

**LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE IDENTIDAD EN ESTUDIANTES DE
ZONAS RURALES**

Sophia Cortes Romero – Natalia Parra Martínez – Leidy Johana Valencia Lobatón

**Proyecto de investigación para optar el título de
Psicóloga**

Universidad del Valle Sede Buga

Programa de Psicología

Facultad de Psicología

2021

**LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD EN ESTUDIANTES DE
ZONAS RURALES**

Sophia Cortes Romero – Natalia Parra Martínez – Johana Valencia Lobatón

**Proyecto de investigación para optar el título de
Psicóloga**

**Director
Oscar Samboní Caicedo, Mg**

Universidad del Valle Sede Buga

Programa de Psicología

Facultad de Psicología

2021

Tabla de Contenido

Resumen	5
Introducción	6
Delimitación del Problema de Investigación	8
Justificación	10
Revisión De La Literatura	13
Marco Conceptual	17
Contextualización de la Educación en las Zonas Rurales	17
<i>¿Qué es la ruralidad?</i>	17
<i>La Escuela Rural: Retos de la Educación en el Campo</i>	19
Construcción de las narrativas y su relación con la identidad	23
<i>¿Qué es la identidad?</i>	27
Objetivos	34
Metodología	34
Contextualización de la Educación e Investigación en Época de Pandemia	34
Participantes	36
Identificación del corpus y su conformación	37
Diseño de la investigación	40
<i>El trabajo de campo</i>	40
<i>Análisis y tratamiento de la información</i>	46
Análisis de los resultados	54
Discusión	76

	4
Conclusiones	81
Referencias	85
Anexos	91

Índice de Tablas

Tabla 1: Actividades para la recolección de información	42
Tabla 2: Categorías de Análisis por objetivos	49
Tabla 3: Ejemplo de análisis narrativo temático por categorías	51

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo Evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada	29
Figura 2: Collage Actividad #4	39
Figura 3: Cartografía Actividad #5	39
Figura 4: Red de Análisis	51
Figura 5: Temáticas y relaciones en la red de análisis	51
Figura 6: Red de análisis de temática emergente en una subcategoría	52

Resumen

Investigación de metodología cualitativa y exploratoria, desarrollada durante la pandemia por la COVID-19, cuyo objetivo es analizar las características que presentan la construcción narrativa identitaria de tres estudiantes de zonas rurales. Se contextualiza la educación en las escuelas rurales, para identificar los retos y estrategias que han implementado para adaptarse a sus contextos y aportar a la identidad de los estudiantes. Teniendo en cuenta que la escuela es un espacio de socialización de sentidos y significados provenientes del repertorio cultural del contexto, haciendo uso de la construcción de narrativas que permiten comprender el mundo físico, social y personal de los sujetos. Para comprender la construcción narrativa identitaria se hizo uso del Modelo Evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada. Se recolectaron relatos propiciados por entrevistas semiestructuradas y se organizó la información a partir de categorías previas y temáticas emergentes a partir del análisis narrativo temático; posteriormente, se comparan los casos para identificar similitudes entre los tópicos resultantes. Se concluye que la construcción narrativa de la identidad en los estudiantes de zonas rurales se caracteriza por el énfasis de las actividades escolares y socioculturales, en las cuales se identifican intenciones de transmitir enseñanzas y costumbres, además de generar espacios de interacción y compartir comunitario. No obstante, la relación con el entorno escolar no conlleva a la transformación de la identidad del estudiante más allá de lo que ha aprendido, apropiado y reflexionado a partir de su experiencia cotidiana con su comunidad y familia, debido a que en las narrativas se enfatiza exclusivamente en la realización de la acción educativa, careciendo de aprendizajes que aporten a la identidad personal y sociocultural en el estudiante.

Palabras clave: Construcción de identidad, Análisis narrativo, Escuelas rurales, Psicología Educativa.

Introducción

El presente trabajo es una investigación desde la metodología cualitativa hermenéutica de carácter exploratorio que tiene como objetivo analizar la construcción narrativa de la identidad de tres niños, habitantes de zonas rurales. Teniendo en cuenta que, a partir de la literatura revisada, se identificó que la contextualización de las escuelas a sus propios contextos ha representado una de las discusiones más relevantes desde que la educación rural se ha diferenciado de la educación urbana.

Se realiza una contextualización de la educación de las zonas rurales, a partir de la definición de ruralidad y la escuela, para pasar a identificar cuáles son los retos y estrategias que han implementado para adaptarse y responder a sus contextos. También se encuentra que los contextos escolares son propicios para la socialización e intercambio dialógico de sentidos y significados provenientes del repertorio cultural del contexto, haciendo constante uso de las narrativas, su construcción y reconstrucción en medio de las interacciones sociales.

Otro punto a conceptualizar, fueron las narrativas, las cuales permiten la organización de los significados para comprender y compartir no sólo el conocimiento que aporta el mundo físico y social, sino también los aspectos más personales e íntimos de los sujetos. De esta forma las escuelas, al permitir transmitir y desenvolverse en una cultura determinada a través de la construcción de narrativas que esta misma aporta, va incidiendo inherentemente en la construcción identitaria de los estudiantes, en la dimensión sociocultural y personal. No obstante, podría presentarse una ruptura durante este proceso, en cuanto las dificultades de la escuela por apropiarse y ser pertinente con el arraigo a las condiciones sociales, políticas, económicas e históricas del lugar al cual pertenece. Para su comprensión, se hizo uso del Modelo Evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada, para comprender teóricamente la construcción de la identidad a partir de las narrativas.

Por lo tanto, se propone el análisis de los relatos de tres estudiantes que evidencian la construcción de la identidad narrativa en función de sus experiencias, opiniones e historia en los ámbitos sociales, personales y escolares. El trabajo de campo y recolección de la información tuvo lugar bajo el panorama de emergencia sanitaria y el marco de la bioseguridad a causa del virus COVID-19, lo cual influyó en gran medida la trayectoria y desarrollo de la investigación.

Los participantes y población fueron elegidos por conveniencia, y el corpus de la información consta de los relatos propiciados por entrevistas semiestructuradas bajo el marco de orientación de actividades lúdicas planteadas y analizadas, y categorías de análisis previamente definidas: Identidad Sociocultural, Identidad Personal y Aprendizajes Significativos Socioculturales en Contextos Escolares.

Se hizo uso del análisis narrativo temático, dando prioridad y relevancia a la construcción narrativa de los participantes en cada actividad, y organizando las temáticas que surgen a partir de dicha construcción en función de las categorías de análisis. Posteriormente, se compararon los tres casos para identificar similitudes entre los tópicos resultantes, los cuales conformarían el análisis de cada categoría.

A partir del análisis y la discusión elaboradas, se llegó a la conclusión de que la construcción narrativa de la identidad en los estudiantes de zonas rurales se caracteriza por el énfasis de las actividades escolares y socioculturales, en las cuales se identifican intenciones de transmitir enseñanzas y costumbres, además de generar espacios de interacción y compartir comunitario. No obstante, la relación con el entorno escolar no conlleva a la transformación de la identidad del estudiante más allá de lo que ha aprendido, apropiado y reflexionado a partir de su experiencia cotidiana con su comunidad y familia, debido a que en las narrativas se enfatiza exclusivamente en la realización de la acción educativa, careciendo

de aprendizajes significativos que aporten a la identidad personal y sociocultural en el estudiante.

Delimitación del Problema de Investigación

La escuela, tanto rural como urbana, es entendida como espacio de socialización que fortalece las dinámicas sociales y personales por medio del intercambio de sentidos a través de narrativas, articulando experiencias y aprendizajes sobre el mundo exterior a partir de la adquisición de prácticas, comportamientos, interacciones, saberes y todo aquello que le permitirá a la persona generar una apropiación de lo aprendido (Echavarría, 2003), aportando así a su identidad. No obstante, si el contexto educativo brinda enseñanzas y experiencias que no atienden a las necesidades y características del entorno, la escuela estaría presentando dificultades en el cumplimiento de su rol socializador para con su comunidad y territorio al cual pertenece.

En el caso colombiano, se viene cuestionando la problemática de la calidad de la educación que se brinda en el campo desde la década de los setenta, espacios en los que aún prevalecen metodologías de enseñanza que trabajan desde una mirada homogeneizadora en la que prima la cultura dominante de lo urbano (De la Iglesia, 2005; Jurado y Tobasura, 2012; Parra, 1986). Lo anterior puede provocar consecuencias negativas para las comunidades rurales, pues como se expresa en un estudio realizado por Jurado y Tobasura (2012), algunas de las razones por las que los jóvenes migran hacia sectores urbanos es por las pocas oportunidades educativas que tienen en el campo y la falta de identificación con el mismo, lo que provoca mayor ruptura con su contexto natal y les motiva a buscar independencia y mayor calidad de vida en la ciudad.

Por consiguiente, la educación rural en Colombia, aparte de buscar mayor cobertura y calidad educativa, necesita lograr una integración sociocultural en medio de la diversidad sin

perder la propia identidad cultural, además de ser lo suficientemente flexible con las formas de enseñanza con base al contexto local (De la Iglesia, 2005; Carrero y Gonzales, 2016). Por lo tanto, uno de los grandes retos de la educación rural es la vinculación de la experiencia escolar y la experiencia cotidiana de los estudiantes, evitando desligar lo que se aprende con lo que se vive diariamente, lo que podría provocar dificultades para saber transformar la realidad a partir de acciones formativas (De la Iglesia, 2005; Lozano, 2012).

Pese a los intentos por incrementar la calidad y pertinencia de la educación en zonas rurales, a partir de un Proyecto de Educación Rural (PER) con el que se implementan modelos alternativos más flexibles y adaptables a estos contextos, aún se pueden identificar dificultades para responder pertinentemente a las necesidades y particularidades de los territorios; por ende, nace el interés de aportar a la discusión de esta problemática.

Reconociendo que el escenario que se ha ido planteando alrededor de la escuela rural en Colombia requiere un arduo trabajo de análisis para su comprensión, la presente investigación se delimita a analizar las características que se presentan en la construcción narrativa identitaria de estudiantes de escuelas rurales. Para lograr el anterior propósito, se tiene en cuenta que la escuela, al ser espacio de socialización, ha de acercar al estudiante al contexto en el cual se reconoce, aportando y fortaleciendo su identidad, la cual se presenta como un elemento fundamental para la vida en sociedad, pues permite al sujeto sentirse perteneciente a un grupo determinado, interactuar con personas que considera sus semejantes, construir un concepto sobre sí mismo y edificar proyectos que aporten a sus esferas individuales y colectivas.

Esta relación existente entre la escuela rural y la construcción de la identidad se evidencia, conoce y caracteriza a partir de los relatos que los estudiantes construyan con base en sus experiencias cotidianas y aprendizajes significativos en espacios escolares, dando prioridad a los elementos que el estudiante ha apropiado y hecho parte de su identidad

narrativa, tanto personal como socialmente. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta para el presente trabajo investigativo: ¿Qué características presentan la construcción narrativa identitaria de estudiantes de zonas rurales?

Justificación

En el aspecto teórico, la presente investigación aporta a la discusión existente sobre las escuelas rurales respecto a su contextualización y la pertinencia de los conocimientos que se transmiten, los cuales, se percibe que no logran trabajar significativamente sobre las necesidades de las zonas rurales en pro de su desarrollo, y que los cambios en cuanto a los modelos educativos rurales correspondientes al PER han sido lentos y progresivos. El rol de la escuela es la reconstrucción del orden social pues, la educación es un medio de reorganización y reconstrucción de la experiencia dotada de significado, en relación a la dimensión social (González, 2014); por lo tanto, dentro de las discusiones en el marco investigativo surge el cuestionamiento sobre cómo las escuelas pueden ayudar a organizar la experiencia de los estudiantes en el mundo en el que se desarrolla, cuando se puede estar educando a partir de estrategias que dificultan la vinculación con su entorno y su cultura, favoreciendo miradas principalmente abstractas y globalizantes. El sujeto interactúa en un ambiente físico y social, no sólo en relación al conocimiento formal, sino también en medio del desarrollo de interacciones para la transmisión de significados y sentidos propios de su cultura y, por ende, de su identidad.

Ante este interés se pretende profundizar y aportar sobre el trabajo y esfuerzo de las escuelas rurales por contextualizarse y adaptarse a su entorno, desde un caso particular y específico en un corregimiento del Valle del Cauca. También, se podría contrastar las dificultades y estrategias que han implementado estos entornos para resaltar las

características socioculturales de las zonas rurales, esto en relación a lo encontrado en la literatura.

Otro aspecto, es el estudio enfocado a la construcción de la identidad narrativa, enfoque que aún se sigue trabajando en estudios exploratorios. La investigación podría brindar una experiencia académica indagatoria para la comprensión narrativa de la identidad confirmando las características que se han venido trabajando en estudios anteriores sobre la identidad narrativa. Teniendo en cuenta la postura tomada a partir del paradigma constructivista, partiendo de la perspectiva donde el desarrollo humano tiene lugar en una dimensión social con la que interactúa constantemente y construye a partir de esto una realidad que comparte a través de sus narrativas.

Pasando a los aportes investigativos en un sentido práctico, se espera presentar a la comunidad educativa un informe que brinde retroalimentación frente a los retos y posibilidades que se han dispuesto en el contexto escolar, con el objetivo que la comunidad pueda conocer e identificar sus fortalezas y debilidades para que en un futuro se pueda usar lo encontrado en la investigación como marco de acción, especialmente en un trabajo con las nuevas generaciones de estudiantes y habitantes de los corregimientos.

De igual manera, la investigación tiene una característica importante que refiere al trabajo conjunto entre las investigadoras y los participantes, ya que se tiene el propósito de generar en las actividades espacios que promuevan procesos de reflexión y reconocimiento de las particularidades de cada uno y de la comunidad. Para lograr lo anterior, se considera propiciar la producción de relatos, siendo estos una acción social con la capacidad de permitir la lectura de la realidad (Santander, 2011), lo que es necesario en el contexto rural, donde se gestan particularidades que los sujetos pueden aprehender.

Por otro lado, el desarrollo de la investigación se encuentra relacionado con el interés de distinguir el campo educativo en las zonas rurales y la importancia de presentar el papel de

los psicólogos en estas, permitiendo analizar y proyectar los contextos rurales en procesos que puedan mejorar la calidad de vida y las condiciones en estos sectores, dando estrategias de análisis y reconocimiento para la población, en especial en el entorno educativo. Por lo tanto, la psicología educativa presenta una razón fundamental en la transformación continúa del sistema educativo, no exclusivamente en la dimensión cognitiva, sino también en lo social construyendo con la escuela una apropiación, empoderamiento y transformación de la comunidad.

Dentro del aporte sobre la metodología, es fundamental identificar la forma para llevar a cabo la recolección de información a partir de la construcción de actividades lúdicas que permita la reflexión y autorreconocimiento de los participantes por medio de las narraciones; el método anterior, propone una nueva mirada dejando de lado visiones tradicionales de formato de entrevistas estructuradas para primar el diálogo y la narrativa que emerge natural y espontáneamente.

Del mismo modo, se tiene en cuenta el uso del análisis narrativo por temáticas del cual no se encontró vasta literatura que comparta una forma clara o específica para aplicarlo; sin embargo, la investigación pretende realizar este tipo de análisis por sus características, posibilidades y facilidades para la lectura y tratamiento de la información. Finalmente, la metodología cualitativa y el modelo narrativo son herramientas que se adaptan a los participantes, las formas de narrar su contexto y reconocer las necesidades propias de la investigación.

Asimismo, es pertinente mencionar que este trabajo investigativo permite visibilizar el rol y quehacer del psicólogo en sectores rurales y en espacios específicos de estas comunidades, en este caso en el entorno educativo, debido a las siguientes razones. En primer lugar, sería posible identificar dificultades y posibilidades a nivel formativo en relación a los procesos comunitarios, los cuales podrían significar y representar la posibilidad de

implementar acciones y procesos de transformación para el contexto propio. Un segundo punto, que parte del desarrollo de este tipo de investigaciones, es permitir conocer cómo los espacios escolares aportan a la construcción de la individualidad y de la cultura, al tiempo que se da la transmisión de conocimientos sociales, prácticos y culturales que hacen parte del entorno y desarrollo de los estudiantes, aspectos y experiencias que finalmente aportarán a la construcción identitaria del sujeto. Por último, el trabajo del psicólogo podría aportar a la relación y vínculos que se gestan desde las escuelas con la comunidad y el territorio, apoyando y fortaleciendo la labor del docente y de la escuela para crear una postura favorecedora de transformación frente al contexto.

Finalmente, este trabajo investigativo implica una experiencia sumamente significativa, puesto que en Colombia se evidencia una fuerte necesidad de apoyar y trabajar con comunidades rurales, donde se reconozca su valor y aportes que diariamente hacen a la sociedad y a su misma comunidad. De igual manera, trabajar con niños de estas zonas, posibilita realizar un acercamiento e identificación de procesos que ocurren en cada uno de los participantes; y por supuesto, permite conocer y reconocer el papel que tiene la escuela en la formación de significados, de sentidos y la relevancia que posee para fortalecer la identidad sociocultural, rescatar costumbres y valores propios del contexto.

Revisión De La Literatura

Según Echavarría (2003) la escuela tiene como propósito brindar a los estudiantes un conocimiento que, a partir de su comprensión, les permita entender el mundo y desenvolverse en él, además de cumplir una función socializadora en el contexto; de esta forma, la escuela se convierte en un “espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones” (Echavarría, 2003, pág. 4). Por lo tanto, se logra identificar que la escuela es un espacio que

permite el reconocimiento de la subjetividad propia y del otro, identificando la diversidad cultural que involucra la negociación responsable de significados en los diferentes contextos sociales.

Debido a la importancia de los significados en las escuelas la forma de enseñanza más pertinente sería la educación que se vincula con el relato y las formas discursivas, generando prácticas de enseñanza-aprendizaje novedosas que buscan comprender la subjetividad de cada niño. Por lo cual, la narración comienza a tomar un papel importante para la construcción de la identidad del estudiantado (Echavarría, 2003).

En cuanto al artículo de Jurado y Tobasura (2012), intentan comprender las relaciones entre “las transiciones demográficas, migratorias y productivas en la construcción de identidades y de proyectos de vida de los sujetos jóvenes habitantes de territorios rurales del Eje Cafetero colombiano” (p. 64); además de identificar también los problemas identitarios y expectativas que los motivan a irse del campo. Encontraron que, en cuanto a la identidad, los jóvenes se veían como pertenecientes a un contexto rural; sin embargo, no se identifican como campesinos o campesinas, ni como habitantes de territorios rurales. Lo cual provocaba que los jóvenes se les facilitara migrar a contextos urbanos en busca de mayores oportunidades laborales y educativas. Esta desidentificación con el campo, surgía de un conflicto entre el proceso de socialización primaria proveniente de la familia, la escuela y demás espacios sociales y los elementos culturales que venían de zonas urbanas que se presentaban de mayor interés y posibilidades para los jóvenes.

De la Iglesia (2005) no se aleja de esta visión crítica hacia los espacios descontextualizados de las zonas rurales; su discusión gira en torno a la importancia de estudiar los contextos y valorizar la palabra de los niños que traen consigo los significados que van constituyendo su subjetividad. Uno de los elementos que más llama la atención, es que la autora está de acuerdo con que existe una contraposición entre lo que se enseña en el

entorno educativo y la memoria como sostén histórico-cultural y lingüístico-cognitivo; es decir, en la escuela se enseña a los niños a leer y escribir textos que no representan ni tiene relación con su memoria perteneciente a su contexto cultural.

Lo anterior parte de una estructura educativa que termina homogeneizando las realidades de los niños, que se funda en una visión del contexto urbano como cultura dominante y lo implementa en las zonas rurales; por lo que los docentes deben lidiar con una gran dificultad: la integración sociocultural con la preservación y desarrollo de la identidad cultural propia del contexto. Esta problemática se relaciona con la falta de una conceptualización sobre el sujeto social y los cambios del mundo rural; es decir, hace falta identificar cuál es la identidad campesina.

En cuanto a la construcción narrativa de identidad, Segura, Garcés, y Chiquillo (2016) realizan un estudio llamado *La Construcción De La Identidad Narrativa En Niños A Través De Mediaciones Artísticas* con un enfoque cualitativo y un alcance exploratorio y descriptivo. Establecen el objetivo de comprender la construcción de la identidad narrativa a través de mediaciones artísticas de carácter plástico en niños de 9 a 10 años, donde evidencian que los niños tienen diversas posibilidades de construir y manifestar su identidad. Para lograrlo hacen uso del Modelo Evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada (MEBIM), el cual establece categorías relacionadas a la identidad personal con subcategorías como vínculos afectivos, transiciones vitales y los sí mismos posibles, y a la identidad sociocultural con las subcategorías de la identificación simbólica y la acción-transformación, que les permitieron analizar las narraciones generadas por los participantes y la teoría de Jerome Bruner y los universales.

Realizaron seis actividades de carácter plástico donde se representan a sí mismos, considerando que el arte es un mediador para el autoconocimiento; entrevistas semiestructuradas sobre los productos artísticos y narraciones. Dentro de los resultados

encuentran que en la construcción de identidad personal refiere a los vínculos afectivos y en la identidad sociocultural hay una clara identificación simbólica “por lo que es posible afirmar que las relaciones que se generan con otras personas y en diversos contextos, son determinantes en la formación y transformación de la identidad” (Segura, Garcés, y Chiquillo, 2016, pág. 111).

Segura, Garcés, y Chiquillo (2016) expresan que las actividades constituidas desde el arte y la narración son primordiales para lograr un proceso de autorreflexión; ya que, la relación entre la herramienta artística y los relatos evidencia la posibilidad de significar experiencias, enriqueciendo la reconstrucción y socialización de hechos relevantes en su identidad personal y sociocultural (Segura, Garcés, y Chiquillo, 2016). Por lo tanto, reconocen que hay una limitación en el uso de la narratividad, por lo que consideran que es necesario vincular el arte a las prácticas pedagógicas.

La investigación permite tener un panorama sobre la importancia de los relatos al momento de comprender la identidad a partir del MEBIM, llevando procesos de reconstrucción, autorreflexión y socialización de experiencias, las cuales se convierten en aspectos necesarios en la construcción y significación de los niños.

Otra investigación enfocada en el estudio de la identidad narrativa son Guitart, Nadal y Vila (2010), quienes implementaron el mismo Modelo Evolutivo y Bifuncional de la “Identidad Mediada” con el objetivo de ilustrar los factores asociados a la construcción de la identidad personal y sociocultural a partir de historias de vida realizadas con mestizos e indígenas universitarios. Terminaron concluyendo y sugiriendo que en los contextos educativos formales se deben propiciar la construcción de narrativas tanto personales como socioculturales con el propósito de optimizar la identidad, teniendo en cuenta que pertenecemos a un mundo cada vez más globalizado y diverso.

Marco Conceptual

Contextualización de la Educación en las Zonas Rurales

Si bien nos interesa realizar un análisis de la construcción de identidad de los niños que asisten a una escuela rural, es importante conocer y contextualizar la ruralidad, sus dinámicas y transformaciones, debido a que ésta enmarca la identidad cultural y las dinámicas escolares de los habitantes a partir de las características del territorio y sus dimensiones económicas, sociales y políticas.

¿Qué es la ruralidad?

Definir el concepto de ruralidad es fundamental para conocer las características particulares de este contexto y por ende lo que se transmite, comparte y reconstruye en el entorno, tanto en conocimiento o prácticas culturales, sociales, económicas, políticas, entre otros aspectos, en los que la escuela no sería ajena a participar y comprender.

En Colombia, la Ley 388 de 1997 del Plan de Ordenamiento Territorial, define los suelos rurales como: “aquel que no es apto para el uso urbano, o que su destinación corresponde a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas” (Dirección de Desarrollo Rural Sostenible, 2014, pág. 2); esta definición comenzó a ser cuestionada por la simplificación de las dinámicas sociales que se relacionan con el diseño de políticas e instrumentos en los territorios rurales, por lo que se dividió diferentes categorías de ruralidad de acuerdo a las condiciones de infraestructura, los servicios sociales y la relación con el empleo. A partir de estas categorías se estableció que, en Colombia la población que vive en zonas rurales pasó de un 23,7% a un 30,4% (Dirección de Desarrollo Rural Sostenible, 2014)

Como en el caso anterior, la definición de ruralidad se ha ido transformando con el tiempo, desde la relación existente con el trabajo agrícola hasta vislumbrar las dinámicas sociales particulares que tienen lugar en estas zonas; además, prevalece la comparación entre

lo urbano y lo rural. Según Páez, del Valle, Gutiérrez y Ramírez-Orozco (2016) lo rural es una construcción social que es dinámica y existe en constante tensión entre la ciudad y el campo, siendo generalmente de forma vertical y marginal, por lo que se llega a considerar lo urbano como el centro del progreso, la ciencia, la cultura y la política; y lo rural como la periferia, retraso y dependencia. Lozano (2012) agrega que el punto de mayor distinción entre ambos contextos son las características socioculturales y económicas de sus habitantes, especialmente los que definen su racionalidad e interacción con la comunidad y naturaleza, en el caso de lo rural sería en un espacio restringido a lo local, microlocal o veredal.

