



**Configuración de las identidades profesionales de maestros y maestras rurales de La Ceja
(Antioquia) e incidencia de los saberes campesinos en estas identidades**

Gabriel Jaime Loaiza Cardona

David Gaviria Acevedo

Daniela Torres Hernández

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesor

Hader de Jesús Calderón Serna, Magíster en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita

(Loaiza, Gaviria & Torres, 2023)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Loaiza, G., Gaviria, D., & Torres, D. (2023). *Configuración de las identidades profesionales de maestros y maestras rurales de La Ceja (Antioquia) e incidencia de los saberes campesinos en estas identidades*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

DEDICATORIAS

Gabriel Loaiza

A mi Madre, mujer campesina y amor incondicional de mi vida, a ella que me enseñó a amar la tierra y las semillas de la siembra.

Mamá, sé que es poco en comparación a todo lo entregado por ti... tus palabras de aliento constante, tus lágrimas y tus esfuerzos físicos. Solo espero que algunas de estas palabras hagan honor a todo lo que eres.

David Gaviria

A Jorge Enrique Gaviria Jaramillo y María Eugenia Acevedo Carmona, gracias por impulsarme en todas las aventuras de formación que emprendí desde niño. Son y siempre serán una fuente de inspiración para mí.

*Al escultismo, que me enseñó a ser siempre **mejor**, mantenerme siempre **listo**, procurar seguir siempre **adelante** y estar siempre dispuesto a **servir**.*

Daniela Torres

A mi madre Olga Torres, a ella le debo mi ser, porque ha trabajado incansablemente para darme la posibilidad de estar cumpliendo uno de mis mayores sueños, ser maestra. A mi hermano Santiago Zapata, al que quiero transmitirle la pasión por la educación y dejar las bases para que persiga los deseos que le dicte su corazón. A Santiago, quien ha sido mi compañero, mi amigo, mi cómplice en este andar. A mi familia y amigos por estar ahí para brindarme la mano y apoyarme en los momentos difíciles. Espero seguir caminando desde mis convicciones más profundas.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este camino nos hemos encontrado con la fortuna de coincidir con personas maravillosas, que nos han acompañado emocional y físicamente, su apoyo incondicional ha sido determinante para nuestro proceso. Asimismo, queremos agradecer a nuestra Alma Mater por posibilitar aquellos lugares de encuentro y de saber, permitiendo nuestro crecimiento profesional y personal. Es importante resaltar la diversidad que en ella converge, pues ha sido gestora del constante crecimiento identitario que solo un lugar como éste puede otorgarnos. Agradecemos muy especialmente a la coordinadora de nuestra licenciatura, la maestra Beatriz Henao, quien se ha comprometido con el desarrollo de alta calidad del programa, igualmente por sus aportes académicos y el seguimiento cálido, genuino y continuo a estudiantes, maestros y maestras; su labor se ve reflejada en cada uno de nosotros, quienes directa o indirectamente hemos crecido como sujetos que no dejan de lado la humanidad y el amor por la educación. A nuestro asesor, el maestro Hader Calderón, le agradecemos todos los abrazos calurosos y fraternos que siempre nos recibían en clase, así como su paciencia, escucha activa, disciplina y capacidad para sensibilizarnos ante todo lo que nos rodea, su pasión y dedicación para la educación rural serán cualidades significativas en nuestro devenir. A la secretaria de educación del municipio de La Ceja (Antioquia) le agradecemos el permitirnos desempeñar nuestras prácticas profesionales en las veredas Piedras y Fátima, y en la Institución Educativa Consejo Municipal del casco urbano, de igual manera agradecerle a los maestros y maestras cooperadoras, a los estudiantes y todos aquellos que nos recibieron amorosamente en su territorio. Es importante reconocer también, el acompañamiento de nuestros compañeros de práctica Julián, Juan Esteban, Jhon Smith, Esneider y José, ellos han sido nuestro lugar seguro a lo largo de este año y medio. Para finalizar, queremos hacer mención especial al campesinado colombiano, por sus luchas, resistencias, prácticas y conocimientos, sus cuidados y relacionamiento con la tierra han sido esenciales para la vida.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
1. Presentación y problematización.....	9
1.1 Contextualización	9
1.2 Antecedentes	12
1.3 Problematización.....	16
1.4 Pregunta de investigación.....	19
1.5 Objetivos	19
1.5.1 Objetivo general:.....	19
1.5.2 Objetivos específicos:	19
1.6 Justificación.....	20
2. Horizontes teóricos y conceptuales	22
2.1 Identidades profesionales del maestro y la maestra rural.....	22
2.2 Saberes campesinos.....	26
3. Diseño Metodológico	30
3.1 Tipo de investigación	30
3.2 Enfoque	30
3.3 Método	32
3.4 Técnicas.....	33
3.5 Ruta Metodológica	36
3.6 Plan de análisis	38
3.7 Participantes	38
3.8 Consideraciones éticas	39
4. Interpretación y resultados	40

4.1 Características asociadas a la identidad profesional de maestros y maestras rurales.....	40
4.1.1 Dimensión personal	41
4.1.2 Dimensión sociocultural	45
4.1.3 Dimensión didáctico-pedagógica.....	48
4.1.4 Dimensión institucional-administrativa	54
4.2 Maestros rurales y saberes campesinos	59
4.2.1 Narrativa “Tablero campesino, aprendiendo a ser maestro rural”	59
4.3. Acciones propuestas	66
4.3.1 Sobre el Proyecto de Formación	66
4.3.2 Sobre nuestras experiencias	70
4.3.3 Sobre las voces de los maestros y maestras rurales	76
5. Conclusiones	81
6. Recomendaciones.....	85
7. Referencias Bibliográficas	87
8. Anexos.....	95

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo comprender la configuración de las identidades profesionales de algunos maestros y maestras rurales del municipio de La Ceja (Antioquia) y la incidencia que puedan tener en esas identidades algunos saberes campesinos, como un aporte a la formación de maestros y maestras de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Para esto, empleamos el enfoque histórico hermenéutico y el método de las narrativas, lo cual nos permitió una interacción cercana con las voces de los maestros y las maestras rurales, en favor de identificar elementos puntuales de sus identidades profesionales y su relacionamiento con los saberes campesinos que cohabitan en la educación rural. Algunos hallazgos van en la línea de revalorizar en el ámbito académico y social a los maestros y las maestras rurales. De esta manera, encontramos que las identidades profesionales cobran fuerza en los procesos educativos cuando hay una reflexión constante de estos sujetos sobre su quehacer profesional, su ser y su actuar en los territorios rurales. Estas se nutren de múltiples características que se entretajan, conviven y a veces se contradicen, incluyendo los saberes campesinos, que impregnan de sentido el ejercicio profesional. Además, la investigación nos permitió proponer acciones que desde la formación inicial ayuden a mejorar el proyecto de formación del pregrado y los procesos educativos en las ruralidades.

Palabras clave: educación rural, identidades profesionales, maestros y maestras rurales, saberes campesinos.

Abstract

This research aims to understand the configuration of the professional identities of some rural teachers of the town of La Ceja (Antioquia) and the incidence that some peasant knowledge may have on these identities, as a contribution to the training of teachers of the Bachelor of Social Sciences of the University of Antioquia. To achieve this, we used the historical hermeneutic approach and the narrative method, which allowed us a close interaction with the voices of rural teachers, in favor of identifying specific elements of their professional identities and their relationship with the peasant knowledge that cohabit rural education. Some findings are in line with revaluing rural teachers in the academic and social sphere. Thanks to this, we find that professional identities gain strength in educational processes when there is a constant reflection of these subjects on their professional work, their being and their actions in rural territories. These are nourished by multiple characteristics that are woven, coexist and sometimes contradict each other, including peasant knowledge, which impregnates their professional practice with meaning. In addition, the research allowed us to propose actions beginning in the initial training that'll help improve the undergraduate training project and educational processes in rural areas.

Keywords: rural education, professional identities, rural teachers, peasant knowledge.

1. Presentación y problematización

1.1 Contextualización

Este proyecto de investigación lo realizamos tres estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en el marco de nuestras prácticas profesionales llevadas a cabo en dos escenarios puntuales. En primer lugar, el diplomado “Minería artesanal, educación y paz territorial” que desarrollamos en el segundo semestre del año 2022 y el primer semestre del año 2023 con líderes y lideresas campesino-mineras y juveniles del Nordeste antioqueño, específicamente de los municipios de Amalfi y Anorí. Y, en segundo lugar, la intervención pedagógica que realizamos en algunas veredas del municipio de La Ceja en el primer semestre del año 2023, la cual nos permitió acercarnos a la educación rural, vivirla, evidenciar parte de sus características y enamorarnos más de nuestro quehacer como maestros y maestras, en este caso de la ruralidad. Durante los encuentros pedagógicos en La Ceja y los encuentros del diplomado, se presentaron diferentes diálogos de saberes y un reconocimiento de las experiencias de los participantes, lo que nos permitió darnos cuenta de la urgente necesidad de enfocar la mirada investigativa y educativa en este tipo de contextos, en busca de una educación cada vez más pertinente que tenga en cuenta los saberes campesinos que las personas de las diferentes ruralidades poseen y ponen en práctica.

Sin embargo, con la intención de delimitar la investigación y realizar aportes puntuales a un contexto que ya nos es familiar, nos enfocamos en el municipio de La Ceja y en algunos de sus maestros y maestras rurales. A continuación, hacemos una contextualización del municipio.

El municipio de La Ceja -oficialmente La Ceja del Tambo-, se encuentra ubicado en la subregión Oriente del departamento de Antioquia, a 41 kilómetros de la ciudad de Medellín. Territorialmente cuenta con 17 veredas y 1 corregimiento, llamado San José, que le imprimen toda una diversidad rural y cultural. En sus veredas “las actividades económicas principales son la floricultura de exportación, la producción agropecuaria representada en tomate de árbol, mora de castilla, papa, frijol, café, carne y leche; la producción de muebles y la construcción” (Alcaldía de La Ceja, 2020, p.20). Además, el municipio cuenta con un amplio atractivo paisajístico y natural, representado en parte por los cerros de El Capiro, El Corcovado, Cristo Rey y Los Tres Pinos, y por varios ríos y quebradas que constituyen una riqueza acuífera de suma importancia. Lo anterior

ha posibilitado que hoy en día La Ceja sea un municipio turísticamente reconocido. Cabe resaltar que debido a los niveles turísticos y de cercanía con Medellín, en su zona urbana hay una gran cantidad de comercio que se ha convertido en el ingreso principal para muchas familias.

A pesar de todo esto, La Ceja no siempre ha vivido momentos de prosperidad. Según la alcaldía municipal en su Plan de Desarrollo 2020-2023 (2020a),

En el municipio, particularmente la acción de grupos paramilitares, dejó toda una estela de muerte y destrucción del tejido social y comunitario que debe ser permanentemente intervenida. De igual forma, el municipio ha sido receptor de población víctima proveniente de otras zonas del Oriente Antioqueño y del país (p.76).

El Oriente antioqueño, y en específico La Ceja, lastimosamente se han destacado por el acontecer del conflicto armado que fue una constante en el devenir de las comunidades que allí habitan. En este sentido, es importante tomar como base del análisis sociocultural e histórico la incidencia del conflicto armado colombiano en la edificación de las relaciones sociales, las cuales se han beneficiado por los acuerdos de paz y el desarrollo territorial. Es menester entonces, seguir reconstruyendo el tejido social desde la educación y desde la pregunta particular por los maestros y maestras rurales que son agentes comunitarios claves para solventar esta necesidad.

En cuanto a lo que se propone por parte del municipio en relación con la educación para el beneficio de los niños, niñas y jóvenes, evidenciamos que dichos elementos van orientados desde un lineamiento presentado en el Plan de Desarrollo de La Ceja 2020-2023, llamado “educación integral para el futuro”, el cual advierte que todos los procesos educativos, desde la educación preescolar hasta la superior, así como la educación para el trabajo y el desarrollo humano, son de gran importancia para el crecimiento social, pues no deja por fuera a ningún sector del territorio. Algunos temas que se deben reforzar en este sentido, según el diagnóstico hecho por el Plan Educativo Municipal 2020-2030, son: el acompañamiento familiar durante todas las etapas educativas -especialmente en la básica y en la media-, la salud mental y emocional, la atención a población con necesidades educativas especiales y la capacitación a los maestros y maestras en diversos asuntos pedagógicos, especialmente los relacionados en este párrafo (Alcaldía de La Ceja, 2020b).

Por otro lado, nuestras prácticas pedagógicas las realizamos en tres contextos específicos de La Ceja: el Centro Educativo Rural Isidora Duque en la vereda Fátima; el Centro Educativo Rural Tiberio de Jesús Salazar y Herrera en la vereda Piedras; y la Institución Educativa Concejo Municipal en el casco urbano. En los tres casos estuvimos durante un semestre, en el cual pudimos no solo enseñar contenidos de las Ciencias Sociales, sino también percibir e interpretar algunas prácticas existentes en las ruralidades, y a su vez algunas relaciones entre el contexto urbano del casco municipal y los contextos rurales de las veredas Fátima y Piedras.

La escuela de la vereda Fátima cuenta con educación preescolar, primaria y posprimaria, bajo la modalidad de multigrado. La mayoría de sus estudiantes son pertenecientes a esa vereda, aunque algunos son oriundos del casco urbano. En este centro educativo trabajamos específicamente con los y las estudiantes de posprimaria en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ética, lo cual nos permitió enseñar de manera transversal algunos asuntos propios de estas dos áreas del saber. Esta escuela cuenta con tres maestras rurales: dos para preescolar y primaria, y una para posprimaria. Sus instalaciones están conformadas por cuatro salones; el restaurante escolar; una cocina y una oficina para los maestros y maestras; los baños estudiantiles; un jardín de juegos para los niños y niñas más pequeñas; una cancha de fútbol y baloncesto; un patio más pequeño que la cancha, pero que igualmente se usa para jugar fútbol; y un salón para guardar juegos de mesas y los diferentes objetos.

La vereda Piedras, que queda a 20 minutos en carro desde la terminal de La Ceja, nos recibió en el C.E.R Tiberio de Jesús Salazar y Herrera. Esta escuela también cuenta con los mismos niveles educativos que en Fátima, además de los grados de educación media que son décimo y once. No es muy grande, pero cuenta con cuatro aulas de clase; una cancha de fútbol y baloncesto; un parque para los niños; y una zona verde con la presencia de la quebrada Piedras, que recorre gran parte de la vereda y algunas que están cercanas. En cuanto al personal docente, hay tres maestros rurales y una persona que atiende la alimentación de los estudiantes.

Gracias a la cercanía de las veredas Fátima y Piedras, estas comparten muchos elementos culturales, sociales, políticos, y más evidentemente económicos, donde se destaca principalmente la floricultura, que genera muchos ingresos debido a que son flores de exportación. Por eso, los y las estudiantes de ambos centros educativos tienen características similares, en cuanto a que muchos de ellos y ellas trabajan con sus familiares en los cultivos de flores y desde ahí empiezan

a construir sus saberes campesinos. Igualmente, las escuelas de ambas veredas quedan muy cerca de la vía principal que conecta a La Ceja con el municipio de Abejorral.

Finalmente, la Institución Educativa Concejo Municipal de La Ceja fue el tercer centro de práctica en el cual pudimos intervenir, específicamente en la sede de educación básica secundaria y media, que cuenta con una amplia planta de maestros y maestras para las diferentes asignaturas. Este centro se encuentra en la periferia del casco urbano, en la vía que lleva hacia el corregimiento de San José, por lo cual se ve permeado por las dinámicas rurales de maneras singulares en comparación con otras instituciones. Las prácticas se realizaron en la jornada de la tarde con los grados 6°, 8°, 10° y 11° en las asignaturas de Ética y Ciencias Sociales.

1.2 Antecedentes

A partir de la revisión de algunos repositorios institucionales de diferentes universidades, así como de la plataforma digital Google Académico, pudimos hallar diferentes tesis de pregrado, artículos e investigaciones que abordan la identidad profesional de los maestros en diferentes contextos y niveles educativos. Identificamos que los países que más han investigado sobre este tema son España, México, Argentina, Chile y Colombia. Si bien en la mayoría de las investigaciones se habla de identidad profesional docente como categoría, desde nuestros horizontes teóricos nos referimos a la identidad profesional de maestros y maestras, ya que diferenciamos el ser docente del ser maestro o maestra, estos últimos como sujetos que trascienden de la mera instrucción o enseñanza de contenidos escolares a agentes formadores y cohesionadores del tejido social.

En la investigación titulada “Revisión del concepto de identidad profesional docente” Olave (2020), hace una aproximación a dicho concepto en relación con otras identidades, por ejemplo, la personal, la cultural o la social, y de esta manera, se describen algunas de las condiciones que actúan en la construcción de la identidad profesional docente. Este trabajo parte de la revisión de medio centenar de investigaciones realizadas entre los años 2016 y 2020, a partir de las cuales el autor encuentra que, “la mayoría de las investigaciones abarcan la identidad docente desde la formación inicial de maestros, pero hacen falta estudios en otras etapas de la formación que permitan una mayor profundización del concepto.” (p. 378). Por lo tanto, al menos en lo

correspondiente a esos años, al parecer el interés investigativo se quedó casi exclusivamente en la etapa inicial de formación profesional.

Una de esas investigaciones revisadas por Olave en el 2020 es “Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia” de Buitrago y Cárdenas (2017), la cual consideramos de mucha relevancia porque relaciona, a partir de un análisis teórico general, la identidad profesional docente con las emociones. Según los autores, estas últimas “determinan en gran medida la identidad del maestro, donde la práctica docente, que debe ser asumida como positiva e importante, implique compromiso, motivación y, de alguna manera, apego emocional” (Buitrago y Cárdenas, 2017, p. 231). Si bien esta investigación se hizo con 17 maestros y maestras en formación (UPTC, Colombia), es importante porque también reconoce que las emociones juegan un papel fundamental en la identidad profesional docente a lo largo de la vida, las cuales, si son conducidas adecuadamente, van posibilitando cambios positivos en las prácticas pedagógicas, y a su vez, ayudan a que maestros y maestras se reconozcan como seres sintientes y valoren sus propias identidades. Después de todo, Buitrago y Cárdenas (2017) son muy enfáticos en que “la construcción de la IPD [Identidad Profesional Docente] se sustenta en cuatro dimensiones: emocional, social-interpersonal, didáctica-pedagógica e institucional-administrativa, siendo la dimensión emocional transversal a todas las demás.” (p. 230).

A parte de las emociones, de acuerdo con el estado del arte realizado por Olave (2020), otras condiciones que se han investigado como parte de la construcción de identidad profesional docente son: la historia personal; las expresiones de vocación (Callata, Morales y Arias, 2017); las relaciones intersubjetivas del maestro o la maestra con el entorno (Aristizábal, 2019); el deber ser impuesto por la sociedad; los roles sociales; el reconocimiento social e individual de la profesión; los roles e imaginarios de género (Varilla, 2016); las condiciones laborales; la relación entre la escuela y las familias; los saberes disciplinares específicos; o incluso las concepciones pedagógicas del maestro o la maestra. De esta manera, se demuestra que la identidad profesional docente ha sido un tema de relevancia para la investigación, especialmente en las últimas dos décadas, y que se ha avanzado en su comprensión al analizar las diferentes raíces y necesidades de este tipo de identidad.

Sin embargo, en las fuentes consultadas pudimos observar que no se relaciona la identidad profesional del maestro y la maestra con los saberes campesinos, aunque sí se habla de los saberes

propios, como en el caso de los disciplinares o los que están dados por la historia personal. Es necesario ahondar en cómo los saberes campesinos también pueden aportar a la formación de una identidad profesional, pues ser maestro o maestra rural implica una relación constante con los territorios y sus comunidades. Los maestros y las maestras llevan a sus prácticas un acumulado de conocimientos que la vida y la academia les ha brindado, pero estos no son suficientes, pues hay otros que circulan en la escuela y en los estudiantes. De acuerdo con Aristizábal (2019), la relación que establece el maestro con el contexto es esencial para los procesos de configuración de su identidad. Esta afirmación es soportada también por Montoya et al. (2022), al hablar del maestro rural:

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 (p.3).

En cuanto al maestro y la maestra rural, algunas investigaciones se han preocupado por ahondar en esta temática. Por ejemplo, en Orozco (2022), “se pueden señalar algunos desafíos éticos y políticos que enfrenta el maestro rural con respecto al tejido social, y en particular, a la memoria” (p.1). En esta investigación se asume al maestro rural como agente comunitario, no precisamente como un capricho, sino porque así se le ha entendido y así se le reclama desde la comunidad rural en donde se realizó. De hecho, no es de gratis que “la tradición histórica de las escuelas rurales atribuye al maestro otras investiduras que exceden el trabajo pedagógico en las aulas” (Orozco, 2022, p. 4). Igualmente, la investigación encontró que, dentro de ese rol de agentes comunitarios, los maestros y maestras rurales se pueden dirigir a reconstrucciones del tejido social desde la memoria, pues actúan en ruralidades atropelladas, despojadas y heridas por las secuelas del conflicto; incluso ellos y ellas han sufrido estas secuelas: es alarmante constatar que “entre 1958 y 2018 en todo el país 1579 maestros han sido víctimas directas del conflicto armado”

(Bautista & González, 2019, p.271). La mayoría de estos maestros han estado en las ruralidades del país, sufriendo asesinatos selectivos, secuestros, desapariciones y otras formas de violencia.

Otro antecedente significativo es la tesis de maestría titulada “El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado”, realizada por Molina (2019), en la cual, uno de los resultados principales estableció que “los maestros se identifican con la idea de que su quehacer exige un alto nivel de tolerancia a la frustración, una actitud flexible y resistencia ante la complejidad de su oficio rural en la escuela” (p.155). Sin embargo, eso no quiere decir que entender el oficio del maestro o la maestra rural deba pasar necesariamente por las precariedades o complejidades, pero sí reconocer que estas problemáticas se han dado y se siguen dando en algunas partes del país, lo que en ocasiones permea las identidades profesionales de dichos agentes sociales, así como las características de su quehacer en las escuelas y comunidades rurales.

A propósito de la identidad profesional del maestro y la maestra rural, hay algunas investigaciones que se acercan a esta temática y que ciertamente cobran relevancia como antecedentes.

Una de esas primeras investigaciones es la denominada “La Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia, en el Contexto de una Nueva Ruralidad”, realizada en Chile por la investigadora Marcia Laporte (2007) como tesis de maestría y presentada ese mismo año en el VI Congreso Chileno de Antropología. En esta investigación se expresa que, “históricamente, los profesores rurales han desarrollado una identidad profesional específica, que en diversos aspectos los ha distinguido de sus colegas urbanos” (p. 974). A partir de 12 relatos de vida de maestros y maestras rurales de la Provincia de Valdivia (Chile), la autora encuentra que la identidad profesional docente ha estado condicionada por un discurso “basado en nociones de sacrificio y responsabilidad, surgido en las escuelas normales” (p. 990). Desde esta noción de sacrificio los maestros y maestras se ven instados a aceptar condiciones de dificultad y salarios bajos en su ejercicio profesional. Específicamente, para los maestros y maestras rurales de esa región, este discurso suponía que dichas dificultades estaban relacionadas con la ruralidad, en aspectos tales como la precariedad de las escuelas, la pobreza en las comunidades y, sobre todo, el aislamiento del docente. Sin embargo, también se concluye que dichos maestros y maestras empiezan a adoptar una posición reflexiva en torno a su identidad profesional, ya que se ha venido constatando una suerte de inseguridad en varios puntos del quehacer profesional, derivada de las

nuevas políticas estructurales y presupuestarias. Además, teniendo en cuenta ese contexto de nueva ruralidad que presenta la autora, algunos de estos maestros y maestras rurales se empiezan a desplazar diaria o regularmente entre el campo y la ciudad, lo que también condiciona sus identidades profesionales.

