


## Voces del campo: infancias rurales a través de sus propias cartografías<sup>1</sup>

**Teresila Barona Villamizar**

Socióloga y Doctora en Educación. Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Compensar, Bogotá ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/soci.104084>

Recibido: 16 de julio de 2025 • Aceptado: 5 de noviembre de 2025

**Resumen:** Este artículo ofrece una perspectiva crítica sobre la educación rural y la identificación de los sujetos infantiles, basándose en la investigación "Las prácticas espaciales de los estudiantes de la IEDRI Mundo Nuevo (La Calera) para el fortalecimiento de su agencia infantil y de sus habilidades académicas", desarrollada en 2024. A través de la estrategia metodológica de la cartografía social infantil se exploran las vivencias y narrativas de estudiantes de educación inicial y de la básica primaria en talleres colaborativos, revelando cómo interactúan con su entorno, construyen su identidad y enfrentan los desafíos de la educación en el campo. Los hallazgos demuestran que la cartografía social infantil no solo enriquece el aprendizaje al vincularlo con el territorio local, sino que también fomentan en los niños una sólida identidad comunitaria, arraigada en el afecto por su lugar de origen (topofilia). Asimismo, las dinámicas intergeneracionales propias de las aulas multigrado potencian un aprendizaje colaborativo e interdisciplinario. Concluimos que la "nueva ruralidad" exige una redefinición de la educación en estas zonas, impulsando la innovación pedagógica mediante metodologías participativas. Esto nos invita a reflexionar sobre el rol transformador de la infancia en los escenarios rurales.

**Palabras clave:** Infancia rural, educación rural, cartografías infantiles.

### **PT** Vozes do campo: as infâncias rurais através das suas próprias cartografias

**Resumo:** Este artigo oferece uma perspectiva crítica sobre a educação rural e a identificação dos sujeitos da infância, com base na pesquisa "As práticas espaciais dos alunos do IEDRI Mundo Nuevo (La Calera) para fortalecer sua agência infantil e habilidades acadêmicas", desenvolvida em 2024. Por meio da estratégia metodológica do mapeamento social infantil, as experiências e narrativas de alunos da educação infantil e do ensino fundamental são exploradas em oficinas colaborativas, revelando como eles interagem com seu ambiente, constroem sua identidade e enfrentam os desafios da educação rural. Os resultados demonstram que o mapeamento social infantil não apenas enriquece a aprendizagem, vinculando-a ao território local, mas também promove uma forte identidade comunitária nas crianças, enraizada no afeto por seu lugar de origem (topofilia). Da mesma forma, a dinâmica intergeracional inerente às salas de aula multisseriadas potencializa a aprendizagem colaborativa e interdisciplinar. Concluímos que a "nova ruralidade" exige uma redefinição da educação nessas áreas, promovendo a inovação pedagógica por meio de metodologias participativas. Isso nos convida a refletir sobre o papel transformador da infância em contextos rurais.

**Palavras-chave:** Infância rural, educação rural, cartografias infantis.

### **ENG** Voices from the Rural Areas: rural childhoods through their own cartographies

**Abstract:** This article offers a critical perspective on rural education and the identification of children's subjects, based on the research "The spatial practices of students at IEDRI Mundo Nuevo (La Calera) to strengthen their child agency and academic skills," developed in 2024. Through the methodological strategy of children's social mapping, the experiences and narratives of early childhood and primary school students are explored in collaborative workshops, revealing how they interact with their environment, construct their identity, and face the challenges of rural education. Our findings demonstrate that children's social mapping not only enriches learning by linking it to the local territory, but also fosters a strong community identity in

<sup>1</sup> Investigación financiada por la Fundación Universitaria Compensar y su convocatoria interna de proyectos de investigación del año 2024.

children, rooted in their affection for their place of origin (topophilia). Likewise, the intergenerational dynamics inherent to multigrade classrooms enhance collaborative and interdisciplinary learning. We conclude that the “new rurality” demands a redefinition of education in these areas, promoting pedagogical innovation through participatory methodologies. This invites us to reflect on the transformative role of childhood in rural settings.

**Keywords:** Rural childhood, rural education, children’s cartographies.

**Sumario:** 1. Introducción: las oportunidades y desafíos de las escuelas multigrado. 2. La Cartografía Social Infantil: una apuesta por la validación de las voces infantiles. 2.1. Los asuntos éticos: una apuesta onto-episte-metodológica. 3. Resultados y discusión: historias que dejan huella en la comprensión de la infancia rural. 3.1. La pluralidad de las infancias rurales: un abordaje desde la identidad y el territorio. 3.2. Los desafíos de la educación rural y las aulas multigrado. 3.2.1. El potencial transformador de las escuelas multigrado: un paradigma educativo para la ruralidad. 4. Conclusiones: territorio, pedagogía y agencia infantil. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Barona Villamizar, T. (2025) Voces del campo: infancias rurales a través de sus propias cartografías. *Sociedad e Infancias*, 9(2), 309-319. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.104084>

## 1. Introducción: las oportunidades y desafíos de las escuelas multigrado

La transformación de la ruralidad actual no solo está remodelando la oferta educativa, sino que también influye en cómo los niños construyen su identidad en estos territorios. Nuestra atención se centra en la educación multigrado, un modelo que, al agrupar diversas edades y niveles en una misma aula bajo la guía de un solo maestro, se adapta a las particularidades de las comunidades rurales. En este panorama de cambio, es fundamental comprender las infancias rurales en toda su diversidad, lejos de visiones uniformes que ignoran las complejidades de la vida en el campo.

Las escuelas rurales, ubicadas en zonas con poca población, se caracterizan con frecuencia por sus aulas multigrado que agrupan estudiantes de diferentes niveles educativos, una realidad organizativa que persiste en numerosos países con una significativa presencia rural y que se mantiene como una característica intrínseca, exigiendo un enfoque pedagógico específico y atento a sus particularidades. Por ello, la enseñanza en un grupo multigrado difiere sustancialmente de la de un grupo con un solo nivel; puesto que el rango de conocimientos y habilidades es notablemente amplio, ya que conviven estudiantes de distintas edades y grados, fomentando así un intercambio constante de información, donde los niños y niñas de cursos inferiores y superiores comparten y construyen conocimiento. Lo que inicialmente podría parecer un desafío en la planificación didáctica, se convierte en una valiosa oportunidad para abordar la diversidad, fomentar la sociabilidad y enriquecer los procesos de aprendizaje.

Mientras que el modelo de aulas graduadas es predominante en entornos urbanos o con mayor densidad demográfica, la respuesta docente en las aulas multigrado se centra en la gestión de la heterogeneidad. Aquí, la enseñanza se adapta a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, según el grado al que esté oficialmente asignado generando una profunda consideración de los procesos metodológicos implementados en estos grupos-clase, ya que su adecuada planificación y ejecución son cruciales para lograr resultados educativos más enriquecedores.