Esta representación de lo rural se ve marcada por la idea de que en el campo se sostiene a las sociedades por medio del cultivo y la administración de los recursos naturales; pero a nivel social y político estas zonas se han visto marginadas, sin poder de decisión y usadas para las guerras, atribuyéndole roles que denotan dependencia, inferioridad, aislamiento e incapacidad (Páez, del Valle, Gutiérrez, y Ramírez-Orozco, 2016; Carrero y Gonzáles, 2016).

No obstante, el campo ha experimentado diversas transformaciones, por lo que actualmente no es caracterizado exclusivamente por la actividad agrícola, sino por “sus valores, pautas de comportamiento y creencias propias de la cultura tradicional, y el desarrollo de relaciones en un ámbito territorial restringido” (Lozano, 2012, pág. 118), lo cual no es homogeneizable a todas las zonas rurales (Páez, del Valle, Gutiérrez, y Ramírez-Orozco, 2016; Bustos, 2011).

Es así como el concepto de ruralidad comprende una discusión constante entre diferentes perspectivas, pero que ha permitido desembocar en visiones que no recaen únicamente en aspectos económicos, tendencia anterior que relacionaba lo rural a su predominancia en trabajos agrícolas; actualmente, ha tomado gran importancia el enfoque

territorial que involucra las dinámicas y relaciones sociales que se desarrollan en el espacio, lo que conceptualmente se conoce como la “nueva ruralidad” (Lamas, 2017).

Lamas (2017) explica que la Nueva Ruralidad trae una nueva mirada sobre lo rural, donde las necesidades no son vistas como carencias sino como potencialidades, transformando el vínculo de las comunidades con los territorios, debido a que las necesidades motivan, movilizan y empoderan hacia el trabajo por el desarrollo humano, dejando atrás la tendencia de la cultura campesina tradicional sobre la subsistencia y ausencia de progreso.

Esta nueva conceptualización transforma incluso la relación entre lo rural y lo urbano, pues según Lozano (2012) los medios de comunicación, el desarrollo de vías, la articulación de lo rural en el mercado o el uso de tecnología en estos contextos, entre otros aspectos, ha provocado una interacción más estrecha entre las ciudades y el campo, lo que recupera el valor de la cultura campesina, sus dinámicas sociales, el territorio y sus recursos.

La Escuela Rural: Retos de la Educación en el Campo

La escuela, según Echavarría (2003), tiene dos propósitos fundamentales: formar y socializar a los individuos. Lo anterior implica que la escuela transmite un conocimiento a los estudiantes que les permite comprender y desenvolverse en el mundo, configurando su relación con este; además, se refiere “al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social” (Echavarría, 2003, p. 5). Educar, entonces, se ubica en la intención de introducir a los individuos en el marco cultural del contexto a partir de sus propias capacidades, permitiendo su recreación y transformación; por lo tanto, el aprendizaje que se obtiene permanecerá incluso después del paso por la escuela (Echavarría, 2003).

Para este intercambio de significados, la educación puede hacer uso de narrativas pues como menciona Guitart (2010), estas permiten pensar y darle sentido a la realidad, para comprender el mundo y a nosotros mismos, en el marco de una sociedad y cultura.

Echavarría (2003) concluye que la escuela es un escenario de flujo de sentidos, donde se produce un intercambio de formas de pensar y relacionarse con el mundo, brindando un contenido curricular y cultural para la inserción de individuos competentes en la sociedad, con la capacidad de transformar o legitimar lo existente.

Durante el proceso de socialización que la escuela brinda, lo cual le permite al individuo llegar a ser un “*ser social*”, involucra dos instancias: socialización primaria, que corresponde a la internalización de la realidad objetiva hasta hacerla realidad subjetiva; y la socialización secundaria, referida a un proceso de internalización más especializado que se relaciona a submundos institucionales y de orden social (Parra y Zubieta, 1996). Por lo que, la familia cumpliría con la socialización primaria y la escuela le corresponde la socialización secundaria; es decir, influir sobre la matriz cultural primaria que provee la familia para incorporar el capital cultural institucionalizado, que depende del currículum, de contenidos más abstractos y universales, las herramientas pedagógicas y la acción del maestro (Parra y Zubieta, 1996)

Sin embargo, anteriormente se entendía que la escuela cumplía una función socializadora desde la transmisión de una única cultura de una generación a otra, pero esta visión quedó invalidada debido al reconocimiento de la diversidad cultural y de la compleja relación entre las instituciones escolares y la variedad de comunidades existentes (Parra y Zubieta, 1996). Por lo que comprender la realidad de cada escuela implica conocer la cotidianidad de la misma, su contexto social y cultural desde cada uno de los actores sociales, devolviéndoles la voz y la oportunidad de expresar cómo viven sus circunstancias (Parra y Zubieta, 1996).

Pese a lo anterior, se ha encontrado que la educación en las zonas rurales necesita mejorar y cualificarse en todos sus niveles, teniendo en cuenta que la distancia con los cascos urbanos, condiciones socio-económicas, culturales, de infraestructura y la poca densidad demográfica en estas zonas ha desembocado en la existencia de condiciones desfavorables en las escuelas rurales (Carrero y Gonzáles, 2016); y siendo así, generará además de desesperanza, menor calidad de vida y condiciones de productividad y desarrollo precarias (Páez, del Valle, Gutiérrez, y Ramírez-Orozco, 2016).

Según Parra y Zubieta (1996) el capital cultural que presenta la escuela raramente es útil en las comunidades campesinas y, por lo tanto, su uso no es frecuente; lo más parecido entre ambas instancias es la alfabetización como herramienta para incorporar al ciudadano en la sociedad. Lo anterior es debido a que el contenido cultural que provee las escuelas es básicamente urbano, y que su utilidad se reduce a la relación que pueda tener el campesino con el mundo exterior más que para relacionarse con su contexto diario: “La escuela es portadora de un mundo social diferente al rural y constituye una institución externa, más ajena al mundo campesino entre más campesino sea el mundo de la comunidad” (Parra y Zubieta, 1996).

Carrero y Gonzales (2016) identifican que los problemas de la educación rural son la falta de calidad, la baja cobertura y la pertinencia de una educación que responda las necesidades del contexto, y agregan que es necesario crear estrategias que eliminen la concepción de lo marginado y subordinado que se encuentra tan arraigada a la cultura e identidad patrimonial. Por otro lado, Lozano (2012) dice que algunos retos de las escuelas rurales son la formación de una cultura que promueva una política responsable y autónoma para generar transformación en los territorios a partir de acciones formativas desde la infancia; además, de producir conocimiento que permita comprender y por ende transformar la realidad, generando capital cognitivo que integre conocimientos funcionales y

estructurales. Este último se constituye a partir de la comprensión y conocimiento sobre todo lo relacionado al territorio, y el primero se refiere a entender el desarrollo social y económico y los procesos de cambio de la realidad rural.

La educación y escuela rural tienen necesidades y posibilidades muy particulares a los territorios como se menciona anteriormente, y esta preocupación surge en la década de los setenta (Carrero y Gonzáles, 2016; Lozano, 2012) cuando el Gobierno Nacional introduce en la reforma agraria la educación con el objetivo de promover el cambio social (Carrero y Gonzáles, 2016; Lozano, 2012). Con ese propósito, se implementó el Proyecto de Educación Rural (PER) con el objetivo de aumentar el acceso e incrementar la calidad de la educación en las zonas rurales en todos sus niveles; además de trabajar por la pertinencia de la misma para mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales. Es así como surgen modelos educativos alternativos más flexibles y adaptables a los contextos rurales, algunos de ellos son: Escuela Nueva, posprimaria, aceleración del aprendizaje, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Servicio Educativo Rural, entre otros.

Por último, pese al interés que se ha incrementado respecto a la educación rural en los últimos años, lo cual ha permitido construir estrategias para atender sus necesidades y posibilidades, es relevante resaltar que el maestro toma un rol muy importante en cuanto a la integración e inserción del individuo estudiantil en la cultura institucional, debido que requiere una comprensión clara sobre la realidad cultural y las características que la diferencian del contexto urbano, para conocer el proceder de la acción pedagógica para la integración y solucionar los conflictos que genera la misma (Parra y Zubieta, 1996). Los docentes deben hacer uso de herramientas y metodologías creativas para mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales, donde se debe ser agente de interculturación (Parra, 1996).

Construcción de las narrativas y su relación con la identidad

Es fundamental reconocer la importancia de las narrativas como una forma de identificar cómo los niños logran darle un sentido y un significado al mundo; ya que, la narrativa se convierte en una herramienta para el análisis de la entrada del significado en los niños, cómo aprenden a dar un sentido narrativo al mundo que los rodea y entender que el significado es un fenómeno mediado culturalmente, que dependerá de un sistema de símbolos compartidos (Bruner, 1991). Desde esta perspectiva se identifica que, más allá de la carga biológica, de la cultura dependerá la organización de la mente humana y el sentido o significado que se le otorga a la acción junto con los estados intencionales; lo anterior, permite comprender la manera en cómo los elementos compartidos en la sociedad están atravesados por el lenguaje y los discursos, los cuales dan un orden a los significados y una manera lógica a la narrativa.

De acuerdo con Bruner (1991), es el lenguaje, con respecto al significado, el que proporciona los elementos que permiten una interpretación del mundo y sus representaciones, brindando entonces, un sentido al contexto y al aprendizaje. En efecto, hablar de una interiorización del lenguaje es poder reconocerlo como un facilitador en la creación y comprensión de la realidad, ya que permite la expresión del pensamiento, realizar relatos de experiencias, generar cuestionamientos y comprenderse a sí mismo.

De esta manera, el autor considera que las narraciones pueden realizarse de forma eficaz, teniendo en cuenta cuatro constituyentes gramaticales fundamentales, serán estos los que permitan identificar una coherencia en las narraciones. En un primer momento se encuentra la acción dirigida hacia unas metas propuestas, como contar una experiencia; luego establecer un orden a los acontecimientos y de esta manera, llevar a cabo una conexión entre estos; a partir de esto, se presenta las nociones canónicas y aquellas que transgreden la interacción humana y finalmente, aparece la perspectiva de un narrador, dirá el autor que una

narración requiere de una voz que la cuente (Bruner, 1991). En otras palabras, se puede entender que el interés se encuentra en la acción y cuáles son sus consecuencias a partir de las interacciones. Una persona, al momento de narrar alguna historia, reconoce cuáles son sus acciones, el orden de las mismas y de la estructura gramática, e identifica qué está establecido y qué no, lo habitual y lo insólito respectivamente; así es como, se logra comunicar, relatar o informar algo con las herramientas proporcionadas por la cultura que se caracteriza por las tradiciones de contar e interpretar.

Bruner, realiza un énfasis importante en el lenguaje hecho discurso, el cual se convierte en un elemento de los actos de habla de la narrativa que genera significado; además, en esa producción del significado, el autor considera que hay tres características esenciales, entre ellas el desencadenamiento de la presuposición, esto se refiere a la creación de significados implícitos que permita una interpretación; por otro lado, la subjetivación, que consiste en la producción de la realidad a través de la conciencia de los protagonistas y finalmente, la perspectiva múltiple, es decir el mundo desde diferentes prismas y comprensiones (Bruner, 1996).

Como se mencionaba anteriormente, es evidente que los medios narrativos tienen una dependencia con las necesidades culturales específicas, lo que permite construir un Yo. Mediante esa construcción hay un claro conflicto entre los deseos propios y los deseos de los sujetos externos, por tanto, se genera una tarea estructural; es decir, realizar un equilibrio entre aquellos deseos y lo que demanda el exterior, aprendiendo que no solo son importantes las acciones sino dar cuenta de las adecuadas y por consiguiente dar con la historia apropiada. De esta manera, la posibilidad de expresar las situaciones y acciones permitirá construir significados narrativos, dar cuenta de las formas de hacer explícitas las experiencias, poder jugar con el lenguaje, además de realizar una construcción gramatical ampliando el léxico y tomando postura de aquello que se considera necesario expresar. Es interesante lo que

propone Bruner (2003) sobre la construcción del Yo, ya que considera que reside del interior como del exterior; en cuanto al primero lo constituye la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad; respecto a las fuentes externas, se refiere a la aparente estima de los demás y las expectativas que se derivan a partir de la cultura en la que se está inmerso.

En este sentido, es necesario mencionar la importancia de identificar estas habilidades narrativas como parte del desarrollo humano y la adquisición de los conocimientos culturales, como también la capacidad de interactuar socialmente, ya que como menciona Vigotsky (como se citó en Castro, 2018) entre más capacidad se posee para contactarse con el mundo se puede integrar mayor conocimiento de este, lo que depende de esa capacidad de interpretar y producir los signos culturales. De esta manera, la habilidad narrativa es fundamental para la adquisición del lenguaje y por ende para potencializar la capacidad de socialización, en otras palabras, permitiría interactuar en un contexto determinado con diferentes demandas interpersonales.

Por consiguiente existe una relación entre la habilidad narrativa y las competencias comunicativas y sociales, es decir, en el desarrollo humano el individuo cuando se integra a la cultura se logra a partir de las narraciones, construyendo interacciones e interpretando a los demás, dando cuenta del lenguaje, los valores y los significados culturales, como ha mencionado Bruner (1991) esa capacidad narrativa y el compartir historias conlleva al entendimiento de sí mismo y de los otros factores necesarios en las interacciones.

Los significados culturales o el sistema de significados compartidos es un proceso sociohistórico que ocurre en una negociación de los individuos, para lo cual estos se adquieren mediante la interiorización y consiste en una reconstrucción constante, es decir que, las acciones del niño se convertirán luego en lenguaje y este será expresado posteriormente (Vigotsky, como se citó en Martínez, 1997). De esta manera, las habilidades narrativas no nacen en el vacío, sino que se transforman mediante los actos conscientes

mediados semióticamente, lo que quiere decir que la función simbólica se descubre en la apropiación de las palabras que servirán para relatar eventos, cosas que desean o comunicarse con el otro; es importante reconocer lo que afirma Martínez (1997) esa apropiación es de “carácter histórico y social, en otras palabras, las experiencias permitirán la interiorización y la reproducción de un conocimiento elaborado en los diferentes grupos culturales” (p.15).

Otro punto a considerar para el desarrollo de la habilidad narrativa es la edad. Según Ramírez (1997), a la edad de 5 a 6 años, los niños tienen la capacidad de contar narrativas largas y coherentes, incluso después de largos periodos de tiempo después de ocurrido el evento, y a medida que aumenta la edad y el grado escolar se va aumentando la complejidad de las narrativas brindadas por los niños; incluso afirma que, para la edad correspondiente al grado quinto, las narrativas ya incorporan todos los elementos de una trama coherente.

Ahora bien, es evidente la relación existente entre la identidad y la narrativa, ya que a partir del discurso o el relato de historias construidas de manera personal se puede dar cuenta de la subjetividad, Bruner (2003) confirma que los sujetos están en una construcción y reconstrucción, por lo que hay una implicación en hablar de sí mismo, inventar y reinventar relatos acerca de quién es y qué es, qué sucedió y por qué se hacen ciertas acciones. En un espacio como la escuela, donde se llevan a cabo procesos de socialización y de aprendizajes significativos, los estudiantes logran interiorizar los aspectos culturales, tales como reglas, tradiciones y conocimientos; además de construir modos de imaginar y entender la realidad, “dicho de otro modo, están construyendo su identidad, su personalidad y su autoestima, así como aprendiendo los instrumentos que les permitirán manejarse y operar en el mundo real” (Jurado, 2013, p. 19). Por consiguiente, como ya menciona Echavarría (2003) la escuela presenta las funciones de formar y socializar a los individuos, donde se implica el conocimiento transmitido para la comprensión y desenvolvimiento en el mundo; dando cuenta de esto, la narrativa será la herramienta cultural importante para relacionarse, llegar a

acuerdos y compartir intenciones, pensamientos como la información que se propone en la interpretación de la realidad particular, por ende, la escuela tiene un papel fundamental en la construcción y capacidad de articular elementos del mundo en la comprensión propia de los individuos como de brindar herramientas para el encuentro con el otro.

Como se viene mencionando, la construcción de los sujetos se encuentra atravesada por los elementos y las herramientas culturales aprehendidas y utilizadas, lo que permite mantener su reinención; Marinas (1995) considera destacar tres aspectos teóricos y metodológicos según la perspectiva sociodiscursiva de la identidad; el primero es la situación contextual de la pregunta ontológica, entendiendo al contexto como marco de la acción, las prácticas y discursos que se van tejiendo con el relato de la identidad, la tarea narrativa es lograr reconocer la pluralidad y convertirla propia. El segundo es que la atención a las mediaciones discursivas se abre progresivamente al campo de la narratividad, lo que quiere decir que, a parte del discurso normativo y argumentativo, se reconocen los relatos o en su caso un discurso narrativo, pensado en la identidad actual, si bien es cierto que existen diversos relatos, ya sean heredados, redefinidos o vinculados a un otro, se hace evidente en lo narrativo lo que es propio. El tercero es el carácter estratégico de los relatos de identidad, hace referencia a esa necesidad de reconocer el relato personal, dejando por un momento la integralidad.

Construcción de la Identidad Personal y Sociocultural

¿Qué es la identidad?

Se conceptualiza la identidad como el conjunto de vivencias, que contienen una historia de vida, escenas, ambientes y personajes, incluidas y organizadas en narrativas compartidas dentro de interacciones sociales; por ende, aquello que se relata puede ser comprendido como la subjetividad, la identificación y la asignación de significados, entre

otros aspectos, que contribuyen e influyen en las diferentes construcciones que empieza a edificar el sujeto sobre sí mismo y su entorno (Guitart, 2008).

De esta manera la identidad surge, como lo menciona Toledo (2012), de una acción analítica como un constructo dinámico no lineal, que se compone de las formas de existir y ser conscientes de la propia existencia; es decir, da cuenta de lo que fue en el pasado y lo que se proyecta en el futuro, siendo el sujeto activo en relación con su propia historia. También considera que, la identidad es una apropiación simbólica de las experiencias del sujeto que vive en un contexto social determinado.

¿Qué es la construcción de identidad?

Desde la perspectiva socioconstructivista se entiende la construcción de la identidad en relación con los aspectos de la narración, el lenguaje y la historia personal en relación con los otros y el entorno social. Ante esta mirada, es necesario mencionar que esta transformación del sujeto es constante porque permanece en interacción con el entorno donde se encuentra inmerso, mediado por herramientas simbólicas con las que aprehende y a la vez produce la realidad como parte de su permanente actividad humana (Toledo, 2012).

De este modo al hablar de identidad nos remitimos a un proceso subjetivo de constante autorreflexión en el cual el sujeto se diferencia de otros, debido a los atributos culturales de cada contexto que cada quien se asigna (Giménez, 2010). Dicho proceso vuelve consciente la existencia del sujeto, la cual se puede ver reflejada en los significantes que surgen gracias al lenguaje, materializándose en la narración. Esta última es una construcción social; es decir, que en los procesos interpersonales se presenta una relación binomial de la identidad personal y la identidad de los otros, donde se comparten significados y elementos importantes del contexto, construyendo una visión crítica e influenciando sus acciones frente al mismo (Zárate, 2015).

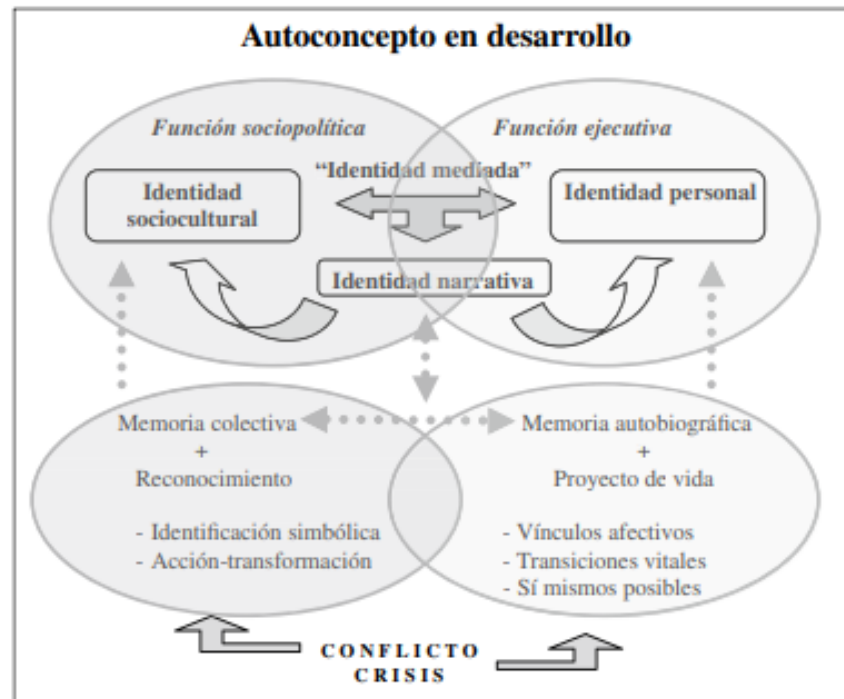
Retomando lo mencionado anteriormente, la construcción de identidad indica que la persona tiene la capacidad de interpretar y reinterpretar sus experiencias, y hay una capacidad reflexiva que trabaja sobre la subjetividad; además, se evidencia la importancia de las relaciones con los otros para la adquisición de elementos culturales por medio de las interacciones.

Es a partir de esta forma de entender la identidad, que Guitart, Nadal y Vila (2010), plantean una partición teórica acerca de la construcción de las identidades que se forjan en el sujeto, partiendo del Modelo Evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada (Ver Figura 1). Estos autores apoyan que una de las identidades construidas por el sujeto es la identidad personal, la cual se concibe como una parte del autoconcepto o la definición propia como sujeto sobre el conocimiento de sí, de los rasgos, características o aspiraciones del mismo en conjunto con las valoraciones y significados emocionales. Guitart (2008) añade que en esta identidad se toman en cuenta características psicológicas y de la personalidad, como también las pretensiones y deseos futuros, en otras palabras, comprende el proyecto de vida y asigna un papel identitario.

Por tanto, la identidad personal está relacionada con funciones ejecutivas o directivas, enfocadas hacia el proyecto de vida de cada uno, y este a su vez se orienta hacia el qué queremos ser, dónde queremos vivir o la profesión que deseamos elegir, viendo la identidad personal como “un conjunto de atribuciones, de naturaleza psicosocial, que nos permiten ordenar, planificar, regular y orientar nuestra conducta, creando y definiendo nuestro sitio en la sociedad donde vivimos” (Guitart, 2008, p.106).

Figura 1

Modelo evolutivo y Bifuncional de la Identidad Mediada (MEBIM)



Nota: Tomado de Guitart, Nadal y Vila (2010)

Por otro lado, se encuentra la identidad sociocultural, la cual refiere a las construcciones desarrolladas a través del conocimiento dado en consecuencia a la pertenencia a un grupo cultural, situado histórica e institucionalmente en asociación a creencias, valores, emociones e ideas culturales inherentes que evocan la pertenencia a dichos grupos, por ende, su función es la búsqueda de reconocimiento grupal (Guitart, 2008).

Si bien el modelo teórico de este autor fragmenta la identidad en dos tipos diferentes, se entiende que este planteamiento responde exclusivamente a fines teóricos con el objetivo de facilitar la comprensión de cada uno de sus enunciados, pues es sabido que en un ambiente natural no es posible identificar dicha división de las identidades en los sujetos, dado que ambas identidades se desarrollan en conjunto; por último, es pertinente mencionar que la diferenciación entre ambas se basa en la funcionalidad de cada una.

Una perspectiva similar es dada por Schaffer (citado por Miele y García, 2010) que expone que la identidad personal, refiere a los sentimientos subjetivos de los niños y niñas

respecto a su peculiaridad en relación con los demás, a su sensación de unicidad y de individualidad. Mientras que la identidad social, se trata de cuán iguales a los demás se sienten (o les gustaría sentirse), y estaría mediada por la identificación con la cultura de su familia y/o grupo de compañeros; de este modo, la identidad sobrecoge dos factores fundamentales en la vida del ser humano, tales como la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único.

A continuación, se exponen los factores relacionados con la identidad personal. Según López (como se citó en Guitart, 2008), se trata de dos factores, los vínculos afectivos y las transiciones vitales; entendiendo el primero de estos como el establecimiento de vínculos que proporcionan seguridad y facilitan el transitar de los sujetos en su entorno, brindando protección y estimulación por y para conocer dicho entorno. Además, manifiesta que es necesaria la disponibilidad de redes sociales que permitan sentirse acogidos y pertenecientes a éstas, con el objetivo de evitar caer en la marginación social. Por último, en cuanto a los vínculos, Fierro (citado en Guitart, 2008) expone la necesidad de satisfacer los deseos sexuales de sí mismos, pues estos permiten alcanzar una imagen positiva de sí mismo; ya que, la satisfacción de estos deseos se traduce en la aceptación, la valoración y el reconocimiento de los otros.

En segunda instancia se retoman las transiciones vitales, que Guitart (2008) expone como “los momentos de cambio en los que la persona debe tomar decisiones de importancia vital” (p.144); en otras palabras, se trata de momentos donde las experiencias o vivencias hacen que el sujeto además de tomar decisiones de gran relevancia, atraviese momentos de reflexión, autoevaluación y reconstrucción, que le permitan adoptar cambios en su proyecto de vida.

Finalmente, Markus y Nurius (citado en Guitart, 2008) agregan un tercer factor, en referencia a los sí mismos posibles, los cuales “representan las ideas que tiene la gente acerca de lo que podría llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser y lo que teme llegar a ser” (p.147); así mismo, estos autores plantean que los componentes que integran este factor, son de orden cognoscitivo, los cuales están conformados por sentimientos de miedo, esperanza, metas y amenazas, y logran dar forma a aspectos como la organización y dirección a sí mismo.