Otra investigación sobre este tema es la titulada “Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales” de Montoya et al. (2022) realizada en Colombia. Este trabajo se convierte en un importante antecedente pues “da cuenta de algunos elementos de autopercepción, formación y experiencia docente que identifican a maestros rurales de dos instituciones educativas rurales del Oriente Antioqueño” (p.1). Los autores y autoras de esta investigación parten de considerar las voces de los participantes, para entender cómo ha sido ese proceso en el que se construye la identidad como maestro o maestra rural. A pesar de que la mayoría no se autodenomina inicialmente como tal, se habla de una transición posible que va de ser maestro para la ruralidad a ser maestro rural. Se consideran además aspectos como las tensiones presentes en la cotidianidad de estos maestros y maestras, así como su formación docente inicial, su experiencia en la profesión y su experiencia en los contextos rurales. Todo esto va a posibilitar entender que “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*” (p.16), ese donde sea posible identificarse profesionalmente como maestros y maestras rurales.

1.3 Problematización

Históricamente, el modelo de desarrollo imperante ha considerado a los contextos rurales como atrasados en la historia. De esta manera, lo rural resulta distante y disperso, una realidad negativa que los procesos de desarrollo capitalista y la industrialización deberían combatir. Además, las personas que allí se encuentran –muchas veces los campesinos y campesinas– son vistas como el producto del rezago y la ignorancia, toda vez que muchas de sus formas de vida resultan incompatibles con las concepciones y valores de la modernidad. Esto genera, según los planteamientos de Pérez (2001), una crisis en el modelo de sociedad rural, “pues aún no comprende su papel actual y sus nuevas funciones, y así no sólo pierde su identidad sino también su población, sus modelos de organización y muchas de sus actividades” (p.21).

En este marco de acción hegemónica sobre los contextos rurales, la educación no está exenta de dicha influencia, ya que se ha convertido en una herramienta clave para producir lo que se espera de los habitantes del campo, a través de una educación por lo general descontextualizada. A pesar de los actuales intentos por construir una educación pertinente para estos sectores, la que hoy nombramos como educación rural aún está muy condicionada por los currículos oficiales, que han pretendido muchas veces la tecnificación del campo y la enseñanza de las ciencias como conocimientos predominantes. Lo anterior es tan evidente que, como lo afirma Peña (2014), “la categoría misma de educación rural carece de reconocimiento, mucha gente prefiere hablar de “educación para lo rural” y con ello se elude el problema y se está ausente de todo compromiso con el término educación rural” (p.106). Se evidencia una falta grandísima no solo con las poblaciones rurales del país, sino también con una educación que les ayude a superar sus problemas cotidianos y que reconozca sus saberes.

Es allí donde entran los maestros y maestras rurales como sujetos clave para superar algunas de las dificultades en términos de pertinencia educativa para el campo. La pregunta por comprender cómo ha sido y cómo es la formación de las identidades profesionales de algunos maestros y maestras rurales y la relación que establecen estos con los saberes campesinos de su contexto, nace del vacío visible en este sentido, donde las instituciones formadoras de maestros dejan de lado el potencial educativo de los contextos rurales, lo que implica una ausencia de formación para la educación rural y la transformación educativa del campo, opacando la posibilidad del contacto con la ruralidad en los procesos de configuración de las identidades profesionales de los maestros y las maestras. Esta falta hace que aún haya una preeminencia del saber escolar urbanizado sobre los saberes campesinos y rurales, y a su vez un currículo poco pertinente. En ese sentido, Galván (2020) postula lo siguiente:

La necesidad de una formación especializada de los docentes rurales se hizo evidente y las instituciones formadoras se enfocaron como objeto de estudio. Ahora se sabe que la mayoría de ellas conservan lejanía, física y académica, con los territorios rurales. En el mejor de los casos, los vínculos se reducen a prácticas de los estudiantes de magisterio en escuelas rurales; pero sin atender la necesaria adecuación de los planes de estudio para el trabajo educativo en “esa otra Colombia”, campesina y rural. (p.59)

Es necesario comprender el papel del maestro y la maestra rural como agentes de cambio. Palacio et al. (2020) y Galván (2020) postulan que en los contextos rurales la figura de estos se establece como referente del Estado, se configuran en el territorio como actores en resistencia y son reconocidos por las comunidades como sujetos defensores de los Derechos Humanos; actuaciones que consideramos, deben ser tomadas en cuenta al momento de pensarse la educación rural y las identidades profesionales de los maestros y las maestras rurales.

A pesar de la precaria formación de maestros y maestras para contextos rurales, Carrero y Gonzales (2016) destacan que,

En el ámbito rural encontramos profesores que, si bien su formación no estuvo enmarcada dentro de la educación rural, se han esforzado por trabajar en beneficio de las poblaciones rurales, han estudiado y transformado su quehacer al contexto, haciendo de la escuela una escuela más activa, es decir, una escuela abierta, democrática y participativa (p. 86)

Los maestros y las maestras que se desenvuelven en contextos rurales tienen que asumir retos bastante complejos para el ejercicio de sus prácticas pedagógicas, tanto en términos de ejecución como personales, pues el sólo hecho de pensarse como sujetos que intentan sumergirse en unas nuevas lógicas culturales y sociales, les implica un gran desafío de transición por el que tienen que pasar, denotando allí una crisis de la identidad profesional del maestro y la maestra. De acuerdo con Páez (2013), es posible abordar esta crisis a partir del hacer consciente la misma experiencia:

[...] es necesario que el maestro inicie un descubrimiento de sí mismo, y empiece a observar su propio entorno, y a partir de esto genere transformaciones de éste, a través de la reflexión práctica. Porque no debemos olvidar que somos parte de una estructura social que ha generado en nosotros múltiples identidades. Y para que el maestro empiece a transformar conscientemente su medio y su cotidianeidad escolar, debe empezar por sí mismo. (p.7)

Este tipo de ejercicios permite a los maestros y maestras comenzar a ser partícipes de las transformaciones sociales y comprender cómo desde su propio entendimiento se llega a lograr cambios significativos en los contextos. Los maestros y maestras rurales adquieren entonces la capacidad de reflexionar sobre eso que los rodea y se posibilita la creación de identidades nuevas,

pero no una creación fortuita, sino una que se construye con el tiempo. Por eso, es importante que desde la institucionalidad se impulsen procesos que se interesen por el maestro y la maestra como tal, ya que estos suponen un elemento fundamental para la conformación de las sociedades. Además de ser comunicadores del entorno escolar y sus diferentes procesos, esta relación del maestro y la maestra con el contexto es quizá una buena forma para proponer cambios en términos educativos, pues el accionar del docente en las comunidades determina en parte el poder ver transformaciones o, por el contrario, ser testigos de cómo las cosas no varían.

A partir de la experiencia en el diplomado en el Nordeste antioqueño, pudimos evidenciar que no existe una única forma de ruralidad –y por lo tanto de educación rural–, sino que estas son diversas y con una multitud de matices. Y en nuestras prácticas pedagógicas en el municipio de La Ceja se nos permitió hacer el contraste entre territorios diferentes, y analizar con mayor amplitud los procesos de configuración de identidades profesionales de maestros y maestras rurales, incluyendo los saberes campesinos y las prácticas que pueden emerger u ocultarse.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo configuran sus identidades profesionales algunos maestros y maestras rurales de La Ceja (Antioquia) y cómo inciden los saberes campesinos en esas identidades?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general:

- Comprender la configuración de las identidades profesionales de algunos maestros y maestras rurales del municipio de La Ceja (Antioquia) y la incidencia que puedan tener en esas identidades algunos saberes campesinos, como un aporte a la formación de maestros y maestras de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

1.5.2 Objetivos específicos:

- Identificar las características asociadas a las identidades profesionales de algunos maestros y maestras rurales del municipio de La Ceja (Antioquia), a través de sus propias narrativas.

- Reconocer qué saberes campesinos han sido relevantes en la configuración de las identidades profesionales de estos maestros y maestras rurales.
- Proponer acciones que aporten a la formación de maestros y maestras para contextos rurales desde la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

1.6 Justificación

Esta investigación se fundamenta en la importancia de indagar por la configuración de las identidades profesionales de los maestros y las maestras rurales y su proceso para incluir en esa configuración los saberes campesinos, pues el reconocimiento -propio y social- del ser maestro y maestra -específicamente en su ámbito profesional- es esencial para mejorar la educación rural. Además, comprender esta configuración de las identidades profesionales se hace necesario para ahondar en la articulación de la figura del maestro y la maestra con el contexto, lo cual nos permitió el proponer acciones necesarias en busca de una mejoría del modelo de educación rural actual. De esta manera, se está avanzando en el fortalecimiento de lo que Boix & Buscà (2020) denominan “competencias relacionadas con la dimensión territorial” que, de acuerdo con ellos, son un aspecto fundamental para el ser maestro que desempeña su labor en la escuela rural.

La preocupación por la formación y el reconocimiento del maestro y la maestra como sujetos del contexto, permite conjugar en el acto educativo aquello que es familiar a los habitantes del territorio en el que éste se realiza, sin estar excluyendo al maestro y a la maestra de este grupo. La necesidad de una enseñanza contextualizada es visible en los contextos rurales para permitir a los sujetos relacionarse con los problemas socialmente relevantes que permean su vida cotidiana, para comprenderlos y para buscarles alternativas de solución, construyendo una realidad social más armónica y equitativa para todos. Esta construcción ha de partir de la intención del maestro y la maestra rural por conocer el lugar que habita e incluirlo en sus identidades profesionales, generando un arraigo territorial y un verdadero vínculo con los procesos educativos que allí se llevan a cabo.

Por otro lado, al observar la legislación vigente en temas de educación rural (Ley 115, 1994) es posible identificar que desde lo estatal se concibe a los pobladores rurales, en especial a los campesinos y campesinas, como productores agrícolas que requieren tecnificar su labor con

el objetivo de mejorar sus producciones; esto deja de lado por completo la dimensión territorial, la organizativa y la cultural del campesinado, postuladas por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia [ICANH] (2020), invisibilizando además una parte fundamental de la identidad, los saberes y las tradiciones rurales/campesinas. El ponerles la lupa a estas preguntas permite visibilizar las identidades profesionales de maestros y maestras, así como los saberes y prácticas que están presentes en los contextos de este trabajo de grado, contribuyendo a cerrar la brecha de desigualdad que permea la educación rural y a aterrizar los contenidos que el maestro y la maestra llevan a la escuela para procurar un aprendizaje significativo para sus estudiantes.

2. Horizontes teóricos y conceptuales

Para el presente trabajo, profundizamos alrededor de dos conceptos claves: las **identidades profesionales del maestro y la maestra rural** y los **saberes campesinos**, ambas nociones contribuyeron de manera significativa para lograr los objetivos propuestos y se detallan a continuación.

2.1 Identidades profesionales del maestro y la maestra rural

“los maestros señalan que la práctica profesional dentro del contexto rural es una experiencia formativa en sí misma”. (Montoya et al., 2022, p.12)

Para comprender las identidades profesionales de maestros y maestras rurales nos abrimos, en un primer momento, a la pregunta por la identidad y a las múltiples formas que existen de concebirla. De acuerdo con Hall (1996), los procesos de identificación son un trasegar constante y un aportar a una obra que parece de nunca terminar, siempre mutable: la identidad. Esta característica posibilita que el ser fragmentado de las identidades no sea coherente al cien por ciento consigo mismo, pues supone en sí un encuentro y tejido de lo más complejo que se nutre a partir de singularidades “a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (p.17). A lo largo de la investigación concebimos las identidades como un encuentro frente a la posibilidad de nociones propias del sujeto que se manifiestan de diversas formas y se construyen con experiencias.

El devenir del sujeto va de la mano de sus identidades, sus formas de representación y de concepción propia que se alinean o desalinean con los estímulos o preconcepciones externas. Hall (1996) profundiza en este factor, sosteniendo que el discurso como forma de representación, puede ser articulador de las identidades ya que recoge elementos históricos, sociales, culturales e institucionales del sujeto. Las identidades dejan de ser para el sujeto solo una forma de exclusión ante y para otros con el objetivo de quedarse al margen y comienzan a ser impulsoras de la construcción del yo.

Para Giménez (1997), las identidades se configuran a partir de “tres series de factores discriminantes: una red de pertenencias sociales (identidad de pertenencia, identidad categorial o identidad de rol), una serie de atributos (identidad caracterológica) y una narrativa personal

(identidad biográfica)” (p.17). De esta forma el sujeto va construyendo sus identidades en tanto hace parte o no de X grupo, o a su vez si desempeña la parte o no -como si de un aspecto performático se tratara- de X rol. Sus características morfológicas y aquellos atributos, comportamientos o hábitos también juegan parte de esta construcción. Y, finalmente, las experiencias por las cuales ha transitado y las cuales han transitado por él o ella, dan pie a los insumos que configuran las identidades.

Por lo tanto, como mencionan Montoya et al (2022), el ser maestro o maestra rural es una realidad constante que nos ajusta y nos desajusta entre eso que somos, lo que nos dicen que debemos ser y las experiencias que vivimos. La identidad profesional de los maestros y maestras rurales es dinámica según este planteamiento y está en constante evolución a lo largo del tiempo, a medida que ellos y ellas experimentan nuevas situaciones que de una forma casi inapreciable les ofrece nuevas perspectivas. Esta construcción pasa insoslayablemente por un punto fundamental que es la integración de la realidad presente, es decir, adoptar las características propias del espacio en donde se están desarrollando y también, indiscutiblemente, por las memorias del pasado que ellos y ellas traen consigo: su historicidad es fundamental para comprender cómo se van construyendo sus identidades profesionales, porque claramente dentro de ellos y ellas hay elementos simbólicos, ideas, valores, entre otros; que en un principio fueron determinantes para sí mismos. Dado esto, estamos hablando entonces de unas identidades individuales que en algún momento tendrán que sumergirse en un colectivo, permitiendo la integración de los componentes externos a su mundo interior, para que así puedan tener las bases que les posibilite sentir y percibir tal cual lo hace la colectividad en cuestión.

Como seres sociales, los maestros y maestras han hecho una construcción de sus identidades previa a su proceso de profesionalización, pues han estado sí o sí en medio de grupos sociales como la familia, los amigos, algunas instituciones, organizaciones o cualquier otro colectivo que les impregna ideas, las cuales a través del tiempo han venido forjando sus propios prototipos para ser y estar en el mundo. Adicionalmente, tanto antes como después del proceso de profesionalización, muchos componentes de sus identidades profesionales se fueron construyendo; indudablemente, el período académico y vital de la niñez y de la adolescencia constituye un elemento valioso para entender quiénes son y cómo se perciben como profesionales de la educación. De acuerdo con esto,

La identidad del maestro inicia antes de su formación profesional, abarcando las vivencias que se dan en su diario vivir, estas incluyen sus primeros años de estudio en la escuela, atravesando la Universidad y sus años de docencia dentro del aula; esta construcción no es solo individual si no también es colectiva ya que como seres humanos que vivimos en una sociedad nos construimos con el otro. (Arévalo et al., 2022, p.26).

Con respecto a esa transformación permanente que se ha recalcado de la identidad profesional, López (2006) sostiene que “conviene examinar quiénes son hoy en día los docentes rurales, dados los relevos generacionales, los procesos de formación y profesionalización, las condiciones de trabajo, la percepción del docente de la educación rural y su compromiso con la misma” (p.157).

Bien es sabido que la ruralidad se ha transformado bastante, hasta el punto de llegarse a afirmar “que lo rural es una realidad más amplia que lo estrictamente agropecuario” (López, 2006, p.141), y se empiezan a desmontar imaginarios reductores o de simple empobrecimiento. De la misma manera, la educación ha variado y con ella las formas de ser maestro o maestra. Hoy en día estos y estas profesionales empiezan a establecer otras relaciones con el campo, con sus saberes y con sus poblaciones. No es lo mismo ser un maestro o una maestra de escuela rural en el presente que en la época en la que surgió la Escuela Nueva, pues otros modelos y concepciones, así como el relacionamiento con lo urbano y las nuevas tecnologías, están expandiendo las formas de educar y con ellas la forma de sentirse maestro o maestra. Esto no quiere decir que se hayan borrado de una vez y para siempre ciertas problemáticas, experiencias o avances; es simplemente la constatación de que lo que en el pasado pudo significar ser maestro o maestra rural, en el presente ha cambiado y para el futuro probablemente cambiará.

Es de especial relevancia indagar por las cuatro dimensiones del objeto de estudio en esta investigación definidas a partir de la búsqueda de antecedentes. Dichas dimensiones son: la personal [trayectorias de formación, motivaciones, emociones] (Olave, 2020; Buitrago y Cárdenas, 2017; Montoya et al, 2022); la socio-cultural [relaciones que establecen el maestro y la maestra con el contexto, roles sociales (género, espiritualidad, economía, agente social, entre otros), relaciones que establecen el maestro y la maestra con los otros (amigos, vecinos, familias, entre otros)] (Olave, 2020; Buitrago y Cárdenas, 2017; Varilla, 2016; Aristizábal, 2019; Montoya et al,

2022); la didáctico-pedagógica [saberes disciplinares específicos, concepciones pedagógicas del maestro y la maestra, formas de planeación, entre otros.] (Olave, 2020; Buitrago y Cárdenas, 2017; Montoya et al, 2022); y la institucional-administrativa [condiciones laborales, relaciones que establecen el maestro y la maestra en la escuela, entre otros] (Orozco, 2022; Montoya et al, 2022; Molina, 2019; Laporte, 2007).

En el caso de la dimensión personal, las trayectorias de formación de los maestros y maestras rurales son la fuente principal para develar las motivaciones y emociones que median en la configuración de su identidad profesional. Estos elementos hacen parte de su devenir como sujetos a lo largo de su historia personal. La indagación por anécdotas y procesos de formación permite dar luz a esta dimensión.

Hemos de ahondar entonces en la dimensión sociocultural. Para esto podemos abordar las representaciones sociales que condicionan las relaciones que establecen los maestros y maestras con su contexto, independientemente de si están relacionadas con el género, la diversidad sexual, la etnia, la espiritualidad, la economía, entre otros aspectos de la vida de los sujetos. Estas son dependientes de la cultura en la cual se encuentran inmersas y, en tanto hacen parte de una comunidad, se configuran a partir de lo que Raiter (2010) determina como “las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera”. (p.1) Esta dimensión, a través de la experiencia vivida y la narración de la misma permite indagar las representaciones que tienen el maestro y la maestra alrededor de sí mismos y el mundo que los rodea, en relación a su oficio y su entorno.

En el caso de la dimensión didáctico-pedagógica, de acuerdo con las investigaciones de Moreno (2002), Baquero (2006) y Barrón (2015), las concepciones pedagógicas de los maestros y las maestras varían de manera amplia de acuerdo con su formación, lo que se traduce en una ejecución de su práctica característica de cada uno y cada una. Las concepciones pedagógicas y la diversidad del quehacer didáctico se ampliaron a partir de la aprobación de la Ley 1278 de 2002, que possibilitó la vinculación de un gran número de educadoras y educadores, incluyendo profesionales de otras áreas y personas con diferentes experticias enfocadas a la educación más allá de las licenciaturas. De acuerdo con Cabanillas, Garcés y Arce (2016), a partir de este momento, es posible vislumbrar otras percepciones sobre la educación, y por extensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de Colombia.

Finalmente, la dimensión institucional-administrativa nos refiere a las condiciones laborales descritas por Laporte (2007) como precarias o con responsabilidades adicionales que no corresponden a su rol, bajo las que se desempeñan los maestros y las maestras rurales que, de una u otra forma, condicionan las relaciones que establecen dentro de la institución donde se desempeñan, facilitándolas o aplacándolas de acuerdo a los actores de la comunidad educativa, estas relaciones pueden caracterizarse y hacer parte de la profesionalización del maestro y la maestra rural.

2.2 Saberes campesinos

“...el viento ondea en capas delgadas de vaivenes, el humo proveniente de la leña de los yarumos se siente en el aroma, el fuego arde presurosamente mientras los saberes campesinos persisten” (Arias, 2014, p.3)

Abordar el tema de los saberes campesinos es un reto, pero al mismo tiempo una necesidad y obligación como sociedad. Se trata de nuestra configuración como un país especialmente rural, donde el campesinado colombiano demanda un reconocimiento históricamente negado, con unos saberes que -siendo el centro de lo que somos-, se han visto vilipendiados o descartados por múltiples factores.

Para iniciar una comprensión de este concepto, seguimos los planteamientos de Arias (2014), quien entiende los saberes campesinos como:

Prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. (p. 19)

A partir de ahí, un primer y esencial elemento que tiene que ver con los saberes campesinos es el territorio. Según la Corte Constitucional (2012), el territorio “hace referencia a las relaciones espirituales, sociales, culturales, económicas, entre otras, que construyen las personas y las comunidades alrededor de la tierra” (párr. 4). Se puede inferir entonces que, sin territorio el campesinado se ve vulnerado, pues es desde ahí que sus saberes y formas de ser cobran sentido. Pero el territorio -en este caso- está además vinculado al acceso, la tenencia y el uso de la tierra,

que es su base física y -lastimosamente- raíz de muchas disputas sociales que han acarreado graves consecuencias en contra de las poblaciones rurales del país. Así pues, tierra y territorio son ejes constituyentes de estos saberes, como menciona la Corte Constitucional cuando dice que, “esa relación hace parte de las particularidades de la cultura campesina” (párr. 4).

Es oportuno añadir que esta dimensión territorial de los saberes campesinos y de su vida misma, es mucho más amplia y no se reduce solamente a la tierra como lugar de trabajo, ya que “los campesinos se ubican en zonas rurales o pueden vivir en cabeceras municipales, pero sus ingresos provienen fundamentalmente de una actividad rural.” (ICANH, 2020, p. 32). Tanto los saberes como las prácticas del campesinado se materializan en los lugares donde éste haga presencia, dado que su relación con la sociedad es fundamentalmente simbólica, lo que significa un fuerte arraigo colectivo, que es posible observarse en las formas de socialización y acciones comunitarias. Así, por ejemplo, a través de dichos y refranes, cosmogonías, consejos de vida, trabajo cotidiano, prácticas de educación comunitaria y en diferentes espacios veredales y de organización, los campesinos y campesinas comparten sus saberes y legados, generando tejido social y otras formas de acceder a los conocimientos no necesariamente sistemáticos. Es un accionar performático que incluso es reivindicado en las ciudades cuando el campesinado llega a éstas.

Sin embargo, no siempre el campesinado en las ciudades puede reivindicar sus formas de ser y estar en el mundo, entre otras razones porque el conflicto armado lo condenó a abandonar sus territorios municipales y rurales de una manera abrupta y no negociada, lo que a su vez “afectó también a la identidad campesina por el desarraigo y el desplazamiento forzado del cual fueron víctimas muchas familias”. (CNMH, 2017, p.56) Aun así, “siguen caminando en pro de la solución de sus necesidades, luchando no solo por el acceso a la tierra sino por el reconocimiento de sus derechos de propiedad y posesión” (p.52), e igualmente por el respeto a sus tradiciones y saberes, que han posibilitado la construcción amplia de territorios para la comunidad y la paz.

