan con ellos para que los acepten entonces la comunidad ha estado abierta a estos nuevos cambios. Anteriormente no estaba dado a esto, la unión es una vereda reacia a los cambio pero ya se ha abierto, también el hecho de que llegara allá, pues son muy temeroso a los cambios de profesores, pues han llegado aceptar y han generado aceptación y conmigo ha llegado niños de diferentes lugares entonces les han obligado aceptar estos cambios y abrirse a estos espacios y han aprendido también de otras culturas de otras personas que se han reflejado.

ENTREVISTADOR: Un ejemplo

DOCENTE 2: Cuando llego un niño de Medellín tenía expresiones muy propias de Medellín al principio los padres se quejaban porque el niño para ellos era muy grosero, porque decía expresiones las cuales nosotros no estábamos acostumbrados o considerábamos groserías. Entonces más adelante fueron aceptando esto, tanto así que transformamos y nos adaptamos a su cultura, con la chica de Cartagena decía lo mismo. Entender esta diferencia para los papas y los niños es difícil pero lo que hace es enriquecerlo, ahí tiene que ver el tema de la tolerancia, aceptar el otro es distinto el otro acepta que está en este espacio y se acomode a un rol que está en este lugar.

ENTREVISTADOR: Alguna de otra creencia

DOCENTE 2: Yo pienso que la unión es una vereda que está por la creencia católica pero sin embargo son muy abiertas a creencias religiosas. Eso me parece curioso porque en muchas veredas si hay esta este tema muy cerrado con el tema a la religión, pero aquí sí se ve son abiertos a estos espacios. La unión ya es muy cercana a la ciudad pues ellos ya han adquirido elementos propios de la ciudad para ellos es muy importante es el celular, el internet y poderse

comunicar. El celular es más importante que tener que comer. Ya para ellos es una necesidad básica esto era un elemento propio de una ciudad que anteriormente no se veía como elemento prioritario.

ENTREVISTADOR: Cuál ha sido tu mayor aprendizaje en estos tres años

DOCENTE 2: Yo pienso que yo ya había trabajado en escuela rural, uno cree que está preparado. La escuela era más lejana, todo se veía rural. El impacto ha sido tener niños de escuela urbana y rural tener chicos con tantos problemas cognitivos, no solo es una escuela multigrado sino poder afrontar todos estos retos ha sido un impacto y eso me ha enseñado a ser más paciente y llevar las cosas con más calma, pero siempre hay una solución para resolver cualquier problema que hay en el camino. Mayor aprendizaje es que uno como docente no tiene límites, se pueden sacar muchas cosas adelante, lo otro es gratificante es de niños que tiene problemas y siguen adelante, no necesariamente académicamente pero personalmente crecen y siguen adelante, personas con seres y valores con sus comportamientos.

ENTREVISTA 3

MADRE DE FAMILIA 1: Yo tengo 38 años estudié hasta 5 de primaria

ENTREVISTADOR: Usted es de la vereda la unión

MADRE DE FAMILIA 1: Si

ENTREVISTADOR: Me gustaría que usted me contara ¿cómo ha sido su experiencia de ser mamá?

MADRE DE FAMILIA 1: Buena, ha sido una bendición de tener a mi hijo. Lo más bonito de ser mamá. Uno tiene una compañía comparte con él, uno está pendiente de las cosas de él que se va a estudiar que se levante temprano que ayude en la casa hacer oficio, cuando está en la casa, es muy bonito ser mamá

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 1: ser responsable, respetuoso y valorar las cosas que tiene hasta el día de hoy

ENTREVISTADOR: que es eso de valorar las cosas que él tiene hasta el día de hoy

MADRE DE FAMILIA 1: Si yo le puedo dar lo que él necesita yo le doy lo que yo tengo, se le da lo que se puede él tiene que entender que cuando hay plata se le compra cuando no hay pues no se le puede dar.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál aporte es el más grande que le has enseñado a tu hijo en este tiempo de ser mamá?

MADRE DE FAMILIA 1: Tantas cosas

ENTREVISTADOR: De esas tantas cosas, ¿cuáles crees que le has transmitido?

MADRE DE FAMILIA 1: Que me respete a mí primeramente

ENTREVISTADOR: Que más

MADRE DE FAMILIA 1: Ser respetuoso con las profesoras y los compañeros en la escuela pues a veces se despacha

ENTREVISTADORA: ¿Cómo así?

MADRE DE FAMILIA 1: Que a veces hace estas cosas por ejemplo hoy lo hicieron firmar observador. Pues la profe le dijo que no jugara con ese balón pero el no hizo caso y pues por eso lo hicieron firmar el observador. A veces él es tremendo

ENTREVISTADOR: Cuantos años tiene, tú hijo ¿Cuál es el valor más importante de su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 1: tiene 9 años. Es hijo único. Vivimos los dos solos, en otra casa viven mis tíos. El me ayuda, después de hacer las tareas a lavar la losa, ver por los animales

ENTREVISTADOR: ¿Qué fue lo que te trajo a ser mamá?

MADRE DE FAMILIA 1: Yo no estaba preparada, fue sorpresa, no estaba en mi mente ser mamá

ENTREVISTADOR: A él se le ha enseñado grandes cosas

MADRE DE FAMILIA 1: Yo vivía con mi mama abuela, ella me crio y estuvo con él hasta las dos añitos, le he enseñado a que sea juicioso, obediente, educado

ENTREVISTADOR: ¿Qué fue lo que le enseñó ella?

MADRE DE FAMILIA 1: ser una mamá responsable y trabajadora, a tener todo aseadito, ser una mujer limpia, tener la casa aseada, me enseñó a cocinar todo

ENTREVISTADOR: Háblame un poco de esta experiencia

MADRE DE FAMILIA 1: Ella me enseñó todo

ENTREVISTADOR: Ahora eres la ecónoma de la unión ¿cómo fue eso?

MADRE DE FAMILIA 1: Había una señora antes de mí, no quiso seguir, así que me ofrecieron el puesto y yo lo acepté, yo recibí el trabajo por lo cerquita y porque el niño estudia aquí en la escuela, llevo dos años y ha sido muy bueno.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te has sentido?

MADRE DE FAMILIA 1: Bien porque los niños se comen todo y no me dejan nada

ENTREVISTADOR: ¿usted qué cree que sueños – metas tiene su hijo?

MADRE DE FAMILIA 1: Yo le pregunto y no me dice

ENTREVISTADOR: ¿Qué te gustaría que fuera él?

MADRE DE FAMILIA 1: Me gustaría que el estudiara y fuera un niño profesional que se graduara del bachillerato y después mirara que carrera estudiar y salga adelante

ENTREVISTADOR: ¿Qué es eso de salir adelante?

MADRE DE FAMILIA 1: Que estudie que salga adelante y consiga un buen trabajo y se desempeñe en lo que el estudio

ENTREVISTADOR: Que puede influir para que él estudie y sea profesional

MADRE DE FAMILIA 1: Mis sobrinos, pues ello ya salieron del colegio y están estudiando en la universidad. Ellos lo motivan para que sea juicioso igual a ellos. Ellos estudian en la nacional pero no sé qué estudian

ENTREVISTADOR: Ellos ¿dónde viven?

MADRE DE FAMILIA 1: Ellos viven en Soacha pero están en la nacional

ENTREVISTADOR: ¿Cuándo se encuentran ellos comparten con él? ¿Ellos son de la unión también?

MADRE DE FAMILIA 1: Si ellos son de la unión, hablan con él o por whatsapp se chatean. Mi tío que vive la casa le dicen que estudie, que haga sus tareas él lo apoya mucho también le dice que le costeara un privado él es juicioso pero un poco perezoso para hacer tareas. Eso es una pelea con él, ahorita le dije, que haga las tareas.

ENTREVISTADOR: ¿Qué te dicen las profesoras?

MADRE DE FAMILIA 1: Que él es juicioso pero es brusco con los compañeros

ENTREVISTADOR: Cuando el comete alguna situación en la casa

MADRE DE FAMILIA 1: Lo castigo y le quito lo que más le gusta el celular y el televisor. Le gusta ver sus partidos

ENTREVISTADOR: Lo tiene en alguna actividad fuera de la jornada

MADRE DE FAMILIA 1: No, él termina sus tareas y va jugar con sus primos.

ENTREVISTADOR: Tú tienes otra actividad aparte de ser ecónoma

MADRE DE FAMILIA: Hacer oficio

ENTREVISTRADOR: Haces otra actividad como cultivar la tierra

MADRE DE FAMILIA 1: Tenemos gallinas, ponedoras toca echarles agua y verlas como están. Mi hijo le gusta todo ese trabajo

ENTREVISTADOR: ¿Cómo sabes que le gusta?

MADRE DE FAMILIA 1: Pues le gusta darle comida a las gallinas les da agua cuando teníamos la vaca el también ayudaba alimentarla, pero tocó llevarla donde mi hermana

ENTREVISTADOR: ¿Qué pasó?

MADRE DE FAMILIA 1: Pues nosotros teníamos la vaca pero había muy poco pasto, entonces empezó a pasarse a los predios de los demás vecinos entonces toco llevársela lejos. Ella vive en Chipaque en la tiene una finca con caballos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué es lo que más le gusta a él del campo?

MADRE DE FAMILIA: Le gusta el ambiente pues no es peligroso y pueden jugar libremente, él puede jugar y a él le gusta

ENTREVISTADOR: Si yo te digo para ti ¿Cómo definirías ser campesino?

MADRE DE FAMILIA 1: Que somos criados en el campo y por eso nos dicen campesinos

ENTREVISTADOR: ¿Qué característica tiene un campesino?

MADRE DE FAMILIA 1: Un campesino trabaja en los que le salga es trabajador, no somos creídos como la ciudad, ellos nos miran de lado como un Campeche, como un pobretón

ENTREVISTADOR: Tú has vivido esa experiencia

MADRE DE FAMILIA 1: Si, lo miran de reojo pobrecito ese pobretón criada en el campo, yo valoro lo que yo soy, yo valoro eso que criados en el campo vivimos con lo poco que tenemos.

ENTREVISTADOR: Campesino es realista con lo poco mucho que tienes pero no sientes más ni menos, pero percibes que las personas se creen mucho. Pero tú percibes que tu hijo se siente así, que las personas de la ciudad han manifestado eso.

MADRE DE FAMILIA 1: Si

ENTREVISTADOR: Porque lo dices

MADRE DE FAMILIA 1: Porque él me dice que los niños tiene cosas caras dice que ese niño tiene plata. Pero yo le digo que él tiene lo necesario cuando puedo lo compro

ENTREVISTADOR: ¿Cree que su hijo/a debería construir este proyecto de vida en la ciudad o en el campo? y ¿por qué?

MADRE DE FAMILIA 1: Yo no sé esperar que crezca

ENTREVISTADOR: Pero tú que quisieras

MADRE DE FAMILIA 1: Que se quedara. Que el ejerza su profesión sea que se quede en la ciudad o en el campo pero no se creyera más que nadie sino que conservara su esencia, que siempre crea en el campo o valore el campo, si él quiere vivir en la ciudad o en otro país es decisión de él. Pues que no se olvide donde fue criado

ENTREVISTADOR: Con respecto al medio ambiente tu qué piensas del medio ambiente

MADRE DE FAMILIA 1: Todo está muy cochino, no hay respeto botan la basura por toda la carretera, dejan a los animalitos sean perritos o gaticos tirados en cualquier lugar

ENTREVISTADOR: No hay un adecuado manejo en el ambiente, esa suciedad que le afecta negativamente al campo. Tú sientes que las personas que viven en tu contexto tienen conciencia de eso

MADRE DE FAMILIA 1: Unas sí, otras no

ENTREVISTADOR: En la escuela se les genera esta conciencia

MADRE DE FAMILIA 1: Allá les habla todo el tiempo de eso

ENTREVISTADOR: Hay una diferencia entre cómo se tratan a las niñas y a los niños. Las mujeres son criados diferentes

MADRE DE FAMILIA 1: Antes si eran estrictas y se criaban a su manera ahora se crían normalmente

ENTREVISTADOR: Las mujeres sufren más que los hombres

MADRE DE FAMILIA 1: Por igual. Antes los papás eran estrictos, eran lo que ellos mandaban tenían que cumplirla si no lo hacían los castigaban, antes era cosa seria, ahorita no porque si le pegas a un hijo lo demandas. Yo fue criada como antes, a mí me pegaban mucho. Yo casi no tuve novio porque salí Ya a los 28 me volví señora, no como las niñas de ahorita.

ENTREVISTADOR: El papa de tu hijo

MADRE DE FAMILIA 1: Él lo supo y se fue, yo lo crie solita con la ayuda de mis tíos mi abuela y mi mama

ENTREVISTADOR: Antes de ser ecónoma que hacías

MADRE DE FAMILIA 1: Pues yo trabajaba en oficios varios, lavarropa, planchar.

ENTREVISTADOR: Quien cuidaba al niño

MADRE DE FAMILIA 1: El duro en el jardín

ENTREVISTADOR: Que podría ser el proyecto de vida de tu hijo.

MADRE DE FAMILIA 1: Yo no sé lo que pase de aquí allá. Pues fuera grande, profesional que no sufriera que nadie lo ofendiera, maltrataba y pudiera ofenderse que nadie lo humillara

ENTREVISTADOR: Has visto espejos de humillación con tu abuela con tus tíos papas

MADRE DE FAMILIA 1: No en la casa no

ENTREVISTADOR: Puedo saber en que trabajaba tu mama

MADRE DE FAMILIA 1: En una casa de familia en Bogotá

ENTREVISTADOR: Porque no vives con ella

MADRE DE FAMILIA 1: Pues ella nos dejó a los cinco con mi abuela y se fue. Bueno somos seis pero la menor vive con ella. Hay no sé pero uno le pregunta a ella pero no nos dice. Ella viene cada 15 días a la casa

ENTREVISTADOR: A qué edad te dejo a ti

MADRE DE FAMILIA 1: Como al año

ENTREVISTADOR: Desde el añito estas con la abuela que cultura te ha transmitido a ella. Algo que se vea en la región

MADRE DE FAMILIA 1: Lo de los abuelos

ENTREVISTADOR: Que fue

MADRE DE FAMILIA 1: No me acuerdo. Que hacen muchas actividades, bailes juegos proceso recreativo con ello

ENTREVISTADOR: Hay una casa de abuelos

MADRE DE FAMILIA 1: Si se llama el hogar de los abuelos

ENTREVISTADOR: A nivel de alimento

MADRE DE FAMILIA 1: Pues lo que hay se come si hay aguade panela y maíz pues se come

ENTREVISTADOR: él ha aprendido eso

MADRE DE FAMILIA 1: Si ha aprendido eso si no hay carne toca huevo. Allá se come carne cada tercer día. El pollo no le gusta, la carne solo le gusta asadita.

ENTREVISTADOR: Los niños comen bien según su concepto como ecónoma

MADRE DE FAMILIA 1: Si pues se comen todo, pues sí.

ENTREVISTADOR: Como es un desayuno

MADRE DE FAMILIA 1: Pechuga, tajadas de plátano y sorbete de guayaba.

ENTREVISTADOR: Ellos solo tiene desayuno

MADRE DE FAMILIA 1: Antes el desayuno solo era un tipo de almuerzo

ENTREVISTADOR: Que traía

MADRE DE FAMILIA 1: Porción de carne arroz, algo más contundente.

ENTREVISTADOR: Que es la educación rural

MADRE DE FAMILIA 1: Como educar a nuestros hijos

ENTREVISTADOR: Hay una educación que es rural o urbana. La escuela tiene rural o urbana

MADRE DE FAMILIA 1: Rural

ENTREVISTADOR: Por que

MADRE DE FAMILIA 1: No se

ENTREVISTADOR: Si te dijo que es del campo entiendes más. Como ves la educación de la escuela

MADRE DE FAMILIA 1: Buena porque son estrictas con los alumnos ellas están pendientes de ellos. Cuando cometen una falta les hablan durito a ellos. Ahí va salir mi bebe

ENTREVISTADOR: Porque hiciste quinto

MADRE DE FAMILIA 1: Porque mis tíos no me dieron estudio tenía que hacer oficio. Cuidando mi abuela.

ENTREVISTADOR: Todas tus hermanas se fueron

MADRE DE FAMILIA 1: Si cada una se caso

ENTREVISTADOR: Te dio molestia

MADRE DE FAMILIA 1: Pues no me quede en mi casa

ENTREVISTADOR: Actualmente tienes pareja

MADRE DE FAMILIA 1: No, no tengo. Además toca pensarlo por el niño porque a veces no se pueden llevar bien y eso puede ser complicado además que caso has visto. A veces la pareja abusan de ellos, les gritan les pegan yo lo pienso bien por eso prefiero estar sola

ENTREVISTADOR: En tus ratos a que te dedica

MADRE DE FAMILIA 1: Veo televisión un ratico, chateo y leo cuentos. En la escuela le regalan cuentos, a veces las tías le dan

ENTREVISTADOR: Que materias le gustan

MADRE DE FAMILIA 1: Mucho lenguaje y le gusta la ciencia y la tecnología

ENTREVISTADOR: En la unión tienen internet

MADRE DE FAMILIA 1: No lo hemos colocado porque él se mete en eso y se queda ahí por eso él le gusta ver a Cristiano Ronaldo, le gusta mucho el fútbol.