Por otro lado, al hablar de identidad sociocultural, se tienen en cuenta dos factores vinculados a la construcción de ésta, los cuales son planteados por Pol (2002). Primero se plantea la identificación simbólica, la cual “remite al proceso de identificación con un espacio previamente transformado por la propia acción y que permite la continuidad histórica de la propia identidad” (pág. 16). En segundo lugar, está la acción-transformación, la cual hace referencia a la transformación del entorno, a través de acciones llevadas a cabo por la colectividad, y que son posibles gracias a la incorporación del espacio en sus procesos cognitivos y afectivos, atribuyendo un significado individual y social a través de espacios de interacción. En síntesis, la identificación simbólica se relaciona al orgullo de sentirse parte de un grupo social determinado, mientras que la acción-transformación hace referencia a actividades cotidianas orientadas a la comunidad o proyectos futuros, que permitan la vinculación comunitaria (Guitart, Nadal y Vila, 2010).

De esta forma el sujeto se siente parte de, y se incluye en actos y temas de interés colectivo como pueden ser los temas sociales, culturales, económicos o políticos, y a su vez, el rol que asuma el sujeto en relación a su comunidad le permitirá asumir una participación activa en la resolución de las situaciones consideradas desfavorables, este fenómeno tendrá raíces en el sentido de pertenencia hacia su comunidad (Mieles & García, 2010).

Tomando en cuenta el recorrido desarrollado por los conceptos clave de ésta investigación, se reconoce que la identidad se compone de elementos personales y sociales, los cuales están en constante interacción.

Desde este punto de vista, se resalta la importancia de la existencia del otro en la vida del niño y durante su desarrollo vital, pues será gracias a estos actores que podrá reconocer e interiorizar las particularidades y características de su comunidad, su cultura y territorio para volverlas suyas, adoptarlas y vivenciarlas. Se plantea que el desarrollo humano no debe verse aislado del contexto, sino que este es determinado por el entorno sociocultural debido a las interacciones sociales y las herramientas que se brindan a los miembros de la comunidad gracias a su desarrollo histórico (Mieles y García, 2010).

De acuerdo a lo anterior, el sujeto no elige las bases de su identidad, sino que surge a partir de la relación social con su comunidad y los significados que ella le brinda, introduciéndolo a la identidad narrativa sobre sí mismo y los demás. Por lo tanto, la cultura determina en gran medida la construcción identitaria, debido a que se parte de la apropiación de los repertorios culturales que se encuentran a disposición en el entorno social, permitiendo la diferenciación entre un nosotros y los otros (Giménez, 2010).

De este modo, se puede considerar que en espacios como la escuela tiene lugar un proceso de socialización para la recepción y emisión de información, aprendizajes y reflexiones acerca de la cultura y su lugar en la comunidad. Dichos espacios reflexivos deben ser propiciados no sólo por entidades educativas, sino también por medios de comunicación, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales buscando promover espacios de pensamiento que permitan situarse frente diferentes escenarios y por ende a la emergencia de nuevas subjetividades, dando lugar a la adquisición de nuevas estrategias y herramientas para la solución de conflictos propios de la vida social (Mieles y García, 2010).

Objetivos

Objetivo general

Analizar las características que presentan la construcción narrativa identitaria de estudiantes de zonas rurales

Objetivos específicos

- Tipificar factores que constituyen la construcción de identidad a través de la elaboración de relatos por parte de los estudiantes
- Identificar en los relatos de los estudiantes los aprendizajes significativos sobre su territorio y comunidad, que hayan tenido lugar en espacios propiciados por la escuela.
- Describir los aprendizajes significativos en relación a la construcción narrativa de la identidad presentada por los estudiantes

Metodología

Contextualización de la Educación e Investigación en Época de Pandemia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2019 se identificó un nuevo virus denominado COVID-19 en Wuhan, China; el cual, consiste en una enfermedad infecciosa que se propaga cuando una persona estornuda o tose expulsando partículas que entran en contacto con otros, generando infecciones en el sistema respiratorio, de forma leve, moderada o grave. El Ministerio de Salud de Colombia, explica que posteriormente la OMS fue identificando en todos los continentes casos de contagio por COVID-19 y lo catalogó como emergencia en salud pública de importancia internacional (ESPII); en Colombia, se confirmó el primer caso el 6 de marzo del 2020.

De acuerdo a la página creada por el Gobierno de Colombia (2020), en marzo el Gobierno no había contemplado suspender las clases; aun así, recomendaban mantener los protocolos de cuidado y autocuidado brindados por el Ministerio de Educación junto con el

Ministerio de Salud y Protección Social. Sin embargo, el Gobierno declaró en Emergencia Sanitaria al país el 30 de mayo del 2020, implementando medidas de aislamiento preventivas junto con la OMS para evitar la propagación del virus en los territorios.

Para ese entonces, las instituciones de educación pública y privada ya no se encontraban dando clases presenciales, pues se había indicado la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en sus hogares por aislamiento preventivo desde el 16 de marzo, adelantando el periodo de vacaciones. Por lo anterior, los docentes y directivos se encontraban durante este periodo preparando metodologías y planes virtuales. En las escuelas rurales la conexión era deficiente, por lo que debieron optar por brindar las “clases” por medio de guías impresas que iban revisando los docentes cada semana.

En cuanto a la presente investigación, durante el mes de julio se inició el contacto con la coordinación de las sedes pertenecientes a la Zona Plana Rural, se realizó una contextualización y apertura a la construcción empática de vínculos con la comunidad educativa y los directivos, y se analizó las posibilidades de realizar el trabajo de investigación en el contexto escolar de las sedes rurales. Este proceso posibilitó que para el mes de septiembre se tuviera el aval y permiso de los directivos y el docente del curso para realizar la investigación en la institución.

Teniendo en cuenta los lineamientos de bioseguridad, se realizó el primer encuentro y actividad en el mes de noviembre, luego de delimitar el grupo de estudiantes que se les permitió y accedieron a participar de las actividades de investigación.

Para el plan educativo del año 2021 en el marco de la bioseguridad, se buscaba la obtención del Plan de Alternancia Educativa 2021 por todas las secretarías de Educación (MEN, 2020). En enero del 2021 se implementaron acciones para la reactivación de las jornadas académicas gracias a la alternancia, la cual fue progresiva, gradual y con el acompañamiento del MEN (MEN, 2021).

A finales de enero e inicios de febrero, en la Sede Jorge Robledo se dio inicio a las actividades de forma virtual, para ello se acordó con los padres de familia y participantes la forma en que tendría lugar las reuniones de acuerdo a las condiciones y posibilidades que dispusieran en sus hogares para conectarse por videoconferencia.

A inicios de febrero inició el proceso de vacunación como el Plan Nacional de Vacunación, trabajando con las administraciones municipales en el retorno gradual, seguro y progresivo a las jornadas escolares.

Para el mes de abril se finalizó la recolección de información de la investigación de manera presencial, con el aval de la coordinación de las sedes rurales y de los acudientes familiares, teniendo en cuenta que la Zona Rural Plana de la IEO Julián Trujillo había comenzado a implementar el modelo de alternancia durante estas fechas.

Participantes

El grupo de participantes en la investigación consiste en tres estudiantes entre los 11 y 10 años, nombrados como Participantes A, D y E, pertenecientes al grado sexto de la sede Jorge Robledo, ubicada en el corregimiento de Robledo, pero con servicio educativo a las comunidades aledañas como Huasanó, La Herradura, Ricaurte, entre otros. La sede comprende los grados desde 6° hasta 11° y pertenece a la Zona Plana Rural de la Institución Educativa Oficial Julián Trujillo, con su sede central en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca.

De los tres estudiantes, dos son de Huasanó y uno de Robledo, quienes accedieron junto con sus padres a participar voluntariamente de las actividades con fines investigativos. Por lo tanto, la muestra es considerada por conveniencia debido a que son estudiantes a los que se tuvo acceso gracias a su disponibilidad e interés.

En cuanto a la elección del curso y por ende de la población, se aplicaron los siguientes criterios:

- La IEO Julián Trujillo dispone no solo de sedes en la zona rural sino también de un programa de educación técnica en sistemas en vinculación con el SENA, lo que les permitió adaptarse a la virtualidad con mayor facilidad en comparación con otras instituciones educativas oficiales en la ruralidad, durante la contingencia sanitaria por la COVID-19.
- El interés particular de las investigadoras se dirigía a trabajar con estudiantes de básica primaria; sin embargo, los estudiantes de cuarto y tercero se encontraban participando de un proyecto de intervención para la promoción de la educación social y emocional. Por lo tanto, se decidió trabajar con los estudiantes de quinto, quienes al momento de iniciar las actividades para la recolección de información se encontraban en la transición entre quinto y sexto grado, finalizando el proceso a mediados de su curso académico por el grado sexto.

Identificación del corpus y su conformación

La información recogida se constituye de relatos de experiencias de vida contruidos en el intercambio dialógico entre el investigador y los participantes, bajo los lineamientos de las actividades y la entrevista semiestructurada. Por medio de los relatos, se ponen en evidencia la autorreflexión de los estudiantes sobre sus experiencias en el contexto educativo, familiar y social, tomando en cuenta que el relato proporciona la posibilidad de comprender la manera en la que se construyen los significados a partir de la elaboración de ideas y pensamientos, y la generación de un orden de los hechos y el sentido de los mismos (Bernasconi, 2011; Domínguez y Herrera, 2013); hablando, entonces, de sí mismo en una

construcción y reconstrucción partiendo de una socialización de sus experiencias vitales. En este punto, se realiza un registro (escrito y por audio) de los relatos de vida que presentan los participantes donde se manifiestan historias y aprendizajes significativos relacionados a su identidad.

Se aclara que no se deja de lado en el registro las opiniones o perspectivas que los estudiantes transmiten acerca de su entorno y su *self*, pese a que estos no impliquen una línea argumental de inicio, trama y cierre, y por lo tanto no sean considerados relato (Bernasconi, 2011; Domínguez y Herrera, 2013); sin embargo, toman relevancia debido a que hacen parte del sentido mismo que les brindan a sus experiencias. Por otro lado, es importante resaltar que la edad y el contexto sociocultural de los estudiantes influencia en gran medida la elaboración de sus relatos, por lo tanto no se pretende llegar con ideas preconcebidas que limiten la caracterización de cómo debe estructurarse una narrativa para considerarse relato; sino, partir de la elaboración y construcción propia de sus historias y experiencias en la forma y estructura que sus habilidades narrativas y competencias sociales y comunicativas les permite.

Las entrevistas junto con el diálogo que surja durante la elaboración de las actividades, permitirán promover y motivar la construcción narrativa de relatos de vida de los estudiantes, orientándolos a la indagación que se plantea la investigación correspondiente a los conceptos teóricos manejados previamente. Las entrevistas al ser semiestructuradas son de carácter flexible; es decir, se retoman con el fin de profundizar en aspectos específicos que permitan aclarar dudas o temas relevantes para la investigación, logrando así detallar la información.

Las actividades fueron grabadas en formato de audio y posteriormente transcritas a documentos digitales; no obstante, se tomaron registros fotográficos de lo creado por los estudiantes al final de cada actividad con el objetivo de mantener sus relatos vinculados y

contextualizados a lo que los participantes pretendían contar, evitando generar interpretaciones erróneas por parte de las investigadoras al no partir de la elaboración realizada por el participante en cuestión.

Figura 2

Collage realizado por el participante A, en la actividad #4



Figura 3

Cartografía realizada por los participantes D y E en la actividad #5



Diseño de la investigación

El trabajo de campo

La investigación se dio bajo el vínculo y la relación empática que se había constituido entre la coordinadora de la Zona Rural Plana de la Institución Julián Trujillo y una de las investigadoras que realizaba sus prácticas en el lugar, donde se presentó la oportunidad de solicitar la vinculación para introducir la investigación en una de las sedes rurales.

Previamente al presentar la solicitud, la investigadora había realizado entrevistas con los coordinadores, el rector y algunos docentes en el marco de sus prácticas; posteriormente, al vincularse con la institución se realizó la observación de clases en primaria junto con las demás investigadoras con el objetivo de conocer la población estudiantil e identificar posibilidades de acceso a la misma bajo las condiciones del aislamiento preventivo y la virtualidad.

Al seleccionar el grupo y población se buscó apoyo del docente de grupo para compartir la información a los padres de familia que permitieran la participación de los estudiantes a las actividades, bajo el nombre de “Crezco, soy y construyo” donde se invitaba a los estudiantes del grado 6° a participar de talleres para la reflexión de la identidad y del territorio. Sin embargo, solo tres padres de familia se contactaron con el docente de grupo manifestando interés por que los estudiantes participaran de las actividades, pese a que se hizo tres convocatorias y dos jornadas de contacto por llamada a los padres de familia motivándolos a participar. Se procedió a contactar a los padres de familia interesados y programar un día de visita para conocer a los estudiantes y explicar a los acudientes qué actividades se harían, cómo se llevarían a cabo y por qué eran pertinentes, compartiendo que lo programado se ubicaba bajo un ejercicio de investigación correspondiente al trabajo final

del programa de psicología. Se buscó el consentimiento tanto de los padres de familia como de los estudiantes (Ver Anexo 1).

El segundo momento tiene lugar en la aplicación de las actividades para la recolección de información. Las actividades se fueron construyendo a partir de las narrativas y avances presentados por los estudiantes, y las condiciones de virtualidad y alternancia que tuvieron lugar durante la recolección de información; en cuanto a las características de las mismas, fueron creadas con el objetivo de ser lúdicas y llamativas para los participantes procurando hacer uso de recursos relacionados al arte y las manualidades como recomiendan Segura, Garcés, y Chiquillo (2016).

Debido a las limitaciones de conectividad, ubicación de los estudiantes y afinidad de los mismos, las actividades se realizaron individualmente con cada estudiante, con el acompañamiento de dos investigadoras.

Cada actividad tuvo una planeación previa a su aplicación delimitando objetivos, procedimientos y preguntas orientadoras para promover la construcción narrativa de los estudiantes (Ver Anexo 4.); posterior a la implementación de cada actividad, se realizó un ejercicio de análisis de tarea y desempeños para identificar si los objetivos habían sido cumplidos y los rendimientos de cada participante en relación a sus habilidades narrativas y comprensión de la tarea, lo que permitía orientar la construcción y planeación de la actividad subsiguiente de acuerdo a los desempeños de los participantes y categorías de análisis definidas previamente (Ver Anexo 5).

Para el análisis de tarea se tuvo en cuenta el trabajo realizado por Otálora (2006), donde construía una rejilla para analizar los aspectos subjetivos y objetivos de la tarea planteada a la estudiante. En cuanto a la investigación, se realizó la adaptación pertinente a los elementos que se agregarían a la rejilla siendo: la consigna y estructura de la tarea respondiendo a la dimensión objetiva, y la exigencia de la tarea refiriéndose al análisis

subjetivo; por otro lado, se realizó una comparación entre el desempeño ideal de la tarea y el desempeño real por parte del estudiante una vez realizara la tarea.

Tabla 1

Actividades para la recolección de información

No.	Actividad	Objetivo	Descripción
1	Mi presentación	Establecer un primer acercamiento con los niños de forma que puedan expresar quienes son, y puedan también hablar sobre su contexto	Los niños debían completar una carta para su yo futuro, manifestando quienes eran en el presente, con sus gustos y cualidades. Daban su consentimiento para participar de los talleres.
2	Mi historia	Reconocer los momentos significativos o cambios que han vivido cada uno de los participantes, cuáles están viviendo y cuáles son sus expectativas sobre su futuro.	Se realizó una actividad rompehielos para conocer sus cosas favoritas, posteriormente escuchar una historia sobre los momentos importantes de un personaje ficticio que permitiría a los estudiantes reconocer y reflexionar acerca de los momentos más importantes de su historia a partir de dibujos y la narración de los mismos.
3	Trazando mi historia	Conocer con mayor profundidad las Transiciones vitales a través de sus momentos significativos de forma cronológica. Identificar el autoconcepto que ha construido el niño Indagar sobre los vínculos afectivos del niño	Se compartió un recurso virtual de Power Point donde los niños construyen su propia historia de vida, pasando por diferentes etapas desde su infancia hasta la actualidad, donde debían reconocer momentos y personas significativas. Posteriormente comparten lo elaborado en forma de relato.
4	Descubriendo mi escuela	Identificar a partir de los relatos los siguientes aspectos: actividades en las que los niños hayan participado en la escuela que hayan trabajado sobre la	A partir de la elaboración de dos collages donde en uno de ellos plasmarían imágenes que representaran cómo es su escuela y en la otra sobre qué

		cultura y el territorio, los objetivos o propósitos de las actividades comunitarias en las que los niños han participado en la escuela, aprendizajes que les ha dejado a los niños, las actividades antes mencionadas, la concepción y características que ha construido el niño sobre la escuela	hacen en la escuela, los niños construirían su narrativa a partir de la explicación de las imágenes y las experiencias relacionadas a las mismas.
5	Mi comunidad y territorio	Conocer opiniones, sentimientos, pensamientos del niño en relación a su territorio y comunidad Conocer los significados que le da el niño a las acciones colectivas por parte de la escuela que impactan la comunidad Identificar la construcción del significado de ruralidad que tiene el niño a partir de lo que la escuela le ha aportado	A partir de la construcción de una cartografía social, los niños organizarían espacialmente los lugares característicos de su territorio, posteriormente comparten su trabajo y se promueve a la emergencia de relatos e historias vividas en su corregimiento.
6	Mis Sueños	Identificar los planes a futuro o sueños (mediano y largo plazo) del niño Conocer sus concepciones respecto a un futuro en su territorio y comunidad como proyecto de vida Identificar el rol de la escuela en el apoyo de la construcción del proyecto de vida del niño	Cada estudiante construye un cofre de sueños personalizado, a partir de sus gustos e imaginación. Posteriormente, procederá a escribir en papelitos de diferentes colores que indican que sueños tienen sobre sí mismos, su comunidad y su escuela respectivamente al color asignado a cada elemento. Al terminar guarda sus sueños en su cofre y comparte sus sueños y el porqué de sus deseos.

7	Pescando Aprendizajes	Identificar los aprendizajes durante las actividades desarrolladas en el proyecto Generar una reflexión conjunta entre las investigadoras y los participantes entorno a las actividades anteriormente realizadas	En una pecera los estudiantes encuentran peces en blanco, donde deben escribir los aprendizajes que tuvieron a partir de los talleres, participan tanto los niños como las investigadoras. Esta actividad funciona de cierre para los participantes.
---	-----------------------	---	--

A continuación, se comparte aclaraciones particulares de algunas actividades al momento de su aplicación aportadas por los resultados del análisis de tarea:

- La primera actividad correspondía al primer acercamiento y reconocimiento del estudiante y las investigadoras, formando inicialmente un vínculo de confianza y seguridad para compartir información personal, de esta manera se logró conocer a los estudiantes y cómo se iban presentando dentro del intercambio narrativo, lo cual orientaría las próximas actividades para permitir la emergencia de narrativas lo más espontáneas y naturales posibles.
- La segunda actividad, pese a que tenía un objetivo en concreto respecto a una de las categorías de análisis, funcionalmente aportó como prueba piloto, siendo la primera actividad desarrollada virtualmente y la que permitió adaptar el nivel de exigencia a las habilidades narrativas y comunicativas de los participantes.
- La tercera actividad fue aplicada a dos de los participantes que tenían una conectividad estable y mayor comunicación con las investigadoras por la red social usada propiamente para programar los encuentros. Para el caso del tercer participante se implementó la actividad de forma presencial, siendo esta la primera actividad aplicada en ese formato, sirviendo al mismo tiempo como base para adaptar las actividades posteriores con el modelo presencial. La actividad cumplió sus objetivos

al propiciar el espacio para la identificación de momentos importantes y transiciones vitales a lo largo del desarrollo de los estudiantes.

- La cuarta actividad fue aplicada virtualmente para un participante y presencialmente para el resto, esto debido a que se fue perdiendo la comunicación y el interés de los estudiantes conforme se iban implementando las actividades virtuales; por ende, se tomó la decisión de identificar las posibilidades de llevar a cabo las propuestas de forma presencial, lo que tuvo una respuesta positiva por parte de la institución y los estudiantes. Esta actividad requirió de constante orientación por parte de las investigadoras, debido a que los estudiantes tendieron a ser descriptivos por lo que se necesitaba fomentar la construcción y compartir de historias, pese a esto se logró conocer la experiencia escolar con las limitaciones que cada forma de narrar conllevaba según el participante.
- La quinta actividad fue la que tuvo mayor participación de carácter autónomo por parte de los estudiantes, quienes al momento de realizar la cartografía comenzaban a construir sus narrativas compartiendo historias, experiencias y opiniones sobre el corregimiento y el territorio.
- En la sexta actividad no se vio la necesidad de profundizar sobre lo que compartían los estudiantes debido a que consistía en información que ya se había trabajado en los anteriores espacios; sin embargo, se identificó explícitamente sus deseos y sueños frente a su entorno y a sí mismos que permitió complementar las experiencias que se fueron reconstruyendo a través de la narración durante todo el proceso.
- La primera y séptima actividad no se incluyeron dentro del análisis debido a que no se comprenden dentro del proceso de recolección de información a causa de la funcionalidad de las mismas, la cual es fortalecer el vínculo entre los participantes y las investigadoras y realizar el cierre del mismo a partir de la identificación de

aprendizajes y agradecimientos. Por lo tanto, no se promovía precisamente a la construcción de narrativas sino a un espacio de compartir e integración.

El tercer momento del trabajo de campo consiste en la sistematización de la información para su posterior análisis. Este procedimiento se realiza a partir de la organización de la información en las categorías de análisis propuestas, haciendo uso del programa Atlas.ti para mejor rendimiento y validación.

Análisis y tratamiento de la información

La investigación se enmarca dentro del método cualitativo hermenéutico trabajando a partir de la construcción narrativa de los participantes, por lo que se optó por realizar un análisis narrativo de la información recolectada. Según Domínguez y Herrera (2013), la característica principal de una investigación narrativa es estudiar y obtener narrativas a partir del análisis y comprensión de las historias, las cuales son personales, pero surgen dentro de las relaciones; es decir, es una construcción tanto individual como social.

Cabe resaltar y hacer énfasis sobre el interés de la investigación en analizar y buscar las respuestas a la pregunta formulada a partir de las narrativas de los estudiantes, que reflejan su experiencia, realidad y perspectiva; por lo tanto, no se toma en cuenta la narrativa institucional ni la construida por los docentes, lo cual aportaría a la comprensión integral de la problemática sobre las escuelas rurales y su contextualización. El motivo por el cual no se tuvo en cuenta la parte docente y directiva de la institución, fue debido a las limitaciones y alcances de la investigación enmarcada como un requisito académico, por lo que no contaba con los recursos ni tiempo suficiente para realizar un trabajo investigativo que involucrará el análisis de la cantidad de narrativas que conllevaría el trabajo con docentes, estudiantes y directivos.

El estudio de las narrativas es evidentemente interpretativo, debido a que las narraciones no se caracterizan por brindar información o exponer conceptos, sino que comparten significados dentro de un marco sociocultural y contienen sentimientos, emociones, motivaciones, entre otros elementos de carácter personal; lo anterior, permite que la experiencia interior pueda tener lugar dentro del mundo cultural al cual se siente perteneciente (Domínguez y Herrera, 2013; Bernasconi, 2011).

Es así como dentro de la investigación narrativa se concibe que, en medio del intercambio narrativo, se comparte identidades donde las personas transmiten lo que, en esencia, son (Domínguez y Herrera, 2013).

Sin embargo, el análisis narrativo trae consigo múltiples perspectivas y formas de proceder ante el manejo de la información, pues no existe una forma exacta y única de analizar las narrativas y depende de las variables, el objetivo de la investigación y el material narrativo obtenido (Sparkes y Devís, 2007). Riessman (2008) propone diferentes modelos de análisis narrativos, entre ellos se encuentra el *análisis narrativo temático* caracterizado por hacer énfasis en *lo que se dice* más que en *el cómo se dice*, pues parte de la premisa de que lo dicho expresa directamente la realidad y el sentido del hablante (Bernasconi, 2011; Bolívar, 2012; Cárcamo, 2018). Las narrativas por tanto se van organizando por temáticas del contenido en relación a los recursos lingüísticos y culturales brindados por la sociedad del contexto, que sirven para la interpretación y análisis posterior del investigador a la luz del tema desarrollado por el mismo, influenciado por su enfoque teórico (Bernasconi, 2011; Bolívar, 2012; Cárcamo, 2018).

Riessman (2008) no explica paso a paso cómo se procede a analizar narrativamente por temáticas, pero expone diferentes ejemplos de investigaciones que han trabajado con este modelo. Se resalta una investigación en particular donde su autora recurre a la revisión superficial de cartas y archivos materiales, para posteriormente ir subrayando aquello que

coincidía con conceptos previamente identificados, y al mismo tiempo iba permitiendo la emergencia de nuevos a partir de los relatos. Este caso permitió organizar y adaptar el análisis narrativo temático a las condiciones y variantes particulares a la presente investigación.

