

IDENTIDADES DE MAESTRAS Y MAESTROS RURALES

**JEIMY DANIELA MORA MELO
ADRIANA MARCELA CHISCO INFANTE**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.**

2023

IDENTIDADES DE MAESTRAS Y MAESTROS RURALES

JEIMY DANIELA MORA MELO
ADRIANA MARCELA CHISCO INFANTE

Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Director

GABRIEL ANTONIO LARA GUZMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.

2023

DEDICATORIA

*“A las Maestras y los Maestros
que en las Ruralidades Diversas de nuestra Colombia
transitan otros senderos y siembran esperanza”*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, y a la Vida, por la posibilidad de recorrer este camino

A mis compañer@s y profes, por la gran diversidad de experiencias y saberes compartidos, que me permitieron una conexión con otras perspectivas y una transformación propia,

Al maestro Gabriel Lara, por exhortarnos a la pregunta necesaria, a la reflexión y la construcción colectiva

A mi compañera Adriana, por avanzar conmigo en este proceso, por su optimismo, su palabra amena y su perseverancia

A las maestras y los maestros rurales que abrieron su corazón, nos compartieron sus historias, y nos permitieron reconocer desde la esencia de su ser, otros caminos y pedagogías.

A mi madre Nely Lucero, por su amor y constancia,

y a mis hermanas Sofía y Valentina, por su complicidad, consejo y alegría.

A todas aquellas personas con quienes he tenido la oportunidad de compartir la vida, en los distintos territorios en los que he estado, que han llenado de múltiples sentidos mi existir.

Gracias por los encuentros, por su amistad, confianza, enseñanza, apoyo y afecto.

Jeimy Daniela Mora Melo

*En primer lugar, le quiero agradecer a Dios, Jesús y la santísima virgen María
por ser mis guías espirituales para afrontar cada momento de mi vida,
a mi padre Luis Miguel Chisco que desde el cielo me ilumina para seguir adelante y continuar
luchando en esta vida,
a mi madre Bertha Inés Infante, que con su ejemplo me ha enseñado a perseverar y tener
fortaleza para alcanzar mis metas,
A mis hermanos Wilson Andrés, Yuber Alejandro y Luis Miguel
por ser ese apoyo incondicional, por ser mi fortaleza y mi guía,
a mis dos hijos Cristian y Thiago que son la razón para alcanzar mis metas,
a mi compañera de tesis Daniela que ha sido una gran compañera y amiga,
a mi asesor de tesis, el profesor Gabriel Lara que nos ha orientado para llevar a cabo este
trabajo,
a todos los maestros rurales que hicieron posible el desarrollo de este proceso,
mis agradecimientos infinitos por tan bonita labor y acompañamiento en el trascurso de la
investigación.*

Adriana Marcela Chisco Infante

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito, analizar los elementos que configuran las experiencias de las Maestras y los Maestros que ejercen su labor en las ruralidades y cómo influyen estos en la construcción de sus identidades para resignificar su lugar pedagógico. En este sentido, constituye un espacio para la creación de nuevas formas de comprender el lugar de las Maestras y los Maestros Rurales. Entendemos a la maestra y al maestro rural como sujetos con su historicidad, como seres humanos complejos que en relación con sus experiencias han construido visiones de mundo propias y formas singulares de ser docente y de hacer escuela rural y que en virtud de ello, pueden dar testimonio y aportar en la reflexión de la educación en estos contextos. En este horizonte, se sitúan las voces de ocho maestros rurales de Colombia, de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Meta, a través del enfoque investigativo Historias de Vida, como posibilidad auténtica para su expresión identitaria. El análisis realizado alrededor de sus narrativas de vida permitió identificar diferentes elementos que se entretajan en sus construcciones identitarias, en donde se conjugan vivencias de infancia, ruralidad, escuela, formación docente, primeras experiencias laborales y trayectorias en la docencia rural, y se develan sentires, tensiones, necesidades, y perspectivas en torno al Ser Maestro Rural. En una mirada prospectiva se propone crear otros espacios en el ámbito académico, investigativo y pedagógico para dar cuenta de esta polifonía de voces de maestros rurales, e incentivar su posicionamiento pedagógico-político en la construcción de lo educativo en las ruralidades.

Palabras clave:

Identidades, Maestras y Maestros Rurales, Historias de Vida, Educación y Pedagogía Rural.

ÍNDICE

1. Capítulo I. Inquietud investigativa.....	9
1.1. Planteamiento del Problema.....	9
1.2. Objetivos	14
1.2.1. Objetivo General.....	14
1.2.2. Objetivos Específicos	14
1.3. Justificación.....	14
2. Capítulo II. Marco Referencial.....	17
2.1. Estado del Arte	17
2.1.1. Perspectiva Metodológica.....	17
2.1.2. Perspectiva Teórica.....	23
2.2. Marco Teórico	30
2.2.1. Identidades múltiples, narrativas y emancipatorias y Ser Maestro(a) Rural	30
2.2.2. Ruralidades y docencia, pensando el contexto y abriendo la senda al encuentro.....	34
2.2.3. Identidades y Pedagogía Rural	40
3. Capítulo III. Apuesta Metodológica	42
3.1. Paradigma Cualitativo	42
3.2. Historias de Vida como enfoque de investigación	44
3.3. Entrevista Biográfica en profundidad	47
3.4. Participantes	49

4. Capítulo IV. Análisis y Hallazgos	50
4.1. Infancias diversas y ruralidad, vínculos que se tejen	53
4.2. La Huella de la tradición	61
4.3. Ser Docente; posibilidad y tensión.....	71
4.4. Ejercicio Docente Rural; Encuentros y desencuentros.....	81
4.4.1. ¿En qué estoy yo aquí? Ser maestro en contextos rurales con incidencia del conflicto armado	82
4.4.2. Hacerse consciente de las diferencias en el encuentro con distintas ruralidades	93
4.4.3. Maestras de generaciones; Arraigo, reconocimiento y transformación social	110
4.5. Pedagogías en Resistencia.....	121
5. Capítulo V. Proyecciones.....	137
6. Referencias.....	144
7. Anexos	
7.1. Anexo I. Historias de Vida de Maestras y Maestros Rurales participantes	
7.1.1. Rebelde, alegre y emprendedora, así soy; Carolina	
7.1.2. Mi travesía, una experiencia de reciprocidad; Lizeth	
7.1.3. Amiga, compañera y consejera de los jóvenes rurales; Nelcy	
7.1.4. El camino del corazón; Wilson	
7.1.5. Orgullosamente Maestra Rural; Zoraida	
7.1.6. Un profesor rural es un armador de muchas posibilidades; Henry	
7.1.7. Ustedes crecen y yo crezco; Clara	
7.1.8. Como docente soy buen psicólogo; César	
7.2. Anexo II. Protocolo de Entrevista Biográfica en Profundidad	
7.3. Anexo III. Consentimientos Informados	

CAPÍTULO I: INQUIETUD INVESTIGATIVA

1.1. Planteamiento del Problema

*“La pregunta por la identidad es una pregunta por el otro,
que la palabra, las acciones y los sentidos callan
y desvanecen al punto de invalidar su presencia e inclusión
colocándolo en el no-lugar, en el estigma,
en el mundo de las voces silenciadas”
(Villacorta, 2006)*

El maestro como sujeto, en el contexto rural colombiano, se halla en medio de un escenario complejo. Al preguntarnos sobre su lugar, le encontramos en medio de múltiples tensiones, a nivel social, cultural e institucional, y le vemos también, rodeado de una serie de discursos y prácticas, que intentan instrumentalizar su labor y que le han nombrado y definido sin tener en cuenta su propia voz. Todo esto ubica al maestro rural en una situación de incertidumbre, respecto a quién es, y cómo entender su propio lugar, y en el escenario pedagógico sitúa la urgencia de generar otras aproximaciones que permitan comprender quiénes son los maestros rurales en nuestro país, así como reivindicar su lugar pedagógico y social.

En este horizonte, una de las tensiones que rodean al maestro, tiene que ver con la manera en que históricamente ha sido pensada la ruralidad en Colombia, a partir de unas relaciones de poder y unos lenguajes sociales, en donde lo rural ha sido relegado y pensado como algo anexo a lo urbano, al sistema económico; las poblaciones del campo han sido desconocidas como grupos socioculturales y sus voces aparecen silenciadas u omitidas en el campo histórico, social y político. Desde allí se han originado todas aquellas problemáticas que afectan a las ruralidades, entre inequidades, injusticias sociales, círculos de pobreza, marginalidad y violencias.

De acuerdo con Mendoza (2016) la mirada a lo rural ha estado marcada por la imposición de una cultura global o estilo de vida propio del discurso del desarrollo, que impide reconocer la diversidad y riqueza cultural que habita en el campo.

En este marco, la Educación ha servido para reproducir tales formas de entender la ruralidad, en la imposición de un modelo de educación homogénea y estandarizada, que olvida las particularidades de los territorios y las comunidades rurales, e instrumentaliza el lugar del maestro. Así, la educación, lejos de permitir procesos de reconocimiento, en muchos casos se convierte en un aparato del Estado que reproduce un discurso que niega y define como inferior al campesino (Zamora, 2012), a la vez que niega el lugar del maestro rural, en el agenciamiento de procesos educativos en respuesta a las realidades de las comunidades rurales.

Se observa que la docencia rural tiene una especificidad que ha sido desdibujada tanto por la homogeneización del currículo, como por la “subvaloración” de lo campesino en la idiosincrasia nacional (Zamora y Mendoza, 2018). El olvido de esta especificidad ignora al maestro como sujeto de conocimiento y experiencia, e intenta hacerle sujeto de enseñanza, convirtiéndole en operador de un capitalismo cognitivo; entendido como una nueva forma del capitalismo, que se fundamenta en el discurso hegemónico que se viene construyendo para la escuela desde los escenarios internacionales planteando un proyecto único de escuela al servicio de los intereses de los grupos de poder, en la imposición de lo que se debe enseñar y aprender, ignorando las particularidades de los territorios, dando lugar a la descomposición simbólica del oficio del maestro e impactando la vida de los individuos en lo local, en sus recursos cognitivos, culturales, afectivos, comunicativos, sus emociones, sus territorios (Mejía, 2020).

En el campo pedagógico y en la investigación educativa, se evidencia que las voces de los maestros rurales muchas veces no aparecen o aparecen haciendo eco de las teorías de los investigadores. Existen investigaciones que indagan sobre las condiciones de trabajo, que establecen el perfil de docentes rurales y urbanos, que han explorado representaciones y creencias en torno a la escuela rural, entre otras, pero realmente, son muy pocas, las investigaciones que han dirigido la mirada al maestro como sujeto de saber pedagógico. En la Pedagogía, el maestro rural ha sido un sujeto silenciado, por los discursos y las prácticas educativas, y ello, le coloca en el “no-lugar”, el maestro rural no ha sido reconocido en tanto sujeto.

Ahora bien, el hecho de que el maestro rural se encuentre frente a estas palabras y acciones que intentan silenciarle e instrumentalizarle, en el sistema social y educativo, no puede asociarse a que el maestro rural, sea en efecto, un agente al servicio de este sistema. En la práctica, en muchos casos, no sucede esto. El maestro rural es un actor social, que promueve procesos educativos desde su propia reflexividad, y en relación con las ruralidades en que trabaja. Existen crisis que en medio de este sistema les dificulta definir su propio lugar, pero hay una pedagogía que vive en ellos, que no ha sido reconocida y que requiere de la construcción de procesos de (auto) reconocimiento, para reafirmarse como sujetos, emanciparse de los discursos, encontrar otras formas de nombrarse, dar sentido a su actuación, y de esta manera, situar su lugar pedagógico y social.

En otros casos, también sucede que el maestro interioriza estos discursos, y entonces encontramos maestros que se han acomodado a estas lógicas, que responden no a sus intereses, a su bienestar, a su crecimiento como sujeto de poder y de conocimiento, sino que dan continuidad al silenciamiento de su voz (Ghiso, 2019). Entonces, se puede ver, cómo en el colectivo de maestros, paulatinamente, se ha ido instalando la idea de que la condición de maestro rural es inferior a la del urbano (Zamora, 2012), o procesos educativos que muestran el enclave de una

escuela urbana en distintos escenarios rurales (Acosta y Orduña, 2010) lo que pone en evidencia una falta de reflexividad en torno a la identidad y la práctica del maestro.

Para el momento de coyuntura, de la pandemia y postpandemia del Covid 19, en el que nace y se desarrolla esta pregunta por el lugar del maestro rural, todas estas condiciones, se acentúan, desde la experiencia de un ejercicio docente que, en tiempos de educación remota y virtual, implicó de cierta forma un desdibujamiento de su presencia social en los territorios, y la necesidad de redefinir su práctica docente, frente a las grandes inequidades y problemáticas sociales que afectaron a la población rural, y frente a los nuevos retos que se empezaron a imponer, en relación con los procesos formativos y educativos de las infancias y juventudes rurales.

En estas condiciones históricas y contextuales, es donde emerge la necesidad de reconocer al maestro rural como sujeto de saber y experiencia, frente a un sistema que lo despoja no solo de su práctica pedagógica, sino también de su identidad. Se hace necesario desnaturalizar estos discursos y prácticas, que le interpelan y le definen desde el desconocimiento de su propia subjetividad, pensamiento y acción, y situar al maestro rural como sujeto activo constructor de su lugar, de su historia, de su identidad y de su práctica pedagógica.

Así, surge la pregunta por la identidad del maestro rural, para interpretar cómo el sujeto se hace maestro rural, cómo se construye, en el entrecruzamiento de sentidos aportados tanto por el contexto comunitario e institucional y su propia historia, y, cómo desde su identidad, configura sentidos, que orientan su práctica pedagógica.

En la búsqueda de alternativas y posibilidades que nos permitan generar esas nuevas comprensiones, se posiciona el enfoque investigativo Historias de Vida. A través de este se abre la senda al encuentro con un grupo de Maestras y Maestros rurales de Colombia, en donde este

enfoque de trabajo permite a los maestros, “narrarse” como sujetos, dando cuenta de sus procesos de construcción de identidad a través de sus testimonios de vida, permitiendo una comprensión desde “su lugar” y “su propia voz” y la generación de nuevas miradas, en torno a sus identidades, donde convergen sus experiencias, recuerdos, memorias, cicatrices, anhelos, e ideales como personas, y las visiones, perspectivas, y sentidos pedagógicos, contruidos a través de sus trayectorias.

En este sentido, las preguntas que orientan esta investigación son las siguientes:

¿Qué elementos configuran las experiencias de los maestros que ejercen su labor en las ruralidades, y cómo influyen estos en la construcción de sus identidades?

¿Qué aproximaciones o sentidos pedagógicos sobre su lugar en la educación en las ruralidades, permite el reconocimiento de las identidades de los maestros?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Analizar los elementos que configuran las experiencias de los maestros que ejercen su labor en las ruralidades, y cómo influyen estos en la construcción de sus identidades, para resignificar su lugar pedagógico y social.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar en las tramas narrativas de las Historia de vida de los maestros rurales, los elementos experienciales que inciden en la construcción de sus identidades.
- Interpretar las relaciones entre los elementos experienciales de la vida de los maestros y el proceso de construcción de sus identidades.
- Contrastar las experiencias e identidades de los maestros, y los sentidos construidos alrededor de su lugar pedagógico y social.

1.3. Justificación

*“...nos queda la necesidad de reconocer lo diverso,
lo plural, la riqueza, lo múltiple de ser maestro
y de hacer pedagogía...”
(EPN, 2010)*

Este proceso de investigación aborda la pregunta por la Identidad del Maestro Rural como necesidad en el campo pedagógico y social, en nuestro país, y parte de concebir al maestro como un sujeto con su propia historicidad, que desde sus experiencias de vida y en relación con las ruralidades en que se desempeña, construye constantemente su propia identidad, y configura sentidos que orientan su acción pedagógica, posicionando al maestro rural, como un sujeto de

experiencia y conocimiento, cuya identidad y práctica, es preciso reconocer en diálogo con la Pedagogía.

Este trabajo, resalta la importancia, de lo que Escobar (2010) denomina la “defensa del lugar” como un proyecto teórico, político y ecológico, en la medida en que el lugar del maestro rural ha sido invisibilizado por las políticas y la racionalidad del sistema educativo, así como por la Pedagogía y la investigación. No obstante, el Maestro Rural, existe, y a pesar de que no ha sido reconocida su propia voz en la reflexión por la escuela y la educación rural, desde su lugar, atravesado por múltiples tensiones, construye procesos pedagógicos y promueve otros sentidos para la educación rural.

Así mismo, se hace necesario, profundizar en las Identidades, en evidencia de las crisis que viven los maestros rurales, desde ese lugar de tensión, que en el contexto actual, muestra la afluencia de la globalización, de la homogeneización de la que es partícipe también la educación, de la subvaloración de lo rural, de la emergencia de “nuevas ruralidades” y de nuevos valores culturales, de las problemáticas que en la ruralidad; tocan a las infancias, juventudes y comunidades en la postpandemia, entre otras, que ubican al maestro rural, en un estado de desconcierto y confusión frente a su identidad y frente a su propio lugar como maestro.

Como alternativa metodológica, en este proceso, se sitúan las Historias de Vida, como enfoque que permite al maestro la narración de sí, siendo esta la expresión de su identidad. Para los Maestros participantes este proceso se convierte en una oportunidad para volver sobre sí mismos, para interrogarse sobre quiénes son, y reconocer en la trama de sus historias, la manera en que se han ido constituyendo cómo las personas y los maestros que son, es un espacio para el

autorreconocimiento, el encuentro con la diversidad de sus identidades y la redefinición de su lugar como maestras y maestros rurales.

En este sentido, esta investigación aporta desde la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, en el diálogo académico alrededor de la Educación en las Ruralidades, de los procesos sociales en que se encuentran inmersas las experiencias de los maestros en estos escenarios, en el reconocimiento de sus voces en la discusión por las educaciones en los territorios rurales y desde la línea de Educación y Pedagogía, en que se adscribe, posibilita procesos de reflexión en torno a las Identidades de los Maestros Rurales y su relación con la Pedagogía, abriendo un espacio para escuchar y reflexionar a partir de sus historias, explorar sus perspectivas y saberes, contrastando sus experiencias, y dando lugar a otras lecturas e interpretaciones sobre el Ser Maestro Rural en nuestro país.

En concordancia, desde este proceso investigativo, es expresa la urgencia de generar políticas educativas para el desarrollo humano y profesional de los maestros rurales, quienes empiezan a formarse y quienes ejercen la docencia rural, para fortalecer sus procesos identitarios, su pensamiento crítico y reflexivo, su liderazgo en las ruralidades, y su dignificación laboral, reconociendo sus trayectorias y sus voces. Llamado que se hace al Gobierno Nacional y al Ministerio de Educación, atendiendo al Derecho a la Educación y a las posibilidades que se pueden desplegar desde allí, para las Ruralidades.

Se espera, que esta investigación dé cuenta de la indagación y análisis de los elementos que configuran las identidades de los maestros participantes, de los modos de abordar esas identidades, reconstruirlas y reflexionarlas, y generar otras comprensiones sobre su lugar humano, educativo y social.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1. Estado del arte

A partir de la lectura y análisis de trabajos de investigación realizados entre el año 2005 y 2020, producto de tesis doctorales y de maestría, libros y artículos realizados en torno a estudios investigativos, se ponen en diálogo los siguientes aportes metodológicos y teóricos alrededor de las identidades de docentes, y los elementos que configuran las experiencias e identidades de maestros(as) que ejercen su labor en las ruralidades:

2.1.1. Perspectiva Metodológica

Las Historias de Vida como modalidad de investigación biográfico-narrativa, tienen una aplicación importante, con relación a los distintos sujetos que hacen parte de los procesos de educación, entre ellos, los docentes. Siendo esta una práctica investigativa que permite indagar las diversas y complejas formas en que los maestros configuran su identidad, permitiendo una comprensión desde “su lugar”, “desde su propia voz”, desde “sus experiencias de vida”, y la construcción de nuevas miradas y formas de valoración de sí, en la sociedad.

En este campo, el estudio titulado *La Vida de los Maestros Colombianos*, dirigido por Parra y Castañeda (2014) sitúa las Historias de Vida de los Maestros, como un camino para conocerlos como seres humanos complejos, portadores de una cultura en las varias regiones del país, que transmite no solamente formas de conocimiento escolar, sino visiones del mundo, y como una manera en que los maestros mismos pueden reflexionar sobre sí y sobre su trabajo, en lo que podría entenderse una Pedagogía con el Ser.

Así como el trabajo “*Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros*” desarrollado por el grupo FORMAPH (Murillo, 2011) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Colombia, permite valorarlas, como un recurso que permite a los docentes y futuros docentes, embarcarse; en un ejercicio de diálogo e interpretación, que hace posible una mirada plural y abierta a la significación de las vidas de los maestros en las condiciones actuales, que esta labor implica, en el marco de las realidades sociales y educativas.

En distintas investigaciones en torno a los relatos de vida de docentes, es posible evidenciar cómo la construcción de sus identidades se ve influenciada, por sus experiencias, a nivel personal y profesional. Así, la tesis doctoral *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* desarrollada por Leite (2011), en España, trae a escena las historias de vida de dos maestros de amplia trayectoria, y a partir de estas, presenta la “deconstrucción y reconstrucción” de sus identidades, considerando elementos, como la experiencia socio-escolar, la vida personal y familiar, la formación docente, las primeras experiencias laborales, el oficio de la docencia, y los significados construidos a lo largo de la vida.

Así también, se encuentra la tesis titulada *La identidad profesional docente, un estudio de caso* realizada por Reyes (2007), en México, que analiza la trayectoria de cuatro maestras con distintas edades profesionales, para ubicar las percepciones que tienen acerca de sí mismas como docentes, relacionando dimensiones personales, institucionales, sociales, didácticas, y axiológicas, lo que reafirma el entendimiento de una identidad docente, que trasciende los límites de lo escolar; y que se construye continuamente.

Por su parte, la tesis titulada *La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes* desarrollada por Cuenca (2015) en España, presenta un análisis de la identidad, desde tres aproximaciones, como son trabajo, vocación y reconocimiento, asociando significados de sacrificio, resiliencia, y gratitud. Esta investigación permite entender las identidades de los docentes desde perspectivas, más asociadas a la propia labor de la docencia, en las que puede evidenciarse, un compromiso a nivel personal por parte de los docentes, así como la necesidad de un sentido distinto de sus identidades en el plano educativo.

En el plano profesional, surgen en los contextos educativos, una serie de situaciones a las que se deben enfrentar los docentes, y que configuran algunas formas de percibirse y de percibir su labor. Se encuentra, por ejemplo, la tesis doctoral, desarrollada por Jiménez (2013) en Colombia, que a partir de las historias de vida de tres docentes de educación básica secundaria, pone en evidencia, una crisis de identidad, frente a situaciones como la masificación escolar, los requerimientos educativos, la instrumentalización de su labor y devela elementos que configuran su identidad profesional, como la alta implicación subjetiva, el valor del saber práctico en la docencia, la intención de educar frente al desinterés de las juventudes, y el afecto cómo condición para la enseñanza. Así como la investigación realizada por Aguirre (2011) en México, en la que a partir del análisis de las historias de vida de un grupo de docentes de secundaria, se interpreta cómo, se perciben a sí mismos, a su labor, condiciones y vivencias, en relación con un contexto de “crisis” social, y educativa.

Mientras que la tesis de maestría *Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género*, realizada por Pinzón (2017) en Colombia, pone en cuestión cuáles son las identidades que subyacen en los relatos de un grupo de maestras acerca de las experiencias de género, vividas en el ejercicio de la docencia, en un espacio en donde se ponen de manifiesto situaciones de

discriminación, exclusión y subordinación hacia las mujeres maestras. Esta investigación aporta unas metáforas significativas en relación con las identidades, referidas al cuerpo como territorio, al tiempo vivido en la docencia y a las dificultades que debe sortear la profesión docente.

En esta línea de sentido, el análisis de los relatos de vida de los docentes en relación con las dinámicas sociales, institucionales y culturales, en las que se ven inmersos, permite observar el espacio diverso de desempeño de los docentes, y en relación con esta investigación, cuestionar cómo construyen sus identidades los docentes que ejercen su labor en los escenarios rurales, en relación con las dinámicas que se dan en estos espacios sociales, con los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas rurales, que transitan entre las demandas del sistema educativo, y las propias demandas de las comunidades, y la realidad personal de los maestros.

En relación con las identidades de maestros (as) rurales, se encuentra en este campo investigativo, el estudio *“Diversas ruralidades-ruralidades diversas”* desarrollada por el grupo GRAFO (2012) en Brasil, que gira en torno a una metodología (auto) biográfica, singularizada en diferentes subproyectos, entre estos, el de las identidades de las maestras y maestros rurales, presentando de manera significativa, un entendimiento desde las voces de los maestros, pero también desde las voces de los actores de la comunidad, dando cuenta de cómo las especificidades, los anhelos, y las demandas comunitarias, configuran y resignifican las identidades personales y profesionales de los docentes.

Confiriendo un lugar central a la historia de vida de un maestro rural, se encuentra la tesis doctoral, *“Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores”* desarrollada por Arias (2017), en España, cuyo objetivo es “Dar voz al maestro Alejo García en la narración biográfica de su vida, describiendo las condiciones familiares, educativas y

sociopolíticas que influyeron en su desarrollo personal y profesional”. Esta investigación da a conocer la vida del maestro, en sus diferentes etapas, su infancia, el inicio de su vocación, sus estudios, sus prácticas educativas, sus sentimientos hacia su profesión, y el escenario social y político, aportando una mirada en torno al maestro rural, desde su propia historicidad, sus experiencias de vida, y su contexto.

Surge en estas investigaciones, un vínculo importante con el contexto social, cultural y político en que se desempeñan los docentes, el cual está determinado de manera particular, por su carácter “rural”. En esta connotación, adquieren valor; las dinámicas tradicionales de las sociedades campesinas, las costumbres, y valores culturales, las especificidades de las poblaciones, los vínculos con los territorios a nivel natural, cultural, las condiciones geográficas y económicas, como también las realidades de marginalidad, y los fenómenos de violencia que han tocado profundamente a estos escenarios en nuestro país.

En esta línea, también se adscribe la investigación *La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974* desarrollada por Soto (2012), en Colombia, que desde la historia de una docente, muestra cómo la ruralidad, materializada en tradiciones y costumbres, imaginarios patriarcales, condiciones geográficas y territoriales, y afectaciones por la violencia de la época, configura un conjunto de saberes sobre lo rural en la maestra, e influye en su adaptación, actuación educativa, relaciones con la comunidad, y capacidad de liderazgo.

Así como, la investigación *Caminos que se pueblan: el recuerdo en el anclaje de la representación social de la docencia en maestras de escuelas rurales* realizada por Thomé y Seidmann (2008) en Argentina, pone de manifiesto, en las narrativas de vida de un grupo de

maestras, una relación entre la expresión de su propia subjetividad y los significados históricos, sociales y culturales compartidos con sus comunidades y contextos, aportando categorías en torno a lo vivido, al escenario, a los actores, y al contexto de la escuela rural.

Y el estudio *Docencia Rural en Colombia*, realizado por Bautista y González (2019) en el que desde las trayectorias de docentes y directivos docentes, que se desempeñan en escenarios rurales, que han padecido el impacto de la violencia, permite visibilizar elementos asociados a al inicio de la labor de los maestros en estos contextos, su formación profesional, su permanencia, las condiciones de trabajo, su calidad de vida, las relaciones con la comunidad, y evidenciar sus perspectivas y saberes como maestros, en torno al trabajo en estas realidades.

En este análisis, alrededor de las historias de vida de maestros(as) rurales, emerge una relación importante entre la identidad del maestro, y la pedagogía. En la medida en que el diálogo de esos diferentes elementos que configuran su identidad, influyen en la forma en que se piensa a sí mismo, en que actúa, y en que ejerce su labor docente en sus escenarios particulares. En este sentido, es posible apreciar, una aproximación al saber pedagógico, en la tesis desarrollada por Buitrago y Salamanca (2017) en Colombia, a partir del análisis de las dimensiones subjetiva, social y experiencial, de la trayectoria de vida de una maestra, en las que se integran la identidad, la afectividad, las relaciones sociales, y la experiencia pedagógica.

En esta relación, la tesis *“Enseñar, aprender y desaprender”, un encuentro impostergable en la Educación Rural*, desarrollada por Biasioli (2016) en Argentina, a través de la narrativa de vida de una maestra rural, permite enfatizar el sentido del “encuentro” con los otros, con el medio y sus posibilidades, con el entorno y su cultura, y consigo mismo, como proceso que permite al docente “definirse” desde una relación de alteridad, crecer, aprender y desaprender a partir del vínculo con

sus comunidades, y crear vínculos pedagógicos capaces de contener lo diverso y lo singular de las comunidades rurales.

Apreciando las investigaciones expuestas, puede evidenciarse una implementación significativa, de las historias de vida, en torno a las experiencias e identidades de docentes. Desde el objetivo de este trabajo de investigación resultan muy valiosos los aportes con relación al análisis de las identidades desde el trayecto de vida, en diálogo con factores contextuales, sociales y culturales, las inquietudes frente a las tensiones que los docentes experimentan entre las demandas sociales, educativas y sus realidades personales, y las relaciones que se tejen con la pedagogía, para aproximarse a las identidades de docentes rurales y pensar de un nueva forma su lugar educativo y social.

2.1.2. Perspectiva Teórica

En el análisis de las identidades de docentes rurales, se evidencian distintas aproximaciones investigativas, que permiten destacar algunos aportes, en relación con el escenario de esta investigación, alrededor de las formas en que se han comprendido sus identidades, algunos elementos que las integran, así como algunos vacíos e interrogantes aún por resolver en este campo:

La investigación *Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región de Ñuble, Chile* desarrollada por Balbontín y Rojas (2019), relaciona la forma en que los docentes se perciben en su contexto de trabajo, situando la convergencia de factores individuales como la historia personal, las creencias, emociones, actitudes y experiencias, y de factores sociales, como la valoración de su trabajo, las condiciones de desempeño, las realidades socioculturales, las expectativas de las comunidades, así como las demandas externas frente a lo educativo.

Esta investigación revela percepciones positivas, en relación con el ser docente en el contexto rural de la región de Ñuble, en las que los docentes manifiestan un alto grado de motivación para quedarse en las zonas rurales por el clima de compañerismo que se genera entre colegas, y las buenas relaciones que se establecen con los estudiantes y la comunidad, confianza en su propia labor como profesionales, un gran sentido de vocación, una implicación en los procesos educativos, que va mucho más allá de la transmisión de contenidos, en el rescate de los valores y el afecto, así como el ejercicio de la docencia en medio de condiciones difíciles por la escasez de recursos, y materiales necesarios, las dinámicas en escuelas multigrado, y el aislamiento geográfico.

Así también, la tesis *Identidad del Docente rural en los departamentos de Atlántico y Magdalena*, realizada por De la Hoz y Ortega (2019) en la Universidad de la Costa, Colombia, hace una aproximación a la identidad del docente rural desde el ámbito laboral, cuestionando la vivencia subjetiva y las percepciones propias en torno a la labor docente en escenarios rurales, considerando cuatro ejes de indagación y análisis, como son la identidad laboral del docente, el perfil personal y profesional, el clima escolar y la adopción de la legislación escolar vigente, alrededor de los cuales se definen algunos rasgos de identidad en los maestros.

