



Maestras rurales e identidad profesional.

Historias de vida en
territorio colombiano

Diana Elvira Soto Arango
Rina del Carmen De León Herrera
Sandra Liliana Bernal Villate
(Compiladoras)



Diana Elvira Soto Arango

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación-UNED.ESPAÑA. Posdoctorado Consejo Superior de investigaciones científicas. España. Profesora UPTC, de la escuela de Ciencias Sociales. Fundadora de los grupos de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana-HISULA-UPTC categoría A-La Ilustración en América Colonial-ILAC categoría C, editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, Uptc.

diana.soto@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>



Rina del Carmen De León Herrera

Doctora por la Universidad de Castilla -La Mancha (España), título homologado por el MEN como doctora en Humanidades, maestría en desarrollo regional de la Universidad de Castilla -La Mancha (España), especialista en Planeación del Desarrollo de la Universidad de Cartagena, Lic. en Trabajo Social. Docente titular de la Universidad de Cartagena. Líder del grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena, clasificación A Miniciencias.

rdeleonh@unicartagena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3061-7258>

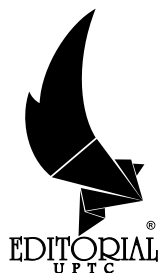


Sandra Liliana Bernal Villate

Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Magíster en Historia de América Latina, Licenciada en Ciencias Sociales, docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y directora del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA (Categoría A miniciencias). Docente investigadora clasificada en junior-Minciencias. Directora del doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, Uptc.

sandra.bernal@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>





Maestras rurales e identidad profesional.

**Historias de vida en
territorio colombiano**

Diana Elvira Soto Arango
Rina del Carmen De León Herrera
Sandra Liliana Bernal Villate
(Compiladoras)



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



**Universidad
de Cartagena**
Fundada en 1827



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



**Universidad
de Cartagena**
Fundada en 1827

Maestras rurales e identidad profesional.

**Historias de vida en
territorio colombiano**

Diana Elvira Soto Arango
Rina del Carmen De León Herrera
Sandra Liliana Bernal Villate
(Compiladoras)



TVDHS
Territorios Vulnerables
Desarrollo Humano Sostenible

Enfoque: Investigación

Área: Ciencias de la Educación

Disciplina: Educación general

Colección: Educadores Latinoamericanos - Tomo N.º XIII

Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano

Rural Teachers and Professional Identity. Life Stories in Colombian Territory

Primera Edición, 2026

100 ejemplares (impresos)

© Diana Elvira Soto Arango, 2026

© Rina del Carmen De León Herrera, 2026

© Sandra Liliana Bernal Villate, 2026

© Nubia Yaneth Gómez Velasco, 2026

© Claudia Patricia Flórez De La Rosa, 2026

© Amer Estrada Castro, 2026

© Berlinda Cassiani Molina, 2026

© Dewin Enrique Benavides Acuña, 2026

© Sonia Rocío Martínez Albarracín, 2026

© Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera, 2026

© Diana Carolina Pulido Huertas, 2026

© Gustavo Antonio Zuluaga, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

© Universidad de Cartagena, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-55-2

ISBN (ePub) 978-628-7863-56-9

Proceso arbitraje doble ciego

Recepción: agosto de 2024

Aprobación: abril de 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano / Rural Teachers and Professional Identity. Life Stories in Colombian Territory. Soto Arango, Diana Elvira; De León Herrera, Rina del Carmen; Bernal Villate, Sandra Liliana. Tunja: Editorial UPTC, 2026. 322 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-55-2

ISBN (ePub) 978-628-7863-56-9

Incluye referencias bibliográficas.

1. Identidad profesional educadora rural 2. Educación rural en Colombia
3. Identidad cultural 4. Resiliencia 5. Liderazgo 6. Formación políticas educativas
(Dewey 379/21) (THEMA JNB - Historia de la Educación)



Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora

Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo

Claudia Helena Amarillo Forero

Impresión

Búhos Editores Ltda.
Calle 57 No. 9 – 36
Cel. 314 411 5024
Tunja – Boyacá – Colombia

Rector Universidad de Cartagena

Willian Malkún Castillejo

Edna Gómez Bustamante
Vicerrector de Docencia

Harold Gómez Estrada
Vicerrector de Investigación

José Ángel Villanueva Llerena
Vicerrector Administrativo

Katia del Carmen Joly Villareal
Secretaria General

Nacira Badrán Muñoz
Jefe Sección de Publicaciones

Libro de investigación resultado del proyecto “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. (Regiones: Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombiana). Siglo XX y XXI”. SGI 3523.

Soto Arango, D. E.; De León Herrera, R.d.C.; Bernal Villate, S. I. (Coomps.).
(2026) *Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano*. Editorial UPTC, Colección de Educadores Latinoamericanos, tomo n.º XIII, UPTC, Facultad de Ciencias de la Educación.
<https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863552>



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA



**Universidad
de Cartagena**
Fundada en 1827

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE) de la UPTC, con el proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. (Regiones: Caribe, Cundiboyacense y Amazonía colombiana). Siglo XX y XXI”. SGI 3523, en coedición con la Universidad de Cartagena. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.



Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
<https://editorial.uptc.edu.co>



Editorial Universitaria Universidad de Cartagena

Centro calle de la Universidad, Cra. 6, N° 36 – 100, Claustro de San Agustín,
primer piso, Cartagena de Indias, 2023.

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA COLECCIÓN EDUCADORES LATINOAMERICANOS

Cristina Vera (Argentina)
José Rubens Lima Jardimino (Brasil)
Justo Cuño Bonito, María José del Pino Espejo (España)
Juan Guillermo Mansilla, Claudia Huaiquién (Chile)
Martha Corberth (Jamaica)
José Cortés, Óscar Hugo López (Guatemala)
Armando Martínez, María Lourdes Alvarado (México)
Veronique Solangue (Gabón)
Elmer Robles (Perú)
Víctor Cruz Esteves (Uruguay)
Pascual Mora (Venezuela)

Investigadores del proyecto

Diana Elvira Soto Arango, coordinadora Proyecto HISULA-UPTC
Rina del Carmen De León Herrera, Universidad de Cartagena -TVDHS
Sandra Liliana Bernal Villate, UPTC-HISULA

Coinvestigadores proyecto

Nubia Gómez, UPTC, GAMA
Carolina Pulido, UPTC- HISULA
Diego Naranjo, UPTC-HISULA
Gustavo Zuluaga, UPTC-HISULA
Adriana Mendoza, UPTC-HISULA
Emilce Trujillo, UPTC-HISULA

Claudia Patricia Flórez De La Rosa, Universidad de Cartagena -TVDHS
Amer Estrada Castro, Universidad de Cartagena -TVDHS
Berlinda Cassiani Molina, Universidad de Cartagena -TVDHS
Dewin Enrique Benavides Acuña, Universidad de Cartagena -TVDHS

Jóvenes investigadores

Sonia Rocío Martínez Albarracín, UPTC-HISULA

Semilleros

Jeimmy Mariana Vargas Romero, UPTC-HISULA
Gissell Andrea Fernández Álvarez, UPTC-HISULA

Tomo N.º XIII

Investigadores principales

Diana Elvira Soto Arango, 2024

Sandra Liliana Bernal Villate, 2025

Coinvestigadores

Lina Adriana Parra Báez

Diana Carolina Pulido Huertas

Aracelly Forero Romero

Diego Eduardo Naranjo Patiño

Ana Emilce Jiménez González

Semilleros de investigación

Emilce Trujillo Yucuna

Adriana Elena Mendoza Aguilar

Jeimmy Mariana Vargas Romero

Óscar Julián Ávila Lara

Daniel Felipe Lache Melo, 2023

Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera, 2023



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la
Universidad Latinoamericana
HISULA

2026

Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA)

La creación del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) se originó en 1992 bajo el liderazgo de la Dra. Diana Elvira Soto Arango, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, Tunja, Boyacá. Consolidándose como una Red Colectiva Iberoamericana con una fuerte vocación hacia la construcción de una escuela de pensamiento enfocada en la historia de la educación latinoamericana, universidad, ciudadanía, nación, formación de educadores, interculturalidad y ruralidad. El grupo HISULA ha sido pionero en su campo y es reconocido por su aporte académico en la investigación, formación de talento, publicaciones y extensión universitaria, especialmente en el ámbito iberoamericano, categorizándose en A por Minciencias desde el año 2015.

HISULA representa un ejemplo de trabajo riguroso, colectivo y constante que ha contribuido al fortalecimiento del pensamiento histórico y prospectivo en la región, posicionándose como un grupo de investigación de excelencia y reconocimiento internacional.

Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible TVDHS de la Universidad de Cartagena, Colombia

Somos una comunidad de investigadores(as) de diferentes disciplinas y universidades interesados(as) en analizar, comprender las dinámicas, los problemas, las potencialidades y retos de los territorios vulnerables, como espacios de construcción social, y a partir de ello construir conocimiento, y promover y apoyar procesos de desarrollo humano participativos fundamentados en el respeto a los derechos humanos (retorno social). líneas de investigación: Pobreza, Desarrollo y Territorio; Educación y Pedagogía Social; Desarrollo Humano y Social; Sociedad y Territorio.

Apoyamos desde nuestras líneas de investigación la formación de profesionales de pregrado y posgrados; como grupo soporte del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA en la Universidad de Cartagena. Vinculados a redes de investigadores: Red internacional de maestras de pueblos originarios, rurales, afrodescendientes y africanas; Sociedad de historia de la educación latinoamericana (SHELA). Con producción académica en las líneas de investigación declaradas. Clasificación A Miniciencias.

Resumen

Este libro ofrece conclusiones fundamentales de los análisis y reflexiones presentados en sus ocho capítulos del estudio comparado de tres zonas de Colombia: Caribe, cundiboyacense, Amazonía. En primer lugar, muestra la relevancia de la identidad de la educadora rural en su ejercicio profesional, subrayando que la educación rural en Colombia es esencial para preservar la identidad cultural y fortalecer las comunidades en diversos entornos de las diferentes ruralidades.

En segundo lugar, pone de relieve la resiliencia y el liderazgo de las maestras rurales, quienes han desempeñado un papel crucial en la transformación educativa y social de sus comunidades, y han contribuido de manera significativa a la construcción de una cultura de paz en territorios marcados por el conflicto armado.

En tercer lugar, subraya el rol de la educación en la preservación de valores culturales y en la promoción del desarrollo social. Las maestras rurales lideran iniciativas de emprendimiento que mejoran las condiciones de vida en sus comunidades, lo cual demuestra el poder transformador de la educación en contextos de vulnerabilidad y su incidencia en aspectos laborales para las mujeres campesinas.

En cuarto lugar, plantea la necesidad de una formación específica en los contextos rurales, debido a la falta de preparación en las facultades de educación para enfrentar los retos que presentan las diversas ruralidades; por ello, resalta la importancia de formar educadores capaces de promover la convivencia, resolver conflictos y establecer liderazgo en su comunidad.

En quinto lugar, destaca la urgencia de determinar políticas educativas que consideren las particularidades de las escuelas rurales, para mejorar las condiciones educativas de acuerdo con los contextos locales.

En conjunto, esta obra resalta la capacidad innovadora y creativa de las maestras rurales en la implementación de estrategias pedagógicas y proyectos de emprendimiento que involucran a sus comunidades. Además, propone la revisión de las políticas públicas de educación rural en Colombia, adaptándolas a las realidades locales para mejorar la calidad educativa. Finalmente, reflexiona sobre la construcción de la identidad profesional de las maestras rurales y señala de qué manera sus experiencias de vida han moldeado su papel como agentes de cambio en sus comunidades.

Palabras clave: *identidad profesional, educadora rural, educación rural en Colombia, identidad cultural, resiliencia, liderazgo, formación políticas educativas.*

Abstract

This book presents key conclusions from analyses and reflections from its eight chapters. These conclusions are based on a comparative study of three Colombian regions: the Caribbean, Cundinamarca and Boyacá, and the Amazon. First, the book demonstrates the importance of rural educators' identities in their professional practices. It emphasizes that rural education in Colombia is essential for preserving cultural identities and strengthening communities in diverse rural settings.

Secondly, it highlights the resilience and leadership of rural women teachers, who have played a crucial role in the educational and social transformation of their communities, contributing significantly to the construction of a culture of peace in territories marked by armed conflict.

Third, it emphasizes the importance of education in preserving cultural values and promoting social development. Rural teachers spearhead entrepreneurial initiatives that enhance living conditions in their communities. This demonstrates the transformative power of education in vulnerable contexts and its impact on employment opportunities for rural women.

Fourth, it stresses the need for specific training in rural contexts due to educational faculties' lack of preparation to address the challenges posed by diverse rural environments. Therefore, it emphasizes the importance of training educators who can promote coexistence, resolve conflicts, and establish leadership in their communities.

Fifth, it emphasizes the urgency of educational policies that consider the particularities of rural schools, thus improving educational conditions in accordance with local contexts.

Overall, the work highlights the innovative and creative capacity of rural teachers in the implementation of pedagogical strategies and entrepreneurship projects that involve their communities. It also proposes the revision of rural education public policies in Colombia, adapting them to local realities in order to improve educational quality. Finally, the book reflects on the construction of the professional identity of rural women teachers, underscoring how their life experiences have shaped their role as agents of change in their communities.

Keywords: *Rural educator, professional identity, rural education in Colombia, cultural identity, resilience, leadership, education policy formation.*

Contenido

Presentación

La maestra rural en Colombia. Identidad, desafíos y liderazgo social.....21

Diana Elvira Soto Arango

Rina del Carmen De León Herrera

Sandra Liliana Bernal Villate

PRIMERA PARTE: CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA.....35

La educación rural en Colombia. Contextos, formación e identidad profesional.....37

Diana Carolina Pulido Huertas

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo

Diana Elvira Soto Arango

La educación rural: políticas públicas e historias de vida de maestros rurales del municipio de Tuta.....67

Sonia Rocío Martínez Albarracín

Sandra Liliana Bernal Villate

Diana Elvira Soto Arango

Maestras rurales. Una visión desde el territorio boyacense93

Sandra Liliana Bernal Villate

Sonia Rocío Martínez Albarracín

Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera

Las maestras rurales colombianas. Percepciones e imaginarios en el desempeño profesional, 1980-2023129

Nubia Yaneth Gómez Velasco

Sandra Liliana Bernal Villate

Diana Elvira Soto Arango

SEGUNDA PARTE: HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS LIDERESAS QUE APORTAN A LA CULTURA DE PAZ 153

Juana Alicia Ruiz: maestra y lideresa, tejedora de sueños con sabor a paz.....155

Rina del Carmen De León Herrera

Claudia Patricia Flórez De La Rosa

La mamá de Pajonal: amor, liderazgo, resistencia e identidad de una maestra rural montemariana	187
Amer Estrada Castro	
Rina del Carmen De León Herrera	
Berlinda Cassiani Molina	
Dilia Mejía, la maestra gestora de paz en los Montes de María del Caribe colombiano.....	221
Dewin Enrique Benavides Acuña	
Rina del Carmen De León Herrera	
Angelina Isabel González Jiménez, mujer rural de los Montes de María de cepa y raíz.....	259
Rina del Carmen De León Herrera	
Amer Estrada Castro	

APÉNDICE BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN RURAL..... 291

Presentación

La maestra rural en Colombia. Identidad, desafíos y liderazgo social

Este libro representa los avances de las investigaciones que venimos realizando desde el año 2006 sobre educadores latinoamericanos. Con el paso del tiempo nos hemos especializado en el tema de la educación rural y hemos visibilizado concretamente a las maestras rurales¹ en su desempeño de educadoras a partir de la reconstrucción de sus historias de vida.

