







Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales

Gerardo Montoya De La Cruz ¹
Leidy Cristina Valencia Arcila ²
Luz Verónica Vargas López ³
Juan David García Palacio ⁴
Juan Carlos Franco Montoya ⁴
Hader Calderón Serna ⁴

Resumen

La relación entre la identidad profesional y el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser, el hacer —las condiciones en que se hace— y el deber ser del maestro en contextos rurales. Este artículo de investigación da cuenta de algunos elementos de autopercepción, formación y experiencia docente que identifican a maestros rurales de dos instituciones educativas rurales del Oriente Antioqueño que se desempeñan en zonas semirurales, rurales y rurales alejadas. El estudio se desarrolló desde el enfoque biográfico narrativo con diversas técnicas de investigación como el seminario taller, el grupo de discusión, el relato autobiográfico, el juego dramático y el metaplan. El análisis de los datos permitió la identificación de elementos comunes en los trayectos individuales y colectivos, y develar tensiones, retos, intereses y necesidades de formación de los maestros participantes. Además, hizo evidente la necesidad de una red de maestros rurales en el Oriente Antioqueño, que permita generar procesos de comunicación, investigación, formación y organización de estos actores vitales en la educación rural.

Palabras clave: identidad, maestro, educación rural, población rural



¹ Universidad de Antioquia
gerardo.montoyad@udea.edu.co

² Institución Educativa Rural Técnico de Marinilla

³ Institución Educativa Rural La Aurora

⁴ Institución Educativa Rural Nuevo Horizonte

⁵ Universidad Católica de Oriente

⁶ Universidad de Antioquia

Recibido: 12/08/2021

Revisado: 17/09/2021

Aprobado: 01/07/2022

Publicado: 17/08/2022

Para citar este artículo: 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>

Rurality, rural education, and the professional identity of rural teachers

Abstract

The relationship between professional identity and the teaching practice of the rural teachers is fundamental to find answers regarding the being, the doing—the conditions in which it is done—and what the teacher should be in rural contexts. This research article describes some elements of self-perception, training, and teaching experience that identify rural teachers from two rural educational institutions in eastern Antioquia that work in semi-rural, rural, and remote rural areas. The study was conducted from the narrative biographical approach with different research techniques such as the seminar workshop, the discussion group, the autobiographical account, the dramatic play, and the metaplan. The analysis of the data allowed the identification of common elements in the individual and collective trajectories, and revealed tensions, challenges, interests, and training needs of the participating teachers. In addition, it made evident the need for a network of rural teachers in eastern Antioquia, to generate processes of communication, research, training, and organization of these vital actors in rural education.

Keywords: identity, teacher, rural education, rural population

Ruralidade, educação rural e identidade profissional dos professores rurais

Resumo

A relação entre a identidade profissional e a prática docente dos professores rurais é fundamental para encontrar respostas a respeito do ser, do fazer — das condições em que é feito — e do que deve ser o professor no contexto rural. Este artigo de pesquisa descreve alguns elementos de autopercepção, formação e experiência de ensino que identificam professores rurais de duas instituições de ensino rural no leste de Antioquia que trabalham em áreas semirurais, rurais e rurais remotas. O estudo foi conduzido a partir da abordagem narrativa biográfica com diferentes técnicas de pesquisa, tais como o seminário, o grupo de discussão, o relato autobiográfico, o jogo dramático e o metaplano. A análise dos dados permitiu a identificação de elementos comuns nas trajetórias individuais e coletivas, e revelou tensões, desafios, interesses e necessidades de treinamento dos professores participantes. Além disso, tornou evidente a necessidade de uma rede de professores rurais na Antioquia oriental, para gerar processos de comunicação, pesquisa, treinamento e organização destes atores vitais na educação rural.

Palavras-chave: identidade, professor, educação rural, população rural

¹Son muchas las problemáticas y retos que enfrenta la educación rural: la descontextualización del currículo; la monocultura ejercida a través de discursos y prácticas en las que los actores educativos legitiman la cultura dominante —urbano-eurocéntrica— y el capitalismo académico, en detrimento del conocimiento situado y las especificidades de la ruralidad; la cada vez más profunda inequidad en cuanto al acceso, a la permanencia y a la calidad de la educación rural y urbana; el desencuentro entre maestro y familias que se manifiesta en la ausencia de un trabajo conjunto; y por supuesto, el desafío constante de consolidar una educación desde el territorio y para el territorio.

El docente encarna el sistema educativo y es al tiempo objeto y sujeto de este. En tanto objeto, es un profesional determinado por unas condiciones laborales que le imponen los fines, las metas y las prácticas educativas requeridas y aceptadas. En tanto sujeto, es un profesional atravesado por una trayectoria formativa y de vida, por convicciones y apuestas educativas. Esta doble condición evidencia que el maestro es al mismo tiempo productor y reproductor del sistema educativo y, por lo tanto, pieza fundamental en el proceso de la educación rural; de allí, el valor que toma el rescate y reconocimiento de su voz, frecuentemente silenciada por los afanes y dilemas de la cotidianidad escolar.

La relación entre la identidad profesional y el ejercicio de la docencia del maestro rural es fundamental para encontrar respuestas frente al ser, el hacer —las condiciones en que se hace— y el deber ser del maestro en contextos rurales. En ese sentido, los análisis y las reflexiones que se presentan aquí giran en torno al siguiente cuestionamiento: ¿cómo construyen su identidad profesional los maestros rurales?

