



Entre la soledad y la posibilidad de un proyecto de vida: Representaciones sociales sobre la ruralidad en dos docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí

León Felipe Franco Cardona

Trabajo de grado presentado para optar al título de Antropólogo

Asesora

Angélica María Serna Salazar, Magíster (MSc) en Medio Ambiente y Desarrollo

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Antropología
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita

(Franco Cardona, 2023)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Franco Cardona, L. F. (2023). *Entre la soledad y la posibilidad de un proyecto de vida: Representaciones sociales sobre la ruralidad en dos docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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.

Agradecimientos

Especialmente a mi esposa Ana María, sin su amorosa presión y su inquebrantable fe en mí esto no se habría concretado nunca.

A mi padre, quien me enseñó el placer de la lectura y el padecimiento de la escritura. Y por muchas otras cosas.

A la Profesora (con P mayúscula) Angélica Serna, quien, sin tener motivos para la esperanza en este trabajo, me condujo en el proceso y me hizo recordar (y hacer) que sí fuese posible.

A la Fundación Secretos para contar por la experiencia, el aprendizaje y la posibilidad de conocer la ruralidad en Antioquia. En especial a Jesús Morales, por facilitar los tiempos laborales para este proyecto personal.

A las profes por supuesto, cuyas vidas y relatos inspiraron esta investigación.

A Fredy Taborda, de un lado por su mirada y conocimiento del Titiribí, pero sobre todo por su generosa y amorosa amistad.

Tabla de contenido

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| Introducción | 9 |
| 1 Planteamiento del problema | 11 |
| 1.1 Confesiones de mi lugar como sujeto respecto del problema de investigación. | 11 |
| 1.2 Desajustes y reajustes | 11 |
| 1.3 El encuentro con la educación rural | 12 |
| 2 Objetivos | 16 |
| 2.1 Objetivo general | 16 |
| 2.2 Objetivos específicos | 16 |
| 3 Marco teórico | 17 |
| 3.1 Representaciones sociales | 17 |
| 3.1.1 Enfoque procesual | 19 |
| 3.1.2 Enfoque estructural | 21 |
| 3.1.3 Enfoque socio dinámico | 23 |
| 3.1.4 Conclusiones sobre los diferentes enfoques y su utilidad en esta investigación | 23 |
| 3.2 Sobre la construcción social de lo rural | 25 |
| 3.2.1 La ruralidad desde las ciencias sociales | 26 |
| 4 Metodología | 31 |
| 4.1 Contextualización de tiempo y lugar de la investigación | 32 |
| 4.1.2 Sujetos y participantes de la investigación | 34 |
| 4.2 Recolección y creación de datos | 35 |
| 4.2.1 Diarios de campo | 35 |
| 4.2.2 Entrevistas | 36 |

| | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.3 | Uso de imágenes y ejercicios de representación fotográfica | 36 |
| 4.2.4 | Uso de creaciones literarias en el contexto escolar..... | 37 |
| 4.3 | Sistematización y análisis..... | 38 |
| 4.3.1 | Lectura del contexto..... | 39 |
| 4.3.2 | Relato etnográfico | 39 |
| 5 | Resultados | 40 |
| 5.1 | Titiribí..... | 40 |
| 5.2 | Otramina..... | 44 |
| 5.3 | La Meseta | 47 |
| 5.4 | Algunos apuntes sobre la educación pública rural | 50 |
| 5.5 | Sobre la docencia | 53 |
| 5.6 | Las docentes (<i>profes</i>) | 55 |
| 5.6.1 | Jazmín y sobre cómo llegó a ser profe y ser rural en la vereda Otramina | 57 |
| 5.6.1.1 | Sobre las prácticas como docente..... | 66 |
| 5.6.2 | Edí y su relación con la comunidad | 70 |
| 5.6.2.1 | Sobre su labor docente | 82 |
| 6 | Conclusiones | 84 |
| 6.1 | La ruralidad de Jazmín | 85 |
| 6.1.1 | Ejercicio de representación fotográfica | 86 |
| 6.2 | La ruralidad de Edí..... | 89 |
| 6.2.1 | Sobre el ejercicio de representación fotográfica..... | 90 |
| 7 | Referencias | 96 |
| 8 | Anexos..... | 99 |
| 8.1 | El planeta Bemol | 99 |
| 8.2 | El planeta Corceljors | 100 |

Lista de figuras

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 Vereda del municipio de Titiribí..... | 42 |
| Figura 2 Vereda La Meseta | 49 |
| Figura 3 Escuela de Otramina | 50 |
| Figura 4 Docente Edí | 78 |
| Figura 5 Docente Jazmín..... | 87 |
| Figura 6 Docente Jazmín..... | 88 |
| Figura 7 Docente Jazmín..... | 89 |
| Figura 8 Docente Edí | 91 |
| Figura 9 Docente Edí | 92 |
| Figura 10 Docente Edí | 93 |
| Figura 11 Apartamento de la profe, y detalle de su mesita de noche..... | 94 |
| Figura 12 Habitante de la vereda amiga de Edí | 94 |
| Figura 13 Habitante de la vereda amiga de Edí | 95 |

Resumen

La presente investigación de trabajo de grado tiene como objetivo identificar las representaciones sociales sobre la ruralidad en dos docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí, para ello se hace una descripción de los cambios o permanencias en las representaciones sociales sobre lo rural a partir de su experiencia de vida y como docentes en dichos contextos, así mismo, se identifican cómo los cambios en las representaciones sobre lo rural inciden en el vínculo de las docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí con las comunidades donde desarrollan su labor educativa y su vida. El proceso de recolección de información se hace desde el enfoque cualitativo con un diseño etnográfico y el uso de técnicas como la entrevista a profundidad, la observación participante que se refleja en el diario de campo y el registro fotográfico como insumos de análisis y de interpretación de las realidades de las docentes. Los resultados arrojan las historias de vida y experiencias que se desarrollan desde su vida en la zona urbana a la transición en la ruralidad y como conclusión se observa que las representaciones son divergentes respecto de sus experiencias en lo rural, y encuentros en nociones del campo como un lugar tranquilo, de vínculos comunitarios estrechos y de espacios de oportunidad para crecer y liderar.

Palabras clave: representaciones sociales, ruralidad, Titiribí, proyecto de vida, docencia.

Abstract

This undergraduate research aims to identify the social representations on rurality in two teachers from the villages of Otramina and La Meseta in Titiribí, for this purpose, a description of the changes or permanence in the social representations on rurality based on their life experience and as teachers in these contexts is made, in the same way changes in the representations of rural life affect the link between the teachers of Otramina and La Meseta in the municipality of Titiribí and the communities where they carry out their educational work and their lives were identified. The information gathering process is based on a qualitative approach with an ethnographic design and the use of techniques such as in-depth interviews, participant observation reflected in the field diary and the photographic record as inputs analysis and interpretation of their realities. The results show life stories and experiences developed from their life in the urban area to the transition to rurality and as a conclusion it is observed that the representations are divergent with respect to their experiences in the rural area, and they meet in notions of the countryside as a quiet place, of close community ties and of spaces of opportunity to grow and lead.

Key words: social representations, rurality, Titiribí, life project, teaching.

Introducción

De acuerdo con Jodelet (1986) las representaciones sociales influyen en la construcción del mundo social, el sujeto a través de las interpretaciones comprende procesos socioculturales en función de su individualidad, lo que permite que los estudios sobre estas permitan analizar a la persona como un participante de una construcción social y simultáneamente un constructor social de la experiencia, es así como las investigaciones que indagan por representaciones sociales de individuos se centran en la comunicación que es la forma de transmisión y difusión de los significados a partir de las prácticas en la cotidianidad, de acuerdo con Vergara (2008) abordar dichas representaciones permite comprender la sociedad y su dinamismo, así mismo, esbozar los cambios que se dan en el intercambio de mecanismos subjetivos y sociales.

Respecto a las representaciones sociales que se transforman a partir de experiencias docentes narradas en investigaciones, demuestran este cambio paradigmático de la práctica en zonas rurales se abordan tres fases, la llegada del docente, la convivencia y posteriormente un proceso de evaluación de su quehacer con la comunidad, las representaciones sociales cambian en función de sus experiencias, generando nuevos significados y elementos simbólicos de sus relaciones con el entorno. Las maneras de compartir el escenario social en un contexto rural construyen una realidad particular anclada en las representaciones sociales, de esta manera, las docentes enriquecen sus representaciones iniciales y las dotan de cualidades adicionales que inciden en su práctica.

Los docentes desarrollan concepciones de su entorno a partir de las experiencias como educador, las experiencias personales y el conocimiento profundo del contexto que deriva de los dos primeras; en este sentido, lo que evidencian es que el docente deja de ser un actor aislado de la comunidad para hacer parte de ella, por lo que se transforman los significados de su quehacer y son dispuestos en las relaciones con su entorno., es así como las representaciones sociales del docente se enmarcan en una enseñanza ligada con las necesidades endógenas, con la formación del tejido social y la construcción de una mirada colectiva hacia el desarrollo social.

Las experiencias de docentes en el contexto rural son particulares, en tanto, se generan vínculos e interacciones que van más allá de lo curricular, esto se evidencia en el municipio de Titiribí, específicamente en los corregimientos de La Meseta y Otramina que hacen parte de los cinco corregimientos del municipio, en las veredas que llevan el mismo nombre, se encuentran dos

instituciones educativas de básica primaria lideradas por una docente en cada sede en calidad de monodocencia y multigrado. El primer acercamiento con las docentes permite comprender que no son pertenecientes a la comunidad, no son oriundas del municipio y se encuentran allí bajo la designación de las plazas docentes que se realizan en el país y en el departamento, su relación con la comunidad se basa en las experiencias de su práctica.

La importancia de conocer las representaciones sociales de los docentes en Titiribí reside en el papel que ejerce la escuela en los mecanismos sociales y simbólicos presentes en los procesos de enseñanza, la escuela es un espacio de reproducción cultural que incide en las formas de actuar de los agentes, es por esto que el rol docente en su práctica está permeado por sus representaciones y a su vez, estas son transmitidas a los estudiantes y su comunidad. En este sentido, los significados que se haga el docente de su propia realidad tienen influencia en la forma de enseñanza, en los contenidos, y la decisión sobre los aprendizajes que son significativos en función del contexto. Por otro lado, reviste relevancia en el ámbito de la antropología abordar las representaciones sociales como narraciones de la realidad que se transforma, específicamente en los contextos rurales, generando nuevas nociones sobre la ruralidad y sobre los elementos educativos que deben impartirse a fin de coincidir con las necesidades de la comunidad.

1 Planteamiento del problema

1.1 Confesiones de mi lugar como sujeto respecto del problema de investigación.

Esta investigación es posible, tanto como cuestionamiento personal y como experiencia de vida gracias al trabajo que he venido desarrollando en la Fundación Secretos para Contar (en adelante FSC) desde el año 2013. En un principio mi labor era la de promotor de lectura, e implicaba viajar a las zonas rurales del departamento.

Una vez asumido el reto laboral me sorprendió la capacidad logística y operativa para llegar a todas partes; en avión, carro, lancha o bestia y la experiencia de viajar a territorios diversos y sus modos de ser habitados, me llevó a lo que ahora reconozco como desajustes de mis maneras de comprender lo rural y a generar reajustes en la marcha, que hoy resuenan en mis preguntas y que retomo como base en la construcción de este ejercicio de investigación.

1.2 Desajustes y reajustes

Durante los viajes que realicé de manera intensiva noté que mis ideas iniciales sobre lo rural iban cambiando a medida que interactué con los lugares y sus habitantes.

Tal vez por ignorancia, por juventud o por privilegio, mi actitud frente a los habitantes rurales suponía una relación de poder que no tenía fundamento en la realidad. En primer lugar, me entendía a mi como representante de un benefactor y a quienes nos escuchaban como beneficiarios, y durante la promoción de lectura me entendía a mí mismo como representante de la cultura ilustrada, pero los primeros desajustes de mis ideas sobre esa realidad se dieron como un golpe de humildad, al dialogar con los habitantes rurales y reconocer en sus voces, opiniones el profundo entendimiento de su territorio y sus posibilidades. Entendí que su cultura no está subordinada ni es de menor valor que la cultura urbana e “ilustrada”, pero sobre todo que su actitud si bien generosa y de apertura a las actividades con las que llegaba era más de intercambio y de diálogo que de beneficiarios de un programa; ellos no iban a “recibir” la cultura que yo llevaba, más bien a intercambiar saberes.

Un segundo desajuste-reajuste en mis maneras de entender la ruralidad sucedió por darme cuenta de qué la idea de lo campesino y lo rural no son equivalentes, que lo rural no es uniforme y

con el tiempo fueron apareciendo las diferentes expresiones, que ampliaron el espectro de mi manera de ver sus formas de existencia, más allá de la pobreza, con manifestaciones culturales múltiples y aunque con grandes brechas en el acceso a servicios de lo que podríamos llamar modernidad, - agua potable, electricidad, y conectividad- lo rural que vivía, presentaba lógicas que estaban lejos de ser pre modernas y que por el contrario tienen fuertes nexos con la globalidad y su complejidad, como el consumo de productos culturales industrializados, la conciencia de ser los albaceas de muchos de los servicios ambientales, reconocen su lugar en el mundo globalizado, así como de la tensión entre los beneficios de lo rural y las oportunidades de formación y laborales que implica lo urbano.

En síntesis, la esfera de significados que le otorgaba a lo rural antes de interactuar con ello estaba cargada de preconcepciones, motivados en buena parte por mi lugar de origen, educación, clase social y género y tal vez por una soberbia inconsciente y bien intencionada; Así, en un principio, lo rural lo relacionaba con la carencia, la pobreza, la falta de ilustración, con el lugar de lo campesino, el lugar de las relaciones comunitarias, y por último de los lugares comunes del aire puro y el exotismo de la exuberancia de los Andes tropicales.

Sin embargo, a medida que la experiencia y el diálogo con el “otro” rural, me permitió ampliar el universo de significados, gracias a las voces de los sujetos diversos que habitan en los contextos rurales, se generaron en mí unos reajustes de estas imágenes de lo rural que me permitieron entender mejor mi lugar como promotor de lectura y como sujeto en intercambio de saberes.

Ahora, este fenómeno de reajuste, de entendimiento gracias al intercambio de saberes y de formas de ser en el mundo, es clave para entender por qué me pregunto lo que me pregunto en esta investigación.

1.3 El encuentro con la educación rural

Luego de tres años fungiendo como promotor de lectura en la ruralidad en Antioquia, hubo un cambio importante en SPC, pasando hacia el escenario pedagógico, en la escuela y con los docentes, de la mano de los libros.

Cabe señalar que el programa de SPC está centrado en el diseño y entrega de libros en veredas donde existiera una escuela primaria y cada familia tuviera un hijo estudiando, esto

como manera de garantizar que por lo menos un miembro de esta supiera leer. Los textos están pensados para el disfrute familiar y no son textos escolares, pero los y las docentes encontraron gran valor pedagógico en los libros, en tanto estos eran los únicos que todos los estudiantes tenían en común en sus casas. Así inició una preocupación por la reflexión pedagógica en SPC.

El paso siguiente de este proceso de SPC fue preguntarse cómo enriquecer el trabajo de los docentes en los contextos rurales, entendiendo las formas específicas de enseñanza y las metodologías propias de la ruralidad, tanto en lo administrativo como en lo pedagógico y de ahí nació el programa Secretos en la escuela.

Secretos en la escuela fue el proyecto que abrió el foco de la promoción de lectura y amplió la forma de acercarse a las escuelas rurales, y empezó a tener una presencia mucho más continua. Este proyecto se llevó a cabo en varios municipios de las subregiones Norte, Oriente y Suroeste. Tuvo una duración de 3 años y estuve a cargo de las intervenciones de la fundación en 7 escuelas del municipio de Titiribí.

Fue en el contexto de ese proyecto que pude entablar relaciones más profundas tanto con los estudiantes y algunas de sus familias como con los y las docentes quienes se convirtieron en mis interlocutores principales durante mi trabajo.

Esta relación me permitió un acercamiento adicional a la vida rural, esta vez desde la acción escolar y los docentes, que antes estaban fuera de mi vista por lo cortas que eran las estancias en cada municipio.

Este nuevo proyecto me permitió entender la organización de la educación básica en la ruralidad, que es muy diferente a la educación urbana, donde los establecimientos educativos cuentan con un rector, coordinadores por cada jornada, personal administrativo y un grupo de docentes para cada área del conocimiento y donde los estudiantes están separados por grados. Por otra parte, están las sedes rurales que no ofrecen el ciclo completo hasta el bachillerato, en la mayoría de casos tienen a su cargo a los estudiantes en edad preescolar hasta el quinto grado de la básica primaria, y en el mejor de los casos, con otro docente hasta básica secundaria (novenno grado).

Estas escuelas están orientadas bajo el modelo pedagógico de Escuela Nueva, que es un modelo adoptado en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde los años 70's del siglo XX, que le permite al docente, no sin retos ni problemas, impartir clase a todos los grados y de todas las áreas de conocimiento que son obligatorias por ley.

De manera particular respecto a esta experiencia ha llamado mi atención que la relación de los y las docentes rurales, es muy estrecha e incluso inmersiva en las dinámicas propias de las veredas y sus comunidades; sobre todo los y las docentes que viven en la comunidad donde labora, es frecuente que habiten la escuela, donde tienen un cuarto, es decir, las escuelas tienen “apartamento”; una habitación y un baño propios, y en ocasiones cocina aparte de la escolar. Esta modalidad de trabajo-vivienda los obliga a vivir lo rural con toda la intensidad, y les hace establecer vínculos, y ejercer roles que no en pocas ocasiones tensionan conflictos tanto internos y personales como con miembros de la comunidad y sus familias.

Estos docentes que asumen su trabajo de educadores y la modalidad de habitante de la escuela rural, muchas veces provienen de contextos ajenos al de la comunidad donde llegan a trabajar, y más aún, provienen de contextos urbanos, donde, como hipótesis, pueden compartir conmigo algunas de los significados e imágenes sobre lo rural.

Y es aquí donde se conectan el tema de mi ejercicio investigativo con mi propia experiencia ejerciendo mi labor en SPC. Las ideas, imágenes y significados que le otorgamos a una experiencia determinan la forma en la que nos relacionamos con esta, y antes los encuentros siempre hay cambios, desajustes y reajustes, resistencias y concesiones.

Las personas con las que realicé este trabajo, y quienes se abrieron a hablar de sus experiencias provienen de contextos urbanos y letrados y se enfrentaron al reto de la docencia, en un país en el que quienes ejercen esta labor son los únicos representantes del Estado que están de manera continua en el territorio y en un trabajo de tanto impacto para el proyecto nacional como la enseñanza de la educación básica.

Es por esto que en esta investigación me pregunto por las representaciones sociales sobre la ruralidad qué tenían dos docentes antes de llegar a sus lugares de trabajo, y también cómo estas representaciones cambian o se reafirman después del tiempo. En este caso, las representaciones tienen un valor importante ya que son un cúmulo de significados e imágenes que implican una forma de relacionarse, de orientar la acción y de entender el entorno social.

Trato entonces de ver esos desajustes y reajustes en las representaciones sociales que hay en las docentes sobre la ruralidad, como una forma también de dialogar con mis propios desajustes y reajustes, sobre mis concepciones de lo rural y el cambio en estas a partir de la experiencia de primera mano con lo rural.

Esta propuesta se orienta a las preguntas:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre lo rural que tienen las docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio de Titiribí?
- ¿Cómo son las representaciones sobre lo rural que tenían las docentes a su llegada a los territorios rurales?
- Identificar las representaciones sociales sobre lo rural que tenían las docentes a su llegada a los corregimientos Otramina y La Meseta.
- ¿De qué manera y a partir de qué cambiaron las representaciones sociales sobre lo rural las docentes, de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí de a partir de sus experiencias de vínculo con la ruralidad?
- ¿Cuáles son los efectos de los cambios en las representaciones sociales sobre lo rural en la vida de las docentes, de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí?

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Identificar las representaciones sociales sobre la ruralidad en dos docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí.

2.2 Objetivos específicos

- Describir los cambios o permanencias en las representaciones sociales sobre lo rural a partir de su experiencia de vida y como docentes en dichos contextos.
- Identificar cómo los cambios en las representaciones sobre lo rural inciden en el vínculo de las docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio Titiribí con las comunidades donde desarrollan su labor educativa y su vida.

3 Marco teórico

De acuerdo con los objetivos de investigación trazados, presento a continuación la construcción teórica de referencia para el abordaje del proceso de indagación y acercamiento a los contextos de vida en las veredas, las escuelas y las docentes rurales que han hecho parte de este ejercicio.

La indagación teórica se concreta en la construcción categorial vinculada a la pregunta de investigación, por las representaciones sociales sobre lo rural que tienen las docentes de los corregimientos Otramina y La Meseta del municipio de Titiribí, lo rural como construcción social, las representaciones sociales y la experiencia de las docente rurales, este tejido conceptual orienta el acercamiento a las prácticas, vida cotidiana y discursos que son objeto de la investigación y permite la interpretación de los mismos.

En el planteamiento del problema indico como, desde mi experiencia de trabajo en contextos rurales del departamento de Antioquia, las ideas sobre los pobladores y los territorios de su habitar se vieron sometidas a un proceso de desajuste y reajuste, que transformaron los modos de comprensión de los entornos de desempeño de mi trabajo como promotor de lectura en el marco de la acción de la Fundación Secretos para Contar (FSC) y de los modos de implementación de las prácticas asociadas a este proceso. En síntesis, es a partir de la recuperación reflexiva de mi práctica laboral y las preguntas que surgen asociadas a ella y al acompañamiento de dos docentes rurales, que construyo ahora el marco referencial teórico de este ejercicio investigativo. Con respecto a las categorías el proceso asociado a estas comprensiones, relacionadas con lo rural, la vida rural, los campesinos y las acciones educativas asociadas, abordo a continuación: las representaciones sociales y lo rural como principales categorías de análisis.

3.1 Representaciones sociales

Los estudios sobre representaciones sociales, campo en el que se inscribe la pregunta de investigación de este trabajo de grado, tienen una afianzada tradición investigativa en el estudio de la sociedad moderna y contemporánea, desde donde se han abordado diversas temáticas y problemas de investigación. El concepto de representaciones sociales puede rastrearse hasta uno de los padres fundadores de la sociología: Emile Durkheim, quien introdujo los conceptos de

representación colectiva y representación individual, como una forma de conocimiento social que podríamos equiparar al sentido común; una red de valores y creencias que parten de la socialización y la educación y que construyen sentidos esenciales para la cohesión social. Así, para Durkheim las ideas y significados de los individuos sobre algún fenómeno social se originan en la sociedad y no al contrario (Vera, 2022).