ENTREVISTADOR: ¿Qué otras actividades hace en el tiempo libre su hijo/a?

ENTREVISTADOR: En compartir, pero no pudimos volver, no quiso volver por un compañero. Pero este año le toca jugar con el profesor Pedro, miraremos como le va.

ENTREVISTA 4

ENTREVISTADOR: De dónde eres

ESTUDIANTE 1: De la unión

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te sientes en estar en la unión?

ESTUDIANTE 1: Por los primos, por mis tíos

ENTREVISTADOR: Que cosas bonitas tiene la vereda

ESTUDIANTE 1: Los animales

ENTREVISTADOR: ¿Cuál te gusta más?

ESTUDIANTE 1: El perro

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años tienes?

ESTUDIANTE 1: Tengo 9 años

ENTREVISTADOR: En qué curso estás

ESTUDIANTE 1: En quinto

ENTREVISTADOR: Que es bueno

ESTUDIANTE 1: Que yo puedo jugar futbol. Yo camino hay gente, casas, potreros

ENTREVISTADOR: Te gustan los potreros

ESTUDIANTE 1: Si me gustan porque puedo jugar ahí.

ENTREVISTADOR: has escuchado personas que dicen que van a estudiar

ESTUDIANTE 1: Si personas que van a salir de la universidad

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes?

ESTUDIANTE 1: Mis primos

ENTREVISTADOR: Esos primos viven en la vereda

ESTUDIANTE 1: Ellos viven en Soacha

ENTREVISTADOR: Ellos que dicen

ESTUDIANTE 1: Quieren trabajar en robótica o ser artistas

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son tus mayores sueños o metas?

ESTUDIANTE 1: Quiero ser futbolista

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 1: No sé

ENTREVISTADOR: Qué lugar juegas

ESTUDIANTE 1: Soy delantero

ENTREVISTADOR: Que otra cosa sueña ser

ESTUDIANTE 1: Trabajar

ENTREVISTADOR: ¿En qué?

ESTUDIANTE 1: En robótica

ENTREVISTADOR: En robótica que se hace

ESTUDIANTE: Por ejemplo televisores, celulares, computadores

ENTREVISTADOR: ¿Por qué te llama la atención?

ESTUDIANTE: Porque ayuda hacer tareas

ENTREVISTADOR: Si a ti te dieran escoger en el sueño de robótica te gustaría trabajar en la ciudad o en el campo

ESTUDIANTE: En el campo

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 1: Porque en la ciudad uno no puede jugar porque hay mucho carro

ENTREVISTADOR: Te gusta más el campo o la ciudad

ESTUDIANTE 1: El campo

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 1: Porque hay animales y frutas

ENTREVISTADOR: Que más hay en la ciudad

ESTUDIANTE 1: Muchas casas, muchas motos, muchos camiones

ENTREVISTADOR: Como es la gente del campo

ESTUDIANTE 1: La gente es bonita

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 1: Porque si uno se cae lo ayudan, la gente es amable

ENTREVISTADOR: Que más hacen las personas del campo

ESTUDIANTE 1: La gente los llevan a partes como a piscina, a ciudades

ENTREVISTADOR: Los de la ciudades como son

ESTUDIANTE 1: No sé

ENTREVISTADOR: Como te va con tu mama

ESTUDIANTE 1: Bien

ENTREVISTADOR: Que te ha enseñado

ESTUDIANTE 1: Ser educado ser juicioso, no ir por malos caminos

ENTREVISTADOR: Que es de no ir por ir a malos caminos

ESTUDIANTE 1: No confiarse de la gente

ENTREVISTADOR: ¿Cuál gente?

ESTUDIANTE 1: Los que roban niños

ENTREVISTADOR: Que otras gentes son peligrosos

ESTUDIANTE 1: Los narcos

ENTREVISTADOR: ¿Qué es eso?

ESTUDIANTE 1: Gente que tiene mucha plata

ENTREVISTADOR: Que otra cosa te ha enseñado

ESTUDIANTE 1: Saludar a la gente

ENTREVISTADOR: Que te han enseñado tus primos y tíos

ESTUDIANTE 1: A ser juicioso y no ponerle cuidado a la gente maleducados

ENTREVISTADOR: Cuales son maleducados

ESTUDIANTE 1: Los que andan en la calle

ENTREVISTADOR: ¿Qué es un niño/a campesino?

ESTUDIANTE 1: No sé

ENTREVISTADOR: Tú te consideras que eres campesino

ESTUDIANTE 1: Ayudo a la gente, saco fruta de la tierra

ENTREVISTADOR: A quien le ayudas a sacar fruta de la tierra

ESTUDIANTE 1: A unos tíos

ENTREVISTADOR: ¿Por qué la unión es campo?

ESTUDIANTE 1: Porque hay animales, cultivos

ENTREVISTADOR: Cultivos de que

ESTUDIANTE 1: Papa, mora y fresa

ENTREVISTADOR: Tú sientes que las personas tratan bien a los del campo

ESTUDIANTE 1: A veces los tratan mal, porque son pobres, porque se ensucian las manos con la tierra.

ENTREVISTA 5

MADRE DE FAMILIA 3: 35 años. Mamá de cuatro niños vivo con el papá de ellos, trabajo muy lejos, vivo en la unión

ENTREVISTADOR: Hace cuantos años eres mamá

MADRE DE FAMILIA 3: Yo empecé a ser mamá desde los dieciocho años. De 12 de 11 de 10 y 3 años son mis hijos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué implica ser mama?

MADRE DE FAMILIA 3: Una responsabilidad muy grande estar a tanto con ellos la reuniones, las llamadas los problemas que surgen en el colegio, cuando me llaman yo estoy muy pendiente cuando toca llevarlos al médico cuando se enferman.

ENTREVISTADOR: Que más implica ser mamá

MADRE DE FAMILIA 3: Fue una etapa muy grande porque ya llega a la adolescencia y estar pendiente de él. Una etapa muy grande.

ENTREVISTADOR: Cuando tú te refieres a una etapa muy grande a que te refieres

MADRE DE FAMILIA 3: él fue el primer hijo que yo tuve, sufrimos en esos días tuvimos una época que nos tocó sufrir con ellos por la comida y nos tocaba sostener con ellos y después se fue mejorando la situación y entonces tocó acudir a la familia de el donde nos ofrecieron un lote en el cual tenemos un ranchito, nos tendieron la mano. Pues lo económico es fuerte pues tenemos cuatro hijos y mi esposo no tiene trabajo entonces nos toca ser más fuerte.

ENTREVISTADOR: Cuando tú me mencionas de la adolescencia que toca remarcarle punto por punto a que te refieres

MADRE DE FAMILIA 3: Los niños de hoy en día son muy expertos no eran como la época de nosotros ellos saben muchas cosas entonces toca advertirles mucho sobre el sexo y algunas cosas para que no toquen a las niñas de manera indecente entonces toca enseñarles muchas cosas. Yo le digo a mi hijo que ojala se ubique con niños de su edad pero no con niñas porque primero van tocándole el brazo luego la cola luego otras cosas y eso involucra muchas cosas que es una etapa que muchos vivimos y no se puede evitar pero se debe cuidar. Entonces le digo a el que no trate acercarse a las niñas, no jugar con ellas ni tener contacto con ellas y que no se deje tocar sus partes, que cuando lo acosen en el baño o lo toquen donde no quiere por favor avíseme no me falle porque es una parte que toca estar pendiente. Igual con la niña más pero está en el jardín y yo estoy pendiente de la niña. Yo la visto en el cuarto, en la pieza, porque desde pequeños toca decirles sobre su partes personales

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 3: No sé porque fui mama por primera vez porque uno empieza a mirar las experiencias de cómo fue mi mama uno empieza a guiarse para saber que toma y que deja. Yo me hallo en la adolescencia pues yo estuve en un internado, pues deseo que mis hijos no pasen lo mismo como hizo mi mama que no tenía que dejarme en un internado entonces yo no deseo que pase lo mismo con mis hijos. Yo estuve interna desde primero hasta quinto fue muy duro con monjas, yo no deseo que este en un internado porque tendría que estar lejos del papa y la mama uno no tiene familia. Yo le digo a mi hijo que yo sufrí que mi mamá me abandono, nunca volvió, yo me sentía abandonada quería escaparme pero al mismo tiempo me daba miedo. Yo no quiero que de pronto a mi hijo vaya a caer en un internado como yo viví, yo tuve una adolescencia muy dura en el internado. Mi mamá me visitaba cada quince días y me dejo a mí porque se separó de mi papá y ella tuvo muchos problemas. Ella dijo que el mejor camino fue el internado porque somos cuatro hijos y ella nos dijo que lo hizo para alejarnos de mi papa de tantos golpes. Pero igual en el internado con las monjas fue duro, Dios mío yo digo que ojala nunca me toque internarlo. Me da mucha tristeza cuando tengo que hablar con él porque recuerdo lo que yo viví, yo le digo que una mama como tiene no la tuve yo siempre me acuerdo de mi adolescencia cuando hablo con él y lloro y recuerdo y me da mucho sentimiento, yo no debería haber vivido en un internado

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años duraste en el internado?

MADRE DE FAMILIA 3: Yo dure siete años y me sacaron a los diecisiete años prácticamente yo pase mi juventud en el internado, yo aprendí muchas cosas en el internado

ENTREVISTADOR: Como que

MADRE DE FAMILIA 3: Yo aprendí el respeto hacia mis compañeros era muy importante, como me bañaba, me vestía como debía actuar cuando hacia los demás. Ellas me decían que mi ropa interior debía ser aparte de los demás y son cosas que yo les enseño a mis hijos de cómo deben actuar cuando se estaba bañando o vistiendo, cuando lavan su ropa no la pongo mi público donde nadie se dé cuenta que ropa se pone además la ropa interior es delicada, mis hijos me hacen recordar lo que yo viví es muy duro

ENTREVISTADOR: Hablando de todas estas etapas de la adolescencia a tu juventud que sientes que les has enseñado a tus hijos y como los ves en el futuro

MADRE DE FAMILIA 3: Pues la profesora me dice que a veces se porta bien y otras veces se porta mal, a veces la profesora me dice que se come las flores pero él me comenta que muchas veces se sienta al lado de una compañera y ella inventa que él le pego. Entonces para evitar los problemas con mis compañeros yo me siento de últimas para no incomodar a los niños para evitar las cosas para que no lo manden a la rectoría.

ENTREVISTADOR: Que crees que son los sueños y metas de él

MADRE DE FAMILIA 3: yo lo veo temperatoso, pero el evita hacer las tareas muchas veces y dice que no debe hacer tareas por ejemplo de matemáticas. Entonces debo salir por urgencia por algún inconveniente se me olvida recordarle

las tareas pero él a veces como que si como que no. Yo le digo a la profe que él está muy desganado para hacer tareas entonces no es tan temperatosa como antes

ENTREVISTADOR: Tú le dices temperatosa a la persona...no echado palante

MADRE DE FAMILIA 3: Sí, yo he visto niños que llegan hacer la tarea de una, pero él es al revés pero llega se cambia almuerzo entonces a mí me toca estarlo puyándolo, para que el me colabore con la tarea

ENTREVISTADOR: Tú sientes que no es echado palante

MADRE DE FAMILIA 3: Yo veo que es desganado que no quiere estudiar, yo tengo una hermana de mi esposo que tiene caballos y yo veo que él es entregado a los caballos de hecho el gustan muchos entonces él es entregado a los caballos tanto así que ella me dice présteme al niño, cuando le nombro los caballos él es entregadísimo a los caballos

ENTREVISTADOR: Que sientes que va pasar con el

MADRE DE FAMILIA 3: No quiere estudiar, entonces a veces me toca darle correazos (corrección de los padres de manera agresiva como a ellos los corrigieron sus padres) y cosas así porque él no se puede quedar toda la vida como yo, entonces él tiene que ser alguien en la vida. No quiero que él se quede trabajando en agricultura.

ENTREVISTADOR: Tú no quieres que tu hijo siga el paso de la agricultura

MADRE DE FAMILIA 3: Yo le digo a mi hijo que mis padres se separaron que mi vida se fue a bajo porque no tuve ni apoyo de mi papa ni de mi mama entonces me toco hacer lo de agricultura, que de pronto los transportes, refrigerios, de pronto el papa tiene trabajo colabora y a veces no, pero cuando no tiene no colabora como recogerlos en la ruta, los lava y plancha para buscar un sustento, no quiero esto para él.

ENTREVISTADOR: Quieres que este en otro contexto

MADRE DE FAMILIA 3: Yo le digo que no esté esclavizado a una persona, que bonito que sea entregado al estudio, que nos ayude un futuro que ahorita ya con estudio responda con usted. Pero él no quiere estudiar no me entiende, de pronto sea estudiado y diga mamita saco la cara por usted. Me veía como tenía que llevar a recoger a mis hijos sucios, que les vaya mejor de lo que le toca a uno

ENTREVISTADOR: Tu sientes que esta historia que mencionas ha vivido diferencia de como tratan a las mujeres como los hombres

MADRE DE FAMILIA 3: No es así justo con las niñas, porque yo le explico cómo se deben tratar a las niñas

ENTREVISTADOR: Pero en tu historia, si había un trato diferente

MADRE DE FAMILIA 3: Si claro porque era internado, nosotras con monjas, las que nos recalcan que el hombre no puede estar pero nosotros no sabemos porque. Pero ahora sí porque los niños ya saben todo eso del sexo, las profesoras les están enseñando sus partes del hombre y la mujer porque deben respetarse, ya se sabe todo eso.

ENTREVISTADOR: Anteriormente era muy maltratada a una mujer

MADRE DE FAMILIA 3: Mi papá le pegaba a mi mamá la sacaba de la casa, de pronto el camino que quiso coger fue internando a nosotras las cuatro mujeres para no vivir con mi papá, ella trabajaba en casa de familia para sostenerla

ENTREVISTADOR: Ella aún vive

MADRE DE FAMILIA 3: Si

ENTREVISTADOR: Aún hay comunicación

MADRE DE FAMILIA 3: No tengo, yo con ella con ninguno. Igual yo vivo por mí misma para darles un mejor futuro a mis hijos de que yo viví.

ENTREVISTADOR: ¿Qué características tiene un campesino?

MADRE DE FAMILIA 3: El campesino es ser salir a las seis de la mañana y distribuirme hasta el páramo sembrando papa, fresa, ya se acabó el trabajo del páramo, me distribuí al de río gas para otro cultivo y se agotó el cultivo, desplazarme a otro lado, trabajar por una fresada me salió porque estaba difícil, viví en la tupia trabajando en la fresa, ya la fresa me echaron porque salieron los muchachos a vacaciones. Nos decidimos a recibir una vaquita y ya me dedico a limpiar a la animal a ordeñarla, dure un poco la vaquita y ahorita no tengo animales, ya acabe con los animales sigo en la empresa y me llaman cuando hay trabajo y cuando no. Me toca lavar o planchar.

ENTREVISTADOR: Tú esposo en que trabajo

MADRE DE FAMILIA 3: En la rusa, ha trabajado en la mayoría de veces en la rusa, trabajaba en el páramo. Donde tenía mis trabajos me llevaba el almuerzo y me recogía, esa plática era para hacer mercado y pagar los servicios. Una buena inversión de mi plática no podía trabajar.

ENTREVISTADOR: La relación de ustedes como es

MADRE DE FAMILIA 3: Bien ha sido bien. El mayor sueño es de los caballos pero no me gusta. Si pero él está entregado a los caballos pero yo no estoy de acuerdo, pero a veces lo busco y está con los caballos.

ENTREVISTADOR: Tú le permites

MADRE DE FAMILIA 3: Pues cuando no tiene tareas pues le permito que vaya con los caballos. Pero siempre le digo que haga primero sus tareas, pero él me dice que pereza y le esfuerzo para que lo gaga pero cuando le digo que venga miramos ahí. Siempre lo apoyo.

ENTREVISTADOR: Que es para ti el medio ambiente

MADRE DE FAMILIA 3: Lo veo como verano la resequedad de la tierra pero yo digo que ser campesino es muy duro. Púes si no llueve toca mirar como hace para que no se muera el fruto y como saca agua. Si soy obrera toca bregar para ganar algún centavo, pero todo se encarece, la comida el sueldo todo está encarecido, entonces toca mirar cómo puede reemplazar la comida que no puede comprar, como uno busca la economía. El campesino está llevando del bulto porque con este verano toca mirar que se puede hacer.

ENTREVISTADOR: Tu mama es campesina

MADRE DE FAMILIA 3: Si ella ahorita está igual trabajando la agricultura, en la papa y paramo, fresas, ahorita toca ver cada vez que me llame.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo definiría usted ser campesino?