Como bien se sabe, la educación es un pilar fundamental para que cada niño adquiera los conocimientos y las herramientas necesarias que le permitan comprender su entorno. Sin embargo, en el contexto rural, si el currículo, la didáctica y la labor docente se alejan de la realidad del estudiante y de las necesidades específicas de su territorio, esta educación pierde su propósito y significado. Como consecuencia, el niño puede percibir que lo que aprende en la escuela tiene poca relación con su vida diaria, considerándolo incluso innecesario. A menudo, se les exige a los estudiantes y a sus familias recursos o medios que no poseen; por ejemplo, la indicación de “buscar en internet” puede ser un obstáculo insuperable cuando ni siquiera cuentan con acceso a la electricidad. Ante esta situación, en la educación rural es imperativo acompañar a los niños, entender sus intereses y aprovechar las múltiples oportunidades que el territorio les brinda. Esto permite construir un fuerte sentido de pertenencia, guiar sus proyectos de vida y proporcionarles las herramientas necesarias para convertirse en individuos activos dentro de su propia comunidad.

Frente a este panorama, se realizó en el 2024 la investigación titulada “Las prácticas espaciales de los estudiantes de la IEDRI Mundo Nuevo (La Calera) para el fortalecimiento de su agencia infantil y de sus habilidades académicas”. El municipio de La Calera, ubicado en Cundinamarca, Colombia se localiza a 18 kilómetros al noreste de Bogotá. Su geografía comprende una pequeña zona urbana de 14 barrios y una extensa zona rural dividida en 30 veredas. Esta configuración otorga al municipio una diversidad paisajística, cultural, humana, económica y social (Alcaldía Municipal de La Calera, 2024) muy particular, elementos que influyeron en la dinámica de la investigación. La investigación se centró en la Institución Educativa Departamental Rural Integrada (IEDRI) Mundo Nuevo, una de las cuatro instituciones educativas públicas de La Calera que cuenta con 12 sedes distribuidas en 12 veredas; once de estas sedes imparten Educación Inicial y Primaria con aulas multigrados, lo que significa que en el único grupo existente conviven estudiantes desde transición hasta quinto grado.

El estudio se focalizó en la escuela multigrado de la vereda El Volcán situada a unos 30 minutos del casco urbano de La Calera, esta escuela atendió a 13 estudiantes en el 2024. En su infraestructura dispone

de dos salones de clase, una sala de sistemas, tres unidades sanitarias, un comedor escolar, dos canchas deportivas y tres parques infantiles, recursos esenciales para las actividades pedagógicas y recreativas de la comunidad educativa como de la población de la vereda ya que allí se realizan reuniones y actividades comunales y religiosas. Según el informe de rendición de cuentas de 2023 de la IEDRI Mundo Nuevo (IEDRI Mundo Nuevo, 2024), la institución identifica como obstáculos el mal estado de la infraestructura escolar en varias de sus sedes y la participación limitada de las familias en el proceso educativo y en el desarrollo general de los estudiantes. Estos desafíos resaltan la pertinencia de investigaciones que buscan comprender y fortalecer la agencia infantil y las habilidades académicas en estos contextos rurales.

La investigación se propuso, en primer lugar, ilustrar cómo los niños rurales se reconocen como actores sociales activos. En este sentido, se buscó comprender cómo distinguen su realidad a través de la interacción con su territorio, contribuyendo así a la continuidad cultural. Por lo tanto, el objetivo central del estudio fue analizar cómo las dinámicas multigrado y la construcción identitaria de los niños desafían y, a la vez, enriquecen las prácticas pedagógicas, redefiniendo las narrativas de la infancia en el campo. Asimismo, se examinó la viabilidad de implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en estas escuelas, con el fin de cerrar brechas de desigualdad y promover una educación más inclusiva y relevante. En consecuencia, el propósito no se limitó a profundizar en la realidad de la educación y la infancia rural, sino que también se buscó proponer estrategias que valoren y potencien las múltiples formas de ser niño en territorios rurales.

Con relación al marco categorial, se establecieron con Peña (2017) los elementos de la dimensión política de los niños donde la identidad (indispensable para considerarse parte de un colectivo) juega un papel importante junto con: el lugar social (incluye los espacios, momentos y lugares por donde los niños transitan), las relaciones con los demás (aquí el juego es un elemento articulador para que el niño exprese y entienda el mundo que le rodea) y la participación (entendida como el rol que cada uno representa en cada lugar que habita).

De igual manera, para comprender la categoría de territorio se hace referencia a la perspectiva del Instituto de Estudios Regionales –INER– de la Universidad de Antioquia que la significa como esa categoría espacial que se refiere a “una elaboración específica del espacio habitado, [que] integra elementos jurídicos, discursivos, simbólicos, políticos, económicos, ambientales y culturales y es objeto de elaboraciones, negociaciones y acuerdos colectivos” (García y Montoya, 2014, p. 4). Es decir, cuando hablamos del territorio no nos referimos al ambiente o medio que habitan las personas, sino a una red intrincada de acciones, personas, sentidos, objetos y relaciones que se construyen diariamente, por ello, el territorio es una construcción.

Por último, desde la Sociología de la Infancia se postula que “humanos, niños y adultos, juegan un papel activo en sus propios procesos de socialización” (Freeman y Mathison, 2009, p. 4). En otras palabras, los sujetos infantiles no son meros receptores pasivos, sino que se les concibe como actores sociales activos. Es así como se comprende que los niños, en su constante socialización, aprenden a reconocer las características de su entorno y a intervenir en ellas al tiempo que se reconocen como miembros de una comunidad. En consecuencia, los procesos de identificación de las infancias parten de reconocerlos:

jóvenes como portadores de su propia memoria autobiográfica y personal, sujetos de palabra y de narración, para configurar poco a poco, una narración más amplia, que vincule el reconocimiento de su propia historia articulada a la de su familia, la comunidad barrial y local, hasta llegar al ámbito nacional” (Cortés, 2022, p. 160).

Así pues, desde esta perspectiva en la investigación se definió a los sujetos infantiles no solo por su desarrollo biológico, sino por su capacidad de construir su propia identidad a través de la interacción con su territorio, tejiendo su historia personal con la de su comunidad y, finalmente, con el ámbito social más amplio.