Por otro lado, Cárcamo (2018) enumera las características del análisis narrativo en cuatro aspectos: (1) los conceptos previos sirven para la orientación de la investigación en el análisis de las narrativas al mismo tiempo que se buscan nuevos conocimientos, (2) se preserva la secuencia de los relatos, sin segmentarlos o fragmentarlos, (3) se hace referencia al tiempo y espacio de la narración, y al momento de presentar el relato narrativo de forma histórica, se evita realizar explicaciones genéricas, debido a que (4) el análisis narrativo se centra en los propios casos narrativos. ■

La información recogida de los participantes se transcribió en un formato único para mejorar la organización y manejo como documentos primarios en el software Atlas.ti, el cual es un software profesional para el análisis cualitativo de datos que permite la organización de la información asociando códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros. Se obtuvieron cinco documentos primarios por participante correspondiente a la cantidad de actividades realizadas con ellos, por lo que en total se analizó 15 documentos primarios en formato de entrevista.

Para el proceso de codificación se identificaron tres categorías de análisis: Identidad Personal, Identidad Sociocultural y Aprendizajes Significativos Socioculturales en el contexto escolar. A continuación, se presenta la matriz realizada para describir y distinguir las categorías y subcategorías definidas para orientar la interpretación en el análisis de la información.

Tabla 2

Categorías definidas a partir de los objetivos, con su descripción y subcategorías.

Objetivo	Categorías	Descripción	Subcategorías
----------	------------	-------------	---------------

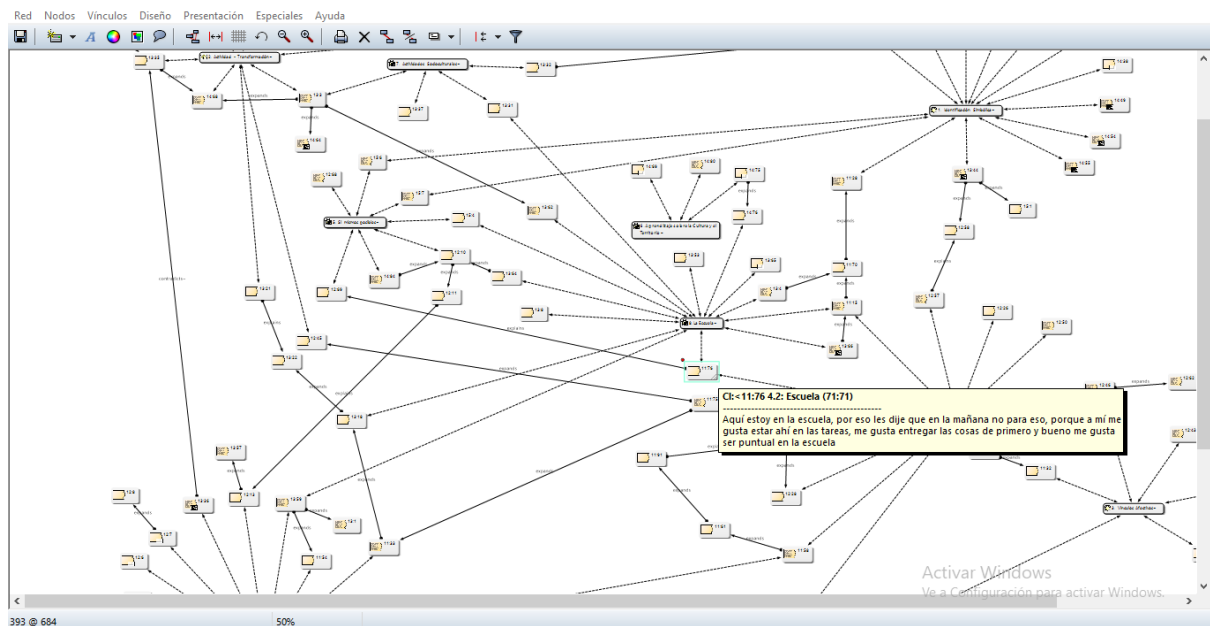
Identificar en los relatos contruidos por los niños los aspectos relacionados a los factores que constituyen la construcción de identidad: transiciones vitales, sí mismos posibles, vínculos afectivos, identificación simbólica y acción-transformación.	<u>Identidad sociocultural</u>	Se refiere a la indagación en los factores que constituyen la identidad sociocultural; es decir, lo que el niño relate en relación a experiencias y conocimientos sobre el lugar y cultura en la que vive, generando sentido de pertenencia y apropiación de su territorio y costumbres; así como las actividades, en las que participe o no, que permitan la vinculación e integración con la comunidad o actividades que estén dirigidas hacia la propia comunidad o territorio. Tiene relación con la memoria colectiva.	<i>Identificación Simbólica</i>
			<i>Acción-Transformación</i>
	<u>Identidad Personal</u>	Se refiere a la indagación de los factores que constituyen la identidad personal; es decir, cuando el niño relata aspectos sobre su historia de vida que le han marcado o que son momentos importantes que les ha cambiado su visión sobre sí mismos o su entorno. Menciona a las personas con las que tiene un vínculo afectivo establecido, quienes sean importantes e indispensables para la persona y las razones por las que así lo siente, también menciona personas que admira o son ejemplo para su proyecto de vida. Identifica sus sueños o planes a futuro, al igual que sus miedos o deseos sobre su entorno. Tiene relación con la memoria autobiográfica.	<i>Vínculos Afectivos</i> <i>Transiciones Vitales</i> <i>Sí mismos posibles</i>
Identificar en los relatos de los niños los	<u>Aprendizajes Significativos Socioculturales</u>	Se refiere a la identificación de actividades que se propongan por parte de la escuela en la que se	<i>La escuela</i> <i>Actividades</i>

aprendizajes significativos sobre su territorio y cultura, que hayan tenido lugar en actividades o enseñanzas propiciadas por la escuela.	<u>en el contexto</u> <u>escolar</u>	trabaje o aporte a la enseñanza contextualizada al territorio y la cultura de los corregimientos. También se toma en cuenta los aprendizajes o reflexiones sobre la historia o cultura de su contexto, que sean promovidos en espacios educativos. Por último, se refiere a expresiones o historias sobre el contexto escolar y cómo concibe a la escuela.	<i>Socioculturales</i> <i>Aprendizajes sobre la comunidad y el territorio</i>
---	---	--	--

Estas categorías facilitaron la identificación e interpretación de la información a la luz de la teoría planteada; sin embargo, las narrativas no fueron segmentadas y descontextualizadas de las entrevistas, las cuales se mantuvieron intactas y vistas de forma global y unitaria durante todo el análisis, organizadas por actividad según la construcción narrativa real con los participantes.

Al obtener los documentos primarios originarios de las transcripciones de cada entrevista, se procedió a codificar la información por actividad en los tres casos, a partir de las categorías previamente planteadas; es decir, cada investigadora se apropiaba de un caso narrativo y comenzaba a codificar por cada entrevista de cada actividad, resaltando fragmentos que se refiriera a alguna categoría. Luego de codificar por cada actividad, se procedía a revisar el proceso por parte de todo el equipo para aportar mayor confiabilidad y validez, así como la revisión por parte del supervisor del trabajo investigativo.

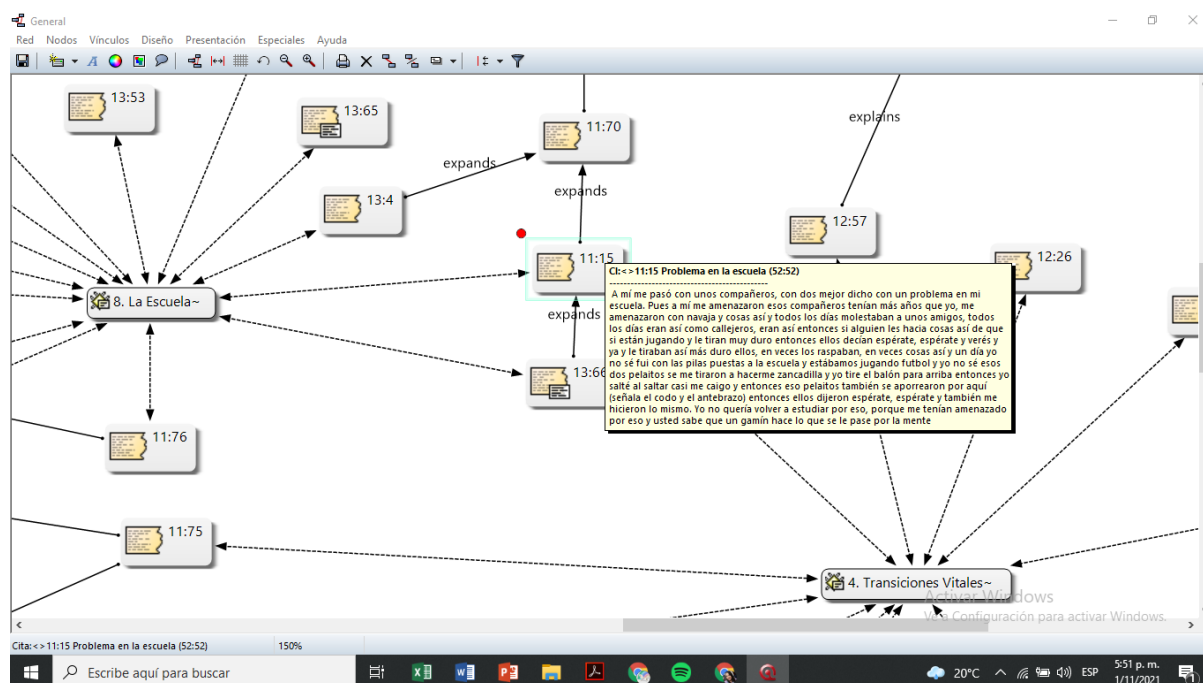
Posterior a las revisiones, se hacía uso de la herramienta Redes de Análisis que permitían codificar la información sin necesidad de desintegrar la narrativa, por lo que se construyeron tres redes de análisis a partir de los tres participantes o casos. Esta herramienta, propia del software usado, permitía remitirnos al momento y espacio original de cada elemento codificado y relacionar la construcción narrativa entre las transcripciones de cada actividad, facilitando el análisis e interpretación de los relatos de forma holística.

Figura 4*Red de análisis del participante A*

Nota: La figura muestra la organización de la codificación por categorías al mismo tiempo que relaciona lo dicho por el participante con otras partes de su propia narrativa, con el objetivo de organizar e identificar las temáticas de lo que dice en función de los conceptos definidos previamente.

Las redes de análisis permitieron revisar el contenido de cada subcategoría para organizarlo por las temáticas que surgen de la misma narrativa del estudiante; por lo tanto, si el estudiante narraba historias que le habían marcado en su vida en su escuela, se creaba una nueva temática dentro de la subcategoría *Transiciones Vitales* con relación a la subcategoría *Escuela*.

Figura 5*Temáticas y relaciones en la red de análisis del participante A*

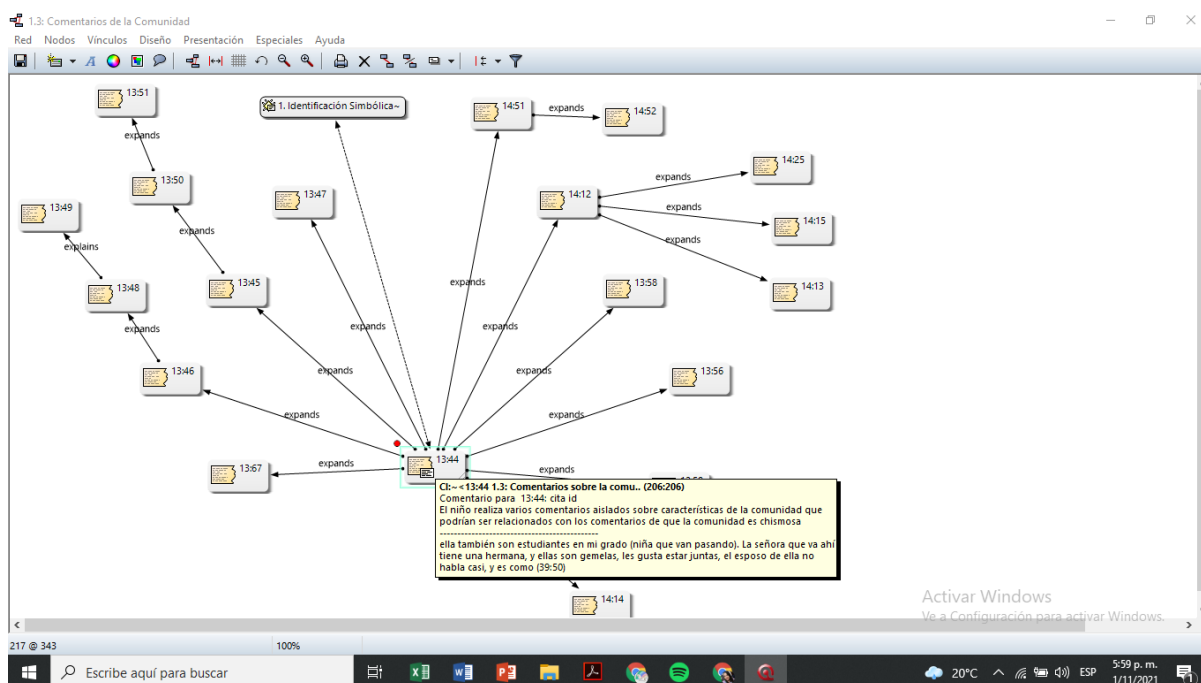


Nota: La figura muestra la temática *Problema en la escuela*, la cual surge en la actividad “Trazando mi Historia” para identificar *Transiciones Vitales*, pero se relaciona con experiencias vividas en la *Escuela*.

Al ir identificando las temáticas dentro de cada subcategoría y relacionarlas entre sí, se agregan y vinculan citas en cada temática que tuviera relación directa con lo que cada participante iba construyendo en su narrativa; por ejemplo, si surgía la temática *Comentarios sobre la comunidad* en la subcategoría *Identificación Simbólica*, cada cita que se refiriera a calificar, caracterizar o contar historias sobre individuos pertenecientes a su comunidad, se vinculan con la temática mencionada. Para ello, se iban creando etiquetas o comentarios en cada temática emergente para identificar a qué se refería dentro de la narrativa, lo que permitía discernir qué citas se podrían vincular, construyendo una red de análisis por cada temática.

Figura 6

Red de análisis de temática emergente en una subcategoría



Al finalizar la codificación por cada caso, se comparó las construcciones narrativas de los participantes encontrando similitudes y temáticas en común dentro de cada categoría y subcategoría, permitiendo realizar un análisis a partir de los conceptos teóricos trabajados y paralelamente, permitiendo la emergencia de tópicos a partir de las experiencias y perspectivas de los participantes. El procedimiento realizado para analizar las narrativas temáticamente entre los tres casos, fue a partir de una matriz donde se organizó los tópicos que surgieron a partir de la información (Ver Tabla 3 y Anexo 3).

Tabla 3

Ejemplo análisis narrativo temático a partir de las categorías y subcategorías

Identidad Personal		
Vínculos Afectivos		
A	D	E
Familia Nuclear “Siempre he estado con... estas son las tres personas con las que estoy más juntos que son yo, mi padre y mi	Composición Familiar “son mi papá, mi mamá y mi hermano”	Personas que estuvieron en su nacimiento “estaba mi mamá, mi papá, mi hermano, mi padrino, mi tía, mis tíos y mis primos”

<i>madre, son las personas que más amo en el mundo”</i>		
Mejor amigo de la niñez	Vínculo afectivo predominante	Relación de amistad significativa
Otros familiares		Relación con su primo
Experiencia Familiar	Deseos Familiares	

Nota: Se tomó fragmentos de las narrativas con fines ilustrativos; sin embargo, en el proceso de análisis los segmentos codificados fueron analizados en el contexto y ubicación de la narrativa completa en cada participante, a partir de la visualización por redes de análisis. En el Anexo 3 se encuentran algunos fragmentos que funcionan como ejemplos de la construcción narrativa de los participantes.

Análisis de los resultados

Identidad sociocultural

La *identificación simbólica* refiere al sentido de pertenencia a un grupo social determinado. Para el caso de los participantes, era de interés identificar lo que conocían por ruralidad o campo, diferenciándose de las zonas urbanas o ciudades. Los estudiantes contaban historias sobre viajes a ciudades como Medellín o Cali, e historias de experiencias vividas en su propio corregimiento, lo que les permitió construir una imagen y diferenciación de cada uno de los contextos, sintiéndose pertenecientes y satisfechos con su entorno natal el cual identificaban de carácter rural.

Se resalta que, en las narrativas de los estudiantes, no predomina la idea de lo rural en relación a lo marginal o subordinado a lo urbano; de hecho, los participantes logran comparar ambos contextos a través de sus cualidades, dando a conocer que no han construido una identidad rural que se vea inferior a las grandes ciudades, sino que ambos contextos les han brindado experiencias positivas y aportan a su desarrollo desde sus condiciones

correspondientes y particulares. Sin embargo, prefieren vivir en su corregimiento por cómo son y quienes lo habitan, aunque más adelante veremos cómo se proyectan en vivir en zonas urbanas.

- **I:** *¿Qué es lo que más le gusta de lo urbano?*

E: *que uno está con más gente*

D: *más grande*

E: *Usted ya puede ir a un restaurante, salir con sus amigos*

I: *¿Dónde se quedarían?*

E: *en este momento con la rural*

- **A:** *Su naturaleza, que algunas veces hay mucho silencio, ah pues ya le dije lo de las vistas, la naturaleza.*

Todas estas opiniones y perspectivas fueron elaboradas a partir de las experiencias vividas de los participantes durante su desarrollo e interacción con el territorio y la comunidad; es decir, los participantes comenzaron a contarnos relatos de experiencias que habían vivido en el parque, en la cascada y en otros lugares característicos del corregimiento y con las personas con las que comparten e interactúan. Posteriormente estas historias fueron la base de su argumentación para identificar qué les gustaba, qué caracterizaba y qué opinaban sobre su entorno. Las historias sobre sus experiencias les permitían tomar un lugar en la comunidad y establecer una postura frente a la misma, debido al sentido de apropiación y pertenencia que iban configurando durante el acto de contar; y, por ende, la correspondencia a una construcción narrativa identitaria sociocultural.

Uno de los aspectos en los que los participantes manifestaron mayor dominio era en la descripción de los lugares más característicos del corregimiento, junto con las personas con las que interactúan en aquellos lugares, ya sea el tendero, el policía, el heladero, el profesor, entre otros. Este punto refuerza lo anteriormente mencionado, pues los participantes han

nacido y crecido en estas comunidades, atravesando sus calles y conviviendo con sus vecinos, lo que les ha permitido incorporar de su contexto el repertorio cultural disponible para construir la identidad propia del corregimiento y apropiarse de la misma integrándolo con sus aspectos identitarios personales, como sus sentimientos y opiniones.

- **E:** *La cascada, aquí es la cascada vea, aquí es donde bañamos, aquí es pa uno sentarse a refrescarse a comer, por aquí hay un caminito y sube acá.*
- **A:** *Que Robledo es muy grande, tiene un parque, tiene para hacer gimnasio, también hay un profesor que se llama Tito, ahí al ladito de la casa ahí hacen ejercicios.*

Inclusive dentro de su misma comunidad lograban distinguir y diferenciar el lugar que les pertenece junto con su familia, correspondiente a sus casas, lo que tiene que ver en profundidad con los vínculos afectivos que más adelante se retomarán.

- **E:** *Este es el barrio de acá*
I: *¿Y cómo se llama el barrio?*
E: *Martín Eladio. Como un recorrido vea, por acá entonces aquí hay un caminito y aquí voltea y aquí es mi casa y acá abajo hay más.*
- **A:** *Después de pasar aquí ya empieza el callejón para ir para mi casa, pero si quiere nos transportamos aquí, pongámosla por acá. Mi casa está como en la montaña. Mi casa es de 2 pisos, tiene 2 puertas porque aquí vive mi abuelo y aquí yo.*

Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad integra tanto los aspectos socioculturales y personales como lo mencionamos en el ejemplo anterior, los participantes comienzan a construir posturas críticas sobre el grupo social al que pertenecen, pues hacen parte de la comunidad pero no significa que les guste todo lo que su comunidad representa; es decir, existe una diferenciación entre lo social y lo individual donde el estudiante puede en su narrativa posicionarse como un sujeto externo a su comunidad para compartir críticas sobre la misma, y volverse a integrar al momento de expresar opiniones positivas. Esto se identifica a

partir de los comentarios que comparten sobre los habitantes y el entorno, y en los deseos que tienen para la comunidad:

- **D:** *Quisiera que no sean tan problemáticos*
- **E:** *¿Cómo le digo?, la policía es como no hay tanto, y por eso es que hay tanto crimen, desprotegido*
- **A:** *Que volviera la diversión de antes*

Por último, una característica de la identificación simbólica es que, al momento de hablar del grupo al que se pertenece, existe la tendencia a diferenciarse de otros. Al tener una visión clara de las características de su comunidad, pueden distinguirse de otras comunidades, e incluso expresar que la propia tiene mayores cualidades que otras. En el caso de los participantes, todos manifestaron inconformidades por los habitantes o el territorio, pero al momento de compararse con otros sectores, los criticaban o resaltaban las bondades del propio. De esta manera demuestran pertenencia, interés en la prevalencia y arraigo a su cultura, sintiéndose identificados con el lugar en el que viven y no permitiendo que sea desvalorizado frente a otras comunidades similares o aledañas.

- **E:** *Es muy sano, no hay tanta bulla como en Tuluá, ir al pailón, ir a la loma, ir a la quebrada a bañar*
- **A:** *Aquí, aquí no me puede pasar nada, pero es que allá todos los de Huasanó son así como maldadosos y les gusta pelear*

Respecto a la subcategoría de *Acción-Transformación* se identificaron actividades comunitarias como eventos, celebraciones y fiestas; por lo tanto, en el espectro cultural de los corregimientos predominan las actividades recreativas que permiten la integración de la comunidad, lo que se relaciona al hecho de que los estudiantes se identifican fuertemente con habitantes de su grupo social, debido a que se unen a compartir.

- **D:** *Cuando nos celebran cosas, ayer hicieron una, trajeron un brinca brinca, hubo globos con agua, había unas carpas.*
- **A:** *El domingo vienen personas de Ricaurte, acá todo esto –la discoteca- ahí sacan mesas, ahí donde está la sala de sistemas para poner música, esos son los baños mujer y hombre, y acá dentro es donde se hacen las personas para tomas, y ahí, donde está esa puerta hay, hay una barra, sirven las, los alcoholes.*

No obstante, las actividades comunitarias no siempre son dirigidas a los jóvenes, niños y niñas del corregimiento; de hecho, las actividades en las que más participan son de carácter cotidiano con sus amigos y vecinos de la misma edad con quienes más interactúan, aparte de su familia.

Se podría decir que la interacción con personas de otras generaciones recae en el rol que estas tienen dentro de la comunidad; por ejemplo, los estudiantes van a comprarle al tendero o heladero, aprenden fútbol de su profesor, entre otras situaciones similares. No predomina la interacción intergeneracional dentro de contextos comunitarios no escolares, siendo que este tipo de relación podrían contribuir a la transmisión de historias y costumbres, aportando al repertorio cultural de la comunidad y generando, además de recreación e integración comunitaria, una prevalencia de la cultura e interés por mantener vivas las raíces; por tanto, fortalecer la identidad sociocultural a través de la identificación simbólica que tendría lugar en las actividades de integración entre los habitantes de todas las generaciones.

- **E:** *Me levantaba a las diez, subía al parque y si no había nada iba a la casa le decía a Julián si nos íbamos para el Pailón y ya, volvíamos, comía y ya y a dormir*

I: *¿A qué te refieres con ir a mirar que no había nada?*

E: *A ver si había gente para jugar algo*

- **D:** *El segundo es cuando paso momentos con mis amigos y compañeros, así.*

- *A: Pues bien, pues como algunos tienen hijos y jugamos y bueno, y hacemos la recocha siempre, como yo vivo prácticamente como en una loma y entonces siempre siempre yo bajo y jugamos en una parte por allá, por allá abajito como unos 100 metros por acá abajo, hay una parte plana entonces en esa parte plana jugamos*

Para todos los participantes la actividad del fútbol es importante y agradable; además, es el único espacio en el que se identificó una actividad proyecto para el trabajo en el territorio, pues el profesor los motiva a limpiar las canchas y alrededores en algunas ocasiones; no obstante, en las narrativas de los estudiantes no se identifica reflexión más allá de la acción en sí misma promovida por el profesor de fútbol.

- *E: Pues en veces cuando yo entreno el profesor nos pone a recoger basura*
- *A: si no que allá en Huasanó hay un señor que le dicen Pedrucho, él es el que nos entrena.*

Con base en lo anterior, se puede afirmar que no se identifican en las narrativas actividades que promuevan la reflexión y acción por el desarrollo comunitario o del territorio; es así como, a pesar de que se identificaron posiciones críticas desde la individualidad, no se vislumbró concepciones colectivas que los estudiantes apropiaran a partir de la interacción con la comunidad. Esta última realiza actividades de integración que no aportan necesariamente ni directamente al proceso de identificación simbólica, por lo que dicha identificación se ha configurado predominantemente desde la experiencia cotidiana individual del estudiante durante su desarrollo en el corregimiento, en compañía de su familia como primer espacio de socialización para los participantes.