Primero, como actores líderes sociales, en unos espacios de poder local y nacional, donde los contextos sociales, político, culturales y educativos están influenciados por el conflicto social y armado, y las diferentes formas de violencia derivadas de diversos fenómenos sociales. Segundo, ubicando su desempeño profesional en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa en los cuales son discriminadas y autodiscriminadas. Tercero, con el análisis pretendemos aportar a la formación de los futuros maestros para que su práctica pedagógica investigativa responda a las necesidades dentro del aula y trascienda fundamentalmente en un diálogo continuo con el entorno rural con identidad profesional.

Gracias al avance de las investigaciones y al reconocimiento nacional e internacional sobre los estudios de la educación rural latinoamericana se organizó e institucionalizó la “Cátedra de Educación Rural. América Latina y el Caribe”, mediante la Resolución 039 de 13 de mayo de 2025 del Consejo

1 Diana Elvira Soto Arango. *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras*. Colección Educadores, tomo VI (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, HISULA-SHELA, FUDESA, 2014), 216; Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco, *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, Colección Educadores, tomo XI (Editorial UPTC, 2024), 263.

Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Este proyecto surge concretamente de la colaboración de los grupos de investigación que pertenecen a la Red Internacional de Maestras Rurales, Africanas, Afrodescendientes y de Pueblos Originarios², y en este caso del trabajo conjunto de los grupos Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible TVDHS, de la Universidad de Cartagena, Colombia, con la investigación marco titulada “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. Regiones: Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombiana, siglos XX y XXI”³.

Por lo tanto, nuestra prospectiva de análisis se orientó a la comparación durante los siglos XX y XXI de las historias de vida en tres regiones de Colombia: i) Caribe, en los Montes de María, ii) los Andes, en el territorio cundiboyacense (Lengupá y Centro en Boyacá, y la zona de Villapinzón que corresponde a Cundinamarca) y iii) la Amazonía, en Leticia. Nos motivó analizar las características respecto a la identidad profesional docente y el impacto social, cultural, educativo y político que pudiesen tener nuestras maestras rurales líderes sociales en las regiones citadas.

En cuanto a la primera región (Caribe), hay que anotar que el territorio de Montes de María tiene una extensión de 6466 km, está ubicado en el centro de los departamentos de Bolívar y Sucre⁴, y posee una población multicultural

2 Esta Red presenta como antecedentes el proyecto de maestras rurales de 2012, realizado entre la USAC y la UPTC, y posteriormente, bajo el liderazgo de HISULA se organiza la Red el 5 de mayo de 2015 en Kingston, Jamaica. Nuevamente fue revisada en el Protocolo de Fundación en el V Congreso de la Red de Maestras Rurales, celebrado en Libreville, Gabón.

3 DIN, SGI. 3523

4 Conformada por 15 municipios, 8 ocho del departamento de Sucre: Ovejas, Chalán, Colosó, Morroa, Los Palmitos, San Onofre, San Antonio de Palmito, Tolviejo, y siete del departamento de Bolívar: El Carmen de Bolívar, María la Baja, San Juan

de mestizos, blancos, afrodescendientes e indígenas. La economía se sustenta en la agricultura y ganadería, y, como dato especial, a finales del siglo XX se introduce la palma de aceite con cultivos de grandes latifundios. La población ha sido afectada por el conflicto armado ocasionado por la confrontación de paramilitares, guerrilla, fuerzas armadas, los enfrentamientos de diferentes grupos al margen de la ley, el narcotráfico (el Clan del Golfo), y las luchas y tensiones campesinas por la propiedad de las tierras.

Por otra parte, en lo referente a los departamentos analizados de la región Andina, Boyacá es uno de los que cuenta con mayor población rural —el 40 % de su población—, aunque la población urbana se concentra en municipios de baja densidad poblacional. Hay zonas de minifundios con pequeñas parcelas, y su producción agrícola se centra en la papa, la cebolla, la caña y el maíz, entre otros cultivos. Para 2023, Boyacá tenía una población de 1.300.000 habitantes, con un 50.7 % de mujeres y un 49.3 % de hombres. Este departamento tiene 125 municipios, agrupados en 13 provincias, una Zona de Manejo Especial y un Distrito Fronterizo.

A pesar de los esfuerzos de diferentes gobiernos por impulsar la educación bajo el lema “Boyacá la más educada”, la brecha entre lo urbano y lo rural se hizo evidente durante la pandemia del COVID-19. En 2023, el departamento contaba con una matrícula total de 144.765 estudiantes, de los cuales, 13.758 pertenecían al sector privado y 131.007 al sector oficial. Existen 1980 instituciones educativas: 1710 están en el área rural, atendidas por cerca de 7500 docentes. Es preciso indicar que se está presentando una reducción de la natalidad y, por tanto, la matrícula estudiantil está decreciendo en lo urbano y rural.

Y en cuanto a la región de la Amazonía, esta corresponde a una de las seis regiones naturales de Colombia y se localiza

Nepomuceno, San Jacinto, Córdoba, El Guamo y Zambrano, y 76 corregimientos y una población aproximada de 368.038 habitantes. DANE, 2018.

en el sur del país. El estudio se desarrolló con maestras de la triple frontera en Leticia, ubicada en los límites con Brasil y Perú. Este territorio es el más extenso de Colombia, cubre el 40 % del territorio nacional; pero hay que destacar que es el menos poblado. En su selva habita la población originaria; algunos de sus pobladores viven en resguardos y otros fueron desplazados por los colonos, especialmente desde la época de la “cauchería”, que se inició a finales del siglo XIX. Se le considera el pulmón del planeta por ser la región más forestal, con una superficie aproximada de 483.119 km². Las maestras del estudio viven en Leticia y en zonas aledañas a los poblados del río Amazonas.

En otro orden de ideas, la metodología empleada en esta investigación es coherente con el contexto teórico general de la historia socioeducativa⁵ y con el estado actual del conocimiento sobre el problema de las relaciones entre historia y cultura política. Esta se formula desde una perspectiva de análisis novedosa, mediante un estudio comparado de historias de vida⁶, centrado en la práctica educativa y su participación en la sociedad, utilizando enfoques de análisis cualitativos⁷, desde los siguientes tres desafíos complejos:

Primero, desde el punto de vista histórico, se busca examinar el papel de la maestra, quien, a través de sus prácticas, escritos y acciones, ha impactado social, cultural, educativa y políticamente en cada uno de sus territorios. Asimismo, se

5 Nos sustentamos en los trabajos de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. 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 SHELTA (1994-2015)”, *Revista História da Educação* (2017); *Revista Historia de la Educación de Brasil* 21, n.º 51 (2018): 351-375.

6 Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Elvira Soto Arango, “El método de la historia de vida en educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento”, *Revista Voces de la Educación* 3, n.º 6 (2018): 142-154. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/126>

7 Juan Mansilla Sepúlveda y Claudia Huaiquían, *Logos y Techné. Metodología de la investigación* (Imprenta América, 2015), 127; S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Paidós, 1984); M. Hammersley y P. Atkinson, *Etnografía. métodos de investigación* (Paidós, 1994).

pretende comparar la particularidad de las escuelas rurales para identificar convergencias y diferencias en la diversidad de contextos territoriales.

Segundo, con base en los imaginarios y las representaciones sociales de las maestras rurales, se analiza su compromiso con la comunidad para establecer su identidad profesional a través de las historias de vida, desde su ingreso hasta su desempeño en el ámbito educativo.

Y tercero, a partir de sus relaciones con la sociedad y utilizando la estrategia metodológica de los estudios comparados, se procura determinar el impacto sociocultural, educativo y político en sus territorios, con el fin de comprender el papel de las maestras rurales como interlocutoras activas en el diálogo social, en busca de nuevos enfoques y soluciones ante los desafíos de la educación del siglo XXI⁸.

Por tanto, continuamos con el hilo conductor de las investigaciones, considerando a la “maestra educadora” como aquella persona que ejerce una función docente con impacto sociocultural, cuyo objeto de estudio se centra en la mujer que desempeña su labor profesional en zonas rurales. Precisamente, entendemos la identidad profesional como el proceso mediante el cual un educador interioriza su labor hasta integrarla como parte fundamental de su proyecto de vida. Esta conexión se profundiza cuando sus intereses personales se alinean con el bienestar de la comunidad y de sus estudiantes, lo que le permite resignificar y enriquecer su práctica pedagógica, e incidir en las transformaciones socioeducativas y culturales de su territorio⁹.

Asimismo, asumimos el concepto de educador/a según lo planteado en el proyecto de investigación *Educadores latinoa-*

8 Soto Arango, Bernal Villate y Gómez Velasco, *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, 3.

9 Proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. (Regiones: Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombiana). Siglo XX y XXI”, UPTC, SGI. 3523.

americanos, el cual indica que “se tomará al educador/a como un actor social en unos espacios de poder local y nacional”¹⁰. Es decir, se reconoce como sujeto social que se vincula con las tendencias del pensamiento científico, educativo y pedagógico de la época y contextos en que le ha correspondido ejercer la profesión.

El período de estudio de este libro abarca los siglos XX y XXI, partiendo del marco general de la Constitución de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y la Ley 30 de 1994. Por lo tanto, las historias de vida se centraron en maestras que están ejerciendo la profesión y que cuentan con un mínimo de diez años de docencia con impacto social comprobable. Estas historias son captadas, descritas e interpretadas en un contexto sociopolítico¹¹, atendiendo las transformaciones de las políticas educativas y el cambio de estructuras mentales y representaciones respecto a la profesión e identidad docente.

De esta manera, las fuentes y la documentación de la investigación sobre las maestras rurales se establecieron desde dos contextos de estudio. En primer lugar, se asume aquí la idea de que los contextos sociopolíticos inciden en los modelos de formación de las maestras, lo que permite comprender cómo los fenómenos sociales y educativos están mediados por los planes decenales y de desarrollo gubernamentales en Colombia. En segundo lugar, se buscó hacer una síntesis de carácter comparativo con el fin de constituir visiones generales de las realidades de las tres regiones en Colombia seleccionadas en esta investigación, conforme a los parámetros de la metodología de historia de la educación comparada y de la historia de vida¹².

10 Diana, Soto Arango, Jesús, Paniagua, José Rubens Lima Jardilino y María Cristina Vera de Flash *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX y XX*, tomo III (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011), 10.

11 Diana Elvira Soto Arango, “Historia de vida de dos maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia. Amparo y Andrea. Liberal conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundiboyacense”, en *Educadores latinoamericanos y del Caribe siglo XX al XXI*, editado por Diana Soto, J. Paniagua, José Lima-Jardilino y María Vera (Doce Calles, 2011), 336.

12 Diana Elvira Soto Arango, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Justo Cuño Bonito.

Considerando lo anterior, el libro se desarrolla en dos partes. La primera parte, denominada “contextos y perspectivas de la educación rural en Colombia”, reúne los capítulos que abordan la educación rural desde una perspectiva amplia, y analiza contextos, políticas públicas, formación y percepciones sobre la labor docente rural en Colombia.

El primer capítulo, “La educación rural en Colombia como identidad cultural”, presentado por Diana Carolina Pulido Huertas, Gustavo Antonio Zuluaga y Diana Elvira Soto Arango, centra su atención en la educación rural en Colombia¹³. Se destacan las características particulares de las escuelas en estos territorios, las modalidades de educación implementadas, el rol de los maestros y maestras, así como los aportes de los docentes en formación que realizan sus prácticas pedagógicas en estas comunidades. Además, identifica los problemas más relevantes, las fortalezas, los desafíos y las acciones de mejora necesarias para alcanzar una educación de calidad. Asimismo, se comentan algunos métodos innovadores implementados en los últimos años en el país, retomando experiencias de investigadores del Grupo HISULA de la UPTC. El capítulo concluye con unas reflexiones y conclusiones derivadas de la revisión de la literatura en este campo.

El capítulo dos, “La educación rural: políticas públicas e historias de vida de maestros rurales del municipio de Tuta”, es producto de la investigación “La educación rural: políticas públicas e historias de vida de maestros rurales” del Grupo de Investigación HISULA de la UPTC, cuyas autoras son Sonia Rocío Martínez Albarraín, Sandra Liliana Bernal Villate y Diana Elvira Soto Arango. Este capítulo identifica el marco normativo y, por ende, las políticas públicas que han orien-

“Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica”, *Revista Inclusiones* 5, número especial (2018):122-154. www.revistainclusiones.org

13 Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco, *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano* (Editorial UPTC, 2024), 17-20.

tado la educación rural en el país, a nivel departamental y municipal, plasmadas en los planes de desarrollo en lo referente a este sector en la ruralidad. Asimismo, analiza los informes de seguimiento para la aplicación de estas políticas, acompañados de las voces de maestros que, desde la realidad cotidiana, registran los avances, déficits y desafíos de la educación rural, lo cual permite finalmente establecer conclusiones en torno a la implementación de estas políticas en el territorio boyacense.

El capítulo tres, titulado “Maestras rurales: una visión desde el territorio”, escrito por Sandra Liliana Bernal Villate, Sonia Rocío Martínez Albarracín y Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera, aborda la historia de las ideas, la cultura, la educación y el rol de las maestras en tres municipios de Boyacá: Ciénega, Miraflores y Saboyá. Esta investigación comparada destaca la resignificación de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la complejidad de los escenarios rurales, lo cual demanda una educación situada, con currículos flexibles y pedagogías activas que motiven al aprendizaje permanente en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa. Además, resalta el liderazgo de las maestras a nivel local y regional. Dentro de este contexto, se plantea no solo responder a las necesidades de los estudiantes en el aula, sino también aportar al entorno desde su identidad profesional. El capítulo contempla el contexto de la ruralidad, las características socioespaciales de los territorios e instituciones educativas del estudio, la construcción de la identidad de las maestras, sus prácticas pedagógicas, liderazgo y aportes al desarrollo comunitario, cerrando con conclusiones producto del estudio comparado.

El capítulo cuatro, “Maestras rurales e identidad profesional docente: historias de vida desde los territorios”, escrito por Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Villate, utiliza una metodología cualitativa y analiza fuentes documentales contrastadas con entrevistas realizadas. Por lo tanto, permite aproximarse a una caracteri-

zación de las educadoras de los tres territorios (Caribe, Centro y Amazonía) en su desempeño profesional, y destacar el liderazgo que ejercen en contextos socioculturales y educativos.

La segunda parte del libro, “Historias de vida: maestras y lideresas en los territorios colombianos”, se enfoca en las historias de vida de maestras rurales, concretamente de la región montemariana, que está ubicada en la parte central de los departamentos de Bolívar y Sucre, en la costa Caribe colombiana. Este territorio posee una gran diversidad de tradiciones y costumbres, y en ellas se destaca su liderazgo, resiliencia y su rol como constructoras de paz y tejido social en sus comunidades. Destacamos que estas lideresas y gestoras de paz¹⁴ preservan los valores culturales en esta zona azotada por la violencia del conflicto armado. A cada una de ellas, sus comunidades les ha reconocido los aportes en los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

El primer capítulo, “Juana Alicia Ruiz: maestra y lideresa, tejedora de sueños con sabor a paz”, escrito por Rina De León Herrera y Claudia Patricia Flórez De La Rosa, quienes destacan a esta maestra afrodescendiente y campesina, como una mujer resiliente, llena de fuerza y esperanza, que utiliza el arte y la cocina como herramientas para superar sus propios traumas y ayudar a empoderar a jóvenes y mujeres desplazadas por la violencia a través de emprendimientos. En este capítulo se reconstruyen las experiencias fundamentales que han contribuido a formar su identidad profesional, la manera en que ha actuado en un contexto de exclusión y pobreza, sus aportes al colectivo “Tejedoras de Mampuján” y a otras organizaciones de base, así como su contribución a una educación rural pertinente como etnoeducadora.