## 2. La Cartografía Social Infantil: una apuesta por la validación de las voces infantiles

Para abordar la pregunta sobre las identidades infantiles en un territorio educativo rural y construir un currículo que potenciara la agencia de los niños, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, con un fuerte énfasis en la investigación-acción participación (IAP). Además, su estrategia metodológica central fue la Cartografía Social Infantil que se deriva de la Cartografía Social que reafirma procesos significativos de autoinvestigación, sistematización y observación con comunidades indígenas (García y Montoya, 2014), permitiendo que sea comprendida como un proceso que valora el conocimiento local a través de un diálogo horizontal y colaborativo entre los participantes. Para García y Montoya (2014), esta metodología emplea una variedad de recursos que permiten narraciones “para entrever los procesos, las construcciones y las significaciones del espacio habitado” (Martín *et al.*, 2019, p. 5). En esta investigación, ese diálogo horizontal se buscó específicamente entre los niños y niñas de la escuela con un objetivo pedagógico primordial: crear un espacio dialógico que, a través de la narración de sus prácticas espaciales, fortaleciera su identidad y agencia como niños y niñas rurales.

Por todo lo expuesto, los aportes de la cartografía social infantil resultaron fundamentales en esta investigación. Esto se debe a que se aleja del análisis convencional de los sujetos infantiles, el cual se basa únicamente en estadísticas y datos demográficos y en su lugar, estas perspectivas se enfocan en comprender los lugares donde los niños juegan y las actividades que realizan en esos espacios. Estas preguntas fueron de gran utilidad para guiar la intervención del equipo de investigación, dado que la cartografía social infantil se ha consolidado como un método en el que se mapea de manera colectiva, participativa y situada “los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades” (Ortiz, 2007, p. 204). Entonces, la cartografía

social infantil facilita la resignificación de los territorios, permitiendo diversas representaciones de la realidad basadas en las vivencias espaciales individuales. Este proceso se logra al identificar puntos de acuerdo y desacuerdo en las narraciones de los participantes, lo que, a su vez, genera un conocimiento dialógico y contextualizado.

Fue así como el trabajo de campo se desarrolló con el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Compensar, quienes, a lo largo de 12 visitas a la escuela rural El Volcán, llevaron a cabo seis talleres cartográficos, complementados con jornadas de observación no participante. Los talleres se planificaron como secuencias didácticas para que los niños, de una manera lúdica y participativa, construyeran sus propios mapas del territorio –tanto de la vereda como de la escuela–, mientras narraban sus experiencias, percepciones y prácticas espaciales.

En todos los talleres participaron los 13 estudiantes de la escuela, cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 14 años y que en ese año cursaban entre los grados de transición a quinto de primaria. Los niños provenían tanto de la vereda El Volcán como de veredas cercanas y la mayoría de ellos pertenecían a familias con arraigo de años en la vereda y en el municipio de La Calera. Para llevar a cabo este proceso, la investigación se estructuró en tres fases propias de la cartografía: el Premapeo, el Mapeo y el Remapeo.

### **Fase 1: Premapeo – Estableciendo las bases**

La etapa de Premapeo marcó el inicio de la investigación. En esta fase, se establecieron los primeros contactos con el rector de la institución para realizar un diagnóstico inicial de la experiencia. De manera paralela, se llevaron a cabo recorridos para el reconocimiento del territorio. Esta etapa fue crucial para negociar la llegada del equipo de investigación y, además, para concertar las reglas del estudio, garantizando un ambiente de confianza y respeto mutuo con la comunidad escolar. Al mismo tiempo, se realizó una revisión documental de antecedentes y otros documentos que robustecieron el marco categorial de la investigación.

### **Fase 2: Mapeo – Interlocución y creación en el territorio**

Posteriormente, la fase de Mapeo se centró en la interlocución activa y el desarrollo creativo de la ruta metodológica en el territorio. Esta etapa se inició con visitas de observación para comprender las dinámicas y rutinas escolares y para identificar los intereses tanto de los niños y niñas como de la maestra, lo que, a su vez, orientaría el diseño de los talleres que se implementaron en seis visitas de campo y que fueron concebidos como secuencias didácticas que permitieron visualizar cómo los niños construyen y experimentan sus espacios cotidianos. Las actividades desarrolladas fueron diversas e incluyeron recorridos exploratorios por la escuela, sesiones de pintura y dibujo libre, modelado con plastilina para representar el espacio, expresiones artísticas, experimentación de las ciencias naturales, lectura de cuentos con temática local, escritura creativa de narrativas inspiradas en su entorno, uso de títeres para la dramatización de situaciones cotidianas y juegos de roles que simulaban interacciones comunitarias.

### **Fase 3: Remapeo – Análisis, significación y devolución**

Después de la realización de los talleres cartográficos, se transitó a la fase de Remapeo que se constituyó en el momento clave para el análisis de la información recopilada, el cual se realizó mediante la técnica de matrices analíticas. Dado que la investigación se centró en el paradigma interpretativo, este proceso implicó una consideración constante de las percepciones, sentimientos y pensamientos (Trujillo *et al.*, 2019) de los niños, niñas y la maestra durante el análisis de los datos.

El objetivo primordial de esta fase fue construir significados por lo que se procedió a triangular las dimensiones principales obtenidas de las matrices con los referentes teóricos otorgando especial relevancia a los significados hallados como un aspecto crucial para analizar cómo las prácticas espaciales de los niños contribuían a fortalecer su agencia dentro del contexto de la escuela. Finalmente, esta etapa buscó la resignificación y evaluación del proceso por parte de los propios participantes, lo que implicó la devolución de la información, el cierre formal de la experiencia en campo y la elaboración de los informes finales.

#### **2.1. Los asuntos éticos: una apuesta onto-episte-metodológica**

La metodología adoptada en esta investigación no fue una mera elección técnica; por el contrario, representó la materialización de una postura ética basada en el reconocimiento de los sujetos infantiles como capaces de construir, controvertir y reconstruir conocimiento. Desde la Sociología de la Infancia, el proceso de investigación con niños implica una postura crítica hacia las narrativas que buscan establecer verdades universales sobre la niñez. En consecuencia, es fundamental reconocer las diversas formas de ser y vivir la infancia, lo que a su vez conlleva la necesidad de cuestionar y dismantelar las representaciones dominantes o convencionales sobre este periodo de la vida (Coll y Müller, 2005, p. 167). Por ello, desde el comienzo del proceso, resultó evidente que investigar con niños trascendía la simple acción de escucharlos o permitirles unirse a actividades diseñadas por los adultos.

Para abordar esta cuestión, como investigadoras, nos enfocamos en establecer nuevas relaciones entre adultos y niños cimentadas en la confianza. Esto se logró desde el inicio al adoptar una forma diferente de presentarnos: usamos nuestros nombres de pila en vez de la etiqueta con la que se designa al adulto en una escuela: profe. De esta manera, buscábamos construir relaciones basadas en la igualdad, las cuales se reforzaron durante el desarrollo de las técnicas de investigación mediante un lenguaje amable, afectuoso y respetuoso entre todos los participantes.