Cabe aclarar que es evidente el compartir comunitario, pero no existen espacios comunitarios que optimicen y fortalezcan la construcción que ha tenido el estudiante en función del corregimiento y su experiencia personal. Es decir, no se vislumbró acciones o identidades de empoderamiento a partir de los relatos de los estudiantes, con el fin de conocer

con mayor profundidad sus características socioculturales e historia, para promover acciones a favor del desarrollo de su entorno.

- **D:** *El día de los niños, pues eso lo celebran es en el grado 5° no sé si en el colegio también, pues ahí vemos películas, jugamos, el día libre.*

I: *¿Qué aprendiste?*

D: *Pues no sé. He aprendido muchas cosas, y así, no sé*

I: *¿Te gustaría que hicieran algo más en el colegio?*

D: *Sí, no sé, como un poquito más de juegos, porque en el colegio no hay nada, solo el aula donde jugar fútbol y ya.*

Se aclara que el ejemplo anterior, fue identificado como una actividad colectiva; sin embargo, tanto el Día del Niño como el Festival del Maíz, entre otras actividades que fueron relacionadas de carácter comunitario por parte de los estudiantes, son promovidas, organizadas y construidas por las sedes de la Zona Plana Rural. Por lo tanto, su análisis es propio de otro dominio categórico en el presente análisis. Como se expone posteriormente, en la narrativa de los estudiantes aún prevalece significativamente el carácter recreativo que el educativo en las actividades escolares. Con lo anterior no se intenta desvalorizar la importancia de la integración y vinculación comunitaria, sino que se parte de la base conceptual donde el fortalecimiento de la Identidad Sociocultural está en función tanto de las actividades como de los significados compartidos a partir de historias, prácticas, costumbres, recursos lingüísticos y aprendizajes que se transmiten en la interacción con los de la comunidad; por lo tanto, llama la atención que prevalezca la acción para la integración y no transformación de la comunidad y el territorio, donde se enfoca en la recreación y diversión más que en el compartir y resaltar las características socioculturales del sector que aporten a la identidad personal y sociocultural en los participantes.

- **A:** *Pues pa' festejar, para andar por ahí, para que los niños no estén por ahí en este.*

Como estamos virtual entonces no hemos vuelto a hacer esas cosas.

Aprendizajes Significativos Socioculturales en el Contexto Escolar

En cuanto a la subcategoría *La Escuela*, los estudiantes tuvieron dominio al momento de describir la escuela ya sea desde la dimensión física como la cualitativa, coincidiendo con la percepción de la escuela como un espacio de intercambio ya sea de conocimientos o social. Lo anterior, demuestra una apropiación a partir de las experiencias vividas en el contexto educativo donde se sienten pertenecientes de una comunidad en concreto, la escolar. Incluso les permite imaginar cómo desearían que la escuela sea en un futuro como forma de volver ese espacio propio y colectivo más agradable, evidentemente desde sus vivencias y preferencias.

- **A:** *Allí sobre la escuela no es como que todos se tiene que hacer en todo lado, no, ahí al lado de la cocina hay como un comedor.*

E: *Una piscina comunitaria para poder hacer, practicar natación*

I: *¿Por qué?*

E: *Porque a unos les gusta bañar y para ir, no, está un poquito lejos, entonces por eso.*

D: *Que haya más juegos / pues para jugar.*

A partir de los ejemplos anteriores, se identifica que los gustos y preferencias inciden en gran medida sobre cómo los estudiantes se sienten y piensan frente a su escuela, con base en sus experiencias escolares. La anterior situación, es posible debido a la capacidad de autorreflexión que les permite generar la distinción de la identidad personal y el contexto en el que se desenvuelven; es decir, los participantes traen consigo formas de pensar, emociones, valores y creencias que van contrastando con su entorno, generando posturas críticas frente al

mismo, que les permite identificar qué les gusta y que no. Cabe resaltar que este espectro de elementos personales puede ser transmitido por su contexto familiar.

- **A:** *Cuando los pelaitos se portan mal y los profesores se les sube la autoestima. (simula en regaño de un profesor) Vea Jorge, quédate callado hombre. El profesor contaba hasta 10, si pasaba de 10 nos pone uno a todos, así nos dijo cuando entramos. Cuando yo veía un pelaito hablando y hablando y Jorge, cállate hombre, mirá, ya iba en 7, y yo, siga profe, siga, ya iba por 8; yo estaba todo asustado, y yo en ese momento llevaba 5.*

E: *Entonces un día normal de escuela, a las 8 entrar, entrar un rato porque la coordinadora se demora, después buenos días profesor, hacemos la tarea y ya, seguimos, a las diez vamos a descanso, me pongo a jugar free y ya.*

D: *Pues un poquito bien, pero uno se aburre, porque hay en veces que es mejor ver a los compañeros, y ya. A mí me parece que, pues es como más fácil ir presencial, que virtual.*

Otro elemento que recobró importancia en sus narraciones fue la identificación del rol de los profesores, que en un primer momento permite reconocer que los participantes se identifican como estudiantes, distinguiendo la función y diferenciación de actividades de los docentes con los propios.

- **A:** *¿Quién te ha hablado de Robledo en la escuela?*
eh, el profesor D y el profesor B.

I: *¿Qué hacen con los profesores?*

E: *Ellos nos enseñan. Hay veces que caminamos.*

Es a partir de la interacción con sus maestros, sus compañeros y el espacio, que van configurando su lugar en la escuela, comienzan el proceso de socialización a través del compartir y aprender los conocimientos que les son transmitidos. Los profesores serían

quienes permiten, por medio de las actividades propuestas, que los estudiantes comprendan el mundo que los rodea; por consiguiente, el maestro se convierte en el principal referente de la acción educativa integrando los conocimientos formales, institucionalizados y académicos con el contexto en el que los estudiantes se encuentran, tanto en lo social como en lo escolar, que a su vez configura la propia cultura escolar.

- **A:** *en qué hago en mi escuela, en el colegio pues hacemos deporte, los profesores como usted sabe, que también enseña artística, pone ejercicios difíciles como Pedrucho y eso también lo ponen a hacer. Usted se imagina que uno aprende más en la escuela que en el colegio a jugar deporte.*
- D:** *Bueno que los que izan bandera, en veces D, en veces yo, ah y C, y en veces uno de los que ya le nombré y así. Por la comportamiento y tareas.*
- E:** *Los profesores no les gusta que uno haga teatro.*

En cuanto a las *Actividades Socioculturales*, continuando con lo anterior mencionado, son los docentes quienes dan paso a la configuración de espacios de intercambio social; en este caso, la intención se dirigía a conocer las actividades que se construían con un objetivo dirigido hacia la comunidad o el territorio. Los estudiantes lograron distinguir entre las actividades escolares cotidianas y actividades socioculturales donde compartían e interactuaban como comunidad escolar y del corregimiento; se aclara que cualquier actividad de integración implicaría interacciones entre las culturas de los corregimientos de donde son oriundos los estudiantes y profesores, quienes viven tanto en los corregimientos como en municipios como Tuluá o Río Frío.

Se identificó una actividad de gran valor para la comunidad llamada el Festival del Maíz, la cual es promovida por docentes de la Zona Plana Rural, así como otras celebraciones y festividades como el Día del Niño o el Día de la Mujer. No obstante, en las narrativas de los

estudiantes, se resaltaba el carácter recreativo de las mismas, y poco se destacó sobre los conocimientos o reflexiones que propiciaban estos espacios.

Por ejemplo, en el caso del Festival del Maíz se esperaba que la información aportada por los participantes reflejara la importancia de esta actividad para la comunidad, dado que es una de las actividades escolares con mayores aportes culturales; sin embargo, los estudiantes recordaban los juegos y lúdicas que tenían lugar en el evento, pero no conocían el trasfondo del mismo.

- **E:** *Es que es una tradición también*

I: *¿Bailan cuando hay tradiciones? ¿Cómo cuál?*

E: *Como cuando teníamos que ir al día del maíz.*

- **D:** *Es el día internacional cuando celebran como las, el mes del maíz y así, todo con el maíz, cuando cantan, así, cuando venden cosas, de tamales y así.*

Es importante tener en cuenta que el Festival del Maíz se ha realizado desde el año 2013 desde la sede Jorge Robledo de la Institución Educativa Julián Trujillo, con el objetivo de integrar a la comunidad por medio de actividades culturales, gastronómicas y recreativas que permitan recuperar las tradiciones, costumbres e historia de Robledo (Gonzalez, 2018). Nace a partir de una actividad académica donde encuentran que el maíz es el mayor referente gastronómico de América y buscan a partir de representaciones artísticas revivir la historia y capital cultural de sus raíces, convirtiendo al festival en un evento recreativo y educativo (Gonzalez, 2018). Sin embargo, en los últimos años ha disminuido la asistencia y participación por parte de la comunidad.

Por lo tanto, las actividades realizadas en la escuela son recordadas como espacios de recreación, lo que no significa que no existan otro tipo de enseñanzas o actividades por parte de la escuela y los docentes, pues se pone en evidencia que los estudiantes le han dado

sentido y significancia a estas actividades, que se tornan divertidas y que aparentemente se ubican fuera de los métodos de una educación tradicional.

Es así como, existe la tendencia de no recordar actividades en las cuales la escuela les haya proporcionado enseñanzas acerca del lugar donde viven o de las razones por las cuales realizan actividades comunitarias; por ejemplo, uno de los participantes agrega

- **D:** *No, pues, cuando yo estaba en la escuelita no me enseñaban nada de eso, pero en el colegio como acabamos de empezar todavía no me han enseñado nada de eso.*

Solo uno de ellos recuerda que se les ha enseñado temas similares, pero no recuerda qué en concreto, por lo que no se ha constituido como aprendizaje.

Por lo tanto, en cuanto a los *Aprendizajes de la Comunidad y el Territorio en los Contextos Escolares* se encontró muy poca información y por ende no se vinculó con otras subcategorías como la identificación simbólica o la acción transformación. Es decir, la escuela ha generado actividades con intenciones de crear impacto social y comunitario en la dimensión educativa, pero esto no ha reforzado la construcción identitaria sociocultural más allá del desarrollo experiencial cotidiano que ha vivido el estudiante en su entorno.

Identidad personal

Para esta categoría es importante resaltar los aspectos propios, las relaciones generadas por los participantes y aquellas experiencias que brindaron significados y sentidos para sus conocimientos, como también un reconocimiento de los intereses propios y los procesos de identificación con el otro como parte del encuentro con la familia, amigos y vivencias en espacios sociales.

Acerca de la subcategoría de *Vínculos afectivos* se encuentra que se presenta una importancia afectiva sobre la familia y amigos por parte de los participantes, por ejemplo, en el participante E, quien afirma que “*Me hacen sentir porque estoy con las personas que*

quiero” o cuando se le pregunta qué le gusta de sí expresa “*tengo muchos amigos, que mi hermano mi primo miguel están ahí conmigo*”, además el participante A afirma sobre su relación con la familia lo siguiente:

- **I:** *podrías contar nuevamente lo de tu familia, por favor.*

A: *Siempre he estado con... estas son las tres personas con las que estoy más juntos que son yo, mi padre y mi madre, son las personas que más amo en el mundo, son las personas que con las que estoy siempre, nunca me he separado de ellos siempre hemos estado unidos cuando almorzamos, cuando vamos para la calle, cuando vamos a hacer el mercado cosas así*

Estas afirmaciones se pueden interpretar como parte de su identidad debido a los relatos sobre los aspectos afectivos al identificarse las relaciones o vínculos que han formado con estas personas, como parte de la necesidad de pertenencia, Mieles y García (2010) dirían que la construcción de la identidad está articulada con las interacciones con los padres, amigos, personas parte de la comunidad, pues esta construcción está establecida en los diálogos con los otros como también las actividades donde se participe. En este caso, es necesario mencionar cómo estos vínculos permiten la transmisión de conocimientos, permitiendo que se establezcan valoraciones y significados emocionales brindando sentidos para interpretar sus experiencias y la realidad, por consiguiente, se comparten prácticas muy particulares del contexto por parte de la familia.

Esa importancia del otro en la vida del niño y su desarrollo vital permitiría reconocer e interiorizar las particularidades y características de su comunidad para convertirlas en aspectos propios y así vivenciarlas, lo que permite distinguir un proceso subjetivo de autorreflexión donde se pueden diferenciar los atributos culturales donde se está inmerso (Mieles y García, 2010). Incluso el participante A, enfatiza en la unión con miembros de su familia afirmando que, “*Mi madrina siempre me ha querido mucho, me ha regalado ropa, me*

ha ayudado con lo de Halloween porque como ella vive en Tuluá, entonces ella también me ayuda con lo de Halloween y bueno, y siempre hemos estado ahí junto y cuando tengo algún problema en vez que vamos pa llá entonces ella me ayuda”.

Finalmente, se encuentra que, estos vínculos son de carácter positivo, es decir, hallan en estos sentimientos de seguridad y de un compartir en actividades como juegos, ejemplificado en el relato del participante E: “**I:** *¿y por qué fueron tan importantes?* **E:** *porque ellos me acompañaron cada vez en todo, íbamos de paseo y cosas así”*

En esta construcción de identidad o del Yo, como afirma Bruner (2003) los factores internos y externos constituirían este proceso, tales como la memoria, los sentimientos, las ideas, creencias y subjetividad, además de la estima de los demás y las expectativas que encuentra en la cultura donde está inmerso, de esta manera, la identidad forma parte de los procesos de construcción, de una subjetivación donde forman parte la comunicación e interacción para el compartir de significados.

Por consiguiente, en la subcategoría *Transiciones vitales*, la cual no se aleja de la subcategoría anterior, puesto que serían estas transiciones parte de la formación de los vínculos y en perspectiva de la identidad de los participantes, se identifica que las experiencias narradas por los niños hacen referencias a salidas, viajes a ciudades como Tuluá, Cali o Medellín con familiares, como también eventos al compartir con sus familiares, como menciona el participante A

Pues en los seis años que estuvimos viviendo en la finca se acuerdan que yo les dije al principio, esa finca nosotros estuvimos viviendo seis años y entonces ahí fue donde yo le ayudaba con lo de los pescados, con los patrones cuando llegaban entonces que pedían pescado, que para que le ayudara bueno cosas así, para bajar mangos y cosas así, que para que les trajera cilantro cosas así, porque yo le ayude a mi papá a hacer una huerta también y estaba ahí ayudándole.

El participante D, también logra relatar sus experiencias con su familia, cuando menciona que *“por ejemplo, cuando me reúno con mi familia, cuando viajamos, bueno no sé”, “viajar y todo solo con mi familia”*.

Estos relatos permiten identificar el papel de los familiares en las experiencias de los niños, demostrando la manera cómo con estos han formado aprendizajes que hacen parte de su contexto, es decir, esa mediación de los adultos en la mencionada transición de conocimientos, de igual manera cómo se van adquiriendo preferencias y gustos debido a estas vivencias, todo esto tomando el papel de formadores de identidad al apropiarse de las experiencias.

Se afirmaría que el desarrollo humano es el resultado de las formas implícitas de la vida compartida como las creencias, pensamientos y acciones, así como las formas explícitas, es decir, los artefactos culturales, la lengua, la escritura, entre otros (Guitart, 2008); esto lo refiere Rugoff (2003) en su concepto de participación guiada que consiste en aquella que *“provee una perspectiva para ayudarnos a enfocarnos en las formas variadas en que los niños aprenden mientras participan en y son guiados por los valores y prácticas de sus comunidades culturales”* (p. 283-284). Esto quiere decir que, las transiciones vitales de los participantes donde se generan papeles activos de otros han permitido que las actividades compartidas sean significativas y de esta manera, las experiencias relatadas por los participantes son constituyentes importantes de la formación de la identidad al transformar aprendizajes, crear relaciones basadas en la oportunidad de compartir, como también la socialización en lugares como la escuela donde son interacciones con pares y así distinguen los cambios vivenciados en su niñez hasta la edad actual. Como expresa el participante D,

- *“Los aprendizajes más importantes que he tenido en el último año son, las actividades con la psicóloga, con los profesores”*.

Una de las situaciones que se logra identificar en las experiencias de los participantes se relaciona con una pérdida, esta se puede comprender como una transición vital que tiene un significado y valor emocional distinto; por ende, la manera en la que los mismos logran expresarlo presenta una interpretación de la capacidad de reflexión e interiorización de emociones y pensamientos, además de expresar importancia socioemocional.

- **D:** *“No, él ya lo mataron, lo mataron” “pues él trabajaba muy duro para darme la comida, a mí y a mi mamá y para sacarnos adelante”*
- **E:** *a él también lo mataron, él era pillero y el primo, el hermano de él también lo cogieron, pero no lo mataron está en la cárcel*

Estas experiencias relatadas por los participantes pueden visibilizar dinámicas de superación o afrontamiento permeando en sus estados emocionales e inclusive en la percepción sobre la vida, además de los vínculos afectivos y sus significados.

A partir de la subcategoría de *Sí mismos posibles* se puede interpretar en los participantes aspectos sobre el proyecto de vida, las metas y sueños que relatan desde las experiencias y aprendizajes de los mismos, dando cuenta de los conocimientos adquiridos proyectados en un futuro, por estas razones los chicos tienen como objetivos experimentar oportunidades diferentes junto con sus familiares, ser profesionales y mejorar su contexto brindando soluciones para este. Es importante mencionar que las metas que se establecen presentan la intención de generar un apoyo a sus familias permitiendo identificar el elemento del cuidado al otro.

Al experimentar oportunidades nuevas se puede comprender según sus relatos:

- **I:** *y tú, ¿tú qué escogerías? Lo rural o lo urbano, ahora, desde lo que te gusta*
A: *lo rural*
I: *y cuando estés más grande. ¿Dónde te imaginas?*

A: no sé, mi sueño es ir a la universidad, entonces ya sería, al contrario ¿no?, pero en este momento sería lo rural

- *D: “ser doctora, sacar adelante mi familia”, “cuáles son mis sueños, sacar adelante a mi mamá, ser doctora, tener mi propia casa” “los llevaría que conocieran Medellín y comprarme un apartamento allá para tenerlos allá viviendo conmigo y a mis amigos”*

Estos relatos, permite identificar en los participantes cómo los sí mismos posibles son componentes cognoscitivos que se forman según las esperanzas, miedos, metas y amenazas que conlleva al reconocimiento de aspectos relevantes propios y brinda significado, organización y dirección de la vida, por otro lado, estas atribuciones propias dan un sentido a los participantes, ya que se inicia una definición del lugar en una sociedad, según sus características y preferencias de los mismos. Por un lado, el participante A, enfatiza en aspectos personales dentro de su construcción propia, cuando menciona que, *“Ser una persona muy humilde, ser buena persona con todos, así sea con el mundo, como soy ahora, mejor dicho”*, estas afirmaciones más allá de crear una visión a futuro se pueden comprender como una muestra de su percepción propia, es decir, una reconstrucción de sus significados y sentidos propios.

También cabe aclarar la importancia de los otros en la formación del individuo y cómo estos vínculos fuertes se presentan dando sentido y significado a los sueños como también un conocimiento sobre las profesiones e intereses compartidos; cuando el individuo se halle en un grupo, las prácticas, valores y creencias guían la formación del mismo, esto se logra interpretar en los sujetos, puesto que toman referencia para buscar oportunidades, como también una identificación en las labores de sus familiares.

Las experiencias particulares de los participantes con relación a su familia y su vínculo, han generado o conllevan a considerar el aspecto de perder la vida o la vida de sus familiares como un miedo, lo cual se expresa en los siguiente,

- **E:** *yo también quiero ser inventor*

I: *¿de qué?*

E: *crear una máquina para ir al futuro y al pasado*

I: *¿qué te gustaría hacer?*

E: *al pasado volver a antes de que mataran a mi primo y decirle a mi tío, a mi primo que no se fuera por allá y que se viniera para acá para Huasanó al otro día anterior.*

Sería entonces, estas vivencias las que orienten la comprensión de la importancia de los vínculos al encontrar en ellos seguridad, una facilidad de transitar en su entorno, como también temer por los miembros de su familia debido a las condiciones del contexto, que pueden ser de exposición y es así como buscan construir protección para ellos y para su familia.

Es importante mencionar que, a partir del análisis de los resultados se identifica una subcategoría relacionada con la autopercepción de los participantes que se denomina dentro de la investigación como *autoestima*, donde se encuentran características, percepciones propias, intereses y preferencias de los mismos, las cuales forman parte de la identidad y reconstruyen maneras de pensamiento y comportamiento de estos. En los relatos se hallan elementos como actividades favoritas, objetos favoritos, miedos, gustos y no gustos, aprendizajes y características personales, como se ejemplifica en el siguiente relato.

- **A:** *Pues en mi escuela me gusta la tecnología, me gusta el arte, hay un profesor que sabe harto de arte, es la materia que más me gusta porque pone unos dibujos que deberían hacerse con computador en 3D, y los dibujos que él nos pone a hacer se ven en 3D.*

Los relatos mencionados anteriormente permiten distinguir aquellas actividades y objetos que realizan e identifican los participantes, que exponen la construcción de sus intereses, cómo se relacionan con el medio y cómo este les proporciona elementos para desenvolverse según sus particularidades. Otro de los componentes se encuentra relacionado con la percepción de sí, lo que posibilita comprender la autorreflexión y un proceso de subjetivación, puesto que logran expresar características y cualidades propias, como se ejemplifica a continuación:

- **A:** *“No tengo ni una, a veces me entretengo muy fácilmente”, “Ser extrovertido, buen hijo, buen amigo y ser digno”*

Por otro lado, un aspecto que forma parte de la identidad se comprende como la capacidad de definición propia y reconocimiento de características físicas y emocionales, de esta manera el participante expresa que,

- **A:** *Soy blanco, tengo cabello negro, ojos grandes y tengo los ojos oscuros*

Además, dentro de la definición de sí mismos se encuentran las valoraciones sobre situaciones que hayan generado emociones y es así como, se comprende la interpretación y reinterpretación continua de las experiencias.

- **E:** *cuando estoy por allá en la oscuridad me da miedo*

I: *¿por qué te da miedo?*

E: *porque es que yo, yo como tuve una vez una experiencia*

I: *¿qué te pasó?*

E: *estaba yo con un amigo, íbamos a jugar botitarros y nos faltaba un tarro, entonces fuimos a conseguir uno y algo nos agarró así y nosotros le dijimos oe, entonces se levantó y se fue.*

Estas capacidades de distinguir características propias y realizar una interpretación de las experiencias, forma parte de la identidad que se construye de manera individual como

también en interacción con el medio donde se desenvuelven los sujetos, puesto que sus pensamientos u opiniones se constituyen a partir del entendimiento del contexto y del otro con el que se interactúa. Será entonces importante destacar las definiciones propias desarrolladas en un proceso reflexivo y con adquisiciones culturales o simbólicas.

Finalmente, dentro de las expectativas en futuro que proyectan los participantes para su comunidad, en sus relatos se encuentra que,

- **I:** *Que volviera la diversión de antes. como la que nos comentaste ahorita, ¿cierto? Y ¿cuál fue el otro sueño que pusiste para tu comunidad?*

A: *que devolvieran la cancha y la vuelvan más grande*

I: *Que volviera la diversión de antes. como la que nos comentaste ahorita, ¿cierto? Y ¿cuál fue el otro sueño que pusiste para tu comunidad?*

A: *que devolvieran la cancha y la vuelvan más grande*

Lo que expresan los participantes, se puede comprender como una muestra del sentido de pertenencia y los significados valorativos y emociones que se vivencia al pertenecer a su comunidad. Por otro lado, comentan lo que quieren para su escuela, lo que demuestra una visión de esta, manteniendo aquello que se puede mejorar **I:** *Súper bien ese sueño y ¿tú qué quieres para tu escuela?* **D:** *que haya más juegos*, **I:** *¿Por qué quieres que haya más juegos?* **D:** *pues para jugar*, por otro lado, el participante A, recomienda aspectos físicos de la misma, es decir, **A:** *que sea más limpia*. De esta manera, la percepción de los participantes sobre la escuela es una forma de identificar las capacidades construidas en el escenario escolar donde se construyen habilidades de socialización y posibilidades de impactar en sus espacios de desarrollo de manera activa y en pro de una calidad.

Por consiguiente, las transiciones vitales, los vínculos afectivos, la percepción de sí mismo o autoestima, como también los sí mismos posibles son fundamentales para la comprensión de la identidad al dar cuenta de cómo interactúan las experiencias, la

subjetividad y el entorno social dentro del sujeto para su propio reconocimiento como de la comunidad; lo que quiere decir, que el papel del otro es necesario para un entendimiento del mundo exterior y la apropiación de artefactos culturales así como también los procesos internos del individuo.

Características de las construcciones narrativas identitarias

Teniendo en cuenta el análisis realizado anteriormente, se identifica que la escuela ha constituido un espacio que los estudiantes perciben para compartir, espacios que pretenden acercar al estudiante a su contexto y a la comunidad por medio de actividades tanto escolares como socioculturales; no obstante, en estas actividades prevalece la característica encontrada en la categoría de Identidad Sociocultural, debido a que la recreación y el compartir se configuran como lo más significativo en las experiencias de los participantes.

Se reconoce que durante el compartir y la interacción con sus compañeros, profesores, familiares y vecinos, los estudiantes logran intercambiar significados y sentidos propios de su cultura, por lo que no se ignora la importancia de las actividades recreativas y de integración que tienen lugar en los contextos educativos. Sin embargo, existen actividades socioculturales promovidas por la escuela que pretenden ir más allá de la interacción cotidiana y aportar conocimientos, aprendizajes y prácticas, con el propósito de mantener la cultura y formas de vida de la comunidad desde la identidad con la que se definen como corregimientos. A pesar de esas intenciones, los estudiantes coinciden en no recordar el contenido de estas enseñanzas, por lo que estas no se habrían constituido como aprendizajes significativos sobre su territorio y comunidad, muy probablemente a razón de que los estudiantes no participan directamente de la planeación, preparación y reflexión de las actividades socioculturales, participando como asistentes de las mismas.