Entre estos rasgos se encuentran la vocación y el deseo de servir, la continua transformación en torno a las exigencias y demandas de las comunidades y las necesidades de innovación en los procesos educativos, una visión docente que trasciende la concepción del rol como trabajador asalariado o funcionario estatal, a dimensiones como el amor por la labor y el compromiso social, una educación vinculante con el entorno rural y los actores, una convivencia armoniosa y apoyo mutuo entre pares, estudiantes y familias, la incorporación de recursos del medio, y el sentimiento de abandono por parte del sistema educativo.

Así como la investigación desarrollada por Thomé y Seidmann (2008) en la que a partir de la experiencia de un grupo de maestras en contextos rurales, emergen categorías de análisis en relación con “el hoy y el tiempo transcurrido” en el encuentro con el inicio de su profesión y las experiencias acumuladas a través de los años, “el escenario y los actores” en relación con el rol que desempeña el docente en las comunidades, y “la escuela rural; contexto de paradojas” asumiendo las contradicciones evidentes entre las condiciones experimentadas a nivel rural, y los sentimientos y perspectivas de los maestros.

En relación con algunos elementos que influyen en la configuración de identidad de maestros (as) rurales, en el ámbito profesional, se encuentran investigaciones como la realizada por García (2016) en Colombia, en la que se ponen de manifiesto formas de pensar la educación rural, que transitan desde las carencias y las comparaciones con lo urbano, hasta valoraciones más positivas en torno a las relaciones con las comunidades y los entornos, saberes en torno a la multigradualidad, y la personalización de la enseñanza que se hace posible en las aulas rurales, la necesidad de formación a partir del propio entorno, y el sentir de los docentes respecto a que los estudiantes, se preparen, estudien, pero vuelvan a su contexto, a aportar en su construcción social.

Aspecto este último, en el que puede evidenciarse una contradicción, alrededor de lo que algunos docentes consideran pertinente en términos educativos, como lo refiere Pérez (2015) en su trabajo de investigación, en la medida en que lo que consideran es que los estudiantes aprendan lo mismo que en el escenario urbano, generando solamente adaptaciones en las metodologías de enseñanza, en detrimento de los objetivos de la educación rural, y poniendo de manifiesto una desvalorización de la cultura y de los saberes que posee la población campesina.

Por su parte, Molina (2019) en su investigación *El quehacer del maestro y la formación docente en la Escuela Rural Multigrado*, de Colombia, presenta algunos rasgos que caracterizan el quehacer de los docentes rurales, en relación con su personalidad, su origen citadino o campesino, las actitudes de tolerancia, resiliencia y flexibilidad que practican para enfrentar las dificultades que se viven en el trabajo en la escuela rural, frente a las presiones institucionales, las dificultades de movilización, la lejanía de sus familias, la falta de reconocimiento y apoyo, como también, el encuentro con los rostros de las niñas y los niños del campo, con sus saberes sobre la tierra, el valor y el cuidado de la vida y la naturaleza, la apropiación y la satisfacción por laborar en esos entornos privilegiados donde otros solo ven soledad, pobreza y falta de oportunidades.

En esta línea, Cardona y Murcia (2014) de Colombia, permiten agregar un elemento importante en la manera en que los docentes construyen su identidad, y este es la distancia que ellos perciben entre la formación académica y la realidad de sus contextos, entre la institucionalidad y las necesidades sentidas y reales que en la cotidianidad de su labor encuentran, a la vez que GRAFO (2012) (Brasil) cuestiona la lógica urbanocéntrica que ha prevalecido, en la mayoría de las veces sobre el mundo rural, y hace emerger la necesidad de reencontrar el sentido de “lugar”, entendido como contexto territorial y espacio de participación, donde la escuela y el maestro pueda ejercer un papel singular, en un horizonte de respeto a las identidades y los modos de vida de los actores que habitan los territorios rurales.

Estas investigaciones permiten un acercamiento a las percepciones y rasgos de identidad en docentes rurales, que se sitúan en contextos distintos, presentan similitudes y contrastes en la forma en que los docentes viven subjetivamente y perciben su labor. Se encuentra un entendimiento de las identidades de los maestros, desde la dimensión laboral, en aspectos como las relaciones con los estudiantes y la comunidad, las motivaciones, los procesos educativos, las condiciones, los

sentimientos y perspectivas, aportando algunos elementos, que intervienen en la configuración de las identidades docentes en el ámbito profesional, pero también situando algunos cuestionamientos, frente al hecho de que estas, no se circunscriben solamente a este espacio, sino que se ubican como construcciones a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, investigaciones como *“Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores”* (Arias , 2017), permiten entender la identidad, desde la narrativa de la trayectoria de vida, poniendo de manifiesto; la infancia, los factores familiares, la formación inicial, los procesos de socialización, las prácticas educativas, los sentimientos y perspectivas sobre la profesión, la relación con el contexto social, como elementos que permiten dar sentido a la manera en que el maestro, expresa un concepto de sí, así como visibilizar su lugar en un tiempo-espacio concreto y reconocer la trascendencia de una docencia ejercida desde el anonimato y la cotidianidad de los acontecimientos vividos en el día a día de una escuela rural.

Al igual que las tesis desarrolladas por Buitrago y Salamanca (2017) , Ladino (2016) y Biasioli (2016), en el análisis de una trayectoria de vida, en cada caso, realizan un acercamiento a la identidad de un docente, a través de la narración de lo vivido desde los primeros años, las relaciones familiares, la formación, las expectativas al inicio de la carrera muy arraigadas en llevar a la práctica lo aprendido, el encuentro con las poblaciones campesinas y sus particularidades, la adaptación a sus formas de interacción, la valoración de sus saberes, el replanteamiento de lo educativo en diálogo con las comunidades, la creación de vínculos pedagógicos, así como el fluir de la vida del docente, sus sentimientos y aprendizajes.

El proyecto de investigación *“Sobre la construcción de identidad profesional de los maestros rurales de la zona del valle de San Nicolás, en perspectiva de la configuración de una red de*

maestros rurales en la subregión oriente del departamento de Antioquia” desarrollada hacia el año 2017, en Colombia, por los grupos de investigación Unipluriversalidad de la Universidad de Antioquia y SER de la Universidad Católica de Oriente, con la participación de 30 maestros rurales de las instituciones educativas rurales Nuevo Horizonte de El Carmen de Viboral y Técnico de Marinilla. Esta investigación, aborda la pregunta por la identidad profesional de los maestros, reconociendo su función protagónica en el territorio, y las múltiples tensiones que les rodean, y se embarca metodológicamente, en un proceso de formación con los maestros, involucrando diferentes técnicas de investigación como el seminario taller, el grupo de discusión, el relato autobiográfico, el juego dramático y la cartografía social (Calderón et al, 2017).

En este proceso, emergen narrativas de los maestros, que permiten reflexionar acerca de su autopercepción como maestros rurales, de la sensibilidad ante las comunidades, de la fortaleza física y emocional frente a las condiciones a las que se enfrentan, de la influencia de las Escuelas Normales en la formación docente, de la práctica profesional dentro del contexto rural como una experiencia formativa en sí misma, del malestar docente ante el abandono del campo no solo económico y material, sino la falta de reconocimiento a las especificidades del contexto y a la violencia simbólica y cultural implícita en la imposición de modelos educativos urbanos, las demandas externas, internas y su propia pedagogía. Se enfatiza, en la necesidad de desarrollar una epistemología de lo rural, una pedagogía rural, para concebir la escuela y la enseñanza rural; y de asumir esa condición colectiva y reflexiva de la docencia rural en la conformación de una red de maestros rurales.

Por otra parte, el libro *Educaciones Rurales; Geografías y fronteras* compilado por Giovanni Araque (2019) recoge las voces de maestras y maestros rurales desde diferentes países, Brasil, Chile, México, Colombia, mostrando múltiples visiones, que tensan discursos hegemónicos,

caminando hacia las fronteras y abriendo nuevos territorios, en donde subjetividad, alteridad, reflexividad y práctica pedagógica, dan paso a diversos sentidos sobre el ser docente rural y hacer educación rural. De igual manera *Expedición Pedagógica Nacional* desarrollada por Rodríguez et al (2018) y la Universidad Pedagógica Nacional, constituye una iniciativa importante, en esta intención de reconocer la riqueza y la diversidad que hay en esas maneras de ser maestros, de hacer escuela y de construir comunidad educativa en las diversas regiones de nuestro país.

Estas investigaciones mencionadas, en clave de su aporte teórico, permiten evidenciar algunas aproximaciones a la identidad de los docentes rurales, el análisis de algunos elementos configuradores, las vivencias, percepciones y sentidos, sobre su labor en contextos rurales. Sin embargo se observan inclinaciones hacia la dimensión profesional, hacia la propia labor de la docencia, en la mayoría de los casos, y esto reafirma la necesidad sentida en esta investigación; de asumir la figura del maestro, desde una nueva perspectiva, mucho más cercana a su condición humana, sus experiencias de vida, para reconocer sus identidades, y resignificar su lugar en la escuela y en la educación en entornos rurales.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Identidades múltiples, narrativas y emancipatorias y Ser Maestro(a) Rural

“...la Identidad es el punto de encuentro, entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse...”
(Stuart Hall, 2003)

En el campo social, la identidad, es una noción que ha sido cuestionada desde diferentes perspectivas que problematizan su definición, poniendo en tensión la idea de una identidad integral, originaria y unificada, propia de la modernidad, desde la emergencia de nuevas formas de pensar al ser humano, que abren sendas de reconocimiento a su subjetividad, a las distintas trayectorias y las múltiples posibilidades de ser que puede configurar en su experiencia social.

En este horizonte, como lo propone Hall (2003) la identidad, como categoría social, se entiende, no como algo esencialista, sino desde su naturaleza estratégica y posicional, en evidencia de que “las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos”. (Pág. 17).

Desde esta perspectiva, y en el escenario de esta investigación, la identidad, se concibe, como un proceso a través del cual la maestra o el maestro rural como sujeto social, construye una representación de sí, mediada por su experiencia, por los diversos lenguajes y prácticas que le interpelan, así como por los posicionamientos que asume. Es una construcción que se gesta a lo

largo de la vida, inconclusa, provisoria, contingente, que implica las relaciones con los otros, el contexto social, cultural e histórico, así como la propia subjetividad de la maestra o del maestro.

En tanto representación de sí, la identidad se constituye a través de la palabra, del lenguaje, y de la narración. Es discursiva e histórica. En donde, como lo refiere Leonor Arfuch (2005) la cuestión sobre cómo somos o de dónde venimos, se sustituye, por “cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de –devenir– más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos” (Pág. 24).

Como representación, la identidad implica, la práctica narrativa, en donde, como lo refiere Paul Ricoeur (1995) narrativizar la vida es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en la expresión de una historia simple y abierta, en la que emergen las dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas, que constituyen la identidad, dando coherencia y sentido a la diversidad de experiencias vividas, a las diferentes identidades e identificaciones que se asumen en distintos momentos de la vida, en la expresión de la propia historia como una “narrativa del yo”.

Como proceso, como narrativa, como discurso, la identidad también se cuenta siempre desde la posición del Otro, y este es uno de los rasgos, que permite apreciar la identidad como un proceso múltiple y plural, en donde, como lo expresa Derrida (2009) : “la subjetividad implica la alteridad como condición propia” (Pag 146).

En este sentido, la narrativa de sí se encuentra atravesada por otras historias, otros discursos, otros silencios, y ello lleva a reconocer como lo menciona Leonor Arfuch (2005) que allí emerge la voz de los sujetos en su pluralidad; la "otredad", planteando la apuesta teórica de la narrativa como una democratización, como una nueva jerarquía otorgada al ámbito de la subjetividad.

Esa escritura, ese texto que somos, que se escribe todo el tiempo; necesita permanentemente del encuentro con el otro. La identidad narrativa crece en la medida en que los lenguajes se entrecruzan, y en este sentido, la identidad se hace más humana, reconocedora de la otredad y la diferencia como algo que la constituye.

En esta línea de reflexión, es preciso reconocer la mención de Escobar (2010) respecto a que “las identidades son dialógicas y relacionales; “surgen de”, pero también implican el trazo de fronteras, la identificación selectiva, que necesariamente también es excluyente de otros”, y esta se construye en el reconocimiento de afinidades, ideas y experiencias compartidas, con personas o grupos sociales, y, en la afirmación de las diferencias.

A este propósito, Ser Maestro(a) Rural, nos remite a la especificidad de un grupo social, del que se desprenden diversas formas de representación que pasan por el reconocimiento de sí, como maestro (a) rural, con otros colegas, con quienes se comparten experiencias, saberes, destrezas y valores, la mirada que el maestro tiene de su trabajo, permeada de subjetividades, e influida por sus experiencias en diferentes escenarios, y la valoración que tiene esta profesión, en el contexto social (Balderas, 2014: 7).

La identidad del Maestro, es comprendida como una construcción, que integra este conjunto de representaciones inherentes a la profesión, que en el marco de esta investigación, dan cuenta de la especificidad de la experiencia de Ser Maestra o Maestro Rural, pero también integra, desde una perspectiva más amplia, las representaciones propias de la identidad personal, en donde se ubica la comprensión de sí, reconociendo las propias singularidades, la historia personal, las creencias, motivaciones, emociones, incertidumbres, tensiones y crisis de identidad.

Desde esta perspectiva, la identidad puede pensarse como una construcción singular, en cada maestro, relacionada con su historia personal y con sus múltiples pertenencias sociales, pasadas y presentes, familiares, educativas o profesionales, que se pone de manifiesto en un proceso biográfico continuo (Dubar, 2002).

En este proceso se sitúan los sistemas sociales y culturales, con sus discursos y prácticas, que interpelan al maestro rural, con relación a los modos en que lo representan y que influyen en la configuración de su propia identidad. En donde se ponen en juego, modalidades de poder, de exclusión y de diferenciación (Hall, 2003), pero también estrategias de reacción, interpretación y acción por parte del maestro, como sujeto.

Allí, la subjetividad emerge como posibilidad, que permite al maestro reconocerse como portador de una identidad, pero también como un sujeto con capacidad de agenciamiento y emancipación de esos marcos sociales y culturales que le definen, cuando esas representaciones le ubican en posiciones de marginalidad o subordinación (Hall, 2003). Es en ese lugar, donde se juega lo “humano” de la identidad, en la posibilidad de salir de esos condicionamientos, de deconstruir algunas identidades atribuidas y construirse otras formas de enunciación, otros lugares sociales.

En este marco de sentido, las identidades se asumen como la representación construida sobre sí por las maestras o los maestros rurales, estas toman expresión desde el discurso, se gestan en el devenir de las experiencias, a lo largo de la vida, en relación con las otredades, con las dinámicas sociales, culturales e institucionales en las que el maestro rural se halla inmerso, adquieren un carácter dinámico, plural, relacional, y contingente, y se construyen también en la temporalidad, la narración y el (auto) reconocimiento.

2.2.2. Ruralidades y docencia, pensando el contexto y abriendo la senda al encuentro

*“...repensar la ruralidad desde la perspectiva de sus potencialidades
entendiendo lo rural no sólo como un criterio geográfico
sino desde una consideración más amplia que tiene que ver con el concepto de territorio,
como espacios humanizados donde se construyen y reconstruyen formas de identidad
que constituyen un elemento fundamental para pensar la diversidad cultural
de esta noción ontológica de la ruralidad...”*

(Diego Naranjo, 2022)

En las narrativas de experiencia de los Docentes Rurales participantes, las Ruralidades subyacen como contextos de experiencia en sus procesos de construcción de identidad. Frente a ello, nos preguntamos por ¿Cómo entendemos la Ruralidad?, ¿Cómo la pensamos en diálogo con la Identidad?, y ¿Cómo podemos entenderlas en tanto escenarios de identidad y acción del maestro?

A continuación, presentamos un recorrido analítico frente a estos cuestionamientos, en un esfuerzo por comprender la Ruralidad como territorio experiencial de los maestros, y vislumbrar algunos elementos de influencia en las identidades.

Inicialmente, la Ruralidad se nos presenta como una categoría amplia, que implica lo diverso y lo múltiple de la vida en los territorios rurales. Por ello, más que hablar de Ruralidad, hablaremos de “Ruralidades”, pensándolas como las distintas formas en que las comunidades y sus individuos habitan los territorios rurales.

En reconocimiento de esta pluralidad inherente a las Ruralidades, en Colombia, puede apreciarse como en las distintas regiones rurales de nuestro país, se han conformado sociedades locales con culturas e historias particulares que son la materia prima para formar identidad, éstas

se han configurado a partir de sus condicionantes naturales, el nivel de desarrollo económico alcanzado, los sujetos; y factores histórico-culturales relacionados con su visión del mundo y de la vida y sus formas de vinculación y apropiación del territorio (López, 2006, p. 142)

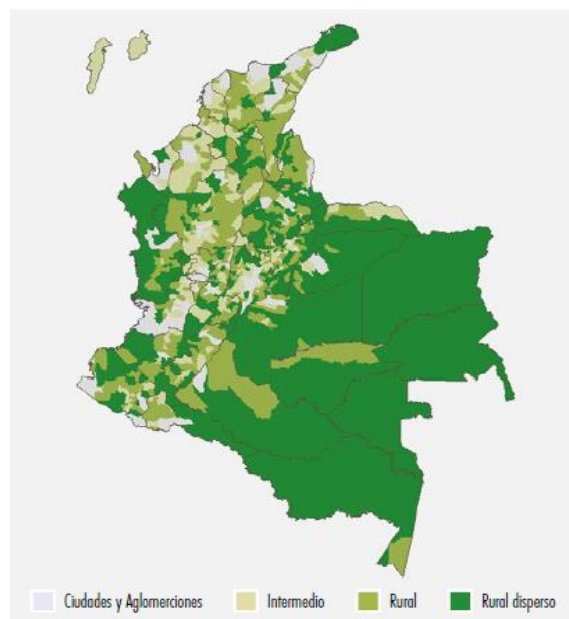
La ruralidad puede pensarse como un escenario de vida socialmente construido, que más allá de lo físico o geográfico, implica un territorio que histórica y culturalmente ha sido apropiado por las comunidades, que se sigue construyendo, en el que hay tradiciones, memoria histórica, costumbres, ritos y distintas formas de organización social que lo conforman como territorio cultural y simbólico. La ruralidad adquiere sentido en ese proceso de apropiación, y este “crea” las condiciones para la construcción de identidades (Porto, 2002).

Como territorios de cultura e identidad, las ruralidades se entienden en constante fluir y cambio, móviles, históricas y creativas a nuevas condiciones, necesidades o potencialidades (Ríos-Osorio y Giraldo, 2020) y desde su interrelación con otros territorios, en donde las ruralidades forman parte de un gran tejido social, y como tal, no tienen fronteras fijas, sino entramados porosos con otros territorios aledaños (Escobar, 2014, p. 90).

En las relaciones que se dan entre ruralidades y territorios urbanos se pone de manifiesto una gradualidad; en algunos escenarios esta interacción es mayor, en otros involucran poblaciones espacialmente dispersas y centros poblados, inspecciones o corregimientos, mientras que, en otros, la ruralidad opera de manera absoluta en contextos de difícil acceso y de alta dispersión, constituyéndose en un desafío para la política pública (PNUD, 2011) Esta heterogeneidad rural, se desprende desde las historias y geografías diferentes de nuestro mundo rural y las desigualdades que han caracterizado el desarrollo regional del país (DNP, 2015)

Colombia alberga gran diversidad de ruralidades, cuenta con territorios de diferentes condiciones naturales y geográficas, con una variedad étnica y cultural, que involucra poblaciones indígenas, afrodescendientes, y campesinas, historias, culturas, formas de organización social, economías y ecologías diversas. En sus distintas regiones Insular, Caribe, Pacífica, Andina, Orinoquía y Amazonía, las diferencias son notables, e inclusive, en los departamentos, provincias y municipios de cada región.

Asimismo, puede notarse de acuerdo con el Informe de la Misión para la Transformación del campo (DNP, 2015) que “la vida rural en el país tiene un peso muy elevado; cerca del 60% de los municipios que tiene Colombia deben considerarse como rurales y existe, fuera de ello, una población rural dispersa en el resto de los municipios, con lo cual la población rural representa poco más del 30% de la población del país. Por otra parte, muchas de nuestras ciudades intermedias e incluso grandes siguen teniendo una relación muy estrecha con las ruralidades” (Pág. 8) En el siguiente mapa, puede observarse la distribución de Ruralidades en el territorio colombiano, en sus distintos grados:



Fuente: Misión para la Transformación del Campo (2015)

Estos datos dan cuenta de cómo Colombia es un país mayoritariamente rural, aunque desde los discursos y políticas de desarrollo se ha opacado esta realidad. Es allí, donde se ubican las escuelas e instituciones educativas rurales y donde transcurre la vida y labor de los maestros.

Analizar las ruralidades como territorios de identidad y escenarios de acción del maestro, implica una concepción sobre su lugar como sujeto histórico situado en un contexto particular, como lo es la ruralidad específica en que se desempeña, la escuela como institución social, y la sociedad, en tanto escenarios en donde se dan prácticas y discursos sociales, que influyen en sus formas de estar, ser y actuar, y la profesión docente, desde los rasgos, actitudes, valores, saberes y experiencias que esta implica en relación con las ruralidades.

Por lo tanto, considerando los aspectos señalados anteriormente, situamos los siguientes elementos:

- *Lo contextual y la historicidad del maestro:*

Reconociendo al maestro como un sujeto con su propia historicidad y subjetividad, la comprensión de sus identidades confiere un lugar central a su narrativa de vida. En cuya trama, se develan otras imágenes en consonancia con un trasfondo histórico, social, cultural y político, en donde su historia de vida se entrelaza con la historia de la sociedad en la que el maestro ha estado inmerso. Rastreamos las huellas, sentidos, representaciones, y tensiones que dan forma a la trayectoria y el pensamiento y acción del maestro como sujeto y en este proceso proponemos una mirada a la vida del maestro, pensando las maneras en que las infancias, la escuela, la experiencia sociofamiliar, la formación y la docencia, han sido vividas, en los escenarios y tiempos de la vida del docente, y han determinado representaciones, caminos, rupturas, continuidades y sentidos en sus identidades, integrando dimensiones afectivas, cognitivas y sociales.

En este recorrido, se hace necesario situar otros tiempos, en donde trascurren las experiencias vividas, como otros contextos espaciotemporales que se entretajan con el presente. Se apela a la Narrativa de Vida, como forma de expresión identitaria para comprender las experiencias en su trasfondo social, desde la voz y el testimonio de los maestros, posibilitando esa mirada que se reclama, como sujetos de historia, cultura e identidad.

- *Escuela Rural, como escenario de acción del maestro:*

En el contexto de la ruralidad, reconocer el lugar del maestro implica entender las dinámicas propias de la Escuela Rural o de las Instituciones Educativas Rurales, como escenarios donde ejerce su labor, participando en la dinamización de la vida social y cultural del territorio, en la recepción de identidades y emociones, desde prácticas educativas, familiares y comunitarias, y como miembro de un sistema institucional (Boix, 2014). La identidad y la práctica del maestro, con relación a estos ámbitos de desempeño, en la escuela rural, viven una resignificación constante.

La escuela rural puede ser concebida, de acuerdo con Pizarro et al (2003) como un campo de mediación en el que confluyen diversas tensiones: lo local vs. lo global, lo heterogéneo vs. lo homogéneo, lo hegemónico vs. lo alternativo. La escuela y la práctica educativa en relación con las ruralidades constituyen espacios donde se disputan las luchas simbólicas por la definición de los saberes que orientan el pensamiento y la acción de sus actores, entre ellos, el maestro.

En el caso de Colombia, estas tensiones adquieren diferentes connotaciones en el marco de la realidad histórica de la educación rural en nuestro país, la constitución de un sistema educativo homogéneo, las realidades que afectan a los territorios, en medio del capitalismo, la globalización, la crisis estructural del campo colombiano, las brechas sociales, el conflicto armado, las nuevas

ruralidades y el cambio cultural, la coyuntura de la pandemia, postpandemia, las condiciones de vida y trabajo de los maestros en los territorios rurales.

- *El Ejercicio Docente Rural*

Con relación a las ruralidades, el ejercicio de la docencia tiene implicaciones y especificidades, de acuerdo con las realidades de los territorios, las condiciones para su desempeño profesional y la vivencia subjetiva de la docencia, que trascienden en las identidades de los maestros rurales.

Dentro de estas especificidades encontramos, la relación con la comunidad como un factor determinante en el reconocimiento y respaldo de su labor, la existencia de la modalidad multigrado que marca profundamente el trabajo cotidiano del maestro rural, y representa un reto organizativo y pedagógico muy particular, desconocido en los ambientes urbanos, la presencia o ausencia de uno o más de los modelos educativos flexibles, el dilema (para los maestros) de buscar la permanencia de la población en sus regiones o prepararla para su migración como una cuestión de naturaleza ético-política, la creatividad y la recursividad como respuesta a las condiciones del medio (Zamora y Mendoza, 2018) las condiciones y características propias de la dinámica educativa rural colombiana, en la que se incluyen: la diversidad de ruralidades del país; la diversidad étnica y cultural que debe incluir a todos (Martín, Sánchez y Benítez, 2022) la persistencia de problemas sociales como la violencia, pobreza, el desempleo, exclusión social, entre otros, que han quebrantado el vínculo social, la dispersión y el aislamiento geográfico de las escuelas rurales, la falta de recursos e infraestructura, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares, la deserción y el bajo rendimiento escolar, el enclave de modelos urbanos en la escuela rural, el despoblamiento de los territorios rurales, la condición de líder del maestro

rural en las comunidades, el bienestar laboral, la satisfacción e insatisfacción, emociones, sentires, y las necesidades de desarrollo personal y profesional del maestro (Lozano 2022)

La diversidad de contextos sociales y culturales en las ruralidades enfrenta al maestro a múltiples desafíos que otorgan otros matices a la forma en que se vive la docencia en las ruralidades y en que se construye el Ser Maestro Rural. Desde esta lectura de la ruralidad en tanto territorio de identidad y acción del maestro, señalamos algunas líneas en el horizonte para aproximarnos a las identidades de los maestros, sin embargo, son sus Voces, y Narrativas de Vida, las que nos permiten ahondar en esa comprensión, reconocer y dar sentido a sus identidades.

2.2.3. Identidades y Pedagogía Rural

“Las identidades nos dicen que las cosas deben ser pensadas desde adentro, desde el ser, desde el corazón, desde el vientre, desde el territorio, desde la madre naturaleza, desde dentro hacia afuera”.

*Luis Iván Caipe
Maestro Rural*

El reconocimiento de las identidades de las Maestras y los Maestros Rurales se propone como un camino hacia la resignificación de su lugar pedagógico, en aras de descubrir cómo la forma en que el maestro se representa a sí mismo, desde su trayectoria de vida, configura también modos de ser maestro y de hacer pedagogía en contextos rurales, posicionando al maestro como un sujeto de experiencia, portador de una sabiduría, que ha construido en relación con las ruralidades.

La narrativa de sí, que constituye la expresión de la identidad, es en esencia una posibilidad para construir Pedagogía, si bien, de acuerdo con Villacorta (2006) permite que el maestro o la maestra, “...genere condiciones desde donde emerge como un sujeto con capacidad de reflexión individual y colectiva”, (p. 6)

Se vincula a la Identidad, el saber y la práctica pedagógica en contextos rurales, entendiendo que este saber se construye en relación con la identidad, como lo refiere Lozano (2013) "...desde el pasado, de donde surgen las primeras caracterizaciones que dan origen a la profesión y le permiten al maestro desempeñar un papel en la sociedad. Es a partir de esta base que se va enriqueciendo y modificando, en la medida que va recibiendo nuevas demandas sociales y teniendo acceso a nuevos roles que consolidan su constitución. El saber pedagógico, además, se genera en las experiencias, en el quehacer del maestro, que es reflexionado de manera individual y colectiva para ser comprendido y reconstruido..." (p. 101)

En esta relación, la narrativa permite al maestro reconocerse como un sujeto poseedor de un saber y una experiencia construidos, que le permite posicionarse en la sociedad como sujeto con un pensamiento crítico, propositivo y capaz de asumir posturas en una sociedad cambiante compleja, multicultural y diversa, donde se requieren discursos y prácticas que rompan con los procesos de estandarización, instrumentación e interroguen permanentemente las políticas educativas que se imponen, particularmente en los escenarios de la ruralidad. (Lozano, 2013)

En esta apuesta por lo identitario, en la construcción de otros sentidos en la Pedagogía Rural, se hace relevante la relación con el contexto de la ruralidades, con los significados, saberes y procesos de las colectividades, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integra la diversidad de sus habitantes, sus cosmovisiones, cultura y experiencias de la vida cotidiana, y la relación con otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar en las ruralidades (Arias, 2021).

CAPÍTULO III: APUESTA METODOLÓGICA

3.1. Paradigma Cualitativo

En torno al objetivo de analizar la configuración de las Identidades de Maestras y Maestros Rurales, esta investigación asume un paradigma cualitativo, si bien, este estudio, remite hacia el lugar de las maestras y los maestros, y a un acercamiento dialógico, en acogida de sus voces y narrativas de vida. Ellas y ellos son protagonistas de este proceso, y es desde, su singularidad como sujetos, sus historias, y sentidos construidos, que nos aproximamos a sus identidades.

En este horizonte de comprensión, las Maestras y los Maestros, que participan en esta investigación, son entendidos, como sujetos cognoscentes, situados en un contexto histórico, social y cultural, que ha determinado unas relaciones sociales particulares, y una serie de experiencias y significados que influyen en su constitución identitaria. Por ello, este análisis, necesariamente, depende de las subjetividades de los maestros, e implica asumir su rol como copartícipes, en esta investigación, en la producción de saberes.

Así, esta investigación se constituye en un proceso abierto, orientado al descubrimiento de esos elementos configuradores y sentidos pedagógicos en torno a las identidades. Teóricamente, exploramos una gran categoría de análisis, que es la Identidad, y la manera en que se configura en relación con las experiencias de vida, en unos marcos sociales. Sin embargo, en relación con los Docentes Rurales, se abre la senda a lo emergente, a lo que sus voces y experiencias nos pueden permitir entender sobre la inquietud investigativa. Esto nos ubica en un camino más ontológico

que epistémico y, por consiguiente, nos orienta a la comprensión, y construcción de sentido, desde la apertura y el encuentro, y no desde la verificación o constatación de categorías preestablecidas.

Algunos rasgos que definen esta investigación, en su naturaleza cualitativa, son los siguientes:

- *Es holística:* Trata de comprender a las Maestras y Maestros Rurales, a partir de su dimensión subjetiva, pero también intersubjetiva y relacional, en la medida en que existe un escenario familiar, social, cultural, institucional, histórico, en el que se sitúan y en el que se dan sus experiencias como sujetos, y en que la identidad, como lo refiere Paul Ricoeur, se configura en la relación con los demás, y con el contexto.
- *Es abierta:* Como se ha mencionado, en la perspectiva epistemológica como metodológica, abre espacio a las voces de los maestros, al reconocimiento de sus narrativas, y a una construcción de conocimiento desde sus interpretaciones y sentidos. Sin imponer visiones, y suspendiendo creencias, perspectivas y predisposiciones, como investigadoras.
- *Es interactiva y reflexiva:* Implica la interacción con los docentes rurales, en un proceso dialógico, en la escucha y el análisis de sus experiencias y perspectivas, así como la reflexión tanto de los docentes en su ejercicio narrativo, como de las investigadoras, en la interpretación y análisis.
- *Es humanista:* Dirige la mirada a los maestros participantes, desde una perspectiva centrada en su dimensión humana, y en la manera en que se han constituido como sujetos, a la vez que asume un compromiso ético y político, en la visibilización y reconocimiento, de su lugar humano y social.