Para la construcción de confianza con la población infantil, el proceso de investigación comenzó con la presentación del equipo y los objetivos del estudio, a lo que siguió la obtención de los permisos necesarios. Las primeras sesiones se dedicaron a la observación no participante, siguiendo la recomendación de Corsaro (1988) de mantener una observación discreta y pasiva de las rutinas hasta que los niños iniciaran el contacto, favoreciendo así la construcción de confianza.

En cuanto al consentimiento informado, Freeman y Mathison (2009) explican su importancia en la investigación en Ciencias Sociales como una manera de proteger la dignidad y los derechos de las personas. En esta investigación, los adultos tutelares de los niños firmaron un documento estandarizado por el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UCompensar asegurando la adhesión a estas directrices éticas. De igual manera, las autoras (Freeman y Mathison, 2009) señalan que, en las investigaciones que involucran a jóvenes y niños, el consentimiento de los padres no basta para garantizar su autonomía en la decisión de participar. Por esta razón, enfatizan la necesidad de solicitar el asentimiento de niños y jóvenes desde la perspectiva constructivista de la Sociología de la Infancia. Este paso inicial fue crucial para establecer una relación ética con ellos, reconociéndolos como agentes sociales y protagonistas de sus propias vidas. Finalmente, en nuestra investigación, el asentimiento informado de los niños fue dado mediante un video de aprobación, asegurando su participación activa y consciente.

### **3. Resultados y discusión: historias que dejan huella en la comprensión de la infancia rural**

La discusión de los hallazgos principales de esta investigación se estructura en torno a dos ejes clave: la identificación y caracterización de las infancias rurales y los desafíos que enfrentan las nuevas realidades de la educación rural, especialmente en aulas multigrado.

#### **3.1. La pluralidad de las infancias rurales: un abordaje desde la identidad y el territorio**

La construcción de identidades en las infancias rurales se revela como un proceso intrincado y multifacético, modelado por el entramado sociocultural, las rutinas diarias y los roles que niños y niñas asumen en sus comunidades. De hecho, a través de técnicas como el mapeo, los sujetos infantiles no solo expresan un profundo sentido de pertenencia, sino que también se consolidan como agentes de cambio, contribuyendo activamente a la continuidad cultural y social de sus territorios (Plascencia y Núñez, 2020). Sus identidades se tejen en una compleja red de interacciones simbólicas, culturales y económicas, mediadas por un entorno rico en significados. Aquí, la tierra emerge como un símbolo cardinal de arraigo y sustento; el lenguaje y las tradiciones compartidas enlazan generaciones y las prácticas económicas locales los integran en las dinámicas productivas de la comunidad (Buriticá y Saldarriaga, 2020; Cortés, 2021). Por ejemplo, la participación de los niños en actividades productivas como el cultivo o el cuidado de animales no solo influye en su identidad socioeconómica, sino que también refuerza su conexión y compromiso con la comunidad (Zongor y Reyes, 2020).

La caracterización de la población infantil en la escuela rural multigrado de El Volcán ofrece un lente privilegiado para comprender las realidades de las infancias rurales. Entre las observaciones más destacadas, sobresale la fuerte conexión de los estudiantes con su territorio, manifestada en intereses específicos como el cuidado de plantas y animales. Este hallazgo valida lo previamente expuesto: las actividades productivas en las que participan no son percibidas como obligaciones, sino como auténticas formas de reconocimiento social y pilares identitarios (Cortés, 2021). Asimismo, los niños expresan una valoración positiva de su territorio rural, un espacio donde se sienten seguros y libres para jugar y explorar. Sus relatos sobre las experiencias en el campo evocan un sentido de alegría y pertenencia que, paradójicamente, contrasta con las desventajas que enfrentan, como la falta de acceso a servicios básicos, especialmente de salud y el estado precario en el que se encuentra la infraestructura de la escuela. Esta dualidad entre el reconocimiento de las limitaciones y la celebración de las experiencias plenas en el campo refleja la intrincada complejidad de las infancias rurales y, por ende, constituye un aspecto crucial a considerar en el proceso educativo.

Es imperativo reconocer que las identidades rurales no son un fenómeno homogéneo, sino que deben ser comprendidas desde una óptica de pluralidad y dinamismo. Esta diversidad es esencial para entender cómo los niños rurales se perciben a sí mismos y cómo se integran en su comunidad (Plascencia y Núñez, 2020). En este sentido, se distinguen diversos tipos de identidad. Por un lado, encontramos la identidad buscada, que representa el esfuerzo de los niños por encontrar su lugar en las tradiciones rurales, a pesar de la innegable atracción hacia las realidades urbanas. Adicionalmente, se presenta la identidad asignada, que se manifiesta cuando otros imponen roles a los niños, a menudo marcados por estigmas o expectativas externas, como ser percibidos únicamente como mano de obra (Vargas *et al.*, 2022). Finalmente, la identidad vergonzante en las infancias rurales emerge como una respuesta a la discriminación y devaluación del origen rural frente a percepciones externas, lo que puede generar frustraciones y propiciar la búsqueda de identidades alternativas (Zongor y Reyes, 2020). Comprender esta diversidad y complejidad es fundamental para analizar cómo los niños rurales se posicionan dentro de sus comunidades y perciben sus identidades.

En la escuela rural multigrado El Volcán se evidencia, de manera palpable, cómo los niños construyen sus identidades a través de interacciones constantes con su entorno social y familiar. Un número significativo de estudiantes proviene de familias extensas, un factor que enriquece sus experiencias y contribuye a un sólido sentido de pertenencia. Estas interacciones no solo les permiten conectar con las historias familiares, sino que también afianzan su rol dentro de la comunidad mediante la participación activa en labores agrícolas y domésticas. Según Cortés (2021), esta participación no se percibe como una obligación, sino como un

reconocimiento positivo de su identidad y contribución social, lo que, a su vez, es vital para su desarrollo como actores activos en la narración de sus propias historias.

Al integrar estas dinámicas con el diagnóstico DOFA realizado en la investigación, se resalta que la participación de los niños se alinea perfectamente con las fortalezas identificadas, como la relación cercana entre docentes y estudiantes. Sin embargo, las debilidades, como la infraestructura deficiente, impactan directamente en la forma en que estas identidades se desarrollan en el ambiente escolar. De esta manera, las condiciones precarias pueden limitar el potencial cultural y social que podría aprovecharse de manera significativa en el proceso educativo.

### 3.2. Los desafíos de la educación rural y las aulas multigrado

La educación rural se distingue por su diversidad y adaptación a contextos locales únicos. Estos territorios educativos, a menudo geográficamente aislados, enfrentan desafíos significativos como la precariedad de la infraestructura y la escasez de recursos didácticos. Según Galván (2020), la educación rural se ve afectada por políticas educativas que no siempre consideran su contexto específico, generando una sensación de abandono en estas comunidades. Además, las escuelas rurales deben operar con presupuestos limitados, lo que dificulta el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras, vitales para mejorar la calidad educativa (Peirano *et al.*, 2015).