Sin embargo, es Moscovici (1979) quien sienta las bases de un desarrollo teórico de las representaciones sociales con la tesis doctoral “El Psicoanálisis, su imagen y su público”. En esta tesis que es una reformulación en clave psicosocial del concepto de Durkheim de representación colectiva (Cossi y Recchia, 2004), Moscovici caracterizó a las representaciones sociales como algo diferente del conocimiento científico y explicó cómo el psicoanálisis al pasar a ser parte de la cultura popular francesa cambió las representaciones sociales sobre algunos objetos y situaciones (Salazar, 2000). Los efectos de este trabajo considerado inaugural pueden rastrearse en una prolífica producción de investigaciones tanto en Europa como en América Latina dos décadas después de su publicación (Urbina y Ovalles, 2018).

Esta riqueza en producción de investigaciones se da entre otras cosas por su interdisciplinariedad que toma elementos tanto analíticos, como metodológicos de la antropología, la sociología y la psicología cognitiva que ofrecen un gran marco hermenéutico con el cual abordar las problemáticas sociales contemporáneas (Urbina y Ovalles, 2018).

En el artículo “Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina”, Urbina y Ovalles (2018) hacen un rastreo de la producción académica de las representaciones sociales en América Latina en la que se evidencia un amplio abanico temático que abarca el psicoanálisis, ciencia, salud, infancia, las relaciones entre grupos humanos entre otros (Urbina y Ovalles, 2018) y en el que identifican tres enfoques diferenciados tanto en la construcción de los problemas de investigación como en lo metodológico. Estos tres enfoques son: el modelo socio-genético o procesual, el modelo estructural y el modelo socio-dinámico.

Según Banchs (2000) si bien los tres enfoques se ocupan de las representaciones sociales, cada uno tiene un acercamiento que les es característico. Por un lado tenemos el enfoque procesual, desarrollado principalmente por Denise Jodelet (1986) que se ocupa de la complejidad de las representaciones, dice que en estas es posible:

Diferenciar tres elementos constitutivos, contenido, objeto y sujeto, esto es, tiene un objeto social que se configura en la relación entre sujetos - individuos o grupos sociales- sobre los que se desarrollan informaciones y contenidos que son transmitidos en procesos conversacionales (p. 34).

De otro lado el enfoque estructural, centrado en los procesos cognitivos, desarrollado por Abric (1994) que da pie al concepto de nodo central o núcleo central (dependiendo de los autores y la traducción) y por último el enfoque socio-dinámico (o de toma de posición) liderado por Doise que se ocupa “de las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales” (Banchs, 2000, p. 1).

Para entender estos distintos enfoques es necesario referirse también a lo que se ha nombrado como la diada constituyente de las representaciones sociales, que son el germen de la diferenciación entre: contenido/proceso. Siguiendo la reflexión de Banchs (2000), los contenidos hacen referencia al componente constituido de las representaciones sociales que responden a una estructura que los organiza y jerarquiza; los procesos aluden entonces a la relación psicosocial de constitución y creación de las representaciones sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, haré una síntesis de las características metodológicas y de construcción de los objetos de estudio de cada enfoque.

3.1.1 Enfoque procesual

La palabra proceso se refiere a que las representaciones sociales son construcciones que se generan a partir de una dialéctica entre los procesos psíquicos y cognitivos de carácter individual y los procesos de interacción contextuales de carácter social (Banchs, 2000). Así entendido, el enfoque procesual se ocupa tanto de los procesos cognitivos individuales de las representaciones de un objeto o situación, como de la influencia de los procesos sociales que influyen en los procesos individuales y viceversa. Es decir, se ocupa de la forma en la que las representaciones sociales dominantes y transmitidas a los individuos son apropiadas y transformadas a través de las prácticas sociales.

Este enfoque aborda los elementos de la diada contenido/proceso de la siguiente manera: a los contenidos los entiende como procesos discursivos y a los procesos como dialécticas de intercambio (Banchs, 2000).

En el enfoque procesual nos encontramos con un examen a las posibilidades de reinterpretación continua de las representaciones que emergen de la interacción, ya que los significados colectivos que le damos a los objetos y sujetos son aquellos que nos conciernen, con los que interactuamos como sociedad.

Respecto a este enfoque y siguiendo a Vergara (2008), existen dos tipos de grupos donde se construyen representaciones sociales, de un lado los grupos nominales: son aquellos que son creados como categorías abstractas en contextos investigativos, y en los que sus miembros no saben que pertenecen a dicho grupo. Y los grupos reflexivos: donde los miembros se saben cómo miembros y saben identificar quien no pertenece al grupo, precisamente gracias al universo de significados, valores, mitos, historias y símbolos que se adquieren a través de la experiencia directa y compartida de dichos universos simbólicos.

Es así como, en el enfoque procesual, al entender los contenidos como procesos discursivos a través de los cuales los sujetos toman elementos de ese universo simbólico que les permite la identificación como miembros de un grupo social definido; y los procesos como dialécticas de intercambio que se dan a través de la interacción del sujeto con la sociedad que reafirman o modifican las representaciones sociales, se privilegian algunas metodologías por encima de otras en función de la obtención de datos y los análisis que se desarrollan en cada investigación orientada dentro de este enfoque.

En general se puede decir que en el enfoque procesual están más presentes los métodos cualitativos, sobre todo en el contexto latinoamericano, que se orientan a entender la creación de significados y el carácter dinámico de las representaciones, y es común encontrar “técnicas etnográficas, encuestas sociológicas, análisis históricos, entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis de discurso, análisis documental y técnicas de asociaciones verbales” (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 9).

3.1.2 Enfoque estructural

En el enfoque estructural los contenidos son entendidos como una estructura organizada y los procesos como un mecanismo en el que entran en juego varios factores (Banchs, 2000). Esta idea de estructura y mecanismo conlleva la creación de unas categorías de análisis de las representaciones que se articulan en torno al concepto de nodo central, introducido por Abric (1994), que considera que los no todos los elementos constitutivos de una representación tienen la misma importancia, y que, de hecho, algunos de estos se organizan en una estructura que sirve de principio rector de los demás (Rateau y Lo Monaco, 2013).

En este enfoque el nodo central de la representación social que es en términos sencillos la imagen socialmente dominante del objeto representado entra en un proceso de interacción dialéctica con el sistema periférico, que vendría a ser la categoría que engloba la experiencia subjetiva que pone la representación social en práctica y que tiene la potencialidad de transformar la representación misma (Vergara, 2008).

El abordaje que hace entonces el enfoque estructural en los procesos genera unos mecanismos de objetivación y de anclaje, que dan cuenta de la forma en la que el nodo central integra los elementos que provienen del sistema periférico. La objetivación se da gracias a que de una cantidad de elementos culturales cargados de sentido se seleccionan unos y se sintetizan, creando un ícono, este ícono luego se naturaliza y se genera por ende el anclaje en la representación. Este anclaje explicaría su capacidad para generar sentido que no necesita comprobación, como verdad incuestionada.

El anclaje tiene a su vez cuatro modos de inserción que tienen que ver con la interacción constante del sistema periférico con el nodo central de las representaciones. Así, una práctica que sea nueva para las representaciones sociales puede insertarse en la representación de la mano de un marco de referencia conocido al nodo central a través de paralelismos. También puede haber una inserción consensuada que se vuelve de utilidad comunicativa en la interacción social que integra como propios los fenómenos que vienen del sistema periférico. Y por último la inserción por clasificación y por discriminación que permite identificación o el rechazo la nueva práctica al nodo central.

Según Abric (1994) esta aproximación teórica que privilegia el análisis estructural de las representaciones sociales, hace uso de metodologías y técnicas que se separan en dos: los métodos interrogativos y los métodos asociativos.

Entre los métodos interrogativos está la entrevista a profundidad que se entiende como la producción de un discurso atado a unas reglas sociales de enunciación que conlleva por lo tanto al análisis de contenido; el cuestionario que permite la cuantificación de las respuestas y la identificación de elementos fundamentales de las representaciones; tablas inductoras en las que se les presentan a los sujetos elementos gráficos que detonan elaboraciones discursivas que son posteriormente indexadas para su posterior análisis; y por último la aproximación monográfica caracterizada por usarse en investigaciones desarrolladas durante largos periodos y que incluye métodos etnográficos como la observación participante, encuestas sociológicas, análisis históricos y técnicas psicológicas (Abric, 1994).

Y los métodos asociativos comprenden la asociación libre, en la que se les pide a los sujetos adjetivar un término inductor, lo que permite acceder al universo semántico del término inducido; la carta asociativa que complementa la asociación libre y en la se generan mapas que asocian los conceptos con sus funciones y connotaciones.

Todos estos métodos generan los insumos para el posterior análisis y definición de la centralidad del nodo de la representación, que tienen a su vez un gran número de estrategias analíticas que se lleva a cabo en cuatro etapas.

La primera etapa es la de recolección caracterizada por la elección y ejecución de las técnicas provenientes de los métodos interrogativos y asociativos de acuerdo al objeto de estudio, los sujetos participantes y el tiempo de desarrollo de la investigación; la segunda etapa está caracterizada por la búsqueda de la estructura y del núcleo central, en esta etapa se organizan los insumos obtenidos en la primera etapa de acuerdo a su funcionamiento, subordinación y connotaciones; la tercera etapa es la verificación de la centralidad en la que se cuestiona la centralidad del nodo, poniéndolo a prueba con técnicas experimentales (propios de la psicología cognitiva (Banchs, 2000) que ubican a los sujetos en situaciones en las que entran en juego los contenidos del nodo central; y por último el análisis de la argumentación, en la que el investigador examina cómo los elementos constituyentes del nodo central se integran a un discurso argumentado a través de entrevistas y de perfiles de los entrevistados que tienen en cuenta factores psicológicos, cognitivos y sociales (Abric, 1994).

3.1.3 Enfoque socio dinámico

Para el enfoque socio-dinámico las representaciones sociales sólo pueden ser observadas en un contexto específico que ubica a los actores en una interacción específica, que, cuando toca temas importantes incita la toma de posiciones que dan cuenta de la pertenencia a un grupo social manifestando los intereses particulares de los sujetos. “Para Doise toda interacción social tiene un carácter simbólico” (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 12) que determina en los sujetos la construcción de la identidad y la pertenencia a un grupo reflexivo.

De esta forma, las representaciones sociales tienen la función de ser tanto principios generadores de la toma de posición como principios para la organización social.

La característica diferenciadora de este enfoque, y que aporta a la teoría general de las representaciones sociales está en una nueva concepción del consenso en la construcción de las representaciones sociales. Para Moscovici el consenso está dado por elementos compartidos en el interior de un grupo dado a partir de los procesos de comunicación, mientras que para Doise el disenso es la característica principal a través de la función diferenciadora que se da en los puntos de anclaje de las representaciones, lo que implica un énfasis en las convergencias y divergencias en la construcción de alteridades (Rateau y Lo Monaco, 2013, p. 12).

Este enfoque deja de lado la idea del nodo central entendido este como un contenido constituido de las representaciones, y lo reemplaza por un constante dinamismo entendiendo a las representaciones como elemento dinámico de acuerdo al contexto y evolutivo con respecto al tiempo.

En cuanto a las metodologías de este enfoque, no hay muchas más que las que usan el procesual y el estructural, sin embargo, sí introduce un elemento de análisis longitudinal que se ocupa de los cambios en las representaciones a través del tiempo (Rateau y Lo Monaco, 2013).

3.1.4 Conclusiones sobre los diferentes enfoques y su utilidad en esta investigación

Retomando algo que tienen en común todos los enfoques de la teoría de las representaciones sociales, es que se interesan por las posibilidades de cambio en los significados y por ende en las prácticas sociales. Y esta idea de cambio tiene aparejadas unos dispositivos conceptuales que sirven para investigar dichas transformaciones o reajustes.

Para Jodelet (1986 citado por Vergara, 2008) el anclaje tiene varias funciones: una interpretativa relacionada con la inserción a un marco de referencia, una integradora que se relaciona con la inserción consensuada, y una en función de los comportamientos particulares a cada práctica que se relaciona con la inserción por discriminación y clasificación.

Todos estos conceptos tienen la utilidad implícita de dilucidar y describir los mecanismos de la transformación en las representaciones sociales, por lo tanto, de entender los mecanismos del cambio en la sociedad. Estas transformaciones pueden ser: resistentes se caracterizan por otorgarle a las prácticas del sistema periférico justificaciones e interpretaciones que generen a su vez nuevas prácticas del nodo central. Transformación progresiva en la que la nueva práctica del sistema periférico es asimilada por el nodo central y es finalmente insertada en un anclaje por clasificación, y por último la transformación brutal en la que las nuevas prácticas son permanentes e irreversibles (Vergara, 2008).

Este orden del funcionamiento de las representaciones compartimentado en conceptos como grupos reflexivos y grupos nominales, nodo central y sistema periférico, objetivación, anclaje y modos de inserción, además de los tipos de transformación de la representación adquieren un valor como marco interpretativo para analizar las representaciones sociales de la ruralidad y las prácticas de las docentes, y cómo ellas se ubican a sí mismas y al otro en el relato que ellas mismas elaboran de su origen, su llegada a lo rural y en las prácticas que se generaron y transformaron a partir de su experiencia.

En esta investigación tomo algunos conceptos que son pertinentes para construir el acercamiento a las situaciones e interpretar los datos. En primer lugar, la noción de representación social que hace Jodelet (1986) en la que nos dice que estas son imágenes que condensan un conjunto de significados que nos permiten interpretar lo que nos sucede y nos ayudan a clasificar a los fenómenos y a los individuos con los que nos relacionamos y que condicionan las prácticas sociales y el comportamiento; una forma de conocimiento social que permite fijar posiciones de acuerdo a los códigos, valores e ideologías relacionados a las pertenencias específicas.

Voy a intentar mostrar cómo esta definición me permite insertar el fenómeno al que se avoca mi investigación y darle un marco interpretativo; existe pues para Jodelet una construcción social del pensamiento que interactúa con las especificidades individuales (género, raza, clase social, devenir histórico y demás intersecciones) que construye significados a partir de los cuales nos relacionamos con la sociedad misma.

Estas representaciones sociales son un intercambio entre unos significados adquiridos gracias a la transmisión de valores que son naturalizados a través de los procesos de enculturación, pero que son puestos a prueba en las relaciones intersubjetivas que generan conflictos, tensiones que pueden llevar a un cambio de mentalidad o también a la reafirmación de dicha representación.

Los relatos y prácticas de las dos docentes, que provienen de contextos urbanos, ambas nacidas y criadas en Medellín y su área metropolitana, ambas profesionales, de familias obreras y que terminan ejerciendo su profesión en la ruralidad, y no simplemente trabajando, si no interactuando con las dinámicas de la vereda de manera inmersiva, dado que viven en la sede de la escuela misma; se convierten, vistas e interpretadas desde la teoría de las representaciones sociales, en un insumo importante para entender la forma en la que las representaciones sociales sobre la ruralidad que tenían las docentes se manifestaron en el proceso de su práctica profesional y de adaptación a la vida rural, y cómo estas representaciones se transformaron en el proceso.

En la teoría de las representaciones sociales se da por sentado que el conocimiento es un proceso colectivo, por lo menos el conocimiento que se relaciona con el sentido común en contraposición al conocimiento científico. Este tipo de construcción social no necesita demostración y antes que eso, tiene precisamente la utilidad de otorgarle a los procesos de pensamiento una economía en la creación de significados, especialmente en la esfera de lo social, ya que los marcos de referencia que crean para la acción tienen también una utilidad tanto para el individuo como para el colectivo, implican la pertenencia a un grupo social y la exclusión de otro y determina los términos de una interacción, en este caso entre las docentes-urbano-profesionales y las comunidades rurales.

3.2 Sobre la construcción social de lo rural

En este apartado, lejos de definir lo rural, o la ruralidad, lo que me propongo es tratar de enunciar algunos de los elementos que constituyen una realidad social de lo rural.

Mediante un proceso de clasificación y discriminación, trato de describir los modos en que la representación de lo rural, se ha configurado en particular en las elaboraciones provenientes de las ciencias sociales, de manera que sea útil para definir lo que en esta investigación sería el nodo central de lo rural, esto es, aquellas representaciones sociales que entran en diálogo con la práctica de los sujetos, que para esta investigación son las dos docentes rurales de Titiribí.

3.2.1 La ruralidad desde las ciencias sociales

La ruralidad tiene múltiples lugares de enunciación, que tienen diferentes implicaciones, de acuerdo a las esferas de poder y segmentos de la sociedad que la nombre.

Es recurrente que desde una perspectiva de organización de los Estados - nación, se usa el concepto de lo rural de diversas formas con fines estadísticos, censales y político administrativo. En general es un concepto geográfico espacial en el que intervienen criterios de baja densidad demográfica, tamaño reducido de centros poblados y el predominio de las actividades económicas agropecuarias (Matijasevic y Ruiz, 2012).

Sin embargo, las representaciones sociales de lo rural son mucho más complejas y se nutren de diferentes fuentes. Una de las primeras formas de definir lo rural es a través de su relación dicotómica con el concepto de urbano y su correlato atraso - progreso (Matijasevic y Ruiz, 2012). En esta forma de pensar, lo urbano se nos presenta como lo moderno e industrial y lo rural lo opuesto, como atrasado agropecuario.

Valoración que proviene de una evaluación de las formas de producción con una teleología que pone como fin último de la sociedad la instauración del proyecto moderno en todos los segmentos de la sociedad, y en la que lo rural es entendido como un territorio lleno de recursos, tanto humanos como naturales, que no funcionan bajo la racionalidad hegemónica de lo urbano, y por lo tanto se llevan la carga peyorativa de la relación dicotómica urbano-rural.

Si bien estas ideas de atraso que tienen su origen en el siglo XVIII han sido superadas, por lo menos en el campo de las ciencias sociales, siguen teniendo mucho poder en el nodo central de las representaciones sociales de lo rural, como lo menciono en mi caso como promotor de lectura en el capítulo del planteamiento del problema. Estas imágenes de lo rural siguen presentes también en el diseño de políticas públicas con enfoques desarrollistas (Matijasevic y Ruiz, 2012). Que no tienen en cuenta las visiones y significados que se tejen desde la ruralidad misma, ni los aportes de las ciencias sociales para construir el sujeto hacia el cual las intervenciones y políticas están dirigidas.

Otros de los elementos que influyen en esta construcción social de lo rural son las ideas de que lo urbano es lo cortés, y lo rural lo tosco e inculto (Matijasevic y Ruiz, 2012). Un ejemplo de esto es la “Urbanidad de Carreño” un manual de comportamiento y buenas maneras. Y si lo rural

es lo opuesto a lo urbano, el comportamiento de los sujetos rurales fue insertado en marco interpretativo como premoderno y descortés.

Otro de los elementos que ha contribuido la construcción social de lo rural es su equiparación con el concepto de campesino, como sí lo rural fuera el mero escenario de las prácticas del campesinado, que es también una construcción teórica y social con su propio desarrollo histórico tanto desde las ciencias sociales como desde los discursos identitarios y de luchas específicas que los afectan, y que tienen fuertes implicaciones y raíces en la naturaleza del conflicto armado en Colombia y en la construcción del proyecto de nación.

Para Wolf y Cirlot (1971) un antropólogo de enfoque marxista, en un momento en el que la antropología ya había comenzado a construir un objetos de investigación diferentes de las “culturas primitivas”, fue pionero en la teorización del sujeto campesino desde la antropología económica que por su corriente epistémica se fijó en los modos de producción y reproducción social, y definía a los campesinos como un segmento de la sociedad moderna, dentro del Estado, que vive con una cierta independencia de él, por fuera de las lógicas de producción económica capitalista, y que encuentran en su propia organización comunitaria las formas para gestionar su reproducción social, cultural y económica, están atados a la tierra y los recursos naturales, pero, a diferencia de lo que él llama “pueblos primitivos”, los campesinos existen dentro de una sociedad más compleja y se relacionan con ella desde una posición de poder que se disputa con el Estado, o en la que el Estado renuncia a su ciertas dimensiones de su soberanía concediendo espacios para el desarrollo prácticas autónomas dentro del Estado-nación.

En esta definición puede verse de igual forma esa relación diferenciadora con lo urbano en los modos de producción, pero introduce la idea de que lo campesino tiene sus propias lógicas y formas de relacionarse que le permiten disputarle al Estado la capacidad de reproducción social del grupo mismo. Esto lleva aparejada la idea de que lo rural tiene sus propias formas de regulación, de que sus normas sociales no son las de la racionalidad moderna y lo ubican cerca del pensamiento religioso y supersticioso.

Algunos enfoques posteriores trataron, sin mucho éxito, sobrepasar la dicotomía rural urbano, definiendo los territorios más bien dentro de un espectro elaborado a partir de la difusión de modos de vida urbanos (Matijasevic y Ruiz, 2012) que finalmente lo que hacen es simplemente caracterizar sus objetos de estudio en función de un acercamiento o alejamiento de las prácticas sociales urbanas que ubican en un continuum, es en estos enfoques que emerge el concepto

rururbano para describir contextos que presentan lógicas más o menos intermedias de ambos extremos del espectro.

Luego aparecen unos enfoques que siguen teniendo una concepción de lo rural que lo identifica como el lugar de las prácticas agrícolas, pero en las que intervienen tanto los campesinos con sus propias lógicas generadoras de sentido como las fuerzas productivas del capitalismo, con una agenda de industrialización del campo. Lo que genera unas relaciones conflictivas que apuntan a una desruralización por varias vías: una de ellas por los procesos migratorios generados desde el campo a la ciudad tanto por la violencia política y el conflicto armado como por el desarrollo urbano y el auge de la industrialización, procesos íntimamente interrelacionados en el contexto colombiano. Pero también por la constatación de que muchas de las formas de producción de lo rural no correspondían a las prácticas agropecuarias como modo de subsistencia y que responden a lógicas generadoras de sentido que rebasan la equivalencia rural-agrícola (Matijasevic y Ruiz, 2012).