- *Es rigurosa*: La palabra y narrativa de los Maestros, así como nuestras interpretaciones como investigadoras, serán tenidos en cuenta desde un análisis detallado y profundo, y desde el consenso intersubjetivo (Taylor y Bogdan, 1992).

De acuerdo a lo mencionado, se puede entender cómo esta investigación, en tanto proceso cualitativo, como lo refiere Sandoval (2002) “se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante su transcurso, y la validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (pág. 30) ”

Esta perspectiva epistemológica y metodológica, será la guía de este proceso investigativo, confiriendo un lugar central a los docentes participantes, encaminándonos hacia un ejercicio dialógico, reflexivo, crítico, ético, político, y tomando como ejes esenciales, la significación que aportan los maestros desde sus experiencias, el reconocimiento, y la construcción intersubjetiva.

3.2. Historias de Vida como enfoque de Investigación

El análisis alrededor de la construcción de Identidad, nos permite situar, su relación con la Narrativa de Vida. Acogiendo la perspectiva de Paul Ricoeur (1995) “narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad, en tanto permite “la expresión de una historia simple y abierta” en la que emergen las dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas, que constituyen la identidad del sujeto”.

De esta manera, se acoge en este proceso, el enfoque Historias de Vida, que de acuerdo con Pineau y Legrand (1996) consiste en la investigación y construcción de sentido a partir de hechos

temporales personales, en donde, como lo refiere Bernasconi (2011) la narrativización, se constituye en la forma fenomenológica y epistemológica de comprensión y expresión por parte de los sujetos.

En tanto enfoque de investigación, las Historias de Vida, implican dos perspectivas; la Hermenéutica y la Socio crítica. La primera comprende la lectura de los relatos de los maestros, en sus tiempos, espacios y circunstancias, así como el reconocimiento de sus interpretaciones frente a lo vivido. Y la segunda, supone, entender al maestro, desde una postura crítica frente a las dinámicas propias del contexto social, cultural e histórico, a la vez que para el docente, el ejercicio de relatar su propia vida, es un proceso de autorreflexión, autorreconocimiento y nuevos posicionamientos como sujeto social.

En esta línea, Ruth Sautu (2004) permite visualizar tres elementos cruciales en el desarrollo de este enfoque: la existencia de un “yo” protagonista de las experiencias y acontecimientos, los procesos producidos en contextos histórico-políticos y sociales y el reconocimiento de puntos de inflexión que señalan la presencia de cambios o marcas identitarias en el transcurso de la vida de los individuos, en este caso, los docentes rurales.

A nivel metodológico, la construcción de la Historia de Vida, requiere de la participación tanto del narrador como del investigador, dado que si bien es el narrador quien cuenta su historia, el investigador participa en la escritura de esta, guardando fidelidad a lo relatado, aunque realizando algunos ajustes para ser leída por otros, como la "supresión de repeticiones", y otras trivialidades. Sin embargo, en este proceso de edición, el sujeto biografiado tiene derechos de coautoría y, puede introducir criterios en cuanto a estilo e información que se publica (González, 2008).

Para posibilitar el despliegue narrativo, en torno a la Historia de Vida, de acuerdo con Ruth Sautu (2004) se implementa la Entrevista Biográfica en profundidad, que consiste en una conversación alrededor de algunas preguntas de interés del investigador, dejando fluir la narración del entrevistado, para dar lugar a narrativas que contienen elementos culturales, sucesos, interpretaciones, opiniones, sentimientos, en relación con experiencias vividas.

En cuanto al Análisis de las Historias de Vida, éste atraviesa todo el proceso, desde los primeros encuentros de entrevista entre narrador e investigador, se va realizando un análisis cronológico en torno a los acontecimientos vividos a través del tiempo, y un análisis temático, en el que se van identificando los temas o categorías que emergen en relación con el estudio investigativo, en este caso, la construcción de identidad, y estos mismos determinan nuevos ejes de indagación, en los encuentros (Sautu, 2004).

En esta construcción de Historias de Vida, Feixa (2011) permite destacar la “imaginación autobiográfica” como “aquella capacidad que debe tener el investigador para cooperar en la construcción de una escritura de la vida abierta y sugestiva, fruto del diálogo entre un observador y un observado, capaz de ayudar a comprender un tiempo y un espacio humano, de leer una historia social a través de una historia de vida”. Lo que permite reconocer que en la producción de la historia de vida, el narrador no es el único que habla, piensa y se transforma sino que el investigador también pone en juego sus percepciones, interpretaciones y sentidos (Pineau, 1992, citado por Cornejo, 2008:31).

Desde esta mirada, se acoge en esta investigación, el enfoque Historias de Vida, como un proceso, que nos permite entender la configuración de las identidades de los maestros, asumiendo la Historia misma como una construcción, entre narrador e investigador, en la narración de lo

vivido y la escritura y análisis, en consonancia con las categorías que emergen de los mismos relatos, con relación a la construcción de identidad en los maestros rurales.

3.3. Entrevista Biográfica en Profundidad

Para la construcción de las Historias de Vida de los Maestros, se acoge como técnica de investigación, la Entrevista Biográfica en Profundidad, como espacio de conversación, alrededor de la trayectoria vital del maestro, y cuya intención es, particularmente, posibilitar la reconstrucción de lo vivido, a partir de un diálogo, que permita no sólo conocer las experiencias del maestro, sino generar un marco en el que el docente pueda expresar la comprensión que hace de su vida (Bertaux, 1999).

Como instrumentos, para la recolección de información y sistematización, se tienen en cuenta el Relato Biográfico de cada maestro, que se irá transcribiendo luego de cada entrevista, la grabación audiovisual de los encuentros, teniendo en cuenta también que las entrevistas serán realizadas por medio de plataformas virtuales en medio de las circunstancias de distanciamiento, a causa de la emergencia sanitaria Covid 19; y adicionalmente, las fotografías y los documentos personales, que los docentes nos faciliten para recrear escenarios, lugares, vivencias y situaciones de su historia de vida.

El proceso de construcción de las Historias de Vida, desde la técnica de investigación, Entrevista Biográfica en Profundidad, comprende los siguientes momentos:

Un primer momento de Encuentro, en el que se da a conocer a cada docente, los objetivos de la investigación, las razones que nos llevaron como investigadoras a realizarla, la intención del proceso de trabajo con ellas y ellos, y los primeros acuerdos, en torno a la confidencialidad de la

información, la forma en que construiremos las Historias de Vida, los encuentros a realizar, y el consenso necesario para el inicio y avance en el proceso.

El segundo momento de desarrollo de las Entrevistas, en donde se va avanzando en la construcción de la historia de vida del maestro, en un espacio de diálogo abierto y conversacional, a través de varias sesiones. En la primera entrevista, se pregunta de manera global sobre la trayectoria de vida (Anexo 1), y de allí se obtiene una visión inicial, sobre sus experiencias y procesos de configuración de identidad. De esta primera mirada, emerge una serie de tareas, referidas a la búsqueda de referentes históricos, sociales y culturales, que permitan comprender sus escenarios y contextos, la transcripción del relato, y la re-lectura, para reconocer algunos ejes relevantes en la configuración de sus identidades, de los que se desprenden nuevos interrogantes, para la siguiente entrevista. De esta manera, de la primera entrevista, emergen interrogantes para una siguiente entrevista en la que se busca profundizar en aquellas dimensiones relevantes, en la configuración de identidad de los docentes.

Un tercer momento de construcción de las Historias de Vida, en el que se aborda la escritura de la historia narrada por el docente, en un texto que refleje lo que ha manifestado sobre su vida, plasmando sus experiencias, hitos familiares, personales y laborales, y significados construidos, mostrando los escenarios socio-culturales y acudiendo a fotografías y documentos personales, que permitan revivir los acontecimientos y significados de la Historia de Vida de los Maestros. Este, es un proceso, en donde como investigadoras, reconstruimos la historia, pero es necesario el juicio del maestro protagonista frente a esa escritura sobre su vida, y su visto bueno para llegar a su publicación. Como investigadoras, tenemos el compromiso de respeto por la Historia de la Maestra o el Maestro, por su voz, y narrativa, y desde nuestro rol, lo que hacemos es brindar otra mirada, en torno a la intención de esta investigación.

3.4. Participantes

Para el desarrollo de esta investigación, contamos con la participación de Ocho Maestros Rurales de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Meta. Su escogencia, se llevó a cabo de manera intencionada, teniendo en cuenta su disposición para involucrarse en este proceso de investigación, y su amplia trayectoria y experiencia como docentes rurales. Además, se consideró que sus escenarios de desempeño en la ruralidad fueran diversos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y HALLAZGOS

Desde la apuesta metodológica de esta investigación, se gestó el encuentro con las voces de los maestros rurales participantes. Acogiendo el enfoque Historias de Vida, y la técnica Entrevista Biográfica en profundidad, como se describió en el capítulo anterior, se construyeron las Historias de Vida de los maestros. La aproximación al estudio y análisis de aquellos elementos que han influido en la construcción de sus identidades es un proceso que parte de ese escenario de reconocimiento y diálogo alrededor de sus experiencias, y de los sentidos que han construido a lo largo de sus trayectorias.

Las Historias de Vida de los maestros, construidas a partir de este proceso, se titulan:

Rebelde, alegre y emprendedora, así soy; Carolina

Mi travesía, una experiencia de reciprocidad; Lizeth

Amiga, compañera y consejera de los jóvenes rurales; Nelcy

El camino del corazón; Wilson

Orgullosamente Maestra Rural; Zoraida

Un profesor rural es un armador de muchas posibilidades; Henry

Ustedes crecen y yo crezco; Clara

Como docente soy buen psicólogo; César

Por su extensión y complejidad, se encuentran situadas en los Anexos de esta investigación.

(Ver Anexo I)

Orientándonos por nuestros objetivos de investigación, se realiza un análisis transversal de estas Historias de Vida, a partir de la identificación de aquellos hilos que se encuentran y se entretrejen en la construcción de sus identidades, en el contraste de sus experiencias, pero también en una lectura macro de los acontecimientos o hechos sociales en que se vieron inmersas.

En torno al objetivo de investigación, orientado al análisis de la configuración de las identidades de docentes rurales, en este proceso de construcción de la Historia de Vida de cada maestro, se trabajó un análisis cronológico, en la lectura de la experiencia a través del tiempo (Ver figura A) y, un análisis temático (Ver figura B), para identificar aquellos ejes, nodos, núcleos, en torno a los que se van hilando las experiencias de los docentes (Sautu, 2004; Pujadas, 2000).

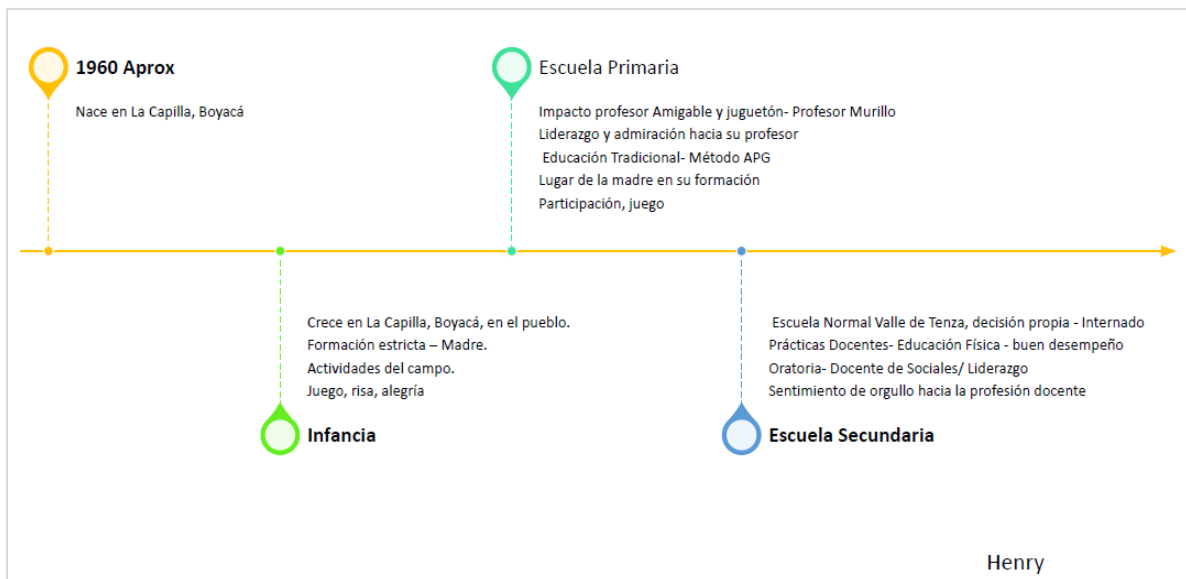


Figura A: Sección de Línea de tiempo - Historia del profe Henry (Análisis Cronológico)

¿Qué elementos configuran las experiencias de los docentes que ejercen su labor en las ruralidades, y cómo influyen estos en la construcción de sus identidades?

¿Qué aproximaciones o sentidos pedagógicos sobre su lugar en la educación en entornos rurales, permite el reconocimiento de las identidades de los maestros?

El entorno de mi infancia, mi curiosidad y mis evasiones

Recuerdo que yo era muy curioso sobre muchos temas. Más o menos a los cuatro años y medio, vivíamos en un barrio que se llamaba Santa Rita que queda cerca de la Escuela de Policía General Santander. Recuerdo cómo eran las calles, y la parte que más recuerdo es que con mi papá nos desplazábamos hasta el Suroriente de Bogotá, hasta el Barrio Los Libertadores, donde construimos una casa. Prácticamente desde los 5 años empecé a aprender ese oficio de la construcción. Eso sí, era una construcción que tocaba hacerla por partes, pues no había el dinero suficiente, los ingresos de mi familia no eran muchos y nos demoramos en trasladarnos allá porque al principio no había agua potable, una vez la colocaron, nos fuimos a vivir allá, tampoco había servicio de electricidad, al principio tocaba alumbrarnos a vela. Ese sitio me parece interesante, en comparación con los sitios que me gustan ahora, porque era donde termina la ciudad y empieza el campo, eran unos espacios muy amplios, muy bonitos, y la gente, incluso, tenía vacas, la mayoría tenían ovejas, habían otros que tenían cultivos, y otros eran espacios verdes, grandes.

Había una iglesia más bien pequeña, y ahí funcionaba la escuela. Empezó a funcionar con grado primero y al segundo año, construyeron más salones. Yo entré al segundo año y ya nos tocó en otra construcción al lado de la iglesia. En esa época, esa institución era una comunidad católica, cobraban pensión y creo que los docentes los pagaba el distrito, era un convenio con esas entidades religiosas, y pues quedaba ahí a una cuadra de donde vivíamos, entonces no había dificultad para el desplazamiento.

Mis papás, ambos eran del campo, y lo acostumbraban a uno al trabajo. Ellos no pudieron estudiar, mi papá estudió hasta tercero primaria pero recuerdo que tenía una excelente caligrafía, mi mamá sí estudió hasta quinto de primaria, a los 13 años salió del campo para el pueblo y allá aprendió lo que era el oficio de la modistería. Por el lado de la historia, de mi papá, él salió hasta los 18 años del campo por la cuestión de prestar el servicio militar. Le tocó en una región muy complicada, en la época de la violencia, en el sur del Tolima y el norte del Valle, a veces él nos relataba ese tipo de anécdotas y tomé una afición por la lectura, de pronto, con el ánimo de saber más relatos, y al verlos a ellos tan ocupados, entonces, en libros que le compraban a mi hermana, yo le daba rienda a esa afición a la lectura, a ser muy curioso, y a seguir buscando datos.

*Figura B: Sección Relato Biográfico del profe Wilson
(Análisis Temático)*

Luego de estas lecturas, se procede a un análisis horizontal y transversal de los relatos de vida, con el fin de identificar aquellos elementos comunes y de contrastar las experiencias e identidades de los maestros. Desde la interpretación realizada, se da lugar a las categorías de análisis que se presentan en este capítulo. De esta manera, este proceso investigativo abre senda a lo que emerge desde las narrativas de los maestros, ubicándose en un camino más ontológico, que epistémico. Estas categorías, son:

4.1. *Infancias diversas y ruralidad, vínculos que se tejen*

Las Historias de Vida de los maestros, muestran una temporalidad, que integra pasado, presente y futuro en la constitución identitaria, y desde allí, emerge la vivencia de la infancia como un ciclo de vida crucial. La identidad se va construyendo desde los primeros años de vida, empieza cuando el niño o la niña toma conciencia de sí como una persona diferente e intenta definirse, y esta representación se transforma a lo largo de la vida. El entorno familiar, las interacciones, el contexto y la comunidad, en el que se desarrollan las infancias influyen en gran medida, en la manera en que el niño o la niña se piensa, y esta identidad, con las nuevas experiencias, se transforma y complejiza continuamente (Quiroga et al, 2021).

Las experiencias de infancia trascienden al presente, a las Identidades de los maestros participantes, entretejiendo vivencias, recuerdos, cicatrices, y experiencias como maestros rurales en el tiempo reciente. En este sentido, los maestros mencionan:

“...yo recibí de grande, ya después, de las pocas veces que hemos compartido, ese amor que yo deseaba tanto cuando era niña, por eso siempre he pensado...y yo siempre rescato, la familia... porque yo viví esa experiencia...” (Carolina)

“...uno vuelve a esos tiempos y hay que ver esas cuestiones que el muchacho que molesta, aquel que tiene muchas falencias afectivas o que tiene dificultades aprendizaje, sea lo que sea, uno debe, como docente recurrir más al diálogo, al liderazgo por entusiasmo, ver en qué se destaca el muchacho... es una cuestión de mirar la propia historia de vida de los muchachos...” (Wilson)

“...estos problemas cambiaron después, así totalmente, pero en mi infancia, eso sí, me marcó mucho, supongo que de ahí yo me empecé a hacer a volverme un poco más como analítico quizá, porque empieza uno como a intentar entender qué es lo que pasa alrededor de uno...” (César)

Desde la interpretación de este espacio de la vida en los maestros participantes, se evidencian múltiples experiencias, siendo los entornos familiares y sociales, determinantes en sus procesos de constitución identitaria. Allí, surge un elemento, que es el que presentamos en este aparte, y es el vínculo de esas infancias, con la ruralidad, desde lo experiencial, y desde la forma en que se piensa este espacio de la vida.

Maestras como Nelcy, Carolina y Clara sitúan en el relato sobre su infancia, su origen campesino, el hecho de haber crecido en la ruralidad y de conocer el contexto desde las vivencias propias que tuvieron en este escenario. Así, por ejemplo, Nelcy menciona *“Estuve desde que nací, inclusive mi nacimiento fue en lo rural, en la casa de mis abuelos, allí nací y desde entonces hemos vivido con mi familia en el campo. Mi papá, un agricultor desde pequeño, él a la escuela solo asistió hasta tercer grado, después se dedicó a la agricultura y al trabajo. Mi mamá, también netamente de origen campesino...”*

Mientras que Carolina refiere *“...yo me quedaba con mi abuelita en el campo, en un pueblo que se llama Remolino, ubicado en el área rural de Puerto López, Meta. Me crié con mi abuela y mis tíos. Fue a la vez, una infancia bonita porque fui educada con los valores, y con todo el amor que una abuela le puede brindar a su nieta...”* y Clara menciona *“...como a los 6 añitos me llevaron para donde mi abuela al campo, estudié en una escuela rural, con todo el trajín de madrugar, ayudar a soltar los terneros y luego irme para la escuela...”*

Por su parte, Zoraida y Henry, si bien crecen en un espacio urbano, de provincia, hablan de una interrelación constante con el campo durante su niñez, debido a las actividades agropecuarias a las que se dedicaban sus padres, quienes eran de origen campesino:

“...Mi papá fue ganadero, mi mamá trabajaba en las labores de la casa, pero también ayudaba muchísimo al trabajo del campo, ordeñaba las vacas y recuerdo que fui muy feliz, me veo en los campos ayudando, más bien como tranquila, jugando con mis primos y mis hermanos. Vivíamos en el área urbana de Tenza, Boyacá. Estudié en el área urbana, pero también crecí en el campo, estuve todo el tiempo rodeada de campo...” (Zoraida)

“Me crie en La Capilla, Boyacá, mi pueblito... Viví muy alegre, ayudaba en el campo. Mi papá vivía en el pueblo, pero ayudábamos al campo...” (Henry)

También se habla de una relación que se mantiene a través de la memoria y de la historia, en el caso de maestros como César o Wilson, quienes crecieron en escenarios urbanos, pero manifiestan la existencia de esa relación, a través de sus padres, como campesinos, que emigraron en algún tiempo del campo, en búsqueda de mejores oportunidades. Es así como refieren:

“...Digamos que hubo otra generación de padres, que venía de la ruralidad, por los 60-65, gente venida del campo, a la ciudad, que se establecía en Zipaquirá. Hay unos recuerdos ligados a esos lugares, a esa vida del campo, donde para ellos la infancia fue simplemente distinta. La siguiente generación, mis padres, siempre intentaron inculcarle a uno lo que para ellos fue difícil, como lo fue, por ejemplo, el estudio, el aprovechar las oportunidades, pero también así mismo como que transmitían esas carencias en las que ellos mismos crecieron...” (César)

“...Mis papás, ambos eran del campo, y lo acostumbraban a uno al trabajo. Ellos no pudieron estudiar, mi papá estudió hasta tercera primaria, pero recuerdo que tenía una excelente caligrafía, mi mamá si estudió hasta quinto de primaria, a los 13 años salió del campo para el pueblo y allá aprendió lo que era el oficio de la modistería. Por el lado de la historia, de mi papá, él salió hasta los 18 años del campo por la cuestión de prestar el servicio militar...” (Wilson)

En otras narrativas acerca de la infancia, aparece el rostro silencioso de la ruralidad, en donde a pesar de su proximidad contextual, no se percibe, no se advierte su existencia, como se evidencia en el relato de Lizeth, donde la ruralidad, aparece como algo nuevo, sólo hasta el momento de ejercer la docencia.

En la mayoría de las narrativas, la ruralidad atraviesa las infancias de los maestros desde distintos lugares, y determina esos contextos sociales y culturales, en los que fueron niños y construyeron parte de su identidad, llaman la atención, las percepciones sobre lo vivido, el lugar de la familia, del contexto, y los significados que perduran hoy, en sus identidades.

Con relación a las percepciones sobre lo vivido durante la infancia, encontramos diversos matices. Hay percepciones que nos hablan de una infancia feliz, en el escenario rural, en donde se favorecen experiencias en relación con el simbolismo, el juego, la experimentación y la curiosidad durante la niñez, y es para los maestros gratificante haberlo vivido. Así, por ejemplo, Nelcy y Zoraida mencionan *“...Me acuerdo mucho que con mi hermana jugábamos, en el campo, la pasábamos muy contentos, digamos que fue la infancia que me tocó vivir, y siento que es una vida muy hermosa...” (Nelcy)*, *“...recuerdo que fui muy feliz, me veo en los campos ayudando, más bien como tranquila, jugando con mis primos y mis hermanos...” (Zoraida)*

A la vez, que se muestran ambientes a nivel familiar, con relaciones de respeto, cuidado, y afecto, que hicieron de su infancia una experiencia positiva: “...*En mi familia, un ambiente muy feliz, nosotros tuvimos un hogar cero violencia...*” (Nelcy), “*Puedo recordar una relación bonita con mis padres. Tengo muy buenos recuerdos de mi padre...le tenía un afecto tan especial porque él siempre me motivaba a ser líder, eso para mí fue muy importante. Mi madrecita...una mujer muy trabajadora...y siempre nos dio buen ejemplo, mi relación con ellos, era excelente, yo era la menor y como la más consentida*” (Zoraida), “*Mi abuelito vivió con mi mamá y pues él era todo para nosotras en la casa, que pasara el carro de los helados, que llegara con los dulces, eso era una belleza. Y mi abuelita paterna, conviví con ella de primero a cuarto de primaria, drástica, exigente y no era cariñosa, pero ella estaba ahí para compartirle a uno los alimentos...*” (Clara)

Y hay percepciones que refieren una infancia difícil, por la ausencia de los padres o por las carencias afectivas principalmente, algo que toma fuerza en los relatos de Carolina, Wilson y César. Respecto a estas infancias difíciles, hay una serie de elementos que se ponen en evidencia, y son las condiciones socioeconómicas en la ruralidad, la historia de los padres y los eventos vividos por ellos, el trabajo a temprana edad, y los conflictos que se desencadenan en relación con la rebeldía, o con la huida de sus realidades en la búsqueda de otros escenarios posibles.

Así se manifiesta en el relato de Carolina: “*Yo viví una infancia difícil porque siempre quería estar al lado de mi mami, pero por cuestiones de la vida, ella era una mamá soltera. Iba, trabajaba en la ciudad, y mientras tanto, yo me quedaba con mi abuelita en el campo... ¿Papá? Yo nunca viví con papá, yo no supe qué era tener un hogar con mi papá... Mi mami llegaba en las vacaciones o en los festivos y cuando iba, obviamente yo era la hija más feliz, pero así también, cuando partía, era la hija más triste...Cuando era niña, fue normal, cuando fui creciendo y entré en la*

adolescencia, en cierta forma, fue una relación difícil, porque me hizo mucha falta mamá, en momentos importantes de mi vida, y se lo cuestioné...”

En relación con la historia de los padres, César sitúa las infancias “crudas” que sus padres como otros, en su tiempo, tuvieron que vivir “...mis padres, siempre intentaron inculcarle a uno lo que para ellos fue difícil, como lo fue, por ejemplo, el estudio, el aprovechar las oportunidades, pero también así mismo como que transmitían esas carencias en las que ellos mismos crecieron, lo que puedo analizar es que, la relación de ellos con sus padres eran muy hoscas, en cuanto a afecto sobre todo... eran tratados con cierta crudeza, y eran dedicados un poco ya, desde muy pequeños a labores como las de cualquier adulto, algo que se nota aún, en la gente campesina...”

De otro lado, Wilson, incluye en su relato la historia de su padre, como campesino emigrante, que llega a Bogotá y en búsqueda de una opción, se convierte en soldado, lo que le lleva a trabajar en escenarios complejos, y a raíz de algunas experiencias vividas, a crear una intolerancia hacia las personas de raza negra y ejercer discriminación hacia su propio hijo (Wilson), por su color de piel, lo que significó una serie de maltratos, que influyeron de manera significativa en su niñez, y en su identidad. Así lo relata:

“...a él le tocó en el norte del Valle y muchas veces las guerrillas de esa época que eso fue como en el 58-60 que fue el Frente Nacional, a pesar de que hubo una amnistía, volvieron a resurgir, lo que fue Los Bandoleros y ese tipo de grupos, después de la violencia de 1948 ..., se dio la amnistía, y a esos reductos, que no quisieron hacerla, a él le tocó ir a combatirlos, entonces a él le molestaba porque en esa región (Norte del Valle del Cauca) hay mucha gente de color y le cogió fastidio a las mujeres y hombres afrodescendientes. Siempre, toda la vida, renegó contra ellos.

Él estuvo un tiempo trabajando en los Ferrocarriles Nacionales, pero no duró mucho tiempo ahí,... le dijeron que estaban recibiendo para cursos en la policía, él lo pensó dos veces porque con sólo tercero de primaria pensó que no lo admitían, sin embargo le hicieron la prueba y como él tenía buena escritura lo admitieron y por un tiempo lo dejaron en una sección de contabilidad de la policía y después, como fue soldado, lo mandaron para La Isla Gorgona en donde la mayoría de presos eran afrodescendientes también, disque varias veces trataron de emboscarlo, entonces él le cogió fastidio a la gente afro, por eso.

Mi papá tuvo muchas épocas de alcoholismo, y él era muy maltratador psicológicamente. Mi hermana mayor es blanca y de ojos claros, mi mamá también es blanca y de ojos no tan claros y yo soy de piel más trigueña, más oscura y no soy de ojos claros, entonces él, sobre todo cuando estaba borracho, me maltrataba no sólo verbal, sino físicamente...y a mi mamá también la molestaba, en el sentido de que “No, es que Wilson, no es hijo mío” entonces ella también fue interiorizando ese tipo de cuestiones y después de ser tan sobreprotectora, empezó a ser maltratadora, físicamente, sobre todo en mi caso.

A la edad de 9 años, pues de esa experiencia, para evitarme todo ese maltrato, yo prefería estar en el colegio, o en la iglesia, estaba hasta los sábados y los domingos, porque los sábados por ejemplo era ensayar el coro, entonces uno iba a la iglesia, mis hermanos también iban, mi hermano fue acólito, mi hermana y yo hacíamos las lecturas, y en mi caso, sí era más por escaparme de ese tipo de exigencia en la casa, y estar un poco más apartado...”

Los relatos de los maestros se emplazan en un contexto social, cultural e histórico, que ubica a las infancias en diferentes dinámicas. Las infancias de la mayoría de los maestros, de Clara, Henry, Zoraida, Wilson y César, transcurren en los años sesenta y setenta del siglo XX, y esto otorga

ciertos matices a la manera en que esas infancias fueron vividas. Asuntos como las familias numerosas, la tradición católica, la predominancia rural en Colombia, la lucha bipartidista, y la poca infraestructura en servicios y vías de comunicación en el país, se muestran en los relatos de los maestros en relación con el lugar de los niños en la época, las dificultades vividas por sus padres y por ellos en el sector rural, en el acceso a la educación, el transporte, la comunicación, las condiciones económicas de sus familias, la emigración, entre otras.

Las infancias de Carolina, Nelcy y Lizeth transcurren en los años 80, años en los que la estructura familiar empieza a cambiar, debido a que hay una mayor participación de las mujeres en el escenario laboral. Esto se evidencia, en el relato de Carolina, sobre el lugar de su madre en su infancia, quien emigra a la ciudad en búsqueda de otras condiciones socioeconómicas, y su entorno familiar, y en el relato de Lizeth, con referencia también al lugar de su madre y esto genera un cambio en los imaginarios, con relación al rol de las mujeres. Algo que se evidencia también en el relato de Nelcy, como joven campesina, que aspira a la realización profesional.

El contexto familiar y social, agrupa también otra serie de fenómenos que tocan las infancias de los maestros, como los roles asumidos, la cultura rural, o los conflictos familiares, así por ejemplo se menciona *“Soy la mayor de las mujeres, entonces, pues uno como que menos infancia tiene... También fue una infancia un poquito, de lo que me acuerdo, que mi papá... vivía tomando bastante, yo creo que también, de ahí, la situación económica...”* (Nelcy), *“...me sentía un señor, ya trabajaba en construcción...aparte de eso, ya desde los 8 años tomaba cerveza porque en la construcción se acostumbra así, entonces ya me sentía como más adulto, más maduro...”* (Wilson), *“...el asunto de los problemas familiares, supongo que debió marcar mucho mi infancia,... recuerdo la violencia intrafamiliar, supongo que son esas cosas que a uno lo hicieron madurar mucho más rápido, analizar la vida de otra manera...”* (César).

La infancia vivida se percibe como un ciclo de gran influencia en la construcción de identidad de los maestros, perduran significados en relación con la ruralidad como un escenario de posibilidades por las experiencias que para la niñez, facilita, pero también hay una conciencia de otros factores que se imponen en relación con la cultura, con las brechas en el sector y los problemas que desencadena para la vivencia de la infancia, en términos de emigración, de trabajo infantil, y de conflictos familiares. A lo largo de sus vidas veremos como la infancia es una experiencia que se continúa manifestando y que configura las posturas e interpretaciones de los maestros, así como puede observarse que prácticas que reivindican el lugar de las familias, la importancia de la emocionalidad, el acompañamiento a los niños y jóvenes rurales, el diálogo y la reciprocidad, surgen en esas vivencias mismas que los maestros tuvieron durante sus infancias.