En el caso de la escuela rural multigrado de El Volcán, la diversidad de su población estudiantil, compuesta por 13 niños de la región, refleja la heterogeneidad demográfica rural. Esta institución enfrenta retos como la precariedad de la infraestructura y la falta de recursos, situaciones comunes en muchas escuelas rurales. No obstante, la docente se esfuerza por implementar un enfoque pedagógico que integra los conocimientos locales en el currículo académico, una estrategia esencial para garantizar un aprendizaje significativo.

Así, se comprende que la educación rural desempeña un papel crucial en el desarrollo sostenible de las comunidades rurales, más allá de ser un conjunto de prácticas educativas adaptadas a un contexto particular. Esta nueva concepción aboga por el fortalecimiento de las comunidades rurales a través de estrategias educativas que valoren la diversidad cultural y promuevan la participación activa de estudiantes y la comunidad en general. De esta manera, la educación rural no solo mejora el acceso y la calidad educativa, sino que también contribuye a la cohesión social y al desarrollo económico sostenible de las zonas rurales (Peirano *et al.*, 2015). Así mismo, esta realidad hace indispensable prestar atención a los procesos metodológicos implementados en estos grupos-clase, pues su consideración en la planificación y la actuación docente puede enriquecer los resultados educativos. A lo largo del tiempo, ha sido frecuente en estas aulas un modelo pedagógico derivado de las prácticas para aulas graduadas; no obstante, es necesario que el ajuste didáctico de la multigradación reconozca las especificidades de este modelo organizativo y la formación docente debe integrar lo concerniente a esta estrategia educativa.

De igual forma, se identificó que en el desarrollo de tareas con niños y niñas de diferentes grados, la maestra tiene el reto de regular los ritmos de trabajo para evitar que algunos estudiantes se queden atrás o avancen demasiado rápido. En esta situación, la docente busca adaptar la intensidad y el alcance de las tareas a las capacidades de cada estudiante. Además, la dificultad para adecuar el trabajo escolar a los distintos ritmos del alumnado presente en el aula multigrado siempre es constante.

En cuanto al manejo y favorecimiento de la autonomía en el trabajo escolar, se encontró que la interpretación de la maestra se alineaba con estrategias de enseñanza relacionadas con el aprendizaje por descubrimiento o métodos de búsqueda, potenciadas por ella. Sin embargo, no se encontraron alusiones claras al fomento de la autonomía personal en el propio aprendizaje y en las tareas escolares. Es decir, a menudo, la docente consideraba al estudiante autónomo cuando era capaz de trabajar solo, sin ayuda, utilizando los recursos didácticos del aula.

Un desafío importante es que la educación rural ha seguido un modelo occidental y tradicionalista, lo que lleva a la invisibilización de las prácticas, saberes y costumbres del campesinado. Es así como el currículo de la escuela rural no siempre se ha correspondido con los ritmos de vida y la realidad de las infancias de un sector históricamente excluido. Se argumenta, entonces, que la escuela rural es percibida como tal solo por su ubicación geográfica y no como una propuesta que incorpore métodos y formación docente diferenciados de la educación urbana.

#### 3.2.1. El potencial transformador de las escuelas multigrado: un paradigma educativo para la ruralidad

El modelo de escuela multigrado representa un pilar fundamental en el panorama educativo, particularmente en áreas rurales y de difícil acceso. Su esencia reside en la enseñanza simultánea de estudiantes de diversas edades y niveles de aprendizaje, todos bajo la guía de un único docente. Esta configuración, lejos de ser una limitación, se erige como una solución ingeniosa ante las particularidades geográficas y demográficas que suelen restringir el acceso a la educación en estas zonas. En efecto, donde la dispersión poblacional y la escasez de recursos impiden la conformación de escuelas con un docente por cada grado, la escuela multigrado emerge como una alternativa viable y, a menudo, superior.

Lo distintivo de este enfoque es la circulación constante de conocimientos y saberes entre los estudiantes, propiciando un aprendizaje intergeneracional y colaborativo. En este ambiente, los más jóvenes se benefician de la guía y el conocimiento de sus compañeros mayores, mientras que estos últimos consolidan su propio aprendizaje al ejercer roles de tutores. Este intercambio dinámico no solo familiariza a los estudiantes

con contenidos futuros, sino que también capitaliza la diversidad intrínseca del aula, transformándola en un recurso pedagógico invaluable (Galván, 2020).

Si bien es innegable que las escuelas multigrado enfrentan desafíos considerables, como la precariedad de la infraestructura y la escasez de formación especializada para los maestros, su potencial para la innovación pedagógica es vasto. Al integrar de manera efectiva los saberes locales y las metodologías activas, estas instituciones pueden ofrecer una educación más pertinente y eficaz, arraigada en la realidad y las necesidades específicas de las comunidades rurales (Cortés, 2021). Así, las limitaciones se convierten en catalizadores para el desarrollo de propuestas educativas más creativas y adaptadas.

Una de las ventajas más sobresalientes de las escuelas multigrado radica en su capacidad para integrar los saberes locales en el currículo. Este enfoque no solo promueve un aprendizaje significativo y contextualizado, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes. Como enfatiza Cortés (2021), la educación multigrado se convierte en un vehículo para la inclusión de los conocimientos campesinos y la vasta diversidad cultural de las regiones, lo que revitaliza las prácticas educativas a través de actividades colaborativas. Para potenciar esta integración, metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se revelan como herramientas pedagógicas excepcionales. El ABP permite a los estudiantes vincular directamente su proceso de aprendizaje con problemáticas y realidades de su entorno, fomentando así la aplicación práctica del conocimiento y la resolución de desafíos auténticos. Al trabajar en proyectos que resuenan con su vida cotidiana, los estudiantes no solo adquieren habilidades académicas, sino que también desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad.

Sin embargo, a pesar de este inmenso potencial, la investigación realizada ha revelado que la institución estudiada aún no ha logrado implementar plenamente las estrategias inherentes a la educación multigrado. Esta situación subraya la relevancia crítica del diagnóstico inicial y de la propuesta curricular entregada como producto final de la investigación. Ambas herramientas son esenciales para guiar a la escuela hacia una adopción más completa y efectiva de este modelo, permitiendo que sus beneficios se materialicen en la experiencia educativa de los estudiantes.