MADRE DE FAMILIA 3: El campesino tiene que sufrir porque si llovió se mojó, sí hizo sol se quemó y esas botas de caucho que siente toda la mañana, hasta la hora que uno salga que uno tiene que aguantarse la quemada de las botas, como un calor de las piernas, soportar todo eso, quemarse la piel, los rayos solares uno llega a la casa cansado uno debe salir a luchar para uno sostenerse.

ENTREVISTADOR: Tu esposo hizo hasta que curso

MADRE DE FAMILIA 3: Hasta quinto de primaria

ENTREVISTADOR: El también viene de origen campesino

MADRE DE FAMILIA 3: Si el también han sufrido como yo

ENTREVISTADOR: Tus hijos te han acompañado al trabajo

MADRE DE FAMILIA 3: Si señora la vez que yo trabaje en el páramo ellos me acompañaron. Entonces cuando están en paro, yo les colocaba sus pasamontañas los llevaba desayunados les empacaba su almuerzo y me cargaba al paramo. Miren como me toca a mí para conseguirles el sustento, entonces ellos cogían un tarrito y me ayudaban a algo, entonces ellos me decían y es muy duro me duele, pero yo no puedo decir que me duele porque si no ellos no comen. Ellos se daban de cuenta como me tocaba de duro para recoger la papita para recoger el sustento. Mire como me quemé, Dios quiera que el día de mañana sean unos profesionales que tengan un puesto en un sitio donde ellos puedan estar sentados en una computadora sin necesidad de seguir embarrándose. Yo aspiro a que mis hijos el día de mañana sean profesionales, que terminen el bachillerato para que puedan trabajar. Yo no quiero que mis hijos les toque trabajar así de duro. Yo les digo a mis hijos que sean bachilleres echados pal ante, el día de mañana me digan gracias a mi mama soy bachiller. Ojala ellos terminen su bachillerato y terminen la profesión

ENTREVISTADOR: Sabes que es proyecto de vida, lo más importante que tus hijos seas bachilleres y que salgan delante. Tú hijo es el más expresivo

MADRE DE FAMILIA 3: Si es el de los caballos, dice sobre las vacas y todos los caballos él es experto para eso, yo no veo que tenga ese futuro o entrega de que sea alguien en la vida. Yo le digo papi yo no quiero que usted este todo lo del internet y que sepa todas esas cosas.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que su hijo/a debería construir este proyecto de vida en la ciudad o en el campo? y ¿por qué?

MADRE DE FAMILIA 3: Quiere quedarse en el campo, porque él está más vinculado con el campo, él es muy emocionado con los caballos y se pierde con el caballo.

ENTREVISTADOR: La tía le paga algo de eso

MADRE DE FAMILIA 3: La tía le da algo y lo anima con la parejita para la vuelta mediana. Llega y la parejita le paga y la tía le da algo de transporte para ayudarme para el transporte. Me dice venga le colaboro cuando no tenga para el transporte, sino que ellos tiene que mirar que deben pagar transportes. Yo le digo papi yo no tengo y el me presta. Él es responsable con eso, él me dice que se me acabo el cuaderno y yo lo compro. Eso le enseña a ser responsable de que toca aprender a aportar. Le enseña que no todo es comer sino aportar cuánto cuesta tener cosas para tu hijo, cuando me di cuenta yo no tengo nada, para distribuirla para algo que pueda servirle. Todo eso les recalco a mis hijos. Yo les recalco a mis hijos que se cuiden.

ENTREVISTA 6

ENTREVISTADOR: ¿Cuántos años estas a próxima cumplir?

ESTUDIANTE 2: Diez años

ENTREVISTADOR: ¿Qué es lo que te gusta hacer?

ESTUDIANTE 2: Me gusta el futbol y baloncesto

ENTREVISTADOR: Desde cuando te gustan los deportes

ESTUDIANTE 2: Desde que era pequeña y mi papá me contaba que cogí el balón y empecé a jugar con él

ENTREVISTADOR: Entonces desde que pequeña y compartías con tu papá. Desde cuando estas en la sede al unión

ESTUDIANTE 2: Desde hace tres años

ENTREVISTADOR: Como te va en la escuela.

ESTUDIANTE 2: Muy bien me gustan las profesoras son muy bonitas conmigo, nos ayudan nos explican si nos pasan algo ellas hablan con nosotros, nos ayudan con los problemas de la casa y cuando los niños nos pegan y nos dicen groserías ellas nos ayudan

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te sientes en la escuela?

ESTUDIANTE 2: Bien me gusta venir todos los días, me siento muy bien

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las materias que más te gustan?

ESTUDIANTE 2: Las matemáticas, ciencias naturales y geometría

ENTREVISTADOR: ¿Por qué te gustan?

ESTUDIANTE 2: Porque en matemáticas aprendemos a sumar restar y dividir y geometría porque aprendemos cosas como los que están en noveno y séptimo, ciencias naturales me gustan porque hablamos de la temperatura de las cosas y aprendemos cosas nuevas

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades tú realizas que sean importantes para ti aquí en la escuela?

ESTUDIANTE 2: Ayudarle a mis compañeros

ENTREVISTADOR: En qué proyectos te sientes contenta en la escuela

ESTUDIANTE 2: Cuando jugamos en el parque, los compañeros juegan con nosotros nos invitan a jugar futbol

ENTREVISTADOR: Que actividades desarrollan las profesoras con ustedes acá y cuál te agradan a ti

ESTUDIANTE 2: El manejo de la lúdica Me agradan mucho cuando jugamos jueguito de la canita y pato, pato ganso

ENTREVISTADOR: ¿Cómo son esos juegos?

ESTUDIANTE 2: Pues los compañeros se deben coger y el ultimo salva a otro, y pato a pato ganso sale a correr a un lado y al otro y el primero que llegue

ENTREVISTADOR: ¿Qué se dedica tu papá?

ESTUDIANTE 2: Mi papá hace solapa de zapatos pero en este momento mi papa le cerraron las bodegas y no tiene trabajo

ENTREVISTADOR: Entonces en este momento que se dedica tú papa

ESTUDIANTE 2: Mi papa se dedica a pintar, echar pisos y baldosas

ENTREVISTADOR: Que te ha enseñado tu papa a ti

ESTUDIANTE 2: Que sea juiciosa, estudie mucho y aprenda

ENTREVISTADOR: Te gusta lo que tu papa hace

ESTUDIANTE 2: Si porque me enseña hacer su oficio con el martillo o con el hacha

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son tus mayores sueños o metas?

ESTUDIANTE 2: Doctora

ENTREVISTADOR: De que

ESTUDIANTE 2: De niños

ENTREVISTADOR: ¿Por qué quieres ser doctora de niños?

ESTUDIANTE 2: Porque me ha gustado servirle a los demás

ENTREVISTADOR: De tus docentes cuales son las cualidades que resaltas más

ESTUDIANTE 2: Me ayudan a lo que necesiten, me apoyan

ENTREVISTADOR: ¿Cuál de estas cualidades tienes?

ESTUDIANTE 2: Yo les ayudo a ellas

ENTREVISTADOR: Eres solidaria

ESTUDIANTE 2: Si

ENTREVISTADOR: ¿Qué otra cualidad tienes tú?

ESTUDIANTE 2: Aprendo mucho, le enseño mucho a mi hermanita, cuido mucho a mis papas, también a mi hermana mayor

ENTREVISTADOR: En que cuidas a tu hermana menor

ESTUDIANTE 2: A veces mis papas tiene que salir hacer compras entonces yo me quedo con ella

ENTREVISTADOR: En que le aportas a tu hermana mayor

ESTUDIANTE 2: En que estudie mucho en el SENA y salga a delante

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te ves tú en diez años?

ESTUDIANTE 2: Grande

ENTREVISTADOR: ¿Qué más?

ESTUDIANTE 2: Aprendiendo muchas cosas más

ENTREVISTADOR: Como cuales

ESTUDIANTE 2: Más o menos cuantos años vas a tener (silencio) unos veinte

ESTUDIANTE 2: Trabajando

ENTREVISTADOR: ¿Cómo?

ESTUDIANTE 2: Como doctora

ENTREVISTADOR: Que más te ves (silencio) Área profesional y familiar

ESTUDIANTE 2: También puedo ser profesora ayudándole a los niños

ENTREVISTADOR: Que más te ves (silencio)... ¿con tu familia?

ESTUDIANTE 2: Cuando sea grande quiero apoyar a mis papas

ENTREVISTADOR: Alguna otra cosa (silencio) ¿Qué ventajas o desventajas tiene vivir en el campo y la ciudad?

ESTUDIANTE 2: Me gustan las gallinas, los patos y que hay mucho pasto, también hay vacas y caballos

ENTREVISTADOR: Te gustan los animales, que más te gusta el campo

ESTUDIANTE 2: No se escucha bulla y es tranquilo

ENTREVISTADOR: Que es lo más valioso de vivir en el campo (silencio) entre estar en el campo y estar en la ciudad que más te gusta

ESTUDIANTE 2: El campo

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 2: Porque hay unión, se puede jugar lo que quiera, uno no ve si toman si se agarran. Uno no ve si se toma ni se agarran quienes Los que están tomando en la taberna

ENTREVISTADOR: Te gusta el campo porque no ves peleas, te gustaría vivir en la ciudad

ESTUDIANTE 2: No

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 2: No me gusta la ciudad porque hay mucho ñero

ENTREVISTADOR: ¿no a qué te refieres?

ESTUDIANTE 2: Hay muchos ladrones

ENTREVISTADOR: ¿Que hay más en la ciudad?

ESTUDIANTE 2: Se roban mucho a los niños (silencio)

ENTREVISTADOR: Cual crees tú que es el mayor valor que tú tienes, valor es sobre el tema del respeto

ESTUDIANTE 2: No soy grosera

ENTREVISTADOR: Qué valor tú tienes ¿Cuál es su mayor cualidad? (explique)

ESTUDIANTE 2: El respeto

ENTREVISTADOR: Quien te ha enseñado este valor

ESTUDIANTE 2: Mis papas

ENTREVISTADOR: Que te han dicho

ESTUDIANTE 2: Nosotros hemos hablado sobre qué debo no ser grosera que soy una niña noble

ENTREVISTADOR: Que es noble

ESTUDIANTE 2: Es una persona que no dice groserías que es humilde y no trata mal a nadie

ENTREVISTADOR: Si eres profesora o doctora que te gustaría trabajar en el campo o la ciudad

ESTUDIANTE 2: En el campo

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 2: Porque me gusta mucho el campo y he enseñado mucho sobre el campo

ENTREVISTADOR: A quien

ESTUDIANTE 2: A mi hermanita le he dicho que no haga esto ni lo otro con relación al campo

ENTREVISTADOR: Dame ejemplo

ESTUDIANTE 2: Por ejemplo mi papá tiene una vaca entonces mi hermanita a veces lo acompaña a darle comida a la vaca, pero a veces ella de curiosa quiere coger la toma donde tiene corriente entonces yo le digo que no coja la toma para que no le caiga corriente

ENTREVISTADOR: Que otras actividades haces en el campo

ESTUDIANTE 2: Me gustaría tener una casita llena de cositas para jugar con una cocinita

ENTREVISTADOR: En tu casa fuera de la vaca que más tienes

ESTUDIANTE 2: Perros, gallinas y patos

ENTREVISTADOR: Como es eso de gallinas

ESTUDIANTE 2: Tenemos gallinas criollas que ponen huevos

ENTREVISTADOR: Ustedes que les administran

ESTUDIANTE 2: Comida que necesiten las gallinas ponedoras

ENTREVISTADOR: Tú le ayudas

ESTUDIANTE 2: Si a veces cuando mis papas no están yo le hecho maíz y le doy cosas a las gallinitas. Mi papa también compra gallinas criollas que son resultado de gallos de pelea y pone a las gallinas ponedoras.

ENTREVISTADOR: Tú les colaboras a tu madrastra y a tu papa con el alimento de las gallinas. Que otras actividades haces cuando llegas del colegio

ESTUDIANTE 2: Bueno cuando llego me quito el uniforme, me cambio hago tareas me pongo a leer y a sumar y restar. Solo tengo un cuaderno con tres hojas, pero como mi papa está sin trabajo no puedo comprar libros

ENTREVISTADOR: Que otras actividades haces a parte de lo que comentamos

ESTUDIANTE 2: Pues le ayudo hacer el almuerzo a mi madrastra

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es eso?

ESTUDIANTE 2: Pues cuando hago pollo, cocino las papas, pongo el agua para la pasta, entonces como yo se cocinar pues me pongo hacer el almuerzo porque ellos nos están y ellos llegan hacer lo complementario

ENTREVISTADOR: Las mujeres son las que hacen cocinar en tu casa

ESTUDIANTE 2: Si

ENTREVISTADOR: Otra actividad que hacen las mujeres

ESTUDIANTE 2: Hacer el aseo

ENTREVISTADOR: Las dos se complementan

ESTUDIANTE 2: Pues a veces yo hago el aseo de mi pieza y ella hace el aseo de su pieza, una hace los baños y la otra la cocina

ENTREVISTADOR: Si yo te digo como te ves en un futuro tu qué piensas (silencio) me entiendes la pregunta, como te ves en un mañana

ESTUDIANTE 2: Grande, que puedo aprender muchas cosas, que puedo ayudar a mi hermanita en el colegio

ENTREVISTADOR: Que más (silencio) como te ves a nivel familiar

ESTUDIANTE 2: Muy consentida

ENTREVISTADOR: Como es eso

ESTUDIANTE 2: Mi papá me consiente mucho

ESTUDIANTE 2: Pues cuando estábamos viviendo los dos él me traía muchas cosas y pues como está sin empleo pero me dice que cuando tenga me va a comprar un regalo de cumpleaños

ENTREVISTADOR: ¿Qué es un niño campesino?

ESTUDIANTE 2: Que trabajan mucho, se esfuerzan, que colaboran

ENTREVISTADOR: Hay alguna diferencia entre las personas del campo y la ciudad

ESTUDIANTE 2: Son iguales

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te sientes en la vereda la unión?

ESTUDIANTE 2: Bien no escucho ruidos ni peleas

ENTREVISTADOR: Que celebraciones tú ves que hacen acá

ESTUDIANTE 2: En el colegio hacen izada de bandera o *jean day*

ENTREVISTADOR: ¿Qué es eso?

ESTUDIANTE 2: Pues que uno se viene en particular, se puede poner música con un compartir

ENTREVISTADOR:Cuál es la más bonita

ESTUDIANTE 2: La que hicieron las niñas de aquí al departamental se fueron a sexto

ENTREVISTADOR: ¿Por qué fue linda?

ESTUDIANTE 2: Porque hicimos muchas cosas y la pasamos bien

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las actividades que hacen acá como religiosas y culturales?

ESTUDIANTE 2: Hace años hicieron un proceso de sembrado

ENTREVISTADOR: Que actividades hace la vereda

ESTUDIANTE 2: Por acá hacen un programa de *Paypi*

ENTREVISTADOR: ¿Qué es eso?

ESTUDIANTE 2: Que a los niños les dan mercado, hacen actividades de jugar y pintar

ENTREVISTADOR: Hay un colegio privado, ellos viene hacer actividades

ESTUDIANTE 2: Si a veces vienen o el departamental

ENTREVISTADOR: De la alcaldía vienen

ESTUDIANTE 2: Si, nos enseñaron a sembrar cubios, cebollas, arracacha, lechuga. También sembramos las otras hierbas como la menta y el romero.

ENTREVISTADOR: Que cultivan acá en la vereda

ESTUDIANTE 2: Solo plantas de comer

ENTREVISTADOR: ¿Como cuáles?

ESTUDIANTE 2: Cubios, cebolla, remolacha, lechuga. También siembran algunas plantas como la menta.

ENTREVISTADOR: Muy bien, tienen muchas matas y alimentos siembran acá ¿Qué es lo que te pone un poco triste?

ESTUDIANTE 2: Que a veces no tengo con quien jugar, me gustaría tener muchos muñecos pero tengo solo un peluche

ENTREVISTADOR: ¿Qué admira más de su papá o su mamá?

ESTUDIANTE 2: Cuando viene mi papa y me saca al parque y me lleva a pasear

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te llevas con tu madrastra?

ESTUDIANTE 2: Ella me lava la ropa, me ayuda con las tareas que tenga

ENTREVISTA 7

ENTREVISTADOR: ¿cuantos años tienen?

ESTUDIANTE 3: Once voy para 12 años

ENTREVISTADOR: Desde cuando llevas en el colegio

ESTUDIANTE 3: Desde preescolar

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te has sentido en la escuela?

En La escuela se aprende no solo las materias básicas sino áreas como arte, pintura, dibujo...