Por lo tanto, las actividades propuestas aportan a la identidad sociocultural de los estudiantes en cuanto al intercambio casual y natural de la comunidad, en actividades cotidianas y de celebración; empero, su identificación simbólica se ve optimizada principalmente por su experiencia cotidiana y desarrollo en la comunidad, y no necesariamente por aportes concretos brindados por espacios escolares a excepción de algunos acercamientos a partir de actividades escolares y socioculturales que han permitido en el territorio, que cabe aclarar, los estudiantes ya conocen.

La identificación simbólica y la actividad-transformación, se vieron permeadas e influenciadas por los vínculos afectivos y transiciones vitales que los estudiantes iban construyendo en su narrativa; lo anterior, es debido a que a partir de la configuración de vínculos seguros los participantes exploran y descubren con mayor libertad los espacios y personas que hacen parte de su grupo social, con el acompañamiento y orientación de su familia y amigos. Cabe resaltar, que en los espacios escolares predomina la formación de vínculos con amigos y compañeros donde se refuerza tanto la identidad personal como sociocultural al configurar experiencias que resultan ser importantes y significativas con habitantes de ambos corregimientos.

Por último, y teniendo en cuenta que la funcionalidad de la identidad personal se orienta a una proyección de sueños o metas, los estudiantes han manifestado el deseo de ser profesionales y vivir en zonas urbanas cuando sean mayores identificando las oportunidades que brindan las ciudades, aspecto que puede ser reforzado por las experiencias vividas con su familia en viajes y por el reconocimiento de la importancia de la educación que viven diariamente en contextos escolares para mantener y mejorar la calidad de vida; sin embargo, actualmente disfrutan y valoran su experiencia en sus corregimientos natales. En cuanto la funcionalidad de la identidad sociocultural que se refiere al reconocimiento por parte de la comunidad y en relación a los proyectos de vida de los estudiantes, se podría identificar que

son pensamientos aceptados dentro de la misma, de la cual no se distinguen intenciones o propósitos por fortalecer el desarrollo de los conocimientos culturales de sus integrantes para fomentar el crecimiento de su territorio.

Por lo anterior, la comunidad se ha posicionado pasivamente ante los objetivos de la institución educativa, entidad que ha demostrado preocupación por la pervivencia de la cultura del contexto al que pertenece y, por lo tanto, ha pretendido aportar a la identidad sociocultural y personal de sus estudiantes e incluso de los demás habitantes.

Discusión

La investigación permite distinguir la importancia de la construcción narrativa en cada participante, identificando en estos sus experiencias de acuerdo al tiempo en que se presentan; es decir, la posibilidad de relatar los momentos específicos a sus vivencias o etapas, brindándoles sentidos y significados. Por otro lado, en esa construcción se reconocen las emociones, percepciones, sentimientos y pensamientos acerca de sí mismos y de la comunidad, lo que en teoría responde a la interiorización de los elementos simbólicos de la cultura en un desarrollo de una visión crítica de esta.

De esta manera, la teoría sobre la construcción narrativa de la identidad se logra establecer a partir de los relatos, puesto que el lenguaje y los discursos tienen el objetivo de presentar intenciones, consideraciones y deseos sobre aquello que ha sido compartido en los grupos culturales; además es fundamental reconocer que en el modelo de organización de la información se retoman los relatos en la lectura y la comprensión de la teoría reconociendo que son casos particulares.

Por otro lado, dentro de la metodología se recupera el análisis narrativo temático que permite interpretar la información mediante la organización de temáticas que surgen en los relatos y se relacionan con las categorías; este proceso posibilita que la información se logre

interpretar en la construcción del individuo como la parte social, puesto que sostiene una lectura de la realidad social donde se inscribe el sujeto.

En cuanto a los hallazgos obtenidos a través de la investigación se encontró que la identidad sociocultural de los estudiantes se ve fortalecida gracias a la experiencia cotidiana que viven y han vivido durante su desarrollo, y a las actividades recreativas y de integración comunitaria en las que participan. No obstante, no se reconocieron proyectos comunitarios dirigidos al desarrollo de su propia identidad o para el territorio según lo relatado por los participantes.

Por otro lado, la discusión sobre la comparación entre las zonas urbanas y rurales no tuvo representación en la narración de los participantes, quienes reconocen ambos contextos con sus cualidades y posibilidades, pero prefieren vivir en sus corregimientos natales por sus características propias de la ruralidad que no recaen en aspectos económicos ni laborales, resaltando la naturaleza. Pese a esto, su perspectiva no se acerca a una visión novedosa de la ruralidad, pues no existen pensamientos colectivos que sean transmitidos a través de la narrativa de los participantes donde se reconozcan como una comunidad con potencialidades para el trabajo en pro del desarrollo territorial.

Uno de los hallazgos importantes de la investigación, que aporta al entendimiento de la construcción narrativa de la identidad gestada en espacios socioculturales, se relaciona con los vínculos positivos y seguros generados por los participantes, que se fortalecen en las experiencias y vivencias, logrando transmitir conocimientos y aprendizajes acerca de la cotidianidad del contexto, es decir, se convierten en mediadores. Además, se incluye que los participantes se encuentran en un proceso de construcción de una proyección a futuro, la cual se articula con los saberes aprehendidos y una claridad que parte de agentes externos que llevan a esas preferencias; por consiguiente, se habla de los grupos cercanos como la familia

y la escuela, donde se logra construir una autopercepción identificándose como agentes de cambio y transformación de su propia vida.

Lo anterior, está relacionado con el hallazgo sobre la identidad influenciada por espacios socioculturales y la construcción individual para configurar la propia subjetividad, como apoya la teoría planteada; por lo tanto, se distingue una formación integrada entre lo personal y comunitario, la cual seguirá presentando un proceso dinámico, flexible y fluctuante a partir de las actividades o experiencias significativas.

Otro hallazgo relevante, es la perspectiva de los participantes sobre el contexto escolar, dando cuenta de las actividades que se realizan, algunos de los propósitos de estas y que ellos las relacionan con actividades que se quedan en la acción como poder integrarlos y generar espacios para la comunidad; sin embargo, no se identifican aprendizajes significativos en un proceso de reflexión sobre su cultura. Pese a lo anterior, se identifica que los mismos dan cuenta de la función socializadora por parte de la escuela, ya que les permite vincularse a los sistemas de valores y creencias propias de la comunidad a través de espacios de intercambio e interacción social.

Por otro lado, es relevante reconocer que no se identificaron otras instituciones o entidades que promuevan espacios u oportunidades similares para los niños, niñas y jóvenes de estas comunidades a excepción de la escuela según lo mencionado por los estudiantes.

Llegados a este punto, se construye la respuesta a la pregunta de investigación partiendo de la percepción de los participantes sobre sus experiencias escolares y procesos de construcción identitaria, caracterizada entonces, por la realización de actividades escolares y socioculturales que pretenden transmitir enseñanzas y generar espacios de interacción y compartir comunitario. Estas actividades tienen las siguientes características.

En primer lugar, se identifica en los relatos que la escuela se plantea actividades que buscan vincular y partir de su contexto social por medio de espacios culturales, pero estas han

quedado plasmadas en las identidades de los participantes como actividades netamente de recreación e integración; en consecuencia, no se identifica en las narrativas repercusiones en la transformación u optimización significativa de la identidad sociocultural de los estudiantes, en cuanto la identificación simbólica, más allá de lo que ellos mismos han experimentado cotidianamente en su comunidad.

Un segundo punto, se refiere a que la identidad sociocultural de los estudiantes en su contexto, tiende a ser influenciada por actividades de integración propiciadas por la comunidad y no por proyectos de transformación, ya que en la percepción de los niños los espacios escolares apoyan con estrategias educativas que integran costumbres y particularidades del entorno, pero los alcances se interpretan como limitados para los mismos, ya que permanecen en la acción y participación, por lo que no identifican una comprensión de los significados de estas.

En tercer y último lugar, la identidad de los participantes se ve más fortalecida por sus vínculos familiares y experiencia cotidiana más no por los espacios escolares, pues logran construir posturas propias y críticas sobre su territorio, comunidad y contexto familiar a partir de historias de experiencias vividas, pero reducen esta elaboración al hablar sobre la escuela y las actividades que se realizan en los contextos educativos; además de que existe muy poca relación entre la identidad narrativa que manifiestan y lo que conocen y aprenden en la escuela.

Frente a las limitaciones y alcances encontrados en la investigación, se recuperan tres aspectos importantes: la teoría, el desarrollo del trabajo por medio virtual y el proceso de las actividades con los participantes. De esta manera, desde una perspectiva teórica se identifica que la investigación delimita una teoría que integra los conceptos claves trabajados, pero con la necesidad de adaptarla a las condiciones y características particulares del contexto y las

narrativas recolectadas, permitiendo que se respondiera a la pregunta según la lectura realizada de los casos sin pretender a la generalización.

Por otro lado, una de las limitaciones presentadas en el trabajo, que no pudo ser controlada, se refiere al panorama de la pandemia por el virus COVID-19 que afectó en un principio la aplicación de las actividades; por lo cual, se hizo uso de formas de comunicación virtuales y a distancia, que no estaban contempladas en un inicio por la investigación. Esta situación provocó que tanto la participación de los estudiantes como el acercamiento por parte de las investigadoras presentarán dificultades, ocasionando que se tomará la decisión de aplicar las actividades en un día o jornada manteniendo las indicaciones de bioseguridad y tomando en cuenta el proceso de alternancia efectuado durante esos momentos por parte de las escuelas.

Según esta situación se infiere que el desarrollo de las narrativas pudo presentar inconvenientes debido al tiempo y condiciones de aplicación de las actividades; sin embargo, los datos recolectados permitieron una lectura apropiada para los intereses de la investigación, partiendo desde la experiencia de los participantes.

Por lo tanto, uno de los alcances se encuentra en la lectura de las narrativas de los estudiantes para el análisis que pretendía la investigación, sin centrarse en las construcciones narrativas que podrían surgir desde el cuerpo docente o demás integrantes de los corregimientos. Por consiguiente, se retoma el valor de los relatos, el cumplimiento de respetar esos significados y esas experiencias de los participantes para comprender entonces el papel fundamental de la escuela en la transmisión y comprensión de las características socioculturales del contexto en estos.

Por último, se comparte propuestas para futuras investigaciones a partir de la experiencia investigativa presente, pues se enfatiza en la relación de la construcción narrativa de la identidad en función de la escuela y el contexto sociocultural; por lo tanto, se

recomienda indagar las relaciones e implicaciones existentes entre el rol de la escuela y la identidad personal, resaltando el papel de la familia como institución socializadora y reguladora de la experiencia del sujeto. Por otro lado, se invita a la profundización y reflexión sobre la necesidad de la participación comunitaria de la mano con la escuela para buscar las potencialidades existentes en el trabajo por el desarrollo del territorio y su identidad colectiva.

Conclusiones

A partir de las narraciones, las cuales permitieron identificar aspectos de la identidad de los participantes proporcionando interpretaciones de las experiencias propias y los sentidos brindados a estas por parte de los mismos, se logra comprender que los factores que constituyen la construcción de la subjetividad parten de los elementos socioculturales y personales. Por lo tanto, sobre el primer elemento, se reconoce la importancia de las experiencias en su territorio y comunidad, por las cuales se construyen un sentido de apropiación y pertenencia, expresando características y opiniones propias de dicho espacio, así como la capacidad de incorporar el repertorio cultural a través de la transmisión de conocimientos por parte de otros. Por consiguiente, con relación a la acción-transformación es necesario mencionar que en los relatos de los estudiantes se identifica que las actividades comunitarias para estos permanecen en la acción, es decir, en el participar de juegos, de acciones cotidianas o aprender fútbol, pero no se visibiliza la transformación o una reflexión profunda de estas.

De esta manera, el siguiente factor constitutivo de la identidad de los participantes son los elementos personales, para los cuales se puede concluir que forman parte los vínculos afectivos y las experiencias con otros, como lo son familiares, amigos, entre otros, quienes les han brindado espacios diferentes y como mencionaba Rugoff (2003) por medio de esta

participación guiada se generan aprendizajes que se hallan en la cultura, esas interacciones proveen a los niños capacidades y habilidades para formar parte de su comunidad. Por otro lado, se interpreta una proyección de objetivos a futuro por parte de los participantes a través de metas como ser profesionales con la meta de mejorar las condiciones y calidad de vida de sí mismos y de otros. Es así como la identidad de estos participantes se viene construyendo gracias a la interacción con otros y la posibilidad de interiorizar diversos significados de su entorno.

Por otro lado, se puede concluir que se observa que las narraciones de los participantes presentan poca información en relación a los aprendizajes significativos socioculturales dados en el contexto escolar, de este modo, no es posible identificar dentro de dichas narrativas aprendizajes relacionados a la cultura y territorio propios de los participantes, los cuales constituían dos de las temáticas eje de esta categoría; en cambio, se logra ver que en las narraciones cobran mayor relevancia las experiencias vivenciadas por fuera del contexto escolar, como las familiares o comunitarias.

Cabe mencionar como parte de las conclusiones, que se brindó la libertad a los participantes de construir sus narrativas de manera abierta, pues más allá de las preguntas guía que orientaron el espacio, se trató en todo momento de brindarles la posibilidad de construir sus relatos según sus propias habilidades narrativas, las cuales se relacionan con su edad, habilidades sociales, experiencias personales e interacciones sociales, aspectos que finalmente incidieron en las elaboraciones desarrolladas por los participantes.

Adicionalmente, se considera dentro de la investigación, que incluso dichas habilidades narrativas pudieron verse afectadas por el tiempo de aislamiento social que duró aproximadamente un año debido a la pandemia por la Covid-19, pues este hecho influyó determinantemente en las interacciones sociales que aportan a dichas habilidades y competencias, especialmente en un espacio de socialización como lo es la escuela.

Pese a la falta de identificación de aprendizajes significativos, a partir de lo narrado por los participantes, se reconoce que estos han desarrollado un sentido de pertenencia por la escuela, pues logran identificar no solo las características físicas de este espacio, sino que expresan algunos deseos para esta, que contribuirían a hacer de este un espacio de encuentros colectivos, los cuales beneficiarían tanto a la comunidad educativa como a la comunidad en general.

En cuanto a la relación entre los aprendizajes significativos y la construcción narrativa identitaria de los estudiantes se concluye que su identidad se ve favorecida y potencializada por las actividades cotidianas de integración a la comunidad y los vínculos seguros por parte de su familia, pues les ha permitido conocer, caracterizar, distinguir y opinar sobre su comunidad, territorio, autoconcepto y proyectos futuros. Lo anterior se debe a que existe una formación que integra lo individual y comunitario en estos espacios no escolarizados.

En cuanto a las experiencias escolares, se logra identificar la función socializadora para la integración comunitaria por parte de espacios educativos, pero las narrativas manifiestan que los estudiantes hacen énfasis en la acción, a diferencia de los relatos y perspectivas compartidos sobre sus experiencias cotidianas, pues pese a que la comunidad no promueve actividades que sobrepasen la recreación, los estudiantes logran construir posturas y reflexiones particulares a partir del conocimiento que apropian de lo vivido día a día.

Por lo tanto, los estudiantes logran identificar características de las actividades que se pueden interpretar con propósitos de enseñar conocimientos contextualizados al entorno rural, pero en la construcción narrativa identitaria la escuela no se ubica como principal agente de transformación y fortalecimiento del proceso.

Es así como, la construcción narrativa de la identidad en los estudiantes se caracteriza por fomentarse a partir de las actividades escolares y socioculturales, en las cuales se identifica intenciones de transmitir enseñanzas y costumbres, además de generar espacios de

interacción y compartir comunitario. Por otro lado, la relación entre ambas partes no conlleva a la transformación de la identidad del estudiante más allá de lo que el estudiante ha aprendido, apropiado y reflexionado a partir de su experiencia cotidiana, debido a que en las narrativas se enfatiza exclusivamente en la acción educativa, careciendo de aprendizajes significativos que aporten a la identidad personal y sociocultural en el estudiante.

En cuanto al aporte brindado por la investigación hacia la problemática identificada, permite comprender, a partir de las narrativas, que los estudiantes de la escuela rural han construido una identidad fuerte y cercana a su contexto gracias a las experiencias diarias y familiares; sin embargo, la escuela no logra figurar en las narrativas como uno de los principales espacios que contribuyan al proceso de construcción identitaria. Con lo anterior, no se pretende decir que la escuela no esté contextualizada, pues como se ha mencionado a lo largo del documento, faltaría analizar las narrativas de las distintas instancias que implica el contexto educativo escolar; no obstante, es relevante identificar que las estrategias realizadas por la escuela son narradas por los estudiantes enfáticamente por la acción de compartir e integrarse, más no logran construir narrativas que impliquen reflexión, opiniones o posturas que permitan identificar la apropiación de lo que aprenden, situación que sí se pudo distinguir al contar historias sobre su comunidad y territorio en espacios de juego e integración cotidiana.

Por último, el desarrollo de esta investigación le permite a la escuela conocer la percepción que tienen los participantes acerca de esta, de las actividades que se desarrollan en los espacios educativos y el impacto que tienen en los estudiantes. Así, a partir de dicha información, pueden reconocer aspectos que se presentan de manera positiva dentro del contexto escolar, como lo es la propuesta de diversas actividades socioculturales a los estudiantes, y actividades dinámicas y lúdicas, con el fin de acercarlos a la cultura y el territorio; sin embargo, también es posible a partir de estas construcciones identificar los

aspectos que se pueden fortalecer y mejorar dentro de este espacio para aportar a la construcción del sujeto en su integralidad.

Por otro lado, también esta investigación le aporta a la escuela una herramienta con la cual desarrollar y aplicar sus contenidos, pues la narrativa presenta la posibilidad de construir conocimiento y aprendizajes en conjunto, compartiendo la experiencia, en la interacción con el otro, con docentes y entre pares, lo cual es valioso para formar aprendizajes colaborativos, por medio de la acción y con un resultado significativo para los actores del espacio. Como ya se mencionó anteriormente, desde la perspectiva de Rogoff (2003) quien reconoce que existe un aprendizaje brindado por el medio que se presenta más allá de la instrucción explícita, eso quiere decir que, hay formas variadas en las que los niños aprenden mientras pueden participar en actividades y son guiados por las prácticas o valores de la comunidad; por lo tanto, uno de los objetivos es organizar espacios de socialización y retroalimentación con docentes para brindarles conocimientos acerca de los hallazgos y los puntos necesarios para el fortalecimiento constante de los espacios educativos donde participan los estudiantes.

Referencias

- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, (56), pp. 9-36. Recuperado de https://www.academia.edu/3455343/2011._Aproximaci%C3%B3n_narrativa_al_estudio_de_fen%C3%B3menos_sociales_principales_l%C3%ADneas_de_desarrollo._Acta_Sociol%C3%B3gica
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

- Bruner, J. (2003). La creación narrativa del Yo. En J. Bruner, *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida* (91-124). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bolivar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M.H. Abrahao, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II.* (79-109). Porto Alegre: Editora Universitaria da PUCRS
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Las Gabias, España: Octaedro Andalucía.
- Cárcamo, P. (2018). *Riessman (2008) Análisis Temático*. Recuperado el 16 de septiembre del 2021, de <https://es.scribd.com/document/370368761/Riessman-2008-Analisis-Tematico>
- Carrero, M. L., & Gonzáles, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, (19), 79-89. Obtenido de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377/1312>.
- Castro, C.G. (2018) Relación entre Habilidades Narrativas y Competencias Comunicativas y Sociales en Estudiantes de Educación Básica (Tesis Magister). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Concepción. Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3393/4/Tesis_Relacion_entre_habilidades_narrativas_y_competencias.Image.Marked.pdf
- COLPSIC. (marzo de 2020). *Guía Riesgo de Contagio*. Recuperado el 11 de Septiembre de 2021, de <https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2021/05/GUI%CC%81A-RIESGO-DE-CONTAGIO-FINALV2021.pdf>
- De la Iglesia, M. E. (2005). Educación en áreas rurales, identidad cultural y movimiento campesino: claves para reconstruir el estado del arte de la identidad de los niños

campesinos. *Question*, 1(7). Obtenido de

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/104>

Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. (2014). *Definición de Categorías de Ruralidad*.

Bogotá D.C.: Misión para la Transformación del. Obtenido de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/estudios%20economicos/2015ago6%20documento%20de%20ruralidad%20-%20ddrs-mtc.pdf>

Domínguez, E. y Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el caribe*, 30(3), 620 -641. Obtenido de

<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n3/v30n3a09.pdf>

Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 145-175. Obtenido de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006

Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En G.

Castellanos, D. I. Grueso, & M. Rodríguez, *Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas* (35-60). México D.F., México: Miguel Ángel

Porrúa. Obtenido de

http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LXI/iden_cul_pol.pdf

Gobierno de Colombia. (2020). *Acciones tomadas por el Gobierno*. Recuperado el 11 de

Septiembre de 2021, de <https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid19/acciones-del-gobierno.html>

González, L. (2018). *Propuesta de una estrategia de comunicación participativa para el Festival del Maíz de Robledo, Valle del Cauca (Tesis de pregrado)*. Universidad Santiago de Cali, Cali.

- González, J. (2014). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla, E. Cano, M. Carretero, A. Escofet, G. Fairstein, J. Fernández, . . . I. Vila, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (15-37). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Obtenido de <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/Trilla%20J-%20El%20Legado%20Pedagogico%20Del%20Siglo%20XX%20Para%20La%20Escuela%20Del%20Siglo%20XXI.pdf>
- Guitart, M., Nadal, J., & Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Revista de Filosofía y Psicología*, 5(12), 77-94.
- Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/836/83613709004.pdf>
- Guitart, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chapas. Funciones de la Identidad y mecanismos psicosociales implicados (Tesis Doctoral)*. Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Girona. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4686/Tme1de1.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Jurado, C., & Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1), 63-77. Obtenido de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/581/314>
- Jurado, T. (2013). *Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años. Estudio en centros educativos de córdoba*. Córdoba: Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Lamas, H. (2017). Nueva ruralidad, psicología y educación. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2(1), 78-86. Obtenido de https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/862

- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>
- Marinas, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad. *Isegoría* (11), 176-185. Obtenido de <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/261>
- Martínez, M. A. (1997) *El desarrollo de la Habilidad Narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños de edad escolar (Tesis doctoral)*. Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla.
- Mieles, M. D., y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(12), 809 - 819. Obtenido de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/72>
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de febrero de 2017). *Proyecto de Educación Rural PER*. Recuperado el 11 de septiembre de 2021, de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Noticias*. Recuperado el 17 de septiembre del 2021 de https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/#recuadros_articulo_30716_group_name_2020
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Noticias*. Recuperado el 17 de septiembre del 2021 de

https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/#recuadros_articulo_30716_group_name_2021

Ministerio de Salud Nacional. (2021). *Vacunación contra COVID-19*. Recuperado el 17 de septiembre del 2021 de

<https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/Vacunacion/Paginas/Vacunacion-covid-19.aspx>

Otálora, Y. (2006). El análisis de tareas como estrategia metodológica para acceder a la cognición encubierta. En H. Sánchez, M. Correa, Y. Otálora y O. Ordoñez, *Evaluación de competencias básicas en grado cero: transición*. Ministerio de Educación Nacional.

Páez, R. M., del Valle, M. M., Gutiérrez, M. Y. y Ramírez-Orozco, M. (2016). *La familia rural: Sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Universidad de La Salle. CLACSO.

Parra, R. (1996). La Calidad de la Educación en la Escuela Rural. En R. Parra, *Escuela y Modernidad en Colombia: Tomo II Escuela Rural*, (369-380). Bogotá: Tercer Mundo Editorial.

Parra, R., & Zubieta, L. (1996). Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia. En R. Parra, *Escuela y Modernidad en Colombia: Tomo II Escuela Rural* (7-19). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Parra, R., & Zubieta, L. (1996). La escuela campesina. En R. Parra, *Escuela y Modernidad en Colombia: Tomo II Escuela Rural*, (108-146). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García-Mira, J.M. Sabucedo y J. Romay (Eds.), *Psicología y medio ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (123 -132). A Coruña: Asociación Galega de Estudios e Investigación Psicosocial-Publiedisa

- Rugoff, B. (2003) Aprendiendo en actividades culturales a través de la participación guiada, Capítulo 8. Lecturas en Psicología Cultural pp.282-326 En Rugoff, B. (2003) *The Cultural of Human Development*. New York: Oxford University Press. Traducido por Laura Sampson para el uso académico del Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Revisión técnica María Cristina Tenorio. Verano 2013.
- Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, pp. 207-224 Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>
- Segura, A. D., Garcés, M. A., & Chiquillo, M. D. (2016). *La construcción de la identidad narrativa en niños a través de mediaciones artísticas*. Bogotá, D.C.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S. Maryory, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, (43-68). Medellín, Colombia: Funámbulos Editores.
- Toledo, M. I. (2012). Sobre la Construcción Identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 43-56. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622012000200004&script=sci_abstract
- Zárate, J. F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (23), 117-134.