En el segundo capítulo, titulado “La mamá de Pajonal: amor, liderazgo, resistencia e identidad de una maestra rural

14 Amer Estrada Castro, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina, “Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural”, en *Maestras rurales, indígenas, afrodescendientes, en Colombia. Historias de vida* (Editorial UPTC, 2025):163.

montemariana”, se narra la historia de vida de Efigenia Blanco Silgado, mujer afrodescendiente, hija de campesinos, orgullosa de su etnia y cultura, y miembro activo de la comunidad de Pajonal en el municipio de Sucre. Los autores, Amer Estrada Castro, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani, relatan el trayecto de la maestra desde los años 70 del siglo XX hasta nuestros días; un camino lleno de dificultades que, con amor, pujanza, resiliencia y resistencia ante la violencia del conflicto armado, fue construyendo experiencias educativas colaborativas con metodologías innovadoras para la ruralidad, que han contribuido a la formación de una cultura de paz y al fortalecimiento de la identidad afro, con la participación activa de la comunidad educativa.

El tercer capítulo, “La formación de maestros gestores de paz en Montes de María”, de Dewin Enrique Benavidez y Rina De León Herrera, se centra en la historia de vida de la maestra Dilia Mejía Rodríguez, quien se desempeña como educadora en la institución educativa Escuela Normal Superior Montes de María (ENSMM), en el municipio de San Juan Nepomuceno, departamento de Bolívar. El trabajo visibiliza su ejercicio profesional, su trayectoria investigativa en torno a la convivencia, la resolución de conflictos y el diseño de currículos pertinentes, así como su liderazgo, responsabilidad social y sus aportes pedagógicos en la formación de maestros rurales como gestores de paz. Además, en la metodología se reflexiona sobre el recorrido histórico del método biográfico, materializado en las historias de vida como una estrategia que permite conocer la subjetividad, las trayectorias vitales y el mundo social que rodea a la persona investigada.

Este apartado sobre las educadoras del Caribe concluye con la historia de vida de Angelina Isabel González Jiménez, mujer rural de los Montes de María de cepa y raíz, narrada por Amer Estrada Castro y Rina De León Herrera. Esta investigación presenta a una educadora que, con su tenacidad y amor, hizo surgir la educación en un territorio rodeado de montañas y naturaleza, en una región apartada de los

Montes de María, en un contexto de vulnerabilidad y exclusión socioeducativa. Esta maestra ha contribuido con sus vivencias al cambio de mentalidad de la mujer campesina. Resiliente ante los embates del conflicto armado, ha enseñado con su ejemplo valores a niños y jóvenes de su comunidad, siempre estimulándolos a la superación personal y a la valoración y confianza en sí mismos como campesinos. Además, ha apoyado la organización de emprendimientos para la superación de la pobreza.

Finalizamos el libro con una selección bibliográfica sobre educación rural, producto de las investigaciones de los grupos participantes en el libro y que se han publicado en la Colección de Educadores Latinoamericanos y en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA), y algunas publicaciones de los grupos en otras revistas.

Esta obra recoge las conclusiones derivadas de los análisis y reflexiones desarrollados en el proyecto de investigación y presentamos los resultados a lo largo de sus ocho capítulos, estructurados a partir de un estudio comparado en tres regiones del país: Caribe, cundiboyacense y Amazonía. Su propósito central es visibilizar y valorar el papel de la educadora rural en el contexto colombiano, destacando su impacto en la transformación educativa, social y cultural de sus comunidades.

En primer lugar, la obra subraya la identidad profesional de las maestras rurales y reconoce la educación rural como un pilar fundamental para preservar la identidad cultural, favorecer el retorno de poblaciones desplazadas por la violencia y fortalecer el tejido social en entornos diversos.

En segundo lugar, se destaca la resiliencia y el liderazgo de estas educadoras, quienes han sido agentes esenciales en la construcción de una cultura de paz en territorios marcados por el conflicto armado. Su compromiso cotidiano demuestra

que la escuela rural puede ser un espacio de transformación y esperanza.

En tercer lugar, enfatiza el papel de la educación en la preservación de valores culturales y en la promoción del desarrollo social. Las maestras rurales no solo enseñan, también lideran procesos de emprendimiento comunitario, mejoran las condiciones de vida y demuestran el poder de la educación como herramienta de cambio social en contextos de alta vulnerabilidad.

En cuarto lugar, se pone de presente la urgente necesidad de fortalecer la formación docente en contextos rurales. Se advierte la escasa preparación específica ofrecida por la mayoría de las facultades de educación para enfrentar los retos particulares de las distintas ruralidades. En este sentido, se plantea la importancia de formar educadores capaces de promover la convivencia, resolver conflictos y resignificar las prácticas pedagógicas con una perspectiva centrada en la felicidad, el bienestar integral y los valores del ser humano.

En quinto lugar, se hace un llamado a los encargados de dictar las políticas públicas para que tengan en cuenta que estas deben reconocer y responder a las particularidades de las escuelas rurales, adaptando las estrategias educativas a las condiciones específicas de cada territorio. Solo así será posible avanzar hacia una educación más equitativa, pertinente y transformadora en todas las regiones del país, que propicie los procesos de reconciliación que conduzcan a la paz anhelada por el pueblo colombiano.

En conjunto, el libro destaca la capacidad innovadora y creativa de las maestras rurales en la implementación de estrategias pedagógicas y emprendimientos que involucran a sus comunidades. También sugiere la importancia de replantear las políticas públicas de educación rural en Colombia, adaptándolas a las realidades locales para mejorar la calidad

educativa; además, reflexiona sobre la construcción de la identidad profesional de las maestras rurales y resalta cómo sus experiencias de vida han moldeado su papel como agentes de cambio en sus comunidades.

Finalmente, consideramos que la construcción de la identidad, objeto de nuestra investigación, permitió a través de las historias de vida de las maestras una reflexión sobre la construcción de esta identidad profesional de las maestras rurales, destacando su liderazgo en contextos socioculturales y educativos diversos de las tres zonas del país; lo cual puso de manifiesto de qué manera las experiencias y trayectorias de vida de estas educadoras han contribuido a dar forma a su identidad y su papel como agentes de cambio en sus comunidades. Por tanto, esta obra constituye un valioso aporte al debate educativo contemporáneo y un reconocimiento a la labor silenciosa, pero poderosa, de las maestras rurales como protagonistas del cambio social y de la paz en Colombia.

Este libro, como ya lo anotamos, representa un esfuerzo de trabajo colectivo de dos grupos de investigación, que combina investigación rigurosa, compromiso territorial y colaboración académica de la red RUDECOLOMBIA y los miembros de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Agradecemos profundamente el trabajo de campo realizado por los autores de cada capítulo, quienes contaron con el valioso apoyo de los jóvenes y semilleros de investigación HISULA: Sonia Rocío Martínez, Ehmid Adolfo Gutiérrez, Gisselle Andrea Fernández, en las regiones cundiboyacense y Amazónica. Reconocemos especialmente la participación de las docentes Adriana Mendoza y Emilce Trujillo, estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), vinculadas al grupo HISULA.

De igual manera, expresamos nuestro agradecimiento a los docentes Amer Estrada Castro, Dewin Benavídez Acuña, Claudia Flórez De La Rosa y Berlinda Cassiani Molina, del

grupo de investigación TVDHS, quienes contribuyeron significativamente al desarrollo de la investigación en la región Caribe. Nuestro reconocimiento institucional se extiende a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), por su apoyo financiero al proyecto de investigación, y a la Universidad de Cartagena, por hacer posible la publicación de esta obra.

Esta obra es, en suma, una construcción colectiva que refleja el compromiso de múltiples actores con la comprensión y transformación de la realidad educativa rural en Colombia.

Diana Elvira Soto Arango
Rina del Carmen De León Herrera
Sandra Liliana Bernal Villate
Tunja, Cartagena, 28 de febrero de 2026.

PRIMERA PARTE:
CONTEXTOS Y
PERSPECTIVAS DE LA
EDUCACIÓN RURAL
EN COLOMBIA

La educación rural en Colombia. Contextos, formación e identidad profesional¹

Diana Carolina Pulido Huertas²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-2797-2446>

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- HISULA

Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez de Ciénega, Boyacá

 <https://orcid.org/0000-0003-3171-0390>

Diana Elvira Soto Arango⁴

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

-
- 1 Este capítulo se enmarca en el proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. (Regiones: Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombiana). Siglo XX y XXI”. SGI 3523, desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión VIE de la UPTC. Presenta avances de la investigación llevada a cabo en el contexto de la tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA, en la línea de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.
 - 2 Estudiante cohorte XVII del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-UPTC, magister en Educación modalidad Investigación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente catedrática de la UPTC, Tunja. Investigadora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA). dianita.huertas@hotmail.com; dianacarolina.pulido@uptc.edu.co
 - 3 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Especialista en Ética y Pedagogía de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Rector de la Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez de Ciénega, Boyacá. Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA). gustavosiglo21@gmail.com; gustavo.zuluaga@uptc.edu.co
 - 4 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. 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.

Introducción

Este trabajo presenta un marco de referencia general sobre las ruralidades en Colombia, con el propósito de contextualizar las diferencias entre lo urbano y lo rural, mediadas por la identidad cultural de la población que reside en estos territorios. De esta manera, se destacan los contextos socio-históricos como elementos clave en el análisis de las zonas rurales para comprender el desempeño profesional de los educadores en estos entornos.

Se plantean interrogantes fundamentales sobre la educación rural en Colombia, subrayando su particularidad en contraste con la educación urbana. En la investigación nos centramos en preguntas que guían el análisis sobre la relevancia de la identidad cultural en las zonas rurales y su intersección con el desempeño profesional de los educadores. El texto aborda temas cruciales como la concepción de la educación rural, la cual ha sido objeto de estudio del grupo HISULA, en tesis doctorales y proyectos de investigación que involucran a investigadores nacionales, internacionales y semilleros de investigación. De especial relevancia es la metodología utilizada para estudiar a las maestras rurales a través de historias de vida, las cuales revelan características distintivas de los docentes rurales en comparación con sus pares urbanos.

Asimismo, se presenta una visión crítica sobre la importancia de la educación como un derecho esencial para el desarrollo personal y social. Desde una perspectiva histórica, se analiza la relevancia de metodologías como los programas de Escuela Nueva⁵, que fueron significativos en la década de los años 80 del siglo XX, pero cuya metodología y materiales han perdido vigencia en el siglo XXI. En general, el trabajo se sustenta en el marco de referencia de las investigaciones que hemos realizado, las cuales se basan en las siguientes

5 Armando de Jesús Ramírez Guerrero, "Propuesta como Implantar la Metodología Escuela Nueva a la Escuela Graduada mi reto como Docente" (Tesis de Licenciatura, Unimagdalena, 1998).

variables: 1) territorio rural, con el uso y apropiación del suelo y los recursos naturales; 2) escuelas rurales y la práctica pedagógica; y 3) liderazgo de las maestras rurales.

En cuanto a la problemática, el análisis de la educación rural se centra en los desafíos que enfrentan las escuelas en estas áreas, como la baja cobertura, la multigradualidad y las dificultades de acceso debido a la violencia y el conflicto armado. Se destaca la soledad del docente rural, quien a menudo trabaja sin el acompañamiento de sus pares y en condiciones que contrastan significativamente con las de las escuelas urbanas. Finalmente, se reflexiona sobre la evolución de la educación rural y su impacto en la formación de una cultura de paz y desarrollo en las comunidades más vulnerables del país, y se indican desde las voces de las maestras los aspectos claves para una política educativa en el sector rural colombiano.

El contexto de las ruralidades en Colombia

Actualmente, las ruralidades en Colombia y América Latina han cambiado considerablemente si se comparan con la segunda mitad del siglo XX. A partir de la década de los 90 se produjeron transformaciones significativas, y en el siglo XXI, especialmente después de la pandemia del COVID-19, las realidades han variado ampliamente según los territorios del país. Por ejemplo, la clase alta ahora tiene segundas viviendas en el campo para los fines de semana, y en lugares como Villa de Leyva estas propiedades se han convertido en residencias permanentes para pensionados o personas dedicadas a la cultura.

Aunque la reforma agraria sigue en el limbo, un problema que ya se vislumbraba a inicios del siglo XXI es la disminución de la población en zonas rurales, que se presenta como un fenómeno mundial y que en Colombia afectará no solo la situación económica sino también las instituciones

educativas, que se abocan al cierre al no tener estudiantes, y la contratación de docentes será menor, lo que afectará en general este campo de la educación⁶. Este fenómeno, junto con el desplazamiento forzado por la violencia, ha provocado que en algunas regiones la cantidad de niños por salón de clase se haya reducido de 40 a apenas 4 o 5. En la costa Caribe, por ejemplo, existen los llamados niños trashumantes, que viajan con sus familias en busca de agua para el ganado, cambiando de escuelas o estudiando en campamentos tras ayudar en las labores agrícolas a sus familias.

En el centro del país el desplazamiento por la violencia es evidente, y en la zona objeto de nuestro estudio la reducción de la población es notoria. En muchos lugares, los propietarios originales han sido reemplazados por arrendatarios. En contraste, en el Amazonas, por ejemplo, las poblaciones originarias aún mantienen un número estable de niños, aunque en las áreas urbanas la disminución es notable. Se observa una tendencia dentro de las uniones familiares, en las que tener hijos ya no es una prioridad, pues su inclinación es más por la adopción de mascotas.

Según el DANE, en Colombia la migración hacia las ciudades es evidente debido a factores como la búsqueda de mejores condiciones de vida, empleo, educación o por el desplazamiento forzado. Para el año 2022, la población colombiana se estimaba en 51,6 millones de habitantes, de los cuales 12,2 millones (23.7 %) residían en zonas rurales. De esta población rural, el 48.2 % eran mujeres y el 51.8 % hombres. Por edades, el porcentaje de niños de 0 a 4 años es del 4.8 %, disminuyendo drásticamente a medida que se alcanza la edad de 25 años. En cuanto al autorreconocimiento étnico, el 12.2 % de la población rural se identifica como indígena, y el 11.9 % como afrodescendiente. Es importante destacar

6 Jesús Núñez, "Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural", *Investigación y Postgrado* 19, n.º 2 (2004).

que en departamentos como Boyacá y Amazonas la población rural supera el 40 %.

El campo colombiano es complejo y está habitado principalmente por una rica diversidad étnica, que aporta una gran variedad de culturas, tradiciones y cosmovisiones. Entre las principales etnias se encuentran los pueblos indígenas, que habitan en la mayoría de los departamentos; los afrocolombianos (comunidades negras y palenqueros), ubicados principalmente en las regiones Pacífica y Caribe; los raizales, que viven en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con una cultura afro-anglo-antillana única; los mestizos, que constituyen la mayoría de la población rural; y otros grupos como las comunidades gitanas y la población migrante proveniente principalmente de Venezuela, Ecuador y Perú⁷.

Puede decirse que la diversidad étnica del campo colombiano es un factor fundamental para la riqueza cultural del país. Cada etnia tiene sus propias tradiciones, lengua, cosmovisión y organización social. Sin embargo, estas comunidades han sido históricamente marginadas y excluidas, por lo que es imperativo fortalecer el reconocimiento y la protección de sus derechos, especialmente en el ámbito educativo, que promueve y protege el hecho cultural y vivencial de sus habitantes. Al hablar de negritudes, comunidades étnicas y campesinos, nos referimos a personas que están en proceso de formación, que necesitan paz y convivencia. La educación rural y campesina es un tema fundamental y, en este momento, una categoría clave para el desarrollo de Colombia.