ESTUDIANTE 3: Alegre

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 3: Porque nos enseña muchas cosas

ENTREVISTADOR: Como cuales

ESTUDIANTE 3: El arte, la música, lenguaje

ENTREVISTADOR: Que es eso del arte

ESTUDIANTE 3: Pintamos, hacemos títeres con medias

ENTREVISTADOR: Cuál es la materia que más te gusta

ESTUDIANTE 3: La e matemáticas, inglés y lenguaje

ENTREVISTADOR: ¿Por qué te llama la atención las materias?

ESTUDIANTE 3: Porque me gusta sumar restar y multiplicar, porque me gusta leer mucho y los cuentos de mía abuelo y yo

ENTREVISTADOR: De qué trata los cuentos

ESTUDIANTE 3: Es un niño que esta con el abuelo y ve los cuadros que están con los demás países

ENTREVISTADOR: Que pasa con esos cuentos

ESTUDIANTE 3: Que él le dice al abuelo que busque los continentes más grandes y como que le dice que haga un cuadro que no sea tan pequeño

ESTUDIANTE 3: Una enseñanza que le da los abuelos a los nietos

ENTREVISTADOR: Cuéntame que actividades y proyectos desarrollan aquí ustedes con las profesoras en la escuela

ESTUDIANTE 3: El año pasado había unos profesores que veíamos las aves y los planetas con un telescopio

ENTREVISTADOR: Te gusto

ESTUDIANTE: Si porque vimos un planeta rojo todo bonito

ENTREVISTADOR: Que más hicieron el año pasado

ESTUDIANTE 3: Hicimos un campamento

ENTREVISTADOR: ¿Cómo así?

ESTUDIANTE 3: Para ver las estrellas. Por la mañana, tarde o noche Por la noche y nosotros vinimos con algunos papas, con los profesores.

ENTREVISTADOR: Que fue lo más bonito más del ejercicio

ESTUDIANTE 3: Que estuvimos con mis primas, me dejaron de primero, fueron más líderes

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes fueron líderes?

ESTUDIANTE 3: Mis primas y las profesoras

ENTREVISTADOR: ¿Que hacen ellas?

ESTUDIANTE 3: Llegan, se cambian hacen almuerzo, la mayor de catorce años porque la menor no sabe cocinar.

ENTREVISTADOR: Eso para ti es muy importante

ESTUDIANTE 3: Si porque a mí me gusta la cocina, cuando mi mama no está yo hago la comida, desayuno y el almuerzo. El arroz no me gusta

ESTUDIANTE 3: Una vez se me quemó el arroz, mi mama le dio risa.

ENTREVISTADOR: Te gusta cocinar

ESTUDIANTE 3: Sí, me gusta hacer pasteles

ENTREVISTADOR: Pastel de que

ESTUDIANTE 3: Yo le eché leche y era de chocolate, me quedo muy dulce pero a mi mama le gusto

ENTREVISTADOR: ¿Cual es otra cosa que te gusta?

ESTUDIANTE 3: Estar en diciembre con toda la familia

ESTUDIANTE 3: Mi abuelito ya no vive con nosotras, vive en el pueblo, pero cuando nos reunimos hacemos asados y la pasamos bien

ENTREVISTADOR: En que trabaja tu papa y tú mama

ESTUDIANTE 3: Agricultura

ENTREVISTADOR: Que es eso de agricultura

ESTUDIANTE 3: Mi papá le gusta sembrar con el pallador de palo, nosotros tenemos maíz y pasto para las vacas

ENTREVISTADOR: Te gusta vivir en el campo

ESTUDIANTE 3: Sí

ENTREVISTADOR: ¿Qué ventajas o desventajas tiene vivir en el campo y la ciudad?

ESTUDIANTE 3: Porque uno en el campo puede correr, jugar en la ciudad no puede escuchar música porque le dicen que silencio, no puede salir por los carros pero en cambio en el campo si se puede hacer eso correr y jugar

ENTREVISTADOR: Tú piensas que es mejor que la ciudad

ESTUDIANTE 3: Sí, pero no he vivido en la ciudad así que no sé pero por eso me gusta mucho eso. Pero los sábados vamos al apartamento de mi abuelita

ENTREVISTADOR: A ti te gustaría hacer lo que tu papa y tu mama hacen cuando seas grandes ¿Cuáles son mayores sueños o metas?

ESTUDIANTE 3: Quiero ser una empresaria

ENTREVISTADOR: ¿Cómo así?

ESTUDIANTE 3: Trabajar lo que usted está trabajando pero con computadores. Me gustaría ser una secretaria de empresa

ENTREVISTADOR: ¿Quién te ha enseñado el manejo de los computadores?

ESTUDIANTE 3: Los profesores de aquí nos enseñan los computadores

ENTREVISTADOR: ¿Cómo así?

ESTUDIANTE 3: Los viernes estamos haciendo un mural de dinosaurios y los hacemos en computador

ENTREVISTADOR: Te llama la atención alguna otra labor

ESTUDIANTE 3: Cocinera

ESTUDIANTE 3: Me gusta hacer muchos pasteles, son deliciosos, en los cumpleaños con mi abuelita hacemos pasteles, cuando vamos a las piñatas

ENTREVISTADOR: Aprender a cocinar para que

ESTUDIANTE 3: Para (silencia)

ENTREVISTADOR: Como por gusto o vender los pasteles

ESTUDIANTE 3: Para que cuando mi mama este viejita darles pasteles grandes que estén orgullosos de mi por ser cocinera y empresaria

ENTREVISTADOR: Algún otro sueño que tu tiene

ESTUDIANTE 3: Ser profesora de jardín de chiquititos, cuando fui un poquito al jardín de niños fue muy bonito ser profesora, les enseñé muchas cosas e hice las anotaciones y atenciones.

ENTREVISTADOR: En que colaboraste

ESTUDIANTE 3: Cuando fui primito fue mejor primero al niño, a ellos les gustó cuidado a los niños, eso te llamó la atención

ENTREVISTADOR: Tú te sientes una niña líder que es una niña líder

ESTUDIANTE 3: Cuidar que nada le pase un niño

ENTREVISTADOR: A ti te pasa con tus compañeros

ESTUDIANTE 3: Pues a mí no me hacen nada, pero hay un niño que sí molesta mucho a un compañero y le saca la rabia

ENTREVISTADOR: De los docentes que tú tienes cuales son las cualidades que más resaltas de las dos

ESTUDIANTE 3: Que nos ayudan, nos dice que seamos buenos niños, que no seamos groseros respondones con los papas, ser un niño que cuide a los demás

ENTREVISTADOR: Que más les enseñan

ESTUDIANTE 3: Cuando estemos en la casa saludar a los papas, colgar las maletas, cambiarse y luego lavarse las manos y sentarse a comer

ENTREVISTADOR: Que actividades realizas tú en tu casa

ESTUDIANTE 3: Como llego arreglo la casa y hago tareas, cuando no entiendo voy donde la vecina para que me explique cuando termino estudio y leo porque todos los miércoles nos hacen evaluación. Pero tenemos mucho tiempo libre, saltamos la cuerda con mi hermana y después le ayudamos a mi mama a cocinar hacer el caldo, mi hermana pela las papas.

ENTREVISTADOR: Que otras cosas te ha enseñado tu mamita

ESTUDIANTE 3: Que sea buena estudiante y mi papa que salga adelante y que responda ante las oportunidades que me dan (aprovechamiento en todo sentido todo en lo escolar)

ENTREVISTADOR: Que es salir adelante

ESTUDIANTE 3: Que todo el esfuerzo que ellos hacen es para que sean buenas estudiantes

ENTREVISTADOR: Que más te ha enseñado tu mamá

ESTUDIANTE 3: Que cuando le de la mano a alguien que no se la dé a un desconocido, que se la dé a alguien que conozca como a mi abuelita que me quiere mucho a mí , a mi tía marcela y mis otras tía

ENTREVISTADOR: Si le das la mano a un extraño que pasa

ESTUDIANTE 3: Me sentiría rara

ENTREVISTADOR: ¿Por qué tu mama te enseña eso?

ESTUDIANTE 3: Porque te puede dar algo, te roba y te puede hacer daño

ENTREVISTADOR: Que admiras más de tu papá y tu mamá

ESTUDIANTE 3: Que me admiran mucho, por ejemplo mi papa quería un parejita entonces mi mama estaba embarazada y no sabía que era niño o niña bajó a un cercado y perdió al bebé, después me tuvo a mí y por ultimo a mi hermana pero resulta que no era un niño entonces cuando nació no la quiso alzar pero más adelante la quiso mucho.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo sabes tú que tu papá te quiere mucho?

ESTUDIANTE 3: Porque desde chiquita le compraba más pañales a mí que a ella, me cocinaba mucho y a mi hermana casi no pero ahora la quiere mucho

ENTREVISTADOR: ¿Qué admiras de tu mama?

ESTUDIANTE 3: Que es una gran mujer, si tiene un trabajo prefiere recogerlos y estar pendientes de nosotras después de que salimos del colegio. En cambio mi papa trabaja todo el tiempo pero el domingo está con nosotros. Mi mama no sabe leer por una enfermedad cuando era pequeña pero yo le leo lo que necesite y muchas veces le enseñé a mi hermana a leer pero me saca la rabia porque no es muy atenta, sabe leer pero lee muy despacio.

ENTREVISTADOR: Cuando dices que les estas enseñando a leer estas diciendo a tu hermana y tu papá

ESTUDIANTE 3: Sí, mi mama coge el papel y yo hago de cuenta que estamos en los salones y le explico a cada una y dicto las palabras pero mi hermana se copea de mi mama y ella no entiende que no lo debe hacer entonces eso me da rabia

ENTREVISTADOR: Bueno pero estas haciendo una labor muy bonita que oficio del campo te ha enseñado tu papa y tu mama ¿Qué es un niño/a campesino?

ESTUDIANTE 3: Cuando estaba pequeña, yo seguía a mi papa con unos guantes y cogía un poco de abono y echaba para sembrar el maíz, yo le ayudaba.

ENTREVISTADOR: Tu papa te enseñó a cultivar el maíz

ESTUDIANTE 3: Si señora, cuando llegue la casa hoy me va enseñar cómo se debe moler el maíz, es rápido hacer, cortando la caña, voy a ver como lo hace yo me subo con la vecina veo como se hace el proceso

ENTREVISTADOR: Fuero de eso que te ha enseñado tu papa que te ha enseñado tu mamá (silencio)

ESTUDIANTE 3: Ella me da consejos, cuando grande estudie, termine carreras luego haga un trabajo bien. Cuando sea grande le compró una casa a mis papas, tenga mi casa, yo reconcilio mi vida

ENTREVISTADOR: Como es reconcilio mi vida

ESTUDIANTE 3: Cuando sea grande reconcilia es decir tiene novio. No quiero tener novio

ENTREVISTADOR: Te gustaría vivir en el campo o la ciudad

ESTUDIANTE 3: Pues le sacaría una casa en el campo a mis papas y comprar una casa en la ciudad para mí. Porque siempre no vamos a estar en el campo

ENTREVISTADOR: ¿Cómo así?

ESTUDIANTE 3: Mi papa y mi mama siempre, bueno mi papa ha vivido en el campo porque mi mama ha estado en varios lugares. Mi mama si no es tan amañando al campo pero mi papa sí. Por ejemplo, a mi mamá le ofrecieron un empleo con la señora marina para que le ayudara en la casa porque se le murió el esposo, pero mi mama no lo quiere aceptar porque no nos quiere dejar solas. Ella necesita hablar con ella, pero yo soy decente pero la señora marina es decente y vive lejos en una casa lujosa en Bogotá

ENTREVISTADOR: Para ti que es ser decente

ESTUDIANTE 3: No hablar mal de las personas, ser una persona educada, eso es lo que me ha enseñado mi mamá, ser educado en la mesa, no hablar con la boca llena.

ENTREVISTADOR: Bueno cuál es tu mayor sueño

ESTUDIANTE 3: Ser secretaria, pero no sé si ser secretaria, cocinera o profesora (varios sueños a la vez)

ENTREVISTADOR: Fuera de todo lo que me estás diciendo haces otra actividad

ESTUDIANTE 3: No señora, pero juego con mis primos al parque

ENTREVISTADOR: Cuáles son las celebraciones más importantes que tiene tu familia

ESTUDIANTE 3: Estar en diciembre todos en la casa, compartir en familia, pero el veinticuatro le celebramos el cumpleaños a mi abuelita todos los hermanos de mi papa, mi abuelito está vivo pero vive en Boyacá

ENTREVISTADOR: Cuáles son las cualidades que tú tienes ¿Cuál es su mayor cualidad? (explique)

ESTUDIANTE 3: Que soy una niña buena

ENTREVISTADOR: Que es ser una niña buen

ESTUDIANTE 3: Que cuando alguien se cae le ayudo

ENTREVISTADOR: Que otras cosas tienes

ESTUDIANTE 3: No ser malo

ENTREVISTADOR: Que sería ser malo

ESTUDIANTE 3: Hacer travesura, colocar la maleta para que se caiga, poner bichos en la maleta

ENTREVISTADOR: Tú dices que tienes estas cosas, que otra cosa bonita tienes tiene.

ESTUDIANTE 3: Que mi mama una vez se descuidó pero perdió su perrito pero me puse feliz cuando vi a mi perrito, pero lo encontré

ENTREVISTADOR: Donde estaba tu perrito

ESTUDIANTE 3: Cerca de la casa de mis primos es muy especial porque mi abuelita me lo regalo antes de que se fuera a la casa porque no lo podía tener

ESTUDIANTE 3: Tenía mucha felicidad cuando lo vi

ENTREVISTADOR: Otra cualidad que tú tengas fuera de esto

ESTUDIANTE 3: Que una vez una señora trajo un niño que tenía desviado el ojito entonces las cualidades que yo hice fue que nadie se burlara de él. Además el niño cuando no había refrigerio traía chocolate, entonces los niños se rieron pero yo les decía que no los hiciera. Yo ayudé al niño para que nadie se burlara

ENTREVISTADOR: Que te pone triste a ti

ESTUDIANTE 3: Ver a la gente pobre como los venezolanos, una vez una señora estaba pidiendo dinero con una bebe en brazos y me dio tristeza, otra ocasión cuando mi hermana o a mi le pegan, siempre nos ponemos tristes

ENTREVISTADOR: Que es lo que más te pone alegre

ESTUDIANTE 3: Cuando mi familia nos saca a pasear, porque cuando Ruby se sube al saltarín yo me pongo feliz y contenta. Me da felicidad que mi papa nos saque almorzar y comamos helado.

ENTREVISTA 8

ENTREVISTADOR: Que te llamaría la atención hacer en unos años

ESTUDIANTE 4: Estudiar

ENTREVISTADOR: Estudiar que (silencio)

ESTUDIANTE 4: En la universidad

ENTREVISTADOR: Estudiando en la universidad que te gustaría estudiar, alguna materia en especial como por ejemplo matemáticas, inglés (silencio) algo que te guste y te llame la atención

ESTUDIANTE 4: Matemáticas

ENTREVISTADOR: Si quieres puedes ir dibujando como te dije. Mientras tú vas dibujando te voy haciendo una pregunta ¿Qué ventajas o desventajas tiene vivir en el campo y la ciudad?

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 4: Porque no hay ruido de carros y es muy bonito

ENTREVISTADOR: Que más

ESTUDIANTE 4: Que uno puede vivir tranquilo

ENTREVISTADOR: Que más (silencio) cual es la diferencia de la ciudad

ESTUDIANTE 4: En la ciudad hay mucho ruido

ENTREVISTADOR: Que más pasa en la ciudad

ESTUDIANTE 4: En la ciudad no puede dormir

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 4: Porque hay mucho ruido

ENTREVISTADOR: Como son las personas de la ciudad y del campo (silencio)

ESTUDIANTE 4: Bien

ENTREVISTADOR: Hay alguna diferencia entre las personas del campo y la ciudad

ESTUDIANTE 4: Son los mismos

ENTREVISTADOR: Que oficios del campo te ha enseñado tu mama

ESTUDIANTE 4: Me ha enseñado a sembrar fresa

ENTREVISTADOR: Que más

ESTUDIANTE 4: A estudiar. Me enseña a ser respetuoso

ENTREVISTADOR: Como es eso

ESTUDIANTE 4: Que no diga groserías y no le pegue a los niños

ENTREVISTADOR: Que más te enseña tu mama (silencio)

ESTUDIANTE 4: Me enseña a dividir

ENTREVISTADOR: Que otra cosa te enseña

ESTUDIANTE 4: Nada más

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te sientes en la escuela?

ESTUDIANTE 4: Bien

ENTREVISTADOR: Que es lo bueno de estar en la escuela

ESTUDIANTE 4: Que las dos profesoras son muy chéveres

ENTREVISTADOR: Que te enseñan

ESTUDIANTE 4: El vocabulario, la disciplina

ENTREVISTADOR: Que es eso de disciplina

ESTUDIANTE 4: Ser respetuoso

ENTREVISTADOR: Que más te enseña

ESTUDIANTE 4: A leer

ENTREVISTADOR: Hay algún tipo de proyecto que les enseñe las profesoras

ESTUDIANTE 4: No

ENTREVISTADOR: Que más te enseñan

ESTUDIANTE 4: A compartir y no pelear con otros niños

ENTREVISTADOR: Cuando estas en la casa que actividades haces en la casa

ESTUDIANTE 4: Llego del colegio, hago tareas y cuando no tengo trabajo voy a jugar con mis amigos

ENTREVISTADOR: Que juegan

ESTUDIANTE 4: Pues jugamos hacer castillo o hacemos deporte

ENTREVISTADOR: Colaboras en algunos oficios en las casa

ESTUDIANTE 4: Ayudo a tender las camas

ENTREVISTADOR: Con que sueñas tu (silencio)

ESTUDIANTE 4: Estudiar

ENTREVISTADOR: Estudiar matemáticas

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: E ir a la universidad

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: Algún otro sueño que tengas

ESTUDIANTE 4: Ser futbolista

ENTREVISTADOR: Otro sueño que tengas

ESTUDIANTE 4: Quiero montar caballo cuando sea grande, porque me gustan mucho los caballos

ENTREVISTADOR: Tienes alguna relación con los caballos ahorita

ESTUDIANTE 4: El año pasado fui un evento para montar caballo para hacer el ocho

ENTREVISTADOR: Tú tienes una tía que hace eventos con caballos

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: Te invito a ese evento

ESTUDIANTE 4: Sí, me inscribió

ENTREVISTADOR: Tú te sientes bien haciéndolo

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: Varias veces lo has hecho o solo una vez

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: Eso lo haces entre semana

ESTUDIANTE 4: No sábado y domingo

ENTREVISTADOR: Si tuvieras que decidir quedarte en el campo o irte a la ciudad

ESTUDIANTE 4: Quedarme en el campo

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

ESTUDIANTE 4: Porque ahí está toda la familia de mi papa

ENTREVISTADOR: Por algo más

ESTUDIANTE 4: No

ENTREVISTADOR: Te gusta lo que hace tu papa en el campo y tu mama

ESTUDIANTE 4: Si

ENTREVISTADOR: Ellos a que se dedican

ESTUDIANTE 4: Mi mama se dedica ayudarme en las tareas y recoger botellas para vender, mi papa hace lo mismo

ENTREVISTADOR: Ellos cultivan tierra

ESTUDIANTE 4: A veces

ENTREVISTADOR: Que productos cultivan fuera de la fresa

ESTUDIANTE 4: Zanahoria y lechuga

ENTREVISTADOR: Alguna otra (silencio)

ESTUDIANTE 4: Espinaca

ENTREVISTADOR: Hay alguna celebración que se haga en la sede rural la unión

ESTUDIANTE 4: No sé

ENTREVISTADOR: En la escuela

ESTUDIANTE 4: Pues están todos los papás y se graban para irse a sexto

ENTREVISTADOR: Que graban

ESTUDIANTE 4: Izamos bandera y hacemos una despedida de los compañeros

ENTREVISTADOR: Alguna otra actividad hace la escuela

ESTUDIANTE 4: No

ENTREVISTADOR: Si te dijera cual es lo que mejor tienes como persona que dirías (silencio) te voy a poner un ejemplo hay niños que dicen yo soy muy noble, colaborador o sincero que es lo bueno que tienes ¿Cuál es su mayor cualidad? (explique)

ESTUDIANTE 4: Que a veces le ayudo a los profesores, que soy muy colaborador

ENTREVISTADOR: Que más tienes de bueno

ESTUDIANTE 4: No

ENTREVISTADOR: Nada más, en la casa algo que tienes bueno

ESTUDIANTE 4: Que soy colaborador también

SEGUNDA ENTREVISTA MADRE DE FAMILIA 3

ENTREVISTADOR: Usted me dijo que su hijo le gustaría estudiar

MADRE DE FAMILIA 3: Sistemas me parece que me dijo eso, pero no estoy segura

ENTREVISTADOR: Le gusta trabajar con los computadores

MADRE DE FAMILIA 3: Si le gustaría, pero él no sabe, ni entiende entonces tocaría que alguien lo ayude. Igual yo no sé de eso

ENTREVISTADOR: En la escuela lo orientan

MADRE DE FAMILIA 3: Si parece que los profesores de artes trabajan mucho con el computador

ENTREVISTADOR: Que actividades o propuestas conoce que enseñen en las escuelas

MADRE DE FAMILIA 3: Me dice que hay una materia que les enseña a dibujar, me parece que es bueno porque es un arte que ellos aprenden

ENTREVISTADOR: Alguna otra

MADRE DE FAMILIA 3: La verdad no, pero ellos dicen que los enseñan a dibujar con fotocopias para que pinten, pero eso les ayuda a despejar la mente que les permite ayudar cualquier cosa

ENTREVISTADOR: ¿Conoce usted los sueños y metas de su hijo/a? (cuál es el mayor sueño de él/ella) y ¿Cómo usted ha contribuido a los sueños y metas de su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 3: Los caballos

ENTREVISTADOR: Que sueña con los caballos

MADRE DE FAMILIA 3: Pues ahorita que lo tengan anotado a un trabajo de caballo, ya sea para Guayabetal, acacias, Casanare. Cuando tiene las cabalgatas yo lo escribo para que pueda ir, es un arte que él quiere y yo no puedo decirle que no, pues él es muy amante de los caballos, pues como mi cuñada vive allí cuando escucha que la tía se despierta el corre para ayudarla porque él es muy amante de los caballos y es su pasión. El niño le ayuda hacer el recorrido de los caballos porque él los alquila, la tía le colabora con las onces.

ENTREVISTADOR: Él se organiza económicamente con lo que le da la tía

MADRE DE FAMILIA 3: Entonces cuando yo no tengo el saca lo de la tía

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es el valor más importante de tú hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 3: De pronto cuando él me colabora, el me colabora con los caballos, el niño se queda ahí para ayudar, él llega al comedero y cuando no tengo dinero el saca de su platica para aportar para su cuaderno, sus onces.

ENTREVISTADOR: A nivel de otras cosas buenas que él tiene

MADRE DE FAMILIA 3: Es una persona muy compañerista, hasta cierto punto, porque una vez tuvo un problema con la profesora Zoraida que termino a los puños con un compañero, yo le pregunté qué había pasado, el me contesto que el compañero iba perdiendo y que se lanzó a pegarle, entonces él se devolvió y lo agredió. La profesora Zoraida me dijo que lo retirara yo no estuve de acuerdo porque yo le pago la ruta, entonces nos fuimos y cuando llegábamos a la casa la ruta pasó y ahí son quinientos pesos perdidos. Entonces decidí no volverlo a montar en la ruta, cuando yo puedo los llevo y los traigo. Entonces estoy vendiendo fresas con crema, entonces me rebusco medio tiempo y después voy los recojo, entonces yo los dejo enceraditos y remato lo único que me queda

ENTREVISTADOR: Usted me decía que él es compañerista, como lo define

MADRE DE FAMILIA 3: De pronto no hay niño que no tiene nada ni un lápiz, si mi hijo tiene un lápiz o tajalápiz él lo presta, pero si no tiene pues no lo presto. El sale y juega con sus edades, a veces con las edades lo agreden el responde. Yo le digo a mi hijo que si le duele tiene que reaccionar que a todos nos duele, pero le digo que no responda, pues para que no haigan problemas ni peleas, lo mejor es que salgan corriendo a decirle a la compañero. Pero muchas veces los profesores no son justo, pero porque muchas veces los niños no dicen quién es el culpable y resulta él pero yo les digo que verifiquen porque hay cámaras y pueden ver quién es el que inició la pelea, entonces yo creo que debe haber justicia parte o parte, que no solamente no a mi hijo sino a los dos. Entonces yo le dije a Zoraida que si mandan

a rectoría que sea a los dos papas no solo a mí porque a mi hijo también le duele es un ser humano, la profesora le agrade pues no se queda quieta la pueden sancionar, como será u n niño si uno de adulto no se aguanta menos un niño.

ENTREVISTADOR: Lo importante es que usted fue allá

MADRE DE FAMILIA 3: Entonces yo fui allá para establecer este proceso, entonces no me gusta que las profesoras mi griten, para mí no fue justo, entonces yo iba ir al colegio pero no pude porque se me presentó algo a la unión. Preciso me toco ir porque la niña tiene algún golpe. Ese día me toco mandarlo en la ruta ahí fue que perdí los quinientos pesos de ala. Yo llegué faltando cinco para las doce, entonces la psicóloga podía al otro día pero yo no entonces la profesora me mando razón con él donde la psicóloga podía la próxima semana, entonces yo llegue y me encontré a fuera del colegio con el papá y me dijo que la psicóloga me esperaba en el colegio a las nueve entonces yo me fui me bañe porque uno siempre suda, así me bajo pues uno llegar allá sudado oliendo a feo. Entonces yo llevé al niño y le dije que me acompañara y pues aquí estamos.

ENTREVISTADOR: Que le gustaría que fuera su hijo cuando sea más grande

MADRE DE FAMILIA 3: ¿Ya cuando termine el bachillerato y el colegió? Si una persona profesional no importa qué carrera escoja, con esa carrera puede sacar adelante a mí

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es eso de la carrera?

MADRE DE FAMILIA 3: No sé porque a veces me dice que quiere ser doctor, ingeniero de sistema. Pues no importa porque la carrera que el escoja sea la mejor para él y que el día de mañana que el escoja la carrera nos pueda dar, pues nos pueda dar lo mejor

ENTREVISTADOR: Le gustaría que se quedara en el capo o la ciudad

MADRE DE FAMILIA 3: Pues es decisión de él, pero me gustaría que se quedara en el campo. Pues porque él es nacido y criado en el campo y los caballos son la adoración de él

ENTREVISTADOR: Usted me decía en la entrevista anterior que había una gran diferencia entre el campo y la ciudad. ¿Cuál es la diferencia entre el mundo rural y urbano? y ¿Dónde prefiere usted vivir?

MADRE DE FAMILIA 3: En el campo se da una agricultura, la papa, la zanahoria, remolacha, fresa, tomate de árbol, se da muchas cosas aquí en el campo. En la ciudad no se da nada, pues todo viene del campo, en la ciudad se da para comprar.

ENTREVISTADOR: Fuera de la agricultura que otras cosas ofrece el campo, que es bueno

MADRE DE FAMILIA 3: El campo es muy importante, aunque uno no tenga nada que hacer uno tiene en un pedacito un poco de cebolla, si algún día no tiene cebolla va a la huerta y uno saca un gajito para guisar el arroz o la papa. No tengo para un tomate, uno tiene un tomate. Como yo le decía se cultiva el repollo, la cebolla larga, tomate de árbol,

papa, acelga y hay tengo que sortear con mis hijos cuando no tengo pues saco de ahí, entonces cuando no tengo para un transporte pues vendo algo de mi huerta. Pues es difícil recolectar tres mil pesos por eso yo retiré a mis hijos de la ruta y me he sorteado con ellos eso, yo no puedo decirle a la señora de la ruta mañana le pago porque no me va a recoger a los niños, entonces yo intento economizar lo más que puedo. Cuando no tenga sustento o urgencia pues me toca usar la ruta, ellos saben cómo llegar a la casa, tienen las llaves

ENTREVISTADOR: Que otros aspectos ofrece el campo

MADRE DE FAMILIA 3: Pues hay muchas formas de trabajar el campo, pues de pronto hay muchas personas que están cultivando la fresa y no tienen personal entonces yo me vinculo para sembrar las fresas. Entonces yo sé cómo se siembra cada cosa, porque los padres son criados y nacidos en el campo, pues desde muy pequeño nos enseñaron

ENTREVISTADOR: Usted le ha enseñado este cultivo

MADRE DE FAMILIA 3: Si señora uno le dice siémbreme esta planta él sabe, él le dice que toca quitar un tronquito de la misma fresa y uno empieza revolcar la tierra y comprar las raíces estolones que es el hijito, que son una raicita, hay personas que compra por mayor, entonces ya cuando florece uno dice ya está para sembrar uno quita los hijitos y siembra estas plantas y sale más hojas y agranda el cultivo. Él sabe porque me ayudaba en el cultivo del páramo y yo le explicaba cada paso.

ENTREVISTADOR: Sumerce siente que las personas campesinas son diferentes a la ciudad

MADRE DE FAMILIA 3: Claro se siente porque yo estuve en un cultivo donde yo era la única campesina, ellos me preguntaban cómo se siembra esta mata, como se abre el hueco, me preguntaban de todo, además tenían las uñas muy largas, yo le explicaba que tocaba dejarla un metro de distancia de cada mata, prácticamente me tocó hacer el palo de ellos.

ENTREVISTADOR: En las formas de ser actuar con las personas del campo y la ciudad cuales hay

MADRE DE FAMILIA 3: Pues ellos no conocen las matas de fresa o de papa, entonces yo les explicaba cuáles eran las diferencias de cada mata, las diferencias de fumigación. Los saberes campesinos muchas personas entienden y otras no entienden mucha gente no sabe cuál es la mata de cebolla, zanahoria, de cebolla cabezona, entonces ella me decía si era una palma de cruces, pero yo le decía que era una planta de cebolla cabezona.

ENTREVISTADOR: Que es lo bueno de ser campesino saberes campesinos

MADRE DE FAMILIA 3: Que uno aprende muchas cosas, mis padres me enseñaron a nosotros le enseñamos a ellos, pues el día de mañana ellos no tienen trabajo ellos saben cómo sembrar. Pues de acuerdo a nuestras costumbres, nosotros les vamos enseñando a nuestros hijos y ellos a sus hijos y así se va creando una cadena

ENTREVISTADOR: Que otra cosa le ha enseñado a su hijo fuera de cultivar la tierra, ¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 3: De pronto ser una persona humilde, pues uno debe ser una persona humilde, si yo tengo le doy mitad de panela para mi mitad para ellos. Pues uno le da pesar en especial con los niños pequeños si uno puede les colabora. Pues yo le dejo a mi hijo ser humilde es lo mejor que puede ser porque una vez puede tener y otra no tiene, porque mi Dios da y después quita entonces ser orgulloso no sirve para nada. Todos somos hijos de Dios, ser compañerista, amable, porque el día de mañana yo no tengo y usted tiene.

ENTREVISTADOR: Alguna otra cosa le has enseñado

MADRE DE FAMILIA 3: Respetar a las personas mayores

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es eso?

MADRE DE FAMILIA 3: Hay muchos abuelitos que no pueden pasar la calle entonces yo le digo que les pregunte abuelito le ayudo a pasar porque muchas veces se molestan y piensan que uno les va a robar. Si sumerce tiene, le ofrece un pan o una gaseosa, pero como muchos abuelitos desconfían por mucha maldad. Yo le digo a mi hijo usted le dice que si gusta, pero si dicen que no pues ya usted cumplió con ofrecerlo, entonces uno debe respetar.

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes ayudan en las labores diarias?

MADRE DE FAMILIA 3: Yo me levanto, preparo el desayuno, a las seis de la mañana los levanto, cada uno se baña. Mientras yo baño a la niña cada uno va arreglando su alcoba, entonces si ya desayuno pues cepilla los dientes, si tendió la cama va a desayunar, cada uno va alistando a la niña, ya se pasa al desayuno y cada uno se va arreglando. Cuando terminamos ya casa uno sale para irse a la escuela. Entonces yo coja con la niña al pueblo y el papa con los niños a la Unión. Lo que alcanzamos a vender, entonces nos regresamos hacer el almuerzo pero a veces no se alcanza, entonces pues uno de los dos nos regresamos hacer el almuerzo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades hace en el tiempo libre su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 3: Llega al colegio, hace tareas y carteleras, terminan las tareas y salen por allá para acompañar a su tía para dedicarse a los caballos y él está todo el tiempo detrás de la tía. Después de hacer la tarea. Él se dedica ayudar con la melaza de los caballos o a veces con los terneros llega a las siete u ocho de la noche, muchas veces me toca presionarlo con las tareas porque le da mucha pereza hacerlas. Entonces yo le digo que aproveche las oportunidades porque muchas veces yo no tenía cuadernos ni estudio y me toca ir a pedirle a mi papa y mirarle la cara a mi madrastra eso no les pasa a ellos porque nosotros estamos unidos. Entonces yo le digo que tiene que terminar el bachillerato, porque ahora se necesita tener bachillerato y la libreta militar hasta para barrera una calle, me dice, mami si molesta, pero yo le digo la verdad para que consiga trabajo debe terminar el colegio, que bonito sea bachiller para que el día de mañana tenga para defenderse.

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades se hace en la vereda?

MADRE DE FAMILIA 3: El año pasado nos reunimos el día de la familia, para un compartir. Entonces nos repartieron un sándwich o gaseosa. De pronto un niño cumple años entonces celebramos los cumpleaños con un pastel o algo así, entre todos se colaboran, pasado mañana le toca a compañeros.

ENTREVISTADOR: Alguna otra actividad

MADRE DE FAMILIA 3: Algunas son entre familia. Que de pronto están de cumpleaños, invito a mi papá o mamá, pero es difícil que se reúnan porque es difícil que se reúnan, a veces nosotros somos los cinco.