Como punto de partida, se considera que las identidades “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras, a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 1996, p. 17). Por ello, la *identidad profesional del maestro rural* se entiende como una construcción social compleja y dinámica, que se da a la vez por factores subjetivos —historia personal— e intersubjetivos —contexto de relaciones con otros y con el territorio—, vinculados a un contexto sociohistórico, político y profesional, que lleva a la configuración de representaciones acerca de la profesión e implica una reflexión conjunta, sistemática y sostenida sobre los saberes, las prácticas, los discursos, las percepciones, los modos de ser, las expectativas, las realidades, las satisfacciones, las insatisfacciones, los estereotipos y las condiciones de trabajo de los docentes (Vaillant, 2007).

Al hablar de construcción de *identidad profesional del maestro rural*, se hace referencia a algunos elementos comunes que vinculan la trayectoria personal y profesional de cada maestro, cuyas confluencias conforman una identidad colectiva. En los últimos años, el aprendizaje profesional ha sido reconocido como una característica clave de la educación de los profesores. Aunque se han focalizado esfuerzos importantes en las dimensiones curriculares, académicas,

¹ El presente artículo se deriva de los hallazgos y análisis realizados en el marco de la investigación *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*, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, en la Convocatoria Proyectos de Investigación Regionalización 2017 y cofinanciado por la Universidad Católica de Oriente. El estudio se llevó a cabo con treinta maestros rurales de las instituciones educativas rurales: Campestres Nuevo Horizonte de El Carmen de Viboral y Técnico de Marinilla.

organizacionales y de funciones del docente, no se ha problematizado a profundidad la identidad docente (Aguerrondo, 2022).

Por eso, partimos de los relatos de maestras y maestros como una apuesta por hacer visible el sujeto detrás del profesional, y a su vez, el profesional detrás del empleado, pues, como lo afirman Bolívar *et al.* (2001), “en profesiones, como la educativa, lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (p. 12). Lo anterior explica por qué el estudio a partir del cual surge este escrito se desarrolló en el marco de un enfoque de investigación biográfico narrativo, con la participación de un grupo de maestras y maestros de diversos ámbitos académicos, profesionales y personales que se desempeñan en zonas semirurales, rurales y rurales alejadas de dos contextos del Oriente Antioqueño —Marinilla y El Carmen de Viboral—.

En concordancia con este enfoque metodológico, a través de las técnicas e instrumentos utilizados —grupo de discusión, relato autobiográfico, juego dramático y metaplan—, los participantes construyeron y discutieron colectivamente sus propios *relatos de vida*, con los que se identificaron elementos comunes: personales, académicos, profesionales, institucionales y comunitarios, en sus trayectos individuales y colectivos que han contribuido a la construcción de identidad profesional como maestros rurales.

Dichos elementos develaron algunas tensiones, retos, intereses y necesidades de formación de los maestros participantes, en el marco de una situación crítica de la profesión docente, constantemente amenazada por políticas gubernamentales —tecnocracia de la educación—, por falta de reconocimiento de la profesión docente y por las realidades sociales complejas y demandantes, en este caso rurales, que exigen del maestro una actuación acorde a las transformaciones de las épocas y los contextos. La investigación se trabajó desde tres categorías centrales: *ruralidad, educación rural e identidad profesional*.

En nuestra investigación, entendemos la *ruralidad* no solo desde una óptica económica y productiva, sino como un territorio construido socialmente (Matijasevic & Silva, 2013), como producto de prácticas sociales situadas (Crovetto, 2019) y como un espacio social característico, y a su vez diverso y plural (Ginés & Querol, 2019), que genera interacciones humanas con la tierra, igualmente plurales.

En el contexto investigativo nacional e internacional, la ruralidad ha sido un tema de interés creciente. En las últimas décadas, América Latina ha liderado el debate desde el concepto de *nueva ruralidad*, una visión interdisciplinaria del mundo rural que va más allá de la sociología rural y de la economía agraria, porque no separa la actividad productiva del comportamiento social de los pobladores (Dirven & Candia, 2020; Pérez, 2001), y que tiene entre sus principales características:

- la ruptura de la dicotomía urbano-rural.
- el reconocimiento de campesinos, indígenas, afrodescendientes, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas y personas dedicadas al sector de servicios como pobladores rurales.

- el énfasis en la multifuncionalidad del territorio y el reconocimiento de la pluriactividad para la preservación de las economías rurales.
- el énfasis en el manejo, uso y conservación de los recursos naturales.
- el reconocimiento de los servicios ambientales como una forma de dinamizar la economía rural (Matijasevic & Ruiz, 2013).

La ruralidad es fundamental en las configuraciones sociales de todas las épocas y, para nuestro contexto nacional, es hoy el escenario del más importante acontecimiento en la historia reciente de Colombia: el postconflicto o posacuerdo.

La ruralidad ha experimentado transformaciones de todo orden que requiere una reflexión seria en torno al devenir social, cultural, político y económico de este territorio. En particular, en el campo de la investigación educativa, investigadores y teóricos como Bustos (2011), Boix (2011), Souza *et al.* (2012), Núñez (2010) y Arias (2017, 2021) han asumido la ruralidad como una construcción social que demanda una educación contextualizada y pertinente al servicio de las necesidades específicas de las poblaciones rurales, una educación más allá de lo disciplinar, imbricada con la función social de la educación.

Aunque la educación rural ha sido por mucho tiempo un campo soslayado y olvidado por la investigación educativa, en los últimos años, según Galván (2020), se aprecia un creciente y renovado interés por su estudio metódico en diferentes contextos culturales de América Latina y, en el caso particular de Colombia, motivado por la prioridad social de la construcción y la consolidación de la paz, después de un largo conflicto armado que dejó huellas imborrables de violencia, horror y miedo.