Todo lo anterior signa los saberes campesinos desde unas prácticas territoriales diversas y desde unas dinámicas comunitarias particulares (por ejemplo, en temas educativos, productivos, políticos, de salud, entre otros), donde se destaca el papel que cumplen las organizaciones campesinas, la forma de vida familiar y la mujer como protagonista posibilitadora de los procesos comunitarios. Dentro del campesinado estos agentes sociales son clave, ya que portan, transmiten,

coproducen y resignifican sus saberes y conocimientos, a través de lo que Díaz et al. (2004) evidencian bajo la existencia de un sistema tradicional de conocimientos campesinos.

Con respecto a las organizaciones sociales campesinas, su horizonte “se visibiliza en el mantenimiento y reproducción social de sus costumbres, familia, participación juvenil y femenina, el liderazgo, entre otros” (Rojo & Rueda, 2021, p. 76), convirtiéndose en espacios de referencia y protección de los saberes y prácticas campesinas. Estas organizaciones son también la oportunidad que ha construido el campesinado para entrar en los debates públicos alrededor de diferentes temáticas que le atañen o podrían hacerlo, e incluso de estas organizaciones se han nutrido los maestros y maestras rurales adquiriendo saberes para su práctica pedagógica en la educación rural y para su identidad profesional.

Similares funciones e importancia tienen tanto la familia campesina en general, como la mujer campesina en específico. La primera por ser la base comunitaria de reproducción social y porque a través de su cohesión se sostiene la seguridad alimentaria del núcleo familiar (ICANH, 2020). Mientras que la segunda, porque además de su creciente rol de jefe o cabeza de hogar, está relacionada con muchas otras prácticas, creencias o perspectivas rurales y campesinas que, muchas veces los hombres no conocen, desprecian o no tienen tiempo de realizar, generándose así nuevos y necesarios saberes que solo las mujeres pueden sustentar. Sobre lo anterior, Díaz et al. (2004) exponen lo siguiente:

Por lo general, además de las labores de limpieza del hogar y de los hijos, la atención de la educación, la confección de alimentos y ropa, en los hogares campesinos la mujer se encarga también del trabajo relacionado con la producción agrícola de traspatio, que incluye el cuidado de cerdos, conejos y aves de corral, el cultivo de pequeños pancles con hortalizas, el cuidado de frutales, así como la recolección de hierbas alimenticias y plantas medicinales. En algunos lugares del país, es en el traspatio donde se cosechan los productos con mayor valor comercial, mientras que en la milpa se ubican aquellos que permitirán la auto subsistencia familiar (pp. 86-87).

En lo dicho hasta aquí se evidencia que los saberes campesinos tienen unas formas propias de acción, consolidación, permanencia o desaparición, así como unos agentes claves en su creación, recuperación y práctica. Aunque, es preciso identificar qué mecanismos adoptan estos agentes para

originar dichos saberes. Como escribe Landini (2010) “el origen de estos saberes/creencias puede ser múltiple, destacándose la experiencia personal, la de otros productores y la información provista por diversas fuentes, como las capacitaciones realizadas por extensionistas” (p. 8). La experiencia personal tiene que ver con la práctica continuada de un oficio en específico y con las rutinas campesinas que día tras día van caracterizando al mismo ser campesino.

En otras palabras, la experiencia personal del campesinado va a construir todo un corpus de saberes, prácticas, creencias y formas de ser, que de manera histórica generan lo tradicional. De hecho, -sea como prejuicio o como realidad-, a estas comunidades se les otorga un amplio sentido de tradicionales y conservadoras. Sin embargo, “las motivaciones para el cambio también son producidas desde el espacio de conocimientos y prácticas tradicionales, por lo tanto, se puede afirmar que la tradición también es innovadora.” (Díaz et al., 2004, p.7). El campesinado es un sujeto ampliamente experimental, tanto en sus prácticas productivas como culturales. Mediante la observación del entorno y de los procesos de ensayo-error, es posible consolidar nuevos saberes y conocimientos que no se tenían previamente, e incluir en su vida otras costumbres quizá ya vivenciadas por otros grupos.

Incluso, los saberes campesinos se enriquecen gracias a dinámicas de interculturalidad. Es el caso ampliamente desarrollado por Díaz et al. (2004) sobre lo productivo, donde se aborda la relación entre el sistema tradicional de conocimientos campesinos y el sistema de conocimientos agropecuarios moderno (o científico). Es ahí donde entra la escuela rural como promocionadora de unos conocimientos oficialmente legitimados, que de entenderse como posibilidades de co-creación y no como superiores o los únicos válidos, dan buenos frutos en el sincretismo con los saberes que los y las estudiantes llevan propiamente de su contexto campesino.

En la escuela rural también se crean y transmiten los saberes y prácticas campesinas, a veces de una manera inconsciente o a través de lo que se nombra como currículo oculto. No obstante, el llamado de atención de Arias (2021) acerca de que “la escuela rural debería integrar la inquietud por la integración de los saberes campesinos como proyecto educativo rural” (p.173), cobra especial relevancia en una época en la que se requiere entenderlos con más precisión, para actuar proactivamente frente al cambio climático y todas las crisis generadas a partir de ahí, pues “estos saberes están particularmente sintonizados con las necesidades de la Tierra” (Escobar, 2016, p. 14).

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de investigación

Nuestro proyecto investigativo estuvo enmarcado en el tipo de investigación cualitativo, que en su diseño metodológico, de acuerdo con Fernández y Hernández (2014), permite realizar los ajustes necesarios al planteamiento del problema y al planteamiento metodológico en la marcha de la investigación, poniendo como interacción principal aquella que tiene el investigador con las realidades subjetivas para posteriormente emplear este insumo para desarrollar una teoría coherente que las explique. En las investigaciones cualitativas se le da peso a las perspectivas y puntos de vista de los participantes, el investigador no procura una falsa objetividad, sino que es auténtico al momento de llevar a cabo los procesos que le ayudan en el análisis de la información recopilada.

Acogimos la concepción de la investigación cualitativa planteada por Guba y Lincoln (1994), en el sentido de partir de la contextualización histórica que estimula al investigador a transformar las realidades con las que tiene contacto. De esta manera, nuestra investigación partió de procesos emancipatorios de interacción enfocándonos en reconocer a los sujetos inmersos en sus contextos sociales, políticos, culturales, entre otros, pues como bien lo afirma Galeano (2016), la exploración por el mundo de la vida de otros sujetos a partir del contacto directo con ellos y sus escenarios, dan pie a la comprensión desde múltiples aristas de las realidades cotidianas. Esto permite que el punto de llegada de la investigación sea una construcción teórica que haga referencia a lo que Stake (1999) denomina la base de los datos cualitativos: la experiencia.

La preocupación que expresamos en esta investigación por la configuración de las identidades profesionales de los maestros y las maestras rurales constituye un objeto propicio para estudiarse y analizarse a partir de la investigación cualitativa, puesto que nuestra pregunta por la experiencia de vida de los sujetos maestros/maestras en relación con su práctica pedagógica y su dimensión profesional, da paso a una reflexión holística, creativa y dialógica.

3.2 Enfoque

En nuestro proyecto adoptamos el enfoque histórico hermenéutico, ya que su visión nos permitía acercarnos a los maestros y a las maestras rurales como seres constructores y cohabitantes

de un mundo simbólico, reconociendo su diversidad y las múltiples realidades de los contextos y escuelas rurales donde ejercen su labor educativa.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Cifuentes (2011), en los que se explica que este enfoque “busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (p.30), consideramos que el enfoque histórico hermenéutico nos permitió comprender más adecuadamente las identidades profesionales de los maestros y maestras rurales participantes de esta investigación, toda vez que pudimos indagar algunos de esos tópicos y evidenciarlos en sus relatos.

Esto nos obligó a asumir el reto de “desnaturalizar prácticas y discursos cotidianos para identificar hechos o fenómenos no resueltos, interpretados o comprendidos” (Montoya & Castaño, 2018, p.50), ya que desde esta posición entendimos que la realidad no es algo terminado, pues se construye y cambia permanentemente; además, que hay diversas posiciones que pueden llegar a ser contradictorias, pero que cobran igual validez para la significación y comprensión de las situaciones presentes en un contexto particular.

Por otra parte, entendimos que como investigadores no somos sujetos neutros: nuestra formación y experiencia, nuestras maneras de ser y estar en el mundo, nuestros mismos intereses investigativos, pueden ser condicionantes de una u otra manera en la investigación (Cifuentes, 2011). Lo anterior no fue un impedimento para la comprensión del problema indagado, porque justamente, en este enfoque uno de los principios para llegar al conocimiento, dice Cifuentes (2011), es “la confrontación con las y los otros” (p.31), aunque eso implique necesariamente una distancia crítica de los contextos propios.

Según Sandoval (2002), la hermenéutica “aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto” (p.67). Para comprender la realidad social se requiere entonces de un trabajo interpretativo, realizado a partir de todas las significaciones posibles, en interacción con los contextos y las personas implicadas en él, quienes, en resumidas cuentas, actúan bajo la metáfora mencionada por este autor. De ahí la

importancia dialógica y de observación que se les imprime a las investigaciones trabajadas bajo este enfoque.

3.3 Método

Para lograr darle una coherencia vital a nuestra investigación con todos los principios esbozados hasta ahora, y a su vez dar cuenta de los objetivos planteados, optamos por el método de las narrativas, que nos permitió escuchar y visibilizar las voces -literal y simbólicamente- de los maestros y maestras rurales, y construir interpretaciones sobre la configuración de sus identidades profesionales, a través del análisis de las narraciones construidas.

Una narrativa puede ser oral o escrita y puede elicitar o escucharse durante el trabajo de campo, una entrevista o una conversación natural. En cualquiera de estas situaciones, una narrativa puede ser: (a) una historia corta con un tópico determinado sobre un acontecimiento particular y personajes específicos, como el encuentro con un amigo, jefe o doctor; (b) una historia extensa acerca de un aspecto significativo de nuestra vida, como la escuela, el trabajo, el casamiento, el divorcio, la maternidad, una enfermedad, un trauma o la participación en una guerra o en un movimiento social, o (c) una narrativa completa de nuestra vida desde el nacimiento hasta el presente. (Chase, 2015, p. 60)

Era importante aprovechar la amplitud que la narrativa nos ofrece, por eso quisimos hacer explícito lo que la autora Susan Chase (2015), nos menciona como *relato de vida*: “el término relato de vida se refiere a una narrativa acerca de un aspecto importante en la vida de una persona, al igual que en la segunda definición (b) del párrafo anterior.” (p.61) Esta vertiente de la narrativa proporciona la facilidad de recolectar la información necesaria, sin desviarnos de lo que realmente nos pueda interesar, es decir, enfocar mucho más la conversación con relación a unos asuntos puntuales.

La narrativa fue por tanto pertinente para nuestra investigación, porque como investigadores estuvimos relacionados constantemente con maestros y maestras rurales, envueltos en conversaciones directas o indirectas que nos permitieron identificar esos elementos puntuales sobre la construcción de sus identidades profesionales. La intención era poder hacer uso del relato

de vida, como un elemento que posibilitara la recolección e interpretación adecuada de información.

Además, para nosotros fue importante incluir componentes relacionados con la sensibilidad estética, dado que no sólo buscábamos conocer lo sucedido, sino también prestar atención a las emociones, pensamientos e interpretaciones que pudiesen surgir en la marcha, convirtiendo al narrador en el protagonista principal de su propia historia, poniendo énfasis en lo singular de cada suceso y no tanto en las propiedades comunes (Chase, 2015). Comprendiendo a los maestros y las maestras rurales como sujetos en tensión en los territorios donde en ocasiones se ven desplazados del rol principal de su narrativa, cobran aún más relevancia sus discursos y formas de enunciación.

3.4 Técnicas

Entrevista Etnográfica

Nos acercamos a la entrevista etnográfica desde lo planteado por Rosana Guber (2001), para quien “la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.” (p.1). Dicha participación nos puso en una situación cara-a-cara fundamental en esta investigación, pues en todo caso, no solo había unas reflexividades ya construidas, sino que también se empezaron a producir otras en el encuentro con el otro, lo que de alguna manera hizo relevante la enunciación de sí. Para la realización de este ejercicio construimos un guion de entrevista semiestructurada (ver Anexo 1).

Resultó muy potente implementar este tipo de entrevista en nuestro proceso investigativo porque al escuchar a los maestros y las maestras rurales, así como sus emociones, sentimientos, pensamientos, valores, conductas y demás componentes de la conversación, fueron valiosos para conocer su esencia y desde ahí partir hacia la configuración de sus identidades profesionales.

Observación participante

Como técnica de investigación social, la observación participante posibilita la recopilación de información por parte de los propios investigadores implicados, en su trabajo de campo y por un tiempo determinado, suficiente para observar las interacciones, ritmos y cotidianidades del contexto en cual se realiza la investigación (Galeano, 2012), que en nuestro caso concreto fueron

las instituciones educativas rurales del municipio de la Ceja donde llevamos a cabo nuestras prácticas pedagógicas. Las notas de campo y las reflexiones pedagógicas, didácticas, curriculares e investigativas suscitadas a partir de las observaciones participantes las fuimos consignando en nuestros diarios pedagógicos (ver anexo 2).

Cartografía Participativa

De acuerdo con el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA] (2009), la Cartografía Participativa se constituye como “un proceso de levantamiento de mapas que trata de hacer visible la asociación entre la tierra y las comunidades locales empleando el lenguaje, comprendido y reconocido comúnmente, de la cartografía.” (p.4). Este tipo de cartografía se construyó teniendo en cuenta las características del medio y los aspectos sociales, culturales, históricos, políticos, entre otros ámbitos que atraviesan las vidas de los habitantes del territorio. En este caso, la cartografía participativa se empleó más que todo para reconocer los saberes campesinos que pueden hacer presencia en las identidades profesionales de maestros y maestras rurales; evidenciar algunas prácticas de su quehacer en la escuela rural; y en todo caso, encontrar algunos sentidos dados por ellos y ellas a lo territorial. Para la realización de este ejercicio construimos el taller de cartografía social y narrativas con maestros y maestras de la Ceja (ver anexo 3).

Revisión Documental

La revisión documental, de acuerdo con Galeano (2012), es una técnica de recolección y validación de información que trabaja con fuentes primarias y secundarias para realizar un análisis y una interpretación de los datos. Con esta técnica construimos inicialmente la contextualización y los antecedentes de la investigación, utilizando la ficha de revisión documental (ver anexo 4). Y luego nos sirvió también para identificar las características claves del proyecto de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y, a partir de ahí, proponer acciones que tengan en cuenta la formación de maestros y maestras para contextos rurales, reflexionando en todo caso sobre una educación rural más pertinente.

Escritura Reflexiva

La técnica final de esta investigación fue la escritura reflexiva, que según Miras (2000), comprende diferentes funciones, entre ellas la epistémica que “hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (p.68). En este sentido, en nuestro proyecto adoptamos la visión de que escribir de manera reflexiva conlleva un proceso que no se deja para lo último, sino que en el mismo trasegar constante de la investigación se van escribiendo datos, interpretaciones, dudas, sentidos y sinsentidos, tensiones, entre otras situaciones que van emergiendo, y que al quedar plasmadas permiten su posterior reafirmación, refutación o transformación.

También la escritura reflexiva guarda una relación estrecha con la narrativa, no solo como método, sino también como técnica de investigación, y por eso en este proyecto se usó en una doble vía: por un lado, la construcción que realizó cada maestro y maestra rural de sus narrativas estuvo mediada por la escritura reflexiva, porque no fue una simple descripción de escenas aisladas, sino que fueron asumidas sus propias subjetividades, su voz, su experiencia y sus ideales para mejorar la educación rural, y así todo lo narrado cobró más fuerza y significado. De hecho, como aseguran Pañagua, et al. (2019) “la construcción de saberes de la experiencia puede verse favorecida por procesos reflexivos y narrativos donde se ponga en juego el propio ser, haciendo hincapié e impulsando las interpretaciones personales acerca de la experiencia” (p.24)

Por otro lado, como investigadores e investigadora, tratamos de escribir de manera reflexiva durante todo el trayecto de la investigación, especialmente en nuestros diarios pedagógicos (ver anexo 2). En efecto, nuestro método narrativo no se refirió solo a la obtención de información, sino igualmente, a cómo la organizamos (ver apartado 3.6), y qué hicimos con ella y nuestras propias interpretaciones para la escritura del informe final. Es así como a partir de todos los instrumentos aplicados con los participantes de nuestra investigación, construimos y presentamos para el desarrollo del segundo objetivo específico una narrativa que retomó las múltiples voces de estos maestros y maestras rurales -quienes prefirieron estar en el anonimato-, todo haciendo uso de las características reflexivas en su escritura y en la escritura nuestra como investigadores. Como se ve, fue un proceso de narración y reflexión bidireccional, además no solo fue técnica, sino también producto. De la misma manera, los objetivos específicos 1 y 3 fueron escritos uniendo todo el tiempo la reflexión a los análisis y resultados encontrados.

Los instrumentos que empleamos están acordes a las técnicas planteadas. En un principio, desarrollamos un guion de entrevista semiestructurada con diferentes preguntas, que se dirigieron a identificar las características asociadas a las identidades profesionales de los maestros y maestras rurales participantes de la investigación. Realizamos diarios pedagógicos como evidencia de nuestra experiencia a lo largo de la práctica en cooperación con los maestros y las maestras rurales. Las matrices de análisis nos ayudaron a sistematizar la información manejada y las fichas de revisión documental permitieron recopilar los datos de manera organizada y accesible. Además, contamos con una guía para realizar la cartografía participativa que explicita la actividad.

3.5 Ruta Metodológica

Tabla – Ruta Metodológica

Objetivo General: Comprender la configuración de las identidades profesionales de algunos maestros y maestras rurales del municipio de La Ceja (Antioquia) y la incidencia que puedan tener en esas identidades algunos saberes campesinos, como un aporte a la formación de maestros y maestras de la Licenciatura en Ciencias Sociales.				
Objetivos específicos		Actividades	Técnicas	Instrumentos
1	Identificar las características asociadas a las identidades profesionales de algunos maestros y maestras rurales del municipio de La Ceja (Antioquia), a través de sus propias narrativas.	Entrevistas semiestructuradas a maestros y maestras rurales	Entrevista etnográfica	Cuestionario / Guía de entrevista para maestros y maestras rurales (ver anexo 1) Consentimiento informado (ver anexo 7)
		Permanencia con los maestros y maestras rurales durante su práctica	Observación participante	Diarios pedagógicos (ver anexo 2)

		Narrativa pedagógica	Narrativa escrita	Guía para la narrativa (ver anexo 3)
2	Reconocer qué saberes campesinos han sido relevantes en la configuración de las identidades profesionales de estos maestros y maestras rurales.	Sistematización de las entrevistas y los diarios pedagógicos	Categorización	Tabla de categorías de análisis (ver anexo 5) Matriz de análisis (Ver anexo 6)
		Cartografía participativa con maestros	Cartografía Participativa	Guía de Cartografía Participativa - Grupos focales 1 y 2 - Narrativas escritas (ver anexo 3)
3	Proponer acciones que aporten a la formación de maestros y maestras para contextos rurales desde la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.	Problematización en torno a la educación rural y el maestro y la maestra rural a partir de la información analizada	Revisión documental del proyecto de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales	Fichas de revisión documental (ver anexo 4)
			Escritura reflexiva	Diarios pedagógicos (ver anexo 2)

3.6 Plan de análisis

Para llevar a cabo el análisis definimos inicialmente una tabla de categorías de análisis (ver anexo 5), considerando los postulados de Galeano & Aristizábal (2008) sobre categorías de primer, segundo y tercer orden. Esto se realizó antes de recolectar la información brindada por los y las participantes del proyecto y permitió un acercamiento más profundo a nuestros conceptos principales, comprendiéndolos e identificándoles unas categorías relacionadas a cada uno pero que no son centrales sino que se desprenden como hilos de un mismo tejido, “donde lo más grande incluye lo más pequeño y en términos del sistema categorial lo más general incluye lo más particular; lo contiene sin subsumirlo, permitiendo conservar sus especificidades” (Galeano & Aristizábal, 2008, p.171). Entendimos este primer ejercicio en términos de lo planteado por Mariño (2004) como la identificación de categorías previstas desde nuestros antecedentes y referentes conceptuales, lo que también nos permitió tener una ruta más clara en la recopilación y organización de la información.

En un segundo momento, retomamos lo logrado anteriormente, pero esta vez poniendo como eje central la información recolectada, con la que fue posible identificar unas categorías inferidas (Mariño, 2004). En aras de encontrar una mayor coherencia entre los conceptos centrales y los objetivos planteados, se unieron las categorías previstas y las categorías inferidas en una matriz de análisis más amplia (ver anexo 6), en la que cruzamos toda la información obtenida en las entrevistas, las observaciones participantes, la cartografía social y las narrativas de maestras y maestros, las revisiones documentales y los diarios pedagógicos, posibilitando así una conversación posterior resumida en preguntas, comentarios y reflexiones acerca de cada fragmento incluido en dicha matriz. Este paso fue elemental, toda vez que ayudó a encontrar recurrencias y novedades. A partir de ahí, iniciamos la interpretación teniendo ya una cohesión interna entre los datos.

3.7 Participantes

Esta investigación fue realizada con el apoyo de 9 maestros y maestras rurales (5 hombres y 4 mujeres) del municipio de La Ceja (Antioquia), quienes estuvieron dispuestos y dispuestas a apoyarnos mediante entrevistas semiestructuradas, un taller grupal y nuestra práctica pedagógica. Son oriundos y oriundas en su mayoría del departamento de Antioquia, a excepción de uno de ellos

que es de Córdoba. Dentro del grupo, 5 se encontraban laborando para esos momentos en la ruralidad, 3 ya habían tenido experiencias previas y 1 estaba en tránsito mientras lo oficializaban en la plaza rural que ganó mediante el concurso docente.

3.8 Consideraciones éticas

En el presente proyecto se reconoció la importancia que tienen los datos y las fuentes bibliográficas tratadas, toda vez que hacen parte del dominio de los autores o autoras. Por lo tanto, todas las fuentes fueron referenciadas debidamente. A las personas entrevistadas se les solicitó la firma de un consentimiento informado (ver anexo 7), en el cual se enunciaban los criterios éticos para el manejo de los datos recopilados durante la investigación, y la reserva de sus nombres en aras de la protección de sus identidades personales.

Este trabajo se realizó sin ánimo de lucro y como requisito de grado estipulado por la Universidad de Antioquia. El proyecto buscó contribuir de manera particular a la formación académica propia y a la educación rural en general. Quisimos dar respuesta a nuestras inquietudes como estudiantes que nos pensamos la identidad profesional de los maestros y maestras rurales, ya que este trabajo podrá ser usado posteriormente para aportar a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4. Interpretación y resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en el presente proyecto investigativo, dando cuenta a través de nuestro análisis e interpretación de los objetivos propuestos.

4.1 Características asociadas a la identidad profesional de maestros y maestras rurales

Para el análisis e interpretación de los datos cruzamos la información recolectada en una matriz de análisis (ver anexo 6), allí ubicamos todos los fragmentos correspondientes a las categorías y subcategorías de análisis previstas (ver anexo 5), y las que fueron emergiendo en el trabajo de campo. Al cruzar toda esta información, nos dimos cuenta de que la identidad profesional de un maestro o maestra rural está cargada de múltiples características generales para cualquier tipo de maestro y específicas para maestros y maestras en la ruralidad.