Más allá de los desafíos logísticos, la multigraducción ofrece profundas oportunidades pedagógicas. Uno de sus principios rectores es la convivencia interesada, donde grupos de alumnos de diferentes edades y niveles educativos aprenden de manera recíproca. Este modelo se sustenta en la poderosa premisa de que todos pueden aprender de todos, enfatizando una circulación constante de saberes y un contacto directo con contenidos de diversos grados de complejidad. Al compartir un mismo espacio educativo e interactuar de forma natural, los estudiantes están expuestos a diferentes perspectivas y niveles de comprensión, lo que enriquece su proceso cognitivo. En claro contraste, las diferencias en el aula no solo deben ser toleradas, sino que pueden ser consideradas un recurso curricular efectivo y una fuente de enriquecimiento mutuo.

Paralelamente, la autonomía en el aprendizaje se erige como una competencia transversal esencial en este entorno. Implica la autogestión del propio aprendizaje, la confianza en las decisiones tomadas, la asunción de responsabilidad sobre el proceso educativo y la aprehensión de relaciones de inter e intradependencia personal. Es decir, se trata de fomentar en el estudiante la capacidad de ser el protagonista de su propio camino educativo. En este marco, el trabajo cooperativo emerge como una interacción clave que estimula la colaboración en grupo, donde cada miembro asume responsabilidades individuales y grupales ligadas a un objetivo común. Esta organización genera una interdependencia positiva entre los estudiantes, lo que a su vez posibilita el desarrollo de habilidades interpersonales cruciales. En las escuelas multigrado, el trabajo cooperativo se traduce en un aprendizaje por contagio, donde los propios niños se acompañan mutuamente, lo cual es especialmente beneficioso para el desarrollo social de los estudiantes rurales.

Un ejemplo elocuente de esto se observa en la escuela rural El Volcán, donde cualquier estudiante, sin importar su edad, puede asumir el rol de alumno guía u orientador para con un compañero. De esta manera, se convierte temporalmente en un monitor o tutor, desarrollando habilidades metacognitivas avanzadas. Esta experiencia no solo le permite tomar conciencia de cómo se aprende, sino que también le infunde un sentido de responsabilidad y la capacidad de contribuir eficazmente con sus aportaciones y experiencia. Este rol de liderazgo rotatorio fortalece la confianza en sí mismos y la capacidad de transferir conocimientos de manera efectiva.

El territorio mismo puede transformarse en un recurso didáctico inestimable. La geografía y el mapeo facilitan su incorporación en las actividades de aprendizaje. Los pueblos, paisajes y enclaves geográficos, considerados como patrimonio natural y cultural, permiten a los estudiantes reconocer y aprender directamente de los elementos de su entorno, introduciendo así el capital del medio en la actividad escolar (Bustos, 2016). Esta conexión con el territorio dota al aprendizaje de un sentido de pertenencia y relevancia. Para la escuela rural El Volcán, la introducción de la cartografía social infantil en la investigación fue un aspecto novedoso que motivó a la maestra a introducir la conexión con el territorio en sus prácticas pedagógicas y a los niños les brindó la oportunidad de compartir sus saberes.

Además, la utilización de miembros de la comunidad como recursos formativos constituye una estrategia invaluable. Esta práctica no solo facilita la construcción de conocimiento situado, sino que también forja un vínculo profundo entre los niños y las dinámicas territoriales. Padres, abuelos, artesanos o agricultores locales pueden compartir sus saberes y experiencias, enriqueciendo el currículo y demostrando a los estudiantes la aplicabilidad del conocimiento en su vida real. Para el caso de la escuela rural multigrado El Volcán, este aspecto se viene desarrollando desde inicios del 2024 ya que la maestra ha sabido aprovechar la presencia de abuelos, mujeres y líderes de la comunidad que visitan las instalaciones de la escuela para actividades comunales y religiosas. De este modo, la escuela se convierte en un centro de convergencia entre la educación formal y el saber popular.

#### 4. Conclusiones: territorio, pedagogía y agencia infantil

En el ámbito de la investigación educativa, la cartografía social infantil emerge como un instrumento cardinal, trascendiendo la mera técnica para configurarse como un lenguaje en sí mismo. Su esencia radica en la capacidad de representar el mundo a través de un entramado de imágenes, signos y símbolos, un lenguaje visual que se aparta de la rigidez de las coordenadas exactas o las escalas convencionales. Desde esta perspectiva, se presenta como un ejercicio intrínsecamente libre, donde la expresión individual y colectiva halla un cauce. Particularmente, para las infancias rurales, esta metodología se convierte en un espacio privilegiado donde pueden desvelar su sensibilidad y plasmar los territorios que habitan, así como las múltiples capas de significado que les otorgan, sin las constricciones de la precisión cartográfica tradicional.

En este sentido, la cartografía social infantil se revela como una herramienta fundamental para la construcción de conocimiento. Actúa como una mediación imprescindible, un puente que facilita el descubrimiento, el encuentro y el reconocimiento de aquello que, a menudo, permanece invisibilizado u oculto en las dinámicas sociales. Permite, por consiguiente, reordenar y mostrar una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad. Más allá de ser una técnica alternativa para generar un conocimiento arraigado en el contexto, la cartografía social infantil se erige como un catalizador para la transformación social. Al desvelar los complejos procesos relacionales en el ámbito social y colectivo, y las intrincadas conexiones con el espacio geográfico, ecológico, político, cultural y económico, esta metodología ofrece una perspectiva holística y humanizada del territorio.

Esta concepción es vital, ya que refuerza la idea de que no se trata solo de dibujar un mapa, sino de construir un relato visual que encarna las vivencias y percepciones de quienes lo crean. Asimismo, se concibe como un ejercicio libre, individual o colectivo en donde las poblaciones, en este caso las niñas y niños rurales expresan su sensibilidad y representan los territorios que habitan, las maneras como lo significan sobre una superficie determinada sin ser necesaria la rigurosidad de las escalas, medidas o puntos exactos. Esta libertad metodológica es crucial para garantizar que las voces de los niños y niñas no sean coartadas por imposiciones técnicas, sino que fluyan de manera auténtica. Además, como agregan Barragán y Amador (2014) la cartografía, además de ser un instrumento alternativo de generación del conocimiento contextualizado y situado, se determina como una herramienta que facilita la transformación social, a partir de su función primaria, que es la de descubrir procesos relacionales en lo social y colectivo, las conexiones con el entorno geográfico, ecológico, político, cultural y económico. Estas afirmaciones subrayan el potencial transformador de la cartografía social infantil, al ir más allá de la mera descripción para convertirse en una fuerza que revela y articula las interacciones humanas con su entorno.

La cartografía social infantil se materializa, por ende, como una propuesta metodológica innovadora, diseñada con el propósito de generar una forma alternativa de conocimiento. Su objetivo primordial es facilitar un diálogo abierto, la expresión libre y la socialización de las experiencias, las preguntas incisivas y las sugerencias que los niños y niñas formulan ante los cambios que perciben en sus territorios. En este desafío metodológico, el mayor reto radica en co-construir conocimiento con los niños, no para ellos. Ello implica un respeto profundo por sus diferencias individuales y la exploración activa de las posibilidades de construcción de territorialidades que emergen desde su propia perspectiva y creatividad.