La educación rural enfrenta innumerables desafíos e intenta responder preguntas en torno a la pertinencia de sus intenciones, contenidos y prácticas. La complejidad del mundo rural y sus poblaciones exige la necesidad de construir propuestas de pedagogías y modalidades educativas que reconozcan, valoren y vinculen la diversidad de los saberes y culturas rurales, de manera académica y pedagógica, a una nueva política educativa rural, pues

la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar. (Arias, 2017, p. 60)

Comprender la ruralidad en la dinámica de la educación implica “valorar la vida de los pobladores rurales como acción y transformación para la vida del campo” (Arias, 2021, p. 173), lo cual lleva a la necesidad de generar cambios profundos en el sistema educativo formal, dado que

este no responde a la dinámica ni al ritmo de los habitantes del campo, sustenta una educación de baja “calidad” o tiene bajo impacto en la construcción y la existencia de otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar. (p. 173)

De acuerdo con Ramírez (2015), la pertinencia de los procesos educativos en relación con el desarrollo local y las ruralidades alude a dos connotaciones:

- los procesos pedagógicos deben tener en cuenta la diversidad cultural de los educandos, para ajustarlos a ella.
- los entornos de formación requieren ser pensados por los educandos como potenciales escenarios de sus proyectos de vida y ser asumidos como referentes de sentido de sus modos de pensar, de sentir y de actuar.

Por ello, la formación del maestro para el ejercicio de la docencia en la ruralidad es fundamental, en tanto estos escenarios de trabajo plantean exigencias y rasgos que son propios de las transformaciones socioculturales. Para el caso de la subregión del Oriente Antioqueño, estas transformaciones tienen que ver con:

- la intensificación de las interacciones urbano-rurales.
- la diversificación de la actividad económica.
- el acceso, aunque limitado, a nuevas tecnologías y dinámicas de ocupación del territorio tales como las fincas de recreo, parcelaciones y empresas agroindustriales que han llevado a un creciente fenómeno de revalorización del campo como fuente de desarrollo económico y como lugar para residir.
- los problemas de los pobladores rurales, sus necesidades, sus intereses y sus posibilidades en un mundo globalizado, crecientemente competitivo y excluyente.
- las tradiciones, los saberes ancestrales y las identidades y subjetividades colectivas.

Puede afirmarse entonces que, en términos de formación, el medio rural reclama ciertos requerimientos y condiciones particulares para el ejercicio de la docencia. Cabe preguntarse, además: ¿cómo asumen las maestras y los maestros rurales la compleja realidad de la ruralidad? ¿Acaso se reconocen e incluyen los requerimientos de las ruralidades dentro de los currículos de las instituciones formadoras de maestros? En este sentido, los centros de formación docente en el país tienen una deuda pendiente con la educación rural y los maestros y, a su vez, una tarea pendiente frente a la consolidación de un *nosotros*, de un sentido colectivo: ¿quiénes son las maestras y los maestros rurales del país? Este cuestionamiento es relevante si se considera que las maneras en que se ven —autopercepción— y los roles que asumen determinan cómo se actúa dentro del contexto educativo y establecen formas de ser y sentir como maestras y maestros rurales.

Así, se muestra a continuación la descripción y la interpretación de elementos y características que identifican a las maestras y a los maestros rurales de dos municipios —El Carmen de Viboral y Marinilla— de la subregión del Oriente Antioqueño, que laboran en dos instituciones educativas rurales participantes del estudio —Campestre Nuevo Horizonte de El Carmen de Viboral y Técnico de Marinilla—. En concreto, se alude a los elementos de autopercepción, formación y experiencia docente, que emergieron con fuerza durante los encuentros del seminario-taller.

Resultados

Del maestro en la ruralidad al maestro rural: una transición posible

Al abrir la discusión en torno a la existencia de un perfil para el maestro rural, la mayoría de los maestros no se reconocieron ni se identificaron con un perfil específico para desempeñarse

en los escenarios rurales. Sin embargo, en la lectura y en la interpretación de sus discursos es posible identificar formas de verse que les son comunes y los diferencian de maestros cuyos contextos de acción corresponden a otras realidades. Lo anterior es un elemento importante en la construcción de identidad profesional de los maestros rurales denominado *autopercepción*.

Al referir lo común, no se pretende restringir el concepto de *identidad profesional* a unas condiciones únicas; por el contrario, en los diversos discursos de maestras y maestros aparecen líneas en torno a las cuales cada sujeto asume unas formas de ser, de estar y de relacionarse que dependen de su historia, de sus características y de sus experiencias personales, tal como lo plantea Olave (2020):

Es evidente, entonces, que la identidad de un individuo que trabaja en el campo de la educación, en consecuencia, siempre está en continua construcción y se va transformando según las experiencias vividas; ahora bien, cobra vital importancia el reconocer la singularidad de cada individuo en el ejercicio de la docencia y el reconocimiento de la profesión en determinado contexto y grupo social. (p. 384)

Por ello, surgen expresiones de los participantes (P) como las siguientes:

- P1: Yo pienso que no es que deba haber un perfil, sino que hay que tratar de ir acorde con lo que estamos viviendo.
- P3: He estado en muchos lugares y, para mí, el hecho no es qué significa ser *maestro rural*... no, para mí es qué significa ser *maestro*, porque uno se adapta a donde llega.
- P2: En realidad vemos que no existe un perfil específico... Llega un profesional que no tiene una formación en educación, pero la hace —la construye—. Llega el normalista. Llega quien no quería ser maestro, pero le tocó. Entonces esa es nuestra realidad.