4.2. Tradición y Escuela Rural, primeras representaciones y sentidos acerca de lo educativo

Otros elementos de influencia en la construcción de las identidades de los maestros se ponen de manifiesto en las narrativas acerca de sus vivencias escolares. Encontramos testimonios que hablan de la vivencia de la Escuela Tradicional, testimonios que muestran las progresiones y los cambios a través de los años en el escenario escolar, y que sitúan también experiencias en relación con la Escuela Nueva Rural¹. En ese complejo experiencial, se crean las primeras representaciones acerca de la escuela y del maestro, se observan las primeras habilidades de gestión de aula, liderazgo y

¹ La Escuela Nueva es concebida para la población campesina en un modelo escolar estructurado basado en momentos de aprendizaje que abarcan temáticas que profundizan en las asignaturas como ruta de aprendizaje autónomo, mediante una serie de actividades didácticas, el docente es concebido como facilitador del aprendizaje, este modelo educativo fue diseñado como respuesta a los altos índices de deserción escolar que surgen a raíz de las prácticas económicas del entorno tales como la pesca, la siembra y la ganadería. Según (Heublyn, 2010) “Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje” (pág. 5)

participación, que permiten el acercamiento al quehacer docente, y se configuran otras miradas y sentidos desde el presente.

En mención de aquellas vivencias, testimonios como el de Henry, dirigen nuestra mirada al pasado de la escuela, mostrando su esencia en épocas como la de los años 60, es así como refiere *“En ese entonces, las calles no estaban pavimentadas, estudiábamos en pupitres de madera donde nos ubicaban a seis, en esa época no había uniforme, no había restaurante, y era mixto. Nos hacían ir a misa, nos tocaba cumplir con las tareas, eran muy estrictos nuestros profesores, y nuestros papás”*.

Con relación a ese grado de exigencia de padres y maestros, es posible situar allí, otros testimonios que dan cuenta no solo de la relación de los estudiantes con sus maestros y familia, sino que muestran, entre líneas, lo que implicó la vivencia de la Escuela Tradicional, en este contexto histórico. Al respecto, los maestros refieren:

“...me tildó a mí, dijo, -Pase al frente del tablero, levante las manos y gire-...y me pegó dos varazos. Salí llorando y me fui para la casa, pensando que mi mamá me iba a favorecer, ella me cogió de la mano y me llevó donde el profesor, ...más encima, me pegó y me hizo sentar allá...”
(Henry)

“nunca olvidaré y dije que jamás en la vida iba a ser así, yo creo que gracias a esa “profesora”, mi profesora de primero de primaria, yo dije - ¡Jamás voy a ser igual a ella! Fue terrible. Yo creo que es la profesora que ningún niño quisiera tener, ella no entendía a los niños... Ella nos pegaba con una rama, y nos amenazaba” (Carolina)

“...mi hermano estudiaba conmigo y llegaba tarde porque él tenía que ir primero a amarrar los terneros y cuando él llegaba tarde, la profesora le jalaba las orejas, tengo esos recuerdos tristes, de ver que era injusto lo que ella hacía con mi hermano y lo regañaba mucho porque no hacía la tarea, pero ella nunca preguntó qué pasaba detrás de eso...” (Zoraida)

“...yo alcancé a vivir el hecho de que los profesores pegaban pellizcos, tiraban tizas, tiraban borradores, humillaban realmente al estudiante, conmigo nunca hubo ese problema, pero si con mis compañeros eso era evidente y alcancé a crecer en un colegio donde esas prácticas se daban todavía” (César)

Son testimonios que muestran la naturaleza de las prácticas escolares vividas por los maestros en este sistema tradicionalista, y que contrastan por sus escenarios y tiempos. Si bien, Henry realiza sus estudios primarios en una institución ubicada en el pueblo de La Capilla, Boyacá durante los años 60, Carolina los realiza en una escuela rural de Remolino, Meta, durante los años 80, Zoraida estudia en una institución ubicada en el área urbana de Tenza, Boyacá, por los años 70, y César estudia en un colegio de Zipaquirá durante los años 80. Lo que muestra la Escuela Tradicional como un fenómeno social extendido en Colombia, durante varias décadas y en diversos escenarios.

Este fenómeno, se da en un espacio de tensión entre lo pedagógico, lo político, y el contexto colombiano. Allí es preciso entender que si bien, el pensamiento pedagógico y político, avanzan por la vía de una educación y una sociedad liberal, Colombia en ese contexto es un país altamente jerarquizado, conservador y católico y la Escuela, en este escenario es una institución bajo el control de la Iglesia Católica. Siendo esta la que determina disposiciones conservadoras dentro de la escuela, en relación con la formación moral y de la conducta, las jerarquías, la división de géneros, el principio de autoridad, el tradicionalismo, el lugar de las comunidades religiosas, y la

figura del profesor como transmisor de conocimientos y normas, más que la de propiamente un pedagogo.

Situación que, se mantiene hasta la Constitución Política de 1991, cuando llega (casi) a su término la Constitución del 86 y el Concordato del 87 firmado entre el Estado Colombiano y la Iglesia católica.

En las experiencias posteriores, pueden evidenciarse los cambios que se van dando en el campo educativo con la vigencia de la Constitución del 91, Henry habla sobre su experiencia en la Escuela Normal de Varones de Somondoco, durante los años 70, mientras que Nelcy y Lizeth, nos muestran cambios en el funcionamiento de las Escuelas Normales respecto a la implementación del Programa de Formación Complementaria y la apertura de escenarios de práctica docente en la ruralidad. Al respecto mencionan: *“La secundaria, en ese tiempo fue un paso muy enorme porque allá fue internado para hombres, no había internado para mujeres, pero si iban mujeres...”* (Henry), *“En el programa de formación complementaria, los cuatros semestres...se hizo prácticas en los dos contextos, tanto urbano como rural y eso también fue una experiencia nueva porque yo siempre me defendí, me desempeñé fue en la parte urbana...”* (Lizeth)

Así mismo, en los establecimientos educativos hay un avance hacia la educación mixta, pública y gratuita, al respecto Clara y Nelcy mencionan *“...En octavo pasamos a ser un colegio mixto...”* (Clara), *“... ya fue cuando nos dijeron, -No, a partir de este año la educación es gratuita, ya no hay que pagar pensión-, eso fue en el 2004. Y entonces ya nos ofrecieron el restaurante escolar...”* (Nelcy)

A nivel pedagógico, se observa una continuidad en el tradicionalismo, en relaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el profesor sigue siendo un transmisor de conocimiento y el estudiante un agente pasivo.

Sin embargo, en otros relatos, se observa otro tipo de escuela, en donde no se encuentra la vivencia del tradicionalismo, es el caso de la Escuela Nueva Rural, vivida por Nelcy y Clara, quienes hablan de sus vivencias desde una perspectiva positiva, hay recuerdos de sus maestros con admiración y respeto, y de esa etapa escolar, desde experiencias en donde compartían con sus compañeros, participaban y disfrutaban del aprender, es así como mencionan:

“...Ingresé al primer grado y recuerdo bastante, esa emoción de ir a la escuela, de aprender, era muy bonito y era el primer momento de llegar uno a la escuela y ver niños, ver compañeros. Recuerdo que éramos como 20 en un solo salón, recuerdo a mi primer profesor, un profesor muy querido, que creo que es el profesor que uno lleva para toda la vida, porque es quien me enseñó a leer, a escribir, a sumar, a restar, el principal aprendizaje.... Y creo que ese profe y los profes que estaban en ese entonces en esa escuela, eran como 3 profes, ellos llegaban a veces casi que caminando desde el pueblo y es un trayecto de hora y cuarto. Uno era feliz saliendo al encuentro a recibirle las bolsas, a recibirle los libros, es una infancia muy bonita la que pasamos en la escuela, en aquellas épocas donde para uno los maestros eran la maravilla, uno los adoraba...”
(Nelcy)

“...Tenía una profesora muy querida, Irgelina Zapata, mi primera maestra. Fui una estudiante muy indisciplinada porque cuando llegué a la escuela yo ya sabía leer y escribir, mi abuelo me había enseñado y por supuesto que mi tarea era hacer indisciplinada, porque me ponían a hacer lo que ya sabía, acababa rápido, la profe en últimas, decidió ponerme a que le enseñara a leer a los

otros niños...Me gustaba hacer indisciplina también porque me gustaba el “fiambre” de las otras compañeras, a mi, mi padrino me llevaba galletas, bananos, y ellas llevaban arepas y eso era muy sabroso, en la hora del descanso, poder compartir lo mío con las otras compañeras, salir a compartir ese fiambre...Me acuerdo también de la llegada del supervisor a la escuela, si llovía llevábamos los zapatos y las medias en la mano, y ese día nos colocábamos el uniforme, y el resto de días si íbamos de particular...”(Clara)

Otros maestros, en sus experiencias de interacción urbano-rural, durante su etapa escolar, también tejen vínculos con la Escuela Rural que al día de hoy, son relevantes dentro de su ejercicio docente. Zoraida nos cuenta;

“...Tuve una escuela muy bonita, se llamaba Concentración Urbana y me veo bailando, me veo cantando, declamando poesía, jugando baloncesto, porque yo participaba en los juegos que hacíamos con las otras veredas, eso es muy importante porque esos juegos los hacemos nosotros, también en la Escuela Nueva. Me veo compitiendo, en una escuela que es parecida a la mía, que se llamaba la “Escuela de Valle Grande” y digamos que en Tenza, esta escuela de Valle Grande es lo que ahora es la sede de la Palma, mi escuela, la cual yo lidero...”

En su diversidad de escenarios escolares, se evidencia un elemento muy importante en la construcción identitaria de los docentes, y es el de los roles de agencia y participación escolar, que los maestros desempeñaron en su época estudiantil, como un rasgo compartido, que muestra su papel activo en el mundo escolar, y las primeras habilidades que desarrollan para la docencia. Los maestros, relatan:

“...Siempre estuvo ese instinto que tiene uno para aprender, para ser curioso, para saber siempre más. En las casas de los compañeros, en mi casa, en primaria e incluso en bachillerato,

nos reuníamos y a mí me gustaba ese sentido de poder ayudar, de poder explicar, sobre todo en Primaria, éramos un grupo bonito en la escuela...nos reuníamos a hacer actividades, por ejemplo, preparar no sólo el coro sino también canciones, obras de teatro, poemas y pues como teníamos buena memoria y retentiva, éramos muy ágiles en eso y siempre nos tenían en cuenta, incluso ya cuando salimos de la escuela y entramos a bachillerato...”(Wilson)

“...En la escuela esa infancia, muy bonita. Yo siempre veía como ese lugar para hacer las presentaciones, para organizar bailes, para organizar obras de teatro, que todo eso a mí me encanta, entonces desde ahí como que empieza uno a ver que como que uno tiene esas ganas de hacer liderazgo, de motivar, -Venga, hagamos esto, que para la clausura, organicemos el baile- y me encantaba organizarlo, pero no lo organizaba con las amigas o con las compañeras de mi misma edad, a mí me encantaba cuando estaba como en cuarto o quinto, organizarlo con los pequeñitos, me gustaba liderar con los pequeños de segundo y tercero...”.(Nelcy)

“...Recuerdo que no era buena bailarina, pero cuando eran representaciones para el día de la madre o el Día de la familia, estaba Elena presente. En las obras de teatro, en los bailes, todo eso era, mejor dicho, hacerle a mi papá la pataleta porque me comprara la falda, el disfraz para poder participar, y participación segura...” (Clara)

“...De la escuela, yo siempre tengo es el recuerdo de que era así un estudiante súper juicioso, tengo el recuerdo tanto de mi mamá, que era la que me orientaba mucho en las actividades académicas, así, con un rigor, incluso a veces me parece exagerado, teniendo en cuenta que yo era muy buen estudiante..., supongo que por ser alguien que sí tenía a su mamá y a su papá encima, yo era muy destacado, representaba al colegio, en las obras de teatro, pues para todo me ponían. No es que me gustara tampoco, pero si había una obra de teatro, si había que tocar flauta,

ahí tenía que estar, también, para leer, por ejemplo, curiosamente era así como de los que mejor leía en la clase...” (César)

“... desde grado sexto, yo pertenecí al Grupo de danzas, a la tuna, a la banda de guerra y a los coros...En ese entonces yo participaba en concursos de canto.... Tengo esos recuerdos hermosos porque participé en muchos concursos y gané varios...Mi profesora Sara, que era la profesora de Educación Física me escogió en ese entonces, a mí únicamente, del grado sexto, para que participara en la banda de guerra, que se llamaba en ese entonces, inicié tocando los platillos, los triángulos, después los platillos, y finalice tocando la marimba y también fui bastonera...” (Zoraida)

Desde la curiosidad, el interés por el estudio, la participación en diferentes ámbitos, el liderazgo, el apoyo en la organización de actividades, se hace posible un vínculo de los maestros en su época estudiantil, con el escenario de la escuela, en donde surgen también las primeras identificaciones con el “Ser maestro”. Llama la atención aquí, el impacto de algunos maestros, que se caracterizaban por ser “Alternativos” en medio del contexto tradicional, y que mostraban otras formas posibles de ser maestros. Es el caso del Profesor Murillo, en el caso de Henry, de la profe Marta en el caso de Zoraida, de la profe Cristina en el caso de Lizeth:

“...Me impactó fue un profesor que yo tuve, el finado profesor Murillo, era risueño y jugaba con nosotros, y se nos escondía y claro, uno, esa ilusión de su profesor, de cogerlo, de que él era nuestro jefe, como nuestro líder. Hacía mucha trampa, pero nos enseñó a ser ágiles, despiertos, él jugaba con nosotros, nos llevaba a un potrero, daba botes también, se sentaba en una piedra y todos al pie y uno quería estar al pie del profesor, y le ponía la mano, era muy respetuoso, le

ponía la mano a uno en la cabeza y decía, - Ah, conque a ganarme ¿no? - y entonces eso lo motivaba a uno a ser como feliz, porque era una infancia muy sana. ...”. (Henry)

“...Recuerdo que en el grado 2º, tuve una profesora que fue muy especial conmigo, ella descubrió en mí un talento, que era la expresión artística y me escogía siempre para que yo hiciera representaciones, para que cantara y para que bailara, se llamaba Marta Cabrera y tengo esos recuerdos tan lindos de ella porque era una profesora muy tierna, muy especial, a mí siempre me escogió para hacer esas actividades y en mi corazón guardo ese recuerdo haciendo mis presentaciones, bailando. Yo era muy activa, soy muy activa...” (Zoraida)

“...Hoy en día con la profesión que tengo, uno tiende como a recoger rasgos de profesores favoritos que tuvo uno en el bachillerato o en la infancia, entonces, por ejemplo, la profe de preescolar, Cristina, era una profesora que siempre estaba atenta de uno, siempre escuchaba, entonces así, hoy en día en mi profesión yo trato de hacer eso, de escuchar, porque yo era una de las calladas, de las tímidas y sé que es eso, ósea es muy difícil expresar sus sentimientos o hablar en público, entonces yo siempre me enfoco como en esas situaciones, porque son situaciones que yo viví y que sé cómo se siente, entonces, eso realmente repercute o influye en mi forma de actuar de hoy en día...” (Lizeth)

“...Recuerdo alguna otra profesora que digamos, fue muy querida, porque vivía muy cerca de mi casa, además, entonces casi que nos íbamos y nos veníamos. De ella si tengo muy buen recuerdo y todavía incluso me hablo con ella, ella me vio crecer y volverme profe...” (César)

Vemos que estos maestros son recordados con admiración y su influencia trasciende a la actuación docente de los maestros rurales hoy en día, Henry es un maestro que apela a la alegría y al juego, y ello se relaciona con las enseñanzas de su profesor Murillo, Zoraida es una maestra que

promueve en sus estudiantes el autoestima y la participación, y esta acción se relaciona con el recuerdo grato de su maestra como aquella persona que descubrió sus talentos y creyó en sus capacidades, por su parte Lizeth, trae el ejemplo de su maestra de preescolar como un referente para su ejercicio actual, en cuestiones referidas a la escucha y la comunicación con sus estudiantes y familias y César, recuerda a una maestra que compartió durante su infancia, y con quien, con el paso de los años, aún conserva una amistad, siendo algo característico de César como maestro, la cercanía y la amistad con sus estudiantes.

Se destaca también, la figura de los maestros rurales de Clara o Nelcy, Clara habla de su profe Irgelina, como una maestra querida por sus atenciones hacia ella, y Nelcy, habla de la gran admiración y respeto que tiene hacia su profesor Benjamín, en reconocimiento de su esfuerzo y dedicación como maestro rural, y sitúa la nostalgia frente al reconocimiento que se ha perdido frente a la labor de los maestros rurales...”*En aquellas épocas para uno los maestros eran la maravilla, uno los adoraba, aunque hoy en día hay algunos niños que también tienen como esa perspectiva hacia nosotros, pero son más pocos.... Y es que los papás como que lo hacían a uno querer y respetar mucho a los maestros, todo eso hacía que uno viera que el profesor era como esa figura importante”.*

De otro lado, se observa una “No identificación” con la figura del maestro tradicional, en relatos como el de Carolina, ella menciona “...nunca olvidaré y dije que jamás en la vida iba a ser así, yo creo que, gracias a mi profesora de primero de primaria, gracias a ella, yo dije ¡Jamás voy a ser igual a ella! Yo creo que es la profesora que ningún niño quisiera tener, ella no entendía a los niños...”

Desde lo que se ha expuesto, puede verse en las experiencias escolares de los maestros, el lugar de la escuela tradicional, que los maestros hoy analizan como una escuela que en su carácter estricto y conductista, fue determinante en su formación, pero que recuerdan con indignación y tristeza, en contraste con el recuerdo grato de las experiencias de los maestros que se educaron en la Escuela Rural, los vínculos que empiezan a tejerse a través de experiencias e identificaciones, con la Escuela Rural, y el Ser maestro desde una posición alternativa, en sus construcciones de identidad.

4.3. Ser Docente; Posibilidad y tensión

En las trayectorias de los maestros, la docencia se configura como una posibilidad que surge en sus contextos socioeducativos de infancia y juventud, a través de experiencias que posibilitan el acercamiento a la docencia dentro de sus escenarios de formación, a partir de los propios intereses en torno a la academia y la superación personal, y en relación con las oportunidades de movilización social que permitieron sus territorios. Allí, el “Ser Docente” es una puerta que se abre en la vida de cada maestro, y que genera tensiones y dislocaciones en sus identidades personales, de cara al oficio de la docencia.

Observando los escenarios de formación que hacen posible ese acercamiento, adquieren relevancia, las Escuelas Normales. Vemos que estas instituciones formadoras de maestros están ubicadas en diferentes zonas del país, y en distintos puntos de su geografía inciden en la formación de los jóvenes rurales, en el campo de la docencia. Es el caso de Henry en la Escuela Normal Superior Valle de Tenza, de Clara en la Escuela Normal de Ubaté, de Nelcy en la Escuela Normal Superior Santa Teresita, de Quetame, y de Lizeth, en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón.

En los relatos de los maestros se pone de manifiesto cómo la vivencia en la Escuela Normal, les acerca al ejercicio docente y esto constituye un mundo de representaciones alrededor del ser maestro o maestra. Así, por ejemplo Henry, menciona: *“...desde tercero (bachillerato), nos llevaban a la anexa a observar a los de cuarto, quinto y sexto, cómo dictaban las clases... Iba uno y se quedaba ahí sentado, mirando cómo los compañeros de quinto y sexto de la Normal desarrollaban sus clases...a la vez era nervioso ver a mi compañero y el profesor sentado ahí, calificando y mirando, corrigiendo el planificador de clases, que había que entregar, con todas las de la ley...Ya en quinto, hoy día 10º, ya me sentía como un docente, ya me sentía más señor y los niños, recuerdo que lo veían por ahí pasar a uno y le decían “adiós, profesor” y uno todavía sin terminar, pero era un orgullo... no era político ni nada, pero era un “Profesor”, alguien que va a educar al pueblo colombiano...pues todo eso me enseñó como a pensar, en educar ... Yo no veía otra opción, de pronto sí, porque como el mundo nos absorbió ahí, en la Normal, como no había televisión, ahí en la Normales para ver televisión, eso era una lotería, pues no se motivaba uno como a estudiar más a fondo”*

Henry realiza sus estudios, en una época en donde las Escuelas Normales, presentaban la modalidad de internados, en su caso, la Escuela Normal Valle de Tenza, era un internado para varones, aunque podían asistir mujeres, en la jornada escolar. En ese entonces, la formación docente se daba desde tercero hasta sexto de bachillerato, y al terminar se recibía el título como “Maestro”. Se observa cómo la Escuela Normal atrapa las experiencias de juventud en relación con el contexto social e histórico, y genera esas primeras imágenes en donde ser docente se contempla como una única opción debido a la ausencia o desconocimiento de otras posibilidades, dadas también las condiciones de comunicación e información de la época y del contexto.

Con el tiempo, las Escuelas Normales, se han ido reestructurando, en torno a las necesidades de formación de las comunidades y de los maestros. Hacia 1980 se consolida la enseñanza diversificada y cambia su función de formar maestros a la de formar bachilleres pedagógicos. Se implementa el Programa de Formación Complementaria, para los bachilleres que se inclinen por la docencia, en el que se profundiza en Pedagogía, Didáctica, Investigación Educativa y Práctica Pedagógica, lo que rompe con el rol tradicional del maestro como transmisor de conocimientos, desde una formación pedagógica e investigativa que le permite asumir de nuevas formas su lugar en el escenario educativo.

En esta nueva línea, se dan las experiencias de Lizeth, Nelcy y Clara, quienes optan por continuar con sus estudios en el Programa de Formación Complementaria de sus Escuelas Normales. La inclinación por ser docentes, en su caso, se presenta teniendo en cuenta la facilidad de acceso al programa, dadas las condiciones económicas de sus familias y su ubicación territorial; vemos que las Escuelas Normales, son instituciones cercanas geográficamente, a las que pueden acceder estudiantes de provincia y de ruralidad. Al respecto ellas mencionan:

“...yo dije, -yo me quiero ir para Quetame, porque quiero estudiar y si mi papá no me va a dar Universidad, yo tengo que buscar una posibilidad como sea-. Y pues en la vereda donde vivíamos, a más o menos 30 minutos bajando y como 1:30 h subiendo, puedo bajar a la vía central, que va para Villavicencio, me imaginaba, - puedo bajar ahí, cojo una ruta que me lleva hasta Quetame a estudiar y viceversa...pues veía que ahí estaba esa posibilidad, caminando, y así me tocó 3 años...” (Nelcy)

“...Cuando ya llegué a grado 11 y me iba a graduar, pues mis papás me dijeron que no había presupuesto para alguna carrera profesional y que por el momento me podían dar el ciclo

complementario, que ese era el único estudio que se ajustaba a la economía de la familia, entonces, pues, de eso a nada, la verdad yo no quería ser docente, pero era lo único que había en ese momento...” (Lizeth).

“...Tuve mis tres hijos y cuando llevé mi tercer hijo a preescolar, fue cuando tomé la decisión de ser maestra, supe que iban a hacer validación de la Normal, y yo quise, y ha sido un espacio para poder mejorar la calidad de vida, para poder compartir los conocimientos con los niños, un espacio para aprender, para crecer...” (Clara)

La relación que existe entre los factores socioeconómicos y la decisión de ser maestros en la actualidad pone en evidencia las múltiples interacciones que se realizan en los territorios y las poblaciones, los jóvenes al momento de elegir una carrera universitaria, se inclinan por la docencia, siendo la más económica, ingresan a las Normales Superiores y se gradúan para ejercer la carrera docente como una opción de vida.

En el país existen dos estatutos docentes que regulan la vinculación de la mayor parte de maestros al sistema educativo. El Decreto 2277 de 1979, “por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”, y el Decreto Ley 1278 de 2002, “por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente”. (pág. 75), desde los cuales, se configura una situación distinta de los maestros frente a su formación con relación a su remuneración salarial, los docentes normalistas poseen menores ingresos económicos que los docentes licenciados, es decir que las expectativas de avance o estancamiento profesional de los docentes se encuentran determinados al nivel de formación que se encuentren en la actualidad.

Por otra parte, las experiencias vividas por César, Wilson, Carolina y Zoraida, muestran otros encuentros con la docencia, que se dan desde sus intereses por la academia, o por la enseñanza propiamente, y por la búsqueda de posibilidades en sus contextos. Al respecto, relatan:

“... Hay algo que de pronto es esencial y es que en estos espacios que estuve como en la educación no formal, fue cuando por iniciativa propia, digamos por más tiempo que tenía para el ocio, en esos momentos fue cuando la lectura, y un poco la escritura, llegaron a mi vida. En esos momentos de que estaba en la casa, meses que duraba encerrado, lo que hacía era desempolvar, esos libritos por ahí, piratas, que siempre hay en las casas. Empecé a engomarme con eso y realmente, fue algo que sí, después me marcó mucho y es digamos que en el colegio, me tocaba leer algunas cosas, pero nunca se me despertó como ese interés hacia eso, como cuando por mí mismo llegué a la lectura, digamos que ese tiempo de vagancia resultó ser, de alguna manera fructífero...Y empecé a presentarme, sí, a las universidades públicas....Me presentaba a Sociales, me presenté a Psicopedagogía, digamos por ese lado de las Humanidades... Comencé a estudiar en la Universidad Distrital en el año 2004, Humanidades y Lengua Castellana”

“...no es que haya buscado la docencia, que la vocación, que siempre haber tenido ese pensamiento, la verdad es que no es que en mi familia, hayan habido docentes, antes de mi hermana y de mi persona, ninguno en mi familia ni por parte de mamá ni por parte de papá habían sido docentes, más bien la docencia me encontró, me buscó hasta que me encontró... en la Universidad Nacional me presenté fue a Arquitectura, pero no pasé..., luego sí me presenté a la Distrital, y ahí sí pasamos la universidad ...”(Wilson)

“...En el 97, ingresé a la Universidad, a estudiar Licenciatura en Educación Preescolar. Yo siempre dije que iba a ser profesora, desde que era niña, siempre tuve ese perfil también, a mí mis

profesores me decían, usted debe ser profesora...lo escogí y pues todo se dio porque mi mamá trabajaba en la universidad, y allá había Educación Preescolar...” (Carolina)

“...Yo siempre había querido ser Administradora de Empresas, y ahí radica mi experiencia, y cuando me presenté a la UNAD que es la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, no me presenté sino yo a esa carrera y las otras que habían abiertas eran de la UPTC, la Licenciatura en Educación Básica Primaria. Al ver que no estaba la Administración de Empresas, decidí presentarme a la licenciatura. La empecé y a mí me fue muy bien y con el tiempo descubrí que Dios me había dado mi empresa que era la sede donde trabajo y el producto que yo iba a representar, a moldear y perfeccionar, eran mis estudiantes...” (Zoraida)

De estas diversas formas surge ese encuentro con la Docencia. En sus escenarios de formación normalistas o universitarios, sucede esa transición hacia el Ser Docente y allí, la práctica pedagógica que se posibilita se constituye en ese espacio de reflexión constante sobre sí mismo, y la búsqueda de maneras de llegar a ser, en donde los procesos de práctica marcan la primera tensión, la transición entre la identificación con el rol de estudiante a la identificación con el rol de profesor (Vanegas y Fuentealba, 2019)

En este escenario también se gestan las primeras negociaciones entre la identidad personal, que implica la percepción de sí como persona, en sus creencias, actitudes, comportamientos, habilidades y valores, con la identidad profesional, que implica asumir la docencia, de acuerdo con cómo se piensa y se asume socialmente.

Desde sus experiencias, los maestros, sitúan diferentes tensiones en esa transición, es así, como algunos de ellos refieren:

“...La práctica docente fue en el séptimo y octavo semestre...Sin embargo, la cuestión en la Distrital, es que no profundizan mucho en la práctica. De pronto el único profe, medio práctico en ese sentido de la pedagogía era magistral ... Entonces uno repite los esquemas además porque la mayoría de profes de bachillerato eran así...Eso sí, a mí me ha gustado siempre estar leyendo casi de todo, informándome de todo y en la práctica, los muchachos, sobre todo decimo y once, le hacían a uno preguntas corchadoras, y obviamente uno tenía que salir airoso de esos temas. Y pues sí, en unas partes fue interesante por eso, porque en esas prácticas le enseñan a uno que tiene que estar siempre al día. Así, sea o no sea del área de Ciencias Sociales, también en Humanidades, en los adelantos científicos, técnicos, porque hay varios muchachos bastante curiosos y están siempre preguntando...” (Wilson)

“...realmente yo sufría en las prácticas, empieza uno a hacer las prácticas como desde grado noveno, y no, no, por mi timidez, por mi dificultad para hablar, por todo eso fue supremamente difícil hacer las prácticas...en el ciclo, dictaban Ayudas Educativas, uy...esa materia super buena, porque le daban a uno herramientas para defenderse uno en una práctica...más o menos como en tercer semestre, empieza uno a hacer las prácticas, se hacen unas prácticas ahí en la zona urbana, y otras en la zona rural... y eso también fue una experiencia nueva porque yo siempre me desempeñé fue en la parte urbana...” (Lizeth)

“ ...Los pinitos que había hecho en docencia era haciendo mi servicio social en una primaria anexa para adultos, cuando hice sexto de bachillerato..., después, pues en la Normal, exigían la práctica y empezamos aquí en las sedes urbanas haciendo prácticas en las diferentes escuelas, siguiendo los parámetros que nos exigía la Normal de Ubaté... Ya, pues, ingresé a la Escuela Rural Balconcitos, con más o menos 15 estudiantes. Pues todo es experiencia. Al comienzo, pues siguiendo los parámetros que nos dieron en la Normal, planeaba muchísimo, y más porque tenía

todos los grados. Al comienzo fue difícil tratar de atenderlos a todos, ya con el tiempo, aprendí que por ejemplo, los niños desde preescolar hasta quinto ven escritura, ven lectura, desde ese punto de vista, entonces aprende uno a centrar los temas para poder hacer manejo de grupo sin parecer “una gallina criando patos...” (Clara)

“...Pues mis prácticas fueron así muy, muy ordenadas. Era un semestre totalmente de observación y en el otro semestre a usted ya lo dejaban interactuar como con su propia didáctica, digámoslo así. Entonces, pues de observador, eso fue tenaz, porque pues a ir a ver clase, digamos lo que uno vivió y lo mismo que en la Universidad le decían que uno no debía replicar, se estaba replicando. Entonces, así como observador empecé a darme cuenta que la experiencia de docente iba a ser difícil, porque, obviamente, igual uno empieza a hablar con los docentes también que ya ejercen y que empiezan a mostrarle a uno cómo es la visión propiamente de trabajar como docente porque en últimas uno cuando esta estudiante, tiene una visión un poco idealizada, un poco romántica de la pedagogía, precisamente porque uno no tiene la experiencia tampoco entonces todavía no ha aterrizado como tal las experiencias, ni los discursos...” (César)

Estas tensiones, muestran las experiencias de interacción iniciales en la docencia, y sitúan los primeros cuestionamientos frente a la práctica, en relación con la repetición de esquemas tradicionalistas, con las contradicciones existentes entre teoría y práctica pedagógica, y con el lugar de la práctica como escenario real de aprendizaje.

Con relación a los procesos de práctica y los cuestionamientos sentidos por los maestros, Pillen, Beijaard y Brok (2013) plantean que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia a través de procesos reflexivos, siendo estos los que permiten enfrentar esas tensiones, y ubicarse desde la

capacidad de analizar y elegir, las formas en que interpreta y asume el rol docente, más allá de lo que socialmente se impone, desde las propias convicciones, aprendizajes y experiencias.