Un elemento que observamos sobre esto es que dichas características van transitando, cohabitando y transformándose a través de lo que nombramos como un ciclo de 3 etapas, correspondientes a: 1) motivación, 2) formación académica y 3) práctica o etapa laboral. Este proceso no es lineal en todos los casos, pues para algunos y algunas maestras la motivación llega durante su formación académica inicial o apenas cuando ya ha habido experiencia laboral en el campo educativo. Es decir, son tres etapas importantes, pero que están en constante diálogo y/o tensiones, lo que también les pasa a las características que identificamos: dialogan, emergen en diferentes momentos, a veces son interdependientes y otras veces pueden estar separadas, pueden significar tensiones para el maestro o maestra y su quehacer, pueden ser expresadas como características que cualquiera que ejerza el oficio debería tener o ser muy específicas de los maestros y maestras rurales, entre otros.

Nos dimos cuenta de estas relaciones subyacentes entre características de la identidad profesional, al dimensionarlas y agruparlas, encontrando núcleos comunes en ellas, a pesar de sus individualidades, que valga decir, no pretendemos desconocer. Estas dimensiones son: la personal, la sociocultural, la didáctico-pedagógica y la institucional-administrativa (Buitrago y Cárdenas, 2017). Para efectos prácticos, explicaremos las características identificadas en este objetivo a partir de dichas dimensiones.

4.1.1 Dimensión personal

Para comenzar, la dimensión personal hace referencia a todos aquellos elementos que transitan por la experiencia propia de los maestros y las maestras, algunos se consideran innatos al ser y otros son adquiridos en su formación a lo largo de la vida. En este apartado se encuentran los aspectos formativos y la trayectoria de maestro que se ha recorrido; además las emociones, motivaciones, aspiraciones y expresiones de la vocación que marcan las narraciones de los maestros y maestras rurales de La Ceja.

La experiencia es una de las principales fuentes que los maestros y maestras participantes de esta investigación citan al momento de narrar su identidad profesional, lo que está en consonancia con lo planteado por Olave (2020), en el sentido que la historia personal es un elemento fundamental a tener en consideración. De acuerdo con ellos, la formación del maestro y la maestra rural se contextualiza y se da de manera progresiva una vez comienza su práctica pedagógica (Entrevista 1, 2023). El espacio de la escuela rural presenta unos retos y unas necesidades claras para las cuales los enseñantes han de prepararse, debido a esto median su formación con el acercamiento a otras áreas del conocimiento que no son familiares a ellos desde el comienzo, pues deben atender la enseñanza de las diferentes asignaturas (Entrevista 1, 2023). Este elemento da pie a un reconocimiento propio y a una autoevaluación constante en pro de la mejoría por parte de los maestros y las maestras rurales. Siguiendo esta idea, algunos dan cuenta casi de manera anecdótica, que su formación profesional inicial no les brindó las suficientes herramientas para trabajar en la ruralidad (Narrativa escrita 6, 2023).

La identidad profesional no se configura de la noche a la mañana, sino que implica un proceso de construcción que marca una trayectoria en el tiempo y el espacio para los sujetos. Para el caso de los maestros y maestras rurales, hay momentos que se mantienen en la memoria y se hacen vivos en la práctica y el modo de ser de cada uno. A lo largo de las entrevistas, nos dimos cuenta de que las vivencias que ellos y ellas tuvieron en la escuela como estudiantes, terminan por verse reflejadas en su práctica pedagógica, como en el caso del Maestro 9:

Su manera de ser líder era *Yo voy a hacer esto, los que quieran hacerlo conmigo, genial y los que no, genial también*, de ahí empezamos a ver muchas de las situaciones que condicionan esa identidad profesional porque también da cuenta de que nunca le ha gustado

que la gente espere a que él les diga qué hacer, que más bien él propone cosas para hacer y ya queda la decisión de la otra persona si lo hace o no (Diario pedagógico 2, 2023)

Conjugando estas afirmaciones halladas en la observación con lo encontrado en las entrevistas, se evidencia que sus propias concepciones sobre la enseñanza siguen por este camino, su trayectoria estaba presente en su ser maestro.

Algo que vincularon los maestros y maestras con esta dimensión fueron las pocas oportunidades de pregrados especializados en la ruralidad que existen a nivel nacional (Narrativa escrita 1, 2023). A partir del intercambio que tuvimos podemos aseverar que tener prácticas finales en la ruralidad para algunos pregrados podría ser muy significativo, para contribuir a la consolidación de identidades profesionales en la ruralidad. Es importante resaltar que las escuelas normales han propiciado este tipo de espacios, en tanto facilitan la interacción con los saberes campesinos, dando apertura a la escuela más allá de lo académico. Desafortunadamente, otro de los cuestionamientos que dejan ver los relatos, va alrededor de qué tan preparados se encuentran los estudiantes de estos maestros y maestras rurales para enfrentar los desafíos que se presentan en lo urbano, sobre todo en la educación superior, pues algunos de ellos pasaron por dicha situación y fue un proceso traumático (Narrativa escrita 7, 2023).

El magisterio es habitado por una diversidad amplia de sujetos, en el caso de los maestros y las maestras rurales, esto no se hace diferente pues existe una sinergia particular con aquellos que son profesionales en la educación y aquellos que son profesionales en otras áreas. Sus trayectorias se han visto mediadas por la educación desde diferentes ámbitos. Frente a la experiencia de algunos maestros nos preguntamos ¿Por qué las Ciencias Sociales y Humanas terminan asociándose directamente a la educación?, ¿Acaso las Ciencias Exactas y Naturales no han de tener fuerza también en esta área? (Entrevista 2, 2023).

Sin caer en posturas como el determinismo geográfico, consideramos que el contexto es esencial en la labor de los maestros y las maestras rurales, los hábitos y los ritmos terminan siendo apropiados por su parte (Narrativa escrita 6, 2023). Para algunos de ellos, que no son autóctonos de las zonas rurales, la figura del maestro y la maestra es clave en la solución de las situaciones o problemáticas que allí se desarrollan. Esto cobra aún más relevancia al momento de encontrarnos con términos como la vocación y la decisión en el discurso de los participantes. Entendiendo la

primera como el tener un deseo por realizar bien el oficio (Grupo focal 1, 2023) y la segunda como una elección consciente y autónoma de convertirse en maestro y maestra rural con todas sus implicaciones (Narrativa escrita 4, 2023). Según Callata, Morales & Arias (2017), la vocación se comprende como la preferencia de los sujetos por “trabajar en aquellos lugares que les permitan ejercitar sus destrezas y capacidades, expresar sus actitudes y valores, y enfrentar problemas de su agrado” (p.151) y de acuerdo con Carrizosa (2000), extrapolarlo al criterio, este es propio y conlleva un proceso de construcción de su identidad mientras se afina o cuece aquello que es o no de favor suyo.

El deseo y la elección se fundamentan en ciertas motivaciones que se dan a lo largo de la trayectoria formativa de los maestros y maestras rurales, presentes de múltiples formas en los discursos de los participantes. Esto se deja ver en tanto justifican y hacen las veces de columna vertebral a su identidad profesional. Es resaltable lo frecuente que los participantes denotaban haberse visto inspirados a convertirse en maestros y maestras por alguien (familiar, amigo o referente cercano) (Entrevista 1, 2023), o por alguna experiencia previa que tuvieron en la ruralidad (brigadas de salud, trabajo social) (Narrativa escrita 1, 2023). Esta inspiración se mantiene en su ser como se enuncia a continuación:

Quando era pequeña, improvisaba mi propia aula de clase y trataba de replicar lo que mis profes hacían por mí, en la escuela de la vereda Aguas Claras. Me parecía extraordinario lo que podían lograr, su forma de ser y en muchos de ellos, el amor con que enseñaban (Narrativa escrita 2, 2023)

Son los maestros y las maestras quienes mantienen viva la memoria de estos sujetos y experiencias, en tanto las evocan dando cuenta de ello en sus prácticas.

Una vez desempeñándose en el oficio, encontramos que un motivante constante es la condición de agente social descrita por Orozco (2022), que permea a los maestros y maestras rurales (Narrativa escrita 2, 2023). Procurar construir un mundo mejor a partir del reconocimiento de las comunidades rurales, históricamente invisibilizadas, para trabajar de su mano encontrando posibilidades de acción, no solo en la escuela, es sin dudarle un elemento constituyente de las identidades profesionales (Grupo focal 1, 2023).

Las condiciones de humanidad y fragilidad no pueden desmarcarse de la profesión magisterial, después de todo, no se es maestro o maestra siendo inertes o para seres inertes, se transita por estados de ánimo acordes a la experiencia que, como aclaran Buitrago y Cárdenas (2017), son reconocidos por los propios sujetos. La manera en la que se narran permite dar cuenta de que las emociones son un factor de peso en el oficio, pues desde las primeras etapas de éste, es decir, desde la motivación, pasando por la formación académica y luego la práctica pedagógica, es posible encontrar múltiples y hasta contradictorios sentimientos y cuestionamientos. Uno de ellos es el miedo y el terror que se siente antes de enfrentar una situación desconocida como la enseñanza de un contenido en el que no se formaron originalmente (Entrevista 1, 2023), la presentación del concurso docente (Narrativa escrita 2, 2023) o el constante riesgo de evaluar mal a un estudiante (Entrevista 2, 2023). Los nervios también surgen recurrentemente al transitar de lo urbano a lo rural y viceversa (Narrativa escrita 4, 2023); enfrentarse al volumen de los grupos (Entrevista 2, 2023) o llegar con preconcepciones a la ruralidad por primera vez (Grupo focal 2, 2023). Aún allí existe cabida para la frustración, tan común por el sistema educativo en el que se está inmerso (Grupo focal 1, 2023) y la inequidad en cuanto al acceso a oportunidades que se vive en la ruralidad (Grupo focal 2, 2023).

Emociones como la alegría y el orgullo se destacan en los discursos, al momento de hablar sobre sus logros como maestros y maestras rurales y los logros de sus estudiantes (Grupo focal 2, 2023); el cariño que expresan hacia los centros educativos y las veredas donde enseñan es notable. Además, la firmeza y lealtad para consigo mismos y sus creencias, hacen parte fundamental de lo que pudimos encontrar en su compañía (Entrevista 2, 2023). Afirmaciones como la de la maestra 5 cuando dijo que “mis emociones cada vez que interactúo con estos jóvenes son de amor, ternura, tristeza, decepción, molestia, compasión, felicidad, frialdad, de risas, maternidad, en fin...” (Narrativa escrita 5, 2023) evidencian que ser maestro o maestra rural se ve permanentemente mediado por sentimientos, dudas, emociones de las que no se escapan el agobio, el enojo, la satisfacción y la perseverancia.

Para dar cierre a esta dimensión, abordamos las proyecciones que los participantes hacen de sí mismos a partir de quiénes son, las aspiraciones que tienen a futuro. Estas se destacan por ser cambiantes, pues poco a poco se recorren y en algunos casos perduran, en su mayoría se concentran en el relacionamiento de su oficio con su proyecto de vida, en ascender en los escalafones del

magisterio (Entrevista 1, 2023) y en permanecer en el sector público como maestros y maestras rurales (Narrativa escrita 2, 2023). Estas aspiraciones dan cuenta de una mirada optimista frente al futuro, en desafío con los diagnósticos de la precariedad de la educación rural postulados por Laporte (2007).

4.1.2 Dimensión sociocultural

La configuración de las identidades profesionales de los maestros y maestras rurales nos ha venido revelando una cadena de relaciones que, aunque complejas, son muy evidentes, permitiendo así ciertas conexiones con su contexto, donde se encuentran inmersos en una constante interacción con las dinámicas locales, al igual que con los roles sociales preexistentes y las relaciones entre la comunidad y los mismos compañeros. La dimensión sociocultural, emerge como un factor crucial que moldea la forma en que estos maestros y maestras se perciben a sí mismos y se relacionan con otros actores dentro y fuera de sus entornos laborales.

Dicha relación, tiene además una tarea fundamental y es poder vincular los saberes académicos con los que se encuentran en el territorio. Sin embargo, hay diferentes variables que permiten o no esa vinculación. Es importante mencionar que el relacionamiento de los maestros y maestras, también se puede construir desde el interés personal por mejorar algunas condiciones que se presentan en los territorios y en la escuela rural, así como por conocer su entorno desde la lectura contextual. Claro que esto no es inmediato, sino que se va consiguiendo paulatinamente y con la intención que cada maestro imprime en ello. Con este planteamiento nos surge la duda de ¿Qué tan buen maestro o maestra resulta ser quien se preocupa por entablar relaciones con el contexto, previo a la ocupación de su cargo?

Los maestros y maestras que se preguntan, se cuestionan e intentan indagar por el lugar donde van a enseñar suelen adquirir un valor significativo desde antes. Por eso, el maestro 4 decía que “cuando uno se prepara para ser maestro/docente uno tiene que saber que tiene que hacer una lectura del contexto”. (Grupo focal 1, 2023). Esa vinculación permite que haya un mejor proceso de enseñanza/aprendizaje entre lo que son los saberes académicos y los saberes del territorio. De esta manera, se puede trabajar a través de proyectos como las huertas escolares, que son herramientas fundamentales para enseñar de una forma más cercana las diferentes áreas. Servirse

del contexto resulta una alternativa bastante interesante y pertinente para la educación rural y también para los maestros.

Los maestros y maestras rurales se encuentran en una posición privilegiada para interactuar con el contexto en el que trabajan. De hecho, nos dimos cuenta de que lo hacen, y con ello sus identidades profesionales se nutren porque están intrínsecamente ligadas a la comunidad en la que se desempeñan. Al estar inmersos en la vida de la vereda (así no vivan permanentemente en ella), los maestros y maestras rurales se sienten más libres para ser originales en su forma de ser y estar en la escuela. Esta relación, que en muchos casos es recíproca, se manifiesta en su comprensión de las necesidades educativas locales y en su adaptación en cuanto a enfoques pedagógicos para abordar las realidades específicas de la población estudiantil.

Todos no tienen esa capacidad y esa empatía de pensar en el estudiante que llega, cómo llega y de dónde viene. Hay que ser muy fuertes, porque los contextos son diferentes, los horarios allá [en la escuela rural] eran más largos, de todo el día, en cambio acá [en la escuela urbana] eran un poquito más cortos. Las posibilidades allá eran mucho menos que acá. (Maestra 2, grupo focal 1, 2023)

Unido a esto, observamos que los saberes campesinos arraigados en la comunidad sí influyen a veces en los diseños de sus clases y promueven la propia relevancia cultural en el aprendizaje. En contextos rurales, lo cultural desempeña un papel importante en la vida de las comunidades y de los maestros y maestras que están conectados con el entorno, porque pueden incorporar estos aspectos locales en su enseñanza. Esto ayuda a los estudiantes a sentirse valorados y comprendidos, y a incluirlos cada vez más en las lógicas propias del campo -teniendo en cuenta que muchos tienen el sueño de abandonar sus raíces para mejorar sus condiciones de vida, desvalorizando todo lo que su entorno puede ofrecerles-, además de fomentar el respeto por la diversidad cultural y la cotidianidad de la vida en lo rural.

Por otro lado, los maestros y maestras rurales a menudo desempeñan diversos roles, extendiéndose más allá de las aulas. Los roles auto percibidos o generados por las comunidades se convierten en otro rasgo característico de su oficio e identidad profesional, porque pueden ser vistos como líderes dentro de sus comunidades y agentes de cambio en la mejora de la educación rural y hasta de la sociedad en general.

Los maestros significaron para la comunidad un puente entre el Gobierno y la vereda, teniendo que sortear las vicisitudes que les trajo consigo el desempeñar su labor en estos contextos, convirtiéndose en maestros líderes, concepción que tejieron las comunidades rurales alrededor del docente y de su quehacer. Ser un maestro todero les acarreó desarrollar actividades ajenas a su formación, lo que llamó la atención de los diferentes actores armados, pues los maestros eran considerados personas influyentes debido a su capacidad de resistencia, de lucha incansable por los derechos humanos, de protesta contra la imposición de un orden arbitrario que poseía como derrotero el terror y la violencia (Palacio, et al., 2020, p.17)

Sin embargo, esto puede presentar desafíos, ya que se espera que equilibren sus responsabilidades profesionales con las expectativas y demandas de las comunidades. De igual manera, la relación entre los maestros y maestras rurales y otros sujetos de su entorno es esencial para su identidad profesional, ya que estos interactúan con padres y madres, líderes y lideresas comunitarias y colegas, estableciendo redes de apoyo y colaboración. Por eso el maestro 4 establece que “tenía que entender cómo era la dinámica con los estudiantes, con las familias..., aunque había cosas muy parecidas, pero siempre hay algunas diferencias. Y en la zona rural pues sigo en esa lectura” (Grupo focal 1, 2023).

Las interacciones con colegas pueden brindarles oportunidades para compartir prácticas pedagógicas asertivas y así enfrentar desafíos comunes. Además, la relación con los estudiantes es fundamental, pues impulsa su compromiso con la educación rural y su capacidad para comprender las necesidades individuales de cada alumno. Por eso, resaltamos una ventaja que se hacía explícita en el caso de los maestros y maestras en la ruralidad, y es que su impacto en los estudiantes llega a ser más significativo, por el hecho de estar todo el tiempo con el mismo grupo. A pesar de ello, para los maestros y maestras esto queda en una disyuntiva -como veremos más adelante-, que se genera por algunas condiciones laborales y responsabilidades extra, que tienen que ver con los roles que se cumplen dentro de la escuela rural.

Aún si el maestro decide no laborar más en zonas rurales o por obligación tenga que ejercer en contextos urbanos queriendo quedarse en lo rural, estos elementos pueden seguir influenciando en su identidad profesional. En muchas ocasiones la comunicación permanece con la comunidad, pues los maestros y maestras continúan por elección propia participando en actividades rurales, y

así conservando a lo largo de la vida una identidad profesional pensada para la contribución de una educación situada, pertinente y necesaria que atienda correctamente a las inquietudes de las ruralidades. Ejemplo de ello fue la maestra 2, quien, ante la dificultad de vincularse en el sector rural, decía que “cuando puedo asistir a un taller en la zona rural lo vivo con gran pasión porque continúa siendo un deseo profundo y más cuando percibo tantas situaciones en las escuelas rurales cercanas a mi casa...” (Narrativa escrita 2, 2023).

4.1.3 Dimensión didáctico-pedagógica

Es indudable que la educación rural es promotora de muchos presupuestos y herramientas didácticas ancladas a las condiciones educativas, lo mismo que de retos y concepciones pedagógicas. El oficio de ser maestro y maestra impacta profundamente en las sociedades por su significado formativo y de transformación social, aunque muchos discursos tiendan a disminuir a estos profesionales. Sin embargo, en el caso de los maestros y maestras rurales, se van configurando una serie de elementos formativos que posibilitan afirmarlos como profesionales cargados de conocimientos, saberes y mucho potencial territorial para actuar con el estamento estudiantil, pero más allá de eso, con las comunidades rurales en general.

Una primera característica de su profesionalización, son sus saberes disciplinares específicos, que marcan ritmos de acción y entendimiento en la escuela rural, y aparecen casi siempre como algo que se destaca en su quehacer, porque obviamente fue en lo que se formaron. No obstante, a veces también significan una carencia, pues son poco compatibles con la transversalidad disciplinar que exige el contexto, y con los saberes heterogéneos presentes en la educación. Esto no se deriva o no es culpa en todo caso del sujeto portador de dicha disciplina, sino que tiene sus cimientos en la atomización de las ciencias y en la estructuración de la educación rural. De hecho, el maestro o la maestra rural se percatan ágilmente de esa situación y no escatiman en reflexionarla. El maestro 4 nos decía que, “esto me obliga a desarrollar clases que interrelacionen la mayor cantidad de conocimientos: en la universidad lo mencionaban mucho, debemos promover la “transversalidad”, concepto que nunca había tenido tanto sentido como hasta ahora” (Narrativa escrita 4, 2023). Esta reflexión tiende a convertirse en el primer paso para la transformación de las prácticas pedagógicas en los contextos rurales, significando lo que para Peña (2014) se expresa como:

El camino para que los maestros de la escuela rural, durante el ejercicio de la enseñanza, reconozcan la importancia no solamente del manejo y dominio de su disciplina, sino de las condiciones del contexto y de las características propias del niño en relación con su entorno (p.120).

Por otro lado, una segunda característica presente en los maestros y maestras rurales desde lo didáctico y pedagógico es que son poseedores de muchas concepciones pedagógicas y formativas con respecto a la educación rural, las que cuentan según Rosas (2003), con “una estructura dinámica en la que pueden llegar a producirse cambios profundos que permitan a un maestro, en un momento dado, visualizar de una manera distinta la educación y por lo tanto cuestionarla y mejorarla” (p. 10).

Estas concepciones se nutren desde aspectos tales como: *la autopercepción de la importancia de su labor*, pues para estos maestros y maestras, su quehacer llega a convertirse en algo más que enseñar, como decía el maestro 6, “con nuestro trabajo contribuimos al crecimiento de nuestros jóvenes del campo” (Narrativa escrita 6, 2023). La idea de crecimiento se enraíza a otro aspecto, que son *las finalidades que atribuyen a la educación en la ruralidad*: educar tiene que ver casi siempre con la idea de mejorar, de crecer, de cambiar situaciones negativas y ayudar a dignificar la esencia del campo y su educación, por eso “la educación debe servir para ajustar las desigualdades y garantizar la equidad de toda la población.” escribió el maestro 7 (Narrativa escrita 7, 2023).

Para que esas concepciones o ideales cobren relevancia y se vuelvan realidad, a los maestros y maestras rurales se les hace indispensable, principalmente, el trabajo con sus estudiantes, porque son quienes están teniendo la oportunidad de acceder a una educación formal que se espera se nutra del contexto y la cotidianidad. Por eso la Maestra 1 enfatizó que, “el mayor reto es que nuestros estudiantes sean personas de bien, profesionales, pero sin querer dejar el campo, tenemos un reto y es que nuestro campo sea valorado y que nuestros estudiantes reciban una educación de calidad” (Narrativa escrita 1, 2023). Estas finalidades y percepciones terminan presentándose “como un modo de oponerse a las finalidades que buscan la tecnificación o la modernización del campo por medio de la escuela, y que rompe con los esquemas y las concepciones de la educación rural” (Loaiza, 2016, p.92).

Del mismo modo, *el desarrollo de la clase en el aula multigrado o en general en la escuela rural*, se vuelve en concepción pedagógica acerca de las *competencias y capacidades*, que desde estos mismos maestros y maestras se debe tener. Como “no se entiende la escuela rural sin la existencia de alumnos de distintas edades que comparten una misma clase” (Boix & Buscà, 2020, p.118), entonces se debe adquirir la capacidad de ser concisos y de explicarse con mucha claridad, mientras se maneja toda esa diversidad a la misma vez, porque si no, el aprendizaje se complicaría (tanto en los estudiantes como en el mismo maestro).

Esto implica la serenidad para recibir y responder múltiples preguntas en poco tiempo, las que además son frecuentemente inconexas entre sí, pero que pueden aprovecharse en diferentes estrategias didácticas. Por eso, el Maestro 7 recalcó que “de nada va a servir usted llenar el tablero de letras y usted puede ser muy buen orador, pero si el niño no lo entendió, no te da esa satisfacción que nosotros tenemos de enseñar” (Grupo focal 1, 2023). Para este maestro, esa relación tiene que ver con el plano discursivo que se pone en juego en cada clase y la capacidad de contextualizar los contenidos de enseñanza, haciendo ver el reto en la educación rural de “bajar o subir el discurso” (Grupo focal 1, 2023), según los momentos o las situaciones que se vayan dando.