Estos enfoques tienen en común que definen unos sujetos rurales en una relación de subalternidad con relación a lo urbano (Romero, 2012), que es usado finalmente como herramienta de medición de los fenómenos rurales en un proceso de modernización. Esta construcción de subalternidad hace evidente las luchas por la dignidad, la libertad y la autodeterminación de los sujetos rurales, pero no deja de tener un eco de esencialización en la que el sujeto rural es un consumidor pasivo en el escenario del capitalismo contemporáneo (Matijasevic y Ruiz, 2012).

Las aproximaciones más actuales de lo rural proponen una nueva visión que se basa en el agotamiento de la equivalencia rural - agrícola y en las lógicas de inserción de los sujetos rurales a dinámicas globalizadas que se ven reflejadas en una oferta de servicios ambientales, así como sus constantes intercambios con lo urbano como el flujo de capitales, ideas y educación. Esta perspectiva asimila al habitante rural como un sujeto más en el escenario contemporáneo de intercambio capitalista de ideas, productos y servicios en un mundo profundamente interconectado (Pérez, 2001).

Esta nueva visión de la ruralidad señala unos criterios que configuran la realidad rural, estos son enumerados por Romero que cito aquí textualmente:

- a.) un marcado énfasis en la dimensión territorial en contraste con la sectorial agrícola.
- b) se consideran las diversas funciones de una actividad agropecuaria que excede lo

productivo. c) se la observa como un proceso que cobra en cada región características específicas, por cuanto interactúan distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única, con una historia, un presente y una proyección futura construida por la sociedad que interactúa en ese espacio) se produce una revalorización de la complementariedad existente entre las actividades agropecuarias y el desarrollo de otras actividades económicas rurales no agrícolas que son fuentes de ingresos para la población, especialmente con mayores recursos (Grammont y Martínez, 2009) e) se concede una priorización de la potencial competitividad de los territorios a partir de diversos sectores—por ejemplo el turismo—y de actividades ligadas a la geografía, la historia, la cultura, la ecología, etc. f) se observa interacción entre los diferentes centros urbanos rurales los cuales configuran un entretejido social que reconfiguran el espacio social rural. (Romero, 2012)

Todos estos aportes desde las ciencias sociales sirven como categorías de análisis y para la creación de objetos de estudio de lo rural, y tienen dentro de sus planteamientos unas representaciones sociales sobre lo rural que han hecho una construcción de un sujeto social que ha pasado de lo rural como atrasado en relación con lo urbano, a las formas pensamiento religioso, supersticioso y premoderno así como a equiparar lo rural con lo campesino como medio de producción económica y de reproducción social. Para después transitar hacia unos sujetos subalternos en conflicto con los procesos de desruralización y de desaparición de las formas de vida propias del campesinado. Y finalmente proponer una visión de lo rural que pone el énfasis en las características específicas del territorio en relación con un mundo globalizado que constantemente amplía sus alcances y esferas de acción.

En todo caso, esos cambios en las objetivaciones del sujeto rural como categorías de análisis no tienen el alcance de afectar de manera preponderante las visiones individuales y específicas que construimos sobre lo rural, comprobando así la naturaleza de las representaciones sociales, una construcción social que se presenta como constituyente de la realidad y no necesita pasar por las etapas del conocimiento científico en el que los saberes son tamizados por los filtros de la comprobación, la revisión y el debate, en un proceso de cambio y reformulación constante.

Sin embargo, es importante recalcar que las implicaciones de la dicotomía urbano-rural sí que tiene unos efectos predominantes en las construcciones de las representaciones sociales de lo

rural y lo urbano. Esto es visible en los elementos que de sí mismo que escoge una persona para identificarse con un grupo reflexivo específico en contraposición a otro.

4 Metodología

En este capítulo hablo del enfoque y las técnicas de recolección y producción de datos, la sistematización y análisis de estos. Además de contextualizar sobre mi rol como trabajador de SPC y de cómo este rol implicó unas formas de relacionarme con las docentes, los estudiantes y las comunidades participantes, que responden a una relación de larga duración que trabajo retos y posibilidades para el abordaje como investigador.

El enfoque de investigación es el cualitativo, enmarcado en un diseño etnográfico que busca profundizar en las experiencias y subjetividades, fundamentalmente de las dos docentes de las veredas La Meseta y Otramina de Titiribí, participantes de este ejercicio.

Como lo establece Galeano (2004) la etnografía implica una inmersión donde el investigador agudiza su mirada etic o emic para establecer aspectos de la cotidianidad social y así develar las estructuras o los fundamentos de los comportamientos e ideas colectivas. El proceso etnográfico se desarrolla a partir de la observación y de la abstracción de los elementos discursivos que se gestan en las interacciones sociales, en las vivencias en campo. De acuerdo con Guber (2001), indudablemente debe existir una integración del investigador con su sujeto porque es así como se llega a un registro prístino de las realidades sociales y de las dinámicas que circundan las comunidades.

En este caso, el enfoque etnográfico se concibe como un método idóneo teniendo en cuenta que hace parte de un proceso de inmersión que se está llevando a cabo desde un periodo considerable, de manera que, no se trata de la simple observación de los hechos, por el contrario, las relaciones establecidas previamente con los sujetos y las interacciones continuas han posibilitado un acercamiento a identificar y evidenciar las realidades sociales de estos contextos de una visión más cercana a la visión de los participantes y creados de estas.

En tanto enfoque etnográfico, se caracteriza por explorar los sistemas sociales y producir significados culturales desde la perspectiva de los mismos sujetos, en este caso, el estudio explora, describe y analiza las narrativas de docentes para entender ¿cómo desarrollan su práctica en la escuela con los estudiantes y sus familias, los compromisos adquiridos, las labores extracurriculares que promueven a nivel comunitario y otros elementos que apoyan su rol dentro de la comunidad?

De acuerdo con Hernández et al. (2014) los diseños etnográficos compilan ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas en individuos o en grupos específicos, en primera instancia, se describen lo que hacen las personas a modo de contexto y posteriormente se presentan los significados sociales, esto tiene implicación en la elección y construcción de las técnicas para la identificación de las representaciones sociales de la ruralidad que tienen las dos docentes de las escuelas rurales del corregimiento La Meseta y la vereda Otramina en Titiribí Antioquia.

En primer lugar hay que decir que las técnicas de recolección, sistematización y análisis de los datos dentro de las investigaciones que se enmarcan en la teoría de las representaciones sociales privilegian el análisis de discursos a través del examen de textos y conversaciones para identificar patrones y tendencias en la representación de un tema; el diseño y realización de encuestas y entrevistas para recoger información sobre las opiniones y creencias de los sujetos y de los grupos sociales; la observación participante en la cual el investigador participa activamente para ver en juego las prácticas que emanan directamente de las representaciones; y finalmente el análisis de imágenes y símbolos que son reificaciones icónicas de las representaciones mismas (Jodelet, 1986).

Lo anterior lo menciono con el fin de enmarcar este trabajo investigativo dentro del enfoque procesual de la teoría de las representaciones sociales, sobre todo por su pertinencia teniendo en cuenta la experiencia laboral de la que emana la investigación y la prevalencia de técnicas cualitativas en la recolección de datos en el marco de mi trabajo.

4.1 Contextualización de tiempo y lugar de la investigación

Como ya mencioné en el capítulo del planteamiento del problema de investigación, mi trabajo dentro de la fundación SPC, que en un principio consistió en hacer ejercicios de promoción de lectura en las zonas rurales del departamento de Antioquia derivó luego en intervenciones en aulas de clase de manera periódica los últimos 7 años.

Es importante contextualizar mi labor y algunos elementos del diseño de la intervención de la fundación SPC en las sedes de las escuelas rurales de Otramina y La Meseta del municipio de Titiribí, que dan cuenta mi estancia y la oportunidad para la observación participante dentro de la escuela, que subsecuentemente me dieron la posibilidad de conocer a profundidad a las docentes y el día a día de las escuelas. La escuela es un escenario para la observación de la puesta en práctica

de muchas de las dinámicas propias de lo rural y en especial de las docentes y la relación que tenía con su comunidad educativa.

Considero importante caracterizar las escuelas donde se desarrolló esta investigación: En primer lugar, son escuelas de básica primaria que se estructuran desde el modelo de escuela nueva, en ellas se ofrece formación para grupos de edades diversas, con la orientación de una docente, que se nombra como mono docente, esto modo de concepción en su complejidad disciplinar y curricular, potencia la presencia y articulación de este a la vida comunitaria. En segundo lugar, estas escuelas son espacios que propician el encuentro no solo entre las docentes y las madres, sino de las madres entre sí, es frecuente que estas lleven a sus hijos a las jornadas y espacios escolar y de paso permanezcan durante algún tiempo en ella, conversando con la docente y ayudando con algunas labores de mantenimiento. En tercer lugar, cabe destacar que son el único equipamiento público en las veredas que presta sus servicios de manera constante, tiene el escenario deportivo, presta el servicio de restaurante escolar, es la sede de las jornadas de salud y de muchas otras actividades comunitarias. Esto permite reforzar el sentido de vida colectiva que se teje en ellas, donde transitan diferentes generaciones de estas comunidades rurales.

Mi presencia en las escuelas rurales de Titiribí está dividida en 2 periodos. En el primer periodo, que duró tres años (periodo del proyecto “Secretos en la escuela”), se desarrolló en siete escuelas rurales, en el 2016 realicé once jornadas de trabajo, en las 2017 diez jornadas y en el 2018 siete para un total de 28 jornadas, esto lo señalo porque corresponde a largos periodos de permanencia e interacción con las comunidades vinculadas a estos espacios, tanto veredales, como las escuelas rurales.

En este periodo realicé actividades diseñadas para ser ejecutadas durante toda la jornada escolar. Debía llegar antes que los estudiantes para dialogar con la docente sobre los objetivos y la socialización de la agenda de trabajo, para que ellas pudieran informarme sobre las particularidades de los estudiantes, sus capacidades o dificultades de aprendizaje, y así mejorar el desarrollo de las actividades. Al finalizar, de acuerdo a la disposición de las docentes, realizábamos una evaluación de lo sucedido en el día. Esto se traduce a que cada día pasaba con las docentes y los estudiantes de seis a siete horas. Este fue un posicionamiento privilegiado para la observación participante de la puesta en práctica tanto de las estrategias pedagógicas que se desarrollaban en las clases, como del día a día de las escuelas rurales.

El segundo periodo fue el comprendido entre finales del año 2019 hasta finales del 2022, en el que mi rol ya no tenía tanta intensidad horaria en las escuelas, pero sí implicó la realización de jornadas de capacitación con las docentes rurales de todo el municipio y alrededor de cuatro jornadas de intervención en el aula de 14 sedes rurales. Para este momento había construido una relación de amistad con las docentes y de familiaridad con las particularidades de cada escuela. Comencé a relacionarme más con las comunidades por fuera de mi tiempo laboral, a salir a caminar con los estudiantes, a asistir a las ceremonias de grado como fotógrafo, a las misas, las jornadas culturales y a conocer algunas familias más íntimamente.

Fue en este último periodo en el que desarrollé esta investigación, y en el que ya había un cuestionamiento sobre los procesos de cambio en las vidas de las docentes por el hecho de provenir de contextos urbanos y académicos a ejercer su labor en la ruralidad, y sobre cómo sus concepciones de lo rural y sobre su labor se transformaron a partir de esa experiencia que veía como dislocadora de las maneras de comprender previas a su instalación en los lugares donde ejercían su labor como docentes rurales.

4.1.2 Sujetos y participantes de la investigación

Si bien esta investigación está centrada en que tenían, han transformado y construido las dos docentes rurales del municipio de Titiribí, quienes son las interlocutoras principales con quienes se configura el corpus de información y narraciones del proceso de investigación y con las que acordé focalizar mi ejercicio reflexivo investigativo, es importante señalar que otros actores entran en escena en este ejercicio y considero de vital importancia describir, en tanto sus voces aportan al reconocimiento de los modos de comprensión de la vida rural.

Esas otras voces de los niños y las niñas de las escuelas y de algunas personas de sus familias, aportan a este proceso investigativo un marco comprensivo que amplía posibilidades, en tanto sus visiones narrativas emergen en el contexto de estudio y que son el grupo de personas de las comunidades rurales que mayor interacción tienen con las docentes y generan movilizaciones, contrastes y a veces tensiones entre prácticas y visiones del mundo, de docentes y comunidades.

A lo que me refiero es a docentes, estudiantes -niños, niñas, adolescentes- y sus familias, colaboradores y vecinos a los que llamaré comunidad educativa (es incluso un grupo nominal propio del ordenamiento institucional de la educación en Colombia en donde cada actor tiene unos

roles y funciones específicos), que en esta investigación son tenidos en cuenta sólo en función de iluminar el análisis de las representaciones sociales de las docentes. De esta manera, sus nombres y fotografías no se incluyen.

Utilizo también como fuente de información los datos obtenidos de conversaciones con personas que no son de las comunidades educativas, pero son habitantes de Titiribí y enriquecen la contextualización y los elementos interpretativos.

4.2 Recolección y creación de datos

4.2.1 Diarios de campo

Desde el método etnográfico se utilizan las técnicas de observación participante y entrevistas, en el primer caso, la observación se concibe por Hernández et al. (2014) como un proceso de inmersión en el fenómeno social de interés, es decir, el investigador se une a las comunidades o colectivos que quiere conocer e interactúa con ellos, en algunas ocasiones, la observación es directa y consiste en apartarse de los eventos tanto física como emocionalmente para tener una mirada externa de la situación social, evitando los prejuicios y haciendo descripciones exactas. Por otro lado, la observación participante permite una interacción profunda, cercana y prolongada con los sujetos y las situaciones de interés investigativo, siendo este tipo de observación el más usado en esta investigación.

Llevé diarios de campo que se elaboraron durante los dos periodos de interacción con las docentes y escuelas. En el primer periodo mis notas y fotografías servían al propósito de no olvidar que pasaba durante la jornada en la escuela, tenían una intención más bien memorística, y como insumo para la elaboración de informes y evidencias del trabajo. En el segundo periodo ya había un cuestionamiento por las dinámicas de las veredas y las historias de los niños y sus familias, en especial desde la perspectiva de las docentes, lo que me permitió indagar en sus discursos las ideas que tenían de las comunidades veredales. Fue en ese momento que aparece una pregunta sobre cómo estas concepciones y representaciones sobre lo rural afectan la forma de relacionarse de las docentes con el contexto de la vida rural.

En los encuentros periódicos que tenía con las docentes aparecían entonces temáticas que se salían de lo netamente formativo o pedagógico, asuntos que tenían que ver con sus estados de

ánimo, problemas y retos profesionales y personales, conflictos con miembros de la comunidad que emanaba tanto de rol como docente, como de la convivencia en la vereda.

4.2.2 Entrevistas

Una vez el planteamiento del problema emergió fue necesario entonces enriquecer los diarios de campo con otras fuentes de elaboración de información para enriquecer el análisis y avanzar a la interpretación. Decidí entonces realizar entrevistas a profundidad en las que las docentes hicieran un relato de su encuentro con lo rural y de sus historias de vida.

La entrevista se concibe por Hernández et al. (2014) como una conversación entre el investigador y el sujeto de investigación, a través de la generación de preguntas abiertas que permitan una fluidez comunicativa. Existen diferentes tipos de entrevistas, en este caso, realicé una entrevista no estructurada, la cual se considera como una conversación amplia que no seguía de un derrotero de preguntas, por el contrario, surge de la interacción con sujetos. De acuerdo con Beaud (2018) este tipo de entrevista no estructurada o no dirigida se considera como la entrevista etnográfica, donde el interlocutor fluye en su narrativa mediante la asociación libre, es una conversación en donde el investigador tiene la capacidad de escuchar y de hacer preguntas eventualmente que guíen la investigación.

4.2.3 Uso de imágenes y ejercicios de representación fotográfica

El uso de la fotografía, como ya mencioné en el apartado 3.2.1 en principio tenía la utilidad de mero registro como dispositivo de memoria y evidencia de las actividades realizadas en la escuela, sin embargo, la fotografía adquirió otro sentido. Para esta investigación las imágenes se retoman de varias formas: como ejercicio de representación, como mediación para la interacción con la comunidad educativa y como dispositivo detonante de la conversación.

En el ejercicio de representación le pedí a las docentes que realizáramos una serie fotográfica en la que ellas eligieran los lugares de su vida en las veredas que mejor las representaran, que tuvieran significado para ellas para que posaran en esos lugares. Esta metodología permitió entablar un diálogo con ellas en las que manifestaban las razones de su elección, y me brindaron elementos de análisis de cómo se perciben a sí mismas en su contexto, y

cuáles han sido los elementos clave de su experiencia en lo rural. Las imágenes que resultaron de este ejercicio fotográfico se incluyen en el análisis.

Las fotografías que se convirtieron en una manera de interacción con la comunidad educativa, estas se realizaron en un evento que se propuso a la docente en el cual se aportaba alimentos - proteína- desde mi posición como acompañante y en el marco de un proyecto como PSC y la comunidad de la vereda ponía -el revuelto- para hacer un sancocho y celebrar el día de la familia. La invitación incluía un retrato familiar para llevar enmarcado a sus casas. En este ejercicio conté con la ayuda de Sara Marín, una amiga artista y fotógrafa que realizó las tomas fotográficas, lo que me permitió dedicar tiempo y atención a conversar y observar para reconocer mejor a las familias, preguntarles por sus vidas, trabajos, pertenencia a la vereda e historias, por lo que también fue un escenario para la observación participante y de realización de entrevistas. Las fotos que salieron de este ejercicio no se incluyen ya que pertenecen a la esfera familiar y privada, pero sirvieron en el caso de la vereda Otramina como detonante de la conversación con la docente sobre sus modos de comprender y vivir la ruralidad de su lugar de trabajo.

La implementación de este ejercicio mediador entre investigador y comunidades rurales, en una actividad colectiva y asociado al registro fotográfico, es posible relacionarlo con el enfoque estructural de la teoría de las representaciones sociales, propuesto por Jean Claude Abric. Este menciona las tablas inductoras hacen parte de los métodos interrogativos de la investigación estructural, estas tablas son en realidad elementos gráficos que inducen a la elaboración de discursos que son integradas posteriormente al análisis (Abric, 1994). Es bajo esta perspectiva, en el caso de la vereda Otramina, que las fotografías cumplieron este sentido de ser inductoras y permitieron que la docente hablara sobre cada familia de la comunidad de la vereda y como ella los percibía desde su rol como docente y como miembro de la comunidad.

4.2.4 Uso de creaciones literarias en el contexto escolar

Durante el primer período de vínculo con las escuelas, dentro de mis funciones, estaba la realización de un proyecto de lectoescritura con los niños y niñas. Este ejercicio consistió de manera muy rápida en los siguiente: Primero, en la lectura en varias sesiones de la novela El Principito de Antoine de Saint- Exupéry. Recordemos que en esta novela El Principito deja a su rosa en el asteroide B-612 para recorrer seis planetas antes de llegar al desierto del Sahara en la

Tierra, y en cada una de estas visitas le hace preguntas infranqueables a sus habitantes que se le antojan decididamente extraños por el hecho de ser adultos.

Luego de la lectura se propuso a los niños y niñas escribir manera colectiva un capítulo inédito de la novela usando la estrategia de dictado al maestro (que los libera del acto mismo de escribir, para concentrarse en qué escribir y cómo escribir) en el que El Principito visita un planeta que parte de sus propias experiencias.

Si bien este ejercicio narrativo, no se enfoca directamente en las maneras en que las docentes construyen y transforman sus propias representaciones sociales de la ruralidad. Estas creaciones literarias son la voz de los niños y niñas, e ilustran el contexto de sus ruralidades, esto me permite indagar sobre las realidades de la vereda, sus hábitos, creencias y adquieren una importancia en tanto los niños y niñas son actores importantes en la forma en la que las docentes se relacionan con la comunidad. Las dos creaciones literarias y sus ilustraciones son incluidas en los anexos.

4.3 Sistematización y análisis

La sistematización y análisis de los datos se hace a través de dos estrategias principales: una lectura del contexto y una narración etnográfica.

Esta investigación es una forma de organizar, reflexionar y desplegar comprensiones, desde un enfoque antropológico y corresponde a la recuperación reflexiva de una experiencia laboral y de vida de varios años. En ese sentido, como en un principio esa experiencia no estaba atravesada por la pregunta sobre las representaciones sociales, existe una gran cantidad de experiencias que fueron registradas en diarios de campo personales, con anotaciones no necesariamente de orden investigativo, pero sí de mi sensibilidad como etnógrafo, que adquieren un valor de apertura de estos modos de vida rurales, ahora reconfigurados y focalizados en torno al problema de investigación construido en este ejercicio. Así entendido, los datos previos a la pregunta de investigación que son analizados en esta investigación hacen parte de un acervo experiencial que enriquece la mirada de contexto, ya que las dinámicas de las veredas me son harto conocidas y puedo (con mis propios sesgos por supuesto) entender de alguna manera las formas de ser y de vivir de algunas familias en esas comunidades.

4.3.1 Lectura del contexto

Esta lectura del contexto se construye a partir de mis experiencias de campo y de algunas fuentes bibliográficas. Lo escribo como un relato en el que toco algunos aspectos relevantes para entender la ruralidad en Titiribí como la geografía, la historia, el sistema productivo, los recursos naturales y el sistema educativo. En primer lugar, para describir los modos de vida y maneras de habitar lo que se asocia a la ruralidad en cada vereda donde se hizo esta investigación, ya que esta es una de las categorías de análisis que se aborda en el marco teórico; y segundo como marco referencial del escenario en el que las docentes ejercen sus prácticas emanadas de sus representaciones sociales.

4.3.2 Relato etnográfico

El análisis de los datos lo hago a través de un relato etnográfico en el que voy tejiendo las categorías de análisis, elaborada en el marco teórico como: anclajes, funciones e inserciones de las representaciones sociales, la diferencia entre nodo central y sistema periférico, grupos nominales y reflexivos; esto en relación con los datos obtenidos tanto de las entrevistas, fotografías, diario de campo y otros materiales tratando siempre de tener una posición reflexiva en la que describo en primera persona mi lugar como investigador y en el que pongo diálogo mis perspectivas e interpretaciones como ser humano y como antropólogo, teniendo en cuenta lo que Guber (2001) establece respecto del conocimiento que el investigador construye en conjunto con sus informantes, el cual está intrínsecamente ligado a las percepciones que se generan mutuamente para dar así dar cuenta de cómo las representaciones sociales de las docentes sobre lo rural impactan en la forma como se relacionan con sus comunidades y han dado forma a su experiencia vital de ser docentes y habitantes rurales.