Lo anterior permite evidenciar dos percepciones en torno a las cuales se plantea una forma de autorreconocimiento de los maestros rurales que no dista de la manera como se concibe un maestro en otro contexto. En la primera de ellas, el ejercicio de la docencia rural solo parece implicar capacidad para adaptarse al contexto; y en la otra, es claro que no existe un perfil definido para ser maestro rural y que tampoco se estima necesario en el proceso de ingreso al magisterio oficial, pues pueden acceder por concurso profesionales de áreas distintas a la educación que encuentran en ella una posibilidad de trabajo, o licenciados y normalistas que tengan el título, aunque no necesariamente deseen establecerse en los territorios rurales, los cuales se convierten en una especie de lugar temporal para la apertura de nuevas posibilidades laborales.

Ahora bien, al seguir el hilo de las voces de maestros partícipes del proyecto, se encuentran características que, aunque no se han hecho conscientes como determinantes de un perfil específico, corresponden a maneras diferenciadas sobre cómo se perciben a sí mismos al desempeñar su oficio en la ruralidad.

- P1: Muchos comenzamos en el área urbana e intentamos tirar la toalla porque no era lo de nosotros y, cuando llegamos a la ruralidad, encontramos un lugar que nos complació. En eso coincidimos. Y es que yo tuve la oportunidad de empezar en lo urbano y trabajé cinco

años en la ruralidad deseando ser docente urbano otra vez y, cuando llegué a ser urbano, no veía la hora de devolverme, porque era feliz y no lo sabía. Ahora me siento muy feliz... Uno aquí es importante. Allá van a hacer algo y van donde el profesor, y no es que digan: “ay, vamos a hacer algo”, sino “profe ¿cómo le parece?”. O sea, uno todavía tiene voz y voto... En comunidades urbanas, muchas veces el docente es el enemigo del compañero, incluso de trabajo, y enemigo del estudiante.

- P3: Por el cierto cariño que hemos desarrollado por el campo, empezando con la dualidad de ser docente en la ruralidad o ser docente rural, yo pienso que todos empezamos siendo docentes en la ruralidad, pero con la experiencia y con el paso del tiempo, le causa una sensibilidad a uno por el campo y las personas del campo, que termina volviéndolo a uno docente rural.

Expresar gusto por lo que se hace —a pesar de las adversidades— y tener la posibilidad de sentirse queridos y reconocidos en una comunidad educativa son rasgos distintivos de algunos maestros rurales. ¿Cómo se explica esto? Despertar afecto por el campo y por las personas del campo y considerar que, más allá del ejercicio docente, se despliega un liderazgo que deja marca en los pobladores rurales pueden ser parte de las razones. Por ello, aparece el concepto de *vocación* como una fuerza que impulsa la tarea e incluso la trasciende. Pese a ser un elemento presente en muchos maestros, indistintamente de su lugar de trabajo, para el caso de los rurales, la vocación viene acompañada de una noción de sacrificio que les posibilita enfrentar obstáculos y desafíos, soportado en el compromiso que se siente hacia una comunidad.

La vocación para el maestro rural es entendida desde una perspectiva de entrega, que implica la disposición para el servicio social:

- P4: Ser maestro rural significa, primero que todo, tener vocación, [esa que impulsa a] enfrentarse al clima, al frío, al calor, al hambre, a las dificultades.
- P7: Uno debe de ser muy fuerte cuando esté en su labor no solo en lo físico, sino en lo espiritual. O sea, mentalmente, usted tiene que estar preparado para lo que se presente y eso lo da la experiencia.

Se habla de un maestro que actúa como líder al asistir socialmente a los habitantes del lugar donde trabaja, por las carencias propias de la mayoría de los planteles educativos rurales, lo cual es un indicador del abandono estatal, de la pobreza y de la marginalidad del medio rural colombiano. Al respecto, un participante sostiene:

- P1: Enfrentarnos a esas realidades [rurales] no es fácil. Yo digo que yo hago una gran diferencia —intento hacerla— en que ser docente sea mi vida o haga parte de mi vida. Lo concibo así y hay momentos en los que uno dice “no más”... Es que ser docente implica muchas cosas y juega el contexto y la historia propia, el contexto del otro... Cuántas veces llegamos a la casa y decimos “¿cómo le ayudo a este muchacho”. Yo tengo y he tenido estudiantes que cuentan los días para salir a vacaciones... y dicen “¡Ja! 12”. Y es que son de los que llegan primero y ayudan. Uno sabe que no quieren que llegue ese día, porque han aprendido a ser felices en la escuela. Entonces son muchas cosas que a los docentes rurales nos toca.

De acuerdo con lo anterior, características como la fortaleza física y emocional son claves para continuar el camino de la docencia rural:

- P4: Se necesita una persona fuerte, porque alguien que se quiebra fácil siempre va a estar encartado; una persona, primero, que le guste el campo, la naturaleza, pues al que le gusta la naturaleza no va a tener ningún problema.

Estos enunciados emergen en razón a las múltiples circunstancias que enmarcan la vida del maestro rural y que se acentúan de acuerdo con la escala territorial. Convivir con la soledad, con la incertidumbre, con los miedos, con las cargas emocionales, con las incomodidades que implica recorrer ciertas distancias geográficas, con las ausencias familiares, con la precariedad de condiciones materiales y hasta con factores de orden público es “algo que tenemos en común... Todos iniciamos nuestra carrera docente en zonas muy retiradas... Recordamos que el primer día nos tocó hasta retenes de grupos armados o caminar mucho rato” (P7).