En esa misma línea entra la concepción de *cómo se deben relacionar los estudiantes del campo (y los maestros) con el conocimiento*. A lo largo de esta investigación se ha insistido en ser conscientes de lo expresado por Díaz (2014), aclarando que, “al participar con sus padres en tareas económicas y domésticas, el niño va obteniendo una educación informal que le brinda conocimientos sobre agricultura, ganadería, artesanía y otros aspectos que le serán útiles en la vida rural” (p.104). La escuela se convierte así en receptora de sujetos con muchos conocimientos, en la cual es posible llevar a cabo una educación rural acertada, al superar la idea de las maestras y los maestros como únicos poseedores, transmisores o hasta productores de nuevos conocimientos. De ahí que para la Maestra 8, “en la escuela rural el conocimiento debe ser constructivista, yo soy muy de esa línea, de la construcción del conocimiento; no estoy diciendo que en lo urbano no, pero siento que en lo rural se ve más marcado” (Entrevista 1, 2023).

Esta construcción del conocimiento es bidireccional, pues lógicamente los estudiantes están aprendiendo nuevas cosas a partir de la enseñanza formal pensada para ellos, pero incluso sus maestras y maestros lo hacen a partir de los saberes campesinos estudiantiles (ver apartado 4.2). En otras palabras, el aprendizaje es cooperativo entre toda la comunidad escolar y en parte con la

comunidad veredal. Cuando eso es tenido en cuenta, es posible reestructurar las disciplinas a un ámbito mucho más contextualizado, como decía la Maestra 8: “nosotros siempre sabemos que la idea es que todas las áreas se puedan aplicar a la cotidianidad” (Entrevista 1, 2023). O, como se evidencia en una de las estrategias didácticas del Maestro 9, que espera significatividad en los conocimientos enseñados/aprendidos:

Un ejercicio que yo trato mucho de hacer es conectar los procesos históricos con lo que somos hoy para poderle dar sentido al asunto, porque si no, termina convirtiéndose en el estudio de unas cosas ahí que a los pelados no los toca o no los interesa en nada. Y en ese punto, a veces es que el ejercicio se pone complejo, el tratar de establecer esa conexión y que sea palpable para los pelaos; porque puede ser palpable para mí, pero si no es palpable para ellos pues no hice nada (Entrevista 2, 2023).

De todas formas, no se puede negar que en lo urbano también pasa lo mismo (o es posible que pase), pero para maestros y maestras rurales el constructivismo resulta mucho más apropiado, al tener en cuenta la multigradualidad y la riqueza en los saberes campesinos, ambas cosas no tan presentes en contextos urbanos. En conjunto, estas concepciones pedagógicas terminan siendo rasgos característicos de la identidad profesional en estos contextos, o, dicho de otro modo, como maestros y maestras rurales.

Una tercera característica en este dimensionamiento didáctico-pedagógico expresa las herramientas utilizadas usualmente para las clases, caracterizando a los maestros y maestras rurales como profesionales de la educación especialmente creativos, capaces de tomar decisiones didácticas reflexivas y apropiadas. Efectivamente, “el maestro se ha posicionado como un trabajador de la cultura y como productor de saber pedagógico, lo que llevó, entre otras cosas, a dimensionar su posicionamiento social y político” (Loaiza, 2016, p.86).

Es aquí donde surge un uso muy particular de la libertad de cátedra. Por ejemplo, si en el aula multigrado las guías de aprendizaje resultan ser la herramienta didáctica por excelencia, entonces cuando estas se quedan cortas o hay en ellas potencialidades escondidas, los maestros y maestras rurales tratan “de meterle cositas diferentes, que no sea solo leer y escribir o solo escribir y responder unas preguntas, no” (Maestra 8 - Entrevista 1, 2023). Esto va de la mano de la necesidad de una planificación rigurosa y la preparación para cada clase, donde se puedan

visualizar posibles transformaciones no solo curriculares, sino también territoriales de la mano de los estudiantes y las familias, en especial cuando se espera que un solo maestro cubra múltiples áreas del conocimiento,

El papel del docente rural como agente de cambio social, debe incluir la habilidad de decidir lo que es conveniente para el proceso de enseñanza y aprendizaje, además del conocimiento por la diversidad cultural y la apreciación de la cotidianidad como una forma que le otorgue sentido al estudiante, adentrándose en el contexto para generar un cambio significativo (Olave & Vázquez, 2022, p.33)

Para el grupo de maestros y maestras participantes, lo anterior no dejaba de ser un desafío propio de la educación en estos contextos. Por eso, la Maestra 2, hacía el llamado de que “es indispensable el fortalecimiento de la educación rural desde la universidad” (Narrativa escrita 2, 2023). Por lo general el conocimiento didáctico acerca de las escuelas rurales se va obteniendo a medida que se gana experiencia, pero es muy cierto que esto desencadena en los maestros y maestras una serie de preocupaciones educativas, como las siguientes: “¿cómo hago para equilibrar un poco los contenidos y las competencias que quiero enseñar?” y ¿cómo planear las clases? (Maestro 4); “Al principio mientras estás en esa formación ¿qué va a pasar con tus estudiantes?”, “¿cómo formamos al maestro para la ruralidad y cómo lo formamos para lo urbano?” y “las otras asignaturas, ¿cómo las planeo?” (Maestra 8). El ser maestro o maestra implica demasiado el acto de reflexionar, cuestionar las realidades y hacerse preguntas constantemente sobre su labor. Entonces, ¿qué respuestas darle a estos maestros y maestras rurales que tienen preguntas tan propias del contexto?

Sin embargo, no siempre las respuestas se piden de afuera. Las respuestas las van creando a medida que se dan cuenta de que su accionar en la educación rural sí enseña cosas que se pueden incluso replicar en otros lugares. Al respecto, la Maestra 2 dijo que, “la educación rural es una oportunidad para uno crecer en estrategias de organización del tiempo, también darse cuenta de que usted puede hacer mesas de trabajo así esté en lo urbano, por ejemplo, cuando hay niños que tienen diferentes capacidades”. (Grupo focal 1, 2023). La construcción didáctica y pedagógica no se agota en el aula rural, porque al ser protagonistas de sus propias creaciones encuentran y vivencian experiencias significativas que son replicables.

Asimismo, la organización del tiempo mencionada anteriormente, resulta ser una característica esencial para estos maestros y maestras, vinculada no solo al acto de enseñar o presentar actividades, sino también de evaluar. ¿Cuándo y cómo evaluar?, es la pregunta clave si se tiene en cuenta que se manejan grupos multigrados y que los ritmos de aprendizaje varían tanto, así como las edades. Algunos maestros mencionaron que podían ir evaluando “de a poquitos” a medida que se avanzaba en el trabajo con las guías. Al observar su práctica, identificamos que algunas veces la forma de evaluación replicaba los métodos y los estándares utilizados en los contextos urbanos, dando más privilegio a los conocimientos memorísticos, las pruebas en forma de encuestas y las calificaciones cerradas; mientras que, en otras ocasiones, la evaluación era más propia del trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, donde, por ejemplo, se usaba el juego como potenciador de los conocimientos enseñados. (Diario Pedagógico, 2023)

Tal vez, como dijo la Maestra 8, enseñar en la ruralidad “es un acto más de mediación, esa es la mayor diferencia que hay entre lo rural y lo urbano” (Entrevista 1, 2023). Al contrastar todas las concepciones pedagógicas que fueron surgiendo y que trataban de diferentes aspectos, nos dimos cuenta de que sí, ser maestro o maestra rural pasa necesariamente por la mediación, tanto en términos de la comunicación didáctica, como en la mediación territorial. Para Peña (2014):

Se pretende abrir la escuela rural para que interactúe entre la ciencia y las culturas, la acción pedagógica entendida desde la capacidad de mediación y traducción intercultural que el maestro pueda desplegar. Se exige que en la escuela los individuos como sujetos culturalmente situados, deben ser respetados e incluidos a partir de su “subjetividad” individual y comunitaria. (p. 121)

Esas mediaciones constantes se pueden rastrear, pero esto diferirá según la experiencia pedagógica de cada maestro, y según varias características de las demás dimensiones presentadas, porque también se media teniendo en cuenta sus propias motivaciones y trayectorias, según la relación y los roles que les da el contexto rural y según las condiciones laborales (hay que recordar que no todas las ruralidades son iguales).

4.1.4 Dimensión institucional-administrativa

Hay por lo menos dos elementos fundamentales dentro de esta dimensión, que ocuparon gran parte de las reflexiones, de las inquietudes o incluso de las incomodidades expresadas por el grupo de maestros y maestras rurales que nos acompañaron en la investigación. Nos referimos, por un lado, a las condiciones laborales en las que se desempeñan y por otro, a las relaciones que establecen dentro de la escuela rural. Estas no se pueden entender sin aquellas, pues de alguna manera, muchas veces las relaciones en la escuela rural se encuentran subordinadas a lo que sucede con respecto a las condiciones laborales. Y a su vez, ambas cuestiones están muy estrechamente unidas a características tales como: las motivaciones (o desmotivaciones) de los maestros y maestras rurales; sus emociones y decisiones; la relación más amplia que pueden vivir con el contexto rural (mediada igualmente por los contextos urbanos y las tecnologías de la información y la comunicación), e incluso, con algunos roles que se les endilga, llenos de responsabilidades extras que no deberían dependerles.

Para empezar, todo el grupo coincidió de alguna u otra manera, en que “cuando pasas a la educación rural te das cuenta de que te toca hacer otras cosas que no hacías en lo urbano” (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023). Desde esta expresión se empezaron a desplegar toda una serie de realidades que a simple vista no se ven, y que no siempre hacen una referencia directa a la enseñanza o a los aspectos didáctico-pedagógicos, sobre los cuales cualquier maestro o maestra debería centrarse, al expresar con mayor fidelidad lo que es su formación. Justamente, “esto constituye una apertura importante a la construcción de la noción sobre educación rural, desde las particularidades que se atañen al quehacer pedagógico del maestro rural (Molina, 2019, p.76), porque permite problematizar qué es lo esencial de este tipo de educación y cuál debería ser el rol principal de los maestros rurales en ella. En el grupo se expresaron dichas realidades cuando hablaban de:

- *La seguridad de la escuela rural*, que termina afectando los procesos didáctico-pedagógicos, y termina envolviendo en gestiones adicionales al maestro o maestra rural:

No tenemos vigilancia, entonces a veces las condiciones son demasiado malas, por ejemplo, nosotros acá contábamos con un vídeo beam, pero entraron y robaron entonces ya no lo tenemos. Entonces nos toca a veces trabajar con las uñas, como se dice, porque uno de pronto quiere con los muchachos ver una película y hacer

una actividad con respecto a esa película, pero no tenemos cómo. (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

- *La desigualdad en recursos tecnológicos:*

A veces traigo también -para no explicarlo yo-, les traigo por ejemplo un videíto, para que ellos lo vean y lo entiendan, pero, eso lo hacía mucho cuando teníamos video beam y ya no lo tenemos, entonces ya se me complica, pero igual a veces traigo el videíto y por equipos los pongo a ver desde el computador, porque no tenemos otra opción (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

Las políticas educativas deben enfocarse más en el campo, pues la gran mayoría de Instituciones Educativas pertenecen al sector rural. Han sido excluidas en muchas políticas y con las pocas oportunidades. Muestra de ello fue la brecha tecnológica que nos marcó en la era de la pandemia covid-19 (Maestro 6 – Narrativa escrita 6, 2023).

- *La huerta escolar como proyecto pedagógico más contextualizado con la cotidianidad:*

Nos mandan una persona del municipio que nos acompaña en ese proceso de la huerta y él es el que trae las plántulas y las semillas, pero esa persona no está aquí constantemente (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

- *El hecho de tener que dar todas las áreas disciplinares en todos los grados a la vez:*

El docente entra no solamente a dictar su área como tal. Cuando uno empieza a trabajar la ruralidad, simplemente te dicen *es que vas a ir a dictar todas las áreas* (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

- *Relacionamiento con familiares y comunidad:*

Aquí no solamente tratas al padre de familia, sino que tienes que conocer al presidente de la acción comunal para ver cómo trabajan a la par por la comunidad, o sea, acá tienes que hacer un trabajo por la comunidad muchísimo más preciso que en lo urbano (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

- *La relación con otros profesionales como psicólogos:*

Si tenemos obviamente apoyo psicológico, sino que no es tan inmediato... (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

- *El poco tiempo libre que les queda como seres humanos que se cansan:*

Hacer esta vuelta con ganas es muy demandante, entonces me parece que los profesores sí estamos subvalorados en buena medida. A nivel institucional, también me parece que se imponen unas dinámicas que terminan yéndose en nuestra contra, pues terminamos cargados de un montón de cosas y bueno, yo he tenido experiencia en solo dos instituciones pues, pero en las dos pasa lo mismo, es como se imponen un montón de requisitos y de burocracia que lo único que hacen es hacer todavía más complejo y más pesado el ejercicio pero que realmente no le suman nada. (Maestro 9 – Entrevista 2, 2023).

- *Los límites físicos de la escuela que expresan problemas como la falta de espacio o la incomodidad para los dueños de fincas aledañas:*

Se supone que en ese proyecto hay que hacer una huerta escolar, pero resulta que en la escuela no hay un espacio suficiente para hacer la huerta. Entonces bueno, ahí estaba mi papel, ¿me quedo ahí?, ¿no puedo hacer huerta porque no tengo espacio?, No, esa no es la respuesta, ¿cómo lo voy a solucionar?, entonces tengo que ser más propositiva y empecé a pensar: ¿cómo lo hago?, ¿dónde lo hago?, porque es que debo de hacerlo (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023).

El cultivo Magenta coge como la parte de atrás y aquí llega a toda la escuela, se nos presenta una dificultad porque nuestro pozo queda en linderos con ellos y hemos tenido dificultades porque le está generando dificultades a los dueños del cultivo (Maestra 8 – Grupo focal 2, 2023).

- *Los avances en temas curriculares:*

Digamos que en el contexto rural que también es un poquito estático en cuanto a la población, es como que “Profe, si los pelados de octavo este año te quedaron en X punto del currículo pues no pasa nada, el otro año vas a seguir con ellos en noveno y le das continuidad al proceso”. Me parece que en el contexto urbano ese punto en particular sí es más complejo, ya que en el contexto urbano sí hay unas exigencias más fuertes en los avances (Maestro 9 – Entrevista 2, 2023).

Esto deja un amplio margen para reflexionar los significados acerca de lo administrativo de la educación rural y deviene todo ello en una característica tenida en cuenta por el grupo para su identidad profesional como maestros y maestras rurales: el compromiso. Ser maestro o maestra rural “es un ejercicio que requiere mucho tiempo, requiere mucho esfuerzo y requiere mucho compromiso”. (Maestro 9 – Entrevista 2, 2023). Pero ese compromiso no debe entenderse solo desde el sacrificio, también es un signo de pasión por lo que se hace, de no limitarse por las condiciones negativas, del deseo de cumplir metas y del amor por sus estudiantes.

Esto definitivamente denota el compromiso tan fuerte que el maestro tiene con la escuela y la comunidad, ya que sus gestiones ayudan a que tanto los procesos formativos, como los procesos administrativos puedan ir de la mano, generando consigo una mayor calidad y alcance educativo (Villegas & Molina, 2021, p.53).

No obstante, es un deber estatal y social no caer en la romantización de las dificultades que se viven en las escuelas rurales. También se hace necesario repensar los roles que esas dificultades van imprimiendo en los maestros y maestras, que muchas veces terminan haciendo labores propias de otros oficios y profesiones sin querer, descuidando o disminuyendo el tiempo empleado para sus responsabilidades pedagógicas. Esto que se dice no es porque no tengan las aptitudes y capacidades para hacerlo, o porque simplemente sean antipáticos ante lo que sucede; no, de hecho, sus acciones demuestran lo contrario. Pero se hace el llamado de atención, ya que los estudiantes en la ruralidad suelen necesitar más tiempo de acompañamiento pedagógico por parte del docente: es prácticamente la única persona con la que cuentan en términos académicos, en comparación con sus pares del contexto urbano, que tienen maestros y maestras para cada área disciplinar.

Así que, al maestro y a la maestra rural sí les toca -como nos dijeron-, hacer aseo en las escuelas, buscar recursos económicos y/o didácticos por fuera de ellas; estudiar -en su tiempo libre

y con bastante regularidad- las áreas del saber en las que no fueron formados; organizar la documentación de los estudiantes (pues las escuelas rurales casi nunca cuentan con secretarías); hacer acompañamientos casi psicológicos a sus estudiantes; construir desde 0 las guías que no proporciona el Ministerio (como inglés o religión); o incluso, hasta buscar otros espacios físicos provisionales para desarrollar sus labores cuando la infraestructura escolar está en riesgo.

Entonces: ¿Por qué el maestro rural debe asumir esos roles?, ¿Cómo no terminar descuidando la idoneidad de las planeaciones, la enseñanza y las clases?, ¿Cuándo atender extracurricularmente a sus estudiantes en asuntos académicos?, ¿Cómo no desmotivarse ante su labor? Estas preguntas se las hacían ellos y ellas más que todo en conversaciones informales, pero también nos las hacemos nosotros como maestros y maestra en formación, pues este ejercicio investigativo nos ha abierto muy profundamente la motivación de llegar a trabajar en escuelas rurales cuando nos graduemos, y nos ha interrogado a nosotros mismos sobre nuestra propia identidad profesional, que ya proyectamos de manera más consciente.

Hubo también otra característica identificada dentro de las condiciones laborales, y es el fortalecimiento de la capacidad del trabajo en equipo, así como la cooperación entre maestros y maestras de todas las sedes rurales. Por ejemplo, la Maestra 8 nos comentaba que “una profe de otra escuela construyó unas guías para todo el equipo -porque es formada en inglés-. Por ejemplo, las de matemáticas las construí yo porque es mi competencia” (Entrevista 1, 2023). Aquí, la forma de trabajar en equipo está pensada desde las competencias con las que cuenta cada miembro, por lo que se hace más significativo, dado que no se trata de simplemente de repartirse cargas según el número de maestros y maestras.

Si el sistema educativo rural no garantiza profesionales para cada disciplina, y está más presente el modelo pedagógico de Escuela Nueva para la educación rural, entonces una de las vías más apropiadas será la formación grupal y la cooperación entre maestros y entre escuelas. Justamente para eso es el microcentro, entendido por el grupo de maestros participantes, como el espacio por excelencia para la reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas y para la formación continua. De la misma manera, se evidencia que algunos maestros o maestras rurales recurren individualmente a sus colegas, cuando en definitiva no entendieron por cuenta propia algún tema de otras áreas disciplinares. La Maestra 8 lo decía de esta manera: “en caso tal de que

no entienda algo así lo consulte, entonces acudo a algún docente que yo conozca por ejemplo de ciencias naturales, de otra vereda o de otra institución, acudo a eso” (Entrevista 1, 2023).

4.2 Maestros rurales y saberes campesinos

Para el desarrollo del segundo objetivo, el cual buscaba reconocer qué saberes campesinos han sido relevantes en la configuración de las identidades profesionales de los maestros y maestras rurales que hicieron parte de la investigación, hemos construido una narrativa a través de un personaje ficticio, que retoma las múltiples voces de estos maestros y maestras, quienes prefirieron estar en el anonimato. Esta narrativa no solo da cuenta de algunas relaciones de maestros rurales con los saberes campesinos, sino que también, en parte expresa sus vivencias, experiencias y cotidianidades en la ruralidad. Todo esto permite distinguir otras formas de entender la educación rural y la vida misma, las cuales se van expresando en una “narrativa polifónica que da cuenta de elementos socioculturales configurados en un momento histórico particular, con unas coyunturas políticas, económicas, religiosas y demás, que evidencian que, aunque alguien narre de manera individual, su relato se ha configurado en lo colectivo” (Arias & Alvarado, 2015, p.177).

4.2.1 Narrativa “Tablero campesino, aprendiendo a ser maestro rural”

Voy a partir de que amo lo que hago como docente rural. Cada día aprendo de manera significativa con mis estudiantes, es un aprendizaje mutuo. (Narrativa escrita 5, 2023). Mi nombre es Lisandro Gutiérrez. Actualmente ejerzo mi profesión en una vereda del municipio de La Ceja, aunque soy de la ciudad de Medellín. Crecí con unas creencias y con unas prácticas muy diferentes a las del campo, pero quiero contar mi experiencia como maestro rural, pues en la relación que he venido tejiendo con la ruralidad, con su gente y sus saberes, sí hay cositas que me han apoyado, de las cuales he aprendido y me han transformado como persona y como maestro (Entrevista 1, 2023).

El maestro rural especialmente tiene que ser una persona muy comprometida con la vocación y con el quehacer. Al principio a mí me tocó un periodo de prueba en Sonsón, tenía que viajar a una vereda a 6 horas del casco urbano: a veces me tocaba en chiva, a veces me tocaba a pie y a veces me tocaba salir a las 2 de la mañana y llegar de nuevo a la casa a las 10 de la noche. Es un compromiso grande y sobre todo ir con 5 o 6 estudiantes a la parte rural, entonces siempre es un compromiso muy grande. (Grupo focal 1, 2023)

Cuando me enteré de esa decisión, mi emoción fue gigantesca, aunque ¡vaya!, ¿Dónde queda la susodicha institución?, ¿Qué significa la sigla C.E.R.? ¡Ay por Dios!, ¿Un centro rural? Y empieza la diatriba en mi mente: ¿Mejor me quedo en Medellín o voy a una escuela rural? Esto me sucedió antes de llegar a la ruralidad, sin embargo, siempre me ha parecido que el contexto campesino le da un toque de paz y tranquilidad al día a día con los estudiantes. Los jóvenes en general son amables y respetuosos, algo introvertidos, muchos de ellos trabajan en cultivos o con animales, conocen el valor del campo y también sus limitantes. (Narrativa escrita 4, 2023). Igualmente, he trabajado en lo urbano, pero de todas maneras fue en el campo donde empecé esta bella profesión, allí me he formado a pulso con las distintas realidades vividas luego de salir de la universidad. Por eso quise volver nuevamente a la escuela rural.

Regresando a mi experiencia como maestro novato en la educación rural, tengo que decir que lo primero de lo que me di cuenta, es que uno tiene que tener mucha disposición para empezar a hacerle lecturas al contexto, tratar de comprenderlo y conocerlo, porque si no, lidiar la escuela rural va a ser muy pesado y tal vez a los estudiantes les quedarán vacíos. No digo que tengamos que sabérnoslas todas, pero al menos en cuanto a la enseñanza, sí que se deben hacer unos ajustes propios y unas relaciones contextuales.

De hecho, cuando los contenidos educativos no acaban de encajar con lo que se vive, al estudiante se le hace más difícil su proceso, y no porque no pueda saber otras cosas o no sea capaz de aprender, sino porque necesita poder relacionar lo que sabe y así ir avanzando de a poquitos. En la medida en la que he descubierto estas situaciones y me he esforzado por planear mis clases teniéndolas en cuenta, también he visto que los estudiantes son más participativos, amplían sus espectros de preguntas y se divierten durante la clase, asimismo sus aprendizajes perduran con el tiempo.

Yo mismo he aprendido de ellos y **la huerta escolar** resulta ser uno de los ejemplos más emblemáticos, que recuerdo con mucho cariño. En el proyecto de la huerta yo no tenía ni idea de cómo hacerla, yo a fuerza de lidias en Medellín tenía una matica que uno compra y a uno le dicen que le eche agüita o que le eche otras cosas, y ya. Mejor dicho, contaba con el conocimiento más mínimo, casi nulo. Entonces ¿Qué me tocó a mí?, **apoyarme muchísimo de los saberes de los muchachos**, yo me apoyé totalmente en el saber de los muchachos. Yo con ellos era: “muchachos, vengan ¿Y cómo hacemos esto?, o ¿Esta hojita por qué está así?” entonces ellos fueron los que

empezaron a decirme: “profe, es que mira, a eso lo está atacando la babosa”, “profe, a eso lo está atacando tal bicho” o “profe, a eso hay que echarle más agüita o hay que echarle tal cosa” (Entrevista 1, 2023). De esa manera fuimos construyendo la huerta al principio, a la cual pudimos cosecharle cilantro, cebolla larga, tomates, ají, lechuga, un poquito de alverjas y hasta zanahorias. Nos contentaba demasiado cada vez que algo estaba a punto de ser consumible, porque podíamos aprovecharlo en el restaurante de la escuela, que una de las madres de la vereda atendía. Igualmente, distribuíamos entre todos los niños y las niñas lo que sobraba, para que en sus casas tuvieran ese extra en sus comidas y así contribuir en la soberanía alimentaria de las familias. De todas maneras, las familias también tienen sus huertas caseras entonces ellos cultivan en parte sus propios alimentos.



Imagen 1: Trabajo en la huerta escolar de una de las escuelas rurales de La Ceja. Fotografía¹ de Juan Esteban López (2023)

En mi escuela actual sigo replicando esta experiencia, tratando de mejorarla y ampliarla cada vez más, así como las enseñanzas que desde ella puedo compartir. Siempre que vamos a

¹ Fotografía modificada para protección de los menores de edad.

trabajar en y sobre la huerta **tengo muy en cuenta la voz de los estudiantes**, que no dejan de sorprenderme con nuevos datos y consejos para hacer mejor las siembras y el mantenimiento.

Aunque hay que decirlo, no todos son tan entusiastas, a algunos les aburre los temas del campo y dicen que quieren crecer e irse a estudiar carreras diferentes o ejercer otros oficios en la ciudad, para mejorar sus condiciones de vida. De alguna manera ven en sus padres y madres lo difícil de sobrevivir en el campo, por todo el esfuerzo físico sin mucha remuneración, y por eso proyectan otras formas de construir sus futuros totalmente alejados del campo.

A mí me da pesar que a veces el entorno no ofrezca -aparentemente- otras posibilidades y que la “única” opción sea irse; sin embargo, no me atrevo a desilusionar a los estudiantes que me comentan estos pensamientos y sueños, al contrario, los animo a que estudien y se preparen. Pero sé que hay un montón de conocimientos de la gente del campo que tienen que ser valorados y cuidados, así como a esa misma gente, para que no se sigan saliendo, sino que antes se queden y se amañen (Entrevista 2, 2023). Entonces, por eso les digo que, obteniendo todo ese conocimiento en las universidades pueden impactar positivamente ahí, en sus territorios, porque muchos creen que la vida se les acaba si se quedan en el campo y realmente no es así, antes el campo necesita más profesionales que le aporten y lo protejan (Grupo focal 1, 2023). También, me pregunto constantemente, ¿Qué puedo hacer yo desde mi práctica como maestro para que al enseñar le pueda aportar al campo y a que no sea abandonado?

Por otro lado, el campesino es absolutamente necesario, pero necesitamos un campesino reflexivo. No necesitamos un campesino solamente para que volee azadón. (Entrevista 2, 2023). Tanto los procesos educativos formales, como los procesos comunitarios que ejerce el campesinado, son formas y lugares adecuados para seguir desarrollando su capacidad de pensamiento y razonamiento, y desde eso hay grandes aportes al contexto. Como maestro rural y persona, **la ruralidad también me ha permitido obtener estos saberes, pensar en el territorio y en otras formas de vida**. Entendí que el docente rural no es alguien forastero que llega a una escuela, es alguien que comienza a ser parte de una comunidad, alguien que se vuelve parte de la vereda. Ser profe de la ruralidad me ha enseñado a ser más consciente de la realidad, más optimista, a comprender que el campo es fundamental para el sostenimiento económico del país: sin campo no hay ciudad (Narrativa escrita 1, 2023).

También **he aprendido muchas cositas de las mamás**. Aquí en el campo uno les cuenta a las mamás, por ejemplo, “es que me está doliendo tal cosa” y ellas responden “profe, ¿Por qué no te echas tal cosa?” o “profe, ¿Por qué no te tomas una aromática de esto o aquello?”, entonces sí, si aprende uno bastante de eso saberes campesinos (Entrevista 1, 2023). Cuando me relaciono con las madres campesinas, sus saberes más representativos suelen ser con respecto a la salud, la jardinería y la culinaria, los cuales admiro, trato de replicar en mi casa y hasta de ejemplos los uso en varias clases, cuando estamos viendo ciencias naturales o en la misma huerta escolar.

Aunque, reconozco que estas mujeres saben muchas cosas más, porque la mayoría de ellas trabajan demasiado, ayudan a sus esposos si tienen su propia floristería o sus propios cultivos, o si no, entonces salen a trabajar a otros cultivos (Grupo focal 2, 2023). Y ni se hable de saberes comunitarios, porque ahí sí que son las más expertas. Como maestro no es solo el hecho de irme hasta las veredas lo que ha generado transformación en mí, sino también el identificar esas prácticas culturales específicas, que muestran un fuerte arraigo territorial. Por ejemplo, **aprendí a hacer morcilla y papas rellenas**, la tarea era recoger fondos para poder celebrar los grados y la fiesta de fin de año con los niños. Esto me llenaba, ¿Cuántas posibilidades significaba estar en un territorio así? (Narrativa escrita 2, 2023).

Me he empapado de muchas de sus costumbres, por ejemplo, en la actualidad **para las fiestas de la virgen hemos apoyado bastante desde la escuela**. Tenemos en una de las veredas de aquí de La Ceja el Cristo Rey, que es un morro donde hay un Cristo redentor así grande y la gente va allá a hacer la semana santa. También tenemos una fonda que es muy representativa de la vereda donde está mi escuela, **allí se hace toda la comunidad -incluyéndome-, a esperar el transporte**: esto se configura como un eje articulador en la vida comunitaria, y en parte, evidencia los ritmos de vida de las personas. Igualmente, al frente de la fonda contamos con un recicladero, ahí llega la basura a la que se le hace separación y otros procesos. Esto último me parece muy interesante, toda vez que **el espacio del recicladero propicia una acción educativa relacionada con el cuidado del ambiente. En la escuela nos hemos apropiado bastante del proyecto de ecología**, en el cual se les habla a los estudiantes constantemente del manejo que deben tener los residuos, y de la salud no solo del entorno y la naturaleza, sino de ellos mismos. En buena medida, estas prácticas comunitarias determinan y caracterizan al paisaje de la vereda. (Grupo focal 2, 2023).

Con los estudiantes también hago mucho lo que es la cartografía, **estamos trabajando soberanía alimentaria y estamos trabajando las partes del municipio donde podemos ver diferentes cultivos** y como obviamente los estudiantes son más conocedores que yo de su territorio, esto ha resultado una experiencia muy significativa, porque se le da un impulso a esos saberes que tienen sus familias en temas de alimentación, de agricultura y de floricultura. Producto de este ejercicio, me di cuenta de que si uno se mete para La Loma, allá se produce café, y yo decía ¿café?, yo tenía entendido que eso es en clima templado, pero vea que si se da allá e incluso es de donde sacan el mejor café de La Ceja. Y seguimos bajando y nos vamos para los lados de La Miel y el Higuerón y allá usted ve plátano, mango, aguacate y yuca. Esa riqueza y diversidad del territorio no la conocía yo. Ahora me doy cuenta de que realmente La Ceja sigue siendo una zona “pluricultora”, entonces también vamos a encontrar los cultivos de flores, de aguacate, de café, de mora y gulupa que también se mueve por esa zona (Grupo focal 2, 2023).

Pero incluso se le dan valores agregados a la ruralidad. Ejemplo de ello es que en la vereda contamos con el Ecoparque Los Saltos, que además tiene acceso al Salto del Buey. Según tengo entendido, uno en el ecoparque ya tiene todo, hay piscinas, hay para hacer camping, bueno un montón de cosas y ya uno ahí si quiere pasar al Salto del Buey debe subirse a la tirolina. Lo mejor de todo, es que en este ecoparque trabaja una familia de dos estudiantes, los papás de ellos trabajan allá. La señora se encarga del hospedaje (Grupo focal 2, 2023).

Hay algo que se me ha olvidado mencionar y es que todas estas experiencias con la escuela rural, sus estudiantes, las familias campesinas y sus prácticas territoriales, **me ha enseñado a vivir con más calma la vida**. El ritmo de la comunidad rural es un ritmo “lento” si lo vamos a poner en términos valorativos en comparación con el urbano y eso favorece mucho a escuela (Entrevista 2, 2023). Pero no es lento por ser atrasado o porque no se haga nada, es lento porque se aprecia la vida sencilla y la vida sin tantas banalidades. Incluso teniendo muchas dificultades como las hay a veces, las cosas se tratan de hacer bien, trabajar por el bien de la comunidad y el propio. El campesino no tiene que estar corriendo para ir a su jornada en el cultivo, y, sin embargo, todo el día está en él, la pasa bien, se cansa, se ríe y regresa por la tarde a su hogar muy agotado, pero con tranquilidad en el caminar. Esta misma forma de actuar la he replicado como maestro rural: hay mucho que hacer, mucho que enseñar o aprender, hacer reuniones con padres de familia o con la rectora, cuidar las condiciones físicas de la escuela, y a veces hasta hablar con los líderes y lideresas

comunitarias. Y todo eso se hace, pero la educación y la vida misma empiezan a tener otros sentidos, por lo que los ritmos son menos acelerados y líquidos. Como dicen nuestros campesinos: “las cargas se arreglan en el camino” (Narrativa escrita 6, 2023).

En la medida en que la misma gente de la ruralidad empiece a valorar esos saberes que tienen, los van a poder llevar a la escuela porque es en la escuela también donde se pueden revalorar. Yo creo que **una de las cosas que la escuela le puede sumar al contexto campesino, al saber campesino y a la escuela campesina es contextualizarse** (Entrevista 2, 2023). No me crie en el campo, pero aprecio y valoro mi ser rural (Narrativa escrita 2, 2023).



*Imagen 2: En el taller grupal, los maestros y maestras rurales fueron identificando algunas prácticas y saberes campesinos por medio de la cartografía participativa, donde además reconocían los lugares más importantes de sus territorios y su relación con la escuela.
Fotografía de Gabriel Loaiza (2023)*

4.3. Acciones propuestas

Para el desarrollo del tercer objetivo, con el cual buscamos proponer acciones que aporten a la formación de maestros y maestras para contextos rurales desde la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, hemos recurrido al proyecto de formación de la licenciatura, a partir del cual identificamos potencialidades que pueden ser tenidas en cuenta en dicha formación. A su vez, aportamos algunas reflexiones desde nuestra propia voz como maestros y maestra en formación, a través de narrativas que exploran algunos aspectos de la experiencia vivida por nosotros de manera general en el pregrado y de manera específica en las prácticas rurales. Por último, incluimos las voces de los maestros y las maestras rurales participantes de la investigación, quienes a través del proceso fueron generando pistas o incluso sugerencias explícitas para ir mejorando desde las universidades este aspecto de la educación rural.

4.3.1 Sobre el Proyecto de Formación

El proyecto de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales (2017) es un documento consolidado, coherente y con propósitos claros, que sirve como hoja de ruta para los procesos que se desarrollan en el programa. Toda su apuesta teórica y metodológica se articula de manera que deja ver las fortalezas esenciales de los maestros y maestras en el apartado de la proyección del perfil profesional. En relación con esta investigación, resaltamos uno de los aspectos del perfil de egreso que a nuestro parecer se hace pertinente tener en cuenta al momento de pensarnos la formación de maestros y maestras para contextos rurales:

Un maestro capaz de diseñar, organizar y poner en práctica diversas propuestas didácticas y formas evaluativas, y de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, que se adecuen tanto a los niveles cognitivos de sus estudiantes, como a sus características sociales y culturales, con habilidades para identificar y resolver problemas educativos y escolares que respondan a las necesidades de diferentes contextos (Proyecto de Formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 16).

Siendo este uno de los principales objetivos formativos del programa, los maestros y maestras se forman integralmente para desempeñarse en diferentes contextos, incluyendo los contextos rurales. Pero además, para un estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales existen

varias rutas adicionales que puede tomar para acercarse a la educación rural: la electiva *Espacialidades y territorialidades en las relaciones rurales*, que se oferta directamente desde el programa; la electiva *Educación rural*, que oferta la Facultad de Educación a todos sus pregrados como parte del componente pedagógico; las *Salidas de campo*, que se configuran como un componente fundamental del Proyecto de Formación; las *Propuestas de prácticas finales* enmarcadas en la línea de “Escuela abierta y formación de las ciudadanías”, que se vinculan a investigaciones como la presente donde se problematiza y se piensa la educación rural; y los *Semilleros de Investigación* en los que es posible explorar las implicaciones de la investigación educativa.

El curso *Espacialidades y territorialidades en las relaciones rurales* hace parte del núcleo Relaciones Espacio, Ambiente y Sociedad del campo de saber de las Ciencias Sociales. Esta electiva es específica del programa y procura acercar a los maestros y maestras a la ruralidad y al entramado complejo que mantiene, en tanto se configura como espacio-espacialidad según las particularidades contextuales de los fenómenos socioculturales (Proyecto de Formación Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017). Comprender la ruralidad desde el ámbito específico de formación, posibilita el acercamiento de los maestros y maestras en formación a este tipo de contextos y preguntas por la educación en contextos rurales.

El curso *Educación rural* hace parte del núcleo de experiencias educativas del campo de saber pedagógico, es decir, se oferta a toda la Facultad de Educación. En este campo “se abordan discursos, experiencias y saberes que procuran elementos de comprensión para que los maestros en formación respondan a los retos contemporáneos subyacentes al oficio” (p.27). Por este lado inferimos desde nuestra lectura, que la Facultad reconoce la educación rural como uno de los problemas sociales relevantes a nivel nacional y entiende la importancia de formar maestros y maestras para abordarlo.

Las *Salidas de campo* constituyen una oportunidad para complementar la formación integral de los maestros y maestras de la Licenciatura en Ciencias Sociales, mediante el contraste y el análisis del contexto en el que se ven inmersos. Estas salidas pueden ser locales, regionales o nacionales (Proyecto de Formación Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017). En este sentido, las salidas de campo del programa se han resaltado por tener un componente de acercamiento a la educación escolar y no escolar en las ruralidades, con experiencias como la visita a la Escuela

Normal Superior Montes de María dentro del curso *Colombia Moderna y Contemporánea*; la visita a la Institución Etnoeducativa Bocas del Atrato dentro del curso *Estudios Regionales: Antioquia*, y dentro del semillero de investigación *Historia Pública y Pedagogía Social*; la visita a algunas escuelas rurales en el corregimiento de Santa Elena, dentro del *Semillero de Investigación en Pedagogía*, entre muchas otras experiencias inmersas en estas salidas pedagógicas y de campo.

Otra ruta identificada dentro del programa son las *Propuestas de prácticas finales*, enmarcadas en la línea de “Escuela abierta y formación para las ciudadanías”. Dentro de la Licenciatura se han configurado como un espacio en el que la educación rural se pone en el foco. Bajo la asesoría atenta de maestros como Hader de Jesús Calderón Serna y Diego Andrés Ramírez Giraldo, las investigaciones vinculadas a esta línea se han enfocado en la relación de la escuela con las comunidades y los contextos que habitan, abriendo nuevas posibilidades para la formación ciudadana. En este sentido, son los maestros y maestras en formación interesados en estas posibilidades investigativas, quienes eligen enmarcar su trabajo de grado en una propuesta liderada por un asesor en esta línea establecida en el proyecto de formación.

Y, por último, los *Semilleros de investigación* fortalecen a los maestros y maestras en formación en el ámbito investigativo, propiciando la exploración e indagación sobre temas de interés contemporáneo. Afortunadamente, la Facultad de Educación cuenta con una diversidad amplia de semilleros de investigación que han abordado las ruralidades, las identidades rurales o la educación rural desde múltiples perspectivas, especialmente el *Semillero de Historia Pública y Pedagogía Social*; el *Semillero de Investigación en Pedagogía*; y el *Semillero Diverser*, todos ellos adscritos a grupos de investigación con amplia trayectoria en la facultad.

Estos procesos formativos cobran mucha relevancia porque son esfuerzos de la facultad o de la licenciatura para una formación integral de los maestros y maestras, además, van incorporando de manera formal o informal la reflexión por las ruralidades y por el oficio educativo en estos contextos. Por eso los valoramos y resaltamos en este apartado, toda vez que son la plataforma desde la cual estamos pensando cómo mejorar la educación rural a partir de nuestro espacio como Licenciados en Ciencias Sociales. Aunque, reconocemos que podrían potencializarse y tener más alcance: casi todos son espacios formativos que solo se consideran a elección libre de quien esté interesado o interesada, y si al menos en lo que respecta a los cursos electivos se pusieran como necesidad básica y obligatoria en los planes de estudio, muchas más personas podrían

reflexionar y aprender sobre ese sector social y educativo que todavía merece más atención y calidad.

Además, interesados en profundizar en el proyecto de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, pudimos dialogar con la coordinadora del programa Beatriz Eugenia Henao Vanegas, sobre el proyecto de formación, su historia y los retos e implicaciones que ha tenido en la formación de maestros a nivel local, regional y nacional. Gracias a la permanencia de la profesora Beatriz como coordinadora y su incansable labor en pro de la construcción comunitaria y continua de este proyecto, profundizamos en los diferentes logros que ha tenido el programa, desde el nacimiento del curso *Historia, imágenes y concepciones de maestro*, los tres reconocimientos de alta calidad que ha tenido y la defensa de las salidas de campo como experiencias formativas, mientras discutíamos sobre las formas de aportar al proyecto de formación como estudiantes prontos a graduarnos.

A partir de este diálogo nos dimos cuenta de que desde finales de la década de los 90's se ha venido construyendo el proyecto de formación; en él se han gestado grandes cambios que reflejan las apuestas que el programa tiene y ha tenido por banderas. Durante este devenir, surgen los cursos de *Práctica Pedagógica* y la apertura a contextos no escolares, respondiendo a las solicitudes institucionales y sociales sin sacrificar el ethos del programa. Gracias a la constante construcción del proyecto y el abordaje de paradigmas clásicos y contemporáneos durante su proceso formativo, frente a los maestros y maestras en formación se abre la posibilidad de problematizar y leer con diferentes lentes la realidad que habitan. Temáticas como el género, la discapacidad y en general las diferentes inclusiones en la educación, así como la ruralidad, se ponen en el foco de los problemas sociales que son posibles abordar desde el objetivo del programa: la formación de maestros y maestras.

En este sentido, el proyecto de formación ha venido problematizando asuntos relacionados con la paz y la memoria, cuestiones que nos ayudan a introducir reflexiones sobre la ruralidad, ya que estas hacen parte latente de estos entornos. Seguir esta ruta es quizá la manera más adecuada para relacionar diferentes temas, por ejemplo, pensarnos desde otros lentes la forma en la que los maestros y maestras se relacionan con los contextos rurales y qué capacidades desde lo sensible tienen para dejarse interpelar por ellos. La Licenciatura busca que nuestra formación sea íntegra,

que nos permita adaptarnos adecuadamente a cada lugar, además de poder impactar y transformar oportunamente las realidades sociales.

Así estos temas no hayan estado explícitos desde los inicios del proyecto de formación, lo importante es que, para el momento presente, todo este recorrido nos ha posibilitado introducirnos en estas reflexiones por la educación rural, por lo tanto, no estamos ante un proyecto de formación que se pueda considerar acabado, es precisamente esa apertura a múltiples trayectorias la que se resalta.

Como resultado de esta conversación, consideramos importante y proponemos agregar a la bibliografía de referencia para el curso de Práctica Pedagógica I o de Práctica Pedagógica II, el proyecto de formación de más reciente actualización. De esta manera, los maestros y maestras en formación conocerán las amplias posibilidades que ofrece este documento desde el comienzo de su pregrado.

A continuación, queremos aportar también nuestro granito de arena para el fortalecimiento del proyecto de formación de nuestra licenciatura, con unas reflexiones puntuales sobre lo que ha significado en términos de experiencias para cada uno de nosotros el transitar las rutas formativas de este hermoso proyecto de la licenciatura, y con algunas propuestas que consideramos pueden ser pertinentes para abordar la educación rural desde el objetivo del proyecto de formación, es decir, desde la formación de licenciados y licenciadas en Ciencias Sociales.

4.3.2 Sobre nuestras experiencias

- **Gabriel Loaiza**

Como maestro en formación, la Universidad de Antioquia me ha abierto las puertas de universos insospechados, sin los cuales no podría comprender quién soy hoy y cuáles son mis proyectos en la educación y para mi vida personal. Por su parte, la Licenciatura en Ciencias Sociales ha sido mi casa desde el inicio de esta formación, a través de ella, me encuentro deviniendo en un sujeto mucho más consciente de las múltiples realidades y diversidades, e igualmente más consciente de lo que he sido y soy desde que nací. A partir de las herramientas brindadas por la licenciatura, definitivamente mi identidad de maestro si se ha dirigido a ser un maestro de humanidad, pero que también pasa por el biocentrismo, pues, en definitiva, ser maestro es poner

por encima de todo la vida misma, es una conjugación elemental entre los saberes, los seres y nuestro planeta como hogar en el que se enseña y se aprende.

Con orgullo soy maestro en formación desde las Ciencias Sociales, y próximamente maestro en ejercicio. No obstante, antes que eso fui, soy y espero seguir siendo un ser campesino. Mi educación primaria estuvo representada entre la escuela de mi vereda La Julia (municipio de Betania), las montañas, los cafetales y la tierra. *Entre árboles y crestas / entre el camino y el atardecer / y entre las aguas del Río Pedral / un buen maestro he querido ser...* y la vida campesina y las ciencias que más me han interesado me lo están permitiendo. Estoy agradecido y mis ojos se tornan en gotas del mar mientras escribo esta narrativa.

Por eso, he asumido con firmeza una postura de tantas que debemos adoptar y reflexionar los maestros y las maestras. En este caso, me refiero a aportar desde mis saberes, perspectivas y formación constante, a la mejora de la educación en general y a la educación rural en específico. Una bonita forma de hacerlo es partir de los logros alcanzados por la Licenciatura en Ciencias Sociales como programa formativo, que terminan convirtiéndose en logros comunes para todo su equipo -maestros y maestras, estudiantes, egresados y egresadas, así como el equipo administrativo- y logros para la sociedad en general.

La licenciatura ha buscado desde hace años “el diálogo interdisciplinar que rebase las gruesas barreras erigidas por la división clásica que ha existido -y existe- entre los diversos saberes y ciencias” (Proyecto de Formación Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p.6). Por esa misma vía, se hace posible y necesario una reflexión intensa, acerca de cómo se pueden integrar en los primeros cursos de la carrera -al menos como acción inicial-, los saberes campesinos u otros saberes rurales que tenemos varios maestros y maestras en formación que llegamos del campo. En mi caso, cuando tuve que trasladarme a la ciudad para poder ejercer mi derecho a la educación superior y cumplir algunas de mis metas, fue muy difícil iniciar la carrera, creía que no iba a ser capaz, porque no identificaba casi ninguna relación entre los saberes disciplinares de las ciencias sociales y los saberes de lo que ha sido mi vida campesina. No digo que esos saberes disciplinares no fueran interesantes o importantes, claro que lo son, y es por eso que me metí con mucha convicción a esta licenciatura; sin embargo, para los campesinos se nos hace mucho más difícil su aprendizaje, porque para nadie es un secreto que venimos con varias desventajas académicas con respecto a nuestros pares provenientes de los contextos urbanos.

Si seremos profesionales de la educación facultados para desempeñarnos en cualquier contexto, debemos ser capaces de desarrollar estrategias metodológicas para que nuestra disciplina pueda interactuar con otros saberes no disciplinares. De la misma manera y en la medida de lo posible, los maestros y las maestras de las licenciaturas deben ir desarrollando estas capacidades, aunque sabemos que la universidad -como la misma palabra lo dice- implica un universo mucho más grande de diversidades.

Puede que nos toque llegar a desempeñarnos como maestros en las ruralidades, por eso, una propuesta que le hago con mucho respeto a mi licenciatura -teniendo en cuenta el lugar protagónico que cobran en su currículo las prácticas pedagógicas y también la formulación y el trabajo a partir de problemas socialmente relevantes-, es que en un futuro se pueda llevar a cabo un ajuste curricular, en el que alguno de los niveles de la práctica pedagógica se realice en conjunción con maestros y maestras en formación de otras licenciaturas. Esto pensando la transversalidad que se hace mucho más necesaria para el trabajo en la educación rural, dados los modelos pedagógicos existentes en ella. Dicha práctica no tiene que hacerse radicalmente en una escuela rural si las condiciones no lo permiten, pero podría buscarse alguna institución educativa dentro de la ciudad o, incluso algún espacio educativo fuera del aula, que permita elegir algún problema relevante para el campo, para la educación rural o para el ejercicio de la profesión en esos contextos.

Ejemplo, sería espectacular que los y las practicantes puedan llevar a cabo un proyecto como la huerta desde el factor social y desde el factor biológico. Así, podrían juntarse un compañero de la Licenciatura en Ciencias Sociales y uno de la Licenciatura en Ciencias Naturales a realizar un proyecto en donde haya una unión entre esas dos licenciaturas. Eso se puede, porque una huerta es un trabajo en común, hay sociabilidad en todo eso.

En todo caso, resulta ser muy significativo el hecho de que la licenciatura permita realizar propuestas de prácticas finales como la del maestro Hader Calderón, quien a través de la línea de formación **Escuela abierta y formación para las ciudadanías**, y a través de sus muchos conocimientos, nos ha ayudado a reflexionar, investigar y practicar la educación rural como parte de nuestra formación profesional. Resalto con cariño su propuesta de prácticas pedagógicas finales, llamada **Ser Maestra o Maestro de la Ruralidad y la Paz**, porque ha marcado mi vida desde hace más de un año, y creo que en el futuro seguirá siendo un referente central de mi formación académica y personal.

- **Daniela Torres**

A veces, cuando retrocedo en el tiempo y recuerdo el primer día que pisé la Universidad de Antioquia, no puedo entender cómo es que hoy estoy cada vez más cerca de culminar este proceso académico, que durante varios años me ha hecho crecer como maestra (aún en formación) y como persona. Y es que crecer, aunque suene como una palabra simple, abarca un sentimiento profundo, en este caso me ha venido enseñando que sí soy capaz de lograr mis sueños porque si bien, en cualquier ámbito de la vida es complejo, difícil, retador, también nos aclara que hemos tenido cierta valentía para asumir todos los obstáculos que día a día se nos presentan, por eso con orgullo y mucho amor reconozco lo que he venido construyendo en mi ser de maestra, una maestra sensible, con la capacidad de admirar cada una de las particularidades que caracterizan a la escuela, de ver en cada niño y niña una esperanza de vivir, de sentir la emoción y la gratitud cada que piso el salón de clase, de saber que estoy en el mundo para algo, porque mi ser se debe a ellos y a ellas, realmente no he sido tan feliz como cuando he estado enseñando.

Mi camino inició desde pequeña, siempre supe que quería ser maestra; sin embargo, aun sabiendo que eso era lo que quería para mi vida y teniendo claras mis convicciones y pasiones, el camino nunca ha sido fácil. He atravesado momentos que me han hecho replantear mi profesión, que me han dividido entre querer seguir y desertar, donde la vida me ha hecho reflexionar sobre mil cosas, entre ellas la forma en la que se le da importancia a la educación en nuestro país, y para ser más precisa todo empezó cuando pude hacer mis prácticas en la vereda Piedras, en La Ceja. Allí fui la más feliz, aprendí un montón de cosas que los mismos estudiantes me iban enseñando, pude sentir, estremecerme por ver un perrito en el aula cada que iniciábamos clase, por escuchar a los pájaros acompañarnos cada miércoles, por ver el verde de las montañas y darme cuenta de que muchas veces no apreciamos a profundidad lo que nos rodea, ahí con ellos y con ellas pude asimilar que ese era mi lugar en el mundo. Pero todo no es color de rosas, los estudiantes según mis percepciones tenían poco entusiasmo por estudiar, querían irse del campo para la ciudad y emprender una nueva vida, no sentían una conexión con sus raíces, con lo que se les enseñaba, ya que es compleja.

La educación rural es un asunto que debemos observar con lupa, porque es una de las más olvidadas, más descontextualizadas y desde mi experiencia necesita mucha dedicación por parte

del Ministerio de Educación Nacional, pues no podemos seguir pretendiendo que lo mismo que enseñamos en un entorno urbano lo podemos replicar en uno rural, porque cada contexto es diferente incluso dentro de las mismas ruralidades, ninguno es parecido o igual, así que vengo desde hace algunos meses teniendo una fuerte necesidad de querer hacer cambios grandes en la forma en la que yo misma estoy desempeñándome como maestra, sobre cómo y de qué manera estoy enseñando, qué cosas son realmente importantes para mis estudiantes, dónde puedo encontrar las herramientas necesarias para que ese proceso de enseñanza/aprendizaje genere buenos frutos y pueda transformar los entornos así como yo me he venido transformando gracias a ellos.

Mi labor va más allá de solo enseñar, de solo impartir conocimiento, es una labor que requiere mi ser, mi sensibilidad, mi empatía hacia el mundo, para generar espacios seguros y de confianza, así podré brindarles a mis estudiantes bienestar emocional que luego se verá reflejado en sus resultados académicos. Además, esto puede inspirar a mis estudiantes a participar en actividades de servicio comunitario y a ser ciudadanos responsables, lo que he aprendido durante estos años es precisamente a valorar cada experiencia, cada oportunidad, a reconocer en mis estudiantes seres capaces de enseñarme también, a sentirse motivados para aprender y crecer tanto como puedan, tanto como yo.

Gracias, mil gracias a la educación pública por dejarme ser lo que siempre he querido ser, por conectarme con el mundo desde lo sensible, por generar en mí esa capacidad de asombro y de entusiasmo, por construirme y configurarme según las necesidades y potencialidades de cada lugar al que vaya, y como dije el primer día de prácticas finales, espero que la vida tan sabia y precisa me termine llevando a donde me necesiten.

- **David Gaviria**

A lo largo de mi experiencia como maestro en formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, he podido explorarme como sujeto, comprender tantas responsabilidades y oportunidades que tengo como agente social, cultural y político. Me siento orgulloso del crecimiento integral que me ha podido aportar el ser un estudiante aquí.

Considero que mi transitar ha estado marcado por una construcción de una identidad propia, lo que Nietzsche menciona como la construcción del gusto es aquello que he podido ir refinando a

medida que avanzaba en los semestres. Desarrollé una afición particular por los temas que rodean la formación estética, el cine, la educación en contextos no escolares, las temporalidades, los lugares y la educación no formal. Entendí que la escuela desborda el espacio particular de las instituciones educativas y que la labor del maestro se extiende más allá de los confines del aula.

Cursos como *Educación Popular*, *Temporalidades Sociales*, *Poblaciones y Lugares*, *Educación e Inclusión* y la *Práctica Pedagógica VII* me abrieron las puertas para comprender que hay otras formas de ser maestro más que la tradicional. Los maestros y maestras de estos cursos fueron los que me inspiraron a abrir mis alas y confiar en que el papel de un educador es similar al de un guía, alguien que ilumina el camino y acompaña en tanto le sea posible. Agradezco de corazón este tipo de espacios, que junto con las *salidas de campo* fortalecieron mi proceso de aprendizaje y me ayudaron a convertirme en el maestro que soy hoy, uno dialógico y que propende por formar ciudadanos activos, empáticos, constructores de paz y que aporten al desarrollo sostenible de la sociedad.

Pude complementar mis años en la Facultad con mis hobbies, marcados también por ese mismo gusto que poco a poco iba deviniendo. Actualmente me desempeño con orgullo como scout en la Asociación Scouts de Colombia y como voluntario en la ONG TECHO, ambos lugares donde he podido implementar y fortalecer mis habilidades y saberes relacionados con los contextos no escolares, la naturaleza y las formas de habitar el territorio.

Con todo esto en mente, habiendo transitado por la Licenciatura en Ciencias Sociales, considero más que apropiado proponer que uno de los niveles de la práctica pedagógica se desarrolle en un escenario rural. Pensarse una problemática tan amplia como la educación rural no debería limitarse a factores electivos dentro del proceso de maestros y maestras colombianas, ha de ser un eje articulador que vincule diferentes elementos de su saber y su ser. Actualmente tenemos la oportunidad de fortalecer y respaldar al campo, al campesinado y a la ruralidad; es importante que desde las facultades de educación se les de relevancia a estos ambientes educativos, tan vastos, que aún tienen tanto por aportar a la concepción de la educación a nivel nacional.

Espero poder continuar siendo un agente del cambio positivo en las comunidades en las que me veo inmerso, mi formación como maestro me respalda. Estoy orgulloso de darme la oportunidad

de identificarme como un maestro al que lo moviliza la educación rural y la educación en contextos no escolares.

4.3.3 Sobre las voces de los maestros y maestras rurales

Hemos querido atender a las voces de algunos maestros y maestras rurales que están en estos momentos ejerciendo su labor en La Ceja y a quienes les guardamos mucha gratitud, no solo por su colaboración en este proyecto, sino también por su búsqueda constante de hacer la labor social-educativa de la mejor manera, por lo tanto, es importante reconocer lo que la experiencia ha hecho visible en estos lugares.

Un elemento central es la formación profesional de cada sujeto que decide ser educador, esto porque permite analizar las formas en las que los maestros y maestras se identifican y cómo deciden emplear su ejercicio docente. Desde ahí surge un primer acercamiento de sus voces, cuando hacían el llamado de fomentar la transversalidad en la formación de maestros y maestras, ya que eso les permite: comprender las diversas conexiones de diferentes aspectos de la sociedad; contextualizar los conceptos aprendidos en entornos rurales; desarrollar habilidades de pensamiento crítico; prepararse para la variedad en las ruralidades; y aplicar de manera práctica el conocimiento en el aula.

En última instancia, esto es clave para su capacitación y abordaje de manera efectiva de los desafíos y necesidades específicas de la educación rural. El maestro 4 lo menciona al pasar de un ejercicio como maestro en la parte urbana de Medellín a maestro inmerso en el contexto rural que le tocó en La Ceja, pues encontró la necesidad de “promover la transversalidad, concepto que nunca había tenido tanto sentido como hasta ahora”. (Narrativa escrita 4, 2023). Para este maestro, es desde su formación profesional que se empieza a interiorizar la transversalidad de las disciplinas y de los saberes que en las universidades emergen, por lo tanto, al momento de ejercer su labor ve la posibilidad perfecta para poner en práctica ese discurso y esos aprendizajes. De esta manera, buscar dicha finalidad permite fortalecer los lazos interdisciplinarios para la formulación de proyectos educativos.

También, es importante reconocer que la intención de los maestros y maestras rurales con este asunto -que puede sonar muy reiterado sobre la contextualización de la educación-, es

precisamente porque, para ellos y ellas es fundamental contar con un país libre de la ignorancia, que todos los habitantes de las zonas rurales puedan acceder a la educación para reducir las disparidades educativas, y que se puedan mejorar las oportunidades de los y las estudiantes y sus familias. Entonces, no es un interés personal sino colectivo, tal como lo mencionan estos dos maestros:

Las políticas educativas deben enfocarse más en el campo, pues la gran mayoría de Instituciones Educativas pertenecen al sector rural. [Ellas] han sido excluidas en muchas políticas y con pocas oportunidades. Muestra de ello fue la brecha tecnológica que nos marcó en la era de la pandemia 2019-2022 (Maestro 6 - Narrativa escrita 6, 2023).

El campesino es absolutamente necesario, pero necesitamos un campesino con conocimientos y reflexivo. No necesitamos un campesino solamente pa' que volee azadón, no. Necesitamos listo, que el campesino trabaje en el campo, pero necesitamos también un campesino pensante y que desde esa capacidad de pensamiento y razonamiento le aporte (Maestro 8 - Entrevista 2, 2023).

Dado lo anterior, los maestros y maestras desempeñan un papel fundamental en los territorios rurales, no solo por transmitir habilidades prácticas, sino también por fomentar un pensamiento crítico y razonamiento entre el campesinado, buscando que para abordar los desafíos cambiantes en sus comunidades y en asuntos más precisos como la agricultura, la pesca, la pecuaria, entre otras, ellas y ellos estén preparados tanto en habilidades prácticas, como en la capacidad de tomar decisiones informadas y contribuir al desarrollo social dentro de la ruralidad, partiendo desde una perspectiva más amplia. Una maestra o maestro bien formado con herramientas que le ayuden a cumplir con los objetivos de cada lugar puede llegar a ser el mayor potenciador de saberes campesinos, devolviéndole así las ganas de luchar por el campo y de seguir contribuyendo día a día, en pro de las mismas comunidades.

Otro elemento es el experiencial. Se evidencia que cada maestro y maestra rural tiene un recorrido clave de experiencias, pues a medida que avanzan en el camino, adquieren un lugar protagónico para las comunidades, y son escuchados por las familias, respetados y hasta construyen vínculos con todos y con todo a su alrededor. Ya lo reiteraba el maestro 6, cuando dijo que “la fortaleza de uno como docente está o radica en la experiencia alcanzada a través del tiempo, para

llegar mejor a estas nuevas juventudes rurales y urbanas”. (Narrativa escrita 6, 2023). Por consiguiente, escuchar sus propuestas y experiencias es una apuesta por la mejora de la educación, de su impacto positivo en las sociedades tanto rurales como urbanas. Por eso, hablan de la importancia de contextualizar la educación desde asuntos como poder saber a dónde van a ir a enseñar, a quiénes y cómo, qué elementos usar, entre otros interrogantes, buscando que su llegada a los territorios sea significativa. Por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional y las universidades deberían de tenerlos mucho más presentes a la hora de pensarse los proyectos de formación profesional y obviamente de formación básica y media.

Esta insistencia fuerte por la contextualización además pasa por una adecuación curricular en las ruralidades, atendiendo a asuntos como las edades de los estudiantes, pues como lo advertía el maestro 7 “debemos llevar los contenidos y nuestro discurso de manera apropiada para que ellos entiendan, porque si el niño no lo entendió, no te da esa satisfacción de enseñar que nosotros tenemos” (Grupo focal 1, 2023). Y por eso cobra especial relevancia lo mencionado más arriba en la dimensión didáctico-pedagógica sobre la libertad de cátedra, la organización del tiempo en el aula rural y la construcción autónoma de las guías de aprendizaje. Contextualizar en este sentido tiene que ver con lo que expresó la maestra 8, tratar de aplicar los contenidos de todas las áreas a la cotidianidad, y para eso la construcción o reelaboración de guías y la puesta en práctica de otras estrategias, debe hacerse de manera conjunta con los estudiantes, o en todo caso, concentrándose en ellos y ellas.

Contextualizar también es reflexionar sobre las finalidades de la educación y los proyectos personales a futuro, desde lo que viven los estudiantes campesinos en el presente. Este sentir fue expresado por la Maestra 2, quien ve la necesidad de hacer un trabajo conjunto entre los maestros/maestras rurales y las universidades cuando reciben al campesinado en sus aulas, porque se entiende que los pocos estudiantes del campo que acceden a la educación superior van a aprender muchas habilidades, pero por lo general no regresan a sus territorios. “Entonces que bueno que, obteniendo todo ese conocimiento en las universidades, eso les enseñe a ellos que pueden impactar positivamente ahí, en sus territorios, porque muchos creen que la vida se les acaba si se quedan en el campo”. (Maestra 2 - Grupo focal 1, 2023).

Nuestra licenciatura cuenta con una amplia trayectoria de trabajo en diferentes territorios - como se expresó al hablar de las salidas de campo-, entonces tenemos un punto de partida muy

enriquecido, que bien vale la pena rescatar y potencializar para trabajar con los maestros y maestras en formación que provienen del campo. Por ejemplo, los saberes campesinos que traen a las universidades estos estudiantes pueden vincularse en los aspectos epistemológicos, ontológicos, y sobre todo metodológicos de las Ciencias Sociales. Pero este trabajo desde las universidades alimentaría en general a todo aquel o aquella que ingrese a nuestra licenciatura, ya que es de recordar, no se necesita ser del campo para ser maestro o maestra rural.

Por último, otra propuesta de algunos maestros y maestras participantes nos remite al nivel ontológico de su identidad profesional como maestros rurales, es decir, al hecho de nombrarse/formarse como tal. En este nivel aparecen fundamentalmente dos vías posibles que se pueden complementar o ir por separado. Por un lado -según ellos y ellas-, hay una formación general como maestros, sin embargo, al llegar a la ruralidad se pueden formar exactamente como maestros rurales, a través de las experiencias en el proceso permanente de su práctica, en el diálogo de saberes y en la experimentación de nuevas estrategias. La propuesta aquí es fortalecer los microcentros rurales como el espacio más apropiado de formación continua. En el microcentro “todo el tiempo estamos reflexionando sobre ese quehacer en la enseñanza rural, en la escuela rural” (Maestra 8 – Entrevista 1, 2023). Ese espacio se realiza una vez cada mes, y ahora se está viendo que es necesario ampliar su regularidad y alcance, pues podría hacerse conjuntamente con maestros y maestras rurales de varios municipios.

Por otro lado, esa formación como maestros rurales debería darse desde la universidad, y es ahí cuando proponen que haya materias electivas para abordar esto (Maestra 1, Maestra 2; Maestra 8). En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia contamos -como se dijo más arriba-, con un curso electivo llamado precisamente educación rural, pero para la maestra 2, esto debe ampliarse pues se queda corto cuando solo algunos matriculan ese curso, ¿qué sucede con los demás maestros y maestras en formación?, por eso ella mencionaba que, “es indispensable el fortalecimiento de la educación rural desde la universidad. Allá es donde uno aprende a darle mucho valor al campo, porque sin campo no hay ciudad” (Grupo focal 1, 2023). Así entonces, se aspira a que las licenciaturas se abran más al debate sobre esto, que se creen cursos nuevos o que en los cursos presentes haya al menos un eje que vincule sus objetos de estudio al quehacer docente en las escuelas rurales. Según la maestra 8, “sería muy chévere que hubiera de pronto una

formación en donde haya esa diferenciación: te vas a formar para maestro rural o te vas a formar para maestro urbano”. (Entrevista1, 2023)

Con esto, nos damos cuenta de que el ser un maestro o maestra implica constantemente el acto de reflexionar, cuestionar las realidades y hacerse preguntas frecuentemente sobre su labor. Ahora bien, la observación del contexto permite realizar adaptaciones a las necesidades y requerimientos de la población, la pregunta por “el quién” es precisamente la que en últimas va a orientar las estrategias que deben ser evaluadas y tomadas en cuenta en el momento de la interacción del maestro y la maestra con los estudiantes y con las ruralidades. Por lo pronto, entendemos que la formación profesional del maestro y la maestra debe tener ciertos criterios, tales como flexibilidad, adaptación, accesibilidad, compromiso, entre otros, para lograr esa conexión que venimos buscando entre la academia y la ruralidad. En este caso, podríamos hablar de la importancia que tiene el diálogo de saberes, pues es un proceso que se construye mutuamente, evidenciando la capacidad que tiene el territorio para permitir la coexistencia de espacios significativos, donde se da adecuadamente el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5. Conclusiones

Al realizar esta investigación reflexionamos constantemente sobre la educación rural y el campesinado. En la revisión de literatura sobre el tema, los debates que tuvimos en nuestro seminario de práctica e incluso en el compartir directamente con comunidades campesinas y educativas de las escuelas rurales, descubrimos (o al menos vislumbramos) un universo amplio de posibilidades y una inagotable fuente de vida social y cultural. Aquí nos hemos acercado un poco al relacionamiento entre maestros y maestras rurales y los saberes campesinos, todo desde la pregunta por la construcción de identidades -específicamente de las identidades profesionales de los maestros y maestras en estos contextos- y a su vez desde la investigación narrativa.

Cuando se habla de las identidades profesionales, nos remitimos a la construcción de múltiples representaciones acerca de la profesión. Para los maestros y las maestras, los escenarios rurales posibilitan ampliar considerablemente los significados de la educación y los que atribuyen a su ejercicio profesional, toda vez que se ven confrontados con otras realidades que quizá no preveían en su formación inicial o en la educación en contextos urbanos, donde se viven cosas diferentes -no menos complejas, pero que implican unos modos de ser y enseñar muy acoplados a creencias y cosmovisiones posmodernas-.

De todas maneras y dados los procesos de globalización, se hace evidente que lo rural y lo urbano no pueden separarse. La educación rural está permeada cada vez más por la relación con los medios digitales y las nuevas tecnologías. La movilidad social entre contextos nunca fue tan fácil como ahora, y para los maestros y maestras esta situación no es ajena, porque pueden vivir en las zonas urbanas, pero trabajar en el campo, aunque no sea lo único que puedan hacer. De hecho, lo mencionado alrededor del trabajo en equipo, la continua formación docente, la aplicación de estrategias didácticas, las motivaciones -y las desmotivaciones-, entre otras características de la profesión, no se darían de la misma manera si no existieran las posibilidades de contrastar estos tipos de vida y educación.

Fue justamente desde esos contrastes que nos inquietamos por los saberes campesinos, pues leíamos -y en experiencias personales veíamos-, que cada vez más, las formas tradicionales de vivir en el campo vienen sufriendo modificaciones importantes y algunos elementos comienzan a desaparecer, lo que por consecuencia lógica también ha tenido efectos sobre la educación en estos

territorios. Pensamos en contribuir desde la escucha activa y el reconocimiento de experiencias, que, aunque a veces parezcan mínimas, resultan significativas en este proceso de rescatar las prácticas sociales y potenciar esos saberes otros que nos habitan.

La identidad profesional del maestro es mucho más efectiva cuando hay consciencia propia, por eso, nuestra contribución se hace desde el llamado -interno y externo-, a experimentar lo que se vive en las ruralidades, a no ser maestras y maestros desconectados, a leer nuestras escuelas, nuestras comunidades y nuestro país desde una perspectiva mucho más abierta, que está dispuesta a admitir los errores, pero también a enmendarlos con el trabajo y la reflexión continua y conjunta. Esto es, ir construyendo nuestras identidades profesionales de manera que en ellas se dejen ver, aparte de nuestros aciertos académicos, nuestra humanidad y la humanidad de las otredades.

Por lo tanto, al indagar acerca de los saberes campesinos en la escuela, desde el entendimiento y las prácticas de los maestros y las maestras rurales, nos dimos cuenta de que este elemento sí es un constitutivo de sus identidades profesionales. De hecho, es un interrogante que cobró fuerza, a medida que dicho relacionamiento fue develando otras maneras de pensar la educación rural, y que en algunas ocasiones era tenido en cuenta en la práctica pedagógica. El abrir un espacio para que maestros y maestras rurales tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre su ejercicio y sobre los contextos campesinos, les permitió inquietarse, expresar ciertas problemáticas por las que usualmente no se les pregunta, e incluso seguir haciendo el llamado de una justicia social tan necesaria para sus entornos de práctica pedagógica.