En el ámbito educativo, a comienzos de la década de 1990 una quinta parte de la población mayor de 15 años en las zonas rurales era analfabeta. Aunque la situación ha mejorado desde entonces, con una tasa de analfabetismo reducida al 17.5 % a finales de la década, aún queda mucho por hacer.

7 Nataly Durango Rojas, "Prácticas políticas contrahegemónicas. Una aproximación a la ciudadanía campesina". *Revista Trabajo Social* n.º 20-21 (2019): 155-174.

En el año 2000, el 89 % de los niños en edad preescolar en zonas rurales no asistía a la escuela, y la tasa de inasistencia entre los niños de 7 a 11 años era del 10 %. Esta brecha se amplía en la educación secundaria, donde el 40 % de los jóvenes entre 12 y 17 años no asiste a clases, una cifra cuatro veces mayor que en las zonas urbanas. Además, de cada 100 estudiantes que se matriculan en primer grado de primaria en zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y menos de la mitad pasa al nivel de secundaria. De estos, solo 8 completan el noveno grado, y apenas 7 culminan el ciclo completo de educación básica secundaria.

La baja tasa de retención y promoción escolar en las zonas rurales no solo se debe a la falta de acceso, sino también a las ineficiencias del sistema educativo. La infraestructura deficiente, la escasez de docentes capacitados, la inequidad en la distribución de recursos y la falta de pertinencia del currículo educativo son algunos de los factores que obstaculizan el desarrollo de la actividad en el aula de clase en lo rural.

En este contexto, es importante señalar que el tema de la ruralidad ha ganado relevancia, ya que aproximadamente una cuarta parte de las investigaciones sobre el sistema educativo colombiano se enfocan en las zonas rurales, lo que evidencia la importancia de esta área.

Cambios educativos en las escuelas rurales y la formación de docentes en Colombia

Hasta el momento se ha analizado la situación de la educación rural en Colombia. A continuación, se profundizará en la educación preescolar en estas zonas, subrayando la importancia de la formación integral de niños y niñas campesinos y de pueblos originarios.

La obligatoriedad de la educación preescolar en Colombia data de la década de los años 90 del siglo XX. Antes de 1990, la

educación preescolar en el sector rural no estaba establecida en el sistema público, a excepción de los servicios ofrecidos por el sector privado o los jardines infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En muy pocos casos, alguna escuela pública atendía a niños de preescolar.⁸

La educación preescolar en las zonas rurales es crucial porque fortalece la educación básica primaria. Un niño que pasa por la educación preescolar mejora sus niveles de socialización, desarrollo biológico, y, gracias al Programa de Alimentación Escolar⁹, también sus niveles de nutrición. Además, los estudios demuestran que los niños que cursan preescolar desarrollan procesos más ricos en lo afectivo y social. En áreas donde la deserción escolar y la pobreza son prevalentes, la educación preescolar puede contribuir significativamente a reducir estos problemas. Desde 1990, el Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha orientado proyectos de educación rural, complementados por iniciativas del ICBF.

Después de revisar el tema de la educación rural y profundizar en la formación preescolar, surge la necesidad de cuestionar los contenidos y métodos de enseñanza en contextos rurales. ¿Qué tipo de contenidos están aprendiendo los estudiantes en estas áreas? ¿Cómo están aprendiendo? ¿Y de qué manera los docentes están enseñando? Estas preguntas evidencian la necesidad de caracterizar las prácticas educativas de los docentes en zonas rurales. En este sentido, las facultades de educación deben preocuparse por la formación de maestros y por realizar acompañamiento a las unidades académicas y pedagógicas de las Secretarías de Educación y de las instituciones educativas de los municipios más lejanos. Se concluye que las facultades de educación y las escuelas normales deben presentar políticas al Ministerio de Educación Nacional

8 Berry Brazelton, *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender* (Biblioteca Infantil 11, 2005).

9 Edna Zulay Duarte Ruge, "Principales factores que determinan la seguridad alimentaria y nutricional en la población escolar en el contexto del programa de alimentación escolar de Colombia" (Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, 2012).

(MEN) para fortalecer y transformar las prácticas pedagógicas en los contextos rurales¹⁰.

A partir de las experiencias y narrativas de maestros que laboran en el contexto rural, se sabe que en varias escuelas se privilegian áreas consideradas más importantes, como lenguaje, matemáticas, historia, ciencias sociales y ciencias naturales, dejando de lado la educación artística, la educación física, el inglés, la tecnología, la informática y sistemas. Es necesario plantear proyectos educativos que rompan estos esquemas y retomen la formación integral proclamada por la Constitución Política de Colombia. Aunque en el aula rural un maestro suele orientar a niños de varios niveles, cursos y grados en una sola aula, es fundamental que atienda todas las necesidades de los estudiantes, impartiendo todos los aprendizajes según los estándares y logros establecidos por el Ministerio de Educación. Sobre todo, es esencial conocer al niño en su individualidad, incluyendo sus problemas y emociones, para formar un sujeto feliz y adaptable a los cambios tecnológicos y sociales del nuevo milenio.

En cuanto a la formación docente, es importante resaltar el cambio en la perspectiva de los docentes hacia un currículo integrado que no disperse las áreas de aprendizaje. La responsabilidad principal del docente no es solo transmitir conocimientos, sino también garantizar la felicidad de los estudiantes. Por ello, los programas de formación docente deben enfocarse en cambiar la mentalidad del profesor y su visión del estudiante, motivándolo y enriqueciéndolo con nuevas metodologías, didácticas y materiales escolares¹¹. Esto reducirá la brecha educativa y sacará a la educación rural del olvido. Las facultades de educación deben apoyar y mirar hacia lo rural, mediante el desarrollo de programas

10 Miryam Báez Osorio, "Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX", *EccoS Revista Científica*, (2005): 427-450.

11 Víctor Díaz Quero, "Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico", *Laurus* 12, (2006): 88-103.

específicos para la formación de maestros en estos contextos¹². Los maestros recién egresados aportan nuevas metodologías y generan espacios de clase más dinámicos, mientras que los docentes con más experiencia ofrecen conocimiento del territorio. Es crucial que las facultades de educación se acerquen a la educación rural con proyectos de práctica docente orientados por maestros en formación, que les permita llegar a las comunidades rurales.

Los maestros en formación que realizan prácticas en ámbitos rurales refuerzan los conocimientos en áreas como idiomas extranjeros, educación artística y tecnología, áreas que los maestros titulares a menudo no consideran prioritarias. Estos maestros en formación se centran en las necesidades educativas e intereses de los niños, y logran mejores resultados integrando a todos los estudiantes, independientemente de sus edades, en una clase multigrado.

Según un grupo de maestras rurales entrevistadas, es fundamental brindar atención personalizada a los estudiantes que lo requieran. Por ello, es crucial que los programas de educación inclusiva lleguen a las zonas rurales y garanticen que todos los estudiantes, independientemente de sus logros o necesidades, reciban la atención adecuada. Las voces de los maestros rurales también destacan la necesidad de mejorar la actividad pedagógica, lo que implica impactar la formación de los docentes. Se necesita que los maestros rurales tengan amplios conocimientos en actividades de formación deportiva, recreativa, artística (plástica, pintura y música), informática básica, comunicaciones y tecnología. Si se quiere que los estudiantes de las instituciones rurales alcancen una formación integral, es necesario que los maestros también reciban una formación integral acorde con las necesidades del contexto en el que se desarrollarán profesionalmente.

12 Justo Cuño Bonito, "El Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la perspectiva de transformación de la universidad en una microversidad", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.º 32 (2019): 35-58.

En cuanto a las ruralidades múltiples, Van der Ploeg¹³ —quien las ha estudiado en profundidad— sugiere que no existe una única forma de ser rural, sino una diversidad de experiencias y dinámicas que varían según el contexto cultural, económico y social. Esto implica que, al abordar la educación en contextos rurales, es esencial reconocer y valorar estas diferencias. Las narrativas educativas reflejan las especificidades de cada lugar a través de la integración de saberes locales, prácticas culturales y tradiciones, según el contexto de cada territorio. En cuanto a la decolonialidad educativa, busca cuestionar y dismantelar las estructuras de poder y conocimiento que han dominado la educación tradicional. Promueve una educación que no solo sea inclusiva, sino también representativa de las historias y visiones del mundo de comunidades que han sido marginalizadas¹⁴. En contextos rurales, esto puede implicar la inclusión de saberes ancestrales, prácticas agroecológicas y formas de organización comunitaria que han sido históricamente desestimadas. Al contar con estas narrativas, se puede fomentar un sentido de identidad y pertenencia que fortalezca el tejido social de las comunidades.

Las narrativas territoriales en contextos rurales son herramientas poderosas que permiten mapear las experiencias y vivencias de las comunidades. Incorporar narrativas localizadas permite visibilizar las luchas, desafíos y logros de las poblaciones rurales en sus propios términos. Esto se realiza a través del proyecto de investigación que se está desarrollando, donde se documentan historias de vida, tradiciones orales y saberes locales que resaltan la riqueza cultural y ecológica de la región. Las narrativas no solo son para reconocer la identidad y patrimonio de las comunidades, sino que

13 Diego Fernando González Guevara, “El campesinado y el arte de la agricultura. Un manifiesto chayanoviano de Jan Douwe van der Ploeg”, *Eutopía, Revista de Desarrollo Económico Territorial*, n.º 14 (2018): 201-204.

14 Jan Douwe van der Ploeg, *Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios* (Icaria, 2010).

también se utilizan para articular acciones de resistencia y empoderamiento.

Al integrar los conceptos de ruralidades múltiples y decolonialidad educativa, así como al utilizar narrativas territoriales más localizadas, se puede construir un enfoque educativo y territorial más justo, equitativo y que responda a las realidades específicas de las comunidades rurales. Esto, además de enriquecer la educación, promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural y de conocimientos en el ámbito rural¹⁵.

Otro aspecto importante en la formación de docentes para el contexto rural es la adquisición de conocimientos en convivencia, ciudadanía, emprendimiento y educación ambiental, como ejes para el desarrollo de las comunidades campesinas. Desde la escuela se deben poner en marcha proyectos que promuevan el liderazgo ciudadano, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo económico local. Estas acciones permitirán que los jóvenes vean el campo como una oportunidad para subsistir y, por ende, quieran quedarse, y así contribuyan al desarrollo de sus comunidades.

En definitiva, se considera que un gran cambio en la educación rural en el siglo XXI es la formación en la virtualidad. Las universidades deben priorizar esta formación digital, abordando la capacitación y formación en competencias tecnológicas que permitan a los maestros rurales acceder a herramientas y recursos que enriquezcan su práctica docente.

En conclusión, la educación rural en Colombia requiere un enfoque integral que considere las particularidades de cada contexto y la formación continua de los docentes, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas del campo.

.....
¹⁵ *Ibid.*

La educación rural versus la educación urbana

La educación rural tiene ventajas significativas. En primer lugar, es importante destacar que la educación rural es un derecho. Esto implica que todo niño, niña y adolescente tiene el derecho de estudiar cerca de su lugar de residencia. Históricamente, las personas que vivían en zonas rurales o alejadas de los centros urbanos enfrentaban la opción de abandonar sus estudios o trasladarse lejos de sus hogares, lo que generaba una experiencia educativa marcada por el desarraigo. Por lo tanto, cuando se habla de la educación rural como un derecho, se está considerando el bienestar y la felicidad de los niños y sus familias. La educación rural, en esencia, previene el desarraigo.

Otra ventaja clave de la educación rural es que los niños acuden a la escuela con entusiasmo, pues allí se encuentran con amigos y compañeros. Así que, tomando en cuenta que en su entorno la vida puede ser más aislada, la escuela rural ofrece un espacio para que la infancia, la juventud y la adolescencia se desarrollen plenamente, dado que les facilita a los jóvenes participar en actividades de subsistencia junto con los adultos, con el fin de fortalecer vínculos que posibiliten su desarrollo integral.

Contrario a la percepción común, la educación rural no es inferior a la educación urbana; de hecho, puede tener ventajas significativas. A diferencia de la educación urbana, donde los profesores suelen tener horarios fragmentados, la escuela rural ofrece la presencia constante de un adulto (docente) que acompaña a los estudiantes a lo largo de su jornada escolar. Esto fomenta la creación de lazos emocionales fuertes entre los estudiantes y los adultos, así como la continuidad en el desarrollo del conocimiento y las capacidades que la escuela debe fomentar.

En términos de capacidades, la educación rural ofrece oportunidades únicas. Los estudiantes no solo aprenden habilidades

básicas como la lectura y la escritura, sino que también desarrollan la capacidad de trabajar en equipo con compañeros de diferentes edades. Esta experiencia de aprendizaje colaborativo es fundamental para la vida profesional, laboral y social, puesto que enseña a los estudiantes a trabajar con otros, a aceptar y respetar diferentes puntos de vista, y a expresar sus propias opiniones¹⁶.

La educación rural también permite un uso más flexible y efectivo del tiempo. Los maestros no están obligados a apresurarse; pueden dedicar un día completo a trabajar en un tema, organizar el tiempo escolar con mayor autonomía, y fomentar el debate, el análisis y las experiencias dentro y fuera del aula. Además, la educación rural facilita la continuidad en el aprendizaje, incluso cuando un estudiante no puede asistir a la escuela o cuando el profesor no está presente, lo cual promueve la autonomía y el aprendizaje autodirigido¹⁷.

Otra fortaleza de la educación rural es su capacidad para organizar las clases de manera diversa, por cuanto permite que los grupos se dividan según intereses, grados de enseñanza y diferentes actividades. Esto enriquece la experiencia educativa y capacita a los estudiantes para gestionar su tiempo y aprendizaje de manera autónoma, hecho que prepara mejor a los jóvenes para los desafíos del futuro.

Una prospectiva de esperanza para la educación rural

Los problemas más graves del sector rural colombiano se reflejan en la pobreza, el desempleo y, por supuesto, la violencia. La raíz de estos problemas es clara: la falta de una educación de calidad. Hay deficiencias en la cobertura

16 Carlos Alberto Lerma, *El derecho a la educación en Colombia*, Flape, 2007.

17 Claudia Peirano, Puni Estévez Swapna y María Isabel Astorga, "Educación rural: oportunidades para la innovación", *Cuadernos de Investigación Educativa* 6, n.º 1 (2015).

educativa, falta de sostenibilidad, por eso es imprescindible dotar al campo colombiano de tecnología y educación accesible para todos sus habitantes. Esta situación es alarmante, ya que los datos son difíciles de obtener. Según el Censo Nacional Agropecuario realizado por el DANE, las cifras de campesinos con bajo nivel educativo son altísimas. Aún persisten altos niveles de analfabetismo y una elevada deserción escolar.

Para abordar este tema tan crucial, los autores se centraron en las experiencias de la Fundación Acción Cultural Popular (ACPO). Y para desarrollar la temática de este capítulo se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué significa hablar y cuál es el imaginario hoy del campo? ¿Qué piensan los colombianos cuando se habla del campo? Estos cuestionamientos son complejos y fundamentales, ya que el campo es una parte extensa y diversa del territorio colombiano, habitado por personas que, en su mayoría, se identifican como campesinos.