No debe olvidarse que el maestro, aunque represente firmeza y autoridad, es el resultado de múltiples construcciones subjetivas que lo hacen vulnerable y lo confrontan con la perplejidad. Sin embargo, esa subjetividad muchas veces se ve reprimida al momento de cumplir con las responsabilidades que demanda su labor; de ahí que tomen relevancia para ellos los espacios para la conversación y la deliberación en torno al ejercicio de la docencia y, más aún, para compartir y reflexionar aquello que trasciende lo manifiesto, es decir, “eso que nos pasa” y que es la experiencia (Larrosa, 2006). La palabra con el otro se convierte en una posibilidad para organizar el pensamiento y el modo de responder a las múltiples demandas académicas, administrativas y comunitarias, como una válvula por la que salen angustias, frustraciones, expectativas; al tiempo que satisfacciones y esperanzas para continuar la tarea educativa. Esto cobra mayor significación en las palabras de un participante que sostiene:

- P1: Los maestros somos personas muy solitarias... Yo ayer, como anécdota personal, me dio física *mamitis* y decía “me voy”. Y es que yo hace mes y medio no veo a mi mamá, aunque vivo en el pueblo. No vivo con mi familia y son muchas cosas que uno dice... Y hoy, haciendo el ejercicio, siente uno que se descarga muchísimo y ve uno que tiene compañeros. Y esto de pensarnos no se ve, sobre todo ahora. Desde que somos maestros aliados a la sede principal, se perdieron mucho los momentos en los que podíamos conversar con el otro, de “esto que me está pasando”, “sentémonos”. Y de pronto pensar “no, esto es normal y les pasa a otros”... Eso de pensar con el colega nos hace muchísima falta.

Así mismo, otra característica derivada de la autopercepción es la capacidad del maestro rural de leer y conectarse con el territorio, lo que implica reconocer las necesidades, las posibilidades tanto del escenario geográfico como de sus pobladores y las diversas interacciones que se dan entre estos elementos, para comprender las construcciones socioculturales, políticas y económicas que enmarcan la vida de sus estudiantes, así como para adaptarse a ciertas condiciones del entorno:

- P24: Yo creo que hay que tener una afinidad con los valores que hay en el campo... pero en el campo sí se necesita un poquito más de sensibilidad, porque hay unas dinámicas diferentes y creo que los estudiantes manejan más problemáticas.

- P3: Uno debe ser flexible y leer los contextos, analizarlos y adaptarse.

Leer, interpretar y conectarse con el territorio son retos para la mayoría de los maestros, pues no se cuenta con las herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo. Por ello, muchos mantienen una visión romántica de los entornos rurales, al tiempo que esquivan situaciones de dolor, de autoritarismo, de machismo, de maltrato y de violencia que no son ajenas al maestro y que en ocasiones pueden entrar en conflicto con sus formas de ver y de relacionarse consigo mismos y con los demás.

Ante situaciones como estas, la contextualización del maestro se presenta de maneras diferentes. Por ejemplo, existen quienes deciden mantenerse al margen para no entrar en dificultades con las comunidades; pero, hay otros que buscan denunciarlas desde sus discursos y acciones pedagógicas, para que algunos pobladores —o por lo menos sus estudiantes— sean conscientes de estas y de las posibilidades de transformación.

- P15: Uno hace país y mundo desde el campo y con las personas que son excluidas.

No obstante, hay circunstancias que exigen del maestro capacidad para mediar entre sus apuestas y visiones de mundo y las de las comunidades rurales, para encaminar esfuerzos hacia el alcance de objetivos colectivos. De hecho, hay una estrecha relación entre la concepción y la afinidad al territorio con la manera como se asumen: *filántropo*, *enseñante*, *garante de derechos* y *maestro líder comunitario*. La autopercepción determina las relaciones entre el maestro y el territorio rural.

La formación docente y la experiencia de la docencia

Los procesos de formación inicial de los maestros que participaron del proyecto son de diversa naturaleza. Muchos son normalistas o licenciados, y algunos profesionales de otras áreas, en su mayoría ingenieros, pero tienen en común que resaltan los aprendizajes en campo, desde la experiencia y con sus pares, como factores clave de su profesión docente. Al respecto, los participantes manifiestan:

- P2: En nuestro proceso de formación, aparte de ser normalistas, licenciados, especialistas... todos, creo, que hemos tenido otro proceso de formación para iniciarnos... Y es que yo inicié, y si no hubiera sido por mis compañeros, fatal... Quizás el proceso de formación más importante es con nuestros mismos compañeros y desde la experiencia.
- P7: Cuando nos tocó meternos de verdad al pantano y untarnos de comunidad, uno va dizque a enseñar y termina aprendiendo, porque allí es donde uno se forja realmente como docente... Allí es donde se adquiere verdaderamente la experiencia... Todas las escuelas son distintas y no hay ningún profesor que le dé a usted una fórmula para llegar y hacer las cosas al pie de la letra, imposible. Y uno cada que llega a una comunidad diferente se va forjando en cosas diferentes.

La experiencia, como factor de formación, se asume como aquella que surge en la interacción constante con los pares y con el contexto, que son elementos formativos primordiales en la tradición docente, puesto que en el intercambio de experiencias circula la memoria del oficio. Los lugares, los eventos y los sujetos que han marcado la trayectoria laboral se convierten en

lecciones sobre la profesión. Es decir, los lugares de la educación no son simples escenarios, sino elementos determinantes en la consolidación del ser maestro. La pertenencia a un territorio y las relaciones que se establecen con este generan roles y acciones que van configurando una forma de asumirse como docente. Por eso, “las competencias profesionales relacionadas con la dimensión territorial es un aspecto clave para el profesorado que quiere desempeñar su labor docente en la escuela rural” (Boix & Buscà, 2020, p. 116).