Anexos

Anexo 1

Consentimientos de los acudientes



Consentimiento informado

Buga, 26 de octubre de 2020

Nombres y apellidos completos de los estudiantes que llevan a cabo el ejercicio académico:

Nombres y apellidos	Número de cédula	Teléfono	Semestre
Sophia Cortes Romero	1.116.281.017	318 374 4542	Noveno
Natalia Parra Martínez	1.115.092.028	317 320 0776	Noveno
Leidy Johanna Valencia Lobatón	1.115.090.294	313 384 9876	Noveno

Actualmente estamos matriculadas en la carrera de PSICOLOGÍA en la Universidad del Valle sede Buga y en el marco del Trabajo de Grado "La construcción de identidad y la escuela rural. Un análisis narrativo", debemos realizar un trabajo que tiene como objetivo principal analizar el proceso de construcción de identidad a partir de los procesos de significación socioculturales y personales de estudiantes de una escuela rural. Esta actividad implica obtener información por medio de actividades que permitan al estudiante relatar sus perspectivas y concepciones sobre sí mismo y su entorno. Se considera para la obtención de la información el registro por medio de audios, escritos u observación de actividades recreativas. Se aclara que las actividades tendrán lugar bajo los lineamientos y cuidados con base en las medidas de bioseguridad apropiadas.

Frente a la Resolución 8430/1993 del Ministerio de Salud y Protección Social, que regula la ética en los procesos de investigación en Colombia, le informamos que:

- Este es un proceso que no le reporta ningún riesgo directo o indirecto.
- Se espera que las preguntas no le generen ningún tipo de molestia. Sin embargo, tiene el derecho a manifestar sus inquietudes contactando al Director del Trabajo de Grado
- La información se mantendrá anónima durante y después del procesamiento, análisis y presentación de resultados.
- No recibirá ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo por participar
- Puede retirarse en cualquier momento del estudio



Consentimiento informado

Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, está de acuerdo con los términos y desea continuar con los procedimientos de obtención de información permitiendo que el o la estudiante participe de las actividades, por favor complete la siguiente información:

Yo adrianamaria Palomino identificado con la
 cedula ciudadania No. 29760204 de Riofrio acudiente del
 o la estudiante Emanuel Santiago del grado 5, he
 comprendido los alcances del consentimiento informado y estoy de acuerdo con los términos
 descritos; por lo que autorizo que el o la estudiante del cual soy acudiente, participe de las
 actividades para recolección de información

Firma,

adrianamaria Palomino

Acudiente

 Director del Trabajo de Grado

Cel: 304 679 5424

oscar.samboni@correounivalle.edu.co

 Docente Testigo



Consentimiento informado

Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, está de acuerdo con los términos y desea continuar con los procedimientos de obtención de información permitiendo que el o la estudiante participe de las actividades, por favor complete la siguiente información:

Yo Luz Elena RIVERA SEMA identificado con la
 cedula ciudadanía No. 38805098 de Tuluá (V) acudiente del
 o la estudiante Danna michel Garcia Ruiz del grado 5:, he
 comprendido los alcances del consentimiento informado y estoy de acuerdo con los términos
 descritos; por lo que autorizo que el o la estudiante del cual soy acudiente, participe de las
 actividades para recolección de información

Firma,

Luz Elena Rivera Sema

Acudiente

 Director del Trabajo de Grado

Cel: 304 679 5424

oscar.samboni@correounivalle.edu.co

 Docente Testigo



Consentimiento informado

Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, está de acuerdo con los términos y desea continuar con los procedimientos de obtención de información permitiendo que el o la estudiante participe de las actividades, por favor complete la siguiente información:

Yo Francisco Jaramillo identificado con la
cedula ciudadanía No. 6429546 de PIOPRIO acudiente del
o la estudiante ANDERSON Jaramillo del grado 5TO, he
comprendido los alcances del consentimiento informado y estoy de acuerdo con los términos
descritos; por lo que autorizo que el o la estudiante del cual soy acudiente, participe de las
actividades para recolección de información

Firma,

Francisco Jaramillo

Acudiente

Director del Trabajo de Grado

Cel: 304 679 5424

oscar.samboni@correounivalle.edu.co

Docente Testigo

Anexo 2*Aval de la dirección de la IEO Julián Trujillo*

DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA
GOBERNACION

Secretaria de Educación
Institución Educativa Julián Trujillo



Trujillo, octubre 27 de 2020

Licenciada
CLAUDIA INES TORO CAMPO
Docente de Apoyo
Programa Psicología
Universidad del Valle
Sede Buga

Asunto: autorización Pasantías.

Atendiendo solicitud para la realización y cumplimiento de las prácticas de las Estudiantes SOPHIA CORTES ROMERO (Código 201660734), LEIDY JOHANA VALENCIA LOBATON (código 201660111) y NATALIA PARRA MARTINEZ (código 201660571), del programa Académico de Psicología, me permito autorizar para que cumplan con el Trabajo de Práctica Construcción de identidad de los niños y niñas de escuelas en contextos rurales en relación a sus referentes culturales en la sede General Santander del Corregimiento de Robledo a partir del mes de octubre de 2020 y posteriormente año lectivo 2021.

Por su atención y colaboración.

LUIS FERNANDO GARCIA ROMAN

RECTOR

Proyecto: Esp. Luis Fernando García Román – Rector
Elaboro: Beatriz Elena Rojas/ aux. Administrativo
Reviso: Esp. Luis Fernando García Román – Rector

Nit. 891900895-1
Carrera 18 No. 15-40 tel. 2267128 / 2267283
Julian@sedvalledelcauca.gov.co
Trujillo – Valle del Cauca

Anexo 3

Matriz de análisis narrativo temático

Identidad Sociocultural		
Identificación Simbólica		
A	E	D
Percepción de lo rural	Percepción de lo rural <i>Ej.:</i> <i>E: es muy sano, no hay tanta buya como en Tuluá, ir al Pailón, ir a la loma, ir a la quebrada a bañar</i> <i>E: es callado, uno se siente más bien, más suelto, porque en la ciudad de pronto lo roban y no está seguro</i>	Percepción de lo rural <i>Ej.:</i> <i>I: y D, ¿Lo mismo? ¿De todas las características Cuál es la que más te gusta?</i> <i>D: callado (que es silencioso)</i>
Lugares Característicos	Reconocimiento del territorio <i>Ej.:</i> <i>E: la cascada, aquí es la cascada vea, aquí es donde bañamos, aquí es pa uno sentarse a refrescarse a comer, por aquí hay un caminito y sube acá</i> <i>E: por aquí está la entrada, por aquí hay un lago, un lago chiquitico</i>	La escuela y otros lugares característicos
Descripción de su casa	Reconocimiento del barrio <i>Ej.:</i> <i>E: Este es el barrio de acá</i> <i>I: ¿Y cómo se llama el barrio?</i> <i>E: Martín Eladio</i> <i>E: como un recorrido vea, por acá entonces aquí hay un caminito y aquí voltea y aquí es mi casa y acá abajo hay más.</i>	Ubicación de su casa
Comentarios sobre la comunidad	Pensamiento sobre la comunidad <i>Ej.:</i>	Características o comentarios de la comunidad

	<i>I: ¿Qué piensan de la comunidad?</i> <i>E: bien</i> <i>E: que es muy bonito</i> <i>E: ¿Cómo le digo?, la policía es como no hay tanto, y por eso es que hay tanto crimen, desprotegido</i> <i>E: muy chismosa</i>	<i>Ej.: I: ¿es amable?</i> <i>D: Sí</i> <i>D. comparten</i> <i>I: ¿se colaboran entre ellos?</i> <i>D: Sí</i> <i>I: ¿y que no le gusta la comunidad? ¿estás de acuerdo con que son chismosos?</i> <i>D: sí</i>
Lo que no le gusta de Robledo	Lugar menos favorito <i>Ej.: E: el cementerio</i> <i>I: ¿porque no te gusta el cementerio?</i> <i>E: no porque es que ahí da mucha tristeza</i>	Lugares que le gustan de Huasanó
Entradas al corregimiento		Entradas al corregimiento
Su opinión sobre su Corregimiento		Conocimientos sobre su corregimiento <i>Ej.: I: ¿Y Trujillo qué sería rural o urbano?</i> <i>D: urbano</i> <i>I: Tuluá, Cali y Trujillo pertenece a un departamento, tal vez, al Valle del Cauca</i> <i>E y D: Ahhhhhhhh</i> <i>D: no me acordaba.</i>
Problema de las canchas para jugar fútbol		Actividades que le gusta hacer en Huasanó
	Lugar favorito <i>Ej.: I: ¿Viendo esto cuál es tu lugar favorito?</i> <i>E: el pailón</i>	Lugar más importante
Opinión sobre Huasanó <i>Ej.: Allá todos los de Huasanó son así como mal dados y les gusta pelear desde segundo hasta todos así les gusta</i>	Opinión sobre Huasanó <i>Ej.: E: que es muy bonito</i>	Opinión de Huasanó <i>Ej.: I: ¿tú qué piensas de Huasanó?</i> <i>D: Qué es grande</i>

<i>pelear entonces hasta los de primero cuando uno salía esos pelaitos están afuera del salón mientras que la profesora iba al baño o cosas así y la profesora y ellos dos se salían, pero era a pelear desde primero</i>		
Deseo para la comunidad		Deseo para la comunidad <i>Ej.:</i> <i>I: Listo ¿y ahora qué quieren ustedes para su comunidad?</i> <i>D: que no sean tan ya sabemos</i> <i>Ok, ¿qué más quieres para tu comunidad?</i> <i>D: que no sean tan problemáticos</i>
	Opinión de lo urbano <i>Ej.:</i> <i>I: ¿qué es lo que más le gusta el urbano?</i> <i>E: que uno está con más gente</i> <i>D: más grande</i> <i>E: Usted ya puede ir a un restaurante, salir con sus amigos</i> <i>I: ¿Dónde se quedarían?</i> <i>E: en este momento con la rural</i>	
Fiestas		
Acción Transformación		
A	E	D
Evento en Huasanó	Actividad de la comunidad <i>Ej.:</i> <i>I: ¿aquí que hacen?</i> <i>D: bailan</i> <i>E: Tomar y bailar</i> <i>D: Los adultos</i>	Lo más bonito de la comunidad <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué es lo más bonito que hace la comunidad?</i> <i>D: cuando nos celebran</i>

Fiestas		cosas <i>D: ayer hicieron una, trajeron un brinca brinca</i> <i>D: hubo globos con agua había unas carpas</i>
Compartir con los vecinos	Actividad con amigos <i>Ej.:</i> <i>E: me levantaba a las diez, subía al parque y si no había nada iba a la casa le decía a Julián si nos íbamos para el Pailón y ya, volvíamos, comía y ya y a dormir</i> <i>I: ¿a qué te refieres con ir a mirar que no había nada?</i> <i>E: a ver si había gente para jugar algo</i>	Compartir con diferentes personas <i>Ej.:</i> <i>D: Bueno, el primero que le mostré estamos la familia, íbamos a destapar los regalos, era navidad, era navidad</i> <i>D: el segundo es cuando paso momentos con mis amigos y compañeros, así</i>
Halloween		Halloween
Festival del Maíz		Festival del Maíz
Fútbol	Fútbol <i>Ej.:</i> <i>E: uff cuando voy a la loma, cuando me toca entrenar a la loma</i> <i>I: ¿qué entrenas?</i> <i>E: fútbol</i> <i>I: ¿aquí mismo?</i> <i>E: sí. Nosotros nos vamos a la loma, trotando, hacemos unos ejercicios, vamos hasta la parte de allí arriba</i>	Fútbol
Actividades Favoritas	Actividad favorita <i>Ej.:</i> <i>E: pues estar con mi primo, salir a jugar y ya</i> <i>I: ¿Cuáles serían tus momentos favoritos del día?</i> <i>E: Mmm jugar</i>	Actividad favorita <i>Ej.:</i> <i>D: Jugar, ehm... y ya no sé</i> <i>I: ¿Cuáles son mis momentos importantes de ahora?</i> <i>D: Cuál es mi momento favorito del día, jugar y ya</i> <i>I: ¿Te refieres cuando juegas en el teléfono?</i> <i>D: En veces y en veces cuando salgo a jugar. En</i>

		<i>veces en el teléfono y en veces cuando salgo ahí en el barrio y juego.</i>
	Día del niño <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué hacen en el día del niño?</i> <i>E: juegos</i> <i>I: ¿Qué clase de juegos?</i> <i>E: brinca brinca</i> <i>I: ¿Hacen algo más?</i> <i>E: no</i>	Celebración Día del niño <i>Ej.:</i> <i>D: El día de los niños, pues eso lo celebran es en el grado 5° no sé si en el colegio también, pues ahí vemos películas, jugamos, el día libre.</i> <i>I: ¿Qué aprendiste?</i> <i>D: Pues no sé. He aprendido muchas cosas, y así, no sé</i> <i>I: ¿Te gustaría que hicieran algo más en el colegio?</i> <i>D: Sí, no sé, como un poquito más de juegos, porque en el colegio no hay nada, solo el aula donde jugar fútbol y ya.</i>

Aprendizajes Significativos Socioculturales en el Contexto Escolar		
Escuela		
A	E	D
Actividades en la Escuela <i>Ej.:</i> <i>en qué hago en mi escuela, en el colegio pues hacemos deporte, los profesores como usted sabe, que también enseña artística, pone ejercicios difíciles como Pedrucho y eso también lo ponen a hacer. Usted se imagina que uno aprende más en la escuela que en el colegio a jugar deporte, no sé porque un pelaito, yo nunca he jugado futbol en la calle, siempre he jugado en la escuela, y él sabía hacer 35, darle la vuelta al mundo,</i>	Teatro <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué otras actividades han hecho? Mira aquí hay algo de teatro, ¿ustedes hacen teatro?</i> <i>E: No, a ellos no les gusta</i> <i>I: ¿Quiénes no les gusta?</i> <i>E: Los profesores no les gusta que uno haga teatro</i> <i>I: ¿Y por qué?</i> <i>E: Jum</i>	Actividades en la escuela <i>Ej.:</i> <i>D: Bueno que los que izan bandera, en veces Diego, en veces yo, ah y Carol, y en veces uno de los que ya le nombré y así.</i> <i>I: ¿Por qué motivo?</i> <i>D: Por la comportamiento y tareas.</i>

<i>ponérselo en la cabeza, y sabía a hacer un mundo de cosas, yo le dije, usted de dónde aprendió todo eso, y me dijo, de la escuela</i>		
Deseo para la escuela Ej.: Que sea más limpia	Deseo para la escuela Ej.: E: Una piscina comunitaria para poder hacer, practicar natación ¿Por qué? E: porque a unos les gusta bañar y para ir, no, está un poquito lejos, entonces por eso	Deseo para la escuela Ej.: I: ¿tú qué quieres para tu escuela? D: que haya más juegos Qué más pusiste D: no me acuerdo ¿Por qué quieres que haya más juegos? D: pues para jugar ¿No hay suficientes ahora, para ti? ¿Cómo cuáles? D: no sé cómo que
Funcionalidad de la escuela Ej.: para mí la escuela es muy chévere, uno puede aprender y ir a la universidad, aunque ya vale mucho, que yo diga		
Escuela en la actualidad Ej.: para mí la escuela es muy chévere, uno puede aprender y ir a la universidad, aunque ya vale mucho, que yo diga		Preferencia por las clases presenciales Ej.: I: ¿Cómo ha sido para ti las clases a distancia? D: Pues un poquito bien, pero uno se aburre, porque hay en veces que es mejor ver a los compañeros, y ya. A mí me parece que, pues es como más fácil ir presencial, que virtual. I: ¿Cómo has hecho para prepararte con las clases? D: Desde las 8 hasta las 12:30 en veces, pues cuando hacen reuniones salimos más temprano y así.

		<i>I: ¿Te dejan muchas actividades?</i> <i>D: Más o menos</i> <i>I: ¿Y las tareas las haces solita?</i> <i>D: Pues hay veces le hago pregunta a Diego, que esta acá metido o a mi mamá y así.</i>
Deporte <i>Ej.:</i> <i>Esto de recreación y deporte puede servir cuando hago ejercicio aquí, pues los martes y los jueves. Ayer tuve un día tan largo, pues me pareció tan largo.</i>		
Materias Favoritas <i>Ej.:</i> <i>pues en mi escuela me gusta la tecnología, me gusta el arte, hay un profesor que sabe harto de arte, es la materia que más me gusta porque pone unos dibujos que deberían hacerse con computador en 3D, y los dibujos que él nos pone a hacer se ven en 3D.</i>		
Experiencia escolar <i>Ej.:</i> <i>Aquí estoy en la escuela, por eso les dije que en la mañana no para eso, porque a mí me gusta estar ahí en las tareas, me gusta entregar las cosas de primero y bueno me gusta ser puntual en la escuela</i>	Un día de clase <i>Ej.:</i> <i>I: ¿cómo es un día normal de escuela?</i> <i>E: estar en las clases y todo eso</i> <i>I: ¿y ya?</i> <i>E: entonces un día normal de escuela, a las 8 entrar, entrar un rato porque la coordinadora se demora, después buenos días profesor, hacemos la tarea y ya, seguimos, a las diez vamos a descanso, me pongo a jugar free y ya</i>	

	<i>I: ¿cuántas horas de clases ves?</i> <i>E: cuatro, de ocho a doce</i>	
Lo que no le gusta de la escuela <i>Ej.:</i> <i>cuando los pelaítos se portan mal y los profesores se les sube la autoestima. (simula en regaño de un profesor) Vea Jorge, quédate callado hombre. El profesor Huber contaba hasta 10, si pasaba de 10 nos pone uno a todos, así nos dijo cuando entramos. Cuando yo veía un pelaito hablando y hablando y Jorge, cállate hombre, mirá, ya iba en 7, y yo, siga profe, siga, ya iba por 8; yo estaba todo asustado, y yo en ese momento llevaba 5.</i>		Lo que no le gusta de la escuela <i>Ej.:</i> <i>“no hay nada que no me guste”</i>
Lo que le gusta de la escuela <i>Ej.:</i> <i>los profesores cuando nos enseñan</i>		lo que más le gusta de la escuela <i>Ej.:</i> <i>D: el aula máxima</i>
Problema vivido en la escuela <i>Ej.:</i> <i>los profesores cuando nos enseñan</i>		
Descripción de la escuela <i>Ej.:</i> <i>allí sobre la escuela no es como que todos se tiene que hacer en todo lado, no, ahí al lado de la cocina hay como un</i>		Descripción de la escuela <i>Ej.:</i> <i>I: Pasemos a otra imagen</i> <i>D: Los baños</i> <i>I: ¿Una parte importante de la escuela?</i> <i>D: Sí</i> <i>I: ¿Por qué escogiste esa imagen?</i> <i>D: Pues por como es mii escuela, es grande y tiene baños</i> <i>I: ¿Cómo es?</i>

		<i>D: El colegio tiene una tienda donde se vende los sándwiches, pero en veces nos toca ir a la escuela de 4° y 5° y ahí desayunar.</i> <i>I: ¿Qué más nos quieres contar?</i> <i>D: Pues, para mí que hay, ay no sé cómo explicarlo. No sé.</i> <i>I: Describe tu escuela</i> <i>D: Pues tiene 6 salones, el aula máxima, los baños, eh, bueno, el patio, una tiendita donde venden los sándwiches, eh, el comedor, la biblioteca, ¿qué más? (se ríe)</i> <i>I: ¿has ido a la biblioteca?</i> <i>D: no, porque apenas acabo de entrar y no me dejaron</i> <i>I: ¿Qué más nos quieres contar?</i> <i>D: No sé</i>
Identificación de profesores <i>Ej.:</i> <i>I: ¿quién te ha hablado de Robledo en la escuela?</i> <i>A: eh, el profesor D y el profesor B</i>	Pensamiento de los profesores <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué hacen con los profesores?</i> <i>E: Ellos nos enseñan. Hay veces que caminamos</i> <i>I: ¿Dónde caminan?</i> <i>E: Cuando estábamos en Robledo, íbamos a las quebradas y todo eso</i> <i>I: ¿Y les gustaba?</i> <i>E: Si</i>	Identificación de profesores <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué más hay?</i> <i>D: la tienda de Doña cielo, el parque biosaludable, la escuela</i> <i>I: ¿Esta es la Pantaleón?</i> <i>E: Yo ya me hice mi mapa cerebral, Ay no hicimos la otra salida</i> <i>I: ¿ahí quién trabaja?</i> <i>D: la profesora asiria</i> <i>E: Luz María</i> <i>D: no, Luz María no</i> <i>E: Ah no ella está en la de Robledo</i> <i>D: Isabel</i> <i>E: y la profesora Blanca Nubia</i>
	Primera vez en la escuela	
Actividades Socioculturales		

A	E	D
Festival del Maíz <i>Ej.:</i> <i>en veces hacen festivales de maíz, llenan todo esto aquí (señala el parque central) y consiguen personas para que hagan, bueno si como siempre.</i> <i>pues pa' festejar, para andar por ahí, para que los niños no estén por ahí en este.</i> <i>Como estamos virtual entonces no hemos vuelto a hacer esas cosas</i> <i>hacen juegos. Aquí juegan bolas, allá en toda esa tierra de allá, creo que hacen así encostados, hacen llantas, por donde está la escuela hacen zancos, pero de madera, mi papá los hizo.</i> <i>Algunos pelaños que son muy pesados los rompen, les dañan donde uno pone los pies, es que se ponen a saltar en ellos</i> <i>pues si es la actividad del maíz, pues comemos maíz.</i>	Festividades <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Y cuáles son las tradiciones de la escuela?</i> <i>E: El día del niño, el día del profesor, el día internacional de la mujer</i> <i>I: ¿Y aquí cuando bailan?</i> <i>E: Cuando ya tocan ensayos, cuando toca ir hacer algo al colegio</i> <i>I: ¿Cuándo ensayan qué?</i> <i>E: Es que es una tradición también</i> <i>I: ¿Bailan cuando hay tradiciones? ¿Cómo cuál?</i> <i>E: Como cuando teníamos que ir al día del maíz</i>	Festival del Maíz <i>Ej.:</i> <i>I: Veo una, dos imágenes sobre el baile</i> <i>D: Sí</i> <i>I: Nos estabas contando sobre una fiesta del maíz</i> <i>D: Sí</i> <i>I: Cuéntanos sobre eso</i> <i>D: Un día... baila más que todo la cumbia.</i> <i>I: ¿Qué es la fiesta del maíz?</i> <i>D: Es el día internacional cuando celebran como las, el mes del maíz y así, todo con el maíz, cuando cantan, así, cuando venden cosas, de tamales y así.</i>
Actividades de recreación actuales <i>Ej.:</i> <i>si, les dio por hacer unas actividades de, de una ruleta, allí era un circulo entonces ponía un nombre, tan, tan, tan; creo que azul, rojo, si salía el azul aparecía el nombre de uno, por ejemplo, que salía digamos Emanuel, y uno decía qué le daba, si un juguete, plata o que</i> <i>Pero cada ratito mantengo participando en eso.</i>	Actividades en la escuela <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué hacen con los profesores?</i> <i>E: Ellos nos enseñan. Hay veces que caminamos</i> <i>I: ¿Dónde caminan?</i> <i>E: Cuando estábamos en Robledo, íbamos a las quebradas y todo eso</i> <i>I: ¿Y les gustaba?</i> <i>E: Si</i> <i>I: un día común de clases... todas las actividades que haces en la escuela, pero intenta recordar incluso Estas actividades que no hacen todos los días como,</i>	Actividades en la escuela <i>Ej.:</i> <i>I: ¿Qué más actividades?</i> <i>D: El día de los niños, pues eso lo celebran es en el grado 5° no sé si en el colegio también, pues ahí vemos películas, jugamos, el día libre.</i> <i>I: ¿Qué aprendiste?</i> <i>D: Pues no sé. He aprendido muchas cosas, y así, no sé</i> <i>I: ¿Te gustaría que hicieran algo más en el colegio?</i> <i>D: Sí, no sé, como un poquito más de juegos, porque en el colegio no hay</i>

	por ejemplo, ¿ustedes hacen actividades deportivas? E: sí I: ¿hacen actividades culturales? E: si	nada, solo el aula donde jugar fútbol y ya. I: ¿De las actividades culturales? D: Bailar
Fin del periodo	Actividad de la escuela para la comunidad Ej.: I: listo y la escuela ¿hacen algo en la comunidad? E: sembrar árboles I: ¿Hace cuánto lo hacen? E: años	Sembrar árboles
Descansos		
Aprendizajes sobre el territorio y la comunidad		
A	E	D
Olvidar aprendizajes Ej.: ¿Y qué más te han hablado sobre el lugar dónde vives? En la escuela. Si no te han enseñado nada más tú dices que nada más (risas), ¿o no te acuerdas? A: no me acuerdo, pero yo sé que si me han enseñado hartas cosas	No recuerda aprendizajes Ej.: I: ¿Y el día del maíz por qué lo hacen? E: Yo no sé, yo no me acuerdo	Aprende de las cosas que venden en la fiesta del maíz Ej.: I: ¿Aprendes de esas actividades? D: Pues en las cosas que venden, uno aprende de las cosas, como a moler el maíz y así I: ¿Qué otros aprendizajes tienes? D: No sé, no.
Identificar enseñanzas Ej.: I: ok, entonces hay ruido los sábados y domingos y por ahí. ¿Y a ti te han enseñado sobre esto en la escuela? ¿Te han hablado de Robledo? A: si I: ¿quién te ha hablado de Robledo en la escuela?	Reconocimiento del territorio Ej.: I: ¿nada? ¿le han enseñado a qué ciudad pertenece Dónde está ubicado? E: ah sí, A Trujillo I: Trujillo es un municipio ¿Huasanó que sería? E: corregimiento I: ¿qué más les enseñan	No le han enseñado acerca del territorio Ej.: I: ¿Hay actividades que realicen sobre el lugar donde están viviendo? D: No, pues, cuando yo estaba en la escuelita no me enseñaban nada de eso, pero en el colegio como acabamos de empezar