Es importante aclarar que no solo los campesinos habitan en las zonas rurales, también lo hacen indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales y colonos. Este mosaico de poblaciones genera una serie de interacciones económicas, culturales, políticas y educativas que hacen del campo un escenario complejo, con realidades difíciles de abordar y asimilar. Estas realidades están profundamente marcadas por el conflicto armado¹⁸ y el narcotráfico, situaciones que, a pesar de los esfuerzos de varios gobiernos para construir un país en paz, parecen no tener fin.

Hablar del campo no solo implica recordar un pasado doloroso o enfrentarse a un presente problemático, también significa imaginar un futuro esperanzador para los millones de personas que viven en el medio rural. Según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, más de 14 millones de personas habitan este vasto territorio. ¿Cómo superar la percepción tradicional del campo? Es necesario ir más allá

18 Isabel Céspedes Galvis, "Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia", *Conocimiento Semilla* 6 (2021): 60-78.

de la visión clásica que lo ve solo como un paisaje o un espacio de productividad para los habitantes urbanos. Hoy, el campo debe ser visto desde una perspectiva más integral que abarque lo social, lo político, lo económico y, por supuesto, lo educativo.

Para abordar el campo de manera más integral, es fundamental analizarlo desde la política rural, la educación rural, y con una concepción humana que reconozca las necesidades de quienes habitan allí. También es necesario considerar la salud, la tecnología, las condiciones de infraestructura y transporte, y la vida misma en estas comunidades. Es imperativo reconstruir un país rural que ha sido históricamente desatendido desde los tiempos de la conquista y la colonia. Las cifras entre el país urbano y el rural nunca cuadran porque el campo ha sido ignorado, y con él, los derechos fundamentales a la salud y la educación.

Ciudadanías-campesinas

El concepto de ciudadanías campesinas es complejo y abarca múltiples perspectivas. En términos generales, se refiere a la construcción de una ciudadanía plena para quienes viven y trabajan en el campo, que reconozca sus particularidades culturales, económicas y sociales. Estas ciudadanías requieren que sus derechos sean diferenciados y adaptados a sus especificidades, abordando desafíos como el acceso a la tierra, el agua, la educación, la salud y la participación política. Es crucial superar la dicotomía rural-urbana que presenta lo rural como inferior, y avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva que valore la diversidad y los aportes de las comunidades campesinas¹⁹. Esto incluye la implementación de prácticas políticas que desafíen las relaciones de poder existentes y promuevan un modelo de desarrollo más

19 Diana Elvira Soto, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López, *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras*, Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe, 8 (Fundación FUDESA, 2015).

equitativo y sostenible. También es vital reconocer el papel fundamental de las mujeres campesinas en la construcción de la ciudadanía rural y en la lucha por la igualdad de género en el campo.

El modelo de educación rural, analizado en este capítulo, está vinculado al surgimiento y empoderamiento de prácticas que configuran las ciudadanías campesinas necesarias para el mundo actual y su futuro. El currículo para la escuela rural debe estar enmarcado en el trabajo agroecológico, de modo que promueva prácticas agrícolas sostenibles que respeten el medio ambiente y fortalezcan la autonomía de las comunidades campesinas. Además, debe incluir la participación política como herramienta de organización y movilización social para la defensa de los derechos y la influencia en las políticas públicas que afectan al campo. El currículo debe formar y educar en la gestión del tiempo, el aprendizaje autónomo, y el liderazgo comunitario, de tal manera que promueva el acceso efectivo a la justicia y la protección de los derechos humanos.

Escuelas Digitales Campesinas (EDC)

En la actualidad, tras la pandemia, se han reconfigurado métodos educativos alternativos que tienen sus raíces en Radio Sutatenza. Un ejemplo de esto son las Escuelas Digitales Campesinas (EDC). ¿Qué es este proyecto? ¿Para qué sirve? ¿A quién beneficia? El programa nació con el objetivo de mejorar y garantizar la calidad y la pertinencia de la educación rural²⁰. La calidad se refiere a los escenarios, espacios y docentes, mientras que la pertinencia se mide por la capacidad de brindar una educación que realmente sea

20 Juan Carlos Pérez Bernal, "Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en la era digital: Producción de sentido y construcción de ciudadanías en las Escuelas Digitales Campesinas", (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata, 2019). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87123>

útil para los campesinos en su vida diaria, en su trabajo y para su realización personal en el entorno rural donde viven.

Lamentablemente, en términos de educación rural, estas dos características (calidad y pertinencia) no siempre se cumplen. Por ello, surgió el programa socioeducativo de las Escuelas Digitales Campesinas²¹, que busca ofrecer un sistema educativo riguroso, disciplinado y accesible a todos, especialmente a los adultos que por diversas circunstancias no pudieron estudiar en su debido momento. Este sistema es abierto, flexible y ofrece oportunidades a todas las personas, independientemente de su edad, raza o lugar de residencia.

Las Escuelas Digitales Campesinas complementan la educación formal mediante la provisión de herramientas prácticas para la vida en el campo y la promoción del desarrollo socioeconómico de los campesinos²². El programa actualmente opera en 8 departamentos, 52 municipios y 54 escuelas digitales campesinas, y beneficia a alrededor de 13 500 campesinos. La intención es seguir ampliándose para mejorar la calidad de vida de más familias rurales²³.

¿En qué consiste el programa Escuelas Digitales Campesinas? Este programa es una iniciativa de la Fundación Acción Cultural Popular (ACPO) que busca promover el desarrollo integral de las comunidades rurales a través de la educación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Fortalece el liderazgo y la participación social, mejora las capacidades de gestión de proyectos productivos y comunitarios, promueve la equidad de género y la inclusión social,

21 Susana Leal y Pablo Rolando Arango, *Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia*, (Fedesarrollo, 2001).

22 Diego Fernando González Guevara, "El campesinado y el arte de la agricultura. Un manifiesto chayánoviano de Jan Douwe van der Ploeg", *Eutopía, Revista de Desarrollo Económico Territorial* n.º 14 (2018): 201-204. <https://doi.org/10.17141/eutopia.14.2018.3759>

23 Lady Julieth Carrillo Díaz et al., "El papel de los padres de familia en la motivación del proceso lector en los estudiantes del grado primero de educación básica primaria del instituto psicopedagógico El Capullí" (trabajo de grado, Universidad del Tolima, 2016).

y vela por el fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades campesinas.

La metodología del programa se basa en la Educación Fundamental Integral (EFI) y utiliza el aprendizaje experiencial y participativo para desarrollar capacidades críticas, creativas y emprendedoras. Emplea medios accesibles como la radio, la televisión, materiales impresos y plataformas digitales, para llegar así a las comunidades rurales y formar líderes comunitarios. Los temas abordados incluyen alfabetización digital, liderazgo, conocimiento del medio, emprendimiento, adaptación al cambio climático, cultura de paz, derechos humanos, género, salud, educación, producción agropecuaria y medio ambiente. El programa se implementa en zonas rurales apartadas con altos índices de pobreza y requiere de apoyo político para mejorar la conectividad y el acceso a plataformas digitales.

Este proyecto educa y también reduce la profunda brecha entre el campo y la ciudad en términos de acceso a la educación. En el ámbito tecnológico, busca crear ciudadanía rural, agregando el componente esencial del acceso a la ciudadanía digital. El Estado colombiano no puede permitirse seguir dejando a una parte de la población fuera de la sociedad de la información y la comunicación; es imperativo que todos los habitantes del país tengan acceso a esta sociedad.

Un aporte metodológico. La muestra del estudio investigativo

La metodología empleada se sustentó en la técnica de las historias de vida, una narrativa que refleja la dedicación y el compromiso de muchas maestras que han trabajado o siguen desarrollando su labor en comunidades rurales. Estas maestras enfrentan desafíos únicos, como la escasez de recursos, la lejanía de los centros urbanos y las dificultades para acceder a las comunidades más remotas. En su día

a día, una maestra rural puede encontrarse enseñando a niños de diferentes edades y grados en una misma aula, adaptándose a las necesidades específicas de cada estudiante. A menudo, también se convierten en modelos y líderes en sus comunidades, que desempeñan un papel integral en la vida de los niños y sus familias.

La pasión por la educación y el amor por sus alumnos son características comunes en las historias de vida de estas maestras rurales. A pesar de los desafíos, estas mujeres valientes continúan brindando una educación de calidad y fomentando ambientes de aprendizaje en entornos rurales. Dejan una huella imborrable en las vidas de quienes tienen la suerte de ser sus estudiantes. Un ejemplo ilustrativo es la historia de Inés, una mujer que vivía en Nuevo Colón, un pequeño pueblo de Boyacá. Inés soñaba con convertirse en maestra y ayudar a los niños de su comunidad a tener acceso a una educación de calidad. A pesar de los numerosos desafíos que enfrentaba, como la falta de recursos y la distancia a la escuela más cercana, Inés estaba decidida a perseguir su sueño.

Después de años de esfuerzo y dedicación, Inés logró obtener su título de normalista superior. Al concluir sus estudios fue asignada a trabajar en una escuela rural de Úmbita, una de las más alejadas de la región. Aunque las condiciones eran difíciles y los recursos limitados, Inés se esforzó por brindar lo mejor a sus alumnos. Con ingenio y creatividad, transformó su aula en un espacio acogedor y estimulante, donde los niños podían aprender y crecer rodeados del cariño inspirador de la maestra.

A lo largo de los años, Inés se convirtió en una figura querida en su comunidad. No solo enseñaba contenidos académicos, también inculcaba valores de respeto, solidaridad y perseverancia. Su dedicación y amor por la educación dejaron una huella imborrable en generaciones de estudiantes. La historia de Inés demuestra que, incluso en entornos rurales

con recursos limitados, el compromiso, la vocación y la pasión por la educación pueden marcar una diferencia significativa. Su historia es un testimonio de resiliencia, esperanza y del poder transformador de la educación en las comunidades rurales.

Es así como esta investigación caracteriza la educación rural, explorando las dimensiones culturales, sociales y personales que forman parte de la práctica pedagógica de una maestra boyacense destacada en su entorno por su compromiso, misión educativa, práctica y desarrollo comunitario en una escuela rural del municipio de Úmbita, en el departamento de Boyacá, Colombia. Cabe anotar que este departamento cuenta con más del 50 % de su población en zonas rurales.

La metodología de la presente investigación tiene un enfoque cualitativo interpretativo y utiliza la investigación acción pedagógica como método. Se emplearon entrevistas semiestructuradas como instrumentos para recolectar la información. La investigación se basa en la experiencia de una maestra dedicada que ha desarrollado su labor en una zona rural de difícil acceso en Boyacá, Colombia. A través de sus relatos y vivencias, se exploran las representaciones que ha construido sobre su rol docente y cómo estas han sido moldeadas por su trabajo en un entorno desafiante.

El objetivo principal de este estudio es analizar la forma en que la experiencia de esta maestra ha contribuido a la construcción de su saber pedagógico, con el fin de identificar elementos que puedan ser útiles para transformar la práctica docente en contextos rurales similares. Las representaciones de la maestra, descritas y narradas desde su realidad vivida, ofrecen una valiosa perspectiva sobre las experiencias que la han marcado y que han impactado su enfoque pedagógico. Estas experiencias están estrechamente vinculadas a la construcción de su saber pedagógico, el cual se convierte en un motor para la transformación de la práctica docente en su contexto.

A lo largo de la historia de vida de una maestra es posible conocer elementos del saber pedagógico que se constituyen en la misma obra educativa. La maestra rural y su práctica pedagógica desempeñan un papel crucial en el desarrollo educativo de comunidades rurales²⁴. La maestra rural enseña en escuelas ubicadas en áreas rurales o remotas, donde a menudo enfrentan desafíos únicos en comparación con las escuelas urbanas. La práctica pedagógica de una maestra rural se centra en un gran compromiso con su labor, para proporcionar educación de calidad a sus alumnos sin tener en cuenta las limitaciones y dificultades que pueda encontrar en su entorno²⁵. Algunos aspectos destacados de su práctica incluyen:

- Adaptación al entorno: las maestras rurales deben adaptar su enfoque pedagógico a las necesidades y características específicas de la comunidad rural, e incorporar temas relevantes en sus lecciones como el entorno agrícola, el cuidado del medio ambiente o cuestiones relacionadas con la vida rural.
- Multigrado y grupos reducidos: en muchas escuelas rurales, el número de estudiantes es reducido, lo que lleva a que una sola maestra atienda a alumnos de diferentes grados en un aula multigrado²⁶. Esta situación requiere una planificación cuidadosa y estrategias para atender las necesidades educativas individuales de los estudiantes.
- Inclusión y diversidad: las comunidades rurales pueden ser diversas en términos de cultura, idioma y contexto socioeconómico. La maestra rural debe ser sensible a estas diferencias y promover un ambiente inclu-

24 Diana Soto, Emilce Sánchez, Diana Carolina Pulido et al., *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia* (Editorial UPTC, 2025). 10.19053/upctc.9789586609432

25 Deivys Brian Calderón Burgos et al., "La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes", *Horizontes Pedagógicos* 17, n.º 2 (2015): 118-127.

26 Lina María López Niño, "Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes", *Revista de la Universidad de la Salle*, 1, n.º 79 (2019): 91-109.

- sivo donde todos los alumnos se sientan valorados y respetados.
- Uso creativo de recursos: en la mayoría de las escuelas rurales hay escasez de materiales educativos, tecnología o infraestructura. La maestra rural debe ser creativa en la utilización de los recursos disponibles para enriquecer las experiencias de aprendizaje de sus alumnos.
 - Vinculación con la comunidad: la maestra rural tiende a estar más cerca de la comunidad en comparación con las maestras de escuelas urbanas. Esto le brinda una oportunidad única para establecer una relación estrecha con los padres, líderes comunitarios y otros miembros del entorno, para contribuir al desarrollo educativo de los estudiantes.
 - Fomento del pensamiento crítico: la educación en áreas rurales se trata tanto de transmitir conocimientos como de desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Se busca empoderar a los estudiantes para que sean ciudadanos informados y capaces de enfrentar los desafíos de su entorno.

En esta investigación es importante identificar el papel de la maestra rural en su labor docente dentro de la escuela, no como una simple ejecutora de instrucciones, sino como una maestra que comprende el dinamismo escolar desde diferentes perspectivas a fin de transformar su labor educativa²⁷. Las maestras rurales reconocen el olvido y aislamiento que se vive en lugares apartados. En algunos casos, pasaban necesidades y cobraban su salario una o dos veces al año debido a la dificultad de acceder a ciertos sitios en el territorio nacional, lo que convertía su trabajo en una odisea. Además, las circunstancias históricas, como el conflicto armado en Colombia y la inseguridad, también marcaron sus vidas.

27 Diana Elvira, Soto Arango et al., *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras*. Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe, 8 (Fundación FUDESA, 2015).

La ruralidad en Colombia es un aspecto fundamental de la identidad y la economía del país. A pesar de los desafíos, la ruralidad sigue siendo un pilar fundamental de la nación, y se reconoce la importancia de preservar y promover el bienestar de las comunidades rurales para garantizar un desarrollo sostenible e inclusivo en todo el país. La educación rural en Colombia es crucial para el desarrollo integral de las comunidades rurales. A lo largo de los años, el gobierno ha trabajado en políticas y programas para mejorar la calidad y el acceso a la educación en estas zonas, reconociendo los desafíos únicos que enfrentan las escuelas rurales, que a menudo se caracterizan por una infraestructura deficiente, escasez de recursos y una alta tasa de abandono escolar. Según un estudio de la UNESCO²⁸, las tasas de deserción escolar en áreas rurales son significativamente más altas que en las urbanas. Este fenómeno está vinculado a problemas económicos y a la falta de relevancia de los contenidos educativos para las realidades locales.