Con respecto a la formación para la educación rural, los maestros resaltan el esfuerzo de las Normales Superiores por brindar una educación que reconozca los posibles contextos a los que se enfrentarán:

- P7: Tuve la oportunidad de estudiar en una Normal. Salí de allí con buenas bases, inclusive mi práctica la hice en Ojo de Agua, que es una zona rural de Rionegro y me he desempeñado casi siempre en lo rural.

Esto coincide con los planteamientos de González *et al.* (2012), quienes sostienen que históricamente la formación recibida en las Normales Superiores se conecta con reflexiones y prácticas de educación para la ruralidad, dado que en estas instituciones “siempre hay una preocupación en cómo involucrar este carácter dinámico en las propuestas y estrategias pedagógicas, de tal manera que los educadores rurales lo entiendan y apliquen en su ejercicio de la docencia” (p. 8).

Paradójicamente, respecto a la formación de maestros en la universidad, se plantean situaciones que llaman la atención. Por ejemplo:

- P1: La universidad a nadie le enseña cómo ser maestro. Eso se aprende con la práctica, con el descubrir, con la improvisación que a veces nos toca hacer.

Incesantemente el maestro, desde que egresa de la universidad, se ve enfrentado a contextos y situaciones para las que no estaba preparado, como el tener que asumir la enseñanza multigrado (Magro, 2021). Por eso, ver solamente un curso o seminario sobre la ruralidad no basta, pues su complejidad es desbordante.

Por ello, Boix y Buscà (2020) plantean que para el ejercicio de la docencia rural es necesario fortalecer al menos tres competencias específicas: competencias pedagógicas, competencias metodológicas y competencias relacionales, las cuales implican la capacidad de lectura del territorio —necesidades, rasgos culturales—, la capacidad de integración de dichos elementos al currículo y la capacidad de generar una apropiación del territorio por parte de los estudiantes y la comunidad educativa, dado que

no es un proceso de adaptación urbana lo que el maestro necesita para ejercer su profesión en la ruralidad, sino un conocimiento definido de la didáctica multigrado y la realidad de la educación en los territorios rurales. En definitiva, unas competencias específicas que le permitan ajustarse a las necesidades reales de la práctica pedagógica rural. (p. 12)

Cada contexto de enseñanza es una experiencia particular. La realidad rural es diversa. Los maestros la vivencian y, por lo tanto, tendría que convertirse en objeto de estudio fundamental de las instituciones formadoras de maestros, dado que “analizar la formación que posee un

maestro para responder a la especificidad de la escuela rural es esencial para poder adaptar dicha formación a las necesidades de esta” (Anzano *et al.*, 2021, p. 43). Así expresaba esta necesidad un participante:

- P7: Me surgía una pregunta ahorita que hablábamos de la nueva ruralidad, que es muy diferente a la ruralidad que tenemos por ejemplo acá en La Chapa, a la que yo estoy viviendo ahorita en Santa Inés (Carmen de Viboral), o a la que viví en Briceño, donde estaba. Entonces eso también afecta la forma de ver la ruralidad.

Por otra parte, los maestros señalan que la práctica profesional dentro del contexto rural es una experiencia formativa en sí misma. Esto adquiere importancia si tenemos en cuenta los principios de la experiencia planteados por Larrosa (2006), especialmente el principio de alteridad, reflexividad y transformación. La docencia implica una confrontación con lo Otro: otros contextos, otros seres, otras circunstancias, otros problemas. En la mayoría de los casos, los docentes rurales vienen de la zona urbana a enfrentarse con un espacio geográficamente particular, culturalmente diferente y con unas condiciones de vida muy distintas a las de los cascos urbanos y las ciudades. Así, ser docente rural pone en juego la capacidad de reconocer al Otro que habita la ruralidad y su cosmovisión particular. El maestro rural es partícipe, entonces, en su experiencia, de la alternancia entre lo rural y lo urbano, lo campesino y lo ciudadano. Podríamos decir, por lo tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de *mí mismo*, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento (Larrosa, 2006).

Asumir la experiencia desde este punto de vista y asumir la docencia como una experiencia implica, entonces, reconocer que el maestro y el contexto deben bailar esa danza de ida y vuelta, puesto que conlleva no solo el ejercicio de dar y darse en una clase, sino el ejercicio más complejo aún de recibir; enseñar y aprender en un sentido que trasciende lo pragmático y llega a lo ontológico:

- P26: Los estudiantes, los compañeros y los jefes me enseñaron que debemos cumplir nuestros sueños, no los de otros. Aprendí mucho escuchando sus experiencias en los microcentros rurales, visitando escuelas amigas... No me imaginaba ser docente rural. De pronto sí tenía la vocación y deseo de la docencia, pero no vislumbraba la diferencia; pero cuando uno entra a esa vida rural y a ese entorno, realmente se da cuenta de la trascendencia tan grande, importante y bonita que puede hacer allá, todo lo que puede impactar. Y sí, me estoy enamorando de ese quehacer que trasciende tanto el aula, de todo lo que se comparte recíprocamente. Uno se da cuenta de que genera cierta empatía en las familias y de que ellos también van dejando enseñanzas de vida. Entonces yo creo que se va aprendiendo más cuando se está allá.