En referencia a esas experiencias vividas en escenarios urbanos, los maestros que las relatan comparten testimonios que contrastan, si bien, por un lado, se habla de estas, como espacios que les permitieron aprender e interactuar con distintas poblaciones, en el ámbito privado o público. Así, los maestros refieren:

“...me recomendaron para un colegio privado... realmente no era tan grande, apenas había un curso por cada grado, pero fue una muy buena experiencia sobre todo en cuanto al ambiente laboral, confiaba mucho como en que yo podía hacer y dictar las cosas a mi manera y un poco lo que yo quisiera, y bueno, los estudiantes eran otra cosa también, entonces ya sí eran chicos, digamos de familias más organizadas, más preocupadas por el estudio de ellos...Digamos que ahí me sentí muy cómodo como profesor. Y ahora que veo en retrospectiva, creo que dí realmente con un muy buen colegio, porque la gente en los colegios privados no suele tener muy buenas experiencias...” (César)

“...Trabajaba en la jornada de la tarde con niños vulnerables y se vieron cosas muy alegres, pero también cosas muy tristes, tuve casos de niños maltratados...tuve una experiencia muy bonita, con los padres de familia porque se trabajó en equipo, lo más bonito de eso, es que esas personas o esas familias con escasos recursos, agradecen mucho al docente, se trabaja súper genial... Tuve también la experiencia, de trabajar en la jornada de la mañana, que era la de los niños con mejores condiciones económicas, y las experiencias eran completamente diferentes, porque muchas veces uno no era, "el profesor" con el mismo respeto que lo trataban a uno en la tarde, sino uno era, a veces " aquella persona que iba a orientar, pero que era pago por los

papás,... entonces, se tiene que ser muy cauteloso con como se habla, se viste, se comunica con ellos, porque lo más mínimo puede ser tomado por otro camino...y por más de que en las horas de la tarde los niños, eran de escasos recursos, con muchas vulnerabilidades, en la mañana, también se vivían experiencias en las cuales se escondían muchas cosas” (Carolina)

“...en Ciudad Bolívar estuve en dos colegios, en donde, por ejemplo, habían personas provenientes del campo, y yo siempre he tenido mucha afinidad con las personas del campo porque obviamente yo también llegué con mi familia, a un sitio de inmigrantes... ya me sentía en un ambiente más familiar y allá fue muy interesante la experiencia docente...allí las actividades ya se podían hacer diferente, ya no se hacía lo que dijera el dueño del colegio, sino que ya uno era muy libre para innovar, y esa fue una de las cuestiones que más me gustó de empezar a trabajar en lo público... empecé a sentir una sensación de libertad impresionante...” (Wilson)

Y, por otro lado, se habla de desencuentros, en instituciones privadas por las jerarquías que allí existen y las inadecuadas condiciones laborales, y en instituciones públicas en relación con las problemáticas que el docente debe enfrentar en contextos asociadas a las juventudes (drogadicción, pandillas, violencias, inseguridad). Es así como se relata:

“...en ese tipo de instituciones manejadas por un solo pensamiento también hay que ceñirse al pensamiento de las monjas o del cura, o de un pensum y eso es algo que no me gusta porque uno no puede ser libre de pensamiento, ni de palabra, ni de expresión, entonces dónde está la formación de unos estudiantes que ven cómo al profesor lo limitan y lo sacan por eso, por el intento de reclamar su libertad de cátedra. Uno experimenta en propio cuerpo, en su propia mente y en sus propios sentidos, esos tipos de discriminación en estas instituciones...” (Wilson)

“...demoraban un poquito el sueldo y eso, y yo creo que pues ese era uno de los motivos de salir, porque como le comentaba pues a mi no me gustaba ser docente, no me gustaba nada de eso, pero aún así, a pesar de que las condiciones laborales no eran muy buenas, esa motivación de hacer mi trabajo bien, era gratificante...” (Lizeth)

“... ese grupo de estudiantes, a veces trataban de insultarlo a uno en la calle, y pues uno no debía permitir eso, a veces también uno se exaltaba y entonces también los desafiaba, uno salía y tenían esos grupos de pandillas...Y esa fue la última parte de Bogotá en que trabajé, en esos barrios de Bogotá, le tocaba a uno a la brava...” (Wilson)

La experiencia docente en escenarios urbanos constituye también, el inicio de las trayectorias laborales, de la mayoría de los maestros rurales, y como puede observarse, existen encuentros, que se dan principalmente, en escenarios que muestran matices similares a aquellos en los que los maestros crecieron o se educaron, siendo el caso de César, en relación con el instituto de educación para adultos, y el colegio urbano, o de Wilson, en relación con instituciones educativas del sur de Bogotá, pero existen también desencuentros, en la medida en que ven limitada su libertad, autonomía y bienestar, en las instituciones privadas o públicas. Estos desencuentros conducen a la búsqueda de otros escenarios de desempeño y es allí donde surge precisamente el encuentro con las Ruralidades.

4.4. *Ejercicio Docente Rural; Encuentros y Desencuentros*

En su diversidad de caminos recorridos, los maestros sitúan experiencias vividas en distintos escenarios rurales, en donde se evidencian diferentes dinámicas sociales, culturales, e institucionales, que impactan sus experiencias, generando encuentros, pero también desencuentros, y crisis identitarias, en la medida en que estas vivencias, hacen difícil el

entendimiento de sus propios lugares como maestros en sus contextos. Sin embargo, los docentes perciben ventajas en el trabajo en el escenario rural, y este se configura como un lugar que prefieren para desempeñarse.

4.4.1. ¿En qué estoy yo aquí?, ser maestro en contextos rurales con incidencia del conflicto armado

Una primera tensión, en los escenarios rurales, es **la vivencia del Conflicto Armado**, siendo un fenómeno que atraviesa los relatos de Henry, Wilson, Lizeth y Carolina, desde sus experiencias en diversos territorios; Otanche (Boyacá), Santa Rosa de Ubalá y Caparrapí (Cundinamarca) El Calvario y Puerto Lleras (Meta). Ineludiblemente, es una problemática histórica y social, que existe en gran parte de los territorios rurales de Colombia e incide en las experiencias de los maestros rurales, quienes asumen diferentes miradas y posicionamientos.

Henry habla de su experiencia en un contexto que le sorprende por su naturalización de la violencia, durante los años 80, en zona rural de Otanche (Boyacá), con injerencia de los actores armados en el territorio y habla de un desdibujamiento de su propio lugar como maestro en este escenario. En su testimonio acerca de su llegada a este territorio, narra:

“Era zona esmeraldera, había grupos paramilitares, en esa zona operaba como que era el veintisieteavo frente de las FARC, pues yo dije, mi misión es educar, yo voy en paz, no tengo antecedentes ni nada, pero nadie se iba para esos sitios por la violencia, porque fue en el 83 y eso era la violencia de esmeralda, ya comenzaba la coca, el narcotráfico y el paramilitarismo. Allá fue un asentamiento de paramilitares y yo presencié los enfrentamientos.

...Por allá se corrieron la bola de que había llegado el profesor, la sorpresa es que me llegaron 60 y pico de niños, yo cuando veo esa cantidad, dije, -No, esto está berraco-, y claro, niños grandes y sin uniforme y lo más triste es que como 5 llegaron con machete al cinto porque venían de lejos y cargaban machete que por las culebras. Claro, no les dije nada ese día porque me daba pesar, pensé -de pronto los asusto y van a decir ellos que yo soy impositivo y que llegué todo escamoso-

*...Al tercer día, oh sorpresa, que resulta que **me llegó un niño con peinilla y con una pistola en el cinto. Cuando formamos yo quedé sorprendido...** Los hice formar, dije por favor dejan a un lado, vamos a hacer calentamiento, como por motivarlos, y felices porque la sociabilidad es agradable. Y en un ratico le dije – Ven para acá sardino, ¿su nombre?, dijo – Rigoberto (Me acuerdo mucho) Le dije, -pero ¿usted por qué trae esa pistola? acá no se permite eso-, dijo - ¿es que usted no sabe que yo soy el hijo de don Medardo?-, dije -¿Quién es don Medardo?-, -Pues el comandante de aquí de los duros-. Yo dije, “miércoles ¿en qué estoy yo aquí?”*

El conflicto, trasciende a las miradas de los niños y jóvenes rurales, naturalizándose, como se aprecia en el relato de Henry. Se vuelve algo normal ver o ser un actor armado, y existe como un fenómeno en donde la violencia y las relaciones de poder, tienen lugar en las relaciones que se dan entre niños, niñas, y jóvenes, en la escuela. Esto ubica al maestro en una situación de desconcierto frente a su rol social, de rechazo y no negociación con estas acciones, desde el entendimiento de la escuela como un escenario que propende por su formación y que en primer lugar insta a cambiar esos imaginarios de violencia natural para construir otras formas de pensar, ser, estar y convivir.

Es preciso reconocer, con relación a las ruralidades, el hecho de que la insurgencia en armas, se da hacia los años 50 del siglo XX, como una forma de manifestación propuesta por parte de las comunidades campesinas y algunos intelectuales del país, frente a algunas problemáticas que

afectaban en gran medida a las poblaciones campesinas, siendo estas, las fallas estructurales del sistema democrático colombiano, la falta de justicia y equidad social, el olvido histórico del campo, la imposibilidad de alternativas políticas legales, y la ausencia institucional del Estado en muchas regiones del país (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Sin embargo, el camino de la insurgencia avanza por otro rumbo, y hacia los años 80, las FARC, el ELN, el M-19, los paramilitares y otros grupos subversivos, abren paso en diferentes territorios rurales de Colombia, ejerciendo control y dominio a través de la intimidación y la violencia, desplegando el negocio del narcotráfico y la ilegalidad (secuestros, extorsiones, despojos, asesinatos), en perjuicio de las poblaciones y los territorios.

La constante presencia y actuación de los grupos armados, en los territorios, conduce a la Naturalización de la Violencia, en las comunidades. Siendo un fenómeno, que se da en relación con otros fenómenos, como son, los procesos de memoria, que, en este contexto, no permitieron una conciencia desde las diferentes voces del conflicto, dada la invisibilización y no reconocimiento de las poblaciones campesinas, y procesos educativos, que fungieron como un instrumento de control por parte del Estado y la Iglesia, y que fueron indiferentes o neutrales en el tema de la violencia.

En medio de la tensión del conflicto, en el testimonio de Henry se desencadena la pregunta *¿En qué estoy yo aquí?* como expresión de ese desencuentro que se genera entre sí mismo como actor social, y los actores armados como figuras que ejercen control en la comunidad. Es así que, en otra parte de su testimonio, él nos cuenta “...a finales de enero, me llegó un muchacho ahí, alto, moreno, costeño, y yo dije, pues será el profesor (que faltaba) ... cuando llegó fue con el duro de los macetos y dijo - Mire Profesor, este señor viene por ABDEGAN, (Asociación de Ganaderos

del Magdalena Medio), viene a reforzar la escuela para controlar la formación de antiguerrilla... Me hablaba y yo callado, nunca le contradije nada porque eso era un problema. Yo en esa montaña era como un mosco en un vaso de leche...Y llegó a mandarme, que tenía que mostrarle los planes educativos y, sobre todo el de Sociales, le dije ¿Usted por qué tiene que pedirme a mí eso?, a usted lo nombró, la Asociación de Ganaderos, a mí me nombró fue la Secretaría de educación de Boyacá...yo a usted no le lleno nada, prefiero renunciar”

En medio de la presión de los actores armados y del conflicto, se presentan esfuerzos adaptativos por parte de los maestros, a pesar de la deslegitimación que ello implica, hacia su propio rol social. Sin embargo, la escuela y el contexto de guerra, el maestro y el actor armado, son posturas que no dialogan, porque hay una amenaza mutua. En tal sentido, el maestro apela a una posición en torno a la defensa de la escuela, de la educación, y de su propio lugar, en estos contextos de violencia.

La figura del actor armado, también se comprende, desde una mirada a su subjetividad, como se aprecia en el testimonio del profe Wilson, quien, desde una conciencia de su historia, de su lugar como sujetos, y de diferentes factores que en sus contextos conducen al camino de las armas, observa al actor armado en su esencia humana, eliminando prejuicios y miedos, para establecer un encuentro posible. Es así como relata:

“...En el contexto en el que yo crecí, el orden público era complicado y yo ya tenía varias ideas sobre la psicología de esa gente que opta por las armas. Entonces, uno se da cuenta de que no es solo por el gusto por las armas o un uniforme camuflado, sino que también son situaciones personales, situaciones, sobre todo de familia o prejuicios que tiene la gente para no contratar personas o que optan por esto porque piensan que es un camino fácil para obtener algo de dinero

*o poder sobre los demás. Son muchas las cuestiones que llevan a la gente a vincularse a esos grupos armados y **pues allá directamente, es como uno lo entiende y como uno también va cambiando los prejuicios que tiene acerca de los grupos armados...***

Cuando llegué era sencillo, porque estaban las autodefensas del Casanare...los del Casanare no se metían con uno, iban por ahí cada 3 meses. No sé si era a cobrarle alguna cuota a los comerciantes...llegaban al colegio, por ahí pasaban, medio saludaban, duraban unas horas, se iban y no daban lata...Después de un año, si llegaron los paramilitares, eso fue en el 2004...

...En una oportunidad, un profe casi queda herido porque íbamos viajando... en Ubalá uno de los paramilitares de Casanare se subió al bus, y nos tuvieron como dos horas, en un sitio que se llama Ríonegro y los paramilitares no nos dejaban pasar. Le estaban haciendo inteligencia al del Casanare, llevábamos ya como 40 minutos ahí, a mí me dio rabia y llegué, les dije ¡qué es lo que lo que les pasa! ¿Esto se volvió una república independiente o qué? ... Y los rostros que yo recuerdo, eran de esos más que psicópatas, el puro rostro de la muerte, en esos, porque otros paramilitares que iban allá a acampar, pues rostros así de campesinos, algunos curtidos del trabajo, y el acento, bueno, todos ellos tenían acento costeño, del Urabá....”

Como se evidencia en el testimonio anterior, hay un entendimiento desde el ser de las figuras que encarnan el conflicto, pero sorprende la violencia interiorizada en los actores, y esto conduce a un llamado por lo colectivo, reafirmando la postura de defensa y resistencia.

Las constantes amenazas, arbitrariedades y abusos en este contexto, por parte de los actores armados, se convierten en una situación invivible, que llevan a la huida del maestro de estos escenarios. Al respecto Wilson menciona:

...Ya se estaba volviendo cada vez más complicado, entonces la comunidad se reunió, dijeron -Mire, la rectora la trasladaron, el profe de Mundo Nuevo, también lo trasladaron, el profe Wilson dice que lo están amenazando y que también va a pedir traslado, ya casi no nos mandan profesores, los que quedan, quieren irse ya. Entonces los paramilitares reunieron allí a la tropa que tenían y le dijeron, -Bueno, nada de meterse ahí con la gente, con los profesores, con las niñas... Allá duré casi 3 años. Menos mal que la comunidad apoyó...Hasta que un día llegó el Ejército de Boyacá, emboscaron un punto en la escuela de San Antonio. Ya con la intervención del ejército de Boyacá, tuvieron que empezar a dispersarse, los de ese grupo, y los del Casanare tampoco se volvieron a ver por ahí.

En otra región que queda más cerca, a Ubalá, dicen que la situación todavía fue mucho más complicada. Allá hubo amenazas a varios docentes, sobre todo las profesoras que estaban solas, jóvenes y la mayoría tuvo que pedir traslados de esas regiones. Allá hubo muchos más asesinatos que en el lado de Santa Rosa de Ubalá, porque Laguna Azul era un poquito más afín, comentaba la gente, a más tradición de izquierda, en cambio, Santa Rosa era más conservador. Y Laguna Azul, era más liberal, eso hace 25 años. Y hace como 15 años, todavía estaba el Bando Consoria del Partido Liberal, que se puede asociar con comunismo, y el partido conservador en el propio municipio. Y si, la gente tuvo muchos conflictos, pero digamos que en ese aspecto, la sacamos barata...”

Ahora bien, en la vivencia de estas realidades de conflicto, el asunto del género también se torna determinante en la manera en que se asume y se piensa el rol docente. Ser mujer, ser maestra en un escenario de conflicto, implica ciertas condiciones de vulnerabilidad social, y una postura más de defensa de la propia integridad, que de lo que concierne a la labor docente. Así se aprecia en el relato de Lizeth:

“...Como una año después de que yo estuve trabajando ahí, en el 2013, a comienzos de año, empecé a recibir amenazas, llamadas, entonces yo no pude continuar, estando en una zona roja, sola con mi hija, y en esas llamadas pues me dijeron ¡todo lo que yo hacía!, cuánto duraba en la escuela, donde dejaba a mi hija, y todo, entonces, pues para no ponerla en riesgo yo lo primero que hice fue salir corriendo, me fui directamente a la gobernación, a pedir ayuda, pero pues allá realmente no me dieron ninguna solución y me tocó volver...”

Yo duré un mes, sin volver a la escuela, porque me daba, realmente miedo, porque allá casas vecinas no habían y no, fue supremamente dura esa situación y más que la gobernación no quiso colaborar, ellos tomaron eso como un chiste, decían que dentro de las investigaciones, esas llamadas venían de una cárcel, entonces que no tuviera miedo, pero esa información la brindaba gente de ahí mismo del caserío, entonces pues en la gobernación me dijeron que tenía que volver o pues, que dejara el trabajo...”

Volví, pero volví sin mi hija, y volví un tiempo, pues rogando para que me saliera traslado y así, duré trabajando un año. Cuando yo volví a la escuela, los tanques en donde se recogía el agua estaban rotos, había letreros en la escuela, y las llamadas continuaron, entonces sí, fue un año bastante duro...”

Al verse en una situación que pone en riesgo su propia vida e integridad y la de sus seres queridos, se genera para la maestra, una inestabilidad emocional, y psicológica, que la afecta a nivel profesional, personal y familiar. Esto conlleva a un ejercicio docente que procura alejarse de la problemática del conflicto, a través del aislamiento, la desconfianza y la restricción en la comunicación e interacción con la comunidad. Esto genera insatisfacción en la labor docente en

estos escenarios, y conduce a considerar el traslado como la única salida posible, a esa situación de inestabilidad y riesgo.

El conflicto también se vive desde la memoria de las poblaciones. Aquellas que en algún tiempo sufrieron su impacto, y que, de manera reciente, han tenido amaneceres libres de la presencia de los grupos armados. Existen los recuerdos, las cicatrices, las huellas, que también otorgan otros matices a la manera en que se vive el ser docente en estos escenarios. En esta línea, con relación su paso por El Calvario (Meta), Carolina menciona:

“...En El Calvario, actualmente, no hay presencia del conflicto armado, pero si hay cicatrices, hay un atraso de 10 años, 15 años, por ese factor. El conflicto armado marca mucho la población, ya afortunadamente, las cosas han cambiado, pero sí se alcanza a veces sentir ese dolor, esa tristeza que vivieron en ese momento, ese miedo, e incluso ese miedo al regreso de ese conflicto, ¿no?, entonces también se encuentra mucha indisposición frente a este tema, es un tema que casi no les gusta que sea nombrado porque las huellas ahí quedaron, hubo gente que perdió sus familias. Para los niños es algo como tan normal, porque ellos cuentan historias como tan frescos, hablaban de lo que escuchaban de sus familias y me contaban...”

Los testimonios de Henry, Wilson, Lizeth y Carolina, dan cuenta de cómo el conflicto armado, de distintas formas, tocó sus experiencias en algunos territorios rurales de nuestro país, generando situaciones de tensión y desencuentros, que los llevaron a sentir la invisibilización social en sus contextos, la impotencia, el desconcierto, la indignación, el miedo, y finalmente la necesidad de buscar nuevos territorios.

A pesar de las condiciones adversas en que vivieron la docencia en estos escenarios, su papel es el de la defensa de lo educativo y el de la resistencia, y su lugar como maestros adquiere

trascendencia en acciones que emprendieron al interior de la escuela, en la enseñanza y la formación de las infancias y las juventudes en estos contextos, en el cultivo de habilidades y capacidades, en la orientación hacia proyectos de vida, en la alfabetización de adultos y el trabajo con las comunidades. Todo lo cual, deja pequeñas satisfacciones, de su experiencia en estos escenarios, y constituye un gran aporte en la construcción de posibilidades para el desarrollo humano y social de las comunidades con las que trabajaron e importantes aprendizajes a nivel personal y profesional. Desde sus experiencias nos cuentan:

*“...Cuando llegué a la escuela, reuní a los papás y les dije que iba a hacer Educación para Adultos y se me inscribieron 30 y pico padres de familia, entre mamás y papás. Entonces mandé ese plan a la Secretaría de Educación, me aprobaron la lista...La Secretaría de Educación me regaló en ese tiempo, cuadernos, camisetas de educación para adultos “yo aprendo a leer”, me las hicieron llegar hasta allá, y me regalaron más de 30 caperuzas (unas lamparitas, que se les echaba gasolina y les daba uno bomba y prendían) y era como una gratificación a los papás que se habían matriculado. **Me fue muy bien con la experiencia de Educación de Adultos.** Recuerdo mucho que tenía un tocadiscos de pilas, y allá los enseñe a bailar, los enseñé a declamar, a hablar... eso era un camello que hablaban, y era solo la risa, claro, acostumbrados en una montaña...*

“...Tengo un grato recuerdo de Otanche, y es que yo orienté un niño que era muy bueno para matemáticas y ciencias naturales, era muy pilo, pero muy noble y humilde...Él terminó quinto, cuando yo me vine no sé qué pasó, pero cosas de la vida, una vez estando en Bogotá, al cabo como de unos 15 años, por ahí en el barrio Minuto de Dios, yo tenía un carrito pichirilo, un Renault, y pasó un montallantas, el muchacho me miraba, pero eso que uno nunca se va a imaginar, cuando se acercó y me dijo, ¿usted no es profesor? ...es que yo tuve un profesor muy parecido a

usted... ¡Ay! Usted es el profesor Henry, ¡usted es mi profesor!, ...yo trabajo aquí, y estoy estudiando de noche, y este año me gradué del bachillerato... Trabajaba como montallantas, y estaba estudiando... Él pasó a la Distrital, estudió allá y hoy en día es médico. **Para mí fue un orgullo tremendo, era un fruto que no esperaba. Lo más que se lleva uno es cuando ve superados a sus estudiantes...**” (Henry)

“...Cuando llegué a Santa Rosa solo funcionaban cuatro computadores y yo le hice así a “ensayo-error” con unos niños que les gustaba bastante la cuestión de la informática, a la mayoría les gustaba, pero a unos pocos les daban permiso por la tarde entonces íbamos y cacharreábamos. Arreglamos 14, así ya pudimos armar el aula de informática bien bonita ... **esa es una satisfacción grande porque esos muchachos aprendieron bastante...** Había uno tremendo, en esa época no había diagnósticos, pero lo que llamaría hoy en día, hiperactivo... por las tardes a veces iba a ayudarme con los computadores... le llamó la atención y le gustaba... Ya muchos años después me enteré por Facebook que era que vivía solo con el abuelo y el papá se había separado de la mamá y por eso tenía sus cuestiones también afectivas complicadas, y como también estaban por ahí los paramilitares tratando de reclutar chinos entonces el abuelo más bien lo mando con la mamá que estaba en Barrancabermeja, Allá lo pusieron a estudiar y me contaba que casi no se graduó por la cuestión de la indisciplina. Sin embargo, le llamó la atención lo de los computadores, estudió Mecatrónica, y lo recibieron para trabajar en Ecopetrol. Y no solo fue el caso de él.... hay que **promover esos espacios, mostrarles sus posibilidades, despertar su creatividad, sus capacidades...**

...Uno de los proyectos, aparte del de tecnología... Fue de **llevarlos a las escuelas, pues quedaban más o menos retiradas**. Tanto a ellos como a los de todos los colegios rurales donde he estado **les gusta mucho la caminata**, uno dice -Bueno, son del campo de pronto, si, ir al campo,

*pues les da lo mismo, pero no, les motiva mucho, les llama mucho la atención. Ya, sin esos grupos estar ahí (grupos armados) entonces volvimos a retomar esas idas a las escuelas, allá hacíamos ejercicios de recreación, primero en el colegio y después que replicaran eso con los estudiantes de las escuelas...¿qué tipo de actividades se hacían? Pues era primero recreación, también dinámicas, no solamente dinámicas así prácticas, sino también de desarrollo del **pensamiento disociativo, pensamiento lateral, pensamiento divergente, colocarlos en situaciones donde resolvieran problemas. Y tuvo bastante acogida...**” (Wilson)*

*“...llegar a esta zona roja, que fue en zona rural, y ver otro mundo, porque el clima es cálido húmedo y tantas costumbres distintas, también fue un choque grande, y **fue super enriquecedor poder compartir esas experiencias de vida con estudiantes que no lo tienen todo**, no tienen tantas comodidades como sí las pueden tener en una zona urbana, porque pues como yo venía trabajando en Bogotá, pues es totalmente distinto, completamente distinto. Los ritmos de aprendizaje son un poco más lentos y los recursos, ósea, no hay libros, ósea todo hay que coger como de la naturaleza, pero los estudiantes son muchísimo más recursivos y algunos caminaban bastantes kilómetros para llegar a la escuela, y los padres super colaboradores.” (Lizeth)*

Las experiencias referidas, muestran la vivencia de la docencia en escenarios rurales de conflicto, como una experiencia de compromiso profesional y social. Hay una implicación individual, en la resistencia y el afrontamiento de dificultades, en medio de la presión del contexto, y hay una implicación social, en las posibilidades que empiezan a configurar desde su labor cotidiana, para los jóvenes y las familias, desde la escuela. No obstante, la situación constante de inseguridad y temor por su propio bienestar, sumado al aislamiento de sus familias, y las afectaciones a su dignidad, lleva a los maestros a optar por trasladarse a otros escenarios de trabajo, libres de la violencia armada, sin renunciar a la ruralidad.

4.4.2. *Hacerse consciente de las diferencias en el encuentro con Distintas Ruralidades*

En la trayectoria docente de la mayoría de los maestros se ponen en evidencia, experiencias en relación con distintas ruralidades. Los testimonios de los maestros, sitúan contrastes en sus vivencias, resignificaciones en su rol, prácticas emprendidas en respuesta a las particularidades de las comunidades, aprendizajes, satisfacciones, así como también, inquietudes acerca de su labor y de la educación en estos escenarios.

Para empezar, se observa que el encuentro con la ruralidad surge en territorios nuevos para la mayoría de los maestros, es el caso de César en su llegada a Cogua, y en su tránsito por La Peña, y Sesquilé, de Lizeth, en Caparrapí y Sesquilé, de Wilson en Santa Rosa de Ubalá, y Cáqueza (Cundinamarca), de Henry, en Otanche y Macanal (Boyacá), de Carolina en El Calvario y Puerto Lleras (Meta).

El territorio interpela al maestro, como un espacio por descubrir, así como la comunidad. La postura del maestro es la de la apertura a los otros diversos que constituyen las ruralidades. En esta línea, hablando sobre su encuentro con diferentes ruralidades, los maestros mencionan:

“...Digamos que para mí lo más importante fue, tal cual, empezarme a dar cuenta de las diferencias que había, sobre todo uno siempre ha sido como de ciudad, y pues llevaba pocos años de docente, pero ya veía un poco los problemas a los que se enfrentan los chicos en las ciudades, y eso era totalmente distinto para la ruralidad, con todo y que digamos en Cogua, estos chicos no estaban tan alejados de los centros urbanos, pero si empecé a percibir que era otra mentalidad y que totalmente era otra cultura y era otra la labor la que uno tenía que desempeñar allí... como docente, en la parte práctica, empecé a pensar que siempre iba a ser un poco más cómodo ser docente en la ruralidad, en cuanto al ambiente del aula porque realmente todos los docentes

creo que le tenemos un poco de pavor a enfrentarse con problemas complicados en las aulas ¿no?, en las zonas urbanas uno ya lidiaba con cuestión de que los chicos, por ejemplo, cayeran en las pandillas, que cayeran en las drogas, o cosas por el estilo” (César)

*“...al llegar a esta zona roja, que fue en zona rural, y **ver otro mundo, porque el clima es cálido húmedo y tantas costumbres distintas, también fue un choque grande,** y fue super **enriquecedor** poder compartir esas experiencias de vida con estudiantes que no lo tienen todo, no tienen tantas comodidades como sí las pueden tener en una zona urbana, porque pues como yo venía trabajando en Bogotá, pues es totalmente distinto...Los ritmos de aprendizaje son un poco más lentos y los recursos...todo hay que coger como de la naturaleza, pero los estudiantes son muchísimo más recursivos y algunos caminaban bastantes kilómetros para llegar a la escuela, y los padres super colaboradores...” (Lizeth)*

*“...me llamaron para trabajar en zona roja, en Santa Rosa de Ubalá, **era un sitio alejado, pequeño, silencioso, de gente también sencilla.** Santa Rosa, es una inspección de Ubalá que queda a más de dos horas en carro, del pueblo, ese colegio todavía aparece en la Gobernación como Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Ubalá...Cuando llegué solo habían 39 estudiantes, y esa también es la otra cuestión, es mucho mejor trabajar con grupos pequeños no solamente por la parte de la convivencia sino también por lo académico, por los procesos pedagógicos...El pueblo es pequeñito pero el municipio es inmenso..., y donde está el colegio en que trabajé, hay que pasar primero por Laguna Azul, que allí hay otro colegio de Bachillerato, y de ahí, son como dos horas hasta Santa Rosa de Ubalá, que son unas montañas gigantescas y la carretera es angosta y hay unos abismos impresionantes. Allá en Santa Rosa hay una sede, de Secundaria, creo que ahorita hay hasta noveno no más, y había varias escuelas anexas, las*

escuelas son en unas veredas muy remotas, a los profesores les tocaba salir de allí a lomo de mula...” (Wilson)

*“...Me mandaron para Otanche, Boyacá, en una escuelita que se llama Betania, hoy en día es colegio agrícola allá, pero **una lejura**...tenía que coger un bus que iba para Puerto Boyacá y arrancaba a las 6:00 de la mañana de Otanche y lo dejaba a uno a las 9:00 de la mañana en un sitio que se llama Puerto Carmen y tocaba bajarse uno ahí y caminar hasta la escuela, eran dos horas caminando, eso para mí fue muy difícil. ...Era zona esmeraldera, había grupos paramilitares...Llegué allá, me recibieron bien, me mandaron un caballo, hasta un sitio, llegué, me dieron almuerzo, viajando desde las 6:00 de la mañana llegué a la 1:00 de la tarde, tremendo, y yo miraba las montañas y decía ¿Qué estaré pagando?...Bueno, hablamos con el presidente de la Junta de Acción Comunal. **Mi escuelita si era muy triste**, toda en madera y uno caminaba por el frente, dos salones, y una cocina que un profesor durmiendo dejó un tizón y se le quemó media cocina. Yo miraba eso con tristeza y decía ...dónde vengo a enseñar...” (Henry)*

*“...me llamaron de la Secretaria de Educación del Departamento del Meta, y me dijeron que me había salido un puesto provisional para El Calvario, yo **ni idea donde era El Calvario, ni siquiera pensé que fuera un calvario llegar acá** y llegué, lo cierto fue que yo dije -pues me voy, me voy con mi hijo, Sergio, está chiquito, me voy con él-... tomé la decisión de buenas a primeras y llegué aquí al pueblo...llegué a una vereda, en una escuelita en la cual fui muy bien recibida, con una comunidad muy buena gente y después tuve que adaptarme a este cambio de vida, porque yo ya era de la ciudad, y tuve que volver al campo...Encontré **muchas necesidades, encontré que se trabaja con las uñas, que tienes que ser muy creativo y trabajar de acuerdo al contexto** en el cual te encuentras, en este caso la ruralidad, Encontré un atraso académico cuando yo llegué porque los niños duraron mucho tiempo sin docente. Fue un reto bastante grande pero*

gratificante, porque se logró lo que se quería, y se sigue logrando. Trabajar con estas comunidades es muy bonito porque son comunidades agradecidas... Encontré mucho amor por parte de los niños... y encontré la necesidad de ir más allá, de no ser la típica clase magistral o tradicional, sino de enseñarles a ellos a través de lo que ellos tienen y lo que ellos pueden hacer...” (Carolina)

Teniendo en cuenta que las experiencias anteriores como docentes, de los maestros, acontecen en centros urbanos, los contrastes que se empiezan a establecer se dan desde las diferencias que presenta el contexto de la ruralidad, y el trabajo docente en este escenario, frente a lo que ha sido su experiencia en los escenarios urbanos. Los maestros perciben diferencias en torno al ambiente de aula, las posibilidades del contexto rural en la formación de niños y jóvenes, la convivencia y los procesos pedagógicos, los ritmos de aprendizaje y la colaboración de parte de las familias, y encuentran dificultades, en relación con el desplazamiento a zonas rurales dispersas y de difícil acceso, la presencia del conflicto y las condiciones de infraestructura y recursos de las escuelas rurales, a raíz del abandono por parte del Estado.

La ruralidad se muestra en algunos casos más accesible y cercana a los centros urbanos, y en otros casos como ruralidad dispersa y remota y desde allí también se entiende su diversidad. En este sentido, como lo refieren Bautista y González (2019) La ruralidad en Colombia se entiende como “un continuo que aparece desde los límites de las zonas urbanas y gradualmente empieza a ocupar los territorios: en algunos convive con la irrupción de lo urbano y en otros opera de una manera absoluta, configurando contextos de difícil acceso y de alta dispersión. Esta gradualidad de la ruralidad es el principal reto de las intervenciones sociales y de política pública en los territorios” (pág. 9).

Las trayectorias de los maestros permiten advertir cómo las ruralidades varían de un territorio a otro, conjugando de manera distinta factores geográficos, socioculturales, ambientales, productivos, e históricos.

En esta línea, César, acerca de su encuentro con otra ruralidad en La Peña (Cund), nos cuenta:

*“...fue toda otra experiencia porque, pues ya la Peña era una zona de clima cálido, las costumbres eran totalmente distintas, era algo que yo nunca había vivido. Ni siquiera había vivido en un clima cálido, entonces fue una buena experiencia vivir en esa comunidad, porque entre otras, La Peña lo que tenía de particular es que como era tan pequeño el centro poblado, **era un pueblo que tenía una identidad muy fuerte**, en cuanto a cómo se expresaban, incluso tenían un acento muy particular y la forma de vida también era muy particular porque la mayoría de gente vivía del cultivo de la caña y la producción de la panela, entonces alrededor de eso estaba toda su identidad. La mayoría de los chicos participaban mucho de esto, de la identidad cultural de su pueblo... era una comunidad muy fuerte, culturalmente hablando...Allá, digamos que me fue muy bien.*

*...En cuanto a la práctica, fue quizás donde he tenido más satisfacciones, porque, entre otras, conté con la suerte de tener un rector que igual le gustaba mucho, como mi perfil, y confiaba mucho en lo que yo pudiera hacer y **tuve otro plus adicional y es que como llegué a una cultura totalmente distinta, yo me puse como en el papel de investigador...**, entonces desde que llegué fui muy inquieto con el tema de estar atento a los eventos culturales que viven en el municipio, por ejemplo, en donde los colegios eran parte activa...empecé a movilizar mucho, como el tema de la comunicación, de hacer entrevistas, hacía muchos informativos, obviamente, después los*

estudiantes entraron mucho, como a ayudarme en este proceso, entonces empecé a vincular, como este tema de promover las actividades culturales y todo esto a partir de experiencias de aula...

*...Siguiendo el hilo de lo que me dejan siempre los lugares que digamos que es un tema que siempre me ha hecho reflexionar, es el cuento de que **aquí la ruralidad también se presentaba de una forma muy distinta. Esto, vine a entender, tiempo después, cuando vine aquí a conocer otra ruralidad, realmente cada cultura es súper distinta...***” (César)

Una de las diferencias que se encuentra entre una ruralidad y otra, como se evidencia en el testimonio de César, se refiere a las Identidades Culturales de las comunidades que habitan los territorios rurales, que, en su experiencia, se ponen de manifiesto de una manera significativa y contrasta con otras ruralidades en donde este fenómeno es distinto.

Las Identidades Culturales, son un rasgo diferenciador de las ruralidades, que muestra cómo en los diferentes territorios existen sociedades locales con culturas, condiciones e historias particulares sobre las que han ido formando identidad (López, 2006). La comprensión de la ruralidad, como puede observarse, emerge en relación con estas identidades, situando al maestro rural, frente a lo diverso y lo propio de cada ruralidad y le instan a indagarlas y trabajar por promover su reconocimiento a través de la práctica pedagógica, como lo muestra la experiencia de César.

Los contextos rurales y las identidades culturales de sus habitantes son diferentes y ello incide en el rol que asume el maestro rural, en sus actividades e iniciativas pedagógicas, en su motivación y perspectivas. Es así como, en contraste, con la experiencia referida anteriormente, César muestra desde otra experiencia, en Sesquilé (Cund), otra cultura, que trasciende a las identidades de los jóvenes rurales, e impacta su sentir como maestro. Así, nos cuenta:

“...llegué a este colegio en Sesquilé, y acá ya llevo 3 años enseñando...cuando uno hace un cambio de colegio y de todo, es un cambio total...acá las actividades principales son la ganadería, y el cultivo de la papa, entonces, no sé si en su mayoría, pero digamos que al menos la mitad creo, de los padres...todos viven de estas actividades...y son personas que siempre han vivido en esas tierras.... **los chicos ya tienen eso muy internalizado, desde la forma de que esa es su labor diaria...**

Esto tiene, digamos un doble filo: Un poco, el conformismo...creo que la mayoría en unos años va uno a esas tierras y van a ser ellos los que van a estar ahí, a cargo de su ganado y de su tierrita y sacando papa, lo mismo que ya desempeñan. Ya parece que eso lo tienen muy claro y así lo manifiestan muchos, que el Colegio está ahí como el requisito, pero que a ellos lo que realmente les llama la atención es trabajar...En ese sentido, ellos difícilmente buscan otra opción, porque como la mayoría, están bien, digámoslo así, el interés por los temas académicos es realmente preocupante...**a muy poco les interesa, les inquieta o les inquietaría querer salir a estudiar a otro lado, por ejemplo ... digamos que la labor docente acá es mucho más ardua en el sentido de si uno quiere hacer un poco de academia y, obviamente también, pues por las características que tienen ellos...una gran cantidad de padres, digamos que son analfabetos, porque siempre su labor ha sido también solo de trabajar ahí en el campo...**

Y para mí, es muy difícil lograr el interés en la lectura, porque empezando no tienen **referentes** en cuanto a la literatura...es tan básico el nivel que tienen, que creo que a todos nos toca, incluso, bajar como nuestra exigencia... se corre el peligro de caer como en ese conformismo, entre otras, porque **las políticas institucionales no están muy centradas en que estos chicos, mejoren mucho académicamente, sino que les interesa más la parte, digámoslo así, del ser. ...**Creo que el colegio igual si tiene ahí como algún problema, no sé si ha leído realmente bien este contexto y realmente

*esté haciendo algo de verdad propiamente por los chicos para que puedan mejorar su contexto y su calidad de vida de alguna forma. Entonces creo que, como docente, **acá me siento, digamos, un poco impotente**, a veces siento que **no puedo aportar mucho como en este contexto**, es muy difícil generar el interés... Obviamente, intenté hacer algunas cosas que realmente no me funcionaron. ... Creo que no he hecho realmente algo que me satisfaga como tal...” (César)*

Vemos cómo en las experiencias contrastadas, hay unas relaciones distintas contexto-escuela; en el escenario de La Peña, la escuela es parte activa de lo cultural, mientras que, en el escenario rural de Sesquilé, la tradición y el trabajo agropecuario en el que ya participan los jóvenes rurales, sumado a la falta de referentes, en lo educativo, configura unas distancias entre la escuela y los jóvenes, unos intereses distintos y hasta contradictorios y esto ubica al maestro en una situación de desconcierto y crisis de identidad que asocia al hecho de sentirse un **“Maestro Evangelizador”**.

*“...no sé, en la ruralidad, como que uno a veces de profesor se impone, más como el asunto de hacer que estos chicos hagan algo en la vida, pero eso es una afirmación un poco ambigua ¿no? porque ellos como tal ya son alguien en la vida. Parece que como que el objetivo de la educación, es cómo lograr, a veces pareciera, no estoy afirmando nada, que es como intentar que ellos logren cómo superar ese contexto ¿no? Y como que logren llegar a una Universidad en la ciudad donde, no sé, espera uno que se vuelvan doctores, ingenieros o eso es como lo que parece la impronta como del colegio y yo **a veces pienso que uno en estos sectores rurales, tiende a ser una especie de evangelizador**, como que les llega allá con la idea de que la educación los va a sacar como de su situación y de la ignorancia y los va a hacer progresar, pero no sé, a veces uno es miope también en eso. **A veces realmente uno los está empujando a algo que ellos realmente no quieren y de pronto no necesitan...**”(César)*

En otras experiencias de los maestros, las Identidades culturales de las comunidades y los jóvenes rurales, muestran otros matices, que en contraste con la experiencia de César, en dónde se observa un arraigo en los valores tradicionales de la comunidad, en torno al territorio, y sus actividades autóctonas, muestran otras ruralidades en dónde en mayor o menor grado, la cultura rural se ve influenciada por la cultura urbana, evidenciando procesos de hibridación cultural que permiten situar, la existencia de Nuevas Ruralidades.

En esta línea, Lizeth, acerca de su experiencia en San José, Sesquilé, nos cuenta:

*“...me trasladé para esa otra escuela, la **Escuela Rural San José, un poco más cercana al casco urbano de Sesquilé...**Es una escuela donde funciona solamente primaria, pero somos seis compañeras, funciona preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. También es rural, pero como se encuentra un poco más cerca al casco urbano, **entonces hay un poco más de comodidades, y en cuanto a los padres de familia, si hay un poco más de desapego con los estudiantes, no hay tanta colaboración como en una zona más lejana...**A mi siempre me ha gustado tener como una relación cercana con los estudiantes, de estarles hablando como más de “tú a tú”, no que me vean por allá lejos, sino cómo estar preguntándoles - Venga ¿Cómo está?, ¿Cómo están en la casa?, conocer un poco el contexto, pero pasarme de la sede principal, a San José **también fue un cambio, porque los estudiantes allá eran un poco más independientes...***

*...En San José, la mayoría de los estudiantes provienen del pueblo, los padres de algunos de ellos cuidan fincas de recreo que están dentro de la misma zona, entonces hay algunos patrones que son extranjeros, tienen ahí sus fincas y a algunos de ellos les traen recursos, cuadernos, o algo a los niños, entonces hay un poco más de comodidades ...**Sin embargo, están como esos dos grupos en cada uno de los salones, porque está el grupo de los niños que vienen del pueblo, que***

*pueden consultar por internet y está el grupo de los niños que viven dentro de la vereda pero que entonces no cuentan con estas herramientas, no puede uno manejar, esa clase de actividades de consultar o de investigar, entonces lo que yo hacía era consultar información, videos, y presentarles allá directamente como **para que hubiera esa igualdad...**" (Lizeth)*

Desde la experiencia de Lizeth, se observa cómo se dan otras dinámicas en donde convergen lo rural y lo urbano, dentro de la escuela y el territorio, así como otras formas de habitar la ruralidad, ya no desde la tradición agropecuaria, sino como escenario turístico, y de descanso. Lizeth como maestra, opta por promover espacios de aprendizaje en iguales condiciones para todos, aprovechando el contexto de la ruralidad en la realización de actividades pedagógicas, y promoviendo desde el trabajo transversal otras acciones de reconocimiento, hacia los estudiantes, como sujetos diversos. Es así, como continúa en su relato:

"...Una de las posibilidades que hay donde estoy, es que quedamos cerca a dos clubs, el Club Náutico Muña, y un Club Militar, entonces para las salidas para elevar cometa, pasamos la solicitud a uno de esos clubs, y ellos nos colaboran y vamos allá. Quedan a orillas del Embalse de Tominé, entonces, también toca tener mucho cuidado por el embalse, pero son niños, que son manejables, que uno les puede hablar, y sí, como en todo curso no hace falta el que tiende como a ser un poquito indisciplinado, pero la mayoría de niños son bastante educados y formales...."

*...Además, el ambiente laboral donde actualmente me encuentro, es bastante agradable y mis compañeras son comprometidas...Una experiencia que realizamos, fue **un proyecto transversal, donde cada una desde su área, allá trabajamos por áreas, iba trabajando todo lo que era la naturaleza, el énfasis de la institución es la Educación Ambiental, entonces estuvimos trabajando todo alrededor del medio ambiente; hicimos una huerta, en matemáticas, se iban midiendo las***

plantas, cuánto crecían día a día, en ciencias naturales, sus procesos biológicos, en lenguaje, escribían que creían ellos sobre el crecimiento de las plantas, o creaban cuentos....

*...Y dentro de este proyecto, en uno de los cursos, surgió la idea de ir a la Laguna de Guatavita, que es uno de los lugares emblemáticos del municipio, ¿por qué surgió esta idea? porque en este curso, hay como tres, cuatro estudiantes que pertenecen a la **Comunidad Indígena Quechua**. En Sesquilé, hay tres comunidades indígenas y en ese curso hay tres estudiantes de esta comunidad que pertenece al Perú, ellos van una vez al año a hacer sus rituales, allá al Perú, al igual que lo hacen en la Laguna de Guatavita, entonces a través de este proyecto transversal que se hizo, se dio como actividad final, ir a la laguna de Guatavita, a conocer toda la temática, que encierra esto y así **los niños que pertenecen a esta comunidad indígena compartieron todas sus visiones...**" (Lizeth)*

Es preciso enfatizar, en la pluralidad y diversidad que caracteriza a los modos de ser y habitar en las ruralidades, encontramos poblaciones campesinas, indígenas, afrodescendientes, raizales y palenqueras, y dentro de estas mismas poblaciones se encuentran procesos de hibridación cultural (Canclini, 2011) que muestran cómo las prácticas culturales y sociales de las comunidades se entremezclan y cambian, dando paso a nuevas identidades. Por otra parte, se observan aspectos de la urbanización del campo, que van desde la aparición de las ocupaciones no agrícolas hasta la inmersión de bienes de consumo culturales de los entornos urbanos en las zonas rurales y aspectos de ruralización de la ciudad debido a la migración de los campesinos, indígenas y afrodescendientes, cuyas prácticas culturales penetran los barrios periféricos en que se establecen.

En la línea de las Nuevas Ruralidades, y de esas identidades culturales, frente a las que se sitúa el maestro, se observa, que las relaciones con la cultura urbana, ya no se dan sólo desde su proximidad contextual, como se evidencia en la experiencia anterior, en donde hay un encuentro intercultural entre diferentes niñas y niños habitantes de la ruralidad, provenientes del campo, del pueblo, de las comunidades indígenas. Sino que, estas relaciones, también tienen lugar desde los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el consumo cultural, que con el acontecer de la Pandemia Covid 19, ha tomado impulso, impactando especialmente, las identidades juveniles. Esto constituye una de las preocupaciones de los maestros rurales respecto a la formación y la educación en las ruralidades:

*“...los jóvenes realmente ahora en estos tiempos se está viendo, que están siendo formados más por otras instancias, ya ni siquiera es la familia, digamos que la familia influye mucho, pero creo que ahora la información que circula en las redes, **la forma en que ellos se relacionan con otras personas de forma virtual, creo que eso está haciendo más mella en la formación de ellos que lo que propiamente esté haciendo el Colegio ¿no?, incluso yo veo a veces en lo que significa un buen colegio, no se ve por la formación propiamente de las personas, sino por la formación académica, un buen colegio es aquel en que los estudiantes salen a estudiar todos en una buena Universidad, porque todos le apuntan a tener un buen icfes, pero creo que **la calidad humana, eso es algo que probablemente no se enseña, y que probablemente la sociedad está perdiendo mucho...**”***(César)

“...de pronto en los muchachos está influyendo mucho, es las pantallas. Las pantallas en dos dimensiones y cada vez menos trabajo práctico o menos interacción con los demás, pues la las pantallas de 2 dimensiones, las pantallas comunes y corrientes en el celular, el televisor antiguo, incluso el computador, si a un niño se le permite mucho tiempo, el cerebro no se le va a desarrollar

*lo suficiente, mucho tiempo al frente a esas pantallas, va a quedar con la percepción de un niño mínimo de 2 años, máximo 3 años...les queda difícil, pues obviamente **no percibe a los otros, tampoco a sí mismo, aunque todo debe partir de sí mismo, para poder percibir a los otros**”*
(Wilson)

El encuentro con la diferencia, en el escenario de la ruralidad, y particularmente en La Escuela Rural, también se vive dentro de los mismos procesos pedagógicos. Desde otra mirada, este encuentro es posible, en el trabajo con la multigradualidad, como podemos evidenciarlo, en el testimonio de Carolina:

*“...Cuando uno llega a la ruralidad, a la escuela nueva, a los multigrados, es un reto grandísimo, porque muchos dicen, no pero es que no tiene sino 9, 10 estudiantes, pero es que son **10 estudiantes, cada uno de diferente grado**, entonces, tienes que llegar y planear 6 clases diferentes, 6 temas diferentes, tú tienes que mirar cómo conectas temas para que les sirva a todos, porque es que tú no puedes llegar en un salón y dividir en diferentes salones, todos los estudiantes están en un mismo salón, tú tienes que ser muy creativa, y estar muy dispuesta a orientar tu clase de acuerdo a lo que ellos necesitan aprender, a para que no se te haga tan complicado, **¿Cómo haces para enlazar, conectar, crear ese hilo conductor entre los grados?** ,de hecho, eso hace parte, de un enfoque constructivista, porque el **constructivismo verdadero** se maneja así, desde la experiencia, los grandes, los chicos, están juntos, ellos mismos son los que generan su clase, ellos mismos son los que van aprendiendo a partir de su propio conocimiento, y así como los pequeños aprenden de los grandes, los grandes también aprenden de los pequeños, entonces, eso es lo que nosotros debemos llegar y hacer. Es más fácil, manejar un grado con 25 o 30 estudiantes de un sólo grado, a llegar a manejar 10 estudiantes que están entre los 6 grados, pero **eso nos enseña***

a ser más creativos, a tener más disponibilidad para aprender porque es que uno como docente, aprende todos los días, entonces, es saber manejar eso, su contexto” (Carolina)

Otro de los rasgos que se observa, en la interacción pedagógica, en la Escuela Rural, es el de la Reciprocidad en la enseñanza y el aprendizaje. El maestro confiere valor a los saberes tradicionales, y de su entorno, que tienen los estudiantes, y busca aportar en su fortalecimiento, en la construcción colectiva del conocimiento. Uno de los testimonios, además de los referidos, nos ilustra esta relación:

*“...se armó un proyecto con ellos, y se hizo una salida al nacimiento de agua, y ellos eran los que me guiaban, conocían el terreno súper bien. **Prácticamente hubo como unas enseñanzas recíprocas.** Yo les enseñaba algunas cosas, ellos me enseñaban a mi otras. Cuando fuimos al nacimiento de agua, ellos me decían - Mire profe, este árbol se llama así, es el que ayuda a que salga el agua, o - Profe me voy a subir a este árbol de mandarina, y así, se conoció bastante. Los niños bastante curiosos, y había algunas cosas que no conocían, por ejemplo, al final de año, hicimos un álbum con material reciclable de todos los trabajos que ellos habían hecho, y pues fue algo como novedoso... “(Lizeth)*

Las experiencias de los docentes en relación con distintas ruralidades, como se ha visto, les han permitido una conciencia sobre su diversidad, y diferentes formas de asumirse como maestros en diálogo con estas realidades. En las Instituciones Educativas Rurales, en las que han ejercido la docencia, también se ponen en evidencia otros matices, en las relaciones con la comunidad educativa, sus autonomías como maestros, reconocimientos y satisfacciones. Es así como nos cuentan,

“...En cuanto a la práctica, (En la Peña) fue quizás donde he tenido más satisfacciones, porque, entre otras, conté con la suerte de tener un rector que igual le gustaba mucho, como mi perfil, y confiaba mucho en lo que yo pudiera hacer... estos chicos eran muy atentos, muy curiosos, en uno de los pocos colegios donde realmente me ha funcionado una actividad de lectura en voz alta, por ejemplo, con un curso tuve la oportunidad de leer dos novelas cortas solo porque les encantaba escucharme que les leyera, por ejemplo... También tuve la oportunidad de trabajar con la biblioteca del colegio... **Fueron unas muy buenas experiencias y muy satisfactorias y que no puede replicar en otro lado.**” (César)

“...Conseguí trasladarme para Macanal, Boyacá, al campo también, a una escuelita donde había dos profesores y también habían 70 y pico de niños...participamos muchos de los microcentros, de los juegos con los niños, siempre me ha gustado llevar los muchachos a interactuar con otras escuelas...Ahora es difícil, porque ahora eso es como una cantidad de normas y reglamentos...logré hacer también una jornada deportiva y en una ocasión hicimos un bazar con todas las escuelas...también lideré mucho los juegos de docentes... **el alcalde por ver esa gestión, me eligió como representante al mejor docente... fue una anécdota para mí muy agradable**” (Henry)

“...Ya después llegué a Sesquilé, también en una zona rural...y nuevamente el cambio... Ya contaba con un poco más de recursos, pero sin embargo en las instituciones donde yo he pasado se evidencia el abandono total del Estado, si algunas escuelas tienen cosas, es porque los mismos padres de familia han hecho actividades, para poder adquirir esos recursos...**Me apoyé mucho en una compañera, que conocía un poco más la temática de todo y allí existía un poco más de orden en la parte administrativa. Cuando yo estaba en Caparrapí tenía más autonomía en lo que hacía en la escuela...**” (Lizeth)

*“...en Mercadillo ahí ya la parte fue como el rechazo de los docentes. De pronto, solo una, se apoyaba en la investigación, a hacer algún proyecto, pero igual le tocaba ceñirse a lo que era, la mayoría. Y también porque tenían que viajar... Entonces, en ese Colegio no pude así trabajar lo que había logrado en Santa Rosa...uno se da cuenta de que de que **sale uno a defender lo femenino, sale uno a defender la vida, sale uno con proyectos distintos y eso también, incluso por muchos docentes, es mal visto** porque es que la cuestión del docente hoy en día es no, es que estamos trabajando más de la cuenta y ¿por qué ese profesor se regala a trabajar por las tardes o por que un proyecto o por que tal cosa? En esa época, sí nos tocaba. Y es porque no han pasado por estas cuestiones. Allá, si estábamos unidos, estábamos en una situación, muchas veces, de vida o muerte...” (Wilson)*

La vivencia de la docencia rural es variable de acuerdo al contexto, y las dinámicas de las instituciones educativas. Resulta un gran estímulo para la labor docente la acogida de parte de rectores, compañeros y comunidad frente a sus iniciativas pedagógicas, en reconocimiento de su autonomía.

Podemos evidenciar, desde las diferentes de las experiencias de los maestros, cómo sus construcciones identitarias se ven interpeladas por las diferentes ruralidades en que los maestros trabajan, generando diferentes formas de asumir el rol docente, en función de estas realidades; el maestro investigador, el maestro que reconoce al otro, que se deja cuestionar por las identidades culturales de las comunidades, que crea procesos de construcción colectiva en integración de los saberes y de las diferencias, reflejan cómo el maestro empieza a pensarse en torno al reconocimiento de las ruralidades y su diversidad.

La Subjetividad del maestro, entra en juego con sus experiencias. La propia historia del maestro como sujeto, sus vínculos socioafectivos y culturales, llevan a la necesidad de movilizarse, como lo refiere César “...*me di cuenta que tampoco, yo podía, digamos, como vivir así ese romanticismo de la gente rural, incluso, ya no estoy allá porque en últimas terminé un poco cansado del contexto...me empezó a hacer falta, como las cosas de mi cultura, de mi ciudad, ya después del tiempo me sentía demasiado aislado allá y también demasiado metido en su cultura, porque en últimas también empecé a vivir como vive un peñero, a hacer las actividades que ellos hacían, a compartir con ellos las cosas, que si las ferias, que si los gallos, que si el tejo, las cosas muy del pueblo. Y pues, también me di cuenta de que no iba a poder vivir mucho tiempo así. Me empezó a hacer falta mi propio contexto...*” (César)

Esta necesidad de retorno a lo propio o de búsqueda de contextos cercanos al lugar de origen, se hace evidente también en las experiencias de Henry, Lizeth y Carolina, luego de su experiencia y aporte social en diferentes escenarios rurales. Las experiencias de otros maestros en Colombia, muestran también, la construcción de vínculos de los maestros rurales con los territorios en los que trabajan y con las comunidades, que les llevan a construir otros proyectos distintos de vida, en estas ruralidades que les acogen.

Las ruralidades y el maestro, las diversidades y su propia identidad como sujeto, en confrontación y diálogo, muestran cómo el lugar del maestro rural diverge con las ruralidades, y las experiencias de interacción le permiten preguntarse por los otros diversos que habitan los territorios y por sí mismo, como sujeto y como maestro.

4.4.3. Maestras de Generaciones; arraigo, reconocimiento y transformación social

En las trayectorias docentes, se observan también, aquellas que transcurren en un mismo escenario rural, siendo el caso de Clara, Zoraida y Nelcy. Maestras que, tuvieron la posibilidad de desempeñarse desde sus inicios, en sus territorios de origen, en donde han trabajado durante muchos años, formando generaciones. Gran parte de su vida se entrelaza con su experiencia docente en estos escenarios, y ello influye en sus identidades, desde los procesos vividos a lo largo del tiempo, y las interacciones pedagógicas y comunitarias.

En una aproximación retrospectiva, en sus narrativas, las maestras sitúan tiempos, pero también sentidos sobre lo que ha sido su experiencia. Así mencionan “...Desde el 3 de mayo de 1995. Toda mi vida dedicada, les digo a ellos que son como mi familia. A mí me dicen “Balconcitos”, y yo ¿qué pasó allá? Ya son parte de mi familia...” (Clara), “...Desde ese año, desde el 10 de Enero del 2006, estoy trabajando en esta vereda. Totalmente feliz. Voy a cumplir 17 años como maestra rural. He trabajado desde preescolar a grado quinto y me ha ido muy bien. Tengo una comunidad excelente...” (Zoraida) “...lo que yo soñaba, quedar en mi territorio...Y se me dio... El rector ... quien me recibió, me explicó muchas cosas, me preguntó, que, si yo iba a quedarme en el colegio por bastante tiempo, o si aspiraba a irme, pues obviamente dije “la idea es quedarme”. Me dijo que era muy bueno que un docente aspirara a estar con varias generaciones en un colegio, porque así se podía tener un aprendizaje bonito...” (Nelcy)

Su experiencia se narra como un proceso, que les ha permitido construir escuela rural, a través de los años y las vivencias, respecto a sus inicios, refieren:

“...Han sido etapas. Cuando llegué a mi sede, los niños, eran bastante grandes, bastante mayorcitos, **se usaba la coticita** y pues siempre mi vereda ha sido muy humilde... Y ya, entonces

*empezamos a mejorar...**Fueron cosas de conseguir**, en esos días uno podía tramitar con la alcaldía, gestionar recursos, fue una etapa donde la Gobernación nos mandó uniformes completos...empezó a haber nombramiento del personero estudiantil y efectivamente, yo lo preparaba y lo mandaba con el papá, que le planteara al alcalde lo que sus compañeros necesitaban...ha sido de progreso...Se reunían fondos de lo que los mismos papás daban” (Clara)*

*“...Para mí fue muy emocionante llegar a La Palma, medio conocía la Comunidad, porque ya había trabajado en la otra vereda y había un compañero docente, Manuel, que ya estaba a punto de pensionarse. Yo llegué ya más joven y pude colaborarle mucho. Me sirvió la experiencia que él me brindó, pero yo también logré poner **un toque de modernidad**. En ese año nos llegaron los computadores para educar, unos portátiles, y pues eso era una novedad, logré hacer mucho trabajo, laboratorios virtuales, puse mi sello, en las actividades porque considero que la escuela nueva debe ser activa como su nombre lo indica...” (Zoraida)*

En la narrativa de las maestras, cómo se observa en los testimonios anteriores, emerge también la memoria de sus escuelas rurales. Por otra parte, en la experiencia de trabajo de las maestras, llama la atención, los vínculos que han tejido a lo largo del tiempo, con las comunidades, a punto de considerarse a sí mismas, como lo menciona Clara, como miembros de una sola familia, y como tal, hacerse partícipes de vivencias, que desde la cotidianidad de la escuela y el entorno rural, muestran otros matices, muy valiosos, acerca de lo que implica “Ser maestro o maestra rural”.