ENTREVISTADOR: Alguna otra actividad, fuera de los cumpleaños

MADRE DE FAMILIA: De pronto para un paseo que nos vamos algún lado, empacamos almuerzo, refrigerio y estamos lejos de la casa. A veces nos vamos a un cerro, nos sentamos y compartimos con los hijos, vemos a los niños jugar cometa y nos distraemos

ENTREVISTADOR: Que hábitos o costumbres son propias del campesino

MADRE DE FAMILIA 3: Para cultivar

ENTREVISTADOR: Ya habíamos hablado del cultivo, hay otra cosa que tenga el campesino diferente al de la ciudad (silencio)

MADRE DE FAMILIA 3: No hay otra

ENTREVISTADOR: Ya hablamos del sueño de tu hijo y las actividades, como ustedes cuidan el campo con toda esta parte del medio ambiente

MADRE DE FAMILIA 3: No arrojando basura, se recicla los huevos, el papel y ahí son otra entrada de ingresos. Entonces esos días que la gente bota basura yo llevo las bolsas de todos los residuos, él me ayuda y llevo todo eso. Pues nos toca rebuscarnos la plata para un desayuno o materiales de los niños. Como se saca mucho del reciclaje se está empezando a reciclar. Yo le decía a mi hijo que asco meterse en toda esa basura pero muchas veces uno bota las palabras y no sabe cómo las va a recoger. Pero la necesidad tiene cara, mi Dios castiga, entonces uno se rebusca.

ENTREVISTA 10

ENTREVISTADOR: Muchas veces las investigaciones se estudian desde la ciudad pero muchas veces se deja de lado a la gente del campo que tiene mucho que enseñar

PADRE DE FAMILIA: Eso sí es verdad

ENTREVISTADOR: Ustedes han crecido en un ambiente tan especial como el campo ¿Cuál es la diferencia entre el mundo rural y urbano? y ¿Dónde prefiere usted vivir?

PADRE DE FAMILIA: Sí, no me gustaría vivir en la ciudad porque muchas veces no se puede vivir como uno espera, ya que no hay tanta tranquilidad como la del campo. La verdad yo soy de los santanderes pero yo llegue acá para trabajar y me gusta mucho

ENTREVISTADOR: Tu niña es de acá

PADRE DE FAMILIA: Si, estudia en la unión pero nos gusta mucho acá no hemos tenido problemas con los vecinos, la gente es muy solidaria, los profesores también, se siente el aire puro uno puede respirar tranquilamente, uno puede hacer deporte, va hasta el pueblo queda cerca, la comida es muy fresco, los servicios.

ENTREVISTADOR: Cuando sumerce dice la comunidad es MUY FRESQUITA (solidaridad), otro término a adicionar

PADRE DE FAMILIA: Que ellos son muy solidarios con uno, lo ayudan si necesita algo, tengo el apoyo del presidente de la junta. Le dicen bueno vecino si necesita algo cuente con nosotros. El problema que tuve me firmaron todas las personas de la vereda. Llevo viviendo once años en Sibaté, he conocido mucha gente y me ha parecido muy bueno

ENTREVISTADOR: Usted me está dando lo que es la ruralidad, entonces cuénteme cuál es su grado de escolaridad, hasta qué grado hizo.

PADRE DE FAMILIA: Mis padres eran de escasos recursos, yo hice hasta segundo de primaria. Gracias a Dios yo me sé defender, fui operario de piezas de aluminio en Bogotá. Me independicé hace un año y medio, pero no me dejan trabajar y no sé porque no le he hecho daño a nadie, pero yo recupero aluminio

ENTREVISTADOR: Sumerce ¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?

PADRE DE FAMILIA: La verdad yo tuve un problema con la mamá de ella, nosotros nos venimos para acá y su mamá se consiguió otro señor entonces me la dejo desde los cuatro añitos, mi chinita me ha acompañado desde esa edad hasta los nueve años que tiene. Siempre ha estado conmigo, duro un año alejado de mí pero gracias a Dios la volví a rescatar. Ella es todo para mí siempre me ha acompañado.

ENTREVISTADOR Usted que piensa, en que la ha guiado

PADRE DE FAMILIA: Que sea una niña decente, que me ha mostrado en el estudio, no es grosera, que no se mete con nadie de los vecinos, es de casa y de los estudios, le he enseñado como niña.

ENTREVISTADOR: Si dice que es decente

PADRE DE FAMILIA: Pues si ella dice buenos días ella responde, ella es una niña educada

ENTREVISTADOR: Cuando usted se refiere a como niña que significa

PADRE DE FAMILIA: Que se respete como niña, que a los adultos se deben respetar y a cómo tratar a los compañeritos, que sea organizada desde ahorita, porque ella es una niña, el horario que sea puntual que no me falle, ella dice papi necesito una herramienta para el colegio o algo así. Yo le he enseñado a que sea cumplida, lastimosamente no pude llegar el veinte a la reunión y de antemano pido disculpas porque tenía una reunión con una señora en la fiscalía.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que su hijo/a debería construir este proyecto de vida en la ciudad o en el campo? y ¿por qué?

PADRE DE FAMILIA: A mí me gustaría que se fuera a la ciudad. Porque el campo es bueno pero no es lo mismo que antes porque la agricultura no es lo mismo que antes, la ganadería es complicada porque el gobierno no nos deja trabajar. Yo le digo que vaya a la ciudad a estudiar, porque allá puede terminar sus estudios de computación como yo no pude hacerlo.

ENTREVISTADOR: Tú es la mayor o menor

PADRE DE FAMILIA: Ella es la menor del primer matrimonio la primera vive con la mamá y vive conmigo, ahorita yo estoy viviendo con una muchacha y tenemos una bebe de dos años, las dos sabemos entendernos, es una buena muchacha ha estado conmigo en las buenas y en las malas, ahora esperar hasta que mi Dios nos tenga con vida y juntos.

ENTREVISTADOR: Qué cree que es el mayor valor que le ha enseñado a ella

PADRE DE FAMILIA: Lo mayor que le ha enseñado es que convivir con otra persona no es cosa fácil. Pues yo he hablado con ella para decirle lo de la convivencia con la señora y lo mismo he hablado con mi señora que le tenga paciencia, pero en general la convivencia ha sido muy buena. De hecho, yo le tengo todo aparte, su cuarto propio, sus cositas, su televisor, yo le dicho que si un señor la está molestando o algo me lo comente porque esos casos hay que sacarlo pronto. Es una niña muy inteligente.

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades o propuestas conocen que se le enseñen a su hija en la escuela?

PADRE DE FAMILIA: Hay un proyecto que le ha enseñado de como cultivar un mata y como tratar un animal, como cultivar el agua, como se hace de la naturaleza, el ejemplo de los profesores. Esta cuestión todo esto le ha llevado a ella en especial a niños que están comenzando a vivir

ENTREVISTADOR: Discúlpeme, coménteme con respecto a los ejemplos de las profesoras.

PADRE DE FAMILIA: Las profesoras están muy pendientes de ellos, pero por ejemplo si la niña no viene pues ellas llaman. Pues como paso en la reunión pasada que unos papas se molestaron porque tocaba dar tres mil pesos para aseo, entonces yo les digo que es el esfuerzo del estudio, porque no puedo pretender tirar a mi hijo como si fuera una bolsa de basura en el colegio y desentenderse, yo le dije a la profesora que estaba muy mal hecho, toca hablarlo. Pues si ella no quiero a los niños pues toca hablar, porque el niño del colegio debe salir de bien no mañoso. Las profes nos

han motivado, una profesora se va ir, es una profesora muy comprometida que está pendiente de los niños, eso nos motiva mucho para el estudio. El año pasado me tocaba caminar una hora con la niña y la profesora llegaba tarde sin dar explicaciones, entonces ese no es un comportamiento de las profesoras. Están pendientes de los niños, para ella es un bien que los niños salgan adelante, quien quita que uno de ellos sean profesores en la universidad, son niños. Entonces acá se metieron a robar y es porque el internet es gratis porque los niños de Sibaté llegan a chatear y algunos roban

ENTREVISTADOR: ¿Conoce usted los sueños y metas de su hijo/a? (cuál es el mayor sueño de él/ella) y ¿Cómo usted ha contribuido a los sueños y metas de su hijo/a?

PADRE DE FAMILIA: Ella quiere hacer cosas de adultos, de pronto algún día no dejarme trabajar y que me devuelva todo lo que invertí en ella. Ella quiere ser doctora y conseguirse un trabajo.

ENTREVISTADOR: Que actividades hace después de la jornada

PADRE DE FAMILIA: Organiza su cuarto, almuerza y hace tareas, a veces va al pueblo al internet hacer tareas, pero le digo que llegue pronto o yo la llevo.

ENTREVISTADOR: Alguna otra actividad entre semana o fines de semana

PADRE DE FAMILIA: Los fines de semana la pasa conmigo o con la mamá, ella va cada quince días con la mamá pues no se le puede negar ese espacio

ENTREVISTADOR: Que le gustaría que hiciera su hija

PADRE DE FAMILIA: Que sea una persona de bien

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es eso?

PADRE DE FAMILIA: Que ella pueda ayudarle a otra persona, que sea una persona de bien, que no vaya perder mañana que sea como yo trabajador que no se meta con nadie

ENTREVISTADOR: Cuáles son las costumbres propias de un campesino

PADRE DE FAMILIA: Seria cultivar y sacar su comidita al pueblo para venderlo, esa son las actividades del agricultor

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son los valores o creencias del campesino?

PADRE DE FAMILIA: Siempre el campesino siempre se vive mejor, es como lo ve el campesino, en la ciudad no se aspira a eso.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo definiría usted ser campesino?

PADRE DE FAMILIA: El campesino siempre es gente trabajadora, siempre le toca sufrir mucho para tener algo en la vida, le toca sudarlo, el trabajo del campo es duro

ENTREVISTADOR: Usted se siente ser feliz campesino

PADRE DE FAMILIA: Si con mucho honor

ENTREVISTADOR: ¿Por qué?

PADRE DE FAMILIA: Porque en el campo se respira aire puro, se habla con vecinos, pero en la ciudad se coge un colectivo y se habla con los compañeros pero no es lo mismo. Pero en el campo las personas son muy unidos, acá la gente es muy unida y eso lo motiva a uno del campo

ENTREVISTADOR: ¿Cómo familia como contribuye o favorece el medio ambiente?

PADRE DE FAMILIA: No sacar la basura cuando el carro no pasa, cuidar el agua pues en muchas partes no se tiene, cuidar el medio ambiente

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades siente que se realizan en la vereda la unión?

PADRE DE FAMILIA: Por ejemplo aquí hay una actividad con el presidente de la junta todos nos arreglamos para lo de la escuela, a todos nos toca porque los hijos estudian acá, siempre hay cumplimiento de las reuniones, estar dentro del cuento y los proyectos que están. Como el alcalde que la vez pasada daba unas gallinas para los campesinos y otra actividad que uno de reciclaje y le dan unas verduras son actividades que le permiten integrarse, porque uno no debe dejar acabar el campo

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es no dejar acabar el campo?

PADRE DE FAMILIA: Que no sea todos apartamentos, porque muchas veces el gobierno ve una parcela desocupada y empieza a construir apartamentos como paso con una finca que estaba ubicada a lo lejos de la ciudad, eso no es justo. Es no dejar acabar el campo, porque es lo que pasa con Transmilenio con Peñalosa que todos los recursos de Sibaté se va a pasar a Bogotá y eso pasa porque el alcalde no es unido con el pueblo

ENTREVISTADOR: Básicamente ¿Cuál es el valor más importante de su hijo/a?

PADRE DE FAMILIA: Pues la fortaleza de ella es una niña que no se ha dejado llevar por los problemas que han pasado en la familia, ella sigue estudiando es como si ella fuera adulta, es una niña que está llena de pensamientos, que a pesar de ser niña ella tiene una fortaleza

ENTREVISTADOR: Como qué tipo de pensamientos

PADRE DE FAMILIA: Digamos que hay varios niños que los papas se pelean entonces yo cojo para la calle, pero ella no lo ha hecho está pendiente de los dos padres es una fortaleza que no piensa en las cosas que han pasado y

piensa en ella. Como lo que ha pasado con la mamá que la niña mayor no ha terminado entonces pelea con ella para que la ponga a estudiar, yo quiero que cuando ella salga a estudiar me gustaría que ella haga otra actividad a la casa de la cultura, que se dedique a otras cosas u otro deporte. Porque el televisor y el internet están haciendo que los niños se pierdan por eso yo no le compro celular, hacer otro deporte para que estudie en la tarde. Ya me enteré que la mayor tiene novio y está en la casa, ella vive en Cazuca.

ENTREVISTADOR: ¿Qué piensa que ha guiado más a su hija?

PADRE DE FAMILIA: De pronto de estar conmigo, viviendo conmigo porque si uno no está pendiente de los hijos quien lo está, estar conmigo le ha permitido ser una niña de bien. Pues yo viví en Cazuca cinco años y los niños de allá dicen groserías. Este ambiente le ha permitido ser una niña de bien. Allá los papas no se interesan mucho, por ejemplo yo tomaba mucho pero hace tres años no tomo entonces me dedico a ellos, los llevo al parque y todo eso

ENTREVISTADOR: ¿Cómo la visualiza o la ve en diez años? ¿Quiénes ayudan en las labores diarias?

PADRE DE FAMILIA: La veo como una niña muy inteligente, a pesar de su edad la veo de más edad porque ella se organiza como adulto, es organizada, es muy colaboradora entonces eso me motiva mucho. Ella comparte con la madrastra, arregla la cocina, como preparar los alimentos, para mi motivación es esa, está aprendiendo todas estas actividades, entonces uno falta y ellas quedan ahí. Es muy maluco un niño que no sepa hacer nada, yo creo que es muy inteligente.

ENTREVISTADOR: Hay algo que la entristezca

PADRE DE FAMILIA: Pues todavía le hace falta la mama, dicen que las mamás dan la vida por los hijos pero no es el ejemplo de la mamá de ella que ahora está conviviendo con otro señor pero no me parece porque muchas veces eso le da mal ejemplo a los hijos, ella debe dedicar ejemplo a las niñas, ella está trabajando para mantenerlo a él. Pues como pasó que el hombre intentó propasarse con la niña, pues debido a lo que ha pasado que los niños quedan solas. Es duro para ella pero le estoy haciendo un bien para ella, para mí no estoy cometiendo ningún error, porque le estoy dedicando tiempo a ella.

ENTREVISTADOR: Ustedes tienen algún tipo de criaderos

PADRE DE FAMILIA: Si tenemos gallinos criollas, desde pequeños enseñarles a ellos lo que los padres le enseñaron a ellos.

ENTREVISTADOR: Eso lo hace su hija.

PADRE DE FAMILIA: Si ella le hecha comida a los pollos, yo la llevo al ordeño y la vínculo con los proceso del campo

ENTREVISTA 11

ENTREVISTADOR: Cuantos años tiene

MADRE DE FAMILIA 2: Cuarenta uno (41)

ENTREVISTADOR: Hasta que año estudio

MADRE DE FAMILIA 2: Hasta primero, porque pase tres años en primero y no pasé

ENTREVISTADOR: Usted piensa que su hija le gusta estudiar

MADRE DE FAMILIA 2: Le encanta

ENTREVISTADOR: ¿Cómo lo demuestra?

MADRE DE FAMILIA 2: Ella escribe y escribe y lee cuentos, le gusta los cuentos

ENTREVISTADOR: Los escribe o los redacta

MADRE DE FAMILIA 2: Los escribe y los lee

ENTREVISTADOR: Que actividades conoce o propuestas que le enseñan a su hija

MADRE DE FAMILIA 2: Le encanta lo del deporte

ENTREVISTADOR: Le gusta lo deportivo

MADRE DE FAMILIA 2: Si

ENTREVISTADOR: Que otra actividad le gusta

MADRE DE FAMILIA 2: El arte le gusta

ENTREVISTADOR: Lo de dibujo y crear cosas

MADRE DE FAMILIA 2: Si señora

ENTREVISTADOR: ¿Qué más le gusta?

MADRE DE FAMILIA 2: La verdad no sé qué le gusta, ella sabe lo que le gusta pero lo que yo sé es que no le gustan las matemáticas

ENTREVISTADOR: ¿Conoce usted los sueños y metas de su hijo/a? (cuál es el mayor sueño de él/ella) y ¿Cómo usted ha contribuido a los sueños y metas de su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 2: Ella me dice que quiere ser chef y muchas cosas pero uno sabe si quiere estudiar. La pequeña quiere ser profesora.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es el mayor sueño de su hija?

MADRE DE FAMILIA 2: Viajar

ENTREVISTADOR: A donde

MADRE DE FAMILIA 2: A otros países

ENTREVISTADOR: Sumerce que le dice cuando ese su sueño

MADRE DE FAMILIA 2: Primero usted estudie hay si haga lo que quiera. Primero estudiar porque uno necesita carrera si uno quiere hacer todo eso debe tener dinero. Tiene artos sueños montar en un avión, viajar

ENTREVISTADOR: Que otros sueños

MADRE DE FAMILIA 2: Lo más es viajar lejos, un chef viaja por todo lado. Porque le gusta estar en la cocina, llevarme un tinto, hacer el chocolate. Porque cuando yo estoy lavando, ella me lleva el tinto, un pan o una arepa. Yo le digo que me ayude hacer la comida, porque a veces se me quema. Como es un estufa de gas a veces es peligroso me toca estar pendiente de ella

ENTREVISTADOR: Pero ya ahorita está aprendiendo hacer cosas así sencillas

MADRE DE FAMILIA 2: Si señora, entonces ella a veces lava su ropa. Ella me hace caso. Así le voy enseñando como hacer las cosas, pero a veces me riegan mucha agua y jabón, ahorita toca ahorrar agua, pero a veces gastan mucha agua para la losa, entonces toca enseñarle poquito a poquito. Al final le digo que haga las tareas y yo estoy pendiente, yo no sé leer pero cuando no entiendo ella va donde la vecina que le ayuda que no entienda.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 2: Sea buena gente, salute bien, ella es así sea donde sea siempre está saludando. Que se respete a los mayores, que diga gracias

ENTREVISTADOR: ¿Por qué? (silencio)

MADRE DE FAMILIA 2: No tengo tantas palabras

ENTREVISTADOR: Pero estoy entendiendo muy bien, gracias por tus aportes, cuando le dices que sea buena gente, como lo puedes expresar en tus cortas palabras

MADRE DE FAMILIA 2: No sea un niño envidiosos que no le gusta que le cojan las cosas que le quite las cosas a los otros niños y que comparta

ENTREVISTADOR: Que otra cosa le has enseñado a su hija (silencio)

MADRE DE FAMILIA 2: Yo le digo que debe aprender a lavar su ropita porque no toda la vida estoy yo, porque cuando sea grande sepa hacer las cosas. Porque yo sufrí cuando trabajé en una casa de familia, me levantaba a las cinco de la mañana y me acostaba a las nueve

ENTREVISTADOR: Cuantos años tenía

MADRE DE FAMILIA 2: Yo era muy pequeña, rebelde, me fui a trabajar a una casa de familia y sufrí mucho. A mi hija mayor la tuve a los treinta años yo nunca tuve un novio ni supe que era porque siempre estaba trabajando, hasta que salí de la casa de familia pude iniciar una familia. Entonces encontré el papá de mi hija, entonces yo quería ser mamá y ahí tuve a mis dos hijas.

ENTREVISTADOR: Sumerce es del campo

MADRE DE FAMILIA 2: Si

ENTREVISTADOR: Para usted ¿qué es una persona del campo? (silencio)

MADRE DE FAMILIA 2: Trabajar, salir para trabajar. Coger fresa me gusta vivir en el campo porque es bonito. Porque uno puede salir al campo a trabajar. Tiene la libertad que uno sale porque en la ciudad uno es encerrado y no tiene la libertad. Uno puede salir ver tantas cosas en el campo, por eso me salí de casa de familia porque me enfermaba mucho, me encerraban y solo salía para comer o ir a mi cama

ENTREVISTADOR: ¿Qué es lo bonito de vivir en la unión? (silencio)

MADRE DE FAMILIA 2: Muchas

ENTREVISTADOR: Algo más

MADRE DE FAMILIA 2: La escuela está cerca de la casa. Los niños se pueden ir caminando

ENTREVISTADOR: ¿Qué otra cosa buena?

MADRE DE FAMILIA 2: Yo soy buena gente me dicen ayude aquí yo ayudo, entonces nosotros ayudamos al aseo, lo que a mí me digan yo con mucho gusto yo ayudo. Si tengo que hacerlo yo lo hago, en cuanto al aseo, si me necesitan yo lo hago

ENTREVISTADOR: Con los vecinos

MADRE DE FAMILIA 2: Muy buenos vecinos, las vecinas dicen buenos días yo digo lo mismo, hay un favor yo digo lo mismo, llevé la niña a la vecina para que le ayude a las tareas, si ella no puede, yo puedo si yo no puedo ella puede

ENTREVISTADOR: Que es lo rico de vivir en el campo

MADRE DE FAMILIA 2: Que no hay mucho carro

ENTREVISTADOR: Que más (silencio), que le ha enseñado a su hija de lo que ha aprendido en el campo

MADRE DE FAMILIA 2: En el campo le gusta mucho en las maticas y se pone en una huertica y siembra algunas maticas

ENTREVISTADOR: ¿Qué actividades hace en el tiempo libre su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 2: cultiva rosas también, le gusta las aromáticas, quiere tenerlo en la casa juntas sembramos, le gusta tener flores

ENTREVISTADOR: Ella siembra eso con la hermana

MADRE DE FAMILIA 2: Le gusta salpicarlo, tiene frijoles para sembrarlo también le gustan las alverjas

ENTREVISTADOR: ¿Cree que su hijo/a debería construir este proyecto de vida en la ciudad o en el campo? y ¿por qué?

MADRE DE FAMILIA 2: No sé porque uno dice que la niña quiere hacer algo pero uno cambia de pronto, uno nunca sabe cómo puede ser. Cuando uno es chiquito sabe muchas cosas y cuando sea grande cambian las cosas

ENTREVISTADOR: Usted que le gustaría

MADRE DE FAMILIA 2: Me gustaría que ella estudiara e hiciera una carrera, así darle todo el apoyo lo que ella quiera.

ENTREVISTADOR: Sea la decisión que ella tome

MADRE DE FAMILIA 2: Porque un día dice una cosa y al otro puede pensar diferente

ENTREVISTADOR: ¿Qué le gustaría que hiciera su hija?

MADRE DE FAMILIA 2: Me gustaría que se quedara porque uno de mama no quiere que sus hijos se vayan lejos

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes ayudan en las labores diarias?

MADRE DE FAMILIA 2: Una tiende la cama y la otra lava la losa. Barren para ponerse hacer las cosas y hacen las tareas, hacen los oficios para que les permitan montar en la cicla, eso sí en un minuto arreglan la casa. Entonces cuando tiene tareas de la escuela, lo primero es hacerlas

ENTREVISTADOR: En la casa se distribuyen la cocina

MADRE DE FAMILIA 2: Eso si mi esposo me ayuda a cocinar o entre juntos hacemos las labores, él si me hace algunas cosas como recoger la ropa o hacer la comida. Cuando él está trabajando si no. Él es bueno

ENTREVISTADOR: Ahorita está trabajando

MADRE DE FAMILIA 2: Ahorita si yo cuido a las niñas

ENTREVISTADOR: El que hace

MADRE DE FAMILIA 2: Él es agricultor

ENTREVISTADOR: Que se cultiva

MADRE DE FAMILIA 2: Papa, maíz, alverja

ENTREVISTADOR: Qué es lo más difícil de vivir en el campo

MADRE DE FAMILIA 2: No sé

ENTREVISTADOR: Algo complicado (silencio)

MADRE DE FAMILIA 2: Cuando llueve eso es imposible para no caerse, porque el camino es resbaloso. Cuando cruza eso sí es bueno.

ENTREVISTADOR: El camino largo

MADRE DE FAMILIA 2: Bajando mejor pero subiendo uno dura dos horas para llegar

ENTREVISTADOR: Alguna otra cosa es difícil

MADRE DE FAMILIA 2: No señora, yo sí estoy feliz viviendo en el campo. Yo voy al pueblo solo para pagar los servicios o pedir cita. Uno está tranquilo en el campo, nadie me dice que hacer.

ENTREVISTADOR: Como ustedes cuidan la naturaleza

MADRE DE FAMILIA 2: Yo recojo la basura, la quemo para que no haya carros de la basura, los papelitos para que no hayan tanta basura. Las botellas se recoge en una lona, lo demás lo quemo porque no me gusta que haya basura. Porque es lejos donde pasa el carro de la basura.

ENTREVISTADOR:Cuál es la mayor enseñanza que le ha enseñado a (silencio) ¿Cuál es el valor más importante de su hijo/a?

MADRE DE FAMILIA 2: Respeto

ENTREVISTADOR: Es respetuosa

MADRE DE FAMILIA 2: Si señora

ENTREVISTADOR: El respeto hacia quién

MADRE DE FAMILIA 2: Respeta a los papas, yo le digo que el papa toca respetarlo y a la mamá toca respetarla. Uno les dice que hagan esto ellos lo deben hacer. Porque como uno puede enseñarles que es lo más importante. Ella siempre está ayudando a todo momento, yo le digo que me traiga algo ella va y lo trae, además le ayuda a los más chiquitos.

ANEXO 17. DESARROLLO DE LAS MATRICES DE ANÁLISIS

Muestra	Preguntas	Elementos claves	Categoría	Síntesis de lo obtenido
Docentes	Para su concepto ¿cómo la escuela ha favorecido el reconocimiento personal de niños y jóvenes escolares? (especifique sus aportes)	Escolaridad Rasgos personales Confianza entre alumno y maestro Proyectos educativos que generan una interrelación entre la identidad personal y el rol social del escolar Escuela como modelo significativo de reconocimiento personal	Identidad	Se generan estímulos desde los primeros años escolares, se reconocen sus habilidades y talentos a través de proyectos, y se aborda desde lo curricular la construcción de la identidad personal. Confianza de los niños hacia las docentes (modelos significativos) que afianzan sus procesos identitarios La escuela es un factor fundamental para el reconocimiento individual y social de los escolares.
	¿Qué es un niño campesino para usted?	Rasgos campesinos- (identidad campesina) Modelamiento parental en el valor de lazos comunitarios y cultivo de la tierra (hortalizas) Nueva ruralidad (contacto cerca del casco urbano)- Tensión entre lo urbano y rural Valoración medio ambiente-ecológica. Acercamiento a nuevas tecnologías implementadas en la escuela.	Identidad	Un niño campesino escolar de la sede rural la unión es aquel que tiene contacto con la ciudad por la cercanía, reconoce saberes de la siembra, y refleja valores modelados por sus padres (solidaridad, colaboración y autonomía). Presencia de acompañamiento de los padres, se expone a abuso sexual por Hacinamiento. Curiosidad por el aprendizaje, conocimientos innatos sobre el tema de la ruralidad, los niños replican sus conocimientos hacia las docentes.
	¿Cómo se construye la ruralidad en el entorno escolar? y ¿qué proyectos se desarrollan para fomentar esta ruralidad?	Reconstrucción de saberes ancestrales Reconocimiento y apropiación personal de los escolares hacia su cultura campesina Implementación de Proyectos ecológicos y auto sostenibles con los escolares Rol ético del docente Valoración de sí mismos, rasgos personales, autoconfianza, autonomía y autoestima en los escolares lo que afianza en sus procesos identitarios.	Identidad	Proyectos que surgen de las mismas necesidades e intereses que evidencian escolares y docentes en su entorno rural. Estos se dan por iniciativa de los estudiantes, con el apoyo de los docentes y otros agentes. Reconocimiento institucional y de la SEC (secretaría de Educación de Cundinamarca) Los proyectos: aromaterapia, huerta casera, embalse del Muña, observatorio astronómico, y la gastronomía que pueden favorecer a la población con discapacidad, entre otros, rescatan el valor ecológico y la cultura campesina. Acercamiento a nuevos aprendizajes e interacción de escolares y docentes con su entorno rural.

	¿Qué diferencias se presentan entre las niñas y los niños en este entorno rural?	Rol de género diferenciado (cultura machista dominante) Normas de comportamiento diferentes exigidas desde el hogar a las escolares y los escolares Menor reconocimiento y apoyo a procesos de superación en niñas con algún tipo de discapacidad. Tensión entre los roles masculino y femenino Herencia patriarcal arraigada desde los modelos parentales.	Identidad	Las docentes perciben una cultura machista, dominante, donde se generan menos posibilidades de superación en las mujeres a diferencia de los hombres. Existe un esfuerzo significativo desde la escuela para generar mayor conciencia de la igualdad de géneros, sin embargo, desmontar esos patrones culturales ha generado una tensión en la escuela. Una inquietud muy marcada en la situación de discapacidad con respecto a las niñas escolares a las cuales se les limita en la búsqueda de superación fuera de su entorno familiar.
	¿De qué manera los estudiantes proyectan sus sueños y metas?	Sueños a corto y mediano plazo Sueños personales, comunitarios y familiares Los sueños se construyen desde la cotidianidad Meta crecer física, social y emocionalmente. Crecer para ayudar a sus papás (obligación ética para los escolares)	Proyecto de vida	Todos los niños rurales (pequeños o grandes) tienen sueños y anhelos. Los escolares sueñan con la paz, sueña en un cambio familiar positivo. Los sueños están relacionados con los valores transmitidos desde casa. Las familias bien establecidas proyectan en sus hijos sueños a largo plazo centrados en la educación superior (universidad).
	¿Cómo la escuela fomenta la construcción de este proyecto de vida?	Reconocimiento de talentos y competencias a partir del dialogo con escolares y testimonios de vida de docente Modelamiento de proyectos investigativos en la escuela, refuerzan plan de vida de los estudiantes Relación directa entre proyecto de vida e identidad.	Proyecto de vida	Desarrollo de habilidades sociales que favorecen la confianza, autoestima en momentos no fortalecida en el hogar (agresividad al interior de estas) fortalecimiento de proyectos positivos (arte, deporte, ciencia, cultura). Reconocimiento de las con los saberes de las docentes. Prevalece una tensión entre familias que consideran que solo con el bachillerato sus hijos están listos para la vida, a diferencia de otros padres de familia que si los apoyan para la universidad.
	¿Los niños y jóvenes desean quedarse en el campo o irse a la ciudad para realizar sus sueños?	Habilidades tecnológicas investigativas en los escolares para que se proyecten tanto dentro como fuera del contexto rural	Proyecto de vida	Tensión existente entre el campo y ciudad. El campo no es visto para desarrollar un trabajo, el campo pobre y la ciudad para un futuro. Se les prepara en robótica y mecánica pero que favorezca el sector rural. Tensión entre la globalización, el

		<p>Idealización del campo con respecto a la ciudad por parte de escolares hasta 5 de primaria, - ruptura formativa al llegar a la sede bachillerato</p> <p>Fortalecer de los valores campesinos para proyectarse en el campo o apoyar el desarrollo regional.</p> <p>Capital cultural- lenguaje herramienta</p>		<p>TLC (tratado de libre comercio) que desvirtuó al campesino y al desarrollo sostenible en el campo.</p> <p>El tema del campo ha perdido validez y algunas familias transmiten eso a sus hijos.</p> <p>Las docentes generan alta motivación en escolares para los proyectos de los niños y jóvenes.</p>
--	--	---	--	--

Muestra	Preguntas	Elementos claves	Categoría	Síntesis de lo obtenido
Padres de familia	¿Cuáles son los valores o enseñanzas que usted le ha brindado a su hijo/a?	<p>Valores fundamentales respeto a los mayores y a los padres, decencia (saludar y dar gracias) compañerista y solidario con el que no tiene. Rol diferenciado mujer y hombre (las niñas deben hacerse respetar y los niños deben estar apartados de las mujeres)</p> <p>Vínculo afectivo entre padres e hijos</p>	Identidad	<p>Testimonios de los padres que enseñan a los escolares para no repetir los mismos errores de algunos abuelos (abandono y agresión).</p> <p>La humildad es un valor fundamental ya que el ser orgulloso y creerse más que el otro no está contemplado en este ambiente campesino o contexto rural. Valor importante es responder en el estudio.</p>
	¿Cuál es el valor más importante de su hijo/a?	<p>La madurez forzosa de los escolares, dado que han tenido que aprender asumir en cierta medida roles de adultos por situaciones psicosociales familiares. Valores más rescatados el respeto, compañerismo, la colaboración, y aceptación de lo que el padre le pueda dar, incluyendo el no exigir celular e internet.</p> <p>Capital cultural transmitido a los hijos a través del lenguaje y modelamiento</p>	Identidad	<p>Los valores que rescatan los padres hacia sus hijos están relacionados con la responsabilidad, colaboración en el hogar e incluso el aporte económico por trabajos informales de algunos escolares autorizados por sus padres. Las tecnologías son utilizadas básicamente en el ambiente educativo.</p>
	¿Cómo definiría usted ser campesino?	<p>Comparación entre el campesino y el de la ciudad (al campesino le toca duro, pero es sencillo, el de la ciudad</p>	Identidad	<p>El campesino es gente trabajadora que sufre mucho para tener <i>alguito en la vida</i>.</p> <p>Se respira una mayor libertad en el campo que en la ciudad, pero también</p>