Entre la trayectoria de vida, la experiencia profesional en campo y el intercambio entre pares se van consolidando modos de ejercer la profesión. Cuando se visibilizan estos factores identitarios —prácticas docentes, emociones, tensiones, tareas y retos—, se genera un movimiento del pensamiento y, por lo tanto, de la acción. Esa reflexividad de la experiencia docente, la lectura sobre eso que los constituye y los identifica como colectivo, amplía la

posibilidad de que los maestros se reconozcan como sujetos políticos convocados a una acción profesional, conjunta y direccionada:

- P22: Creo que definitivamente el sector rural tiene unas características particulares muy específicas a las que debemos enfrentarnos y tratar de sacar adelante, porque hay poblaciones que son muy vulnerables y que sí requieren demasiado acompañamiento, demasiadas estrategias para que esa educación sí trascienda del aula y realmente sirva para su entorno sociocultural.
- P23: Yo siempre cada año quiero ser una docente diferente. Siento que el año anterior lo hice mal y me cuestiono muchas cosas en mi hacer. Entonces, al año siguiente, pienso yo “me tengo que reinventar”. Yo debo hacer algo diferente. Hoy comprendo por qué siempre tengo esa búsqueda, porque el ser humano y todos nosotros debemos todos los días buscar esa felicidad que está en lo sencillo, y en ese mirarnos atrás, para no cometer esos errores que nos han lesionado.

La docencia es movimiento continuo, desazón constante, ajuste y reajuste entre lo que somos, lo que se nos demanda y lo que debería ser. En suma, podría decirse que nunca se es maestro en tanto el verbo expresa un estado, una esencia, sino que siempre estamos siendo, porque se trata de un proceso, de un estado continuo de construcción demarcado por la experiencia, como lo expresa la maestra P23: “el maestro está llamado a reinventarse”.

A manera de conclusión: tensiones y retos de las maestras y maestros rurales

Tensiones del maestro rural en su cotidianidad

Varios maestros expresan su malestar frente a lo que califican un contrasentido: se les demanda constantemente una calidad de la educación cuya visión se restringe al desempeño de los estudiantes en exámenes y pruebas estandarizadas; pero se invisibilizan o se desconocen las condiciones particulares, los intereses, las necesidades y las posibilidades de las comunidades rurales. Se proclama la autonomía escolar, la flexibilidad curricular, la lectura del medio y las características específicas de los pobladores rurales; y, en numerosas ocasiones, se termina con la negación de saberes y la imposición de valores y jerarquías culturales.

El sentir del maestro rural está marcado por un malestar frente al Estado, por el abandono del campo y por la negligencia con que se atienden las necesidades de las comunidades rurales; y también por una tristeza frente a la vulneración de derechos de una población que saben que es fundamental para el país. Ese abandono del campo no es 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 y urbanizantes:

- P19: El lente con que usted mira su contexto no es igual al del gobierno y las políticas nacionales. Esa es la frustración que sentimos todos cuando queremos y quisiéramos hacer tantas cosas, y somos conscientes de la ruralidad, y que a veces sentimos que solo nos importa a nosotros y a los que tienen la posibilidad de cambiarlo no les interesa.

El maestro se enfrenta a la dicotomía entre el hacer y el ser como profesional de la educación. Como empleado del Estado se ve impelido a la realización de una serie de tareas que absorben su tiempo y energía: el maestro se convierte en un operario de la educación y trabaja bajo la presión de los resultados y el cumplimiento de metas, que pretenden reducir un proceso humano a unos índices estadísticos. La dinámica educativa instrumental va desdibujando el sentido profundo de la dimensión del ser.

- P24: A veces me pregunto si terminar la clase o parar para escuchar las problemáticas de mis estudiantes, pero no estoy seguro, porque podría atrasarme en el programa.

Los maestros son profesionales de la educación que no solo cumplen con unas funciones asignadas, sino que generan reflexiones, análisis y acciones que pueden transformar la realidad escolar. Sin embargo, en muchos casos, las demandas externas e internas desdibujan la labor del maestro como profesional reflexivo con unas apuestas personales derivadas de su ejercicio de observación, de análisis y de interpretación de los entornos escolares, tanto fuera como dentro del aula. Por eso, es importante que el maestro rural se reconozca como un profesional con un saber y con una capacidad reflexiva que le permite ejercer con autonomía intelectual.

El maestro enfrenta a diario los avatares de la vida personal, familiar y laboral que generan tensiones que lo afectan a nivel profesional, familiar y personal. El maestro experimenta frustración, miedo, confusión, agotamiento y soledad. Esto va minando su capacidad para enfrentar la cotidianidad escolar y desgasta su bienestar. Por ello, dichas tensiones convocan la necesidad del encuentro entre pares para la construcción de redes de cooperación y construcción conjunta.

El reto: la construcción de un “nosotros”

- P15: La historia personal de mi familia arranca desde la entraña de la montaña. El verde, el azul y el amarillo son los colores que rodearon mi infancia, el calor de un hogar numeroso con una abuela contadora de historias que en su juventud fue maestra en el Chocó y atravesó el río Atrato nadando con sus alumnos; que me mostraba un libro que nunca olvido y era de historia sagrada. En esas tardes de naranjas y sol, ella me cautivaba con aquellas páginas por las cuales me introduje al mundo literario.

Este fragmento autobiográfico resulta muy ilustrativo para hablar sobre un gran reto que tenemos las maestras y los maestros rurales: la construcción de un *nosotros*. Además de estar cargado de copiosos significados, el relato resalta el lazo de la maestra con la tierra, lo que denota una mirada romántica hacia el campo, un sentimiento de profundo amor y satisfacción por lo vivido en ese territorio. Por otro lado, aparece el asunto de ser maestra como lo fue la abuela, de la profesión como una especie de herencia o inspiración en la historia de esa mujer maestra que atravesó el río Atrato con sus estudiantes. Es una manera de exaltar a la heroína, a la maestra como una mujer fuerte, a la docencia como una profesión de grandes hazañas. Por último, es interesante la mirada de la mujer abuela como ese ser sabio e inspirador que con sus historias determina en su nieta el amor por los libros, que habrán de determinar el hecho de ser maestra de lengua y literatura.