Esta estrategia metodológica, en consecuencia, se erige como una vía novedosa para la generación de saberes, inmersa en las perspectivas de paradigmas alternativos y la transmodernidad. Constituye, por tanto, una práctica de desplazamiento tanto epistémico como político, que habilita el reconocimiento de una diversidad de territorios y la superación de la representación espacial hegemónica, a menudo impuesta por visiones adultocéntricas y eurocéntricas. La implementación de la cartografía social con niños y niñas rurales no solo les permitió plasmar su mundo, sino que también propició su emergencia como actores políticos y epistémicos. Se les dotó así de la capacidad intrínseca para imaginar y proponer formas de vida y conocimientos distintos, en un claro contraste con el sistema global moderno/colonial y su enfoque preeminentemente eurocéntrico.

La investigación en cuestión evidenció cómo la cartografía empoderó a los niños para interrogar los conflictos que surgían del crecimiento urbano desordenado, permitiéndoles proponer definiciones alternativas de territorialidad. Las técnicas implementadas se transformaron en un entorno propicio, casi un laboratorio de ideas, para que reflexionaran críticamente, idearan soluciones creativas y asumieran una posición activa y consciente sobre su entorno vital. De este modo, sus "preguntas atrevidas", su "franqueza" al expresar sus inquietudes y su habilidad para "superar barreras" o "interactuar con la naturaleza" emergieron como formas genuinas de resistencia. Estas manifestaciones no solo fueron expresiones individuales, sino que se convirtieron en maneras colectivas de imaginar y construir "otras realidades" posibles, alejadas de las imposiciones y limitaciones existentes.

Por lo anterior, y de cara a futuras investigaciones y acciones, resulta imperativo que las estrategias educativas e investigativas implementadas en contextos rurales no solo se lleven a cabo, sino que sean meticulosamente evaluadas y adaptadas de forma continua para satisfacer las necesidades específicas y dinámicas de cada comunidad local. En este sentido, surge una pregunta fundamental que nos interpela: ¿Podría un enfoque educativo basado firmemente en la participación activa de los estudiantes y en la contextualización del aprendizaje transformar radicalmente nuestras percepciones sobre el verdadero potencial educativo en las áreas rurales? Lo que resulta innegable es que, al empoderar a los estudiantes rurales, otorgándoles el rol protagónico en la construcción de sus propias realidades y en la interpretación de sus territorios, avanzamos de manera decidida hacia un desarrollo comunitario sostenible. Un desarrollo que, además, logra equilibrar y valorar tanto la riqueza inherente a la tradición local como el dinamismo y las oportunidades que



brinda la innovación. Este enfoque, sin duda, abre un camino prometedor hacia una educación más equitativa y pertinente para las infancias rurales.

El estudio también revela que las dinámicas del aula multigrado presentan una dualidad fundamental: constituyen un desafío para los modelos pedagógicos tradicionales, pero, a la vez, ofrecen una oportunidad única para enriquecer la educación rural. El principal desafío radica en la necesidad de que los docentes superen enfoques estandarizados y gestionen de manera flexible la heterogeneidad del aula, adaptando ritmos y contenidos a una diversidad de edades y niveles de conocimiento.

Sin embargo, es precisamente esta diversidad la que se convierte en su mayor fortaleza. El aula multigrado fomenta de manera natural un aprendizaje colaborativo e intergeneracional, donde la circulación de saberes es constante. Los estudiantes mayores asumen roles de tutoría, consolidando su propio aprendizaje, mientras que los más jóvenes se benefician de su guía. Esta dinámica redefine las narrativas de la infancia en el campo, mostrando que la identidad se construye a través de la cooperación, la autonomía y la interdependencia. Así, el aula multigrado se transforma en un microcosmos de la comunidad que prepara a los niños para una participación activa, demostrando que la heterogeneidad, bien gestionada, es un recurso pedagógico invaluable.

La investigación mostró cómo las historias de vida de los niños revelan una secuencia temporal donde eventos como el ingreso a la escuela se vuelven hitos significativos. La experiencia escolar se configura entonces como un camino hacia la formación personal, ayudando a superar desafíos y transformándolos en oportunidades de desarrollo y construcción de identidad. Comprender la infancia rural implica, entonces, también reconocer a los niños como agentes sociales activos en su contexto. Esta perspectiva rompe con la noción de pasividad a menudo asociada a la infancia rural, evidenciando cómo los niños reinterpretan y actúan en su territorio. Es así como los niños de la escuela El Volcán, utilizan las herramientas culturales y sociales a su disposición para redefinir su rol en la comunidad, mostrando una clara capacidad de agencia en su forma de habitar y narrar el espacio que los rodea.

Por otro lado, los datos analizados enfatizan el papel crucial del territorio y el espacio en la construcción identitaria, destacando cómo el choque entre un pasado rural armónico y las presiones actuales de la expansión urbana crea un contexto dialéctico al que los niños responden, emergiendo como actores de resistencia y defensa territorial. Este escenario no solo vincula la memoria colectiva, sino que se convierte en un punto clave para analizar cómo las comunidades rurales enfrentan cambios abruptos. La investigación ha revelado que la escuela rural se enfrenta al reto de la percepción desigual de las infancias rurales en comparación con las urbanas. En este sentido, es fundamental que la voz de los niños sea escuchada e integrada en la estructura educativa, ya que su participación enriquece el aprendizaje colectivo y fortalece los lazos entre los estudiantes y sus comunidades.

Como aspecto final, es importante recordar que el concepto de agencia infantil es una construcción personal y multidimensional que permite a los niños intervenir activamente en sus entornos. Se manifiesta de diversas maneras, pero una de las más claras es cuando los niños participan y negocian sus roles dentro de los espacios que habitan. Como bien señala Barona Villamizar (2021), la agencia infantil evidencia "la capacidad de los niños para entender y reflexionar sobre sus experiencias, situándose no solo como meros receptores de instrucciones, sino como agentes que cuestionan y transforman sus ambientes" (pp. 123-124). Esta capacidad de reflexión y transformación fue claramente observable en la escuela El Volcán durante el "combite" (una jornada de trabajo comunitario donde se vincularon familias, líderes y vecinos) organizado por la maestra para embellecer la sede. En esta actividad, los niños no solo participaron, sino que lideraron las actividades culturales y la selección de los dibujos que artistas locales plasmarían en las paredes, demostrando una notable capacidad de iniciativa y organización.