En esta línea, podemos leer el siguiente testimonio: “...**Llegar a la experiencia de ver crecer a todas esas personitas en el transcurso del tiempo ha sido bastante significativo**, porque compartes todo el tiempo con ellos, los ves crecer, aprendes mucho de ellos...**Le contaba a una de mis nietas alumnas**, que a la tía le tocaba pasar una quebrada para venir a estudiar y a mí me

tocó aprender a silbar en caracol porque cuando empezaba a crecer la quebrada, el papá me silvaba en caracol, y si lo escuchaba tenía que responderle para mandarlas, porque lógico, bajaba la creciente. A la niña más pequeñita, no me la mandaba, yo le mandaba las actividades...Y detalles así... en tanto tiempo que llevo en esa vereda he visto crecer muchas familias, tengo muchos hijos estudiantes...” (Clara)

Experiencias como la anterior, nos muestran mundos de significado y otras formas de vivir la escuela en la ruralidad. Además, hay unos lazos que se tejen, que dan cuenta de una relación pedagógica, entre maestro y estudiantes, en donde existe el afecto, el cariño y la amistad, y ello se entiende cuando las maestras se expresan acerca de sus estudiantes como “sus hijos estudiantes” o relacionan su rol, con el de “una madre”, “una amiga más” o “una compañera”. En otras narrativas se menciona:

“...La experiencia más grande es ver como ellos pasa el tiempo y me dicen, profe qué triste que yo haya crecido, y no haya seguido contigo, ellos lo recuerdan a uno con cariño... les digo yo a ellos, ustedes crecen, y yo crezco, ustedes son parte de mi vida y si a ustedes yo los veo sufrir, pues me da tristeza, si los veo salir adelante es muy gratificante porque yo creo que la experiencia más grande de uno como docente diría mi hijo -Mami, tus otros hijos de la vereda-, porque él sabe que cada uno me preocupa, que cada uno es un mundo diferente...” (Clara)

“...lo que yo quiero es que ellos tengan de mí un recuerdo bonito, que cuando ellos salgan del grado 11, no se olviden de que yo en algún momento fui parte de la vida de ellos, que me recuerden por algo, por alguna cosa bonita, que en mí vieron...” (Zoraida)

“...Ser maestra en la ruralidad, viene a ser como ese papel de ser como una mamá más, una amiga más, esa persona más en una comunidad. Lo digo, porque tengo esa experiencia que viví

con estos niños de dirección de curso (5 años), yo me sentía una mamá para ellos y los mismos niños a veces me decían, -es que usted es nuestra segunda mamá y las mamitas, me decían, una sobre todo me decía, profe es que usted es la mamá para nuestros hijos, aquella que ellos tienen cuando no están con nosotros-, entonces eso es lo que siento, al ser maestra rural, ser esa mano amiga, esa compañera y también ser quien les oriente a tomar su camino...”(Nelcy)

Por otro lado, la Escuela Rural como escenario de trabajo, les ha permitido a las maestras consolidar experiencias de satisfacción en la enseñanza, aprovechando las bondades que el entorno ofrece, su flexibilidad en tiempos, autonomía y libertad, así, refieren:

“...Uno en la escuela nueva y en la escuela rural puede hacer lo que quiera en términos pedagógicos, si en mi horario está matemáticas, pero se me dio por hacer un trabajo lúdico por cualquier situación, puedo hacerlo. De la escuela rural, eso es lo que me fascina, que a mí no me tiene sometida estrictamente a un horario y a una exigencia que yo deba desarrollar, entonces yo creo que es perfecta...Es tan bonita que tiene las actividades perfectas para que uno desarrolle con los niños. Si uno quiere ir alrededor, salir, ver la naturaleza, explicar un tema, lo puede hacer, hay como esa libertad de cátedra que yo puedo estar ejerciendo, pero que también la puedo transversalizar... soy muy amiga de, por ejemplo, los viernes...las dos primeras horas son de clase y después hacemos una receta. Hemos hecho pizza, Banana Split, hemos hecho muchísimas cosas, hasta sopa de dulce...En esas actividades, que uno realiza, los niños aprenden muchísimo, aparte que también les genera alegría, emoción, se desestresan de estar escribiendo, otro día trabajamos solo la pintura, otro día hacemos zumba, otro día vemos película, diferentes actividades que me fascina hacer con ellos...” (Zoraida)

*“...ser unitaria es una experiencia súper, se la vive uno, la siente y tiene una gran **responsabilidad**, no hay quien controle el tiempo, pero tú sabes que tienes que cumplir, sabes que todos los niños pueden, cada uno a su ritmo, sea del campo, sea de la ciudad, son niños y somos personas y como los dedos de la mano, diferentes, cada uno suma a su forma, resta a su forma, lee, pero no indica que no podamos, todos pueden, no es dificultad, es que la manera como nuestras mentes asumen las cosas es diferente. He aprendido que un niño muchas veces se acomoda a su docente como uno como docente tiene que acomodarse al estudiante, porque no todos son iguales, entonces ese es el reto...” (Clara)*

Podemos ver unas percepciones positivas de la vivencia de la escuela rural, como maestras, y formas de dinamizar la vida en estos entornos, desde la flexibilidad, la participación, la transversalidad y el diálogo en la construcción de saberes.

En este marco, también se sitúan iniciativas que se articulan con el contexto rural, como lo es el Proyecto de Educación Agroambiental, orientado por la maestra Zoraida, *“...**Nosotros pertenecemos a un club ecológico que se llama el Club de los Corpochivatos**... participamos cada año en un encuentro, en donde compartimos nuestros proyectos... fuimos al Puente de Boyacá...y expusimos nuestro proyecto, que fue la elaboración de un Ajedrez Ecológico...el reciclaje yo lo trabajo muchísimo porque me ha dado muy buenos resultados y tengo todavía todo el ajedrez porque esto ayuda a transversalizar. Esa vez ganamos el primer puesto...el ladrillo ecológico en la escuela también lo utilizamos para la cerca de la huerta casera...Otro proyecto que me gustó muchísimo fue la elaboración de mochilas, y de sombreros reciclando las bolsas plásticas, las volvíamos hilo y realizábamos unas lindas mochilas. Quiero seguir con el proceso...” (Zoraida)*

Iniciativas que constituyen parte de los agenciamientos de las maestras en las comunidades, en respuesta a las particularidades del medio y las necesidades de los habitantes rurales, en las que se promueve una relación sana con el medio ambiente, un equilibrio con la naturaleza, como propuesta alternativa, en medio de las dinámicas actuales de la sociedad.

Adquiere un lugar importante, en la construcción de identidad de las maestras y sus prácticas pedagógicas, su historia personal, si bien ellas, han crecido en los territorios en que trabajan y esta relación directa, les permite pensarse cómo se ha evidenciado en sus testimonios, como miembros mismos de la comunidad, y encauzar su labor educativa en pro de esta, en la promoción del autoreconocimiento, la orientación hacia proyectos de vida, y la revalorización de sus territorios. En este sentido, mencionan:

*“...es lo que siento, al ser maestra rural, ser esa mano amiga, esa compañera y también ser quien les oriente a tomar su camino , a ver que todo lo que ellos sueñan y quieren es bueno para su vida, desde que sea bueno, sí va a ser chofer, sueñe con tener su propio vehículo, sueñe y téngalo, no se quede ahí, trabájelo, pero que sea suyo, con eso, pues así se va formando, obviamente que uno lo que quiere es que estudien, uno quiere ser ese maestro que los saque de ahí, de pronto, como de ese encierro, que quizás de pronto, alguna vez yo tuve desde mi niñez, ¿cierto?, **al tener esa experiencia en la ruralidad**, de uno decir, estoy acá como tan alejada de la ciudad, pero **se puede ir saliendo**. Eso es lo que siento al ser maestra rural, de ayudarles a abrir los ojos y decirles que se puede salir, se puede ir a otra parte, o se puede quedar ahí, es el concepto que tengo de ser esa maestra rural, ser esa maestra, amiga y compañera y consejera de los jóvenes rurales...Mi profesión va más como hacia ese lado, a mí me encanta coger a los estudiantes y decirles desde pequeños, “todo lo que ustedes sueñen, escribanlo, que yo sé que se les puede cumplir” , a mí me gusta eso de ayudar, sobre todo en la población rural, tuve la*

experiencia también en lo urbano un tiempo, pero soy feliz en lo rural diciéndole a los chicos, “miren si yo también vengo desde ahí” Yo también cogí arvejas, yo también cogí un machete, yo también cogí un azadón. ¡Yo también soy campesina!” (Nelcy)

*“...he sido muy enfática y he luchado mucho porque los niños, todos deben ir a la Universidad y yo les he dicho a los papás que ahorita no hay excusa... los niños no deben quedarse sin estudiar, entonces yo a veces les digo a los niños **que les gusta mucho los animales- “Ay, veterinario”, el otro que le gusta el campo “Agricultor. Mire qué chévere”**. Todo eso se les infunde a ellos, ... que vayan a la Universidad a estudiar y que vuelvan a su tierra a prestar el servicio porque la educación a ellos les abre muchas puertas...Así como ese concepto, si vuelven aquí, de no ser ahí, los que regalan el producto, sino que valoren lo que hacen, que ellos valoren el producto como tal y ya no vengán a solo a cultivar y a venderle al intermediario, sino que ellos ya con una visión diferente, se van ellos mismos y venden su producto a Bogotá o forman sus asociaciones... también el entorno y la parte socioeconómica entra a jugar muchísimo ahí...”(Zoraida)*

*“...Cierta vez fuimos a unos juegos deportivos con mis estudiantes, teníamos que caminar una hora para llegar a los juegos, llegamos a la inauguración y el jefe dijo - Bienvenidos futuros presidentes de la república- y yo lo pensaba, y decía -Si, por qué no, **desde la humildad de su casa, hay que pensar en grande**... yo les digo a ellos -las cosas se hacen bien, porque si usted va a lavar los platos, tiene que lavar los platos muy bien, si usted va a ser secretaria, tiene que hacer las cosas bien, si usted va a ser agricultor, tiene que hacer las cosas bien, todo se hace bien ...Es como **el trabajo de las personas, desde ningún punto de vista se debe menospreciar**, porque de todas maneras el agricultor siembra su tierrita, si él tiene sus uñitas sucias, su piel curtida, es por su trabajo, talvez yo no tenga las uñas curtidas pero el sol me da en mi cara todos los días, camino, los pies me duelen, no se me ve, pero igual, el agricultor también, se cansa, puede ser que el*

*barrendero no luzca su mejor vestido, pero está haciendo un trabajo y todo trabajo merece respeto, **todo trabajo tiene su valor, todo trabajo hace su representación y es necesario...***”(Clara)

“...Creo que debemos educar: **Uno, para que sean buenas personas, buenos ciudadanos, educar para la ciudadanía, que no es tan fácil, pero también educarlos para que ellos aporten a esta ciudadanía desde cualquier profesión...**me decía, un chico que tengo en octavo, Alexis, “*Profé es que yo no quiero estudiar porque yo ya estoy aprendiendo de motos y ya estoy trabajando en un taller*” y yo le decía -Papito, pero tú puedes ahí ir haciendo eso (está bien, en vez de que se dedique por allá, a hacer otras cosas indebidas) , pero hazlo por ahí un sábado o un viernes en la tarde, y no dejes de lado el estudio, termina el estudio. ¿Quién quita que puedas estudiar mecánica automotriz, y después montas tu propio taller de motos en la vereda? porque él me dice que él está trabajando ahí, por la vía, por la vereda. Son cosas que yo digo, si los chicos aspiran a ser, pues hay que apoyarles y a mí me parece que eso es educarlos...Chévere también los que dicen. -No es que yo quiero ser contador, yo quiero ser geólogo, yo quiero. - ¡Hágale, Estúdielo y Hágale! Yo voy es a que cada uno haga lo que le gusta, lo que quiere, es como lo que lo que desde mi perspectiva busco con la educación rural, y con estos chicos, “**haga lo que a usted le guste**”, pero si uno ve que alguien quiere hacer algo que le va a servir a su territorio, pues **hay que apoyarlos, para qué se va a ir a otro lado, si no le va a gustar...**” (Nelcy)

“...Un niño del campo tiene mucha sabiduría, a pesar de que en este momento no es como antes, pienso que los papás en todas sus vivencias que han tenido, se dedican a que sus hijos estudien. Nos han limitado mucho ...y puedo decirlo en este momento, que hay niños del campo que no saben cómo se siembra una yuca, una auyama, una zanahoria, pienso que en este momento hay mucho niño que vive en el campo y esa sabiduría no la tiene, porque los papás se han dedicado

*a “venderles” una meta más de educación, más de otra cosa, que a aprender muchas cosas que tiene el campo que son muy bonitas... Y se está quedando sólo el campo, ahorita por lo menos en mi vereda, han regresado varios de mis exalumnos que se habían ido, pero lo han hecho, debido a muchas situaciones de la ciudad, han aprendido a valorar su entorno, esa belleza que le regala a uno el campo, que es salud, alimento, no es fácil, vivir en el campo no es fácil, pero es gratificante, la tierra se cuida y es muy grata con quien la quiere, con quien la cuida y la cultiva, entonces **es relativamente enseñarles a querer su espacio**”...(Clara)*

La experiencia personal de las maestras en relación con el contexto rural configura miradas alrededor del sentido de la educación en estos escenarios; se presenta una noción compartida, y es la apuesta por la educación como un medio de transformación de vidas y de impacto en el territorio.

Se busca más allá del arraigo y la educación para que los jóvenes se queden en sus contextos, la educación para que se movilicen socialmente y busquen su autorrealización. Desde esta visión, el contexto, deja de ser camisa de fuerza, y se muestra más como una posibilidad de vida, que puede elegirse o no. La apuesta central está puesta en los seres humanos que se forman, y en su pleno desarrollo.

Se habla también, desde varias voces, frente a la pregunta, para qué la educación rural, de una Educación para la Ciudadanía (término paradójico), entendiendo el ser ciudadano, como “ser habitante de un territorio”, de una educación que posibilite a los individuos desarrollar sus potencialidades y contribuir al territorio que habitan.

Otra dimensión importante del trabajo de las maestras, de acuerdo con sus testimonios, es la vinculación de las familias y comunidades. En principio, se refieren cambios, de las comunidades de antes a las comunidades de hoy en día en el contexto rural, pero se resalta el trabajo con las

familias, como un eje fundamental en la gestión escolar y comunitaria en sus escuelas. En sus testimonios, se menciona:

*“...desde que se hizo esa parte de Junta - Escuela, entonces únicamente la escuela la tocan los padres. Inclusive escuchaba a mis compañeros que hace poco se celebró el día de San Isidro en la escuela y había el problema de que la gente fue e hizo su celebración y todo y el día el lunes llegó el docente y la escuela al revés... Antes la escuela era de la Comunidad y la Comunidad la ayudaba a cuidar y la respetaba. Ahorita sencillamente se abre la puerta a la Comunidad y sí me gustó un balón, me lo llevo, ya no hay respeto, esa parte se perdió muchísimo. el presidente de la Junta si de pronto algún papá se queja, si se une con toda la Comunidad para mirar qué hacen con el docente, pero de la **Comunidad de que no es padre de familia está muy alejada de lo que es la parte de educación**...” (Clara)*

*“Considero que los padres de familia cumplen un papel importante en el avance tanto de los niños, pero también en el fortalecimiento de mis labores como docente, si ellos no me colaboraran, pues yo no tendría los resultados que tengo. Siempre hago reuniones de padres de familia, me fascinan las celebraciones, celebro absolutamente todo...Me gusta mucho la vinculación de los padres de familia, me gusta muchísimo que participen, ellos ya saben y no tengo la necesidad de rogarles que se vinculen, por el contrario, ellos espontáneamente lo hacen...y pues mantengo, considero muy buenas relaciones con ellos, con el respeto que todos tienen, **valoro mucho el trabajo que cada uno desarrolle y de verdad que me colaboran muchísimo**” (Zoraida)*

Vemos que anteriormente, las escuelas rurales eran un centro dinamizador de la vida comunitaria en sus contextos. Hoy, esa participación de la comunidad se ve limitada en la medida en que la comunidad, se conforma ahora, solamente por los padres de familia. Lo que demarca

límites y distancias entre escuela - comunidad e influye también en la valoración social, del docente en el contexto rural, que según refieren las maestras, ha cambiado. Ya no es la del maestro líder o la figura de respeto en la comunidad, sino la del maestro como funcionario público al servicio de la comunidad. Sin embargo, como elemento a favor, las maestras cuentan con la experiencia de ser parte de las comunidades con las que trabajan y conocedoras de la población y del contexto y esto fortalece esos vínculos comunitarios y posibilita relaciones en donde las maestras pueden ejercer liderazgos y agenciar iniciativas que trascienden los límites de la escuela, e impactan su territorio y su comunidad.

Adicionalmente, en sus narrativas, las maestras expresan sentimientos de satisfacción, orgullo y gratitud, respecto a su profesión y su experiencia de trabajo en sus comunidades, afirman: *“Me siento muy contenta con mi profesión, sobre todo cuando siento que mis estudiantes me quieren, así como la comunidad”* (Nelcy), *“...ha sido un espacio para poder mejorar la calidad de vida, para poder compartir los conocimientos con los niños, un espacio para aprender, para crecer, para valorar las personas, ha sido un reto grande, una experiencia grande, un cambio de vida total. Ser maestra, fue la mejor decisión de mi vida...”* (Clara) *“...Para mí, la docencia en este momento fue la mejor profesión que Dios puso en mi camino, me siento totalmente realizada como mujer y como profesional. Me siento feliz, nunca pensé que Dios me iba a poner esto en el camino, como le digo a los papás, me iba a dar la oportunidad tan bonita de tener tanta gente a mi lado, que iban a pasar por mis manos tantos niños, unos con tantos problemas, otros con tantas experiencias, otros con tanta energía, otros con tanta sabiduría que me han enriquecido... considero que a mí esta profesión me ha dado grandísimas satisfacciones...”* (Zoraida)

Estos son otros de los rostros de las maestras y los maestros rurales, de nuestros territorios. La maestra campesina, como lo reflejan los rostros de Clara, Zoraida y Nelcy, que se identifica con

sus jóvenes estudiantes y se ubica como un miembro más de su comunidad. La maestra que comparte su vida y construye mundos de significación desde la cotidianidad rural, y la interacción con la gente. La maestra que apuesta por la educación como un medio de transformación de vidas y de impacto en el territorio, que infunde sueños, esperanzas y posibilidades de movilización, a la vez que invita a la revalorización de lo propio. Maestras que expresan orgullo, satisfacción y gratitud, de su profesión y sus experiencias compartidas con sus comunidades.

4.5. Pedagogías en Resistencia

En las construcciones de identidad de las maestras y los maestros, emergen algunos sentidos pedagógicos contruidos, desde sus experiencias de vida, acerca de la educación en las ruralidades y su propio rol docente. Estos sentidos se ubican como Pedagogías, que se resisten a la imposición de modelos de educación ajenos a las realidades rurales, que estandarizan y pasan por alto las diversidades, los contextos, las voces de los actores, y el lugar pedagógico del maestro rural.

Son sentidos y prácticas pedagógicas que ponen en evidencia, diversas formas de ser maestros y de hacer escuela rural; cultivar los sentimientos y la emocionalidad, trasladar la naturaleza al entendimiento de lo humano, perfilarse como un docente personalista, folclórico, emprendedor, creativo, entender la enseñanza desde la amistad, el afecto, la reciprocidad, la alteridad, educar para el autorreconocimiento y la revalorización del territorio, muestra algunos de esos diversos sentidos pedagógicos contruidos en relación con sus identidades.

Uno de los sentidos, es el que nos comparte el profe Wilson, en donde desde sus experiencias de vida, y el ejercicio de alteridad como maestro en relación con sus estudiantes, sitúa “El camino del corazón” como apuesta y sentir acerca de lo que significa su práctica educativa como maestro rural. En esta línea, refiere:

“...También uno se empieza a identificar con la gente del campo, más allá de eso, por lo que uno ha vivido, de pronto la gente de la ciudad tenga mil problemas, pero no saben cómo es la evolución de la naturaleza humana, no saben cómo crece una semilla, de dónde surge el agua, cómo es la cuestión del manantial, cómo es la cuestión de la semilla, de la fertilidad, los frutos que salen de ahí, la naturaleza en general o la naturaleza humana y se piensa que el intelecto es lo máximo porque en la escuela han hecho énfasis en eso y muy pocos profes exploran el camino del corazón.

El camino del corazón no sólo son esos relatos sino también el ejemplo, la constancia y el cuidado que uno coloque, el cuidado no es sobreprotección como de pronto le pasó en una época a uno, la protección pasa a castigo físico, y el castigo pasa a cuestiones emocionales que lo dejan a uno marcado... El camino del corazón va sanando eso y uno sabe también cómo es la situación del machismo en el campo, y la situación de la mayoría, de alcoholismo y de falencias a todo nivel, afectivo, emocional, económico, entonces sí uno se retrotrae a esa época y se coloca en los zapatos de los estudiantes, pues uno sabe que ellos pueden estar aburridos en casa, con muchas falencias, maltratados física o emocionalmente, y por eso no puedo ver que una persona sea la que sea tenga un semblante triste, hagamos algo para que eso cambie, ensayemos una caminata, a veces cuando uno estaba así, cuando tenía 12 años, no solamente era la caminata con los compañeros, sino hacerlas al campo con las familias y eso le servía a uno, como para entender que hay otros caminos...que no solamente era el rechazo, la burla, o la humillación y el castigo físico, sino buscar otros caminos y salidas para las situaciones que se presentaran y uno veía que iba dando resultados.

...Pocos profesores, vamos por ese camino porque la mayoría de las familias o incluso de docentes no tuvimos ese referente, de pronto uno o dos docentes que tuvieron ese camino y uno los recuerda con mucha gratitud...

...Lo interesante de un sistema educativo es que sea por proyectos y que permita no sólo desarrollar la iniciativa y el liderazgo de los estudiantes sino también que no vean el mundo tan cuadriculado, hacía sólo el intelecto, y allá en el campo hay muchas más posibilidades, el docente rural tiene que darse cuenta que aparte del camino del corazón, la persona es muy natural, por la forma de ser, porque hasta cierto tiempo no estaban tan influenciados por espacios tan cuadriculados, como los de una ciudad ni por transportes cuadriculados, ni por encierros, ni por, incluso muchas veces tener que cumplir horarios. El horario de la naturaleza, el reloj biológico funciona diferente cuando uno está en el campo que cuando uno está en la ciudad, la cuestión por ejemplo de las fases de la luna, también hay que hacerles entender que hay que volver a esa sabiduría, y a las mujeres también la cuestión de la medicina, porque la mujer del campo también ha perdido esa sabiduría...” (Wilson)



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Wilson



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Wilson

La pedagogía del profe Wilson propone otro camino, para la educación, y es el del corazón, el reconocimiento del sentir y la emocionalidad de los seres humanos que son sus estudiantes, y en el trabajo para que ciertas emociones cambien, se vale del mismo entorno natural, en donde cómo lo argumenta, la persona, también es un ser natural.

En diálogo con esta perspectiva, se encuentra la postura del profe César, al hablar sobre sí mismo, como maestro rural. Él nos cuenta:

“... soy una persona muy empática. Sobre todo, muy dada a los estudiantes...que también puede ser un error...Creo que a veces, si me calificaran en un test de qué tipo de pedagogo soy, sería un poco personalista, a veces caigo en el trato muy personal con los estudiantes. Aunque eso creo que, no lo dejo de ver como una fortaleza, digamos, con todos los problemas que he visto en la ruralidad, creo que si algunos estudiantes se acuerdan de mí es más por cosas que hablamos

más, así como en confianza, o sea, propiamente, creo que como docente soy un buen psicólogo. Más o menos, ese es mi perfil...”



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe César

Desde la identidad del profe César, también se configuran sentidos en donde el trato personal, la escucha y el diálogo, se tornan característicos de su práctica cotidiana como docente. Sin embargo, esta perspectiva entra en un lugar de tensión, cuando expresa impotencia frente a algunos cambios que se han venido dando en la sociedad, y que han impactado la parte humana, de los procesos educativos y sociales, a propósito, también de la vivencia de la pandemia Covid 19. Es así como el profe César, continúa en su relato:

“...soy particularmente crítico, y soy muy dado a ver cómo las contradicciones que hay en todo... vivo, así como inconforme... todavía estoy pensando si realmente vaya a estar mucho tiempo, digamos en esta labor, por lo mismo que digo, que realmente, a veces veo que los problemas son tan estructurales... ahora el rol del docente ha cambiado ...ahora cada vez más, nos especializamos como en esto que llaman como un tutor, como ser alguien que simplemente

está como para retransmitir información. Creo que ahorita con este tiempo de pandemia, todos experimentamos un poco de eso...la cuestión más personal del contacto con los estudiantes se alejó un poco....los jóvenes realmente ahora en estos tiempos se están viendo formados más por otras instancias, la familia influye mucho, pero creo que ahora la información que circula en las redes, la forma en que ellos se relacionan con otras personas de forma virtual, está haciendo más mella en la formación de ellos...que lo que propiamente esté haciendo el colegio ¿no?... incluso yo veo a veces en lo que significa un buen colegio, no se ve por la formación propiamente de las personas, sino por la formación académica, ... creo que la calidad humana, eso es algo que probablemente no se enseña, y que probablemente la sociedad está perdiendo mucho...

...Ahora, todo es tan relativo que no se sabe si estamos realmente perdiéndolo todo, o ganando, más estudiantes para la vida laboral. Igual en el sistema educativo, toca ver cosas que no coinciden. En la Universidad, a uno le metieron mucho las ideas humanistas, de formar personas, de que ellos tengan un criterio, de que puedan realmente llevar una buena vida en el sentido más filosófico del buen vivir, pero realmente a veces parece que toda la sociedad fuera un sistema que realmente empuja a hacer otra cosa y uno como docente, resulta siendo un funcionario público más, pues no es que uno tenga una camisa de fuerza, pero realmente nuestro sistema educativo está también apuntándole a algo, a seguir produciendo, que se yo “ciudadanos” , un buen ciudadano, que es, obviamente, el ciudadano obediente, el ciudadano que quiere solo pensar en salir a tener una vida productiva, trabajar y ser un buen consumidor.. vivo como en esa crisis, digámoslo así, como docente...” (César)

Por su parte el profe Henry, relaciona su papel como gestor de posibilidades, desde su propia experiencia, en distintas ruralidades, una de estas, con presencia del conflicto, y habla del grado de compromiso y sacrificio, que implica el ejercicio de la docencia en muchas zonas rurales del

país, con realidades de abandono y marginalidad. En diálogo con los cuestionamientos referidos por el profe César, también habla de la subvaloración del campo, a nivel cultural y social, y de la necesidad de reconocerlo como un escenario con potencialidades.

“... El educador rural es aquel que está aportando al pueblo colombiano como todos, pero un poquitico creo que más de carisma educativo hacia su gente. Hay veces los despreciamos por ser del campo, y se da muchas veces entre los mismos compañeros ...digamos, de pronto por la pedagogía que aprenden muchos compañeros en su licenciatura o en su carrera, muchos no quieren trabajar en el campo, lo ven como bajar su cultura, como si no fuera del nivel de ellos, y todos quieren, es el pueblo... cuando nosotros damos las bases y hay veces nos critican... pero no ven las realidades de los muchachos, los caminos, la economía, la clase social...

...Un profesor rural es un armador de muchas posibilidades, es aquel que tiene que sacar hasta de su propio bolsillo, tiene que dar muchas veces para apoyar a muchos estudiantes...El profe rural tiene que sufrir más, y soportar muchas inclemencias en formar sus estudiantes. Pienso y yo lo he vivido. Aunque hay escuelas que pueden tener muchas garantías, pero no todas. La educación rural es muy buena, dependiendo muchas veces del sitio en que uno esté, el apoyo que tenga del municipio y de las autoridades...

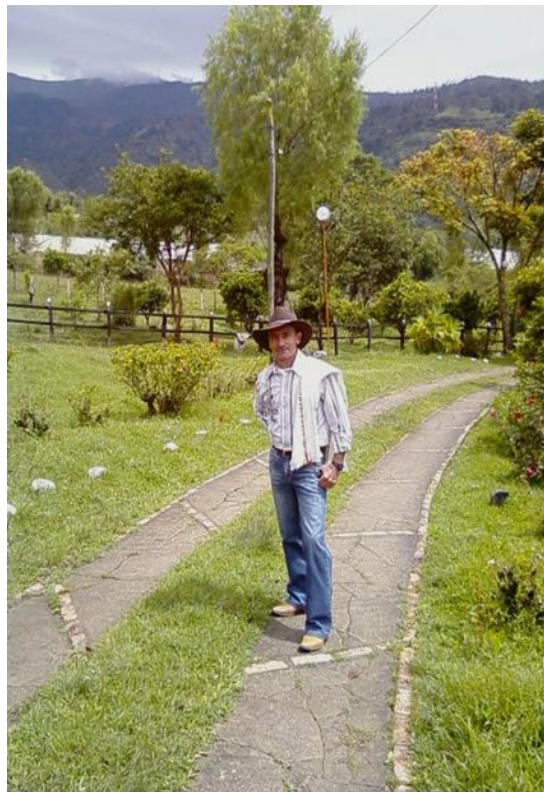
...Y la educación en el campo es buena y sana. Sana en el aspecto de la convivencia de los niños. Lo que ha dañado es el Internet o los celulares, pues ellos ya se meten en eso, entonces se está perdiendo el amor por muchas cosas, por el respeto, por el mismo campo, por estar viviendo en el campo y el mismo Gobierno desampara el campo. Entonces por eso es que vemos que toda la gente es que la ciudad, que la ciudad, la ciudad. Se van para una ciudad, a una panadería, por ahí, aquel que tiene la forma de vivir, que se sabe defender, puede hacer una carrera, o qué sé yo,

de resto le toca sufrir mucho, pero el campo es bueno y sano, y se puede vivir sabroso. Sobre todo, la educación en el campo es muy, muy sana, muy compartida y más respetuosa...” (Henry)

En la gestión de posibilidades, como maestro rural, el profe Henry, en su trayectoria muestra diferentes iniciativas desde su labor como maestro, como el trabajo con las familias y comunidades, la integración deportiva, el reconocimiento de las tradiciones y el folclor. Se describe de la siguiente manera “...*Me he caracterizado por ser alegre, por compartir, por ser amigable... Soy un hombre humilde, ambientero, folclórico, dinámico y sentimental, también me da a veces la tristeza. Y soy muy noble, hasta cierto punto. Soy tranquilo, me gusta también el campo, de por sí, tengo mi finca y tengo mi actividad. Ese soy yo, folclórico y alegre ...” (Henry)*



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Henry



Desde otra perspectiva, la profe Carolina, manifiesta a través de su relato, sentidos construidos también desde su infancia, su experiencia sociofamiliar, sus experiencias escolares y aprendizajes

profesionales, en donde destaca dentro de su labor, el trabajo con las familias, la enseñanza con alegría y en ambientes motivadores, alejada del tradicionalismo, las relaciones mediadas por el afecto y el diálogo, con sus estudiantes y comunidad. En su relato, menciona:

“...siempre rescato, la familia, y he pensado que, pues se debe mantener la familia unida porque para los hijos es complicado un hogar separado, digámoslo así, una familia separada, los papás, sobre todo, porque yo viví esa experiencia... trabajar con estas comunidades es muy bonito porque son comunidades agradecidas, tú no te conviertes sólo en el líder de la comunidad, no solamente en el docente, sino que a veces también te haces amiga de esas personas, de esos padres de familia...hay que llegarles también con cariño, con afecto, si tú les sabes llegar, ellos saben tomar el mensaje que tú les haces llegar... encontré mucho amor por parte de los niños, que eso es lo más bonito, el amor que tú recibes de ellos, es algo que te llena como docente y encontré la necesidad de ir más allá, de no ser la típica clase magistral o tradicional, sino de enseñarles a ellos a través de lo que ellos tienen y lo que ellos pueden hacer...”

...A mí me gusta el liderazgo, considero que soy una buena líder, logro que los padres me acompañen, me considero perseverante, si yo me propongo algo, hago todo lo posible para lograrlo...

...Me considero alegre, no soy la maestra que llega de mal genio y siéntese ahí, no se mueva de ahí, no, me gusta el dinamismo, me gusta que pregunten, como también me gusta que salgan, que exploren, yo no sirvo para estar enclaustrada todo el tiempo en un salón de clase, yo tengo que salir, yo tengo que sacarlos...me gusta que aprendan pero que aprendan con cariño, con alegría... que no le agarren fobia a lo que están haciendo, que se expresen...y me gusta experimentar, a veces de los errores también se aprende, entonces me gusta también ver eso...

...Trabajar mucho los valores, me considero muy humana, soy muy sensible frente a ciertas situaciones que se presentan en el aula y yo creo que es muy fácil que me vean el corazón ¿no?... quiero que los niños no me vean como - la profe- sino que me vean como la amiga, como aquella persona a quién ellos pueden acercarse, no solamente en la escuela sino en el pueblo -Profe ¿Cómo está? y que no les dé cosa, digámoslo así, sino que lo vean o lo hagan con la espontaneidad que un niño suele tener, que sean frescos, y generarles también esa frescura en el aula de clase...

...Uno marca la vida de un niño, sobre todo en la primaria, los primeros años, uno como docente la marca, para el resto de la vida... es un compromiso, y yo siempre he dicho que no solamente un compromiso, sino que para ser docente hay que tener don, porque eso no es solamente quererlo...es como un peluquero, no solamente es que quiero ser peluquero y voy a una academia, no, uno debe tener el don, para ser creativo y poder hacer cosas diferentes, que le nazca hacerlas...o sino, estamos fuera de base, en el lugar equivocado..."