		<p>es creído y descalifica al campesino diciéndole <i>Campeche o pobretón</i>) El campesino sufre mucho, las quemaduras de la piel al sol y al agua, tiene que aguantarse las botas de caucho que le queman los pies.</p> <p>Reconocimiento histórico de marginalidad campesina.</p>		<p>se debe pensar que el dinero no alcanza para el sustento diario. Por eso hay que trabajar bastante. Se sienten muy orgullosos de ser campesinos.</p>
	<p>¿Cuál es la diferencia entre el mundo rural y urbano? y ¿Dónde prefiere usted vivir?</p>	<p>En la ciudad hay ruido, se vive sin libertad, en el campo se respira aire puro no hay peligros, aunque toque duro. La escuela está cerca de la casa, no se debe dejar acabar el campo ni permitir que las parcelas se urbanicen. Falta de apoyo del gobierno (las alcaldías) con las zonas rurales.</p>	Identidad	<p>Se resaltan diferencias entre el ambiente campesino y el urbano asociando el primero con valoraciones positivas (tranquilidad, dialogo con vecinos, unión con la comunidad, no tránsito, aprovechamiento de cultivos y auto sostenibilidad) en la ciudad mucho ruido, carros, se habla con las personas pero no es lo mismo, todo lo de la ciudad proviene del campo.</p>
	<p>¿Conoce usted los sueños y metas de su hijo/a? (cuál es el mayor sueño de él/ella) y ¿Cómo usted ha contribuido a los sueños y metas de su hijo/a?</p>	<p>Hay dos tipos de sueños, profesionales y de gustos o hobbies como chef, doctora, profesional, paseador de caballos entre otros. Sueños personales, aporte de sus hijos a los padres (ayudar económicamente).</p>	Proyecto de vida	<p>Los padres reconocen algunas metas de sus hijos pero se centran principalmente en que ellos estudien saquen adelante una profesión u oficio y les contribuyan económicamente. Existe una gran confianza y apoyo por parte de los padres hacía los logros de sus hijos.</p>
	<p>¿Cree que su hijo/a debería construir este proyecto de vida en la ciudad o en el campo? y ¿por qué?</p>	<p>Sea que se quede en el campo o se vaya a la ciudad que no se olvide su esencia campesina. Los padres desean apoyar a sus hijos en la decisión que tomen profesional o laboral, sea quedarse en el campo o irse a la urbe. La vida cotidiana (hábitos) ha favorecido los anhelos y sueños de los escolares. Cierta manejo de autonomía- valores.</p>	Proyecto de vida	<p>Algunos padres desean que sus hijos se queden en el campo para que desarrollen sus talentos y habilidades. Otros anhelan que sus hijos busquen superarse en la ciudad dado que es difícil tener oportunidades en el campo. Otros consideran que los sueños de sus hijos pueden cambiarse con el tiempo pero lo más importante es que no pierdan esa identidad campesina.</p>
	<p>¿Qué actividades hace en el tiempo libre su hijo/a?</p>	<p>Rutina extraescolar primero el desarrollo de tareas dejadas en la</p>	Proyecto de vida	<p>El manejo del tiempo libre en los escolares se centra en dos rutinas paralelas y complementarias, por un</p>

		<p>escuela, posterior colaborar en las actividades domésticas y luego practicar alguna actividad de esparcimiento.</p> <p>Los padres son modeladores de actividades agrícolas o campesinas que son aprovechadas para el sustento diario y económico por los escolares.</p> <p>No se evidencia, a pesar de la cercanía con el casco urbano un extremo consumismo de la tecnología y de lo ofrecido por el mundo urbano. Para hijos y padres.</p>		<p>lado, el modelamiento que hacen sus padres a que ellos aprendan a cultivar la tierra, ver por los animales y trabajar en diferentes actividades.</p> <p>Por el otro lado es el manejo de actividades extracurriculares como: leer cuentos, practicar algún deporte o hobbies e ir hasta el casco urbano del municipio para investigar por internet las tareas. (Restricción de la tecnología).</p> <p>Valoración de los aprendizajes y apoyo se las docentes para con los hijos</p>
	¿Quiénes ayudan en las labores diarias?	<p>Distribución de funciones y actividades principalmente en la organización de la casa, colaboración con el cuidado animal, el cultivo y la cocina. Hay un trabajo cooperativo y colaborativo tal cual como en la escuela.</p> <p>Valores- colaboración, humildad.</p>	Proyecto de vida	<p>La distribución de labores está modelada por los padres (dónde hay madre y padre) se presenta una distribución de labores. Lo que favorece en que los escolares también se distribuyan las actividades de manera equitativa.</p> <p>Dónde hay uno de los dos el padre o la madre modela enseñándole a su hijo la importancia de colaborar en el hogar.</p>

Muestra	Preguntas	Elementos claves	Categoría	Síntesis de lo obtenido
Estudiantes	¿Qué es un niño/a campesino?	<p>Relación con la tierra. El niño campesino siente que en ocasiones es tratado mal porque es pobre y se ensucia las manos con la tierra y también a su familia.</p> <p>Es un niño bueno</p> <p>Es un niños sano</p> <p>Es un niño que valora lo ecológico y es agradecido con el esfuerzo de padres</p>	Identidad	<p>Un niño campesino está relacionado con el contacto con la tierra, cultivos, fresa, hortalizas), los animales.</p> <p>Un niño campesino trabaja mucho, se esfuerza y colabora. Un niño campesino se siente tranquilo y libre, es conocedor de los saberes de la tierra conectado con los cultivos.</p>

	<p>¿Qué proyectos rurales se desarrollan en la escuela? y ¿Qué labores hace en casa?</p>	<p>Astronomía, proyecto <i>Paypi</i> (la alcaldía lleva mercado a los hogares campesinos) proceso de siembra en el hogar, modelado por sus padres, proyecto convivencial (desarrollar valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia) Manejo de juego con pares (hermanos, primos, vecinos) Valoración de las docentes.</p>	<p>Identidad</p>	<p>Se realizan diferentes proyectos donde aprende a mejorar el cultivar la tierra. Izadas de bandera como reconocimiento a los niños que terminan su primaria.(despedida) Las actividades en casa son distribuidas y están relacionado con cuidado del hogar y actividades de esparcimiento siempre y cuando terminen las tareas de la escuela y del hogar.</p>
	<p>¿Qué ventajas o desventajas tiene vivir en el campo y la ciudad?</p>	<p>Las personas en la ciudad tienen problemas de alcoholismo, hay muchas peleas contrario al campo. La ciudad como amenazadora. Muy descalificada e invalidada. Rasgo de solidaridad y amabilidad por parte de los habitantes rurales. El tránsito de carros está asociado con mucho ruido y falta de paz (ciudad), contrario al silencio del campo (valoración con la nueva ruralidad).</p>	<p>Identidad</p>	<p>Hay una dicotomía entre el campo y la ciudad. Por un lado, el campo es reconocido con una serie de valores muy positivos como espacio de juegos, tranquilo, silencioso, dónde se puede confiar en las personas. Se puede disfrutar de lo ecológico, animales y plantas. La ciudad, por el contrario se percibe con habitantes peligrosos (ñeros) que roban niños, hacen daño y “narcos con mucha plata” incluso en ella no se puede dormir ni estar en paz.</p>
	<p>¿Cuál es su mayor cualidad? (explique)</p>	<p>Hay un modelamiento por parte de adultos significativos (padres, docentes y algunos familiares que favorece la interiorización de rasgos personales positivos) se muestra el “yo soy”</p>	<p>Identidad</p>	<p>Los niños y jóvenes identifican rasgos personales asociados a valores como: “yo soy respetuoso”, “soy colaborador (a)”, “soy noble”, “soy solidario”, “yo soy buena persona”. Evidencian cierta conciencia en su accionar con respecto a los otros. Los niños buscan ser reconocidos por esos adultos significativos con un comportamiento adecuado, búsqueda de aprobación social.</p>

		como parte de la construcción de la identidad.		
	¿Cuáles son mayores sueños o metas? y ¿le gustaría quedarse en el campo o irse a la ciudad? (explique)	Algunas de sus proyecciones están relacionadas por la influencia de padres quienes han hecho reconocimiento de sus habilidades al igual que sus docentes como en caso de (robótica, ser doctora, empresaria, chef, entre otros).El proyecto de vida de estos escolares guarda relación con los valores interiorizados.	Proyecto de vida	Los niños y jóvenes expresan una amplitud de sueños y metas desde diferentes áreas (deportivas, artísticas y profesionales) ellos anhelan ir a la universidad y ayudar a su comunidad y a sus padres económicamente y apoyarlos. Su mayor anhelo después de estudiar volver al campo.
	¿Cuáles materias se le facilitan? y ¿Cuáles no?	No evidencian los escolares materias que sean difíciles para ellos. El agrado por algunas materias está muy relacionado con sus proyecciones futuras.	Proyecto de vida	Los escolares expresan gustarles varias materias que son complementarias, matemáticas, con artes, robótica con deportes, biología con español, evidencian el gusto por el aprendizaje el cual lo refuerzan en casa y en las actividades diarias, como la lectura y las matemáticas.
	¿Qué admira más de su papá o su mamá?	Hay un modelamiento de enseñar actividades para aprender a defenderse en la vida por ejemplo el aseo, el cultivo de la tierra, el cuidarse su cuerpo.	Proyecto de vida	Los y niños y jóvenes en general admiran a sus padres por los valores que les han inculcado y reconocen el compromiso que han tenido con ellos. Dentro de lo que más se reconoce es el acompañamiento de algunos de ellos en sus labores y actividades escolares y salidas en tiempo libre. En el caso de una estudiante admira a su mamá por su compromiso hacia ella y le está enseñando a leer ya que tiene dificultades en el aprendizaje.
	¿Qué le han enseñado sus padres y maestras?	Existe una estrecha relación entre lo enseñado e inculcado desde la casa y lo enseñado en la escuela. Los ejes principales de enseñanza son los hábitos y la disciplina. Lo que puede contribuir al proyecto de vida.	Proyecto de vida	Los padres les enseñan en general a sus hijos comportamientos adecuados y valores que facilitan la adaptación en diferentes contextos entre ellos el escolar (ser solidarios, respetar a los compañeros, tener hábito de estudio y de disciplina unido a las labores rurales. La enseñanza de las docentes favorece y refuerza los valores modelados por los padres. Ellas enseñan tantos conocimientos (manejo de computadores, a dividir y

		Apropiación y valoración del contexto rural por los escolares, modelado por sus padres y docentes.		leer) pero al mismo tiempo son consejeras cuando hay problemas en la casa.
--	--	--	--	--

ANEXO 18. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo Josaida García Rodríguez profesor (a) de la institución Educativa Departamental General Santander, con CC No. 5293855 de la Sede La Unión con C.C. No. de 36 años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como de estudio en el proyecto de investigación denominado: Procesos de Construcción de Identidad luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como entrevistado no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando la investigadora responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como entrevistad(a) se hiciera evidente algún problema se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, a la investigadora responsable.

Lugar y Fecha: 25 de Enero de 2019

Nombre y firma de la entrevistada: Josaida García

Nombre y firma de la investigadora responsable: Morlen Traskuina Suarez

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo Leidy Maritza Franco R profesor (a) de la institución Educativa Departamental General Santander, con CC No 53008902 de la Sede El Valle de Upar con C.C. No de 25 años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como de estudio en el proyecto de investigación denominado: Procesos de construcción de identidad, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como entrevistado no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando la investigadora responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como entrevistad(a) se hiciera evidente algún problema se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, a la investigadora responsable.

Lugar y Fecha: Sibaté, 29 Enero 2019

Nombre y firma de la entrevistada: Leidy Maritza Franco Reina
53008902 Leidy Franco R

Nombre y firma de la investigadora responsable: Marlen Trujillo Suárez

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo Liliana Moncada identificado(a) con C.C. No. 39728788 padre o madre de mi hijo (a) Dilan Daniel Jimenez Moncada de 9 años del grado 5^o con T.I. No. 1072.192.002 quien estudia en la Institución Educativa Departamental General Santander, de la Sede rural La Unión, acepto de manera voluntaria que se me incluya a mí y a mi hijo(a) en el proyecto de investigación denominado: Procesos de Construcción de Identidad Niños y Jóvenes campesinos luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación y la de mi hijo(a) como entrevistado(a) no repercutirá en mis actividades, ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de padre o madre y de hijo(a), no repercutirá en mis relaciones con mi institución.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Se llegaran a acuerdos frente a fechas, horarios, número de sesiones y tiempos respectivos con la investigadora responsable, cumpliendo mutuamente con lo establecido.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, y la de mi hijo(a) o autorizaré que se utilice la información de manera ética y profesional
- Si en los resultados de mi participación como entrevistad(a) o de mi hijo(a) se hiciera evidente algún problema se nos brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo, a la investigadora responsable.

Lugar y Fecha: Escuela Rural La Unión (IED General Santander) Siboté - Ede Marzo de 2019
Nombre y firma del padre o madre Liliana Moncada

Nombre del estudiante: Dilan Daniel Jimenez Moncada

Nombre y firma de la investigadora responsable: Morlen Traslaviña Suarez

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo x Norberto Ucasus Lopez identificado(a) con C.C. No x 80732550 padre o madre de mi hijo (a) x Laura Alejandra Ucasus de 10 años del grado 4^o con T.I. No x 1030572415 quien estudia en la Institución Educativa Departamental General Santander, de la Sede rural La Unión, acepto de manera voluntaria que se me incluya a mí y a mi hijo(a) en el proyecto de investigación denominado: Proceso de Construcción de Identidad en Maes y Jovenes Campesinos Escobos luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación y la de mi hijo(a) como entrevistado(a) no repercutirá en mis actividades, ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de padre o madre y de hijo(a), no repercutirá en mis relaciones con mi institución.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Se llegaran a acuerdos frente a fechas, horarios, número de sesiones y tiempos respectivos con la investigadora responsable, cumpliendo mutuamente con lo establecido.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, y la de mi hijo(a) o autorizaré que se utilice la información de manera ética y profesional
- Si en los resultados de mi participación como entrevistad(a) o de mi hijo(a) se hiciera evidente algún problema se nos brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo, a la investigadora responsable.

Lugar y Fecha: LED General Santander Sede Rural La Unión - Sabate - 4 de Abril de 2019

Nombre y firma del padre o madre x Norberto Ucasus Lopez

x Norberto Ucasus Lopez

Nombre del estudiante: x Laura Alejandra Ucasus Lopez

Nombre y firma de la investigadora responsable: Marlen Traslaviña Suarez

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo Mariluz Suarez Rodriguez identificado(a) con C.C. No. 52715756 padre o madre de mi hijo(a) Heidy Sanchez Suarez de 11 años del grado 4to con T.I. No. 3202218620 * quien estudia en la Institución Educativa Departamental General Santander, de la Sede rural La Unión, acepto de manera voluntaria que se me incluya a mí y a mi hijo(a) en el proyecto de investigación denominado: Proceso de construcción de identidad, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación y la de mi hijo(a) como entrevistado(a) no repercutirá en mis actividades, ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de padre o madre y de hijo(a), no repercutirá en mis relaciones con mi institución.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Se llegaran a acuerdos frente a fechas, horarios, número de sesiones y tiempos respectivos con la investigadora responsable, cumpliendo mutuamente con lo establecido.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, y la de mi hijo(a) o autorizaré que se utilice la información de manera ética y profesional
- Si en los resultados de mi participación como entrevistado(a) o de mi hijo(a) se hiciera evidente algún problema se nos brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo, a investigadora responsable.

Lugar y Fecha: Sede La Unión - Escuela (Creceda) - Abril 4/19
Nombre y firma del padre o madre Mariluz Suarez

Nombre del estudiante: Heidy Johana Sanchez Suarez

Nombre y firma de la investigadora responsable: Marlen Trujillo

* T.I: 11073.682.605
(Corregido)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Yo Walter Reyes identificado(a) con C.C. No. 1072788042 padre o madre de mi hijo (a) Andrés Felipe Mora de 12 años del grado 5º con T.I. No. 1033677309 quien estudia en la Institución Educativa Departamental General Santander, de la Sede rural La Unión, acepto de manera voluntaria que se me incluya a mí y a mi hijo(a) en el proyecto de investigación denominado: Procesos de construcción de identidad en niños y jóvenes Escuelas Campesinas luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación y la de mi hijo(a) como entrevistado(a) no repercutirá en mis actividades, ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de padre o madre y de hijo(a), no repercutirá en mis relaciones con mi institución.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Se llegaran a acuerdos frente a fechas, horarios, número de sesiones y tiempos respectivos con la investigadora responsable, cumpliendo mutuamente con lo establecido.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, y la de mi hijo(a) o autorizaré que se utilice la información de manera ética y profesional
- Si en los resultados de mi participación como entrevistad(a) o de mi hijo(a) se hiciera evidente algún problema se nos brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo, a la investigadora responsable.

Lugar y Fecha: IED General Santander Sede Rural La Unión - Sitió 2 de marzo de 2019

Nombre y firma del padre o madre Walter Reyes

Nombre del estudiante: Andrés Felipe Mora Reyes

Nombre y firma de la investigadora responsable: Marlen Traslaviña Suarez