5 Resultados

Esta sistematización está escrita en primera persona, esencialmente porque siento que es la forma más sincera de decir, siendo totalmente responsable por mis palabras e interpretaciones.

En este texto no solo está mi voz, sino las voces de las dos docentes sobre quiénes y con quienes construí este relato, en resonancia con la idea de que “el conocimiento que el investigador construye sobre sus informantes no está desprendido, sino intrínsecamente ligado al conocimiento que produce de sí mismo y al que los informantes producen de él” (Guber, 2004, p. 111). Escribir esto es también una forma de reconocerles que aprendí mucho de ellas (y de muchos otros docentes). A ellas, Jazmín y Edí les manifiesto mi deseo de que se sientan bien representadas por la narración, y que traté de mostrarlas como seres complejos, fruto de sus creencias y experiencias. Como seres humanos.

Ahora bien, en mi voz también está el resultado de muchas otras experiencias en la ruralidad que traeré continuamente al relato para iluminar ideas y representaciones sobre lo rural, estas descripciones y reflexiones sobre la ruralidad no pretenden ser categóricas, ni construir una centralidad en las representaciones sociales sobre este concepto, pero son resultado de diez años de interacción con comunidades rurales y sus comunidades educativas en Antioquia.

5.1 Titiribí

Titiribí, comparado con otros municipios de Antioquia, es pequeño, su extensión es de 144 km². Ubicado en la cordillera central de los Andes, en la subregión Suroeste del departamento de Antioquia, a 62 kilómetros de Medellín. Limita con los municipios de Amagá, Angelópolis, Venecia, Armenia Mantequilla y Concordia. En su límite occidental comparte con el municipio de Concordia al río Cauca.

Desde los primeros momentos del poblamiento colonial, sus inicios Titiribí estuvo asociado marcado por la explotación del oro. Fue siguiendo este mineral que el Mariscal Jorge Robledo llegó hasta lo que hoy es Titiribí en 1511, donde encontró indígenas que ya lo explotaban, y estaban agrupados bajo el cacicazgo del Cacique que le da nombre al municipio. A partir de ese momento y hasta el siglo XVIII, se consolidó el poblamiento atravesado por los procesos de conquista y colonización extrayendo el oro en la zona ribereña del río Cauca (Pimienta, 2013). Este proceso de

poblamiento desembocó en lo que en el siglo XIX fue un importante enclave minero, sede de los más importantes avances en la explotación de oro en el país gracias a la sociedad minera de El Zancudo, que en 1863 entraría a estar a cargo de Corolino Amador (Molina, 2011), uno de los hombres más acaudalados del país en el siglo XIX.

Estos avances en la explotación del oro se dieron en parte porque este territorio es también rico en carbón, combustible usado en la fundición del oro y en la industria metalúrgica necesaria para la fabricación y reparación de la maquinaria de la misma explotación minera.

La riqueza y la prosperidad del auge del oro en el municipio todavía pueden verse en algunos edificios públicos y casas diseñadas por Agustín Goovaerts, un arquitecto belga que diseñó el Palacio Nacional, el edificio de la gobernación de Antioquia y el desaparecido teatro Junín (Vélez, 1994). En ese periodo Titiribí fue un rico centro cultural y de innovación industrial de gran importancia para el departamento y la nación. Cuenta de esto es la presencia de personas como el ingeniero inglés Tyrrell Moore, que fue quien tecnificó la explotación y aprovechamiento del mineral en el municipio creando la fundición de oro más grande del país en el siglo XIX; o el poema del Pánida León de Greiff -Relato de Ramón Antigua- en el que describe un alicorado recorrido con tres amigos (uno de ellos *Mister Gray*) que parte de la vereda Otramina y llega a Bolombolo, donde todavía existe una estación del extinto ferrocarril de Antioquia que lo conectaba con Medellín y con el mundo a través del río Magdalena. Era así, Titiribí fue un territorio conectado con los centros de poder político y económico del departamento durante toda su historia colonial y republicana sobre todo por la explotación aurífera y carbonífera, contando con Titiribí tenía su propio banco y su emisión de billetes de la sociedad minera y derivado de esta intensa actividad de extracción y transformación del oro, lo que aportó al papel en el proyecto de industrialización y crecimiento de Medellín.

La intensa actividad señalada, fue decayendo, de modo que cien años después de la apertura de la sociedad minera de El Zancudo, la actividad minera del municipio se orientó solo a la extracción de carbón que se había desarrollado de manera paralela y complementaria a la del oro y que aún hoy es una de las pocas opciones de empleo en el municipio sobre todo para hombres jóvenes, pero que no tiene ya la misma importancia que cuando la explotación aurífera estuvo vigente.

Ya para la segunda mitad del siglo XX, el territorio se abocó al cultivo de café que ya venía en auge en otras zonas del Suroeste y la producción de panela como productos para la venta; y a

las actividades de subsistencia como la cría de animales cerdos, gallinas y cabras y el cultivo de yuca, plátano y leguminosas, actividades propias de las formas campesinas de habitar este el territorio.

Luego, en los años ochenta, comenzó un proceso de pérdida gradual de las formas de vida campesina y de ocupación del suelo para fincas de recreo y ganadería, además de la afectación de la vida rural por la así como la presencia de grupos paramilitares (Taborda, 2019), fue a partir de esta década que los trapiches paneleros dejaron de funcionar y hubo un corte con las lógicas de producción campesina que se venían implementando en el municipio desde mucho antes y principalmente después del cierre de las minas.

Hoy en día, Titiribí tiene, según la ficha municipal del Departamento Nacional de Planeación ([DPN], 2018) 14225 habitantes de los cuales el 56 % viven en zonas veredales. Pero según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Colombia [DANE], 2018) serían 10775 de los cuáles 6184 serían habitantes rurales.

Es posible afirmar que, si bien la mayoría de la población de Titiribí es rural, por lo menos desde su catalogación en relación al modo de vivienda- alejado del centro urbano- no son necesariamente campesinos, y es aquí donde lo rural entendido como el escenario de la vida campesina choca con la realidad del municipio, o la diversidad dentro del mismo.

Figura 1

Vereda del municipio de Titiribí



Las relaciones que tienen los habitantes de las diferentes veredas con el casco urbano del municipio, así con el Valle de Aburrá son muchas y difíciles de enumerar porque precisamente el territorio está imbricado de diferentes formas. Hay una imagen que me parece muy interesante para describir las circunstancias, en Titiribí no son los campesinos quienes montan a caballo, los campesinos usan moto o transporte público, los caballos y mulares son para los dueños de fincas de recreo o ganaderas quienes en su mayoría viven en Medellín.

Al pueblo empezó a llegar gente rara a comprar tierras y fincas bonitas, compraban varias y las iban juntando para hacerlas más grandes, y esas fincas eran las que generaban empleo en el municipio, porque eran fincas cafeteras o cañicultoras y necesitaban mucha gente para mantenerlas y sobre todo en los tiempos de la cosecha... Los dueños lo que hicieron fue empezar a tumbar el café y la caña y sembraron pastos, y eso se llenó de ganado, pues porque es más fácil cuidar un potrero que un cafetal, el cafetal requiere trabajo todo el año, el potrero se cuida solo. (Taborda, 2019, p. 31)

En Titiribí hoy en día coexisten en el territorio diferentes formas de ser, que son resultado de su devenir histórico. La minería de oro sigue viva, aunque no haya proyectos ni de exploración, ni de explotación que se estén implementando, está en la memoria de un pasado glorioso, la toponimia, en la arquitectura y en sus símbolos institucionales como el himno y el escudo.

Está también la minería de carbón, que como ya mencioné no es tiene un renglón preponderante en la economía del municipio, pero si hay pobladores vinculados a ella y es parte de su modo de subsistencia. Hay también en el municipio una gran cantidad de parcelaciones y fincas de recreo que demandan personal de servicio y mantenimiento, que son del municipio y de la ruralidad, lo que tiene efectos en los modos de relación con la tierra y con la manera de habitar y usarla.

Existen también, sobre todo en las partes altas del municipio, familias extensas que se dedican al cultivo de café y otros cultivos de pan coger, así como al trabajo por jornales principalmente en fincas ganaderas de gran extensión o en el manejo y mantenimiento de animales de montura en pesebreras que crían caballos y mulas, no para las faenas campesinas, sino como forma de entretenimiento para la participación en cabalgatas y concursos equinos.

Muchas de las personas que viven tanto en zonas rurales como urbanas del municipio dependen de trabajos que consiguen en Amagá o incluso Itagüí que tienen un tejido industrial y comercial mucho más desarrollado. También, en los últimos años las obras de la concesión vial del pacífico han sido importantes en la generación de empleo en el municipio ya que parte del trazado pasa por el municipio mismo y por los municipios cercanos.

Titiribí no es el pueblo con más atractivos turísticos de la subregión, en comparación a Jardín o Jericó, pero la cercanía a Medellín, el buen clima, y las facilidades de acceso hacen que tenga un potencial turístico que se aprovecha de manera incipiente desde el punto de vista paisajístico, patrimonial y ecológico.

5.2 Otramina

Otramina es una vereda cercana al casco urbano, de hecho, comparten su límite. Esta cercanía y su topografía la han convertido en la zona del municipio con más fincas de recreo ubicadas fuera de las parcelaciones, con una población flotante bastante amplia que moviliza la mayoría de recursos económicos para la población permanente.

Las parcelaciones son otro fenómeno de fincas de recreo que tiene consecuencias diferentes, estas están alejadas del casco urbano y estratégicamente ubicadas cerca de las concesiones viales en vías departamentales o nacionales para que sus dueños-visitantes puedan acceder a ellas de manera rápida en carro particular desde Medellín, tienen su propia portería que controla el ingreso y salida de personas y tienen aislada a su población de servicio, esto las diferencia de Otramina que sí está integrada a las dinámicas del pueblo.

Sobre este fenómeno de aumento de fincas de recreo y parcelaciones encontré documentos de la Autoridad ambiental de la jurisdicción en la Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia ([CORANTIOQUIA], 2005), un plan de ordenamiento y manejo de la reserva ambiental para “La Candela, La María y Corcovado” en el que advierten los posibles impactos sociales y ambientales entre los que se mencionan el alto consumo de recursos hídricos restringiendo el uso campesino, expulsión de poblaciones campesinas de sus parcelas productivas, transformación de empleos productivos en subempleo y encarecimiento de productos de la canasta familiar.

La población flotante de Otramina está conformada por propietarios que su mayoría viven en Medellín, y los que sí residen en la vereda son en buena parte mayordomos o personas que trabajan en el casco urbano o en prestación de servicios a las fincas de recreo.

Trataré de definir los tipos de habitación que se dan en la vereda. En primer lugar, están los que llamaré habitantes tradicionales, familias que llevan toda la vida viviendo en la vereda, en algunos casos varias generaciones y que no tienen grandes extensiones de tierra, que han sobrevivido a los diferentes modos de explotación del territorio como el café, la ganadería, y que son más bien residuales de un proceso de despoblamiento de la vereda, familias que conservan la casa, pero no la campesinidad si se me permite el neologismo.

Luego están las familias de la vereda que tienen una pequeña casa dentro de fincas más extensas que se dedican a la ganadería o a pequeñas producciones de café, y que trabajan como agregados de dichas fincas, personas que vienen con la tierra por decirlo de alguna forma y que han construido su casa, pero de la que no tienen escrituras.

Otros son los que viven con sus familias en las fincas de recreo como mayordomos. Viven en el mismo predio de la finca de recreo, pero en una casa aparte, y están sujetos a la voluntad del patrón. Estos habitantes dependen enteramente del salario y de la vivienda que reciben por el cuidado y mantenimiento de la finca de recreo y en general no usan los predios para ninguna actividad de producción agrícola o pecuaria. Según Jazmín, la mayoría de sus estudiantes pertenecen a este grupo.

Y por último están los grupos familiares extensos, grupos de casas muy cercanas las unas de las otras que se han ido generando por procesos de herencia y división. Es decir, un núcleo familiar con un terreno pequeño en el que se construyen varias casas para los hijos y sus esposas, que a su vez cuando tienen hijos y crecen construyen cerca y colindando las casa para optimizar la obtención de servicios básicos como el agua, el pozo séptico y la energía y que viven de una mezcla de subsidios, trabajos esporádicos, beneficencia, ayuda familiar de parientes que no viven en el municipio, mototaxismo y del tejido comunitario de ayuda y cuidado.

Voy a relatar un poco sobre la vida de una mujer que conocí en el contexto de la escuela, como madre de una de las estudiantes y que sirve de ejemplo de estas dinámicas y formas de habitación en el territorio.

En capítulo 3.2.3 mencioné que una de las formas en las que obtuve datos para esta investigación fue una actividad comunitaria organizada en compañía de la docente y con la

participación de las familias, un Día de la familia, con sancocho y foto para el recuerdo. Una de las mamás asistentes (la llamaré Miranda) propuso hacerlo en lo que ella llamaba “su casa”, pero que en realidad pertenecía a un “abogado pensionado que vivía en Medellín” y que iba poco a la finca.

La finca tenía dos construcciones, una principal donde estaba la casa del abogado, y unos establos donde estaba integrada la vivienda de los mayordomos, justo al frente de la entrada vehicular.

Ella nos cocinó a todos los asistentes (unas 50 personas, entre papás, mamás, abuelas y niños) con una alegría tan legítima como si realmente fuera su casa, o para ella lo era. Allí conoció a su “viejito” un hombre que le llevaba por lo menos 30 años, aun trabajador, un siervo sin tierra, flaco y endurecido, con unas líneas de expresión rígidas que le imponían una pequeña sonrisa constante y que también trabajaba en la finca cuidando los animales y los jardines.

Unos meses después, cuando fui a entregar la foto que le había tomado a su familia no la encontré en la finca. Me dijeron que se había ido para donde la mamá un par de kilómetros más arriba por el mismo camino, que a los 500 metros ya se hacía muy pequeño y no me cabía la moto así que me bajé y caminé.

La casa estaba unos metros más abajo del camino principal bajando por un camino de concreto que coronaba en el corredor de la casa. Estaba hecha de ladrillo y no tenía ventanas, tenía 3 cuartos una cocina y un corredor y allí en una pieza dormía ella, la hija y su viejito, en otra una prima que había llegado de Medellín con sus dos hijos y en la otra la mamá y una hermana. Cuando le pregunté qué había pasado con la casa, me contó que la habían vendido y que los había sacado de ahí y habían metido a otra gente.

Que yo haya alcanzado a conocer, en la escuela de Otramina había por lo menos dos niños que vivían con sus padres mayordomos en fincas del mismo propietario que compró la casa de Miranda, un ex paramilitar y narcotraficante que fue liberado después de pagar su condena. Quiero aclarar que no estoy sugiriendo de manera alguna que estás familias estuvieran vinculadas a las actividades ilegales de esta persona, tampoco que él estuviera desarrollando alguna en el municipio. Esto lo menciono como un hecho que sirve para ilustrar las dinámicas de un tipo de ruralidad que se ha visto afectada por situaciones y movilizaciones emergentes y presentes en el territorio nacional relacionadas con otras dinámicas que son nacionales y que tienen sus causas en el largo y complejo conflicto armado, del que no fue ajeno el municipio de Titiribí y respecto al que se ha

afirmado en los últimos análisis ha tenido mucho ver las situaciones de la relación con la tierra y la vida en la ruralidad.

Este fenómeno de las fincas de recreo también genera otro tipo de población flotante de mayor duración, familias de mayordomos que llegan a la escuela, matriculan a los niños y después de un año se van para otra finca en otra parte del departamento o país.

Hay un fenómeno sobre el que quiero llamar la atención, y es que, si bien en Otramina hay todavía lo que llamé familias tradicionales que son familias con casas de muchos años, ex propietarios de fincas de producción cafetera que, si bien dejaron el *modus vivendi* que habían tenido antaño, se quedaron en el municipio por razones de arraigo. En muchos casos sus hijos viven fuera del municipio y buscaron profesionalizarse o simplemente vivir en la ciudad. De igual forma pasa con las familias que caractericé como grupos familiares extensos, los cuales tienen familiares que se fueron del municipio hace mucho tiempo y que mantienen con ellos lazos de solidaridad y ayuda económica.

La ruralidad de Otramina es pues una ruralidad en la que lo campesino se ha ido desdibujando con el pasar de los años, y cuenta de esto es el hecho mencionado por Jazmín la profesora de allí, sobre la disminución de la población escolar. Muchos de los habitantes campesinos se han ido del municipio para los centros urbanos a medida que han aumentado las fincas de recreo y de ganadería en detrimento del café y de la caña.

La escuela misma es un reflejo de este proceso de despoblamiento, la infraestructura física de la escuela que permite tener salones diferenciados para artes, música, biblioteca y teatro, además cancha polideportiva, cocina y comedor escolar, apartamento (la escuela cuenta con espacio apto para vivienda) donde la profesora tiene ubicada su oficina y la enfermería (una cama y un botiquín), esto es posible gracias a que la escuela fue construida para atender a una población de por lo menos 120 estudiantes, pero que cuando ella llegó a la escuela era de 40 estudiantes y dos docentes y ha pasado a tener en los últimos cinco años entre 15 y 22 dependiendo los ires y venires de los mayordomos y sus familias.

5.3 La Meseta

La Meseta es un corregimiento que agrupa varias veredas, entre ellas La Meseta, Corcovado, Loma Del Guamo, Montañita entre otras. El corregimiento tiene una de las mejores

tierras del municipio. En algunas de sus veredas aún se cultiva el café como un renglón importante en la economía de las familias campesinas. Aunque la mayor parte de las tierras se dedican a la ganadería. Está ubicada detrás del casco urbano a unos 7 km a pie por camino real con un desnivel positivo de 400m en 3.5km y luego un desnivel negativo de unos 270m en otros 3.5 km, o a unos 13 km en carro por carretera destapada en buen estado por tramos, otros muy pedregosos, generalmente transitados en carros 4 x 4, caballos, mulas y motos.

Allí hay, a groso modo, dos formas de uso de la tierra, algunas fincas ganaderas de gran extensión, y una pequeña población rural de minifundios tenedores de tierra que cultivan el pan coger típico de las zonas cafeteras: frijol, maíz, yuca y plátano, y cultivan también para la venta principalmente café. Hay también, desde hace relativamente poco, un proyecto de monocultivo de aguacate Hass. La población que vive allí se dedica principalmente a las labores de sus pequeñas parcelas y al trabajo al jornal en las fincas ganaderas.

Según datos del Comité Departamental de Cafeteros de Antioquia, en el municipio de Titiribí hay 474 hectáreas de cultivo de café repartidas entre 424 caficultores, lo que arroja un promedio de 1.1 hectáreas por unidad productiva (Comité Departamental de Cafeteros de Antioquia, 2021)Y si bien estos datos son un promedio municipal, sirven para ilustrar la dinámica del corregimiento en cuanto a la actividad económica agrícola en función de productos para la demanda del mercado internacional.

La centralidad del corregimiento, la constituye una capilla que es visitada por el párroco solo en ocasiones muy especiales, una tienda, un centro de salud constantemente cerrado, la escuela, y una torre de telecomunicaciones ubicada en la parte alta de un filo que divide el corregimiento en dos, de un lado está el descenso hacia el río Cauca, y del otro está el descenso hacia la quebrada Sinifaná.

Muy cerca de la capilla y la sede educativa, hay un hostel que recibe turistas o gente del mismo municipio que se acerca al corregimiento haciendo actividad física o para reuniones y celebraciones, esto se da principalmente por tener un atractivo especial; unas privilegiadas vistas al cañón del río Cauca, a los municipios de la cordillera occidental como Salgar y Concordia, y también a Cerro Tusa y Bolombolo.

Algunos niños caminan desde muy pequeños alrededor de una hora y remontan las cuestas de sus casas todos los días para llegar a la escuela. Cuando llegan a la escuela se cambian las botas pantaneras por el calzado escolar que traen en la maleta en la que también llevan los cuadernos y

el desayuno, ya que la escuela no cuenta con servicio de restaurante escolar; a otros los llevan los papás o hermanos en moto desde las fincas ganaderas, que también están alejadas de las escuelas, pero cuentan con buenas vías de acceso.

Figura 2

Vereda La Meseta



A diferencia de la escuela de Otramina, La Meseta es poco frecuentada por las mamás y papás de la vereda. Yo le atribuyo esto a dos fenómenos: por un lado, las largas distancias entre las casas y la escuela, lo que implicaría para las mamás por lo menos dos horas de su jornada de trabajo doméstico, justo en las horas de la mañana cuando este es más demandante, y, por otro lado, quienes tienen la posibilidad de movilizarse más fácilmente son hombres y estos tienen menos participación en la vida escolar, según la profe, por el poder regulador del chisme. Ahondaré un poco sobre eso más adelante.

Figura 3*Escuela de Otramina***5.4 Algunos apuntes sobre la educación pública rural**

Es posible acercarse a la educación y el aprendizaje como dos caras de un mismo fenómeno, la dimensión social y la dimensión individual de la formación de subjetividades por parte de la sociedad. La educación ha sido abordada principalmente por la sociología como ciencia y como forma de conocimiento en sí; por la pedagogía, abordando las maneras sobre cómo se adquiere, transmite o enseña el conocimiento y cómo mejorar las prácticas educativas; por la psicología, sus efectos en el desarrollo y por el desarrollo cognitivo de los individuos. Y todos estos abordajes se traslapan y entran en juego en la construcción social de la institucionalidad de la educación, como forma organizada y estatizada de la educación, y por tanto de la docencia.

Sea cual sea el concepto que se tenga de *educación*, y las opiniones sobre cual es más pertinente para cual o tal proyecto político, esta es necesaria para que la sociedad prepare a sus miembros para sí misma. En las sociedades pre modernas el concepto de educación se ve absorbido

por la enculturación, que vendría a ocupar el espacio de lo *educativo* en las sociedades modernas. A través de la enculturación y de la educación (sociológicamente hablando) los individuos se convierten en miembros de su sociedad.

La familia y la escuela son las instituciones preponderantes en los procesos educativos de los niños y las niñas. Sin embargo, hay una suerte de fuerza oculta que nutre ambas instituciones de manera menos evidente, o en representación de esta: “resulta baladí creer que podemos educar a nuestros hijos como desearíamos (...) menos autónoma de lo que parece, la familia educa según normas de la sociedad. (Nesi, 1995, p. 108)

Es decir, que, si bien la familia es el primer y tal vez más importante agente educativo, esta no educa de manera independiente a sus vástagos, y está en un constante diálogo entre sus deseos y las normas externas a la familia a la que también responden los sujetos que están siendo educados. Esas normas externas no siempre son explícitas, como las leyes o la constitución política, responden también a pautas culturales sobre lo que espera de un individuo tanto la familia, la comunidad, y la sociedad.

Ya tenemos pues dentro del mismo fenómeno, - la educación- o -procesos formativos-, dos agentes que intervienen y que de alguna manera engloban a los demás. Cuando Durkheim dice, hablando de los estados psíquicos, morales y físicos que debería suscitar la educación, dice que los debe suscitar con un doble propósito, o para dos esferas de la vida del sujeto social: la sociedad política en su conjunto y al medio ambiente específico al que está destinado (Nesi, 1995).

Dejando a un lado la afirmación problemática sobre el *destino* de los sujetos dentro de la sociedad, se puede llegar al acuerdo de que existen dos procesos formativos que coexisten, uno responde a la forma institucional de la educación, que llamaremos educación formal y que está reglamentado en nuestro país a través de leyes y normas constitucionales; el otro responde a la socialización propia del sujeto dentro de sus familia, comunidad, territorio, clase social, religión y demás intersecciones que lo definen como individuo.

Los fines de la educación formal están definidos por el Estado colombiano, en el artículo 5 de la ley 115 de 1994 (Colombia. Congreso de la República, 1994), y resumen, por lo menos en el papel, lo que espera el Estado que logre el proceso educativo en los ciudadanos. El primer fin de la educación es:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Es decir, el Estado espera de sus ciudadanos que sean como ellos quieren siempre y cuando respeten los derechos de los demás, gracias a un proceso en el cual se desarrollan de manera integral las diferentes dimensiones del ser individuos. Esto aún es vago, pero se define aún más con otros 12 fines entre los que están:

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1994).

La educación rural en Antioquia está organizada de la siguiente manera: Existen las Instituciones Educativas (IE) e Instituciones Educativas Rurales (IER), estas cuentan con un rector, un coordinador por cada jornada, personal administrativo y un grupo docente que da clase de manera graduada, es decir, hay un profesor por área de conocimiento que imparte clase a los diferentes grados; estas ofrecen servicios educativos hasta el grado once, o el ciclo educativo completo. Están, por otro lado, los Centros Educativos (que generalmente son rurales) que no ofrecen el ciclo completo hasta el bachillerato, en ocasiones solo la básica primaria (hasta quinto grado) y en otras hasta la básica secundaria (hasta noveno grado).

Luego están las sedes rurales que están adscritas a las IE, IER o CER en las que un uno o dos profesores, dependiendo el número de estudiantes, da clase a todos los grados de la básica primaria existe un criterio técnico definido en el artículo 11 decreto 3020 del 2002 para designar

el número de docentes de acuerdo al número de estudiantes. Para la educación rural es un docente por cada 22 estudiantes (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Titiribí tiene dos Instituciones Educativas, y un Centro Educativo Rural. La Institución Educativa Benjamín Correa ofrece, en la sede principal “La Albania”, todos los grados desde preescolar hasta el grado 11. Tiene adjuntas dos sedes rurales, la sede “Maruja Restrepo” en la vereda El Volcán, y la sede “Sinifaná” en la vereda Pueblito De Los Bolívares. La Albania es uno de los corregimientos de Titiribí, Está ubicado a bordo de la carretera que comunica Amagá con Bolombolo, es también el lugar donde está la entrada a Titiribí cuando se va desde Medellín.

La Institución Educativa Santo Tomás de Aquino, está ubicada en la cabecera municipal de Titiribí, ofrece todos los grados, desde preescolar hasta el grado 11°. Tiene dos Centro Educativos Rurales adjuntos, el Centro Educativo rural El Morro en una vereda con el mismo nombre que ofrece desde preescolar hasta el grado 10°, y el Centro Educativo Rural Corcovado en una vereda con el mismo nombre, que ofrece desde preescolar hasta el grado 11°.

Por último, está el Centro Educativo Rural Los Micos que agrupa la mayoría de sedes rurales del municipio; la sedes David Estrada Sierra, Falda Del Cauca, Antonio José Restrepo (La Meseta), Caracol, Loma Del Guamo, Luis Zea Uribe, Ofelia Echeverri (Otramina), La Peña y la sede principal que tiene el nombre del Centro Educativo.

5.5 Sobre la docencia

Los tipos de prácticas y saberes a los que se refieren la docencia, pueden ser entendidos en distintos momentos de la historia, por lo menos en el contexto latinoamericano y entendidas estas prácticas como formas institucionalizadas del modelamiento de sujetos para la sociedad en general, es decir en el sentido que le confiere Durkheim.

En el periodo colonial la labor docente del maestro-sacerdote estaba dirigida a la supresión de las condiciones materiales del individuo, a alejarlo de la “animalidad” y de cultivar su alma en contraposición al pecado, era pues un instrumento de la doctrina cristiana y del poder de la corona (Vásquez et al., 2018, p. 139) a través de la instrucción del bien y del mal como principio divino de la acción humana.

Más adelante, con la llegada de la Ilustración, el racionalismo y el positivismo, la docencia toma un talante sociológico comptiano, que en el contexto latinoamericano se mezcla con su

predecesor, es decir, no abandona el ejercicio de la elevación del alma a través del control de las pasiones, pero incluye la instrucción de las leyes de la naturaleza y la formación de una moral cívica. El docente preceptor-instructor es una suerte de erudito en quien recae una observancia estricta de los valores cristianos, las leyes de los hombres y el método científico (Vásquez et al., 2018, p. 139) Esto abrió el paso a la docencia como práctica educadora en el contexto republicano, y con este la educación para el desarrollo y el proyecto de construir una Nación. Es aquí donde comienza una suerte de escisión entre la iglesia y el Estado en cuanto a lo que se debía enseñar y la forma de disciplinar los cuerpos y las subjetividades.

Entran en escena la economía, la medicina y la sociología. La educación empieza tomar la forma con la que la conocemos hoy en día, como un dispositivo útil para el desarrollo productivo y social de La Nación, que valora los cuerpos sanos, aptos y capacitados (Vásquez et al., 2018). De las medicina se tomó lo observación del desarrollo físico de la infancia y la evaluación de la alimentación, de la economía la formación para el trabajo formando artesanos, operarios y profesionales, y de la sociología que la armonía entre el individuo y las instituciones con las que interactúa es determinante en el progreso social, el docente-educador es entonces un mediador del proyecto modernizador en quien confluyen una serie de saberes y prácticas de la enseñanza cuya función es luchar contra la anormalidad, la ignorancia y la pobreza (Vásquez et al., 2018).

En el siglo XX este proceso de estatización de la educación deviene en la creación de planes curriculares, el montaje de la educación por ciclos, se refinó la forma de instrucción y reclutamiento de los docentes a través de estatutos y leyes y se adoptó la pedagogía experimental lo que le confirió un estatus científico a la enseñanza. Es en ese momento en el que los docentes entran a ser parte del aparato productivo del Estado y se convierten en servidores públicos que buscan una suerte de normalización de la población (Vásquez et al., 2018)

A finales del siglo XX, en un proceso que continúa hasta hoy, la concepción del docente hizo un viraje hacía su capacidad de agencia en la sociedad, donde se pueden diferenciar dos instancias; de un lado, desde el discurso institucional y del mercado el quehacer del docente hace un énfasis en el aprendizaje, un aprender a aprender, que busca nuevos valores democráticos de inclusión y participación basándose en el desarrollo de habilidades y competencias para un mundo globalizado e individualista, y, de otra parte ideas y discursos poscoloniales que ven en el docente un agente para la formación de un pensamiento crítico con capacidad de accionar político y de producción de saberes atravesados por el género, la etnia y la posición social.

Ahora, *las profes* participantes de este ejercicio investigativo, reúnen en su forma de ser y de ser docente algunos rasgos de todas estas diferentes capas y momentos históricos que han desarrollado el dispositivo -docente- hasta hoy. Son al tiempo reproductoras y modificadores de patrones sociales y culturales, educan en la higiene, la salubridad, los valores democráticos y el desarrollo de competencias al tiempo que contribuyen de forma intencional o inconsciente y con resultados diversos al tejido social de las comunidades en las que trabajan.

5.6 Las docentes (*profes*)

Durante todo el texto me he referido a las personas que ejercen la labor de la enseñanza en las escuelas rurales como docentes, porque es el término técnico que se usa en la legislación colombiana para designar el cargo que ocupan, los y las educadoras tienen un cargo docente que reciben a través de un nombramiento o un encargo. Sin embargo, en la cotidianidad, la mayoría de personas que tenemos algo que ver con la escuela les decimos *profe*, contracción de profesor. De aquí en adelante cuando me refiera a Jazmín y a Edí las llamaré *-profe Jazmín-* y *-profe Edí-*.

En mi experiencia laboral he podido conocer escuelas rurales y dialogar con muchos docentes de todas las subregiones de Antioquia; Urabá, Norte, Nordeste, Magdalena Medio, Occidente, Bajo Cauca, Suroeste y Oriente, exceptuando Valle de Aburra (es decir Medellín y la zona metropolitana) - y hay un universo de fenómenos que son de interés pedagógico, antropológico, sociológico y político que rodean las prácticas que se articulan en las escuelas.

No es este el lugar de enumerar algunos de esos fenómenos, pero me gustaría proponer unas semblanzas de mi percepción de esas experiencias que he podido encontrar y que sirven como postal intencional y franca, construida desde la mirada de un antropólogo en formación, criado en Medellín sobre lo que es ser docente rural de básica primaria en Antioquia.

En primer lugar, y aunque no tengo datos cuantitativos del porcentaje de mujeres y de hombres que son docentes rurales en el departamento, sí puedo afirmar sin temor a equivocarme que este trabajo es desempeñado principalmente por mujeres. Para el caso de Titiribí de 17 docentes rurales, 12 son mujeres, y de los cinco hombres restantes sólo uno es el único de la sede, es decir los otros cuatro comparten la sede con una mujer y son además profesores de postprimarias.

En las escuelas rurales las docentes llegan a serlo, desde el punto de vista jurídico administrativo, de dos formas: por un nombramiento que se da a través de un concurso público de

méritos o por encargo en provisionalidad cuando una plaza docente no tiene todavía un nombramiento.

Cuando un docente gana el concurso del Estado para ser vinculado en propiedad (o saca un resultado que está dentro del rango aceptable) va a una audiencia en la que hay un listado con las escuelas que tienen plazas vacantes, y quien saca el mejor puntaje tiene la opción de escoger de primero la plaza en la cual trabajar.

Esta forma de escoger, si bien parece justa con los docentes, no es lo es tanto con los usuarios del servicio público educativo porque pasa lo siguiente: los docentes mejor calificados toman las plazas de acuerdo a la cercanía a los centros urbanos, la calidad de vida de los municipios o a sus arraigos personales; quedar cerca de la familia, o de sus comunidades. Así, al final de las audiencias van quedando los profesores con las calificaciones más bajas en los lugares más apartados y con mayores problemas sociales y económicos, lo que de alguna manera centraliza la calidad de los docentes y perpetúa la deuda que hay en la ruralidad con la calidad educativa. Además, en muchos casos estas plazas alejadas y de difícil acceso no son tomadas por ningún docente, por lo que muchas veces pasan meses o años enteros sin profesor o con uno provisional. Esto que menciono no quiere decir que un buen puntaje en el examen del concurso de méritos garantice la calidad de los docentes en comparación con aquellos que sacan puntajes más bajos, pero creo que es un fenómeno que merece atención.

Lo que me interesa de esta forma de obtener el puesto en una comunidad rural o en otra es que los docentes cuando van a elegir la plaza no tienen ninguna garantía de poder escoger precisamente el lugar, lo que les implica muchas veces grandes desplazamientos y cambios en sus vidas que pueden entrar en conflicto con sus dinámicas familiares y sus proyectos de vida.

Por eso es normal que las escuelas rurales en el departamento de Antioquia, tengan dentro de la infraestructura misma de la escuela *apartamentos*, que los docentes tienen la opción de habitar o no.

Es por eso que escogí, de entre muchas otras profes a la profe Edí y a la profe Jazmín, porque son docentes nacidas y criadas en Medellín, y que tenían antes de ser docentes un *modus vivendi* enmarcado por la experiencia en contextos urbanos, muy diferentes entre ellas, pero con unas representaciones de lo rural construida tal vez bajo la misma matriz que las mías.

Y es aquí donde entran las voces de las profes en este relato, en cómo viven la experiencia de ser urbanitas en las ruralidades específicas que he tratado de contextualizar y sobre las que profundizaré en las prácticas específicas de cada profe.

En el caso de la profe Jazmín pude indagar sobre su proceso de llegada de una manera más abierta ya que ella trasladó su vida misma a la vereda. El relato de su llegada es el relato de su vida profesional y familiar, y eso es evidente en la forma en la que cuenta con una mezcla de orgullo e incredulidad el proceso.

Para Edí, por otro lado, la escuela ha sido un lugar de muchas satisfacciones profesionales, pero también el lugar del aislamiento y la separación familiar. Edí rehuyó (sin negarse de manera definitiva) a que las entrevistas fueran grabadas, por lo que el relato que pudimos construir no es tan rico en detalles del proceso, sino más bien marcado por describir el tipo de relaciones existentes y de donde extraigo algunos elementos que me sirven para identificar algunas de las representaciones sociales que entraban en juego en sus prácticas como docente y habitante de su escuela y vereda.

5.6.1. Jazmín y sobre cómo llegó a ser profe y ser rural en la vereda Otramina

Jazmín es una mujer de 45 años de edad, está, en sus palabras, felizmente casada y tiene 3 hijos. Nació en Medellín y se crio en el barrio Manrique, su madre es ama de casa y su padre se dedicó al comercio en el mismo barrio, es decir, tuvo diferentes negocios; restaurante, panadería, tienda. Por lo que pude deducir de lo que ella cuenta de su vida familiar previa a su matrimonio, es la historia de una familia trabajadora, cuyos padres no son profesionales, pero inculcan a sus hijos la importancia de llegar a serlo, en la que la educación superior es el único patrimonio que pueden dejarle a los hijos, y en el que una carrera profesional es la vía más segura, aunque no la más rápida, para lograr movilidad social.

Así que Jazmín trabaja desde que estaba muy joven, buena parte del tiempo en los negocios del papá. Cuando terminó la educación secundaria comenzó a trabajar como auxiliar de un consultorio odontológico pediátrico de un amigo de la familia. Ese amigo de la familia era, más o menos, la reificación de ese futuro posible gracias a una carrera profesional: con un consultorio propio, pacientes fijos, y un flujo de dinero que proveía tanto de posibilidades económicas como

de estatus. Y ese ejemplo era suficiente influencia para que quisiera estudiar la misma carrera de la persona para la que trabajaba.

Se presentó tres veces a estudiar odontología en la Universidad de Antioquia, sin éxito. Por los días en los que se presentó por última vez, tenía un trabajo extra que ejercía de manera ocasional. Un amigo suyo se había comprado un computador (estamos hablando de mediados de la década de los 90 del siglo XX, cuando el uso y tenencia de computadores personales era muy escaso) y pasaba trabajos a computador, sobre todo a estudiantes de la Universidad de Antioquia y cuando no daba abasto le pedía ayuda a Jazmín. En una ocasión tuvo que transcribir unas notas de una profesora de preescolar y le gustó lo que leyó y transcribió. También, cuando le contó a su jefe que no había pasado por tercera vez a estudiar odontología esta le dijo que eso no era lo de ella, que pensara en algo con educación, ya que su trato con los niños era excepcional, que él veía esas capacidades en ella. Así se decidió por la educación.

Ella dice que la vida le reconoció esas habilidades y que de alguna manera la puso en el lugar adecuado, porque en el siguiente examen de admisión que presentó pasó a la licenciatura en educación preescolar. En el tercer semestre de la carrera consiguió trabajo en una guardería privada:

Yo he sido así, aventada. Una compañera mía tenía una cuñada que trabajaba en una guardería y le dijo que allá necesitaban una maestra, pero con experiencia, y yo en tercer semestre le dije me consiguiera una entrevista, y ella “boba que nos van a dar trabajo allá si apenas estamos en tercer semestre” y yo, consígamela y verás, y yo dije en la entrevista que estaba en el octavo semestre y a punta de cuento me conseguí el trabajo. Allá duré dos años me fue re bien si vieras, además porque a mí siempre me fue muy bien con los niños, siempre me gustaron además los más chiquiticos. (Comunicación personal, 2019).

Esta situación, que podría ser juzgada como tramposa: mentir sobre sus cualificaciones en una aplicación de trabajo, es inmediatamente atenuada por la afirmación de que le fue “re bien”. Es decir, que, si bien mintió sobre sus estudios, no lo hizo para desempeñar mal su labor. Y que, si bien había mentido, lo hizo más como una forma legítima de superar un obstáculo económico que le permitiría continuar sus estudios.

Las guarderías tienen un doble componente en su funcionamiento, uno es pedagógico, es decir de estimulación y desarrollo de habilidades motrices, cognitivas, sociales y emocionales en los niños, y de otra parte del cuidado y de la creación de hábitos de salud e higiene. Y este segundo componente es algo que en nuestra sociedad está más ligado a las mujeres.

Sin entrar aquí a discutir si los roles de cuidado que han sido culturalmente adjudicados a las mujeres tienen una base biológica o no, es evidente que esta concepción está en el centro de las formas institucionalizadas del cuidado y enseñanza de los niños en edad preescolar; la mayor parte de las guarderías contratan exclusivamente mujeres, existen los hogares comunitarios regentados por madres comunitarias sin estudios profesionales que funcionan en la práctica como guarderías. Todo esto para decir que, tanto esta concepción en la cual las mujeres son idóneas para el cuidado y estimulación de los niños en edad preescolar, la experiencia que había tenido durante tres años en el consultorio odontológico-pediátrico y lo que era su vocación y capacidad probada de cuidado y empatía con los niños, y esto a su vez aunado a una cultura del trabajo y a la necesidad de financiarse sus estudios, pueda servir a ella, y a mí mismo para justificarla.

Ese primer trabajo duró dos años, hasta que la guardería quebró y cerró, por esa misma época ya se había casado y el primer bebé estaba en camino. Cuatro meses después de que el niño naciera Jazmín consiguió trabajo en otro jardín infantil, esta vez de mayor estrato social, quedaba en Laureles que también quebró, pero la dueña la recomendó en otro jardín de aún mayor nivel socioeconómico en El Poblado. En esta experiencia específica me parece importante detenerme.

Este fue el último trabajo que Jazmín tuvo con población de estratos medios y altos fue un trabajo que definió sus búsquedas profesionales.

Leo ve, yo me cansé de la pleitesía que había que llevarle a los papás, porque ellos desdibujaban mi función como docente, yo no sé, ve, ellos creían que uno era como personal de servicio o algo así, porque mirá que los problemas eran que, porque la niña llegó a la casa sin chulos, o que, porque se le había corrido el pañal, y eso que nosotros teníamos asistente en ese jardín, pues nosotros no pañaliábamos, entonces me cansé y renuncié... Además, que yo quería ser profesora como de Colegio, mira, yo en este jardín estaba más preocupada por lo cognitivo, como por lo pedagógico, que por la cartelerita y la muñequiadera, yo quería que los niños avanzaran en operaciones del pensamiento concreto y en planear mis actividades en función de eso, entonces allá no encajé... Entonces dije: yo

quiero trabajar en un colegio y como yo lo que he querido el universo me lo ha dado, terminé en el Pequeña María, un colegio en Carpinelo que funcionaba por cobertura pero muy duro, yo allá me fui fue a la guerra porque esos niños necesitaban mucho amor y yo tenía mucho amor para dar porque estaba llenita de amor, (eso lo decía mientras hacía un gesto con sus manos de tener la barriga llena y redonda, manifestando que estaba en embarazo de su segundo hijo) y la verdad que fui muy feliz en esa época y en ese colegio a pesar de todo. (Comunicación personal, 2019).

Cuando le pregunté a qué se refería con ese a pesar de todo se refirió a las condiciones sociales y económicas de la comunidad en la que estaba el colegio; población de muy bajos recursos económicos, desplazados por la violencia en barrios informales, niños con problemas de malnutrición y parásitos, padres y madres violentos y con problemas de adicción.

Esta etapa fue mucho más satisfactoria desde el punto de vista profesional, ya que sentía que ahora sí ejercía esa profesión liberal para la que se había formado, y no que era una niñera para la gente de clase alta. Y También descubrió que la labor que ejercía de verdad impactaba a la comunidad con la que trabajaba: “esos niños necesitaban mucho amor y yo tenía mucho amor para dar” (Comunicación personal, 2019).

Allí duró tres años más mientras se consolidaba el hogar, ya había dos hijos en el panorama, tanto ella como su esposo tenían trabajo y el suyo quedaba cerca de su casa y de la de sus padres en Manrique lo que significaba una red de apoyo cercano. Se había asentado un poco la vida en los hábitos, el trabajo, la maternidad y su vida de pareja.

Finalizando el tercer año de trabajo en Pequeña María, una compañera docente le propuso presentarse juntas al concurso docente. Jazmín al principio no le prestó mucha atención, ¿para qué?, estaba bien donde estaba. Ahora bien, ser profesor del magisterio tiene sus ventajas en comparación a estar en un colegio por cobertura.

Los colegios por cobertura son una figura en la cual las alcaldías pagan por los servicios educativos prestados a una institución privada allí donde no hay colegios públicos que puedan prestar el servicio. Generalmente en los colegios por cobertura los docentes son contratados por prestación de servicios, lo que implica poca estabilidad laboral, el no pago de vacaciones, y dificultad en el acceso a préstamos y servicios financieros como créditos de vivienda, dado el tipo

de contratación. De otra parte, como me dijo una vez un profe: “yo ya tengo mi nombramiento, si me voy me voy porque quiero, no porque me saquen” (Comunicación personal, 2019).

Así que Jazmín no estaba interesada en presentar el concurso, pero la amiga le compró el pin, o los derechos para presentar el examen del concurso docente. Igual seguía sin estar interesada en dejar el Pequeña María. Tal vez por apoyo moral, o por no dejar, fue a presentar el examen. Era un domingo, y los domingos eran para ella el momento de disfrutar en familia, salir a comer por fuera.

El examen era un domingo, y Juan (su esposo) nos había invitado a almorzar y yo no me acuerdo a dónde, y yo dije, ay no mor, espéreme yo presento ese examen rápido y vamos a almorzar... Leo, el horario pa' ese examen era como hasta las 4 de la tarde, y yo al medio día ya estaba saliendo de allá, y el portero me preguntó: “profe, ¿ya terminó?, eso es hasta las 4” y yo, ahhh sí, es que yo me voy a ir a almorzar (se ríe)... Leo, yo no tenía ninguna presión... y los más teso Leo es que en ese colegio éramos 45 profes, y se presentaron al concurso como 25. (Comunicación personal, 2019)

Jazmín ganó el concurso docente. Como la contratación en el Pequeña María era por prestación de servicios, y el rector se había dado cuenta de que muchos profesores se habían presentado al concurso público, les dijo que no les iban a renovar el contrato. Justo en el tercer embarazo. La decisión que tomó, o que tomaron como familia era que se dedicara a la maternidad mientras su esposo, quién en ese momento tenía un buen trabajo, proveía.

Yo la verdad no iba a ir, pero mi mamá me dijo, porque como la citación había llegado a la casa de ella, nosotros estábamos en Marinilla en ese momento, me dice mi mamá que no, que yo no me quedara de ama de casa, que yo había estudiado y que por algo lo había hecho. (Comunicación personal, 2019)

De nuevo, aparece esa forma de realización personal a través de los hijos, que ellos hagan lo que el padre no pudo: ejercer una profesión liberal, y de parte de la madre, no quedarse como ama de casa. No es que haya indignidad en serlo ni mucho menos, pero esas palabras de la madre

de alguna manera indican un deseo de que ella tuviera una vida distinta a la que ella tuvo, y sobre todo acorde a su formación.

Decidió asistir a la audiencia para la adjudicación de la plaza docente con la idea en mente de que la tomaría sólo si podía cogerla en el oriente cercano, es decir en Guarne, Rionegro o Marinilla, que era donde vivían en ese momento. Allí se encontró con una compañera del Pequeña María, se sentó con ella.

La dinámica de esas audiencias es que el profe que haya sacado mejor puntaje escoge de primero entre las plazas disponibles. Las del oriente cercano fueron tomadas de primero (esta dinámica, si bien parece justa con los docentes, no es lo es tanto con los usuarios del servicio público educativo porque pasa lo siguiente: los docentes mejor calificados toman las plazas de acuerdo a la cercanía a los centros urbanos, la calidad de vida de los municipios o a sus arraigos personales; quedar cerca de la familia, o de sus comunidades. Así, al final de las audiencias van quedando los profesores con las calificaciones más bajas en los lugares más apartados y con mayores problemas sociales y económicos, lo que de alguna manera centraliza la calidad de los docentes y perpetúa la deuda que hay en la ruralidad con la calidad educativa. Además, en muchos casos estas plazas alejadas y de difícil acceso no son tomadas por ningún docente, por lo que muchas veces pasan meses o años enteros sin profesor o con uno provisional (que no ha ganado el concurso).

La compañera con la que se había sentado sí llevaba una lista con las plazas disponibles y tenía señalado cuáles le interesaba, estaba pensando en Titiribí.

Eso fue muy charro, yo pensando en las del oriente y esas las cogieron de una, y yo ay no, yo mejor me voy de una vez, yo que me voy a ir bien lejos, y mi familia y todo, y la amiga mía me insistía, “vámonos para Titiribí, ve hay dos plazas, una pa’ usted y una pa mí, yo tengo moto, nos vamos juntas, su mamá le cuida los niños” ella pues me organizó la vida en un minuto y cuando llegó el llamado de ella pidió la plaza de Titiribí y se escuchaba la gente quejarse ¡ahh! Y yo dije, bueno eso es que es buena, y después me tocó a mí y así cogí la plaza aquí, y ahí empezó mi suplicio (...). (Comunicación personal, 2019)

El suplicio al que se refiere Jazmín, es en realidad el proceso de adaptación y conocimiento del territorio y la población. Por un lado, desde el punto de vista de la adaptación, fue lento, en

parte por el hecho de tener que tener su vida partida entre dos lugares, Medellín y Titiribí, y pasar de las lógicas de lo citadino y lo urbano a las de lo rural, sobre todo teniendo en cuenta que los más rural que había conocido era la zona urbana de Marinilla. Esto aunado a la importancia de su vida familiar y de pareja que estaba, y está, altamente arraigada a sus hábitos y deseos como elementos que le dan significado a su vida.

A continuación, unos extractos de una de las entrevistas en la cual se refiere al primer día que fue a Titiribí y de su primer día de trabajo.

Cuando vine a conocer Titiribí eso fue muy duro, yo me vine con Juan Carlos en moto, cuando llegué yo no sabía caminar en la manga, yo ya estaba mamada, me pareció muy lejos, y yo le decía a Juan, yo no voy a ser capaz. ¿yo cómo voy a hacer Juan? Y él: “en bus, pa’ este lado hay buen transporte”, vea y Mariana tenía 2 años, Juanjo 5 y Pablo de 8, estaban muy pequeños Leo, mi mamá me los cuidaba por la mañana, y así empecé a trabajar. Juan me llevaba a la terminal pa’ coger el bus de las 6 y yo me venía llorando...El primer día de trabajo, venía yo en el bus con la amiga mía y nos recibió La Huesera (La Huesera es un punto de referencia en la vía Amagá - Bolombolo, ubicada a 3 kilómetros de Amagá en sentido Amagá - Titiribí, en el que continuamente hay derrumbes que bloquean la carretera) y esa gente: que no hay paso, y yo: señor, pero yo tengo que llegar a Titiribí, me está esperando mi jefe. Nos consiguieron unas botas que pa’ que pasáramos, y yo pa’ ponerme la pecueca de otro, al final pasamos y gritando y montadas a caballo, eso fue, me acuerdo mucho, un día de la mujer, el 8 de marzo del 2012... Yo iba descontextualizada totalmente, toda citadina estrenando un bolso que terminó embarrado... yo veía los niños como si fueran extraterrestricos, por allá todos escondiditos y cacheticoloraos (se ríe) (...) Y el profe que me recibió en la escuela me pregunta: ¿y usted cómo se va devolver? la rectora no vino, ella se quedó en Camilo C porque había derrumbe (Comunicación personal, 2019).

De lo anterior llama la atención los detalles con los que se refiere a los niños, como pequeños extraterrestres (aunque tiernos dado el tono que usó y el diminutivo, -extraterrestricos- y la risa siguiente que da entender que es un chiste) aunque la realmente alienígena era ella con sus

botas elegantes y su bolso nuevo embarrado, y por eso los niños se escondían tímidos detrás de la profe que le iba entregar el puesto, es decir, la profesora a quien ella iba a reemplazar.

También el hecho de no saber caminar en la manga y no haber escogido bien el calzado, de ser la primera vez que se montaba en un caballo cuando le tocó pasar un derrumbe, el hecho mismo de pasar un derrumbe en el primer día de trabajo es suficiente experiencia exótica y traumática para una persona que ha pasado toda su vida en una ciudad y pensar que ese es el recorrido que va hacer todos los días desde su casa en Manrique hasta Titiribí.

Ese episodio que ella recuerda con tanta vividez, fue el inicio de una época complicada de adaptación. Duró seis meses yendo y viniendo en bus, que implicaba madrugar demasiado y llegar muy tarde en la noche a su casa, todos los días. Hasta que se compró una moto, en la cual tuvo un accidente con una volqueta que le ocasionó lesiones de rodilla y fracturas de tibia y peroné y cinco meses de incapacidad, fisioterapias y una convicción de renunciar una vez terminara su recuperación.

La profe continuamente hace referencia al apoyo familiar que recibió en este período, y que fue determinante para que, en un principio decidiera sí tomar el trabajo, y posteriormente a mantenerse en él. De parte de su hermano que le enseñó a manejar moto. De parte de su madre, que le cuidaba los hijos, y que, además, como me contó en la misma entrevista, le consiguió un apartamento en arriendo cerca al de ella para facilitar la logística, pero más importante, que durante su recuperación le insistía que no dejara el trabajo, que buscaba soluciones y le mantuvo la moral alta.

Y de parte de su esposo, quién un par de años antes le había dicho que no trabajara y se dedicara a los hijos, fue el mismo que estuvo en esta ocasión dispuesto a cambiar sus condiciones laborales en Marinilla para pedir un traslado a Medellín y así apoyar su carrera profesional. Jazmín se refiere a Juan Carlos como: “mi cómplice, mi alma gemela, mi todo”. (Comunicación personal, 2019)

Un pequeño paréntesis sobre Juan Carlos, el esposo de Jazmín. Yo conozco a Juan de manera tangencial, hemos tenido pocos encuentros, siempre me ha tratado con cordialidad y respeto, pero nuestras conversaciones han sido muy pocas y concentradas en asuntos triviales. Es sereno, discreto y habla con un volumen de voz tenue. Sé que su vida profesional la ha hecho como

vendedor de grandes empresas como Bavaria y Coltabaco, lo que lo ha hecho estar acostumbrado a moverse mucho en moto por diferentes partes de Medellín y en municipios cercanos.

Según ella la ha apoyado en todo, y ha estado dispuesto a sacrificar su bienestar y sus condiciones laborales por estar al lado de ella y de sus hijos mientras ella ejerce su profesión. Y en los momentos que ella considera los más difíciles siempre aparece como un apoyo y como alguien con quien dirige el rumbo familiar y facilita la toma de decisiones en función del bienestar de ella y de la familia.

Muestra de lo anterior fue la decisión de irse definitivamente para Titiribí; él seguía trabajando en Medellín desplazándose en moto todos los días y toda la familia se instalaba en el municipio mientras Jazmín asumía la educación en su misma escuela de los dos hijos menores.

Esa decisión la pensamos, la sopesamos, le metimos la razón y los números, porque Juan siempre ha sido muy de los números, y pues nos vinimos... y mira Leo que, si tuvimos que cambiar muchas cosas, pues todo realmente, yo como una manera de compensar, porque yo salía a las cinco de la mañana y llegaba a las seis de la tarde, y los niños de diez, cinco y dos años, muy chiquitos. Entonces el fin de semana yo llegaba y era regalos y mimos pa' todos, y paseo en el centro comercial, la salida a comer, y pues toda esa vida se cambió, pues porque ya no estábamos en Medellín y porque había que amarrar el gasto, porque la idea era construir una casita de campo y eso es muy caro Leo. (Comunicación personal, 2019)

Se fueron pues a vivir a Titiribí a pagar arriendo mientras construían la casa, Juan Carlos sacó vacaciones para este proceso y cuando regresó del período de vacaciones le tenían la terminación de su contrato laboral después de catorce años. Me explica la profe que esto sucedió porque la empresa despidió a todos los que ya iban a cumplir quince años de trabajo para no pensionarlos ya que nuestras leyes protegen a los trabajadores que les faltan solo cinco años para cumplir el tiempo necesario para cotizar las semanas de pensión.

La obra quedó parada y la gente de la vereda les ofrecía dinero por lo que llevaban de construcción. Cuando Jazmín se refiere a esto es notorio el coraje que le genera.

Eso sucedía a través de las mamás de la escuela que llevaban razones de los patronos, los dueños de fincas de ganadería y de recreo que estaban interesados en la casa que había empezado

a construir, y la situación era: Juan Carlos sin trabajo y ellos pagando arriendo en el pueblo y los préstamos con los que habían arrancado la construcción siendo pagados.

Un día ahí en el pueblo me encontré una señora de la vereda, y me preguntó por la casa “Jazmín y ¿qué van hacer entonces con la casa?, eso se les va caer ahí, y yo: doña señora preste la plata yo termino los techos, yo le pago en tres contados, y ella: ay no Jazmín, yo no tengo plata, ojalá. Y al otro día esta señora me dice: Jazmín vendeme. Y yo con esa rabia por dentro, pensaba, no tenés pa’ prestarme, pero si pa comprarme la casa, ¡espere y verá que me vea tomando tinto en ese balcón. (Comunicación personal, 2019)

Finalmente decidieron irse a la casa que no tenía techos haciendo uno provisional con plástico y redirigir los recursos hacia la terminación de la casa.

Leo, yo no les decía a mis papás que estábamos en esa casa así, sin techo, las paredes sin revocar, ni nada, sin cocina, sin unidad sanitaria, yo hoy me devuelvo a la película, nosotros estábamos locos, y cuando mi mamá se enteró lloraba (...). (Comunicación personal, 2019)

Hoy en día la casa de Jazmín es la realización de un sueño, un logro familiar articulado alrededor de su labor como docente rural. La casa queda a 10 minutos de la escuela, y hoy en día funciona con éxito el taller de carpintería de su esposo.

En un momento le pregunté si se veía viejita en su casa y me respondió que sí, que por eso la estaban haciendo así, que igual la idea era que los hijos crecieran y se fueran, pero que siempre pudieran llegar a la casa y tener sus cosas, igual señaló, - no sé qué podía pasar y las cosas podían cambiar-, pero que enfatiza que su vida ya estaba ligada a ese lugar.

5.6.1.1 Sobre las prácticas como docente. Cuando conocí a Jazmín y su escuela en Otramina, quedé bastante sorprendido. En primer lugar, tenía agua potable, cosa que muy pocas veces he encontrado en la mayoría de escuelas rurales que conozco, y conozco muchas. Tenía un aula para biblioteca perfectamente dotada de mobiliario y más importante de libros, bien ventilada e iluminada. Tenía un aula destinada a las expresiones artísticas, con percusiones, flautas, xilófono y un par de guitarras. También había pelucas, disfraces, y materiales que servían tanto para

creaciones manuales como para escenografías y sus procesos teatrales. En el aula de clase había unos Centros de recursos para el aprendizaje [CRA] bien dotados. Tenía restaurante escolar que servía complemento de desayuno (chocolate, galletas y quesito) y un almuerzo balanceado (siempre había alguna sopa o potaje, algún cereal o tubérculo, proteína animal y vegetales frescos y orgánicos) gracias en parte al insuficiente Programa de Alimentación Escolar [PAE], a los aportes en especie que hacían las familias o vecinos y la propia Jazmín, y especialmente por la huerta escolar que generaba suficiente alimento como para complementar la alimentación de los niños en la escuela y para enviar a la casa de los estudiantes de vez en cuando.

La escuela siempre la encontré limpia y organizada, con sus jardines bien cuidados y florecidos. Los niños eran atentos e inteligentes y era notorio que disfrutaban estar en la escuela. Entre mis compañeros y yo siempre decíamos que así era como deberían funcionar todas las escuelas rurales.

Estos logros eran posibles no solo por Jazmín, por supuesto, había otros agentes como fundaciones (el filtro potabilizador fue instalado la Fundación Empresas Públicas de Medellín [EPM] y las clases de música eran dadas por la secretaría de educación municipal), y esto era así para otras siete escuelas rurales del municipio y las cosas no funcionaban igual. En mi experiencia como asesor pedagógico, en muchas otras escuelas, en el momento en el que tomaba la dirección del grupo y de las actividades de la jornada, muchos de los profes se iban a hacer otras cosas y confiaban a mi cargo todo lo que pasaba en aula. Y cuando se quedaban se encargaban solamente de las situaciones comportamentales imponiendo el orden. En cambio, Jazmín participaba de todo como un actor más en el aula, me retroalimentan, modificaba lo propuesto de acuerdo a sus procesos de aula y al conocimiento de los sus estudiantes, de sus deseos y necesidades, que además incentivaba a que expresaran. De Jazmín aprendí mucho del trabajo del docente.

Jazmín también tenía la escuela de esa manera gracias a la colaboración de las madres. Y es pertinente aquí mencionar algo: en la mayoría de escuelas rurales que conozco son las madres quienes intervienen en todo lo concerniente con la escuela, son muy pocos los padres que se vinculan a estos procesos. Son las mamás quienes hacen aseo, jardinería y el trabajo pesado de la huerta escolar, asisten a reuniones, llevan, recogen o despachan a los niños y revisan sus tareas.

El funcionamiento de este tipo de escuela implica un tejido comunitario que se construye en la relación de la docente con las madres, y se va consolidando con el tiempo.

Cuando Jazmín llegó a la vereda Otramina, el número de estudiantes daba para que tuviera dos maestras, y la que estaba llevaba siete años en la escuela, pero luego disminuyó la población y tenían que mover a una, según la lógica de Jazmín a la que iban a mover para una plaza disponible en la sede urbana de la primaria era a ella, y dejaban en la escuela a su compañera porque llevaba ya varios años en el puesto, pero las directivas de la institución tomaron otra decisión.

Eso fue un proceso duro Leo, porque las mamás estaban acostumbradas a que la profe fuera amiga, ¿qué pasa?, como las profes aquí no tienen nada que hacer y esto es como solo, entonces la profe acostumbraba a que en la tarde iba a tomar el algo a la casa de las mamás, y a mí eso no me gusta porque eso me quita objetividad a mí en los procesos como docente... Entonces a mí las mamás no me copiaban, y estaban bravas porque yo me quedé y se les llevaron a la que era amiga, y pues el año que trabajamos juntas yo le respetaba mucho su lugar, como que yo estaba aprendiendo y entendiendo cómo se llevaba la escuela... (Comunicación personal, 2019)

Creo pertinente aquí hacer una diferenciación. La profe, al irse a vivir a Titiribí, a la misma vereda en la que trabaja, cumple una doble función; de un lado profesora, prestando un servicio social de Estado, y de otra vecina. Su rol como docente implica de igual forma una interacción con la esfera doméstica de algunas de las familias de la vereda, pero ella ha tratado siempre de que esa relación no vaya más allá de su trabajo.

La profe no tiene amigos o personas cercanas en la vereda, pero esto no es algo negativo para ella pues no tiene interés en ello. Le interesa sí, que las relaciones con los miembros de la comunidad educativa sean cordiales y respetuosas. Y ha aprendido también a incluir y responsabilizar a los habitantes de la vereda con mayor capacidad económica (cuyos hijos no estudian ahí) en beneficio de la gestión de la escuela. Hace esto, pero no asiste a los eventos sociales de la vereda como cabalgatas, fiestas o marranadas que son a su vez organizadas por los finqueros de la zona o los “patrones” como los llama la gente y la misma Jazmín.

A mí las mamás no me venían a la escuela para una jornada de aseo, ¿y sabe en quién me apoyé? en los niños, ay tan bellos mis niños... Yo me venía un sábado dizque a hacer oficio y les decía, el sábado voy a estar aquí pal que quiera venga y me ayude, y me veían pasar y

al ratico aparecían y cogían su escoba y su trapeadora y dale conmigo, después al rato pasaban las mamás, - ¿ay es que están haciendo oficio? - y yo: sí mi señora como le parece, y ya como que les daba pena y se ponían a hacer... Me acuerdo que todo cambió a partir de unos grados, y yo de plata mía y gestionando por ahí me conseguí pa` la toga, y preparamos un vals y todo, y a partir de ahí como que ya me fueron reconociendo más, pero yo me demoré tres años más o menos en consolidarme y ganarme mi lugar. (Comunicación personal, 2019)

Jazmín dice que el reto de la docencia rural nunca ha sido el aula ni la interacción con los niños, si no, precisamente la comunidad. Lo creo, porque los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene con los niños son impresionantes, y como no soy pedagogo, ni licenciado voy a hablar del ambiente que se vive en el aula de Jazmín. Los niños pueden hablar libremente, se les incentiva la creatividad, el juego y la autonomía, aprenden música, hacen deporte, tienen responsabilidades específicas en diferentes comités lo que implica una organización de los estudiantes en la coadministración de la escuela, conocen y en general se respetan las reglas. Estamos hablando de una escuela que tiene en un solo salón todos los grados de la básica primaria, desde preescolar hasta quinto, y las relaciones entre grandes y pequeños no son de abuso si no de ayuda y solidaridad. No es que no haya burlas, peleas o indisciplina, pero el manejo que se le da a estas situaciones busca la mejora y no el castigo.

La profe entiende además las necesidades físicas de los estudiantes en función de sus procesos de aprendizaje, de ahí su preocupación por que tengan una buena alimentación y hábitos de aseo, y uno de sus mayores orgullos y preocupaciones es el restaurante escolar.

Este cuidado del bienestar de los niños y niñas, y de la no vulneración de sus derechos en ocasiones le ha acarreado problemas con algunas familias por el hecho de verse en la obligación de denunciar casos de abuso, al punto de tener que solicitar acompañamiento de la policía para sentirse segura los días posteriores a la denuncia.

Hubo una pregunta que le hice a ambas docentes sobre su labor docente y que querían que pasara con los estudiantes, que para que los educaba y me respondió sin muchos titubeos que para que fueran felices y encontraran su lugar en el mundo, que fueran personas buenas y que le aportaran a la sociedad.

5.6.2 Edí y su relación con la comunidad

Edí es la profe de la escuela de La Meseta. La conocí en el mismo contexto que conocí a Jazmín, pero a diferencia de ella, Edí ha sido mucho más reservada con lo que comparte de su vida fuera de la escuela. Sé que es soltera y que tiene una hija ya mayor, de unos 25 años más o menos. Edí vive, o más bien pernocta durante la semana en la escuela, que cuenta con un cuarto, y un baño aparte del de los estudiantes. Los fines de semana y las vacaciones vive en Envigado con su hija.

En ese pequeño cuarto tiene una cama con mosquitero, una mesa de noche con un par de fotos (una de su hija y otra del papá de su hija) custodiadas por una figura del arcángel San Gabriel y un clóset con su ropa. Nada más.

Es una mujer adulta, de unos 45 años de edad, nunca me dijo su edad exacta, cuando le preguntaba me respondía: “vos pa qué querés saber eso”. Edí es una mujer divertidísima, extrovertida, dicharachera, cuida su aspecto personal; no tiene manchas en la piel, se maquilla y su corporalidad da cuenta de estar a gusto consigo misma, le gusta vestirse de marcas y en general tiene una actitud desenfadada, su cuerpo está erguido y en el rostro hay sonrisa y vivacidad que siempre me hizo sentir en confianza, como si compartiéramos códigos comunes.

Esa actitud desenfadada siempre me pareció fuera de contexto por la forma de ser de las mujeres de la vereda, por lo menos de las madres. Mujeres discretas, silenciosas, y más bien aisladas de todo lo que no tuviese que ver con sus familias y su hogar. Es decir, personalidades y vidas totalmente opuestas a la de la profe. Y Edí está también de alguna manera aislada, porque una vez termina la jornada escolar, a la 1 de la tarde, se queda en la escuela sin tener mayor contacto con la gente del sector ya que la mayoría de casas quedan alejadas de la escuela.

Solo tiene dos amigas, personas con las que ocasionalmente conversa o pide ayuda en asuntos cotidianos. Y las dos son mujeres solteras y sin hijos que viven cerca de la escuela, una de ellas vive sola y la otra con un hermano.

Esto no deja de ser curioso, y se lo atribuyo a una serie de elementos que trataré de ejemplificar. El primer elemento es que, en la vereda, las familias que viven del café, o por lo menos las que viven del café y tienen hijos estudiando en la escuela, tienen unas responsabilidades y roles marcadamente definidos por el género. Las mujeres se encargan del cuidado de los hijos y a la casa o “destinos” como ellos las llaman y los hombres al trabajo en los cultivos y a la provisión de lo necesario para la subsistencia del grupo familiar. Como las casas están alejadas las unas de

las otras por distancias considerables, los espacios de socialización de estas personas son reducidos, en especial para las mujeres, para quienes la escuela es el lugar de encuentro, o lo único que las congrega fuera de festividades religiosas o celebraciones especiales.

Esta situación de aislamiento se hizo evidente en una ocasión que visité la escuela. La secretaría de educación y cultura municipal había invitado a las diferentes escuelas rurales a una jornada cultural en el casco urbano. La secretaría tiene programas de acompañamiento en el aula con docentes de teatro y música, y la idea era que los estudiantes presentaran los resultados de esos procesos en el circo-teatro.

Las niñas (y digo las niñas porque en la escuela en el momento de esta historia había siete niñas y dos niños) habían preparado una versión teatral de *La Cenicienta*, (sobre la elección de la adaptación hablaré luego). El municipio iba a pagar el transporte de los niños, la profe y las madres que los iban a acompañar, así como la alimentación de todos los asistentes. La profe ya había coordinado con las mamás y todo estaba confirmado.

Cuando llegué a la escuela los estudiantes me contaron del plan del día e insistieron en que viera el ensayo de la obra, la profe me pidió permiso para retirarse del salón mientras ella organizaba algunas cosas logísticas del evento, la salida de los niños, la llegada de las madres a la escuela y el transporte que iba llevarlas una vez terminara la jornada escolar, así que me dejé a cargo del grupo.

Yo la veía por la ventana hablando por teléfono y caminando por el corredor de la escuela de un lado a otro. Colgaba y hacía nuevas llamadas, y estuvo así casi una hora. Cuando regresó al salón estaba evidentemente contrariada, tenía la cara roja y en su tono de voz había rabia. Y dijo: "niños, no vamos para ningún lado, pónganse los disfraces y muéstrenle al profe Leo lo que hicimos porque es el único que los va a ver" (Comunicación personal, 2019).

Cuando le pregunté qué había pasado me contó que las mamás se quitaron a última hora porque los papás no las habían dejado ir al pueblo. El asunto fue así: La jornada cultural empezaba en la tarde para no desescolarizar a los niños, ya que esto implica unas gestiones administrativas con los rectores y con la secretaría de educación departamental, y para evitarlo decidieron hacerla por fuera de la jornada escolar. Esto implicaba que los niños en la mañana estuvieran en la escuela recibiendo clase y que en la tarde se dirigieran al pueblo al evento cultural. El carro pagado por el municipio los recogería a las dos de la tarde y llegarían a las tres al pueblo más o menos, pero su turno en la presentación era a las seis de la tarde, y pues parte del evento era que los niños también

estuvieran en las demás presentaciones de las otras escuelas rurales. Así que el carro los volvería a llevar a la vereda a las ocho o nueve de la noche más o menos.

Las mamás le dijeron a la profe que en ese horario no se iba poder porque los papás habían cuestionado el hecho de que los niños y las mujeres estuvieran en el pueblo en la noche, que “nada tenían que estar haciendo por allá solas” (Comunicación personal, 2019). Edí habló con otras mamás (casualmente las solteras eran las que no tenían problema con ir en la noche al pueblo) buscando ayuda para convencer a las demás familias de realizar el acto cultural, pero estas le recomendaron que lo mejor era no meterse en eso para evitar problemas.

En ese punto mi relación con la profe Edí y con los niños y niñas de La Meseta se había limitado a los espacios de la escuela, a las madres las veía ocasionalmente cuando llevaban los niños a la escuela en la mañana o los recogían en la tarde y solo a algunas de ellas, y nuestras interacciones eran muy limitadas. Pero después de ese evento me interesé más por la comunidad y preguntarme por la vida de la profe en ese contexto que a mí me parecía o parece profundamente machista y tradicional.

Cuando tenía el chance me iba a caminar con los niños y niñas a acompañarlos en su camino de regreso a casa, ya teníamos confianza, y esas caminadas me sirvieron para conversar con ellos de sus vidas, que es la vida de sus familias.

Después de haber trabajado tanto tiempo con niños y niñas de escuelas rurales, me he dado cuenta de que estos, si están interesados, son personas con las cuáles se puede tener una conversación profunda mucho más interesante que con una persona adulta, ya que tienden a ocultar mucho menos detalles de su vida y de lo que les ha pasado y les pasa, tal vez porque no han desarrollado un sentido de la vergüenza y de lo que se dice y lo que no. También creo que esa relación de confianza se tejió en un principio gracias a que yo no tenía ninguna responsabilidad con ellos; no era su profesor de la escuela lo que no me obligaba a controlar la disciplina, ni a forzarlos a hacer nada, mi papel en la escuela con ellos era mucho más horizontal, e implicaba mucho el juego, la lectura, la conversación, además porque en la fundación una de las premisas de nuestro trabajo es que los procesos de aprendizaje sean mediados a través del disfrute y la invitación, nunca desde la imposición. Voy a parafrasear una conversación que tuve con un niño en una de esas caminatas:

Profe, yo ya me voy por aquí, chao, ustedes se siguen por ahí pa´ arriba.

¿Y de aquí a tu casa cuánto te demoras?

jm... por ahí a diez minutos profe, chao.

Espera(...) muchachos, yo voy a acompañar a Stiven a la casa, si quieren me esperan aquí ¿o vamos todos?

Vamos profe ¿qué afán? - respondieron los otros niños

Stiven, ¿y hace cuánto vives en tu casa, toda la vida?

No profe, yo vivía antes con mi mamá y mi papá en El Porvenir, pero me vine para acá con mi mamá y con el papá de mi hermanito.

Y ¿dónde te gustaba más vivir, allá o acá?

Profe, es que los papás de Stiven son separados- dijo otra niña como si lo que había dicho Stiven necesitara explicación.

Profe... y se quedó pensando un momento - profe pues allá tenía más pa hacer había como más cosas, pero aquí me gusta la escuela.

¿Pero el papá de tu hermanito te trata bien?

Sí profe, la que es muy brava es mi mamá (Comunicación personal, 2019).

Cuando llegamos a la casa la mamá estaba en el corredor. Era un caserón muy viejo y grande pero habitable, de techo de teja de barro y muros altos de tapia, piso de madera con agujeros, y un patio central en piedra con una fuente, estaba modestamente amoblada con sillas y mesas rimax, pero conservaba un aire de grandeza y dignidad. Era una casa que antaño debió ser la casa principal de una hacienda, pero que notablemente había sido deshabitada por sus antiguos dueños y había perdido el esplendor que pudo tener antes.

Saludamos a la mamá de Stiven desde lejos con las manos, (eso lo hice yo como una forma de anunciarme) y un poco sorprendida al ver llegar a su hijo con algunos compañeros y un “profe” entró a la casa y se cambió rápidamente de ropa, yo me disculpé por aparecer así sin avisar y le expliqué que quería conocer la vereda y que estaba acompañando a los niños en el recorrido de regreso a casa.

Aproveché para pedir un poco de agua.

-Profe, pero solo tengo hervida.

-No hay problema, oiga, está muy linda su casa.

-Ay no que pena, y esto como está de desorganizado y de sucio. Y añadió- igual esto no es de uno. (Comunicación personal, 2019)

Su incomodidad fue notoria, tanto por el cambio de ropa antes de que llegaran, como por el tono de sus palabras cuando respondió a mi comentario sobre su casa, decidí irme rápido. Después, más arriba, los niños me contaron que esa casa era de- un señor de esos ricos que vivían aquí antes- y que Stiven había llegado con la mamá, su padrastro y el hermanito, que aún no estaba en edad escolar, y que luego de unos días el padrastro se había ido de nuevo.

A medida que subíamos el resto de niños se fue quedando y quedé con las niñas que vivían más lejos de la escuela. Una de quinto de primaria y la otra de cuarto, que además eran primas cruzadas, y vivían en el mismo sector a unos quince minutos la una de la otra.

-María, y vos que ya vas a salir de quinto ¿para cuál colegio te vas a ir, para el pueblo o para Corcovado?

-Profe yo me voy a ir al pueblo.

-Y vos Cate, ¿Cuándo salgas para dónde vas?

-Profe, no, yo me voy a quedar en la casa porque mi papá dice que solo la primaria, que me quede en la casa haciendo destinos.

-Y eso ¿por qué?

-Ahhh profe a él no le gusta que yo vaya al pueblo, ni mi mamá, no ve que él fue uno de los que dijo que no podíamos ir a hacer la obra de teatro.

-Cate y eso - continué yo.

-Profe es que mi tío es así, como muy cerrado ¿sí me entiende? - añadió María.

-Cate ¿y vos tenés hermanos o hermanas?

-Sí profe, un hermano, pero él sí está estudiando en el pueblo

-Cate, ¿Pero vos quisieras seguir estudiando?

-Claro profe.

- ¿Y la mamá que dice?

-Nada profe.

-Y qué te vas a quedar haciendo en la casa.

-Ay profe, pues ayudarle a mi mamá, qué más. (Comunicación personal, 2019)

Tiempo después le conté a la profe que pretendía hacer mi trabajo de grado sobre la escuela y sobre ella, y fue cuando le propuse hacer un sancocho para invitar a todas las familias de la escuela a tomarse una foto y que esto me sirviera de excusa para conocerlas más, ella aceptó, pero me dijo que si bien ella me las reunía en la escuela tenía que ser yo el que les propusiera, porque a ella no le hacían caso. “No ve como nos fue con la obra de teatro y que rabia” (Comunicación personal, 2019).

Me reuní con ellas y acordamos una fecha, a diferencia del sancocho de Otramina, que logísticamente solo me había implicado un día; llevar el mercado en la mañana, temprano, a la finca donde vivía *Miranda*, volver al medio día y esperar la llegada de las familias. En La Meseta había que mercar un día antes del sancocho, llegar a La Meseta, esperar a que bajaran las bestias de la casa de Cate para amarrar el mercado y llevar a la profe, al otro día madrugar, amarrar el mercado otra vez junto con la olla pal sancocho y llegar hasta la casa de Don Antonio, un señor que vive en los bordes de la reserva La Candela donde iba a ser el encuentro.

Todo esto se planeó en esa reunión, y a las mamás les entusiasmó mucho, ellas mismas organizaron todo. Como ya mencioné, yo iba con una amiga fotógrafa. Llegamos en la tarde a La Meseta y ya nos estaban esperando dos mamás y la profe. Llegamos en la noche a la casa de Cate, la niña que no continuó sus estudios y conocí a su papá y a su hermano. A su madre ya la había conocido en la reunión en la escuela y había facilitado todo el proceso; las bestias y el hospedaje para mí y mi amiga en su casa.

Nos lavamos las botas antes de entrar a la casa y Alberto, el hermano de Cate, nos recibió las maletas y nos pasó unas chanclas, luego se fue a desensillar las bestias y a darles de comer. Y Don Héctor nos recibió con amabilidad no fingida. Hice las respectivas presentaciones e intercambiamos palabras sobre el camino y el clima.

Nos sirvieron la comida y comimos solos, después comieron los demás miembros de la casa, en un momento en el que mi amiga se paró a ir al baño, Doña Rosario me preguntó con algo de pudor y sin que los hijos escucharan si Sara (mi amiga) era mi novia, me aclaró que no quería meterse en mi vida, si no que estaba pensando en cómo acomodarnos, para saber si acomodaba a Sara con Cate y Alberto conmigo, o a Sara a y mi juntos. Le respondí que Sara solo era mi amiga, pero que no teníamos problema en compartir el cuarto, y entre risas le dije igual dejábamos la puerta del cuarto abierta, se rio y no dijo nada más. Luego nos sentamos en la sala de la casa y

vimos un poco de televisión con toda la familia, algún programa de concurso que servía para intercambiar algunas palabras sobre el performance de los participantes.

Me llamó la atención que un momento Don Héctor me preguntó cómo estaba la vida en Medellín -con todas esas cosas que pasan por allá -, les respondí con lugares comunes que exaltaban los aspectos desagradables de la ciudad y resaltaban los beneficiosos del campo; el ruido, los trancones, la inseguridad, la contaminación. Y me respondió es que eso por allá es muy horrible, y mencionó que hacía poco había visto en “Séptimo Día” (un programa de televisión amarillista y con dramatizados que hace reportajes sobre historias macabras y crímenes siniestros como niños intercambiados al nacer y cosas por el estilo) la historia de una muchacha en Medellín que se le habían llevado obligada pa una casa y que allá las pusieron comer condones con cocaína y las mandaban pal extranjero. Y la verdad no sé si me lo decía como para saber si sí creerle al programa y confirmar si esas cosas sí pasaban o para que su familia escuchara cuantos peligros están al acecho en la ciudad, porque ese era un tema recurrente en él, el miedo a la ciudad. Finalmente nos acomodaron a mi amiga y a mí en el cuarto de Alberto que estaba separado de los demás cuartos de la casa, y a Alberto con Cate en el cuarto de ella que está conectado al de los padres y a la sala del televisor por umbrales con cortina.

La profe se quedó en la casa de los hermanos de ambos, es decir, del hermano de Don Héctor que está casado con una hermana de doña Rosario. Y que quedaba a unos metros, aunque no era visible desde la casa de ellos.

Luego me enteré que don Héctor y su hermano trabajaban juntos el cultivo de café y que eran copropietarios de la finca.

Cuando me levanté al otro día la casa estaba llena de actividad, doña Rosario ya había preparado desayuno, Don Héctor había salido con su hermano a buscar las bestias al potrero para llevar las cosas hasta donde don Antonio, Cate estaba barriendo y Alberto picando caña para darle a las bestias.

Durante la preparación del sancocho traté de alternar mi presencia entre la cocina y la manga exterior de la finca de Don Antonio hermano de doña Rosario, ya que el grupo estaba dividido, hombres afuera sentados debajo de un árbol conversando y mujeres en la cocina. Por lo menos al principio mientras hacíamos el arroz y pitábamos la carne de res para acelerar su cocción antes de integrarle el revuelto al sancocho, que sí estaba en una olla grande en el exterior con el

pollo y el espinazo. La profe iba de un lugar a otro también, sin vincularse demasiado en ninguna de las actividades.

El sancocho empezó a estar a eso de las 11 del día y más o menos a esa hora comenzaron a llegar las demás familias. Luego servimos el sancocho y hubo más oportunidad para conversar, noté que la profe prefería la compañía de Miriam (una de esas mencionadas amigas solteras y sin hijos), o por lo menos tenía más que conversar con ella. A Don Héctor le pregunté por cómo funcionaban las cosas en el territorio, de dónde sacaban el agua, y cuántos palos de café tenían él y su hermano. Cuando le pregunté cómo le parecía vivir en el campo me respondió:

Pues vea profe, a mí me parece muy bueno porque es como más sano, ni hay como todos esos peligros que uno ve en la televisión con tanta gente tan corrupta y tan mala. Es que ni se tiene que ir uno pa Medellín, vea no más aquí mismo en Titiribí, baja uno a mercar y escucha esas niñas diciendo esas barbaridades y bailando esas cosas tan vulgares, que son de doce años y parecen unas prostitutas discúlpenme la expresión. En cambio, aquí vea que uno es más sanito... Además, que así me enseñaron a mí, yo soy de finca y siempre me ha gustado el trabajo en el campo, que es duro sí, pero aquí vivimos bueno y pues la casa es de nosotros. (Comunicación personal, 2019)

Figura 4*Docente Edí*

Cuando le pregunté qué si esperaba que sus hijos se quedaran en la vereda e hicieran vida ahí mismo, dijo: “Pues uno les enseña con ejemplo y con valores de lo que uno hace, y si a ellos les suena pues muy bueno, pero si no pues ya ellos verán qué hacen cuando crezcan” (Comunicación personal, 2019). Otra mamá respondió, había ido sola con su hija y dijo:

Yo sí quiero que mi hija estudie y haga cosas, así como Sara vea que es fotógrafa, no como uno que toda la vida esperando pa juntar pa una casa, y de aquí para allá en las casas de los patrones, igual a mí me ha ido bien y me han tratado bien, pero eso así es muy maluco, noo que estudie y sea alguien en la vida.

No, pero es que vea - Replicó Don Héctor- el susto de uno como papá es que ellos se van para ese hogar juvenil y allá no hay quien los controle y ellos a esa edad solos, se le pierden a uno.

Pero Alberto está estudiando y no se ha perdido- le respondí- yo lo veo como un muchacho juicioso y colaborador.

Ah no, y él es juicioso, pero es que con las muchachas es diferente...

¿Por qué diferente?

Porque usted sabe que les echan el cuento y ellas caen más fácil y el problema es más grave.

Pero Don Héctor, usted tiene un hogar bonito, y le ha enseñado valores a su hija, debería confiar en lo que le ha enseñado pa que ella se eduque.

Ah eso sí, pero después.... es que está muy niña pa que se vaya sola, a mí siempre me da susto. (Comunicación personal, 2019)

La profe cambió de tema pero esa parte de la conversación quedó resonando en mi cabeza, porque de alguna manera encarnaba dos creencias sobre la ciudad que hacen parte del imaginario de las comunidades rurales, en especial las que tienen una vocación campesina, y es la ciudad como lugar de oportunidades y donde se llega a *ser alguien en la vida*, donde está el trabajo bueno y profesional, o incluso el creativo, la posibilidad de conseguir para una casa propia; y de otra parte el lugar del peligro, el vicio y la inmoralidad. Y como la otra cara de esas concepciones está que el campo es atrasado pero humilde y virtuoso.

Esto por supuesto sé si piensa un poco depende también de la propia vida de quien hace el enunciado. En el caso de Don Héctor, un hombre de campo que logra tener su propia parcela y con ella levantar a su familia en compañía de su esposa y de su hermano, y de los hermanos de su esposa, porque son una familia que conectan sus fincas y se reparten las responsabilidades de cuidado y de trabajo de manera colaborativa.

Y que ha logrado tener una vida de trabajo, sin precariedades, por lo menos desde su propia perspectiva (aunque desde la mía sí: nunca ha cotizado a pensiones y cuando se enferme y no pueda trabajar más confía en que los hijos lo socorran o tomen la batuta de la finca). Así, para él, lo rural es una forma de vida ligada al trabajo, la familia y las tradiciones; un camino deseable para sus hijos. De otra parte, está la mujer que no tiene tierra ni casa y está atada a las vicisitudes de la voluntad de los patronos, que se aburre en las fincas y que espera que su hija sea alguien en la vida, porque siente que ella no lo fue.

Es curioso, porque la profe misma reproduce estos imaginarios de la vida en el campo como una vida precaria. Una vez le pregunté qué creía que iba a pasar con los niños cuando crecieran, y que qué le gustaría que pasara con ellos me dijo:

Leo, que sean bien inteligentes pa que se consigan un trabajo y se vayan, esos muchachos por aquí no tienen nada que hacer, ay que pecao mis muchachos, la vida del campesino es muy dura Leo, que se vayan y sean bien emprendedores y progresen, porque aquí los que consiguen plata son los dueños de las fincas, pero las muchachas qué, consiguen marido y se van a cuidar otra finca, y los pelaos jornalariar porque qué más. (Comunicación personal, 2019).

Me parece importante subrayar un poco sobre esta respuesta de la profe, porque en ella se pueden verse algunos elementos sobre lo que para ella es la ruralidad en la que trabaja, y también sobre lo que implica su trabajo; para ella la escuela debe ser el lugar que forme a los estudiantes para la vida en sociedad, y la sociedad entendida como el escenario para el progreso. La escuela debe ayudar a los estudiantes, a través del desarrollo de habilidades cognitivas que los vuelvan más competitivos en el mundo laboral y por lo tanto puedan, al irse de la vereda, progresar. Volveré sobre este asunto en las conclusiones.

Para terminar el relato sobre la vida de la profe en la vereda, quiero traer a la memoria las dos mujeres que ella llama sus amigas y lo poco que pude entender de su relación con ellas. Ellas, aunque no tienen hijos estudiando, sí frecuentan la escuela, en parte por la cercanía y en parte porque tienen cosas en común.

Myriam es una mujer soltera y sin hijos, vive con un hermano en una casa a unos 300m de la escuela. Ella y su hermano viven de la pensión de él (fue conductor de la alcaldía de Medellín) y comparten las responsabilidades del hogar, pero en la forma que tienen de hablar entre sí, pareciera que es ella quien tiene la voz parlante en la toma de decisiones. Tienen una pequeña parcela con un poquito de café, algunas gallinas, y el suficiente maíz y frijol para que solo entre los dos puedan trabajarlos. La casa es propia y hace parte de la heredad de su madre.

Myriam es una mujer prudente y de palabras muy medidas, cuando nos conocimos fue cordial pero reservada, y a diferencia de la actitud de muchas otras personas del campo, no tenía una actitud servicial o de vergüenza, aunque sí hospitalaria (muchas veces me ha pasado que las

personas en la ruralidad, cuando entro en su esfera doméstica constantemente se disculpan por el piso, por el orden, por las paredes, por el lodo, como si se sintieran expuestos, y lo expuesto fuera motivo de vergüenza). Después de un par de encuentros se abrió a hablar de su historia. Este no es el lugar para un relato sobre Myriam, pero sí es importante contar que se fue de su casa muy joven porque no soportaba el maltrato doméstico de su padre con ella y con su madre, y se fue en parte porque su resistencia a esta violencia fue activa, y con violencia. Myriam es quien tiene la voz parlante en su casa, ha ejercido muchas de las labores de la vida campesina que le son asignadas a los hombres y dice con orgullo que nunca dependió de ninguno. Es muy inteligente y articulada, y tiene una lectura crítica de su entorno que lo analiza no como una cosa dada, sino construida.

Aquí no voy a hablar pues de la historia de Myriam, pero sí de su lectura de la vereda porque me parece valiosa.

En algún momento le agradecí que me contara su historia de vida, y le pregunté por qué había sido tan reservada en el sancocho y conmigo mismo. Me dijo que en general ella no hablaba mucho con la gente de la vereda, que mantenía todo dentro de los límites que la misma comunidad les impone a sus relaciones, y que se había acostumbrado a ser reservada porque su manera de ver la vida confrontaba los valores de la comunidad.

vea profe - así me llamaba-, por aquí la gente es muy sana y aquí se vive tranquilo, pues, por aquí no roban, ni pasan cosas malucas la verdad, pero no crea que las cosas pasan es de puertas pa` dentro... y la gente es muy chismosa muy reservada al mismo tiempo, o muy reservados por lo mismo que son chismosos, yo no sé y en todo caso muy tradicionalistas. Y si una saluda a un señor que pasa diario por aquí entonces es que una se está metiendo con él, y para mí los hombres profe, pa` hombres, pues pa eso ya no me importan, pero empieza el chisme, y pa` uno estar en boca de todo el mundo, entonces por eso mismo es que uno solo tiene amigas o mantiene solo, porque mi eso tampoco me angustia... ¿y quiénes son las amigas?, pues la profe, porque como todo el mundo está es como ocupado con su propia familia y en su casa con sus hijos, y a los esposos tampoco le gusta que las mujeres hablen con uno, porque como uno no está casado, y me ven con bota y sombrero, entonces yo me he hecho más amiga de la profe que con la gente por aquí, igual no es que me caigan mal lo necesario y con respeto, pero tampoco que uno sea amigo, más bien como vecino será. (Comunicación personal, 2019)

La otra amiga de la profe es Adela una mujer desde hace muchos años viuda que vive sola en su casa, es una adulta mayor muy activa y sensible, es jardinera de orquídeas y plantas ornamentales, vive de una pequeña pensión y de la venta de sus plantas y ocasionalmente empanadas, tortas y pasteles fritos.

La relación de ella con la profe no es muy estrecha, como tampoco lo es con Myriam, pero digamos que se hacen compañía y se tejen solidaridades.

Lo curioso de sus relaciones con ellas es que están basadas en el género y en función de ser mujeres autónomas. La profe se refiere a esto de manera consciente:

Leo, vea, por aquí cerca viene a veces un señor abogado, jubilado que tiene finca cerca, y como esto queda al frente de la tienda y pues pasa por la tarde y yo alguna vez conversé con él y el señor es muy querido, pero ve, nada que ver, muy viejito pa` mí, pero pues, muy formal y pues uno tiene de qué hablar con él, pero ve, como un señor en Medellín que vos conoces y saludas y ya... Ay mijo, a los días, las mamás arrimaban a preguntarme si el señor me había dicho algo y como metiéndoles misterio, o uno le dice a uno de los muchachos que vienen a recoger a las niñas que viven en esas fincas grandes que necesita alguien pa` que le saque un murciélago o que le haga un arreglo en una llave o algo así, y también son como asomándose y preguntando, entonces yo he optado por ser aquí en la escuela y no meterme mucho en las cosas de nadie y converso no más con Myriam y con Adela que nadie le pone misterio a eso. (Comunicación personal, 2019).

Sospecho que el hecho de que la profe sea soltera, bonita y que se preocupé por su apariencia ha hecho que exista un distanciamiento entre ella y la comunidad, de alguna manera su forma de ser mujer entra en conflicto con las representaciones sociales del rol femenino en la comunidad y en la familia y condicionan así mismo la visión que ella tiene de la comunidad.

5.6.2.1 Sobre su labor docente Como ya he mencionado en el relato de la profe Jazmín de la escuela de Otramina, la relación que ha tejido con las madres le ha permitido llevar procesos formativos en los que la comunidad tiene un papel preponderante en el mantenimiento de los

proyectos de la escuela. En el caso de La Meseta, las relaciones si bien son tranquilas también se puede decir que distantes.

Esto es notorio en el funcionamiento de la escuela; no tiene servicio de restaurante escolar, ni se trabaja una huerta o algún otro proyecto pedagógico en el que se vincule la comunidad, los actos culturales de la escuela están articulados más con los servicios que ofrece la secretaría de educación municipal, y más que la escuela es la tienda y la capilla la que congrega las actividades comunitarias de la vereda.

En ningún momento quiero dar a entender que la profe es mala profe, de hecho, es una docente muy preocupada por los procesos formativos de los estudiantes y de que alcancen los indicadores de desempeño con creces y por su bienestar físico y cuando estaba en la escuela sentía que los niños disfrutaban ir, que la profe generaba un ambiente de confianza para la conversación y promovía la solidaridad y el buen trato entre los estudiantes. A mí me gustaba ir a esa escuela porque se jugaba y se leía, los niños eran atentos y disfrutaban de las actividades.

Pero siempre me llamó la atención que constantemente les recalca la importancia de que aprendan bien lo que estén aprendiendo en el momento para que “salgan adelante en la vida, para que cuando consigan un trabajo, para cuando se casen o para que no se casen tan jóvenes y se vayan a estudiar” (Comunicación personal, 2019).

6. Conclusiones

Por último, en este capítulo voy a esbozar algunas consideraciones sobre las representaciones sociales sobre la ruralidad que tienen las docentes y cómo han afectado la forma en la que han construido su relación desde su labor con la comunidad con la trabajan y conviven.

Si bien en ambos casos la matriz sobre las ideas de lo rural es digámoslo urbanas, cada una tiene unas representaciones sobre lo rural muy distintas, así como son diferentes sus experiencias en lo rural, en cada uno de los contextos, donde viven y laboran, de ahí mi énfasis en la descripción de los contextos rurales de donde trabajan.

Algo en lo que definitivamente coinciden es en que lo rural ha sido un lugar de tranquilidad, entendida ésta como ausencia de crimen organizado y violencia política, aparece en ambas el uso de la expresión -aquí se vive tranquilo-, para Jazmín por ejemplo el hecho de que las relaciones son comunitarias y puede llegar a conocer a todas las personas de la vereda le da brinda cierta capacidad regulatoria de las amistades de sus hijos y cierta sensación de control en la etapa formativa por la que están pasando. Para Edí esta tranquilidad se ve reflejada en el hecho de pernoctar sola en un lugar aislado sin haber sentido que su integridad es puesta en riesgo.

Esta tranquilidad que sienten de vivir en la ruralidad, aunque no sea un habitar constante y definitivo en el caso de Edí, no está exenta de conflictos que emanan de la naturaleza misma de las interacciones humanas y de sus roles como docentes en escenarios rurales. Estos conflictos son diferentes y resueltos de maneras distintas de acuerdo al repertorio de posibilidades y consecuencias en cada caso.

Otro elemento común en las representaciones sociales sobre la ruralidad en ambas es que el entorno no brinda muchas posibilidades para el desarrollo personal, a ambas les gustaría que los estudiantes continúen sus estudios, o vayan a conocer el mundo, que no se limiten a estar donde están como única posibilidad en la vida, en el caso de Jazmín es así por lo menos para sus hijos, un buen lugar para criarlos, pero no para que se queden.

6.1 La ruralidad de Jazmín

Aunque la vereda Otramina puede no ser la vereda más *rural* desde un punto de vista clásico, lo rural como lo campesino, sí es una experiencia de vida muy distinta a la vida urbana y de barrio de clase obrera como Manrique de donde proviene Jazmín.

En todo el tiempo que llevo de conocerla y de trabajar juntos nunca le escuché alguna palabra o frase peyorativa sobre lo rural o que tuviera connotaciones negativas, y realmente no parece haber en ella una preocupación o una pregunta por lo rural. Es simplemente el escenario donde le tocó trabajar sin más sacrificio que el de alejarse de su familia, es decir de la lejanía. Es decir, para ella hubiera sido lo mismo que el trabajo fuera en Bogotá o en Titiribí. Es así que cuando le pregunté si extrañaba su vida en Medellín se refirió más a la red de afectos que está allí y menos a las características de vivir en una ciudad.

Intentando rastrear entonces cuáles eran sus ideas sobre lo rural le pedí que comparara su ejercicio docente y la convivencia en ambos contextos, que lo comparara:

Leo ve, desde la convivencia con la gente de aquí pues como te digo uno vive tranquilo, pues esos problemas con los tíos de (el estudiante por el cuál activó la ruta de restablecimiento de derechos), que para mí realmente fue una oportunidad para posicionarse, y eso duró muy poquito igual... Pero yo vivo muy rico aquí, y como yo realmente tampoco es que tenga así que unos amigos o que me haga falta con quien hablar no, yo vivo muy feliz con mi familia y con mis muchachos (los estudiantes), yo lo único que tengo como que sentir en ese sentido es que me vieran necesitada y la gente ofreciéndome pa comprarme la casa, pero como yo ya tengo mi casa a mí eso no me importa, y mirá que mal que bien a mí las mamás me copian (refiriéndose a que las mamás participan de los procesos en la escuela, la respetan y reconocen como buena docente) , entonces en lo que es la escuela que es lo que más me importa la relación con la comunidad es buena, y mirá que a mí los de las fincas me mandan pa la escuela, que pa ajustar el mercado del restaurante o esa señora artista que viene a hacer esos trabajos de artística con los niños (refiriéndose a una vecina, una mujer jubilada que ha hecho algunos proyectos de pintura con los estudiantes), y lo otro Leo es que por ejemplo en comparación con los lugares en

los que yo trabajé en Medellín grupos muy grandes y los pelaos no lo respetan tanto a uno o también los papás muy desvinculados con los procesos de los niños, entonces en comparación ser profe rural es más rico, los niños son más respetuosos y como las mamás son muy amas de casa y están más pendientes de los niños, vos sabes que a uno como mamá en Medellín le toca trabajar igual de parejo que papá si no es que más. (Comunicación personal, 2019).

Para Jazmín su búsqueda de realización profesional la hizo enfrentar la situación azarosa de irse a trabajar a una vereda de un día para otro sin saber nada de para donde iba (recordémosla con sus botas elegantes y su bolso de cuero y montando por primera vez en bestia para pasar un derrumbe, que es lo más cotidiano para la gente del sector) y termina por integrar todas las esferas de su vida a ese nuevo entorno, por lo que lo rural era para ella la posibilidad de una forma de vida.

En una ocasión le pregunté si quisiera que los hijos se quedaran en Titiribí y me dijo que no, que le gustaría que salieran a conocer el mundo y que estudiaran una carrera profesional como ella, que supieran que tenían una casa en titiribí donde siempre podrían llegar, pero que incluso la idea es disfrutar de la compañía de su esposo en su casa soñada (y realizada) sin la presencia de los hijos.

6.1.1 Ejercicio de representación fotográfica

Para Jazmín la escuela y su casa están llenas de significado, no tuvo que pensar mucho en cuáles fotos y en qué lugares debían ser tomadas. Las poses y la selección de los elementos de la composición son pensados.

En este ejercicio trataré de contar un poco mi interpretación de las imágenes construidas con la profe.

Figura 5

Docente Jazmín



La profe Jazmín posa en su oficina, que normalmente sería el apartamento de la escuela. En la parte delantera del escritorio hay un elemento con una leyenda que dice: “atrévete a soñar”. No sé si lo eligió como un mensaje para ella o para sus estudiantes. Creo que para ella ese lugar es importante porque la posiciona en la forma en la que quiere ser parte de la comunidad, como una impulsora de las potencias de los estudiantes. Una de las cosas que más me gusta del rol como docente de la profe es que se preocupa porque los estudiantes disfruten de los productos culturales de la humanidad, les inculca el aprecio por las artes, la escritura y la lectura y la indulgencia con los sentidos, siempre me pareció que se trataba de que disfrutaran la vida y tuvieran un referente de felicidad.

Figura 6*Docente Jazmín*

La huerta ha sido muy importante para Jazmín, porque además de ser relevante como estrategia pedagógica, le ha ayudado a articular la comunidad educativa en el propósito común de mejorar la calidad de la alimentación de los estudiantes. Pero más importante aún, ha sido una forma de conectarse individualmente con una práctica que le permite la ruralidad, cuestionarse en su vida personal por la calidad de los alimentos que consume y las personas que los producen. Y no es que Jazmín se haya vuelto hortelana, la huerta escolar es finalmente un esfuerzo colectivo, pero llena de sentido su experiencia como docente rural. Hoy en día está pensando firmemente en un proyecto productivo escolar que involucra la cría de lombrices.

Figura 7

Docente Jazmín



Yo fui bendecida Leo, a mi han llegado muchas bendiciones, pues(...) no solo por Dios y el universo, también por el trabajo de uno, como recompensas ¿sí me entendés?, porque igual no fue fácil. (Comunicación personal, 2019)

6.2 La ruralidad de Edí

En el caso de Edí, su trabajo y su proyecto de vida están completamente separados, la vida es aquello que sucede los fines de semana y en las vacaciones. Si fuera viable económicamente y logísticamente viviría en Medellín y se desplazaría todos los días.

En uno de nuestros encuentros le pregunté a Edí qué le gustaba de trabajar en la ruralidad y me contó que más que en la ruralidad era el hecho de poder enseñar en un grupo pequeño, en una comunidad pacífica, donde los estudiantes son juiciosos, y en un municipio cercano. Valoraba mucho el liderazgo de su directiva docente y que le fueran reconocidos sus procesos en el aula, porque esa parte de su vida la asume con plena conciencia del valor social de su servicio público.

Las representaciones sociales sobre la ruralidad de su vereda giran alrededor de la falta oportunidades y de unas formas de vida campesina en crisis, atadas a las tradiciones, patriarcales y cerradas, en las que el poder regulador del chisme tiene grandes efectos en las formas en las que

se relaciona con la comunidad ya que deja de participar de muchos momentos de la vida comunitaria por evitarlo.

Los conflictos más comunes, o de los que ella habla y a los que les da mayor importancia tienen que ver con su posicionamiento como mujer soltera en una comunidad profundamente patriarcal y con unos roles asignados al género femenino muy marcados, sobre todo teniendo en cuenta que la feminidad de la profe es tan disímil a las de las demás mujeres de la vereda, que están atadas en la esfera doméstica y la profe goza de autonomía, ejerce una profesión liberal

Aun así, y aunque por el relato de la sensación la experiencia en lo rural está marcada por la soledad y la separación de su hija y las demás personas que hagan parte de sus redes afectivas, lo rural es el lugar de una práctica profesional segura, estable y tranquila, ella no asume su rol en la escuela más allá del de docente, que no es distinto de lo que pasa en escuelas urbanas o graduadas. Logra en el espacio de la escuela un disfrute de su labor y de su interacción con los estudiantes.

Sé que se estaba preparando para presentar el concurso para ser directivo docente lo que le implicaría irse de la vereda y asumir roles de liderazgo y una mejora salarial y pensional, tal vez visualizando la forma de cerrar su proceso en la vereda.

6.2.1 Sobre el ejercicio de representación fotográfica

Edí no les prestó demasiada atención a las fotos, no fue especialmente propositiva en la elección de los lugares, ni en la composición ni en las poses. Sé que accedió en parte para ayudarme en mi ejercicio investigativo. Es así como, en la mayoría de fotos está más mirada que la suya, elegí no solo fotografiarla a ella sino también a sus dos amigas de la vereda, porque con ellas comparte el privilegio de la soledad, la autonomía y la ausencia de peligro.

Figura 8*Docente Edí*

La profe Edí, muy bien ataviada en la celebración del día de la antioqueñidad. Está viendo a sus estudiantes en la ejecución de las danzas típicas que preparó, por eso sonríe.

Figura 9*Docente Edí*

La profe posa a unos metros de la escuela, en un lugar privilegiado de la vereda por su vista del cañón del río Cauca.

Figura 10

Docente Edí



Figura 11

Apartamento de la profe, y detalle de su mesita de noche.



En las fotos están su hija y su padre, una figura de cristo crucificado, el arcángel Gabriel y la biblia abierta en el salmo 84

Figura 12

Habitante de la vereda amiga de Edí



Figura 13

Habitante de la vereda amiga de Edí



7. Referencias

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9(3-1).
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana De Antropología*, 54(1), 175-218.
- Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2018) Ficha de caracterización de Titiribí. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Fichas%20Caracterizacion%20Territorial/Antioquia_Titirib%C3%AD%20ficha.pdf
- Colombia. Comité Departamental de Cafeteros de Antioquia. (2021). Caficultura de Antioquia circunscripción 5.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8): Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (2002). Decreto 3020 de 2002 (diciembre 10): por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial.
- CORANTIOQUIA. (2005). *Plan de ordenamiento y manejo de la reserva ambiental para “La Candela, La María y Corcovado*. CORANTIOQUIA.
- Cossi, E., Recchia, V. (2004). *De Durkheim a Moscovici antecedentes sociológicos en la Teoría de las representaciones Sociales* [Conferencia]. VI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovic (Ed.) *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Matijasevic, M., Ruiz, A. (2012). teorías del reconocimiento en la comprensión de la problemática de los campesinos y las campesinas en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 35(2), 111-140.
- Molina, L. (2011). La “industrialización” de la minería de oro y plata en Colombia en el siglo XIX: sociedad de zancudo y compañía minera de Antioquia. *Revista Credencial*, 28.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Nesi, A. (1995). *Sociología de la educación Notas para un curso*. Ariel.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. *na nueva ruralidad en América Latina*, 3(2), 17-29.
- Pimienta, L. (2013). *Colonización en el suroeste antioqueño (1750-1870): Titiribí y Fredonia, una comparación de dos procesos de colonización*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rateau, P., Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Rodríguez, T. (2007) Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, T & García, M. (Eds.) *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-190). Universidad de Guadalajara.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.
- Taborda, J. (2019). *Fuego en el remanso de paz, aproximaciones a la memoria colectiva de las víctimas del conflicto armado en el municipio de Titiribí - Antioquia*. . Conciudadanía.
- Urbina, J., Ovalles, A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-517.
- Vásquez, L., Barragán, B., & Ossa, A. (2018). *Historia presente de la docencia: práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín*. Universidad de Antioquia.
- Vélez, M. (1994). Agustín Goovaerts y la arquitectura en Medellín. *El propio bolsillo*.
- Vera, H. (2022). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 102-121.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 55-80.

Wolf, E., Cirlot, J. (1971). *Los campesinos*. Labor.

8. Anexos

Ejercicios de Cocreación literaria con los estudiantes y las profes. El ejercicio consistió, primero, en la lectura durante ocho sesiones de la novela *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, para luego escribir e ilustrar entre todos un nuevo capítulo de la novela. En estos capítulos, *El Principito* visita un planeta imaginado por los niños.

8.1 El planeta Bemol

Otramina

El planeta Bemol estaba habitado por un niño clarinetista. El planeta estaba revestido con canastas de huevos de muchos colores que le servían para amortiguar el sonido cuando estaba practicando.

—Oh, he aquí otro músico —dijo Simondó al ver llegar a *El Principito*.

—No soy músico, soy jardinero, tengo una flor —respondió *El Principito*, y luego preguntó— ¿Qué es un músico?

—Si el sol, si el sol, sol la, si el sol. Aquí va, listos ya, el pastel caliente está —cantó Simondó.

El Principito, que nunca renunciaba a una pregunta, repitió:

—¿Qué es un músico?

—Alguien que ha domesticado su instrumento —respondió Simondó.

—Yo he domesticado una rosa, que extraño mucho. Ella está muy lejos —y luego *El Principito* le preguntó— ¿Y por qué domesticas un instrumento?

—Porque con el instrumento no tengo que hablar, porque me quita la rabia y el aburrimiento, me hace sentir feliz, me quita la pereza y el mal humor, porque puedo ser yo sin que se burlen de mí, me hace pasar momentos especiales y además puedo crear lazos de amistad con niños de otros planetas.

El Principito se quedó pasmao, rascándose la cabeza con la respuesta de Simondó, y preguntó:

—¿Y qué es lo que te hace sentir tristeza y aburrimiento?

—Que mis papás cuando se encuentran pelean mucho y luego se vuelven a ir, y me quedo con mi abuela. También cuando voy a la escuela y trato de participar, me ignoran o se burlan y me hacen sentir mal.

—O sea que el instrumento te ayuda a curar las penas —dijo El Principito.

—Sí, eso hace.

Y mientras El Principito se alejaba, Simondó tocó una hermosa melodía que le recordaba a sus padres. A El Principito le recordaba a su rosa.

8.2 El planeta Corceljors

La Meseta

El planeta estaba habitado por caballos salvajes y también había una niña con botas negras, vestidura azul y larga cabellera azabache. La niña estaba muy triste, desconsolada y humillada, porque la mamá no la quería dejar aprender a domesticar caballos.

—Buenos días —escuchó El Principito una voz sollozante, mientras buscaba con su mirada de dónde venía el saludo.

—¿Qué te pasa?, ¿por qué estás llorando? —preguntó El Principito.

—Estoy aquí, debajo del naranjo.

Y El Principito, que no renunciaba a una pregunta una vez que la había formulado, le dijo:

—Pero, ¿qué te pasa?, ¿por qué estás llorando?

—Estoy muy triste porque mis padres no me han dejado domesticar los caballos del planeta. Prefieren que me quede haciendo los destinos de mi casa.

Entonces El Principito recordó que había domesticado a un animal salvaje: el zorro.

—Yo sé, yo he domesticado a mi amigo el zorro y yo mismo te ayudaré a domesticar a los caballos.

La niña dejó de llorar y le dijo:

—¿Cuándo comenzaremos?

—En este mismo instante. Vamos a buscarlos. Lo primero es llevarles comida, lo segundo es que debes ser puntual e ir siempre a la misma hora, los rituales son importantes. Eso lo aprendí

cuando estaba domesticando a mi amigo el zorro. Lo tercero es que debes acercarte y acariciarlos tibiamente.

Y la niña le dijo:

—Míralos, son hermosos, pero hay que ser cuidadosos. ¿Qué tal si vamos por la caña para darles de comer?

Así, poco a poco, durante varios meses, se fueron acercando a los caballos, y durante esos meses cortaron caña y se las llevaron a la misma hora hasta que, un día, uno de ellos, el más viejo y sabio de la manada, se acercó a la niña y se dejó acariciar e, inclinándose acercó su lomo y dejó que la niña se montara.

Curiosamente, ese día los padres siguieron a la niña, preocupados porque la veían mucho cortando caña, y se dieron cuenta de que su hija ya montaba en los caballos. Se sintieron tan orgullosos, que desde ese día la apoyaron y ella no tuvo que quedarse siempre en casa haciendo destino.

Esa noche, El Principito llamó a sus aves y se fue a conocer otro planeta.