Otra característica crucial de la agencia infantil es la habilidad de los niños para establecer relaciones éticas y reflexivas con su entorno. Esta capacidad les permite que sus voces se conviertan en herramientas de negociación e influencia. Aunque los niños operan en un mundo predominantemente adulto, su capacidad para influir y moldear su entorno es significativa, transformando las dinámicas sociales a través de sus interacciones y discursos. En el ámbito educativo, la participación de los niños y el desarrollo de su agencia se interrelacionan de manera intrínseca, fomentando un entorno donde los estudiantes pueden ejercer su autonomía y creatividad. La agencia infantil se nutre en un contexto donde los niños negocian y, en ocasiones, resisten, lo que indica un proceso activo de involucrarse y moldear su entorno educativo. Esta participación activa no solo enriquece el aprendizaje personal de los niños, sino que también contribuye de forma sustancial a la creación de comunidades escolares más inclusivas y dinámicas.

En el contexto específico de la educación rural, la agencia infantil adquiere un significado aún más profundo. Al integrar los saberes locales en el currículo, se promueve un aprendizaje genuinamente significativo y contextualizado, lo que facilita que los estudiantes se conviertan en protagonistas del cambio en sus propias comunidades (Cortés, 2021). Al reconocer a los niños como agentes activos de su educación, las escuelas rurales trascienden su función meramente pedagógica y se transforman en motores de desarrollo sostenible y equitativo en sus territorios.

Sin embargo, este aspecto de la agencia infantil se encuentra aún oculto o subutilizado en la escuela rural de El Volcán. La investigación revela que a los niños aún no se les ha reconocido plenamente como iguales en la construcción de su aprendizaje. La enseñanza se concentra en las propuestas preparadas por la maestra, dejando muy poco espacio para los gustos y deseos de los estudiantes. Esta situación subraya la urgencia de dar voz a las infancias rurales para que puedan construir su propia realidad en relación con el territorio que habitan. La investigación, en este sentido, aporta a la consolidación de un conocimiento crítico que abre espacio al sentir y al lugar que las infancias desean ocupar en la configuración de la paz,

reconociéndolos no solo como receptores de conocimiento, sino como constructores activos de su porvenir y del de su comunidad.

La vinculación de las infancias en la narración de las historias y culturas del territorio se fundamenta en reconocerlos como portadores de su propia memoria autobiográfica y personal. Son, en esencia, sujetos capaces de narrar y construir una historia más amplia que conecte su experiencia individual con la de su familia, su comunidad y la nación. Los niños, niñas y jóvenes deben ser percibidos como agentes que inciden en la transformación social a través de acciones espontáneas y genuinas, fomentando relaciones de afecto, amistad y correspondencia entre pares.

En conclusión, la investigación demostró que las dinámicas multigrado y la construcción identitaria de los niños y niñas rurales presentan una paradoja fundamental para la pedagogía. Por un lado, desafían las prácticas educativas convencionales al exigir una flexibilidad y contextualización que rompe con los modelos estandarizados, obligando al docente a gestionar una compleja heterogeneidad de saberes y ritmos de aprendizaje. Por otro lado, es precisamente en este desafío donde reside su mayor riqueza. Estas dinámicas transforman el aula en un microcosmos de la comunidad, donde el aprendizaje colaborativo e intergeneracional surge de manera orgánica y la identidad territorial de los niños, lejos de ser un obstáculo, se convierte en el pilar de un currículo pertinente y significativo. Así, las prácticas pedagógicas se enriquecen al dejar de imponer un saber externo para convertirse en facilitadoras de un conocimiento que emana del propio territorio y de las interacciones sociales que en él se tejen.

Este enriquecimiento redefine de manera decisiva las narrativas sobre la infancia en el campo, permitiendo transitar de una visión de carencia a una de potencia y agencia. Al validar las voces y saberes infantiles a través de metodologías participativas como la cartografía social infantil, la pedagogía se convierte en una herramienta de empoderamiento que posiciona a los niños como actores epistémicos y políticos, capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad. Por tanto, el potencial de la educación rural no se alcanza intentando replicar modelos urbanos, sino co-construyendo una pedagogía auténticamente situada que reconoce la diversidad del aula multigrado como una fortaleza y la identidad infantil como el punto de partida para un desarrollo comunitario sostenible, donde los propios niños y niñas son protagonistas en la narración de su porvenir.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alcaldía Municipal de La Calera. (2024). *Alcaldía Municipal de La Calera, Cundinamarca*. Alcaldía Municipal de La Calera. <https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/Paginas/Inicio.aspx>
- Barona Villamizar, T. (2021). *La agencia infantil como un proceso de formación ciudadana: aportes desde la experiencia espacial de niños y niñas en la primera infancia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Barragán, D., y Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Buriticá, D. A., y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, (52), 23-35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Bustos, G. (2016). *El arte contemporáneo como método de investigación: metodología, procedimientos y análisis de casos* [Tesis Magister]. Universidad de Chile.
- Coll, A. C., y Müller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, 26(91), 351-360.
- Corsaro, W. (1988). Peer Culture in the Preschool. *Theory Into Practice*, 19(1), 19-24.
- Cortés, A. N. (2021). *Infancia rural: Una mirada a la construcción de identidades a través de las narrativas de niños y niñas de la vereda Márquez, La Calera* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cortés, D. A. (2022). *Una cartografía social de las infancias campesinas y sus voces, en contextos rurales de la región Páramo del Oriente Antioqueño* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Freeman, M., y Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. The Guilford Press.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgn-mar.v1i2.8598>
- García, A., y Montoya, V. (2014). *Los discursos alternativos del territorio*. Instituto de Estudios Regionales – INER.
- IEDRI Mundo Nuevo. (2024). *Rendición de cuentas. Segundo semestre 2023*. IEDRI Mundo Nuevo.
- Martín, V. B., Zabala, M. E., y Fabra, M. (2019). Cartografía social como recurso metodológico para el análisis patrimonial. Experiencias de mapeo en Miramar (Córdoba, Argentina). *Perspectiva Geográfica*, 24(2), 1-31.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas” de ver y de entender el mundo. *Doc. Anál.*, (49), 197-216.
- Peirano, C., Puni, S., y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70.
- Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.
- Plascencia, M., y Núñez, K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: condiciones de centros educativos preescolares. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, (1), 142-163. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v18i1.723>
- Trujillo, C. A., Naranjo, M. E., Lomas, K. R., y Merlo, M. R. (2019). *Investigación cualitativa*. Editorial Universidad Técnica del Norte.

- Vargas, A., Zapata, J., Porras, J., y Sánchez, P. (2022). *El Lugar de la Memoria en la Escuela Rural. Experiencias desde Aguazul, Líbano, Miranda y Pital* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Zongor, J. F., y Reyes, D. L. (2020). *Sentidos sobre la Infancia en contextos Rurales: el caso del barrio Patután de Cotopaxi* [Trabajo de grado]. Universidad Técnica de Cotopaxi.