Un aspecto reiterativo en varias historias de vida de maestras y maestros es el reconocimiento de los maestros de vida, padres y madres, que son los primeros y más importantes formadores. Sin embargo, no solo en este aspecto la docencia parece ser una profesión colectiva, también en el sentido de que detrás del papel del maestro en la escuela está su familia como partícipe de los sacrificios, como motivación, como actor participante en la solución de los problemas que enfrenta el maestro frente a las difíciles condiciones de la escuela rural. Cuántas veces un esposo, un hermano, un papá de la maestra han sido albañiles *ad honorem* en la construcción y reconstrucción de espacios donde el mismo Estado macrocefálico y centralista no ha querido llegar. Así lo afirma, por ejemplo, una participante:

- P19: Cuando yo llegué, la sede estaba sola, totalmente sola, porque había una docente que en un año tuvo tres abortos. La escuela estaba perdida. Yo llegué con cuatro hermanos que tengo... Llegamos con herramientas y sacamos esa escuela adelante. En estos momentos está muy diferente.

Los otros actores educativos —maestros, jefes, estudiantes— son nombrados también como elementos determinantes en el proceso formativo, como coconstructores del ser maestro. Se reitera esa condición colectiva de la profesión docente: la docencia no es una acción individual, es una acción colectiva. El ser docente está atravesado por el ser de los demás actores educativos. La enseñanza y sus resultados conjugan las esencias y las voces de todos quienes participan en el proceso educativo. No se enseña a título personal. Lo que se enseña y cómo se enseña es un producto colectivo. El maestro es el resultado de una experiencia en la que la interacción con los demás sujetos es determinante.

Las maestras y maestros rurales se reconocen entre sí como sujetos significativos en la historia profesional, portadores de saber y coactores en la construcción de la propia experiencia. De igual modo, se reconoce el contexto, la ruralidad como una escuela en sí misma. Ahora bien, ese sentido colectivo de la profesión docente, que emerge con fuerza en los relatos de vida debe enfrentar el reto de la construcción de un *nosotros*: ¿quiénes son los docentes rurales? En las conversaciones y debates que surgieron con las maestras y los maestros que hicieron parte de esta investigación, se pudo establecer que no existe una apuesta común entre los maestros de una misma institución en torno a la educación rural, de allí que se planteen preguntas como:

- ¿Cuál es el futuro de la escuela rural?
- ¿Maestro rural o maestro que trabaja en la ruralidad?
- En unas condiciones tan difíciles y complejas de abandono estatal, de pobreza y de violencia, ¿cómo construir colectivamente otros horizontes de posibilidad para la educación rural?
- ¿Es posible pensar y construir socialmente un proyecto educativo en el campo que reconozca la riqueza y la significación del conocimiento situado y en relación directa con la formación humana y con los problemas de la ruralidad?

Estos y otros cuestionamientos apuntalan un marco de reflexión y de acción, surgido en medio de la necesidad de espacios para reconocerse, para pensarse como maestras y maestros,

y para la construcción conjunta de apuestas educativas en torno a la ruralidad, pues “es vital hacer hincapié en el desarrollo de una epistemología de lo rural a la hora de concebir en cualquiera de las dimensiones constitutivas la escuela y la enseñanza rural” (González *et al.*, 2020, p. 19). Como bien lo señala Galván (2020), actualmente en Colombia

abre camino una corriente de investigación que podría denominarse “Pedagogía Rural” (Arias, 2017), la cual busca referentes, métodos y herramientas metodológicas para establecer un currículo contextualizado para los sectores rurales y acercar los modos de aprendizaje campesino a los aprendizajes escolares... La Pedagogía Rural orienta currículos adaptados a los contextos culturales, que contengan saberes campesinos, preserven la identidad y promuevan dinámicas interculturales. Y hacia ello parece encaminarse su pesquisa de investigación en tiempos venideros. Por otra parte, la formación de educadores para los territorios rurales constituye una temática en pleno desarrollo. (p. 58)

Las maestras y maestros rurales son conscientes de su incidencia en los territorios y en las comunidades. Por ende, reconocen la necesidad de reinventarse continuamente. Así pues, la docencia, en su sentido más profundo, el sentido colectivo, también implica una acción colectiva, organizada y reflexiva que permita la construcción de un *nosotros*, un posible “maestras y maestros rurales”, y no el enunciado indeterminado de “maestros en la ruralidad”.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97-108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>.
- Anzano, S., Vázquez, S., & Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Boix, R., & Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>.
- Bolívar, A, Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Muralla.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Mágina.
- Crovetto, M. (2019). Espacios rurales y espacios urbanos en la teoría social clásica. *Revista Quid*, 16(11), 15-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6974409>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- Ginés, X., & Querol, V. (2019). Social construction of rurality and New Rurality. An approach to the interpretation framework of rurality by politicians and social agents. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 37-57. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.03>
- González, B., Cortés, P., & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11, e-860. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- González, M., Zamora, L., Vargas, M., & Rincón, A. (2012). *Abordaje en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Códice.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita una identidad? En S. Hall & P. Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Dirven, M., & Candia, D. (2020). *Medición de lo rural para el diseño e implementación de políticas de desarrollo rural*. Cepal.
- Magro, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305278>
- Matijasevic, M., & Ruiz, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3(5), 24-41. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/410872>
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-14.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-29). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>.
- Ramírez, Á. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural: ideas para construir la paz*. Eco.
- Souza, E., Pinho, A., & Meireles, M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. *Educação*, 37(2), 351-364. <https://doi.org/10.5902/198464444128>
- Vaillant, D. (2007, septiembre 5-7). *La identidad docente, nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado* [Conferencia]. I Congreso Internacional sobre tendencias en la formación del profesorado, Barcelona, España. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf