

Las maestras rurales colombianas. Percepciones e imaginarios en el desempeño profesional, 1980-2023⁹⁴

Nubia Yaneth Gómez Velasco⁹⁵

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación GAMMA e HISULA
 <https://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

Sandra Liliana Bernal Villate⁹⁶

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

Diana Elvira Soto Arango⁹⁷

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación acerca de las maestras rurales y la identidad profesional

94 Resultado del proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios”, SGI 3523 desarrollado por el Grupo de Investigación HISULA y financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

95 Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Cade Tunja. Integrante del Grupo de Investigación HISULA y del Grupo de Estadística Gamma. Docente asociada a la Escuela Matemáticas y Estadística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). nubia.gomez@uptc.edu.co

96 Doctora en Historia y Humanidades. Magister en Historia por la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Investigadora junior y directora del Grupo de Investigación HISULA. Coordinadora del semillero de investigación ERMI-HISULA. sandra.bernal@uptc.edu.co

97 Posdoctora en Historia Social y de la Ciencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España. Doctora en Ciencias de la Educación, UNED, España. Fundadora del Doctorado Ciencias de la Educación y docente titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Fundadora del Grupo de Investigación HISULA, codirectora del grupo ILAC, editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Investigadora emérita por Minciencias. diana.soto@uptc.edu.co

docente, a través de historias de vida desde los territorios. Nos centramos en el desempeño de la maestra rural, las características de la identidad profesional docente y el impacto social, cultural, educativo y político en las regiones colombianas: Caribe, cundiboyacense y Amazonía, en los siglos XX y XXI. La metodología empleada nos permite revisar y analizar a través de las historias de vida, la cotidianidad, los imaginarios que inciden en las prácticas educativas y culturales con la comunidad, lo que hará posible establecer los cambios de estructuras mentales y la influencia de las maestras en los espacios de poder local y nacional, especialmente en contextos vulnerables y de exclusión educativa.

El aporte historiográfico del proyecto permitió llenar un vacío explícito de estudios empíricos desde una renovada perspectiva interdisciplinaria entre la historia de la educación fundada en las relaciones entre sociedad y educación, y la pedagogía intercultural que incluye lo rural como elemento fundante⁹⁸. El cruce de ambas líneas interpretativas permitió documentar y analizar el proceso de integración y liderazgo que han establecido las maestras rurales a lo largo del tiempo en estos territorios⁹⁹. Por lo tanto, este capítulo presenta los resultados de la investigación a lo largo de la historia y prospectiva del desempeño docente, mediante el método de las historias de vida con las maestras rurales en los siglos XX y XXI, y con énfasis en los estudios comparados. El objeto es resaltar y visibilizar su papel social, educativo y político, en la comunidad donde se desempeñaron (las jubiladas o desplazadas) y desempeñan, con el fin de establecer su incidencia en el contexto local y regional. Lo relevante del estudio es establecer la diferencia del desempeño docente y el liderazgo en el contexto del grupo prosopográfico de las jubiladas en el siglo XX y las que están ejerciendo en el siglo XXI.

98 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, 7.ª ed. (Losada, 1967).

99 Diana Soto Arango, Diego Naranjo Patiño y Justo Cuño Bonito, "Historia de vida de educadores: aproximación historiográfica y metodológica", *Revista Inclusiones* 5, (2018): 122-154.

La pregunta que se plantea en la historia de vida de las maestras rurales es: ¿cuáles son los factores, del contexto rural y del desempeño docente, que inciden en la identidad profesional y en el impacto social, cultural, educativo y político de las maestras en las regiones Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombianas en los siglos XX y XXI?

Esta investigación se destaca como pionera al analizar y dar visibilidad a un sector de la población como son las maestras rurales, en su desempeño de educadoras con énfasis en los estudios comparados y a partir de la reconstrucción de sus historias de vida. En primer lugar, como actores sociales en unos espacios de poder local y nacional, en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa¹⁰⁰. De hecho, con la masificación de la educación superior en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, el grupo de maestras continúa correspondiendo a las poblaciones tradicionalmente vulnerables respecto a la desigualdad socioeducativa. En segundo lugar, otra razón importante es el hecho de que las maestras de escuela, en el desempeño docente, en calidad de educadoras que impactan en unos espacios de poder local, son invisibilizadas, discriminadas y autodiscriminadas, como resultado de las mentalidades que se reproducen en los contextos social, político, cultural y educativo patriarcal, atravesados por el conflicto social y armado, y las formas de violencia derivadas de diversos fenómenos sociales¹⁰¹. En tercer lugar, y tomando en cuenta lo anterior, es imperioso visibilizar a estas educadoras que se convierten en líderes y ejecutoras de proyectos e ideas, y en transmisoras de conocimiento que llevan el bienestar a la comunidad. Y finalmente, producto del análisis, pretendemos aportar en la formación de los futuros maestros para que su práctica pedagógica investigativa responda a

100 Diana Soto Arango, Veronique Solange Okome Beka y Martha Luisa Corbett Baugh, "Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos" (Editorial UPTC, 2020).

101 Alba Nidia Triana Ramírez y María Cecilia Rodríguez Rueda, *Sentido y cultura. Realidad de la escuela rural* (Editorial UPTC, 2003).

las necesidades dentro del aula y trascienda en diálogo con el entorno.

Metodología

La metodología la entendemos como “la que proporciona los procedimientos, clasificación y organización de la información, los ejes de análisis. El camino de la organización de los datos, fuentes y otros aspectos relativos al procedimiento de la búsqueda de la información y desarrollo de la investigación”. Es importante indicar que la investigación se realiza desde diferentes disciplinas, es decir, de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria, con el fin de garantizar que los resultados y los diversos problemas se conecten más racional y científicamente.

El presente proyecto de investigación tiene un enfoque cualitativo¹⁰², que, en palabras de Torres, es “un intento de aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas, y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellos y no con base en hipótesis externas”¹⁰³.

En cuanto al método, es preciso aclarar que en esta investigación se empleó la metodología de historia comparada¹⁰⁴. Así que el término “comparado” en esta investigación será utilizado como parámetro para el análisis de las historias de vida como documentos de investigación. Lo cual, de acuerdo con Marc Bloch¹⁰⁵, busca la explicación de las semejanzas y

102 Steven Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Paidós, 1984).

103 Alfonso Torres Carrillo, *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar en comunidad II* (Arfin, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD, 1999), 46.

104 Carlos Oliveira, *Introducción a la educación comparada* (UNED, 1986). Jürgen Schriewer, ed., *Manual de educación comparada* (PPU, 1993). Jürgen Schriewer, *Discourse formation in comparative education* (Peter Lang, 2003).

105 Marc Bloch, “La preocupación por el método histórico”, en “Historia y método en el siglo XX, editado por Pilar Gilardi González y Martín Ríos Saloma, (Universidad

diferencias que ofrecen dos ángulos de naturaleza análoga, tomadas de medios sociales distintos y que por su propia naturaleza llevan a la ruptura de la singularidad de los casos y procesos.

De esta manera, las fuentes y documentación de la investigación sobre la formación de maestras rurales se establecen desde dos contextos de estudio: se hizo una síntesis de carácter comparativo con la finalidad de constituir visiones generales de las realidades de las regiones y territorios en Colombia, conforme a los parámetros de la metodología de historia de la educación comparada¹⁰⁶. Se asume aquí la idea de que los contextos sociopolíticos se definen, en gran medida, por los modelos de formación de las maestras para comprenderlos como fenómenos sociales más amplios. Este proyecto no se distancia de la comprensión y dificultades que implica ese planteamiento, en especial, la crítica acerca del método que ha sido formulado sobre los estudios comparados, que señala que estos no han conseguido definir un objeto preciso, pues caminan en una ambivalencia entre la investigación científica y la intervención política de los gobiernos¹⁰⁷.

Sin embargo, la comparación histórica se vuelve al caso singular y posibilita ubicarlo en una amplitud y al mismo tiempo hacer referencia a los demás fenómenos sin pérdida de su categoría de unicidad. Según los historiadores, es posible comparar secuencias y estructuras del mismo tipo en sociedades heterogéneas en su estructura sociohistórico e interpretarlas analógicamente guardando lo que es específico de cada una.

Esta investigación tiene la preocupación más hermenéutica acerca de las dinámicas sociohistóricas de la experiencia

Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2017), 200.

106 José Ignacio Ruiz Olabuenaga, *Metodología de la investigación cualitativa* (Universidad de Deusto, 2012).

107 Kaelble Hartmut, *Hacia una historia social europea de la educación en internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (Ediciones Granica, 2011).

de formación de maestras y, en especial, de las rurales de Colombia¹⁰⁸. De manera que, con la intención de que el objeto se apoye claramente en el campo de la “historia”, el proyecto opta por un recorte sociohistórico comparativo de experiencias de desempeño docente de mujeres en los sectores rurales.

Ahora, la investigación etnográfica¹⁰⁹ la entendemos desde los aportes de Fals Borda¹¹⁰, como la que “reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de los micro a lo macro de universos estudiados, pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza”. Igualmente, nos sustentamos en el trabajo etnográfico que permite una reflexión sobre el entorno, en y desde este mismo, construido culturalmente, y hace posible no solo una descripción, sino también una análisis e interpretación de la realidad de una comunidad, para conducir a una acción social, es decir, aplicar para cambiar, visto esto desde la concepción de los nuevos pensamientos.

Consideramos que el papel de los docentes no está muy lejos de esta realidad de la labor etnográfica¹¹¹, dado que la escuela está inmersa en la comunidad, en el proceso de aprendizaje del conocimiento cultural; por lo tanto, el maestro está en la obligación de conocer el contexto de su escuela, de sus estudiantes y, sobre todo, de aprender a ver con los mismos ojos de la comunidad; y para esto, tanto el docente como el etnógrafo se desenvuelven y trabajan en torno a la cultura, la estudian y necesitan conocerla. De esta manera, en nuestro

108 Alba Nidia Triana, “Historia de la educación rural en Colombia. 1946-1994” (Tesis doctoral, Doctorado Ciencias de la Educación UPTC- RUDECOLOMBIA, 2010).

109 Martin Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación* (Paidós, 1994).

110 Orlando Fals Borda, “Participación popular: retos del futuro” (Colciencias: 1998), 182.

111 Daniel Garcés Aragón, “Una experiencia a resaltar de etnoeducación afrocolombiana”, *Boletín Geim* 1, n.º 3 (1999): 1-11. Daniel Garcés Aragón, “Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana”, *Colombia Aprende*, 1, n.º 1, 2007.

estudio indicamos que la escuela es, por excelencia, un centro cultural bastante rico, de encuentros y de intercambios de conocimientos, valores, actitudes, comportamientos y códigos de comunicación de una comunidad, ya que el diálogo escuela-comunidad es cultural, y el puente que estrecha las relaciones y evita la marginalidad de la una con respecto a la otra, es la cultura. De modo que todo lo que allí acontece es de carácter colectivo e interés comunitario y, por tanto, cultural, de importancia etnográfica y didáctica para el educador.

Descripción de las participantes

Se aplicaron 26 encuestas a maestras rurales, de las cuales 18 fueron de la región cundiboyacense y 8 de Amazonas. La edad promedio del grupo de participantes es de 51 años, con una dispersión entre ellas de aproximadamente 8 años, lo que implica un coeficiente de variabilidad en edad del 15.62 %. El promedio de edad de maestras rurales de Amazonas es de 44.5 años con una desviación de 17.5 años; mientras que las maestras cundiboyacenses en promedio tienen 51.2 años y una desviación de 8.8 años.

En relación con las etnias, solo cuatro indican pertenecer a las etnias cocama, eiment*, maguta y matapi.

Con respecto al máximo nivel educativo, de las 24 maestras que reportaron información, el 41.7 % cuenta con maestría, 37 % con especialización, 12.3 % con pregrado y el porcentaje restante aproximadamente 9 % con otros estudios como bachiller pedagógico o profesional en otras áreas diferentes a la docencia. En el Amazonas, de las 8 maestras encuestadas, 3 tienen nivel de posgrados (maestría 2, especialización 1) y 3 tienen nivel universitario.

Se concentra un mayor porcentaje de maestras en instituciones de carácter oficial (59 %) con un menor porcentaje en instituciones de carácter privado (41 %). El tiempo en años de experiencia del grupo en general es de aproximadamente 26

años. La diferencia en años de experiencia entre las encuestadas de la región cundiboyacense y las de Amazonas es de aproximadamente 2 años¹¹².

Origen e indicadores familiares

Nivel de formación de los familiares

En cuanto al nivel máximo educativo del padre, de las 23 encuestadas, el 13 % respondió que este no tiene estudios, el 65 % que tiene un nivel máximo de primaria, el 13 % secundaria y el 8 % técnico o universitario.

Con respecto al nivel máximo educativo adquirido por la madre, de las 24 encuestadas, el 4.2 % respondió que ella no tiene estudios, el 75 % que tiene un nivel máximo de primaria, el 17 % secundaria y el 4 % universitario o especialización. Lo anterior evidencia mejor formación en los niveles básicos por parte de la madre que del padre.

Respecto al nivel de formación máximo adquirido por sus hermanos y/o hermanas, el 58.3 % alcanzó un nivel universitario, el 17 % de posgrados, 17 % secundaria y el 5 % ningún nivel de formación.

Comparando el nivel de formación máximo de los hermanos respecto al que tienen su padre o su madre, se manifiesta un interés por parte de los padres de impulsar la formación en sus hijos.

Ingreso a la docencia

Respecto al ingreso a la docencia, hubo diferentes momentos o procesos para vincularse por parte de las encuestadas, lo que finalmente condujo a vincularse a partir de un concurso (58

112 Juan Mansilla Sepúlveda y Claudia Huaiquían, *Logos y Techné. Metodología de la investigación* (Imprenta América, 2015), 127.

%) o de un nombramiento (42 %). El 25 % de las participantes ingresaron entre los años 1980 y 1990, el 30 % entre 1991 y 2000, el 35 % entre 2001 y 2010, y el porcentaje restante después del 2011.

Motivación de ingreso a la docencia

En el siguiente gráfico radial (Figura 1) se identifican los principales motivos por los que las maestras rurales ingresaron a la docencia. El valor corresponde al porcentaje de mención que tuvo cada término por las participantes.

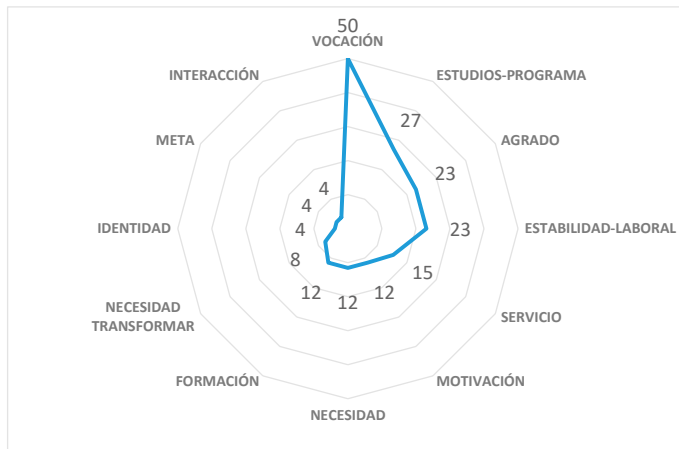


Figura 1. Valores porcentuales de las principales motivaciones de ingreso a la docencia

Fuente: las autoras.

Se comprueba que la mayor parte de las maestras encuestadas se vincularon por vocación (50 %), el 27 % debido a que fue a los programas que tuvieron acceso de estudiar, el 23 % por la categoría *agrado*.

Se escriben a continuación algunas respuestas textuales de las participantes:

“Ingreso por vocación, llamó la atención el trabajo por los niños, aporte y saberes de ellos y sus familias por mejorar la vida”.

“(…) vocación, me gusta enseñar, contribuir a la formación de nuevas generaciones y aportar al cambio social desde la formación”.

“(…) continuar con la formación de mi comunidad y luego de una formación y adquisición de experiencia desde otros ambientes”.

“Me agrada esta profesión. Tuve la oportunidad de ingresar a la UPTC para el pregrado, aprobación del examen de ingreso a la carrera docente”.

Remuneración salarial

En relación con el salario, se observa que en el tiempo que llevan laborando, existe la tendencia de haber duplicado o triplicado el ingreso, entre el primer salario y el salario actual¹¹³; así, por ejemplo, si inició con 1 millón de pesos en su salario, actualmente está recibiendo aproximadamente de 2 a 3 millones de pesos.

Motivación de trabajar en la zona rural

Frente a la pregunta: ¿por qué trabaja en la zona rural? las encuestadas manifiestan cuatro razones principales: *agrado* por el campo, al tener contacto en su niñez o juventud, y por buenas experiencias; *liderazgo*, al intentar ejercer un mayor apoyo y acompañamiento en esta zona; *fuerza mayor*, no hay otras opciones de trabajo viables para sus condiciones; *salario*, al tener algunos beneficios por trabajar en las zonas rurales.

En la Figura 2 se sintetizan las motivaciones centrales; el énfasis se manifiesta de manera proporcional al tamaño del recuadro.

113 Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Soto Arango, “Instrucción Popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia. 1870-1907”, *Opción* 35, n.º 89-2 (2019): 277-313. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27492>.



Figura 2. Cuatro elementos motivacionales de trabajo en la zona rural

Fuente: las autoras.

Se escriben a continuación algunas respuestas textuales de los participantes:

“Porque el contexto permite tener una mejor relación con estudiantes y comunidad, al igual los estudiantes están motivados por el conocimiento”.

“(…) soy del campo; por motivo de oferta de traslados ordinarios”.

“Me gusta trabajar en zona rural porque los niños son más nobles, sensibles”.

“(…) porque no había otras plazas disponibles y era la más cercana al lugar de la residencia”.

Percepción de herramientas recibidas para su desempeño en la zona rural

Del total de encuestadas, solo 11 respondieron esta pregunta. De las cuales 10 manifestaron que sí consideran que la formación recibida en la institución les brindó herramientas para desempeñar su labor en zonas rurales. Enfatizan, entre otros aspectos, la formación, el uso de recursos del medio, prepa-

ración, compromiso, metodologías didácticas. Sin embargo, dentro de los aspectos negativos destacan: la poca contextualización y la amplitud de conocimientos generales, varios de ellos no abordados en las zonas rurales; y consideran que un medio para solucionar tal problema fue su propia experiencia y sus ganas de seguir aprendiendo¹¹⁴.

En la Figura 3 se sintetizan las sugerencias más relevantes que consideran que podrían implementar las instituciones o programas que son formadores de formadores (universidades, escuelas normales, entre otros), a fin de que los futuros docentes cuenten con mejores herramientas y pedagogías para enseñar en las zonas rurales.

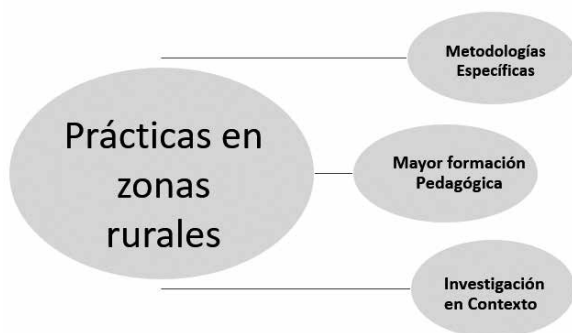


Figura 3. Sugerencias para formación de formadores en zonas rurales
Fuente: elaboración autoras.

Nivel de convencimiento y agrado de trabajar como docente en zonas rurales

El 61.1 % de las encuestadas manifestaron tener un nivel de convencimiento muy alto de trabajar como docentes en zonas rurales, el 28 % un nivel alto, el 6 % aproximadamente un nivel medio y el 6 % un nivel bajo.

114 John Dewey, *Mi credo pedagógico*, 2.^a ed. (Losada, 1948), 59.

Se indican enseguida algunas razones expresadas por las docentes:

“Se tiene la oportunidad de aprender y contribuir a la formación de niños y jóvenes”.

“Me agrada trabajar con mis niños en el campo, siento que hay una conexión especial con el entorno”.

“(…) se pueden desarrollar actividades de manera autónoma y la comunidad es más receptiva”.

“(…) se trabaja a conciencia, con ética profesional, con las herramientas que da el medio”.

Suplemento salarial por trabajar en zona rural

El 85 % de las encuestadas manifiestan no recibir suplemento salarial por trabajar en zona rural. Solo el 15 % de las encuestadas responden que sí reciben suplemento salarial, el cual corresponde a un porcentaje de incremento del 15 %.

Prácticas pedagógicas

En lo atinente a la actividad del desempeño docente (procesos de enseñanza-aprendizaje que utiliza para transmitir las tradiciones culturales en el aula de clase o fuera de ellas), en la Figura 4, a través de una nube de palabras, se expresan los énfasis de las maestras rurales encuestadas en su quehacer relativo a las prácticas pedagógicas y su desempeño docente¹¹⁵.

115 Justino Pereira de Magalhães, *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*, (Editora Universitária São Francisco, 2004), 58.



Figura 4. Actividades relativas a las prácticas pedagógicas de las maestras rurales

Fuente: las autoras.

Se visualiza énfasis en palabras como *tradiciones*, *social*, *oral*, *comunidad*, *culturales*, *recursos*, *actividades*, *coplas*, *proyectos*, *expresión*, *escuela nueva*, *región*, entre otras. Lo que comprueba un fuerte interés en respetar las tradiciones y unir los procesos de enseñanza y aprendizaje a ellas. Asimismo, fomentar las actividades culturales con las comunidades y descubrir los recursos propios de cada región.

Las siguientes son algunas respuestas de las encuestadas:

“El rescate de las costumbres, los valores y la riqueza cultural a través de la producción escrita”.

“(…) motivar al estudiante a construir texto enfocado en su cultura y tradición”.

“Por medio del proyecto territorio se pretende rescatar las tradiciones culturales no solo orales, sino también ambientales”¹¹⁶.

“(…) trabaja actividades lúdicas, donde el niño desarrolla capacidades cognitivas suficientes para entender las tradiciones culturales de la región... mediante el trabajo de los estudiantes para la indagación de información cultural, por medio de la expresión oral como medio de enfrentar la timidez”.

Relación de la maestra con la comunidad

Costumbres y prácticas cotidianas en el contexto rural

En relación con las costumbres y prácticas cotidianas en el contexto rural, las maestras encuestadas destacan elementos relevantes como las reuniones con los padres y familiares basadas en la cordialidad, la participación en festivales de cultura (día de la familia, del idioma, festival del viento, día del estudiante) que con el respeto de sus costumbres posibiliten un mayor arraigo de tradiciones, el trabajo con la comunidad, la territorialidad, la integración comunitaria, entre otros. Manifiestan estrategias de apoyo a partir, por ejemplo, de las guías de grado, labores agropecuarias con fines educativos, compartir experiencias vividas.

Impacto como maestra de la comunidad en el contexto local y regional

Las maestras participantes manifiestan que han influido en un mayor acercamiento a la comunidad, ejerciendo procesos de liderazgos, estimulando diferentes procesos educativos de progreso escolar como la escritura, el habla, la argumentación. Así mismo, han tenido impactos positivos en cuanto al interés de los padres por la importancia de la educación, un trabajo conjunto con padres de familia, reconocimiento y apropiación de la cultura y conocimientos ancestrales.

116 Miguel Teubal, “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”, en *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, editado por Norma Giarracca (Clacso, 2001).

Estos elementos, entre otros, han permitido una mayor interacción maestro-estudiante, y maestro con padres de familia, lo cual ha generado mayor conciencia sobre las problemáticas en su contexto y ha hecho posible un ambiente más agradable, con mejores niveles de convivencia, solidaridad y participación. Se vislumbran proyectos específicos sobre el mejoramiento del medio ambiente, trabajo en lugares comunitarios, proyectos transversales en democracia, proyectos con la Corporación Alianza Educativa para Colombia, entre otros.

Identidad profesional, imaginarios en las prácticas educativas

En la Figura 5 se identifican algunos desencadenantes de identidad profesional, los imaginarios en las prácticas educativas y el liderazgo comunitario en torno a cuatro elementos centrales: desempeño, compromiso, logros e impactos.



Figura 5. Desencadenantes identidad

Fuente: elaboración autoras.

Se observa en general la percepción de las maestras rurales sobre su desempeño en su profesión en el sentido de que este ha sido bueno, a pesar de las diferentes limitantes de tipo técnico, profesional o personal que se pueden presentar. Destacan la importancia de valorar cada entorno donde ejercen, de tener una actitud de aprendizaje mutuo y de interés por aportar desde diferentes ámbitos, así como de construir mayores vínculos con la comunidad.

Respecto a los compromisos con el ejercicio profesional, las maestras rurales destacan una mayor responsabilidad en la formación de valores, conectar y difundir la cultura de la región con compromiso social, y contribuir a impulsar las metas e imaginarios de los estudiantes frente a su futuro.

Frente a los logros profesionales de las maestras rurales, ellas mencionan con más frecuencia la superación académica, por haber obtenido sus títulos de especialización o maestría, aspectos que van relacionados con los logros en el ascenso de escalafón docente. Desde otra óptica, las maestras se sienten orgullosas de ver a alguno de sus estudiantes hoy día como profesionales en diferentes disciplinas o áreas de conocimiento.

Finalmente, respecto al imaginario de las maestras rurales sobre los impactos profesionales en su comunidad, manifiestan que han contribuido al desarrollo de esta en su entorno inmediato, a mejorar la educación de sus estudiantes tanto en el aspecto académico como cultural, y desde el sentido de responsabilidad y compromiso, lo que les brinda fundamentos para considerar que han generado transformaciones sociales en los estudiantes y en la comunidad¹¹⁷.

117 José Pascual Mora García, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardimino, "La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015), *Revista Historia de la Educación de Brasil* 21, n.º 51 (2017): 351-375. <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index> <http://www.scielo.br/heduc>

Imaginarios en las prácticas educativas

Reconocimiento respecto a significaciones simbólicas, articuladas con las creencias y percepciones en la educación y su ejercicio

El 30 % de las maestras indican no haber recibido algún reconocimiento. El porcentaje restante manifiesta reconocimientos desde diferentes representaciones simbólicas, entre ellas: por parte de la misma comunidad con agradecimientos por su labor (30 %), a través de algún diploma emitido por la misma rectoría del colegio (13.0 %), reconocimientos a partir de un proyecto o foros educativos (8.6 %) y, en igual porcentaje, reconocimientos o estímulo económicos por entidades, como un premio económico por participación en el concurso “La Pera de Oro”.

Liderazgo comunitario

Capacidad de influir en los miembros de la comunidad para el desarrollo de sus actividades

En la siguiente figura se sintetiza la percepción de las maestras rurales sobre su capacidad de influir en los miembros de la comunidad. Se confirma mayor énfasis de contribución en los trabajos comunitarios con diversas actividades en las que se involucran los estudiantes y padres de familia. A través de procesos de liderazgo y confianza con la comunidad se desarrollan proyectos que implican comunicación, comprensión y cumplimiento por parte de los diferentes miembros¹¹⁸.

118 Juan Camilo Escobar Villegas, *Lo imaginario, entre las ciencias sociales y la historia* (EAFIT, 2000), 115. El profesor Escobar es director del Grupo Sociedad, Política e Historias Conectadas de la Universidad EAFIT, y miembro de VENDIMIA.



Figura 6. Percepción sobre liderazgo comunitario

Fuente: elaboración autoras.

Percepción sobre la profesión docente

Nivel de convencimiento inicial y actual

El nivel de agrado al inicio de la profesión docente obtuvo una calificación promedio de 8.3 puntos, con un coeficiente de variación del 21.7 %. Mientras que el nivel de agrado o convencimiento manifestado actualmente por la profesión docente obtuvo un puntaje promedio de 9.4 con un coeficiente de variación del 10 %. Frente a lo anterior, al considerar que el máximo puntaje teórico era de 10 puntos, se evidencian puntajes altos respecto al nivel de convencimiento por la profesión. Así mismo, hay un incremento positivo de 1.1 puntos entre el nivel de convencimiento actual y el nivel de convencimiento inicial.

Se demuestra, con base en lo expresado por las maestras, que las limitaciones de las zonas rurales son elementos que preocupan y desmotivan en algunos momentos:

“Me esfuerzo por dar mi enseñanza a los estudiantes con amor y dedicación. He tenido altibajos, pero he sobrellevado el rol de una docente que quiere salir adelante mostrando a sus estudiantes compromiso de superación”.

“(...) profesión donde ha venido cayendo el perfil y la imagen de ser docente... el salario y la generación de cristal a la que no se le puede exigir como antes”.

“En este momento, el agotamiento de esta profesión es grande, pero aún tengo mucha dedicación”.

Conclusiones

Esta investigación revela elementos fundamentales que permiten una mayor comprensión del contexto rural, de las condiciones socioeconómicas y el desempeño docente de las maestras en las regiones Caribe, cundiboyacense y Amazonía. Los resultados expresan la intersección entre educación y ruralidad, y muestran que las maestras rurales no solo educan, sino que también participan activamente en el liderazgo comunitario y en la preservación de la cultura local. En las entrevistas a las educadoras se manifiesta que las diferentes situaciones vivenciadas en su desarrollo profesional se constituyen en figuras centrales en la promoción del desarrollo educativo y cultural, lo cual indica un compromiso que trasciende los límites tradicionales de un quehacer profesional cotidiano.

La investigación demuestra que, a pesar de los desafíos inherentes al trabajo en zonas rurales, las maestras tienden a tener una alta motivación y compromiso con su profesión, impulsadas por vocaciones profundas y la necesidad de servir a sus comunidades. Sin embargo, la investigación también revela ciertas brechas en la preparación y apoyo que reciben estas maestras, especialmente en lo que respecta a la forma-

ción especializada y el acceso a recursos didácticos adaptados a sus contextos específicos.

Dentro de las limitaciones de esta investigación se puede indicar que, considerando que la muestra abarca tres regiones importantes de Colombia, los resultados no necesariamente representan la diversidad de todos los contextos rurales del país. Por lo que se requiere ampliar la muestra y emplear otros diseños metodológicos que puedan contribuir a comprender con mayor profundidad las diversas y complejas interacciones entre las maestras y sus comunidades.

Con base en lo anterior, se propone continuar en la línea de investigación y ampliar la investigación sobre otras regiones de Colombia e incluso llevar a cabo estudios comparativos con otros países latinoamericanos.

Desde otra óptica, también se podría considerar realizar estudios longitudinales que posibiliten indagar sobre las trayectorias educativas de las maestras, su desempeño y su incidencia en procesos educativos de sus estudiantes.

Finalmente, con los cambios que nos dejó la pandemia¹¹⁹, se podría seguir explorando el papel de la tecnología en la mejora del acceso a recursos educativos y en la facilitación de redes de apoyo profesional para maestras en zonas rurales.

Bibliografía

Ballesteros Alfonso, Alba Lorena y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Desigualdad de resultados pruebas Saber-11 antes y durante la pandemia COVID-19 (2014-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20, n.º 3 (2022): 46-68.

119 Alba Lorena Ballesteros Alfonso y Nubia Yaneth Gómez Velasco, "Desigualdad de resultados pruebas Saber-11 antes y durante la pandemia covid-19 (2014-2021)", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20, 3(2022): 46-68.

De Magalhães, Justino Pereira. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Editora Universitária São Francisco, 2004.

Dewey, John. *Mi credo pedagógico*, 2.^a ed. Losada, 1948.

Escobar Villegas, Juan Camilo. *Lo imaginario, entre las ciencias sociales y la historia*. EAFIT, 2000.

Fals Borda, Orlando. *Participación popular: retos del futuro*. Colciencias, 1998.

Garcés Aragón, Daniel. “Una experiencia a resaltar de etnoeducación afrocolombiana”. *Boletín Geim* 1, n.º 3 (1999): 1-11.

Garcés Aragón, Daniel. “Nueva opción pedagógica: la etnoeducación afrocolombiana”. *Colombia Aprende*, 1, n.º 1 (2007).

Hammersley, Martin y Paul Atkinson. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós, 1994.

Hartmut, Kaelble. *Hacia una historia social europea de la educación en internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Ediciones Granica, 2011.

Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*, 7.^a ed. Losada, 1967.

Mansilla Sepúlveda, Juan y Claudia Huaiquián. *Logos y Techné. Metodología de la investigación*. Imprenta América, 2015.

Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Soto Arango. “Instrucción popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia. 1870-1907”. *Opción* 35, n.º 89-2 (2019): 277-313. <https://>

produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27492.

Mora García, José Pascual, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardimino. “La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015). *Revista Historia de la Educación de Brasil*, 21, n.º 51 (2017): 351-375. <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>. <http://www.scielo.br/heduc>

Oliveira, Carlos. *Introducción a la educación comparada*. UNED, 1986.

Ruiz Olabuenaga, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, 2012.

Schriewer, Jürgen, ed. *Manual de educación comparada*. PPU, 1993.

Schriewer, Jürgen. *Discourse formation in comparative education*. Peter Lang, 2003.

Soto Arango, Diana, Veronique Solange Okome Beka y Martha Luisa Corbett Baugh. *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos*. Editorial UPTC, 2020.

Soto Arango, Diana, Diego Naranjo Patiño y Justo Cuño Bonito. “Historia de vida de educadores: aproximación historiográfica y metodológica”. *Revista Inclusiones* 5 (2018): 122-154.

Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, 1984.

Teubal, Miguel. “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”. En *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, editado por Norma Giarracca. Clacso, 2001.

Triana, Alba Nidia. “Historia de la educación rural en Colombia. 1946-1994”. Tesis doctoral, Doctorado Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC- RUDECOLOMBIA, 2010.

Triana Ramírez, Alba Nidia y María Cecilia Rodríguez Rueda. *Sentido y cultura. Realidad de la escuela rural*. Editorial UPTC, 2003.

Torres Carrillo, Alfonzo. *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar en comunidad II*. Arfin, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD, 1999.