En cuanto a las políticas públicas educativas, se han intentado abordar estas desigualdades a través de diferentes estrategias. Un ejemplo notable es el programa “Escuelas Abiertas” implementado en varios países de América Latina, que busca facilitar el acceso y permanencia en la educación. Sin embargo, investigaciones recientes, como el estudio de Arrieta y Rodríguez²⁹, sugieren que muchas de estas políticas son formuladas sin suficiente consulta con las comunidades locales, lo que conduce a un enfoque genérico que no respeta la diversidad cultural de estas regiones.

Desde una perspectiva educativa crítica es fundamental considerar cómo se define y se construye la identidad cultural en el contexto de la educación rural. La identidad cultural

28 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Informe Global de Seguimiento de la Educación 2020: La educación en contextos de crisis* (UNESCO, 2020).

29 Fernando Arrieta, Patricio Rodríguez, “Desigualdades educativas en contextos rurales: una mirada desde las políticas públicas”, *Revista Educación y Sociedad* 3, n.º 5 (2022): 296.

no es un concepto estático, es dinámico y se forma a través de interacciones sociales y contextuales. En este sentido, es pertinente el enfoque de Freire³⁰ sobre la educación como un acto de creación de conciencia. La educación debería estar enraizada en la cultura local, fomentar una identidad que empodere a los estudiantes y les permita reivindicar su patrimonio. Por otro lado, los estudios de Menéndez³¹ enfatizan que el reconocimiento de las tradiciones locales y el idioma, así como la integración de prácticas educativas que valoren la cultura local, pueden mejorar la motivación y el desempeño de los estudiantes en áreas rurales. Por ejemplo, la implementación de currículos que incorporen historias, leyendas y prácticas agrícolas locales no solo refuerza la identidad cultural, sino que también hace que el aprendizaje sea más significativo y pertinente para los estudiantes.

Para poder reformar efectivamente las políticas públicas educativas en el ámbito rural, es esencial la participación comunitaria, donde se involucre a la comunidad en el diseño y puesta en marcha de políticas educativas. Contar con la participación activa de padres, docentes y líderes comunitarios es fundamental para crear un sistema educativo que refleje las necesidades y aspiraciones locales. Igualmente es esencial una formación de docentes en la que se ofrezcan capacitaciones a los educadores en las que se apliquen programas de desarrollo profesional que incluyan temas de diversidad cultural y educación crítica, que los lleven a comprender y respetar la identidad cultural de sus estudiantes.

Además, se requiere un currículo contextualizado que incorpore elementos de la cultura local y que sea adaptable a diferentes entornos rurales. Este currículo debería incluir materias académicas tradicionales y conocimientos prácticos y culturales relevantes, así como tener una evaluación

30 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, (Servicios Koinonía, 1975). <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

31 Aurelio Méndez, "Identidad cultural y educación en comunidades rurales: un análisis crítico", *Educación y Cultura* 2, n.º142 (2021): 60.

inclusiva, donde se implementen métodos de evaluación que reconozcan y valoren las diversas formas de conocimiento y aprendizaje presentes en las comunidades rurales.

A pesar de los desafíos, la educación rural sigue siendo una prioridad en la agenda gubernamental y en la sociedad en general. La labor de la maestra rural en Boyacá ha sido fundamental para el desarrollo de las comunidades. Su práctica pedagógica se enfoca en adaptarse a las necesidades particulares de sus estudiantes y en fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado. La maestra busca crear un ambiente de confianza y apoyo, motiva a los estudiantes a explorar su entorno, desarrollar habilidades y promover valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad. Además, se esfuerza por involucrar a las familias y la comunidad en el proceso educativo, con base en el reconocimiento de la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo para garantizar el éxito de sus estudiantes.

Conclusión

La educación en contextos rurales enfrenta desafíos únicos que requieren un enfoque crítico en su análisis y desarrollo. Las políticas públicas educativas han ido evolucionando, pero a menudo no logran responder adecuadamente a las necesidades de las comunidades rurales, donde la identidad cultural y las especificidades regionales tienen un papel crucial. Y es precisamente allí donde el verdadero experto en educación rural es el docente que vive la realidad de cada contexto y territorio rural.

Algunos de los retos incluyen el acceso y distancia, pues las comunidades rurales a menudo tienen un acceso limitado a las instituciones educativas, lo que dificulta que los niños y jóvenes asistan regularmente a la escuela. La infraestructura también representa un desafío, debido a que las escuelas rurales con frecuencia tienen infraestructuras inadecuadas,

carecen de aulas bien equipadas, laboratorios, bibliotecas y servicios básicos, lo que afecta la calidad de la educación que se puede ofrecer. La escasez de recursos financieros, de materiales didácticos y tecnológicos impacta negativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las zonas rurales.

Otro punto primordial es el relativo a la formación y retención de docentes. Atraer y retener docentes calificados en áreas rurales es un desafío constante, lo que repercute directamente en la calidad de la educación. Por eso es importante que, en las zonas rurales, además de estar un docente con buen potencial de formación, esté el maestro que educa desde el respeto y el amor adaptándose al contexto y territorio donde debe desempeñar su labor.

En cuanto a la pertinencia cultural, la educación rural debe ser relevante y respetuosa con la cultura, lengua y tradiciones de las comunidades rurales, pero a menudo enfrenta dificultades para alcanzar esta pertinencia.

Por otra parte, frente a la creciente importancia de la tecnología en la educación, las zonas rurales enfrentan una brecha digital que limita el acceso a recursos y herramientas digitales; de ahí que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuando se integran con sentido pedagógico, potencian la innovación, la inclusión y el diálogo intercultural.

Pues bien, abordar estos desafíos requiere un enfoque integral que involucre tanto al gobierno como a la sociedad en su conjunto, incluyendo a las comunidades rurales, organizaciones sin fines de lucro y el sector privado. Es crucial desarrollar estrategias que respondan a las necesidades específicas de la educación rural, que promuevan la equidad, la calidad y la inclusión en todos los niveles del sistema educativo.

Colombia se está trazando un futuro diferente, uno en el que el campesinado debe ser un pilar fundamental. En el campo no solo se encuentran los orígenes y raíces de nuestra nación,

también está su potencial para el desarrollo. Es necesario que todas las entidades, tanto públicas como privadas, asuman la responsabilidad de fortalecer la educación rural y de apoyar a las comunidades campesinas, que son garantes de la vida en las ciudades.

Es indispensable que cada vez más personas se unan a esta causa, y que juntas promuevan y desarrollen todas las formas posibles de educación rural que sirvan para unir al campo y la ciudad. Pensar en el campo es un compromiso de todos los colombianos, del Estado, de los gobiernos, del sector público, privado y solidario. Es en el campo donde podemos construir una Colombia mejor, y la educación es la herramienta clave para lograrlo.

Es relevante que las políticas públicas educativas en el contexto rural sean repensadas desde una perspectiva crítica que considere la identidad cultural como un elemento central. La implementación de políticas que respeten y valoren la diversidad cultural beneficiará a los estudiantes en áreas rurales, contribuirá al fortalecimiento de las comunidades y a una educación más inclusiva y justa. La educación debería ser un vehículo para el empoderamiento y la preservación de la identidad cultural, en lugar de un mecanismo de homogeneización que ignore las realidades y aspiraciones de las comunidades rurales.

Bibliografía

- Arrieta, Fernando y Rodríguez, Patricio. “Desigualdades educativas en contextos rurales: una mirada desde las políticas públicas”. *Revista Educación y Sociedad* 3, n.º 5 (2022): 285-305.
- Báez Osorio, Miryam. “Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX”. *EccoS Revista Científica*, (2005): 427-450.

Brazelton, Berry. *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Biblioteca Infantil 11, 2005.

Calderón Burgos, Deivys Brian y José Eduardo Cifuentes Garzón. “La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes”. *Horizontes Pedagógicos* 17, n.º 2 (2015): 118-127.

Carrillo, Díaz, Lady Julieth, Leidy Catherin Villegas Guerrero y Nicolás Rivera Gutiérrez. “El papel de los padres de familia en la motivación del proceso lector en los estudiantes del grado primero de educación básica primaria del instituto psicopedagógico El Capulli”. Trabajo de grado, Universidad del Tolima, Ibagué, 2016.

Céspedes Galvis, Isabel. “Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia”. *Conocimiento Semilla* 6 (2021): 60-78.

Cuño Bonito, Justo. “El Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la perspectiva de transformación de la universidad en una microversidad”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.º 32 (2019): 35-58.

Díaz Quero, Víctor. “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”. *Laurus* 12, (2006): 88-103.

Duarte Ruge, Edna Zulay. “Principales factores que determinan la seguridad alimentaria y nutricional en la población escolar en el contexto del programa de alimentación escolar de Colombia”. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2012.

Durango Rojas, Nataly. “Prácticas políticas contrahegemónicas. Una aproximación a la ciudadanía campesina”. *Revista Trabajo Social*, n.º 20-21 (2019): 155-174.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Servicios Koinonía, 1975. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

González Guevara, Diego Fernando. “El campesinado y el arte de la agricultura. Un manifiesto chayanoviano de Jan Douwe van der Ploeg”. *Eutopía, Revista de Desarrollo Económico Territorial*, n.º 14 (2018): 201-204. <https://doi.org/10.17141/eutopia.14.2018.3759>.

Lerma, Carlos Alberto. *El derecho a la educación en Colombia*. Flape, 2007.

López Niño, Lina María. “Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes”. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1, n.º 79 (2019): 91-109.

Méndez, Aurelio. “Identidad cultural y educación en comunidades rurales: un análisis crítico”. *Educación y Cultura* 2, n.º 142 (2021): 60-68

Núñez, Jesús. “Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural”. *Investigación y Postgrado* 19, n.º 2 (2004).

Peirano, Claudia, Swapna Puni Estévez y María Isabel Astorga. “Educación rural: oportunidades para la innovación”. *Cuadernos de Investigación Educativa* 6, n.º 1 (2015).

Pérez Bernal, Juan Carlos. “Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en la era digital: producción de sentido y construcción de ciudadanías en las Escuelas Digitales Campesinas”. Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata, 2019. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87123>

Perfetti, Mauricio, Susana Leal y Pablo Rolando Arango.
Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia.
Fedesarrollo, 2001.

Ramírez Guerrero, Armando de Jesús. “Propuesta como
Implantar la Metodología Escuela Nueva a la Escuela
Graduada mi Reto como Docente”. Tesis de licenciatura,
Unimagdalena, 1998.

Soto, Diana Elvira, Emilce Beatriz Sánchez, Diana Carolina
Pulido et al. *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes
en Colombia*. Editorial UPTC, 2025. 10.19053/
uptc.9789586609432

Soto Arango, Diana Elvira, Justo Cuño Bonito y Oscar
Hugo López. *La maestra rural en Iberoamérica:
historias de vida de maestras*. Colección Educadores
Latinoamericanos y del Caribe, 8. Fundación FUDESA,
2015.

United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization. *Informe Global de Seguimiento de la
Educación 2020: La educación en contextos de crisis*.
UNESCO, 2020.

Van der Ploeg, Jan Douwe. *Nuevos campesinos. Campesinos
e imperios alimentarios*. Icaria, 2010.

La educación rural: políticas públicas e historias de vida de maestros rurales del municipio de Tuta³²

Sonia Rocío Martínez Albarracín³³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0003-4915-4601>

Sandra Liliana Bernal Villate³⁴

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

Diana Elvira Soto Arango³⁵

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

Introducción

El déficit en la educación rural de Colombia es una de las grandes causas de la desigualdad a la que se enfrentan las

32 El presente capítulo es resultado del proyecto “La educación rural: políticas públicas e historias de vida de maestros rurales SGI 3460, dirigido por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA), financiado por la Dirección de Investigaciones (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

33 Bióloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del Semillero Educación y Ruralidades: Una Mirada Interdisciplinar y del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA (categoría A), asistente editorial Revista Historia de la Educación Latinoamericana - RHELA, indexada categoría B - Minciencias, sonia.martinez04@uptc.edu.co

34 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas; magister en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide; licenciada en Ciencias Sociales; docente de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Directora del Grupo de Investigación HISULA (categoría A). sandra.bernal@uptc.edu.co

35 Doctora en Ciencias de la Educación, UNED, España. Posdoctor en Historia Social y de la Ciencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España. Exdecana de la Facultad de Ciencias de la Educación y profesora titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, fundadora de los grupos de investigación: HISULA, ILAC, y editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Investigadora Emérita por Minciencias. Diana.soto@uptc.edu.co

comunidades. Entre otros problemas que afectan la educación están la baja cobertura, la deficiente infraestructura escolar, el deterioro de las condiciones de vida de la población rural, el difícil acceso por la ubicación de la escuela; pero lo que más ha afectado es la poca pertinencia de las políticas públicas para responder a las necesidades de la población en este contexto³⁶.

Las zonas rurales generalmente se encuentran aisladas no solo de los centros urbanos, sino también de la distribución de los recursos, y son ignoradas sus necesidades sociales, económicas, entre otras. La realidad del entorno rural es totalmente diferente a la realidad de lo urbano, y la construcción de las expectativas en niños y jóvenes está en función de las posibilidades que tengan, y por esta razón los jóvenes rurales no ven progreso en su comunidad y prefieren trasladarse a las zonas urbanas en búsqueda de oportunidades³⁷.

Los indicadores de la equidad entre los grupos poblacionales son inferiores en las zonas rurales en comparación con las zonas urbanas; actualmente tienen un índice de desarrollo humano muy similar al que se tenía en 1985³⁸. Las políticas públicas dirigidas al ámbito educativo pueden generar este tipo de situaciones cuando no van enfocadas a las posibilidades de las comunidades y cuando la educación rural no es considerada dentro de los programas nacionales e internacionales como un tema importante, como se puede evidenciar en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible de la Agenda 2030: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la

36 David Bright, “The Rural Gap: The Need for Exploration and Intervention”, *Journal of School Counseling* 16, n.º 21 (2018): 21.

37 Dennis Beach, et al., “Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools”, *European Educational Research Journal* vol 18, n.º 1 (2019): 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>

Cath Gristy and Linda Hargreaves. *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place* (Information Age Publishing IAP, 2020).

38 PNUD, *Informe sobre desarrollo humano* (Mineducación: 2003). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177828_recurso_4.pdf

vida para todos”; en el cual se incluyen las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, pero no se toman en cuenta los niños de las escuelas rurales³⁹.

Por lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿cómo las políticas públicas que se han planteado en el contexto de la educación rural han disminuido la brecha de la desigualdad y cómo estas han permitido dar soluciones a las necesidades de las comunidades del departamento de Boyacá?

En respuesta a lo anterior, esta investigación propone como objetivo general hacer un balance en la comprensión de la educación rural del departamento de Boyacá, con respecto a las políticas públicas que se han propuesto para mejorar su calidad, y conocer las vivencias de maestros rurales en este asunto. Y como objetivos específicos están los siguientes:

- Indagar sobre las políticas públicas que el Estado ha propuesto en cuanto a la educación rural.
- Verificar el cumplimiento de las políticas públicas propuestas, en contraste con la situación actual de la educación rural en el departamento de Boyacá.
- Evaluar la funcionalidad de los programas educativos diseñados para la educación rural de acuerdo con las necesidades de las comunidades del departamento de Boyacá comprendido como potencia agrícola rural.
- Visualizar la coherencia de los términos de referencia de la política pública según las vivencias y desafíos de los maestros frente a la educación rural del municipio de Tuta, Boyacá.