Nuestra meta a lo largo de la investigación fue comprender cómo se van construyendo sus identidades profesionales, esto como un aporte al proceso de revalorización social de los maestros y las maestras. Igualmente, pensamos cómo darles fuerza a los saberes campesinos en estos ejercicios formativos, porque la labor educativa en las ruralidades debe tener como fin procesos armónicos y no traumáticos para los estudiantes. Con este trabajo investigativo, avanzamos un poco más en el entendimiento de nuestro objeto de estudio, al relacionarlo con los saberes campesinos. En las investigaciones que leímos, los saberes campesinos no suelen vincularse con las identidades profesionales de los maestros y maestras; por eso, consideramos que este aspecto es novedoso y ha de seguir ampliándose en el campo de la investigación educativa.

Asimismo, reconocemos que las acciones propuestas para mejorar o complementar los procesos de formación de maestros y maestras, desde la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia no nacen de la nada. Llegar a esto fue posible, en parte, gracias a la base de los progresos alcanzados históricamente por nuestro programa, por nuestra Facultad, y en general, por los maestros y maestras rurales, quienes trabajan arduamente por el bienestar del país, a través de la educación en los territorios rurales.

Además, resaltamos el uso de las narrativas como nuestro método de investigación, pues en este proyecto nos dimos cuenta de lo potente que es trabajar a partir de las voces y la narración de las personas. Una característica fuerte de las comunidades campesinas es su gusto por contar: el compartir y construir conocimientos a partir de la palabra hablada, ha sido históricamente un elemento cultural de los saberes campesinos; es una potencialidad que la academia no debe ignorar, porque justamente de esto trata la manera en que se desarrolla la educación rural.

Con esto no queremos decir que en las narrativas se deje de lado el elemento escrito -de hecho, los maestros y maestras rurales, así como nosotros en nuestro rol de investigadores e investigadora, construimos narrativas escritas que fueron fundamentales como se evidencia a lo largo del trabajo-, aunque la palabra escrita ha tenido un mayor énfasis en las investigaciones científicas. Por eso, hacer usos reflexivos de la escritura es importante -especialmente para los temas formales de la investigación- pero más allá de eso, se intentan acercamientos más profundos a la conversación, a lo que expresan las otredades desde su hablar y cómo lo expresan. Vemos que se puede seguir apostándole a la narración como un elemento crítico de los procesos educativos.

Finalmente, desde nuestra experiencia diferenciamos el nombrarse como maestro y maestra para contextos rurales, del nombrarse como maestro y maestra rural. Esta última noción denota un sentido y una significación especial; hace referencia a los sujetos que trascienden de la mera instrucción o enseñanza de contenidos escolares a agentes formadores y cohesionadores del tejido social en las ruralidades, que se identifican como tal, se vinculan con la vida comunitaria y que transversalizan los saberes del territorio dentro de su práctica y sus identidades. De hecho, sentimos que estamos deviniendo como maestros y maestra rurales. Si bien aún estamos desarrollando nuestro trayecto de formación, somos conscientes de que tenemos largos caminos por andar. Ya emprendimos una travesía con nuestro pregrado y con esta investigación, ahora nos queda seguir

soñando, autoevaluándonos y construyendo esos sueños para que sean realidades de nuestra educación.

6. Recomendaciones

Es importante seguir profundizando sobre la educación rural desde otros enfoques, temas específicos, sujetos y problemáticas en futuras investigaciones. Consideramos necesario que se investigue más a fondo sobre los estudiantes rurales, por ejemplo, cómo pueden influir sus saberes en las metodologías de enseñanza e incluso en el proceso del aprendizaje. Podrían llevarse a cabo investigaciones narrativas que pongan en diálogo el proceso de formación de identidades e identificaciones de estos estudiantes, y su relación con los aspectos educativos y sociales, así como sus expectativas de futuro.

Por otro lado, para una comprensión social y conceptual más profunda, sería provechoso que haya investigaciones en las que se valoren experiencias significativas de otros contextos rurales. Teniendo en cuenta que, desde nuestra propia experiencia en diferentes zonas del departamento y en la relación directa que también tuvimos en nuestra práctica profesional con el Nordeste antioqueño, evidenciamos que hay diversas ruralidades, tanto en sus condiciones físicas, como en términos culturales, sociales y políticos. Constituyendo así una potencialidad de la que los maestros y las maestras se pueden servir para enfocar sus prácticas e incluso para enseñar determinados saberes propios de ese territorio que habitan. Así mismo, los saberes campesinos no son ajenos a esta diversidad, por ello es menester seguir explorando las posibles rutas que apoyen el mejoramiento de este campo de la educación, todo desde el reconocimiento y la invitación protagónica de varios actores presentes en la comunidad.

Adicionalmente, consideramos que esta investigación es un insumo fundamental para contribuir a alcanzar la propuesta de la Secretaría de Educación de La Ceja, de constituir una Red de Maestros y Maestras de Ciencias Sociales para el municipio. No obstante, creemos que es mejor pensar en redes de maestros y maestras rurales más que en redes disciplinares, porque como evidenciamos, en las escuelas rurales es difícil que haya maestros para cada área. Entonces, recomendamos continuar aunando los esfuerzos para reconocer quiénes son estos maestros y qué estrategias pedagógicas implementan de acuerdo con la ruralidad en donde se encuentran, esto para poder enlazarlos a futuras redes y dar cabida a soluciones y espacios de diálogo que permitan la difusión de buenas prácticas educativas. Reforzar una red de este tipo posibilita una cohesión en las prácticas educativas locales y ojalá, en un futuro regionales, que respondan a las necesidades y oportunidades presentes en el contexto. El trabajo en equipo y la cooperación es fundamental para

fortalecer la educación rural y dar continuidad a la formación de maestros en ejercicio, potenciando su práctica pedagógica.

Unido a esto, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, podrían realizarse prácticas pedagógicas vinculadas a los microcentros rurales, escenarios que complementan y facilitan el quehacer de los maestros y las maestras rurales. De esta manera, los maestros en formación pueden reconocer estos espacios y aprender de ellos, abordando el oficio por fuera del aula y explorando nuevas formas de desempeñarse. Incluso, esta propuesta complementa lo dicho anteriormente sobre las potencialidades de futuras redes de maestros y maestras rurales, donde participen actores que procuren un enriquecimiento de las prácticas, no solo en el nivel municipal, sino también en el regional. Tanto los espacios de microcentro, como los de redes, propician la reflexión periódica para los maestros y maestras rurales sobre su identidad profesional, donde se les acompaña -a través de sus preguntas y afirmaciones-, a fortalecer un despliegue de su ser y de su oficio. Por eso, sugerimos profundizar en la cuestión de incluir los saberes campesinos y el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos en la práctica pedagógica de los maestros y maestras rurales, en pro de una educación contextualizada y que contribuya a cerrar las brechas de desigualdad en la dualidad urbano/rural.

Para culminar, consideramos necesario continuar estimulando el abordaje de la educación rural en las instituciones formadoras de maestros y maestras, para que estén en contacto con los contextos rurales, los agentes que los habitan y las tradiciones que los atraviesan. Al poner en interacción a los futuros profesionales de la educación con diferentes formas de ser maestros, desde la diversidad de ruralidades y los saberes que allí existen, se puede dejar en el foco la pregunta por la construcción de sus identidades profesionales.

7. Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de La Ceja. (2020a). Plan de desarrollo La Ceja Nuestro Compromiso 2020-2023. La Ceja del Tambo (Ant). <https://www.laceja-antioquia.gov.co/Transparencia/Plan%20de%20Desarrollo/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20APROBADO.pdf>
- Alcaldía de La Ceja. (2020b). Plan Educativo Municipal de La Ceja del Tambo 2020-2030. La Ceja del Tambo (Ant). <https://educacion.laceja-antioquia.gov.co/wp-content/uploads/2022/09/PEM-imprimir.pdf>
- Arévalo, L., Calderón L., Flórez, L. & Saavedra, G. (2022). *Experiencias, identidades y saberes: configuración del ser maestro y maestra rural en tres territorios de Cundinamarca*. [Trabajo de grado profesional, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional.
- Arias, A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181 <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a10.pdf>
- Arias, J. (2014). *EDUCACIÓN RURAL Y SABERES CAMPESINOS EN TIERRADENTRO CAUCA: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia.
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 171-185 <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné Episteme y Didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, (46), 189-204.
- Baquero, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*. (49), 9 – 22.

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. En *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 13(1). Universidad Nacional Autónoma de México. 35-56.
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia_rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Boix, R., & Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2). 115-133. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.2.006/11919>
- Buitrago, R., & Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Cabanillas, C., Garcés, H., & Arce, A. (2016). *Análisis de los efectos jurídicos frente a la aplicación de los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 al magisterio en Colombia, con respecto a la discriminación en la contratación laboral y la política pública educativa*. Universidad Cooperativa de Colombia. [Trabajo de grado profesional, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/34602590-1c26-4fb7-acd5-db76ee5941ad/content>
- Callata, M., Morales, A., & Arias, W. (2017). Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de la escuela profesional de administración de negocios de una universidad privada de Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(1), 147-176. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13529>
- Carrero, M., & González, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Revista Praxis Pedagógica*. (19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>

- Carrizosa, D. (2000). Nietzsche: la educación como formación del gusto. *Revista Educación y Pedagogía*. 12(26-27) 23-36.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24340/19880>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Campesinos de tierra y agua: Memorias sobre sujeto colectivo, trayectoria organizativa, daño y expectativas de reparación colectiva en la región Caribe 1960-2015. Introducción – metodología. CNMH, Bogotá.
https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/campesinos-de-tierra-y-agua_accesible.pdf
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En N. Denzin. & Y. Lincoln. (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. (pp. 58-112). Gedisa
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5pPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT55&dq=metodo+narrativo+para+investigaci%C3%B3n+&ots=8LncIS0NHc&sig=PaBSOYccugjagqpfP52gxytF6iQ#v=onepage&q=metodo%20narrativo%20para%20investigaci%C3%B3n&f=false>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc. 168p.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional De Colombia (2012) Sentencia T-763. Recuperado en:
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-763-12.htm>
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Díaz, D. (2014). *La construcción del conocimiento en la escuela rural: la relevancia de los conocimientos cotidianos*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. 102-105 <https://www.academica.org/000-035/375.pdf>

- Díaz, M., Ortíz, P., & Núñez, I. (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. México, El Colegio de Tlaxcala A.C.
<http://ru.iiec.unam.mx/2172/1/Libro%20Interculturalidad,%20saberes%20campesinos%20y%20educaci%C3%B3n%20pdf.pdf>
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32 <https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>
- Facultad de Educación. (2017). *Proyecto de Formación Licenciatura en Ciencias Sociales*. Universidad de Antioquia.
- Fernández, R., & Hernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill Education. Sexta Edición.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (2009). *Buenas prácticas en cartografía participativa. Análisis preparado para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA)*.
- Galeano, M. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores. 240p.
- Galeano, M., & Aristizábal, M. (2008). *Cómo se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007-2008*. *Estudios De Derecho*, 65(145), 161-188. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848/741>
- 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>
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. *Frontera Norte*. 9(18).

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En N. Denzin. & Y. Lincoln. (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*.
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la 'no directividad'. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita “identidad”? En *Cuestiones de identidad cultural*.
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2020). Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición. https://vertov14.files.wordpress.com/2021/03/conceptualizaciocc81n-del-campesinado_2_web.pdf
- Landini, F. (2010). La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Aportes desde un estudio de caso. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 7(65), 19-45 <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v7n65/v7n65a02.pdf>
- Laporte, M. E. (2007). La Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia, en el Contexto de una Nueva Ruralidad. *VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile*, 974-993 <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/90.pdf>
- Loaiza, A. (2016). Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros. *Nodos y nudos*, 4(40) 85-94 <https://doi.org/10.17227/01224328.5249>
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>
- Mariño, G. (2004). Cómo analizar e interpretar la información. *Dimensión Educativa*
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *En Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.

- 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] Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2728/TGT_1368.pdf;jsessionid=0B51659676883AC28A20C479EA39FED7?sequence=1
- Montoya, P., & Castaño, S. (2018). Reflexiones sobre la construcción de problemas de investigación desde las perspectivas empírico-analítica (investigación cuantitativa) e histórico-hermenéutica (investigación cualitativa). En P. Montoya. & S. Cogollo. (Comps.), *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica* (pp. 44-61). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó <https://cursa.ihmc.us/rid=1SVYJWVMX-1P4R5GW-3DVJ/4.%20Reflexiones.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). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13323/12105
- Moreno, E. (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. En *Segunda época*. (16). Universidad Pedagógica Nacional.
- 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>
- Olave, S., & Vázquez, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 6, 24-39. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8464914.pdf>
- Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: Desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), Art. 33. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199/11990
- Páez, J. (2013). La construcción de identidades de los maestros rurales; una mirada reflexiva desde la práctica pedagógica en las escuelas rurales de la provincia del Sumapaz. *Cambios*

Y *Permanencias*, (4).
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7393/7643>

Palacio, M., Posada, D., Mira, L., & Restrepo, A. (2020). Rastros y rostros del maestro rural: relatos de su práctica pedagógica en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia. *Cuadernos Pedagógicos*, 22(29), 15–23.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/341873>

Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(3). 11-28.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74883/47523>

Peña, C. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis Pedagógica*, 15, 103-123.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/996/936>

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En: *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO. 17-29

Raiter, A. (2010). Representaciones Sociales. EUDEBA

Rojo, D. & Rueda, M. (2021). *Identidades Campesinas: Una mirada a los procesos educativos comunitarios y las prácticas sociales en la Asociación Campesina de Antioquia (ACA) en tiempos de pandemia*. [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27754/3/RuedaMateo_2021_IdentidadesCampesinasPandemia.pdf

Rosas, L. (2003). Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica. *Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano*.
https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/15_Aprender_a_ser_Maestro_rural/Aprender_a_ser_Maestro_rural.pdf

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes)

Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Madrid.

Varilla, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y ciudad*, (31), 71-81.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>

Villegas, M., & Molina, F. (2021). *El papel del maestro y la maestra rural en la construcción de paz territorial en contextos de pandemia en el Oriente y el Urabá antioqueño*. [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/26404/2/MolinaFelipe_2022_PapelMaestroRural.pdf

8. Anexos

Anexo 1. Guión de entrevistas semiestructuradas

Guion para las entrevistas semiestructuradas

- 1) ¿Crees que existe una diferencia entre ser maestro urbano y ser maestro rural? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se llega a ser maestro rural?
- 2) ¿Cómo llegó usted a ser maestro o maestra rural?
- 3) ¿Cómo concibe usted el acto de enseñar en la ruralidad?
- 4) ¿Cómo se relaciona usted con la comunidad en la que enseña?
- 5) ¿Cómo crees que los roles sociales han contribuido a tu identidad profesional como maestra/o?
- 6) ¿Para ti qué significa la escuela rural?, ¿Cómo la diferencia de otro tipo de escuelas?
- 7) ¿Cuál ha sido tu trayectoria de formación?
- 8) ¿Cómo planea sus clases y qué tipo de actividades implementa?
- 9) ¿Cómo describirías las condiciones laborales en las que te desempeñas?
- 10) ¿Logras identificar saberes campesinos en el territorio? ¿Cómo se expresan estos?
- 11) ¿Cómo se ha transformado tu ser como maestro/a rural en el relacionamiento con las prácticas y saberes campesinos?

(Nota: las dos entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en mayo)

Anexo 2. Diarios pedagógicos.

Diario pedagógico, 18 de abril de 2023

Gabriel Jaime Loaiza

Centro Educativo Rural Isidora Duque



Ilustración 2: Alumnos de primaria jugando tenis en el segundo descanso

Hoy llegué a la escuela una hora antes de mi clase. Al arribar a la portería, toda la comunidad educativa estaba en clases y como los salones no quedan a la vista, tuve que esperar varios minutos porque llamaba y nadie me oía. Al ratico salió la profesora Alexandra y me abrió. Lo primero que hice fue dirigirme al salón a saludar al estudiantado y a sacar algunas de las guías de ciencias sociales, para corroborar algo de la planeación para ese día. Los y las estudiantes me saludaron, mientras realizaban un examen escrito de matemáticas.

Mientras salían al descanso, estuve media hora mirando las guías de sociales. Luego, presencié todo el descanso, que es uno de mis momentos favoritos de la jornada, porque permite observar diferentes dinámicas del currículo oculto y de la vida escolar. Una de las cosas que evidencé y me inquietaron tuvo que ver con la mesa de tenis, donde los y las estudiantes de toda la escuela se divierten, repartiéndose el espacio para primaria en el primer receso y para ~~secundaria~~, en el segundo. El acontecimiento fue que, como no aparecía la pelota de ping-pong, dos niños de primaria se pusieron a jugar imaginariamente con las raquetas, y en cada jugada cada uno decía los resultados imaginarios. Eso me generó ternura, pero a la vez pensaba que es muy injusto que los niños y niñas no tengan los suficientes juegos materiales para suplir sus necesidades en los descansos, incluso hasta llegar a pensar que sería bueno comprarles casitas de cuenta propia para regalarles.

Anexo 3. Taller de cartografía social y narrativas con maestros y maestras rurales de La Ceja

Taller “Cartografía social y narrativas con maestros y maestras rurales de La Ceja”

Luego de la presentación del proyecto y de los integrantes, se realizarán tres momentos en la jornada.

Momento 1: Rompiendo el hielo – ¡Tingo, tingo, tango! (Grupo focal 1)

Objetivo: Abrir camino para el diálogo entre maestros y maestras rurales, a través de una breve presentación (¿Cómo se llaman y en qué vereda enseñan?) y la pregunta detonante: ¿Para ti qué es ser un maestro o maestra rural?

Tiempo: 30 minutos

Momento 2: Narrativa pedagógica - Narrativas escritas

Objetivo: Ahondar en las descripciones sobre el ser y el quehacer de un maestro o maestra rural, a través de construcción de narrativas.

Tiempo: 1 hora y media

Descripción: Se le pide a cada maestro y maestra que realice una narrativa escrita, en donde dé cuenta de sus experiencias vividas en torno a su ser y quehacer como maestro o maestra rural. Para eso, podrán utilizar la imaginación, la escritura creativa o dibujos que complementen lo que quieren expresar. Se tendrán las siguientes pistas para que los y las participantes se motiven a la reflexión desde su narrativa (la intención no es que se responda cada una, sino que a partir de ellas se pueda construir algo)

- ¿Cómo has constituido tu ser como maestro o maestra rural?, ¿qué te motiva?
- Piensa en las emociones que más has experimentado con respecto a tu labor como maestro o maestra rural
- Piensa cómo tu relacionamiento con el campo ha contribuido a tu forma de ser maestro o maestra.

Momento 3: Construcción colectiva de cartografía social (y socialización - grupo focal 2)

Objetivo: Reconocer cómo los saberes campesinos presentes en los contextos donde se desempeñan los y las maestras rurales de la investigación, influyen en la configuración de sus identidades profesionales.

Tiempo: 2 horas

Descripción: Se le solicita a los maestros y maestras que se hagan en subgrupos (por cada vereda), donde construirán una cartografía territorial, en la cual se solicitará que ubiquen los espacios más representativos para la vereda y para su quehacer como maestros/as; a su vez, que tengan presente prácticas y saberes campesinos que sean para ellos y ellas significativos

(Nota: el taller se realizó el 13 de junio de 2023 en una jornada de 4 horas, con la participación total de 9 maestros y maestras rurales)

Anexo 4. Ficha de revisión documental

Título	
Referencia bibliográfica - Normas APA	
Tipo de documento	
Tema de la investigación	
Palabras claves	
Resumen	
Citas textuales	
Ideas principales	
Conclusiones	

Anexo 5. Tabla de categorías de análisis

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
Identities profesionales de maestros y maestras rurales	Dimensión personal	Trayectoria de maestro/a
		Motivaciones
		Emociones
	Dimensión socio-cultural	Relaciones que establecen el maestro y la maestra con el contexto
		Roles sociales (género, espiritualidad, economía, agente social, entre otros)
		Relaciones que establecen el maestro y la maestra con los otros (amigos, vecinos, familias, entre otros)
	Dimensión didáctico-pedagógica	Saberes disciplinares específicos
		Concepciones pedagógicas del maestro y la maestra
	Dimensión institucional-administrativa	Condiciones laborales
		Relaciones que establecen el maestro y la maestra en la escuela
Saberes campesinos	Territorio	Tenencia y uso de la tierra
		Campesinado rural y urbano
		Prácticas territoriales
	Comunidad	Unidad Familiar Campesina
		La Mujer Campesina y sus saberes
		Organización Social Campesina
	Transmisión y producción de saberes	Rutinas campesinas
		Tradicición y cambio
		Observación y experimentación
		La escuela rural

Anexo 6. Matriz de análisis

	A	B	C
1	Subcategorías	Fragmento	Preguntas, comentarios y reflexiones
85	Emociones	"Cuando yo llegué a San José me llevé una sorpresa, a mí me habían dicho que era un corregimiento y me llevo la sorpresa de que es una calle. Yo dije "¿Dios mío y este es el corregimiento?" (Audio Cartografías)	La maestra denota sorpresa al enfrentarse a la realidad del corregimiento en el que enseñará, esperaba algo mucho más urbanizado
86	Decisiones	"Cuando me vinculé, el puesto en el que quedé era muy bajito como para decir que podía escoger el casco urbano, entonces me tocaba decidir si me iba para la zona rural o no"	Se podría inferir que, en cierta medida, empezar el trayecto de ser maestro rural está condicionado por las pruebas estandarizadas del concurso y las consecuentes decisiones laborales
87	Decisiones	"¡Ay por Dios!, ¿Un centro rural? Y empieza la diatriba en mi mente: ¿sigo viajando a Medellín o voy a una escuela rural?"	Como en muchísimos casos los maestros y maestras que pasan a la ruralidad no son de la vereda o del municipio, deben enfrentarse a un desacomodo con respecto a la cotidianidad de sus vidas, más que todo en términos domiciliarios, ¿cómo hacer para trabajar en la escuela rural pero seguir viviendo en la ciudad?, es algo muy complicado, lo cual plantea interrogantes sobre el ser y el quehacer del maestro o maestra: ¿cómo se vivencia el cambio contextual luego de haber decidido mudarse a otro lugar?, ¿qué emociones se experimentan con esa suerte de emigración?, ¿cómo se empieza a cambiar la forma de enseñar a un ritmo más rural?
88	Vocación	"Es un reto y uno sabe que, como docente es más como tener ese deseo, esa vocación".	Casi todos los maestros y maestras expresan la vocación en su labor, ésta entendida por lo general como el hacer bien las cosas, así como tener deseo y motivación por el oficio

Anexo 7. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Autorización otorgada al proyecto de investigación para uso de derechos de imagen sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos) y propiedad intelectual.

Mediante el presente documento, se autoriza a los investigadores/as del proyecto de trabajo de grado *“Configuración de las identidades profesionales de maestros y maestras rurales de La Ceja (Antioquia) e incidencia de los saberes campesinos en estas identidades”* a realizar el registro de fotografías, audios y videos de los y las participantes del proyecto.

- Este material (video, audio o foto) no tiene ánimo de lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos a la investigación (trabajo de grado).
- Los nombres no se utilizarán y no se difundirá información personal sensible.

Si está de acuerdo en firmar el siguiente consentimiento informado, diligencie los siguientes datos.

Nombre completo: _____

Documento: _____

Firma: _____