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Carolina

Por la misma vía, la profe Lizeth, en el ejercicio de reconocer su historia personal, da cuenta de algunos rasgos recogidos en torno a la expresividad, el diálogo, y la reciprocidad. Así nos cuenta:

“...hoy en día en mi profesión yo trato de escuchar, porque yo era una de las calladas, de las tímidas y sé que es eso, ósea es muy difícil expresar sus sentimientos o hablar en público, entonces yo siempre me enfoco como en esas situaciones, porque son situaciones que yo viví y que sé cómo se siente, eso realmente repercute o influye en mi forma de actuar de hoy en día...Partir siempre del contexto. Hay que conocer a cada estudiante e indagar porque no pudo cumplir con dicha tarea, porque llegó tarde...No siempre escuchar un lado de la Historia sino como escuchar versiones, mirar qué pasa, ese ha sido como el aprendizaje y que muchas veces los estudiantes tienen como más carácter para afrontar alguna situación, y hay mucho que aprender de ellos...”

La profe Lizeth también sitúa su lugar como Maestra Rural, desde un rol activo desde la Creatividad y Alegría, como elementos de su práctica pedagógica *“...soy muy confiada, soy creativa, activa, y feliz. Puede uno tener los mil inconvenientes a nivel familiar, personal, lo que sea, pero siempre hay que llegar con buena actitud al aula y yo creo que eso es lo que siempre he transmitido a los estudiantes, esa complicidad, y estar siempre contenta, que hasta en muchas ocasiones, me han criticado un poco, el estar tan en confianza con los estudiantes, lo mismo que con los padres de familia...Para mí ser maestra rural, ha significado entrega total. Yo siempre he dicho que un docente no tiene un horario laboral específico, llegamos a la casa y tenemos que preparar actividades para el siguiente día, ... esto lo absorbe a uno mucho...ser docente es entrega, entrega total...”*



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Lizeth

Otro de los sentidos compartidos, emerge en la narrativa de Nelcy, Clara, y Zoraida, desde su amplia experiencia, y su historia, siendo maestras de origen campesino que trabajan en sus territorios. Sus reflexiones se aproximan entre sí, hacia la promoción del autorreconocimiento en sus estudiantes, la revalorización de sus territorios, y el retorno a lo propio. En sus narrativas, mencionan:

“...El desafío que todo maestro tiene es que cada estudiante que llegue no solo se lleve lo intelectual...mi desafío como tal es que en valores ellos también estén fortalecidos. Yo les digo a ellos, pues que muy bien, que sean grandes profesionales, siempre les infundo que deben ir a la Universidad, pero que en la vida su proyecto de vida esté basado primero en lo que los haga felices, eso es muy importante y segundo, en que tengan valores, que sean honestos, responsables, pero sobre todo muy humanos...”

... he sido muy enfática y he luchado mucho porque los niños, todos deben ir a la Universidad y yo les he dicho a los papás que ahorita no hay excusa... a estudiar y que vuelvan a su tierra a prestar el servicio porque la educación a ellos les abre muchas puertas...Así como ese concepto, si vuelven aquí de no ser ahí, los que regalan el producto, sino que valoren lo que hacen, que ellos valoren el producto como tal y ya no vengán a solo a cultivar y a venderle al intermediario, sino que ellos ya con una visión diferente, se van ellos mismos y venden su producto a Bogotá o forman sus asociaciones...” (Zoraida)



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Zoraida

“...Creo que debemos educar: Uno, para que sean buenas personas, pero también educarlos para que ellos aporten a esta ciudadanía desde cualquier profesión...me decía, un chico que tengo en octavo, Alexis, “Profe es que yo no quiero estudiar porque yo ya estoy aprendiendo de motos y ya estoy trabajando en un taller” y yo le decía -Papito, pero tú puedes ahí ir haciendo eso, pero hazlo por ahí un sábado o un viernes en la tarde, y no dejes de lado el estudio, termina el estudio. ¿Quién quita que puedas estudiar mecánica automotriz, y después montas tu propio taller de motos en la vereda? porque él me dice que él está trabajando ahí, por la vía, por la vereda. Son cosas que yo digo, si los chicos aspiran a ser, pues hay que apoyarles y a mí me parece que eso es educarlos...Chévere también los que dicen -No es que yo quiero ser contador, yo quiero ser geólogo, yo quiero - ¡Hágale, Estúdielo y Hágale! Yo voy es a que cada quien haga lo que le gusta, lo que quiere, es como lo que lo que, desde mi perspectiva con la educación rural, y si uno ve que alguien quiere hacer algo que le va a servir a su territorio, pues hay que apoyarlos...

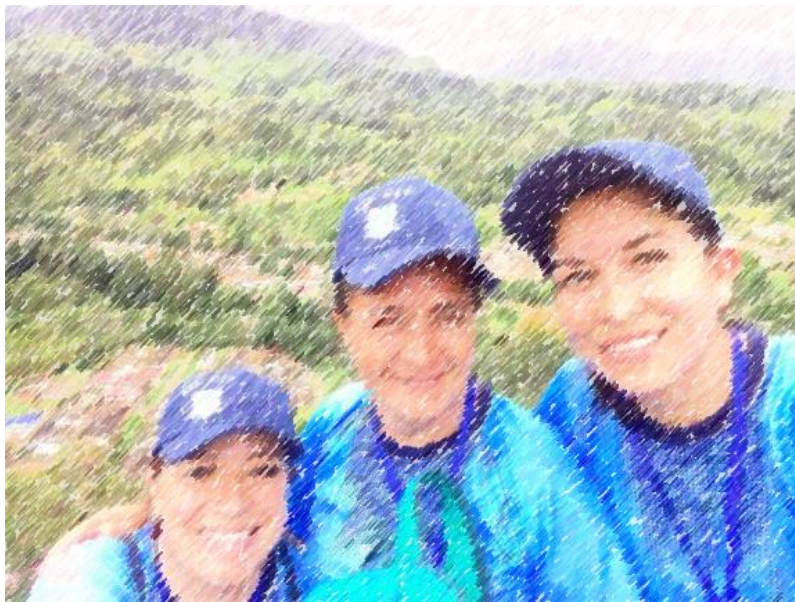
...Siento que sí, soy su maestra y les oriento y estoy para impartir conocimientos, pero a mí me encanta ser la amiga de ellos, me gusta hablarles, escucharlos, hay estudiantes que le cuentan a uno, unas historias duras, como hay otros que le cuentan a uno unas historias muy bonitas. Mi profesión va más como hacia ese lado, a mí me encanta coger a los estudiantes y decirles desde pequeños, “todo lo que ustedes sueñen, escribanlo, que yo sé que se les puede cumplir” ...soy feliz en lo rural diciéndole a los chicos, “miren si yo también vengo desde ahí” ... Yo también soy campesina... “(Nelcy)



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Nelcy

“...no me gusta que me digan “la escuelita” porque es mi escuela, somos grandes y buscamos proyectarnos. Siempre he buscado que mis estudiantes sueñen no con abandonar su espacio, sino con que estudien para mejorar su calidad de vida, en el sentido de apreciar lo que tienen, porque de pronto el desconocimiento hace que no valoren su tierra...les digo a ellos, sueñen con crecer, no es que el trabajo de ser agricultor desmerezca a nadie, pero sí que yo intente, por lo menos enriquecer mis conocimientos para poder mejorar mi calidad de vida porque lo que hacemos es eso. No es que ni vayamos a tener más dinero ni nada, pero sí puedo mirar desde otra perspectiva la vida y ser grande, no en el sentido de ser más que otros, pero si de pronto entender mejor las cosas y poder de cierta manera, no aprovecharme de nadie, ni que nadie se aproveche de mí...les digo yo a ellos, ustedes crecen, y yo crezco, ustedes son parte de mi vida y si a ustedes yo los veo sufrir, pues me da tristeza, si los veo salir adelante es muy gratificante...”

...Un niño del campo tiene mucha sabiduría, a pesar de que en este momento no es como antes, pienso que los papás en todas sus vivencias que han tenido, se dedican a que sus hijos estudien...y puedo decirlo en este momento, que hay niños del campo que no saben cómo se siembra una yuca, una auyama, una zanahoria, pienso que en este momento hay mucho niño que vive en el campo y esa sabiduría no la tiene, porque los papas se han dedicado a “venderles” una meta más de educación, más de otra cosa, que a aprender muchas cosas que tiene el campo que son muy bonitas...Y se está quedando sólo el campo, ahorita por lo menos en mi vereda, han regresado varios de mis exalumnos que se habían ido, pero lo han hecho, debido a muchas situaciones de la ciudad, han aprendido a valorar su entorno, esa belleza que le regala a uno el campo, que es salud, alimento, no es fácil, vivir en el campo no es fácil, pero es gratificante, la tierra se cuida y es muy grata con quien la quiere, con quien la cuida y la cultiva, entonces es relativamente enseñarles a querer su espacio... Esta vida requiere valientes. Ser maestro es más que un cuaderno, una tiza, o un marcador, es más como las personas y el ser persona...” (Clara)



Fuente: Fotografías Historia de vida, profe Clara

Como se ha evidenciado, existe una relación entre las identidades de los maestros, y su actuación pedagógica, en donde sus formas de pensarse la educación y su ser maestro o maestra rural, subyacen a sus identidades. Encontramos visiones compartidas, alrededor del cultivo de lo humano, del autoreconocimiento, la educación para ser felices, y aportar al territorio que se habita. Existen inquietudes, que ponen en tensión sus identidades, en relación con las realidades rurales, el olvido, la marginalidad, los cambios culturales en las juventudes rurales, la subvaloración del campo, el sistema educativo y social. No obstante, el lugar pedagógico de los maestros resiste a estas tensiones, y propone otras perspectivas, que, centrándose en lo humano, y el territorio, se consolidan como un medio de transformación en las ruralidades.

PROYECCIONES

“...Tenemos derecho a politizar esa esperanza...movilizarnos, asumirlo, demandarlo...”
Abigail, Maestra rural

*“...Es maravilloso ver cómo cuando nos escuchamos y compartimos nuestras experiencias,
encontramos vivencias que se entrelazan a pesar del tiempo y del espacio,
...en verdad existe una identidad que nos une como maestros rurales...”*
Ana Carolina, Maestra rural

“La idea de visibilizar al docente, se me hace una forma de hacer militancia, de levantar la voz”
Jacobo, Maestro rural

Las pedagogías de lo rural ¿No deberían ser también, “revolucionarias”?
Jhosman, investigador Educación y pedagogía rural

En las narrativas de vida de los maestros rurales participantes, se teje el relato de sus identidades. Desde el análisis que hemos realizado, hemos situado diferentes vivencias y sentidos que se entrelazan, desde sus infancias, experiencias formativas, el vínculo y el encuentro con la ruralidad, el ejercicio docente rural y sus diferentes formas de pensar y asumir la docencia, que aportan en la construcción de nuevas miradas en torno al sujeto maestro rural, desde su dimensión histórica, social y humana, desde su propia voz y forma de enunciación en el mundo. En este punto del camino, presentamos algunas reflexiones que suscitan los hallazgos, y algunas líneas de acción que nos invitan a continuar en esa apuesta por el reconocimiento de las voces, y los saberes de los maestros rurales y configurar otras posibilidades para su posicionamiento pedagógico en la educación en las ruralidades.

Hemos de reconocer la relevancia de este proceso de investigación, que propone otra forma de comprender el lugar de las maestras y los maestros rurales, desde el Ser, en diálogo con la Pedagogía. Así mismo, destacamos el enfoque biográfico narrativo implementado como una oportunidad auténtica para el encuentro y la construcción del relato de las identidades de los maestros.

Desde las categorías de análisis que hemos situado en el anterior acápite, se torna relevante el vínculo con las ruralidades, que permanece y se transforma a lo largo de la vida de cada maestro. En sus narrativas, se observa que la ruralidad está presente en sus contextos de niñez, desde la vivencia o la memoria. La mayoría de los maestros, son de provincia y de ruralidad, y en estos escenarios transcurren sus experiencias de escuela y de formación docente. En sus trayectorias, las ruralidades vuelven como escenarios, en donde vienen a desempeñarse como maestros, y en la interacción con sus diversidades, se resignifican sus comprensiones sobre estas y se reconfiguran sus identidades.

Llama la atención, en los relatos de los docentes acerca de su experiencia escolar, sus trayectorias formativas y experiencia docente; la memoria que se construye acerca de la escuela rural y de la educación en Colombia, de la que los docentes son testigos desde la experiencia propia a través del tiempo. Ver en sus experiencias escolares, cómo en las ruralidades la escuela se presentó con la influencia del modelo tradicional en la segunda mitad del siglo XX y notar las transiciones hacia la Escuela Nueva en la ruralidad, la Educación Secundaria y Media mixta y gratuita, las posibilidades educativas presentes en los contextos de ruralidad, como las Escuelas Normales, y algunas universidades con presencia en los territorios. Observar en sus prácticas, sus estrategias y autonomía pedagógica en el marco de la enseñanza multigrado, de los modelos educativos flexibles, de la educación para adultos en las ruralidades, dar cuenta de su rol de

liderazgo y de cómo la educación rural empieza a pensarse en relación con la transformación social y comunitaria.

En esta memoria también se entreteje la historia social de Colombia, y de las ruralidades, mostrando tensiones entre lo pedagógico, lo político, y el contexto colombiano. El trasfondo de los relatos ubica la influencia de la Iglesia y el conservatismo, el surgimiento y la vivencia de la violencia en los campos colombianos desde la contienda bipartidista, el conflicto armado, y la transformación ideológica en Colombia, en años recientes, acentuada con la coyuntura de la pandemia, desde la necesidad de una mayor calidad de vida y bienestar en los territorios, y del reconocimiento político y social del campesinado. Lo político, como lo pedagógico, avanzan por una vía emancipatoria, no obstante, el Estado Colombiano y el Sistema Educativo, mantienen unas relaciones de poder, en detrimento de estas iniciativas, y fallan en el acompañamiento real a las comunidades campesinas.

Por otra parte, en las trayectorias de los maestros, otro elemento relevante, tiene que ver con la influencia de sus contextos de niñez y juventud en la decisión de ser maestros, desde las habilidades que nacen para la docencia, los roles, el acompañamiento familiar, los referentes familiares y educativos y las posibilidades educativas existentes en sus contextos. En la formación docente para la ruralidad se resalta el aporte de las Escuelas Normales, por la posibilidad ofrecida a los docentes, en investigación y práctica pedagógica en escenarios rurales. Se expresa la necesidad de que las Universidades en sus Facultades de Educación se planteen estos escenarios y permitan estos espacios de profundización académica y pedagógica.

En las trayectorias de los maestros, el encuentro con la docencia rural se presenta como una posibilidad, luego de la experiencia en instituciones educativas en escenarios urbanos, en donde se refieren desencuentros en cuanto al reconocimiento social del docente, las problemáticas que

afectan en estos contextos a niños y jóvenes, las jerarquías institucionales, el clima laboral, la falta de autonomía pedagógica, entre otras situaciones que llevan a la búsqueda de otros escenarios y conducen hacia la ruralidad. Experiencia que, también ubica tensiones en los diferentes contextos donde se desempeñan los maestros, aprendizajes desde la práctica pedagógica y transformaciones identitarias.

En la transición hacia la docencia rural, los maestros viven una primera tensión, y es el choque frente a un contexto que a pesar, de cercano por sus experiencias de infancia y juventud, se presenta diferente y desafiante, esto implica al docente en un proceso de desaprendizaje, aprendizaje, y adaptación en el relacionamiento con las comunidades. En otros contextos, la ruralidad se presenta como uno territorio complejo de asimilar en la vivencia de la docencia rural por las condiciones difíciles de trabajo docente (abandono estatal, recursos, vías, soledad del maestro, violencias, precariedad en el desarrollo profesional, falta de acompañamiento, sacrificio), dificultando la generación de vínculos con los territorios y las comunidades.

Los testimonios de los maestros dan cuenta de la diversidad que caracteriza a las ruralidades, y de cómo el lugar del maestro diverge de una ruralidad a otra, en interacción con las comunidades, los actores, con sus identidades culturales, sus procesos sociales e históricos y sus visiones de mundo. El maestro se asume desde la curiosidad por el otro, la indagación, el encuentro, la reciprocidad, el reconocimiento en relación con ruralidades diversas. Se asume desde el liderazgo y como actor comunitario en ruralidades en donde existe el arraigo, pero también desde la resistencia en contextos de adversidad e incertidumbre.

Al pensar sobre su lugar y tratar de definirlo, surgen cuestionamientos, respecto a las contradicciones entre los discursos y las prácticas educativas, que implica su ejercicio docente y se manifiestan crisis; el maestro evangelizador, los cambios culturales en las poblaciones del

campo, el abandono estatal, las lógicas del sistema educativo que empujan a la competitividad global, a la homogeneización, al olvido de las identidades y del campo, la instrumentalización del maestro, que llevan a preguntarse para qué el maestro, y para qué la educación en las ruralidades. No obstante, los testimonios hablan de un maestro en resistencia, que promueve otras educaciones, desde sentidos que ha construido a partir de su propia historia como sujeto, a partir de su identidad. La educación para el autoreconocimiento, la educación que traslada la naturaleza al entendimiento de lo humano, la educación que cultiva los sentimientos y la emocionalidad, la educación para la ciudadanía y la revalorización del territorio, el juego, la alegría, el afecto, la escucha y la construcción colectiva en el aprendizaje, son algunas de las apuestas pedagógicas de los maestros, que muestran otras maneras de pensar y hacer educación rural.

Estas prácticas, surgen de procesos de reflexividad en donde su historia personal, sus vivencias a lo largo de la vida y su interacción con la ruralidad, configuran sentidos en su actuación como maestros. Son prácticas que sobrepasan la enunciación y el discurso, y nos muestran procesos de emancipación en los marcos educativos y sociales que rodean a los maestros, y agenciamientos desde sus propias identidades.

Estos elementos diversos, son los que se conjugan en la construcción de las Identidades de los maestros rurales. Este proceso de investigación insta a la escucha de sus voces. Ha sido una oportunidad para el (auto) reconocimiento de cada maestro, y la resignificación de su lugar pedagógico. Hemos situado las voces de un grupo de maestros rurales, pero sabemos que hay muchísimos más que trabajan en los múltiples lugares de esta Colombia diversa y rural, cuyas voces es preciso escuchar y reconocer en el campo pedagógico y social.

En una mirada prospectiva de este proceso, proponemos las siguientes líneas de acción:

➤ *Crear otros espacios en el ámbito académico, investigativo y pedagógico para dar cuenta de esta polifonía de voces de maestros rurales, de sus identidades, diversidades y riqueza pedagógica en los distintos territorios de nuestro país, Latinoamérica y más allá de nosotros, en donde los maestros puedan reconocerse, pensarse, compartir experiencias y saberes, y participar en la construcción de otros sentidos, en torno a las Pedagogías desde y para las ruralidades.*

➤ *Dinamizar el trabajo en red de maestras y maestros rurales en nuestro país, como escenarios para cultivar y promover escenarios de diálogo, encuentro y reconocimiento de sus perspectivas, pensamientos, experiencias, anhelos y propósitos en torno a la educación rural, promoviendo un posicionamiento pedagógico-político de los maestros rurales, generando formas de interrelación que permitan aprendizajes, nuevas miradas en torno a los maestros y las pedagogías en las ruralidades diversas, profesionalización docente, nuevos cauces de reflexión y acción, por parte de los maestros, en respuesta a las necesidades de sus contextos, y aportes en la construcción de epistemologías sobre lo rural y en la definición de políticas educativas para las ruralidades.*

➤ *Generar otras sendas de investigación que permitan reconocer a los sujetos que habitan nuestras ruralidades, sus diferentes problemáticas y retos y que posibiliten la construcción de saberes y la generación de procesos de transformación, si bien, se requiere enriquecer la comprensión sobre la educación en las ruralidades, y construir posibilidades; Paz, convivencia colectiva, naturaleza, capacidades, educación de calidad y con pertinencia, dignificación y profesionalización docente, oportunidades para los jóvenes, posibilidades de movilización social, son algunas de las líneas que interpelan a la educación*

en las ruralidades. Es necesario, profundizar y generar impactos desde otros enfoques y procesos de investigación.

➤ *Extender el llamado a la Investigación, a la Pedagogía, al Ministerio de Educación, a las Facultades de Educación, al ámbito social y político, frente al reconocimiento del lugar pedagógico y social de los maestros, en las educaciones rurales, en la apertura de espacios de participación a los maestros para pensar y construir lo educativo en las ruralidades. Sus voces deben ser escuchadas y tenidas en cuenta, en las lecturas sobre lo rural, en la academia y la pedagogía, en la reflexión acerca de la enseñanza en las ruralidades, en la construcción de apuestas y políticas educativas para estos escenarios, y en esta misma medida, se deben facilitar oportunidades desde el Ministerio de Educación, Facultades de Educación, Escuelas Normales, y comunidades académicas, a los maestros y futuros maestros rurales, para asumirse como pensadores críticos de sus contextos, inconformes y reflexivos, investigadores constantes, y sujetos protagónicos en la gestión de posibilidades en las ruralidades.*

Esta investigación nos ha permitido acercarnos a las Identidades y experiencias de los maestros rurales participantes, y construir nuevas formas de comprender su lugar, en una reflexión que vincula el Ser, las Ruralidades y alteridades, y las múltiples Pedagogías. Más aún, para cultivar, fortalecer y dinamizar ese reconocimiento, y empezar a construir otras transformaciones en las educaciones y pedagogías rurales, queda mucho por hacer. Esperamos esta investigación se consolide como un valioso aporte e incentive nuevos procesos académicos, pedagógicos, educativos y sociales, sobre la base del reconocimiento de las identidades de las maestras y los maestros rurales.

REFERENCIAS

- Acosta, M y Orduña, P (2010). El enclave de la escuela en el ámbito rural (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Colombia. Disponible en: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1643/OrdunaRAcosta2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguirre, L. (2011). Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestras y Maestros de la Educación Secundaria en Morelos (Tesis Doctoral). FLACSO, México. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/3322/TFLACSO-03-2011LMAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araque, G. (Comp.) (2019) Educaciones Rurales; Geografías y fronteras. Recuperado de: <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/bitstream/handle/compensar/2163/educacion%20finalfinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arfuch, L (2005) Identidades. sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo.
- Arias, B (2017). Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores. . (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España. En: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15319/TD_ARIAS_GOMEZ_Barbara_Cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias, J (2017) Problemas y retos de la educación rural colombiana. Revista Educación y Ciudad No33 Junio – Diciembre. pp. 53-62. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/flip/index.php?pdf=https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/1647/1623>
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. Pedagogía y Saberes, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Balbontín, R y Rojas, N. (2019). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. Revista Educación Las Américas. Disponible en: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>
- Balderas, I. (2014). El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conolep), México, empleando el programa Nvivo. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, 12-14 nov.
- Bautista, M y González, G (2019) Docencia Rural en Colombia. Educar para la paz en medio del Conflicto Armado. Fundación Compartir. Bogotá; Colombia. Disponible en:

https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

- Bernasconi, O (2011) Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre -diciembre, 2011, pp. 9-36. Centro de Estudios Sociológicos, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Bertaux, D (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Centro Nacional de Investigación (CNRS), Francia. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458/27407>
- Biasioli, O (2016). “Enseñar, aprender y desaprender”, un encuentro impostergable en la Educación Rural. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe; Argentina. En: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/866/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boix, R (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. Universidad de Barcelona. *Revista Innovación Educativa* No 24 pp. 89-97. Disponible en: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959/2265>
- Buitrago, L y Salamanca, J (2017). La maestra rural y su saber pedagógico. (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. Tunja; Colombia. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18045/2017libiabuitrago.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, H., Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., Moreno, A., García, J. y Muñoz, S. (2017) Sobre la identidad de los maestros rurales del Oriente antioqueño, zona del Altiplano. Memoria de un proceso de investigación educativa con maestros rurales del Oriente antioqueño en perspectiva de construir la Red Subregional de Maestros Rurales. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30711/1/CalderonHader_2021_CartillaMaestrosRurales.pdf
- Cardona, C y Murcia, N (2014) Prácticas de agencia y resistencia frente a la implementación de la política pública de formación docente: la voz de los maestros rurales. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Bogotá; Colombia. Disponible en: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1536/CardonaTorresMurciaPena2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen. Bogotá: Imprenta Colombia. Obtenido de

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>

Cornejo, M; Méndez, F y Rojas, R (2008): “La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”, *Psykhé*, 17 (1), pp. 29-39.

Cuenca, R (2015). La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669685/cuenca_ricardo.pdf?sequence=1

De La Hoz, C y Ortega, S. (2019). Identidad del Docente rural en los departamentos de Atlántico y Magdalena. (Tesis de Maestría), Universidad de La Costa. Barranquilla; Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5278>

Delory-Momberger, C y Betancourt, M (2011) El relato de sí como hecho antropológico. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Págs. 57-88 Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2021) Informe Técnico Educación Formal (EDUC) 2020. Bogotá; Colombia. Recuperado en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

Departamento Nacional de Planeación (2015) El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz misión para la transformación del campo. Bogotá; Colombia. Recuperado en: <https://www.dnp.gov.co>

Dubar, C (2002) La crisis de identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Escobar, A (2010) Identidad. Territorios de Diferencia. 231-284. Disponible en: <http://www.ramwan.net/restrepo/identidad/identidad-escobar.pdf>

Escobar, A (2014) Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín; Colombia. Recuperado de: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf

Feixa, C (2011) La imaginación autobiográfica. *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre ± diciembre, 2011, pp. 135 – 158. Centro de Estudios Sociológicos, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>

- García, A (2016) El pensamiento del Profesor rural sobre la Educación Rural.(Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá; Colombia. Recuperado en: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1079/TO-19901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, J (2008) Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. Cuestiones Pedagógicas. Universidad de Sevilla. Disponible en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ghiso, A (2019) Problematización: Un proceso “sentipensante” asociado a la práctica. Conferencia presentada en el Congreso Internacional Epistemologías del Sur y Ruralidades Latinoamericanas. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qSFAgWj9ulU>
- GRAFO (2012) Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en las escuelas de campo Bahia-Brasil. En ponencia, Souza, E.C. de. (2011). Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. Simposio llevado a cabo en la Universidad de Antioquia, Medellín. Disponible en; Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Hall, S. (2003) ¿Quién necesita ‘identidad’?. En Stuart Hall y Paul du Gay (2003) Cuestiones de identidad cultural (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina; Amorrortu editores. Disponible en: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Jiménez, A (2018). Historia del pensamiento pedagógico colombiano: una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Bogotá.
- Jiménez, O. (2013). La construcción de la identidad de los maestros de Básica secundaria, un estudio de caso (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá; Colombia. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/19485173.pdf>
- Ladino, G (2016) El Maestro Rural y su autobiografía en la Escuela Rural. (Tesis de Maestría) Universidad Santo Tomás. Bogotá; Colombia. Disponible en; <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3121/Ladinogilberto2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leite, A. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España. En:

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6

- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 139-159.
- Lozano, I (2013) La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 39. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2013, pp. 99-106
- Lozano, D (2022) Precariedad de las condiciones de trabajo y necesidades de desarrollo profesional docente. Libro “De la formación del docente rural en Latinoamérica” pp.177-98.
- Martín, L, Sánchez, P y Benítez, O. (2022) Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes. Libro “De la formación del docente rural en Latinoamérica” pp. 135-176.
- Mendoza (2016) Ponencia Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de educación para el sector rural: tensiones y alternativas. II Bienal Iberoamericana de infancias y juventudes. CLACSO. Caldas, Colombia.
- Molina, B (2019) El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja; Colombia. Recuperado en; https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf
- Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), e13323. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>
- Muñoz, J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 25(25). <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>
- Murillo, A (2011). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Págs. 173-204 Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Parra, R y Castañeda, E (2014) La vida de los Maestros Colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado de Colombia. Bogotá; Colombia. Recuperado en:

<https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-tomo-i.pdf>

- Pérez, D (2015). Las maestras rurales y su visión sobre la pertinencia educativa. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá; Colombia. Recuperado en: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/922/TO-18267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pillen, M., Beijaard, D y Den Brok, (2013). Perfiles y cambio en la identidad profesional de los docentes principiantes. *Revista Enseñanza y Formación del Profesorado*, Vol. 34, 86-97.
- Pineau, G. (1996) Historias de vida como arte formativo de la existencia. En *Prácticas de formación / análisis*, 31, 65-80.
- Pinzón, H (2017). Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género. (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. En: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6414/PinzonVarillaHerminiaLuisa2017.pdf;jsessionid=627C382E0749AC72B704A550D59A5C28?sequence=1>
- Pizarro, C. Verna, M. Kaen, C. Monferrán, D. Tejeda, M. Cejas, E. Ortega, K. Fernández, J. Piovano, M & Bazán, V (2003) La construcción de la identidad en las prácticas educativas en contextos rurales. Argentina. Recuperado en: https://equiponaya.com.ar/educacion/htm/articulos/Cynthia_Pizarro.htm#_edn1
- Porto, C (2002) De geografía a geografías. Un mundo en búsqueda de nuevas territorialidades. Buenos Aires: CLACSO.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011) Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá: Colombia.
- Pillen, M., Beijaard, D. y Brok, P. (2013). Tensiones en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes principiantes, sentimientos que las acompañan y estrategias de afrontamiento. *Revista europea de formación docente*, 36(3), 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- Prieto, M (2004) La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* N° 6 (Tomo 1) pp. 29-44. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Pujadas, J (2000) El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. Universidad Rovira i Virgili. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>

- Reyes, M. (2007). La identidad profesional docente, un estudio de caso (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Disponible en: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568187/DocsTec_5815.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ricoeur, Paul (1995) Tiempo y narración. (1996): Sí mismo como otro, México, Siglo XXI.
- Ríos-Osorio, E, Franco, J y Pérez, F (2020) La educación en territorios rurales de Colombia: entre desigualdades y potencialidades. En Juárez, D (Editor). Educación Rural en Iberoamérica. (pp. 157-194). Rionegro, Colombia. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Ríos-Osorio, E. y Giraldo, M. (2020). Transformaciones en el territorio a causa del conflicto armado y su traducción en experiencias de infancia. En: J. Ocaña (Editor). Sujetos y contextos (pp. 89-111). Tuxtla- México: UNICACH.
- Rodríguez, A, Martínez, A, Álvarez, A, Suarez, E, Porras, E, Gómez, J, Bonilla, L, Díaz, M, Bernal, M, Pavón, R & Mejía, M (2018) Expedición Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá; Colombia.
- Sandoval, C (2002) Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá; Colombia. Disponible en: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sautu, Ruth (comp.) (2004) El método biográfico. Buenos Aires; Argentina. Editorial Lumière.
- Soto, D (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. Grupo HISULA; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia. Recuperado en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1621/1618
- Taylor, S y Bogdan, R (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: España. Editorial Paidós Básica.
- Thomé, S y Seidmann, S (2008). Caminos que se pueblan: el recuerdo en el anclaje de la representación social de la docencia en maestras de escuelas rurales. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina. En: <https://www.aacademica.org/000-032/485>
- Vanegas, C y Fuentealba, A (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. Pontificia

Universidad Católica de Valparaíso: Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol 58(1), pp. 115-138. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.

Villacorta, M (2006). Práctica e identidad docente en contextos rurales. Políticas educativas en América Latina sobre formación y trabajo docente. Universidad Río de Janeiro; Brasil.

Zamora, F., Vargas, M., Rincón, A. y González, M. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá: con el apoyo de Ecopetrol.

Zamora, F, y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. Nodos y nudos, 6(45), 74-87. Doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8326