39 Organización de las Naciones Unidas, *La Agenda para el Desarrollo Sostenible* (UNO, 2023). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Metodología

El enfoque metodológico de la presente investigación es de tipo exploratorio descriptivo, mediante una búsqueda de tipo archivístico. Se basa en fuentes de información como el Plan de Desarrollo Departamental 2020-2023 Boyacá; Plan de Desarrollo Territorial 2020-2022 del municipio de Tuta, Boyacá; informes de seguimiento de políticas públicas departamentales 2020-2023; Plan Integral de Desarrollo Agropecuario y Rural con Enfoque Territorial, departamento de Boyacá 2018-2022; bases de datos como SCIELO, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ResearchGate, Google Scholar; repositorios de universidades nacionales; y páginas web oficiales como las de la Gobernación de Boyacá, el DANE, entre otras.

Para indagar sobre las políticas que el Estado ha propuesto para la educación rural, se buscaron registros basados en la historia de la educación rural en Colombia partiendo de antecedentes como definición de políticas públicas, inicios de la inclusión del término “educación rural” en los planes de gobierno de Colombia, descripción breve de las políticas públicas que se han implementado para la educación rural de Colombia hasta la actualidad.

Para la verificación del cumplimiento de las políticas públicas propuestas en contraste con la situación actual de la educación rural se expusieron las políticas públicas frente a la educación rural teniendo en cuenta el último Plan de Desarrollo de Boyacá 2020-2023, además de una revisión de los indicadores que permitieron comprender el avance o retroceso en la educación rural con las políticas públicas desarrolladas.

Para evaluar la funcionalidad de los programas educativos diseñados para la educación rural de acuerdo con las necesidades de las comunidades del departamento de Boyacá comprendido como potencia agrícola rural, fue indispensable

conocer la forma como los entes gubernamentales ven la educación rural y si las políticas propuestas se han aplicado, han satisfecho las necesidades de la comunidad y les han permitido el desarrollo.

Para determinar la coherencia de los términos de referencia de la política pública, según las vivencias y desafíos de los maestros frente a la educación rural del municipio de Tuta, Boyacá, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes de las cuatro sedes rurales de la Institución San Nicolás (Sede Central, Salvial, Jorge Eliécer y Siderúrgica), las cuales se transcribieron y analizaron.

Tuta es un municipio del departamento de Boyacá, con la mayoría de su población rural (71.65 %), lo cual lo hace el lugar indicado para realizar las entrevistas, pues esta población vive estas situaciones en su cotidianidad.

Resultados

Definición de educación rural y políticas públicas

Se parte del concepto de que la educación rural es aquella que se desarrolla fuera de los centros poblados, esto es, en áreas forestales, distantes, agropecuarias⁴⁰; mientras que la educación urbana es comprendida como un proceso de escolarización que se lleva a cabo en los centros altamente poblados, como los de las grandes ciudades o las cabeceras municipales. Y se reconoce que, a pesar de la globalización y los avances tecnológicos y sociales, las brechas existentes entre una y otra aún son significativas⁴¹.

40 Alfonso Echazarra y Thomas Radinger, "Learning in rural schools: Insights from PISA TALIS and the Literature", *OECD Education Working Papers* (2019): 78. <https://doi.org/10.1787/19939019>

41 Chezare A. Warren y Chambers Terah Venzant, "The imperative of social foundations to (urban) education research and practice", *Educational Researcher* 49, n.º 5 (2020): 369-375. <https://doi.org/10.3102/0013189X20923289>

Los maestros rurales son quienes conocen el entorno y las necesidades de las comunidades, así como las vivencias y el impacto de las políticas públicas en la educación rural⁴²; definidas estas últimas como las medidas que toma el Estado para solucionar las necesidades y demandas de los ciudadanos. En el ámbito de la educación es indispensable la generación de políticas que evalúen las características que debe tener el proceso educativo, como pertinencia, eficacia e impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje, conocido como calidad educativa⁴³.

Contextualización de la inclusión del término de “educación rural” en los planes de gobierno de Colombia

La educación rural es un proceso que adquirió relevancia para el Ministerio de Educación de Colombia en la primera década del siglo XXI, cuando puso en marcha un programa que buscaba gestionar y mejorar las condiciones en que esta se encontraba. Dicho programa arrojó resultados positivos en cuanto al incremento del número de estudiantes, disminución de abandono de la escolaridad y mejoría en los índices de aprobación; sin embargo, no se llevó a cabo un seguimiento efectivo de las políticas formuladas, lo cual hizo que aquellas intenciones de mejoría fueran insuficientes para los estudiantes y las comunidades rurales.

Por otra parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible considera la educación como un medio para solucionar el problema de pobreza, y, al igual que diversos autores, afirma que a pesar de haber conseguido metas importantes en el aumento de la matriculación, es indispensable la seguridad de un buen seguimiento de los planes desarrollados en beneficio de la educación para evitar un “solapamiento de los esfuerzos realizados”⁴⁴.

42 Vaughn, Margaret et al., “Teacher visioning: A systematic review of the literature”, *Teaching and Teacher Education*, 108 (2021): 103502.

43 Javier Wilson, ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?, *In lure* 2, n.º 2 (2019): 30-41.

44 Organización de las Naciones Unidas. *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*.

Para esto, las políticas públicas desarrolladas en busca de una educación de calidad se deben ir contextualizando de acuerdo con los avances sociales, políticos, económicos y, en especial, con las realidades y condiciones de vida de las comunidades para lograr los objetivos de equidad en la educación.

Políticas públicas implementadas para la educación rural en Colombia desde inicios de los 90 hasta la actualidad

Debido al proceso de globalización en la década de los 90, no solo los sectores social, económico y político sufrieron cambios, también el sector de la educación, por ello se dictaron políticas públicas, que son el conjunto de iniciativas o acciones continuas del gobierno que buscan responder a las problemáticas de un país, y mediante las cuales ejercen un control, para lo cual deben invitar y organizar diversas entidades de gran alcance.

El artículo 64 de la Constitución Política de Colombia se refiere al derecho al acceso progresivo a las tierras, y la garantía de salud, educación, vivienda para los campesinos. Pero el tema de educación rural apenas es nombrado de forma superficial. Lo mismo sucede con el artículo 65 de la Constitución, donde se establece el impulso a la producción agrícola, pecuaria, agroindustrial, adecuación de tierras e infraestructuras para incrementar la productividad, mediante secretarías de educación, entidades territoriales, en coordinación con las secretarías de agricultura, las cuales guiarán el desarrollo y ejecución de proyectos de educación campesina y rural, ajustados al contexto y las necesidades de las comunidades.

Por su parte, el artículo 67 de la Ley 115 de 1994, ley general de educación, señala que “según lo disponga el plan de desarrollo municipal, en los corregimientos o inspecciones de policía funcionará una granja integral o una huerta escolar anexa a uno o varios establecimientos educativos, en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias

y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento”.

Adicionalmente, la Ley 115 de 1994, en el capítulo 4 del título III “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, menciona la importancia y promoción de la educación campesina y rural, para hacer efectivos los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, mediante el desarrollo de proyectos sujetos a los planes de desarrollo municipales y departamentales; pero, según el “Manual de rendición de cuentas del municipio de TUTA 2023”, no se desarrollaron proyectos relacionados con la mejoría de las condiciones de la educación rural.

Con respecto a la política de ampliación de cobertura educativa de 2006, se pretende brindar una mayor cobertura en la educación y mejorar las características pedagógicas, como la flexibilidad para fomentar las competencias de los estudiantes. Mediante el Proyecto Educativo Rural (PER) se busca brindar mayores oportunidades de acceso a una educación equitativa para los sectores rurales, teniendo en cuenta sus aprendizajes y su contexto social y cultural. Para ello, se definieron diferentes estrategias que faciliten el acceso a la educación para estudiantes pertenecientes a grupo étnicos, con necesidades especiales o cuya ubicación es de difícil acceso.

Además, el PER identifica las instituciones donde el rendimiento es inferior comparativamente, para posteriormente capacitarlas mediante herramientas como las TIC, lenguas modernas y el desarrollo de proyectos con finalidad productiva que se ajusten a los planes institucionales.

La Ley 21 de 1982 tiene como objetivo ampliar la infraestructura mediante la construcción de aulas que posibiliten aumentar la cobertura de la educación especialmente en las zonas rurales y de manera preferente en lugares donde han

sucedido desastres naturales o cuya infraestructura se vio afectada por la violencia, y para lo cual se proyectó para el año 2010 la construcción de 5100 salones que beneficiaran a alrededor de 250.000 estudiantes. Asimismo, esta ley destinó recursos del Fondo Nacional de Regalías (FNR) y del Programa de Educación Rural para la formulación de proyectos de mejoría de infraestructura, dotación escolar y mayor cobertura de la educación para la población vulnerable.

Según el Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia⁴⁵, los profesionales docentes y directivos podrán acceder a remuneraciones y estímulos por su ubicación en zonas rurales de difícil acceso.

El artículo 24 de la Ley 715 de 2001 establece que los docentes que ejercen en las zonas rurales de difícil acceso podrán tener estímulos consistentes en bonificaciones, mejor salario de acuerdo con el escalafón, incentivos para mejoramiento profesional, capacitaciones, y retroactividad en tiempo.

También está el programa de Servicio Educativo Rural (SER), el cual hace posible que accedan a la educación los adultos o jóvenes mayores de trece años que no tuvieron la oportunidad de ejercer ese derecho en su momento, y les propicia desarrollar habilidades para trabajar, emprender y mejorar sus condiciones y calidad de vida.

El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) es un modelo de educación fundado por FUNDAEC, que facilita a los jóvenes y adultos de zonas alejadas acceder al derecho a la educación.

El Programa Especial de Educación Rural (PEER) del Ministerio de Educación Nacional responde a la Reforma Rural Integral cuyo desarrollo va hasta el 2031 y está enfocada especialmente en las zonas rurales a nivel nacional.

45 Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia, "Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio - 2015", *Documento Conpes Social*, n.º 91(2005): 1-70. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177828_recurso_4.pdf

Ofrece modelos de educación flexibles para preescolar, básica primaria y secundaria, según el entorno y sus necesidades; mejoría de la infraestructura rural, con la disponibilidad del número de docentes pertinentes; el aseguramiento de la permanencia de los estudiantes mediante el suministro gratuito de útiles, libros, alimentación y transporte; acceso a las tecnologías de la información; desarrollo de programas de recreación, cultura y deporte; implementación del programa en formación agropecuaria en los últimos grados; becas para acceso a educación superior y para la manutención, entre otros beneficios.

Por su parte, el artículo 189, que modifica el artículo 59 de la Ley 1753 de 2015, establece que se dará financiación a proyectos para la construcción de infraestructura educativa, en zonas urbanas y rurales alejadas, con recursos del Fondo de Financiamiento de Infraestructura Educativa⁴⁶. El artículo 308, que también modifica la citada Ley 1753, determina que el gobierno implementará programas para el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones en busca de mejorar su cobertura y acceso. Y el artículo 182 de la misma ley señala que las zonas diferenciales para el transporte brindarán el servicio de transporte en primer lugar para las zonas rurales.

A su vez, el Plan de Desarrollo 2018-2022 se propuso definir una política de educación rural que disminuyera las brechas entre la ruralidad y la ciudad, y mejorara la calidad y el acceso a la educación.

La Reforma Rural Integral (RRI) es uno de los cimientos para poner en funcionamiento el Acuerdo de Paz, que permitirá disminuir la brecha entre el campo y la ciudad. Con la Reforma se pretende promover un adecuado acceso y uso de las tierras, desarrollar oportunidades de generación de empresa, para forjar una mejor calidad de vida.

46 Congreso de la República de Colombia, "Texto aprobado segundo debate". <https://drive.google.com/file/d/1Y2XSGuoRnGWwHbBGqo48yqGdHSVoCfCZ/view?pli=1>.

El Modelo de Educación Rural Escuela Nueva es un modelo de educación escolarizado que responde al multigrado rural y a la heterogeneidad de edad y orígenes culturales de los estudiantes en escuelas urbano-marginales, que actualmente ha perdido vigencia por la desactualización de los materiales educativos y el uso poco correcto de la metodología por parte de docentes⁴⁷.

El SER: modelo educativo de educación básica primaria, secundaria y media para personas jóvenes y adultas (Decreto 3011 de 1997) de los sectores rurales y campesinos que, partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, definen las líneas de formación y núcleos temáticos que integran las áreas fundamentales de la educación y organizan los saberes con un enfoque interdisciplinario y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, estético, científico y tecnológico. A partir de procesos de investigación comunitaria se construyen los materiales educativos y los procesos de mediación pedagógica pertinentes para los estudiantes de la región.

El SAT: este modelo busca que los jóvenes y adultos (Decreto 3011/97) de las zonas rurales del país completen la educación básica secundaria y media por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria, que está sustentada en la conformación de grupos de trabajo veredales, la formulación de proyectos de desarrollo social y proyectos productivos.

La Metodología de Alfabetización CAFAM: el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2002-2006 - “Revolución Educativa”, tiene dentro de sus propósitos apoyar a las entidades territo-

47 Diana Elvira Soto Arango, Leidy Rosario Rodríguez Rivera y Sandra Liliana Bernal Villate, “La escuela rural colombiana. Contextos normativos e imaginarios en educadoras y estudiantes cundiboyacenses, 1980-2020”, en *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano* (Editorial UPTC, 2024).

riales en la formulación e implementación de proyectos regionales que apunten a atender a la población joven y adulta iletrada. Con este fin se diseñó el proyecto de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, que contempla beneficiar a 420.000 colombianos iletrados recurriendo a modelos pedagógicos especializados en la educación de adultos.

Ley 1955 de 2019, artículo 184 del Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación); Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE). El Fondo de Financiamiento de la Infraestructura es una cuenta especial del Ministerio de Educación Nacional sin personería jurídica, cuyo objeto es la viabilización y financiación de proyectos para la construcción, mejoramiento, adecuación, ampliaciones y dotación de infraestructura educativa física y digital de carácter público en educación inicial, preescolar, educación básica y media, en zonas urbanas y rurales, incluyendo residencias escolares en zonas rurales dispersas, así como los contratos de interventoría asociados a tales proyectos.

Coherencia de los términos de referencia de la política pública con las vivencias y desafíos de los maestros frente a la educación rural

El departamento de Boyacá es considerado como potencia agrícola, aporta de forma significativa al PIB, ocupa el tercer puesto con actividades agropecuarias y contribuye con un 7.4 % en 2019 y 5.9 % en 2020⁴⁸. La población rural tiene una gran importancia en el desarrollo del departamento, por lo cual es indispensable la investigación de las zonas rurales desde el contexto educativo, pues una educación de

48 Fondo Nacional del Fomento de la Papa, *Boletín Regional Departamento de Boyacá*, 6 (2022). <https://repositorio.fedepapa.com/items/6464603e-1450-4bf7-bbb0-869ee555ec8d>

calidad permite la correcta orientación de niños y jóvenes en la búsqueda del mejoramiento y progreso de su comunidad⁴⁹.

Así que, considerando la relevancia de la educación rural, se han propuesto políticas públicas como “incrementar la accesibilidad a la educación de alta calidad en el sector rural, promoviendo la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar la calidad de vida de la población rural”⁵⁰. Además, es importante reconocer que desde las vivencias de los maestros se pueden resignificar las prácticas pedagógicas situadas en el contexto y, por ende, las políticas públicas establecidas deben tener en cuenta la voz del docente⁵¹.

Con base en lo anterior, en el Plan de Desarrollo del departamento de Boyacá se establecen unos objetivos de cobertura y mejoría en la prestación de servicios educativos de las sedes rurales para el año 2023⁵².