A: eh, el profesor D y el profesor B I: ¿sí, y qué te han dicho? A: nos han puesto hasta a escribir una historia, creo I: sí, que genial, ¿qué escribiste tú? A: que Robledo es muy grande, tiene un parque, tiene para hacer gimnasio, también hay un profesor que se llama Tito, ahí al ladito de la casa ahí hacen ejercicios	sobre Huasanó? E: nada, está ubicado al noroeste de Tuluá, eso no lo enseñó la profesora María Eugenia	todavía no me han enseñado nada de eso. I: ¿Les han hablado de por qué hacen esas actividades? D: No, no sé no me acuerdo
---	--	--

Identidad Personal		
Vínculos Afectivos		
A	E	D
Mejor amigo de la niñez	Relación de amistad significativa	Mejores amigos
		Personas valiosas
		Persona más importante
Familia Nuclear Ej. <i>Siempre he estado con... estas son las tres personas con las que estoy más juntos que son yo, mi padre y mi madre, son las personas que más amo en el mundo, son las personas que con las que estoy siempre, nunca me he separado de ellos siempre hemos estado unidos cuando almorzamos, cuando vamos para la calle, cuando vamos a hacer el mercado cosas as</i>	Personas más importantes de su familia	Composición familiar
Experiencia Familiar	Experiencia familiar	Deseos familiares

<i>Aquí es cuando estoy en la iglesia, me gusta más que todo cuando estamos es en diciembre para lo de la navidad y todo eso entonces para cantar las novenas, y bueno también lo hacemos cuando estamos aquí en la casa, le cantamos al pesebre y todo al niño Jesús en familia</i>		
Otros familiares <i>Ej. Mi madrina siempre me ha querido mucho, me ha regalado ropa, me ha ayudado con lo de Halloween porque como ella vive en Tuluá, entonces ella también me ayuda con lo de Halloween y bueno, y siempre hemos estado ahí junto y cuando tengo algún problema en vez que vamos pa llá entonces ella me ayuda.</i>	Relación con su primo	Otros familiares
	Significado de su padre en su vida	
	Personas que estuvieron en su nacimiento	
Transiciones Vitales		
A	E	D
Mejor amigo de la niñez		
Experiencia Familiar <i>Ej. Mi padre y mi madre, porque ellos siempre han estado ahí conmigo, porque con esto de la pandemia cuando estaba en quinto yo no tenía internet, ellos me compraban guías, ya se</i>	Viajes	viajes

<i>estaba acabando el año, cuando dijo un profesor “no entiendo por qué están comprando guías si las guías las están trayendo de Trujillo y que yo no sé qué y que las tienen que pedir y todo eso” sí pero ellos no sabían y siempre han estado ahí y mi madre es la que me ayuda con los talleres porque como son más adelantados y algunas partes que no entiendo. Y mi padre también ha estado ahí y es un, y es bueno pa las matemáticas.</i>		
Actualidad		
Niñez Ej. <i>Yo antes yo tenía un carrito, un carro y también como a los 8 meses creo, y yo jugaba con ese carro, y era pa todos lados y me estrellaba algunas veces contra la pared porque mi papá creo que le había puesto un motor de la batería de una moto. Y eso andaba muy rápido y enveces me estrellaba contra las materas, y me ponía a chillar. Chillaba y cuando ya como que ya este, otra vez me montaba y salía cuando ¡pum! Contra la pared, y otra vez a chillar y me gustaba, maginate</i>	Vivencias en la infancia	Infancia
Problema en la escuela		
Experiencia negativa del 2020		Aprendizajes más importantes del último año
Fútbol		

Finca <i>Ej.: Donde yo vivía, eso es una finca grande, hermosa, bueno pues aún me acuerdo un poquito de ella, porque mi papá fue la primer persona que se fue a cuidar esa finca. Un palo de aguacate que quieran esos señores tumbarlo porque no quería cosechar, y mi papá como sabe de eso, de plantas y todo eso, entonces empezó a trabajar ese palo y hace unos aguacates así (indica con sus manos que son frutos grandes)</i>		
Zoológico <i>Ej. Ah sí, yo estaba en una finca por acá en el pueblo era muy grande y casi prácticamente mi papa me dijo que prácticamente era de cuadrados era 300 metros cuadrados o más, algo así y esa gente tenía mucha plata ellos manejaban eso... (Se cortó la señal) Cali, a Bogotá y cosas así, entonces yo les dije: “ah Juan”, era prácticamente el hijo del que va a manejar esa finca, yo le dije “cuando puedas me llevas al zoológico” entonces él se quedó pensando y dijo “ah sí claro voy a hablar con su papá” y al otro día me llevaron a Cali y creo que fue una de las entradas y en una de esas entradas era que estaba el zoológico</i>	Paseo a Medellín	Paseo donde familiares-viajar
Recuerdos de cosas favoritas		

Nacimiento	Nacimiento	Nacimiento
		Fallecimiento de su padre
		Estudio y psicólogas
		Otro momentos significativos
Sí mismos posibles		
A	E	D
Cómo quiere ser de mayor <i>Ej.</i> <i>Ser una persona muy humilde, ser buena persona con todos, así sea con el mundo, como soy ahora, mejor dicho.</i>		Cómo quiero ser de mayor <i>Ej.</i> <i>I: ¿Qué tipo de persona quiero ser?</i> <i>D: Inteligente, aunque ya lo soy más o menos, pero pues quiero serlo más.</i> <i>Trabajadora y luchadora por las cosas que quiero y ya</i>
Deseo para la comunidad <i>Ej.</i> <i>Que volviera la diversión de antes</i>	Deseo para la comunidad	Deseo para la comunidad <i>Ej.</i> <i>I: Listo ¿y ahora qué quieren ustedes para su comunidad?</i> <i>D: que no sean tan ya sabemos</i> <i>Ok, ¿qué más quieres para tu comunidad?</i> <i>D: que no sean tan problemáticos</i> <i>¿Por qué pelean? O ¿por qué hay tanto problema?</i> <i>D: No sé, es que hay problemas con algunos, por eso</i>
Deseo para la escuela <i>Ej.</i> <i>que sea más limpia</i>		Deseo para la escuela <i>Ej.</i> <i>I: Súper bien ese sueño y ¿tú qué quieres para tu escuela?</i> <i>D: que haya más juegos</i>

		<i>Qué más pusiste</i> <i>D: no me acuerdo</i> <i>¿Por qué quieres que haya más juegos?</i> <i>D: pues para jugar</i> <i>¿No hay suficientes ahora, para ti? ¿Cómo cuáles?</i> <i>D: no sé cómo que</i>
Universidad	Profesión Ser policía o abogado	Doctora
Metas a corto plazo		Metas a corto plazo
	Viajes a futuro	
	Sueños para su familia	Deseo para su familia <i>Ej.</i> <i>Los llevaría que conocieran Medellín y comprarme un apartamento allá para tenerlos allá viviendo conmigo y a mis amigos</i>
	Personas a seguir	
	Miedo	Miedos
		Deseo personal <i>Ej.</i> <i>I: ¿qué es lo que quieren para ustedes?</i> <i>D: Para mí no salir tanto</i> <i>¿Por qué?</i> <i>D: No me gusta, me gusta estar en la casa</i>
Autoestima		
A	E	D
Actividades Favoritas <i>Ej.</i> <i>En este cuaderno fue en el que utilice en el otro año en quinto y aquí yo las hojas que terminaban entonces me ponía a dibujar</i>	Actividades favoritas <i>Ej.</i> <i>E: A mí me gusta, porque es que, me gusta bañar mucho</i> <i>E: me gusta jugar</i>	

Materiales Favoritas Ej. <i>Pues en mi escuela me gusta la tecnología, me gusta el arte, hay un profesor que sabe harto de arte, es la materia que más me gusta porque pone unos dibujos que deberían hacerse con computador en 3D, y los dibujos que él nos pone a hacer se ven en 3D.</i>		
Objetos Favoritos Ej. <i>Porque hay personas que anda con carros de eso, como a mí me gustan los carros que hacen bulla y todo eso, además me han dicho que en Dubai hay como esos carros mozos y todo eso. Yo tengo un amigo que hace motocross y cuando viene por aquí hace motocross por la loma</i>	Objeto favorito Ej. <i>E: Por los juegos que tengo aquí, me gustan mucho</i>	
Debilidades Ej. <i>No tengo ni una, a veces me entretengo muy fácilmente</i> <i>No tengo ni una, a veces me entretengo muy fácilmente</i>		
Descripción física Ej. <i>Soy blanco, tengo cabello negro, ojos grandes y tengo los ojos oscuros</i>	Descripción física Ej. <i>E: soy alto, eeeh... me gusta jugar</i> <i>I: ¿qué color de pelo tienes?</i> <i>E: negro</i> <i>I: de ojos</i> <i>E: mis ojos son cafés</i> <i>I: el color de la piel</i> <i>E: mi piel es blanca, sino que yo me queme</i>	
Miedos Ej. <i>Las serpientes y las avispas</i>	Miedos Ej. <i>I: ¿cuáles son mis miedos?</i>	Miedos

	<i>E: cuando estoy por allá en la oscuridad me da miedo</i> <i>I: ¿por qué te da miedo?</i> <i>E: porque es que yo, yo como tuve una vez una experiencia</i> <i>I: ¿qué te pasó?</i> <i>E: estaba yo con un amigo, íbamos a jugar botitarros y nos faltaba un tarro, entonces fuimos a conseguir uno y algo nos agarró así y nosotros le dijimos oe, entonces se levantó y se fue.</i> <i>I: claro ¿y le tienes miedo a algo más?</i> <i>E: sí</i> <i>I: ¿a qué?</i> <i>E: cuando, pues cuando duermo solo</i> <i>I: ¿qué sientes cuando duermes solo?</i> <i>E: pues, como yo siempre duermo con cobija, yo si no me acuesto con cobija no duermo, entonces me cogen así, como que me tocan los pies y como que trata de llevarme</i>	
Cualidades <i>Ej.</i> <i>Ser extrovertido, buen hijo, buen amigo y ser digno</i>	Percepción de sí mismo <i>Ej.</i> <i>I: ¿algo más que te guste de ti?</i> <i>E: sí, que yo siempre no me importan lo que me digan y seguir pa adelante</i> <i>E: no sé por qué yo me distraigo mucho</i>	
Religión <i>Ej.</i> <i>Yo soy católico y en veces que no tengo nada que hacer y también cuando me pegan mis papas y me aburro o me regañan porque</i>		
	Gustos y no gustos <i>Ej.</i>	

	<i>E: Por los juegos que tengo aquí, me gustan mucho</i> <i>E: Es que a mí no me gusta dibujar</i> <i>E: Porque primero me gusta bañar mucho, yo soy como un pez en el agua, eeh me gustan los perritos y me gusta estar allá en Cali y pasear y todo eso</i> <i>E: a mí me gusta, me gusta que todos los equipos de Cristiano Ronaldo</i>	
	Aprendizajes <i>Ej.</i> <i>E: aprendí que las actividades también, aprendí qué es rural y qué es lo urbano</i> <i>E: aprendí que no hay que hacer ser tan, no hay que ser tan impulsivo, ya</i> <i>E: ser, también lo que dijeron ustedes, la familia, ser, no ser grosero y aprendí lo que la primera actividad que hicimos allí, que fue, en quién soy</i>	

Anexo 4

Ejemplo de la planeación de las actividades.

Actividad 4: Descubriendo mi Escuela

Objetivo

Identificar a partir de los relatos los siguientes aspectos:

- Actividades en las que los niños hayan participado en la escuela que hayan trabajado sobre la cultura y el territorio
- Los objetivos o propósitos de las actividades comunitarias en las que los niños han participado en la escuela

- Aprendizajes que les ha dejado a los niños, las actividades antes mencionadas
- La concepción y características que ha construido el niño sobre la escuela

Desarrollo

1. Indicación de los materiales para el collage, se solicitan con anticipación.

En esta ocasión vamos a construir una fantástica obra artística que cuente tu historia en la escuela, para esto necesitaremos los siguientes materiales. Es importante que para construir nuestra obra artística pienses siempre en tu escuela al escoger los materiales, en las personas que se encuentran allí y las actividades que realizas en tu escuela. Puedes sacar las imágenes de revistas, periódicos, de internet o de cualquier fuente a la que puedas acceder.

- Tendremos a mano imágenes que muestren características importantes sobre tu escuela y todos los personajes que participan en ella, pueden ser imágenes de niños, de animales si los hay, o de otros personajes que creas que son valiosos en esta escuela.
- También necesitaremos imágenes que muestren las actividades que se realizan en tu escuela o en las cuales esta participa; y que para ti son importantes, o que te dejan enseñanzas. En este punto las actividades pueden ser de diferentes celebraciones, eventos, ferias, reuniones para cuidar la naturaleza, juegos u otras actividades que se realicen dentro y fuera de la escuela.
- Ten a mano dos octavos de cartulina del color que prefieras, tijeras, colores o marcadores y pegante.

2. Indicación para realizar el collage

Para realizar la actividad se les indica que los octavos de cartulina será el espacio que ellos tendrán para hacer todo el collage; en uno de ellos escribirán como título *¿Cómo es mi escuela?* Y en el otro escribirán *¿Qué hago en mi escuela?*

Se les menciona que para la cartulina de *¿Cómo es mi escuela?*, deberán cortar imágenes que se parezcan o les haga recordar a las características de su escuela; por ejemplo, dónde está, de qué tamaño es, quiénes encuentras en la escuela, etc.

Se les menciona que para la cartulina de *¿Qué hago en mi escuela?*, deberán cortar imágenes que se parezcan o les haga recordar a las actividades que hacen en la escuela, puede ser cualquier tipo de actividades, desde las que hace en clase hasta las que hacen toda la comunidad. Se les pedirá que no olviden especialmente las actividades culturales tanto que hagan en colectivo o en aula.

Se les indicará que cuando tengan las imágenes y las recorten, lo que harán será pegar las imágenes en cada cartulina respectivamente, como en los ejemplos. Les daremos 40 minutos para que realicen su collage

3. Propiciar el relato

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué imágenes utilizaste en tu obra? ¿qué representan cada una de ellas?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? ¿Qué es lo que no te gusta de tu escuela? ¿Cómo es tu escuela? *Tener en cuenta indagar sobre la concepción del niño acerca de la escuela*
- ¿Qué piensas de las clases virtuales y de las presenciales? ¿Cuál prefieres? ¿Por qué? Cuéntanos cómo ha sido todo ese cambio y cómo te preparas para las clases virtuales
- ¿En qué consisten las actividades que representaste? ¿Cuéntanos como son, de qué tratan? ¿Para qué son? ¿Quiénes participan? ¿Has participado en ellas?, cuéntanos esa experiencia.
- ¿Qué aprendiste en cada una de las actividades que mencionaste? *Tener en cuenta los aprendizajes sobre su cultura y territorio.*

Nota: Puede acceder al documento completo [aquí](#)

Anexo 5

Ejemplo del análisis de tarea y desempeño por actividad.

Actividad 5: Mi comunidad y Territorio

- **Primer momento: Cartografía**

Consigna	Estructura de la actividad	Desempeño ideal de los estudiantes	Análisis Subjetivo ¿Qué le exige al niño la consigna?
Vamos a construir un mapa de su corregimiento, en este caso de Huasanó / Robledo, y vamos a pensar qué lugares son los más importantes de tu territorio. Lo van a dibujar en este pliego y pueden usar cualquier marcador y color que quieran, pero vamos a dibujar aquí, como un mapa.	Comprender la instrucción brindada sobre dibujar un mapa del corregimiento a partir de lugares característicos del territorio Identificar cómo es un mapa Recordar espacios y puntos locales característicos del corregimiento, ya sea por personas, actividades o recurrencia de los habitantes, entre otras cualidades	El estudiante reconoce lo que es un mapa y tiene la habilidad de crear una imagen mental de su corregimiento desde la perspectiva del mapa. Identifica y construye a partir de lugares importantes o característicos del corregimiento la cartografía Reconoce las razones por las cuales los espacios seleccionados son importantes o característicos del corregimiento	El estudiante comprende la instrucción para desarrollar a partir de su conocimiento la representación gráfica de su corregimiento. Distinguir el concepto de mapa Recuerda y reconstruye a partir de su experiencia los lugares que tienen gran significado para el corregimiento, ya sea porque recurre a esos lugares, porque hace actividades en esos espacios, por personas o por gustos individuales Hace uso de la habilidad espacial y motriz para el desarrollo de la cartografía dibujando los lugares según su imagen mental del

	Construir una imagen de los lugares		corregimiento y ubicándolos espacialmente en el pliego dado.
¿Cuál es el lugar más importante del corregimiento? ¿Qué otros lugares son importantes? ¿Dónde vives? ¿Cuál es tu lugar favorito? ¿Quién vive/trabaja aquí?	seleccionados del territorio y organizarlos espacialmente tanto como una representación mental como físicamente mediante un dibujo en el papel Recordar y relacionar los lugares característicos seleccionados con personas y actividades particulares al espacio	Llegado el caso que al estudiante se le dificulte la creación de la cartografía, por medio de las preguntas logra orientar la actividad hacia la realización del mapa, comenzando por la identificación del lugar más importante del corregimiento según su criterio Identifica otros lugares que considere importantes, así como el barrio en el que vive o sus lugares favoritos. Relaciona los lugares con personas o actividades particulares al espacio.	El estudiante muestra capacidad para caracterizar y distinguir espacios importantes del sector diferenciándolos de los que no son característicos. Relaciona los lugares con personas que habitan o trabajan ahí, o actividades ya sea con sus amigos o comunitarias que ha realizado en esos espacios.

● **Segundo momento: Relato**

Consigna	Estructura de la actividad	Desempeño ideal de los estudiantes	Análisis Subjetivo ¿Qué le exige al niño la consigna?
Explícame qué has dibujado ¿Dónde está esto? ¿Qué hacen ahí?	Comprender el sentido de la pregunta Presentación de la cartografía	El estudiante construye un relato sobre la cartografía elaborada, explicando los lugares más	Comprender que la pregunta se encuentra dirigida a la Cartografía y la comunidad

¿Quién trabaja/vive ahí? ¿Por qué es un lugar importante? ¿Cuál es tu lugar favorito y por qué?	Identificación de los lugares dibujados y su relación con personas y actividades concretas Identificar el significado y lo que representa cada lugar para sí mismo Construir relato sobre la cartografía a partir de las preguntas y la experiencia que se ha vivido en el corregimiento	característicos del territorio, relacionándolo con personas y actividades. Argumenta en su relato las razones por las que los lugares seleccionados son característicos o le gustan.	Identificar en el mapa del corregimiento creado los lugares elegidos y la construcción de argumentos por la selección Recordar a partir de la experiencia los lugares que conoce e identifica como los más importantes para el corregimiento y la comunidad Capacidad para la organización espacial de los elementos en el pliego de forma clara y comprensible para el momento de relatar lo desarrollado
¿Qué entendemos por comunidad? ¿Qué te gusta de tu comunidad? ¿Qué no te gusta de tu comunidad? ¿Qué hacen en comunidad? ¿La escuela los invita a hacer algo por la comunidad? ¿La escuela te ha enseñado algo sobre la comunidad?	Comprender el sentido de la pregunta Distinguir el concepto de comunidad y actividades comunitarias Caracterizar la propia comunidad con cualidades o dificultades Identificar actividades y/o enseñanzas dadas por la escuela con un fin comunitario Identificación de las actividades comunitarias vividas según donde se han realizado	Construye un relato claro sobre su comunidad, caracterizando y expresando su opinión sobre la misma. Cuenta historias o experiencias que haya vivido en comunidad ya sea por actividades comunitarias o personas particulares. Identifica y relata si ha existido actividades comunitarias por parte de la escuela.	Reconoce y recuerda personas y actividades con características particulares que le permite filtrar lugares importantes de los que no Construye historias que ha vivido relatando actividades que ha realizado junto con la comunidad y para la comunidad; así como, la distinción e historias sobre la escuela en función de las actividades comunitarias. Aprende, distingue y reconoce los conceptos de ruralidad y urbanidad y los

	Identificar el significado y lo que representa cada actividad para sí mismo Construir relato sobre las actividades comunitarias a partir de historias y experiencias vividas por los estudiantes		compara y contextualiza a ciudades, municipios o corregimientos, donde presenta la capacidad de caracterizar los espacios Reflexiona sobre los aspectos positivos y negativos de la ruralidad y urbanidad, construyendo una opinión propia sobre su preferencia respecto a lo rural y urbano.
¿Su territorio es urbano o rural? ¿Por qué? ¿Cuál te gusta más? ¿Cuándo sean grandes donde quieren vivir?	Comprender el sentido de la pregunta Distinguir los conceptos de urbano y rural Caracterizar y relacionar el territorio de acuerdo a lo rural o urbano Identificar actividades y/o enseñanzas dadas por la escuela acerca de las características territoriales Identificar gustos y preferencias sobre lo urbano o lo rural tanto en el presente como en el futuro Identificar el significado y lo que representa lo urbano o lo rural para sí mismo	Construye un relato donde explica su preferencia entre lo urbano y lo rural, relacionando su territorio con las características que presenta cada uno de los contextos. Comparte su imagen a futuro de dónde se proyecta y a partir de cuáles razones, ya sea en un espacio rural como su corregimiento o un espacio urbano.	Se imagina a sí mismo en un futuro en unas condiciones de urbanidad o ruralidad según su preferencia y las condiciones en las que sueña estar.

	Construcción de relato a partir de opiniones y argumentos sobre gustos respecto a lo rural o urbano, en relación a su territorio		
--	--	--	--

- **Desempeño Real**

Participante D: Reconoce lo que es un mapa y tiene la habilidad de crear una imagen mental de su corregimiento en el formato cartográfico. Cabe destacar que requirió de motivación constante para que participara activamente, pues expresaba que sentía timidez de dibujar o escribir, pese a esto compartía opiniones sobre la ubicación espacial de los lugares.

Identifica y construye a partir de lugares importantes o característicos del corregimiento la cartografía, y a diferencia del participante A, en la actividad junto con los participantes D y E hubo más descripción y detalle a la hora de construir la cartografía y compartir relatos a partir de la misma, posiblemente porque ambos trabajaron juntos. No obstante, la participante D disminuyó su participación al estar de acuerdo constantemente con las afirmaciones del participante E y contó pocas historias en comparación a éste.

Reconoce las razones por las cuales los espacios seleccionados son importantes o característicos del corregimiento, aunque no describe ni amplía los detalles sobre los mismos, y es el participante E quien usualmente realiza mayores descripciones.

El estudiante construye un relato sobre la cartografía elaborada, explicando los lugares más característicos del territorio, relacionándolo con personas y actividades. Argumenta en su relato las razones por las que los lugares seleccionados son característicos o le gustan, y se le dificulta compartir relatos a partir de lo elaborado.

En cuanto a la ruralidad, no identifica los conceptos rural y urbano, pero sí los de campo y ciudad, y se manifiesta clara en su postura respecto a ambos contextos.

Participante A: El estudiante reconoce lo que es un mapa y tiene la habilidad de crear una imagen mental de su corregimiento desde el formato cartográfico. Reconoce las razones por las cuales los espacios seleccionados son importantes o característicos del corregimiento y argumenta los motivos de su postura.

El estudiante construye un relato sobre la cartografía elaborada, explicando los lugares más característicos del territorio, relacionándolo con personas y actividades. Y amplía la información contando historias o experiencias vividas en los lugares que describen.

Participante E: El estudiante reconoce lo que es un mapa y tiene la habilidad de crear una imagen mental de su corregimiento a partir del formato cartográfico. Reconoce las razones por las cuales los espacios seleccionados son importantes o característicos del corregimiento y argumenta en su relato las razones por las que los define así, apoyándose de historias y experiencias vividas.

Al inicio requirió un poco de ayuda para comprender la actividad, pero gradualmente fue realizando un trabajo autónomo al dibujar el mapa, luego se le dio mayor orientación para que ampliara los elementos en el mapa que no había identificado. Fue muy participativo y lideró el relato entre él y D.

- **Resultados del análisis:**

La actividad realizada cumplió los objetivos eficientemente, siendo en la que más participación había tenido hasta el momento. Los estudiantes mostraron dominio en la información compartida de su comunidad y territorio, y gusto por la cartografía realizada. Construyeron narrativas claras y comprensibles a partir de sus experiencias, y a partir de estas configuraron opiniones propias sobre su corregimiento. En el caso de la Participante D, disminuyó su participación debido a que se encontraba acompañada con otro participante que lideró la actividad, pese a esto las investigadoras se encontraron constantemente motivando a que ambos participaran conjuntamente. Por lo tanto, esta actividad para el caso de los

participante D y E fue una elaboración conjunta que integró la posición de ambos, pues no se ignoraba la experiencia de ninguno de los dos y se promovía constantemente compartirla a partir de relatos.

Nota: Puede acceder al documento completo [aquí](#).