Cabe anotar que también citamos como ejemplo el Plan de Desarrollo de Tuta, Boyacá⁵³, en el cual se indican las cifras de cobertura, número de instituciones, tasa de deserción académica, etc. Sin embargo, no se aborda el tema ni se

49 Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate, *Imaginario escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana* (Editorial UPTC, 2022). <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/book/197>

50 Martha Lucía Arango Carrero y María Fernanda González Rodríguez, “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas”, *Praxis Pedagógica* 16, n.º 19 (2016): 79-89.

51 Amer Estrada Castro, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina, “Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural, en *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas (Editorial UPTC, 2025). <https://editorial.uptc.edu.co/gpd-maestras-rurales-indigenas-y-afrodescendientes-en-colombia-9789586609432-680fbd76e6b2d.html>

52 Ramiro Barragán Adame, *Plan de Desarrollo Departamental: Boyacá 2020-2023. Boyacá Avanza*. <https://www.obsgestioneducativa.com/download/plan-de-desarrollo-departamental-boyaca-2020-2023/>

53 Wilber Yesid Soto Monroy, *Plan de Desarrollo del Municipio de Tuta. Acuerdo n.º 007 de 2020. Tuta Compromiso de Todos*. https://ccduitama.org.co/wp-content/uploads/2020/12/10633_tuta-compromiso-de-todos-2020-2023.pdf

encuentran registros de la evaluación de la funcionalidad y cumplimiento de las políticas públicas o estrategias que se han desarrollado para la mejoría de la educación rural, y hay poca información del impacto que han tenido estas políticas en el desarrollo del departamento⁵⁴.



Figura 1. Entrevistas a los docentes rurales de la Institución Educativa San Nicolás de Tuta, Boyacá.

Según las entrevistas a los docentes de las diferentes sedes de la Institución Educativa San Nicolás (Figura 1), se encontró que los problemas en cuanto a lo educativo radican principalmente en la deserción escolar ocasionada por la falta de acompañamiento por parte de la mayoría de los padres de familia en el desarrollo académico de sus hijos, a lo que se suman los pocos recursos físicos tecnológicos, así como la población flotante representada en las familias habitantes del municipio de Tuta que en su mayoría no son dueñas de los predios, sino cuidadoras de estos.

54 María Cecilia Rodríguez Rueda y Marco Antonio Piñeros Piñeros, "Experiencia sobre educación rural en el municipio de Samacá, Boyacá, Colombia", *Revista Electrónica Educare* 2, (2007): 155-166. <http://doi.org/10.15359/ree.2-Ext.11>
Libia Isabel Barrera Pineda, "Educación y desarrollo en un municipio rural: el caso de Pauna en Boyacá", (Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas), 2013. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/51250/53910522.2013.pdf?sequence=1>

Con respecto a la infraestructura escolar, la mayoría de los docentes de la institución educativa consideraron que se encuentra en general en condiciones físicas aceptables y adaptables al medio, aunque algunos salones tienen deficiencias como goteras en algunas aulas, y hay poco apoyo para mantener en buen estado y pintura las instalaciones. Se conoce que la institución ha sido beneficiaria de convocatorias para el mejoramiento de la infraestructura y dotación escolar conforme a la Ley 21 de 1982.



Figura 2. Sede El Salvial y Jorge Eliécer Gaitán respectivamente de la Institución Educativa San Nicolás de Tuta, Boyacá.

La institución tiene acceso a las tecnologías de la información, posee computadores y tabletas, aunque en ocasiones el internet falla.

Según el artículo 24 de la Ley 715 de 2001, el gobierno apoyará a los maestros con estímulos ligados a su desempeño como educadores rurales, en vivienda, transporte, alimentación, entre otros; sin embargo, los docentes dicen que esto no se les ha otorgado, pues únicamente se les auxilia con el 15 % por laborar en zona de difícil acceso.

Por otra parte, los docentes mencionan que el gobierno les ha ofrecido algunas oportunidades para avanzar en su desarrollo profesional, como las convocatorias para maestría, además de algunos otros recursos, pero otros docentes manifiestan no haber tenido apoyo hasta ahora, pese a tener 14 y hasta 35 años de experiencia en la labor docente, pues las oportunidades las han conseguido por su propia cuenta. En relación con la formación para el ejercicio de su profesión docente, el gobierno les ha brindado algunas capacitaciones en educación sexual, lenguaje de señas, y otras han sido costeadas por ellos mismos. Sobre las otorgadas por el gobierno, en especial las de Escuela Nueva, ellos manifiestan que les han servido para orientar a los estudiantes en su formación integral, porque cumplen con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de esta época y terminan con los modelos tradicionales de enseñanza. Los docentes que no han recibido capacitaciones consideran que esto no afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues ellos buscan de forma autónoma nuevas estrategias que propenden a su mejoramiento.

Se consideró, además, en la mayoría de los casos, que la cantidad de docentes contratados es adecuada frente a la cantidad de alumnos, aunque algunos docentes no lo ven de la misma manera para la básica primaria, pues, aunque está establecido el modelo “Aula Abierta”, es muy complicado y a veces agotador para ellos manejar a la vez todos los grados de primaria.

Las condiciones de distancia desde los hogares a la institución educativa son favorables para la mayoría de los estudiantes, dado que viven cerca, y en cuanto a quienes viven en zonas alejadas, los padres tienen la posibilidad de transportarlos en carro o moto; sin embargo, hay que anotar que la institución no dispone de transporte escolar como lo indica el Plan Departamental.

En relación con los recursos que le corresponde al gobierno otorgar a la institución, en ocasiones hacen faltan los servicios de agua y energía; pero, en general, este ha cumplido con la entrega de internet, libros, cartillas, elementos didácticos y útiles escolares, elementos que han asegurado la permanencia escolar de los niños y jóvenes. Aunque para la presentación de las Pruebas Saber 11 se presentaron inconvenientes por la baja cobertura de internet, el desempeño fue bueno.

Con fundamento en su conocimiento sobre las características del propio territorio en cuanto a la producción agrícola y recursos naturales, una de las docentes expresó que “podría utilizarse como una herramienta para la formación profesional de los jóvenes, y con apoyo del gobierno se podría implementar un proceso de formación agropecuaria que apoye a los jóvenes en su proceso de desarrollo profesional”. Otro docente, por el contrario, manifiesta que “no se puede considerar como herramienta de formación porque hay poco apoyo al campo. Sí es una herramienta, pero en el momento no es funcional, ya que el precio de los productos no da la base necesaria”.

Actualmente, en cada una de las sedes de la institución se llevan a cabo proyectos productivos de carácter agrícola como la huerta escolar, con las docentes de Ciencias Naturales.

La mayoría de los docentes dijeron que se les han suministrado los suficientes recursos didácticos conforme a las diferentes áreas para ejercer su labor, aunque piensan que

sería ideal poder disponer de un laboratorio de inglés y ciencias naturales.

La institución brinda el servicio gratuito de alimentación; el desayuno se ofrece a las nueve y treinta de la mañana, y el almuerzo a las doce del día, debido a que es jornada única; aunque no satisface las necesidades de los estudiantes.

La institución ofrece formación técnica agropecuaria en la educación media; no obstante, para asegurar la continuación de la formación educativa de los estudiantes se desconoce o se conoce muy poco acerca de programas de becas a las cuales puedan acceder los estudiantes en el nivel técnico, tecnológico y universitario.

Finalmente, entre las estrategias que han facilitado la educación a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, con necesidades especiales o cuya ubicación es de difícil acceso, está el PIAR. Además, un docente señala que “la institución siempre ha incluido a niños y jóvenes con dificultades y a todos los que solicitan cupo en cualquiera de los niveles que ofrece”.

Retos e historias de vida de maestros rurales

Los retos a los que se han tenido que enfrentar los docentes a la hora de trabajar como educadores rurales se describen a continuación desde sus propias voces:

“La experiencia a lo largo de estos 14 años es muy valiosa y ha permitido el desarrollo de la práctica pedagógica, pese a las carencias de las niñas, niños y jóvenes. La falta de recursos de las familias de los niños impide su mejoramiento como estudiantes pues se alteran los procesos de su desarrollo” (Docente 1).

“Hace 27 años que laboro en esta sede de la Institución San Nicolás y en sus comienzos eran deficientes los

recursos educativos. Con los años ha ido mejorando, los alcaldes construyeron salones, comedor, y proporcionaron computadores para educar, los cuales han sido actualizados. El colegio compró libros textos para cada uno de los estudiantes. Los retos a los que me he enfrentado al trabajar como educador rural son la falta de educación de los padres de familia, la falta de recursos para nutrición, servicios públicos e infraestructura en los hogares de las familias” (Docente 2).

“Yo inicié como profesional, estuve trabajando dos años en el Espino, me correspondió la Institución del Centro. Éramos siete docentes de aula. La orientación a los estudiantes era por asignaturas, a mí me correspondió Inglés, Español y Artística; de ahí pasé a trabajar a Tenza, y allá estuve en una sede unitaria también, pero éramos tres docentes en total, y allá nos correspondían de a dos grados, yo trabajaba con cuarto y quinto grado. De ahí salí para Muzo, en donde el acceso hacia la zona rural era supremamente complejo, porque teníamos que cruzar dos quebradas y, como todo el tiempo llovía, se desbordaba la carretera y no se podía pasar porque las piedras que caían eran inmensas y se debían mover con un buldócer. Allí tuve mi experiencia de vida más difícil. Cuando el río se crecía, los padres de familia me tenían que ayudar a pasar los niños cargados, y en una oportunidad casi me lleva el río por el peso del agua; gracias a un padre de familia que me ayudó, puedo estar aquí ahora. Además, cuando me transportaba en mi carro, podía llegar hasta cierto lugar, debía dejar ahí el carro botado e irme caminando.

“Por otra parte, con respecto a los servicios públicos, cuando llovía se iba la luz y nos quedábamos dos o tres días sin electricidad; a pesar de que los de la electrificadora nos colaboraban poniendo la luz, más se demoraban en ponerla que en volverse a ir por las lluvias constantes.

“Con mi gestión e insistiéndole al alcalde logré que nos arreglaran y pintaran las canchas de básquetbol, porque al ser escuelas rurales y alejadas de la ciudad capital son muy abandonadas... ni los mismos directivos van por allá. El acceso a las sedes es muy difícil en algunos lugares donde he estado, debido a que no hay conectividad a internet, faltan algunos servicios públicos y recursos educativos.

“Luego tuve la bendición de llegar al municipio de Tuta, en donde es totalmente diferente, debido a la cercanía a la ciudad capital, pues tenemos una excelente infraestructura, computadores, sala de informática, internet, restaurante escolar, textos, transporte escolar.

“En total, llevo treinta años en la labor docente, antes tenía dieciocho estudiantes, pero tuvieron que irse poco a poco porque no encontraron vivienda en el municipio. Aquí, en cuanto a la agricultura, se siembra papa, arveja, pero como están tan costosos los insumos que se tienen que aplicar a estos ‘siembros’, parece que no les está dando la base para poder emprender. Los niños aprenden la siembra, pero yo trabajo con ayuda de los papitos para hacer la huerta casera; llevo tres años trabajando la huerta escolar cada seis meses mientras se siembra y se cosecha. Antes yo trabajaba en Muzo... hubiese sido muy chévere esta entrevista en esa escuela rural. En estos dieciséis años trabajando como docente rural se notan las diferencias; cuando trabajaba en Muzo, allá no había servicios públicos y la luz se iba cada vez que llovía, no había ni acueducto ni alcantarillado ni nada de eso, el agua la teníamos por medio de una manguera que los mismos padres de familia habían colocado. Esta se tenía que poner en una quebrada naciente para poder acceder al recurso del agua. Como no teníamos agua potable, con esa teníamos que cocinar los alimentos. Considero que acá

en el municipio de Tuta las condiciones son totalmente diferentes” (Docente 3).

“Cambiar la mentalidad de padres y estudiantes. Se han tenido muchos inconvenientes que son difíciles de manifestar; los padres son una población difícil de manejar, especialmente cuando los niños no tienen recursos para la educación como material de estudio” (Docente 4).

“La pobreza de algunos estudiantes en algunas comunidades, las distancias para llegar a sus aulas. Al trabajar con niños del área rural me he dado cuenta de su humildad, amor y entrega a su docente. En algunas comunidades no tienen suficientes recursos para proporcionarle lo necesario, antiguamente no contábamos con tecnología” (Docente 5).

Discurso de las políticas públicas frente a la educación rural

La pobreza rural es una de las causas de la migración de las comunidades campesinas a los centros poblados y, por añadidura, la ayuda de los programas sociales para atender esta problemática es muy precaria. Como se observó en una de las experiencias de los docentes, la disminución de los niños se debió principalmente a la migración de las familias por la falta de recursos. Pero este desplazamiento también es consecuencia de uno de los mayores problemas, el conflicto armado, que conlleva en el ámbito educativo la disminución de la asistencia escolar, la deserción, el daño a la infraestructura escolar, el retiro del cuerpo docente de las instituciones por amenazas, entre otras secuelas⁵⁵.

55 Mauricio Perfetti, *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*, 2003. [www. red-ler. org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)

Así las cosas, la cercanía del municipio y de las instituciones a la ciudad capital sí influye en la distribución de los recursos, pues los docentes entrevistados aseguran que al laborar en zonas rurales remotas se evidencian las diferencias, toda vez que, en términos generales, en la Institución Educativa San Nicolás (ubicada en Tuta, cerca de Tunja, la capital del departamento) se cuenta con los elementos y herramientas indispensables para ejercer su labor profesional y para que los niños tengan una educación de calidad. Pero en otras zonas totalmente alejadas de los centros poblados, los niños ni siquiera tienen acceso a los servicios básicos como el agua potable y la electricidad. Por otra parte, el desplazamiento es casi imposible; de ahí que ni siquiera los funcionarios de las entidades gubernamentales visiten estas instituciones para estar al tanto de sus problemas y tomar las medidas necesarias para resolverlos. En este sentido, los docentes consideran que hubiese sido muy importante que este tipo de estudios se realizaran en municipios como Muzo, pues allí las condiciones en las que los niños aprenden no son dignas y vulneran uno de sus derechos fundamentales; realidad que no se muestra en ninguna de las cifras o planes departamentales.

Se observó que los niños y niñas de las comunidades rurales no alcanzan a superar las expectativas en la educación que tiene previstas el gobierno con la implementación de sus políticas públicas⁵⁶, pues las oportunidades no son iguales para todos los niños rurales del departamento de Boyacá.

Conclusiones

- Las políticas públicas dictadas con miras a una educación de calidad, se deben ir contextualizando de acuerdo con los avances sociales, políticos, económicos y, en especial, con las realidades y condiciones de vida de

56 Carlos Valerio Echavarría et al. "La educación rural 'no es un concepto urbano'", *Revista de la Universidad de La Salle*, 79 (2019): 15-40.

las comunidades, para lograr los objetivos de equidad en la educación.

- La cercanía del municipio y de las instituciones a la ciudad capital sí influye en la distribución de los recursos, pues los docentes aseguran que al laborar en zonas rurales remotas se comprueban las diferencias.
- Las políticas públicas implementadas por el gobierno no cumplen con las proyecciones en lo referente a la educación de los niños y niñas de las comunidades rurales.

Bibliografía

Barragán Adame, Ramiro. *Plan de Desarrollo Departamental: Boyacá 2020-2023*. Boyacá Avanza. <https://www.obsgestioneducativa.com/download/plan-de-desarrollo-departamental-boyaca-2020-2023/>

Barrera Pineda, Libia Isabel. “Educación y desarrollo en un municipio rural: el caso de Pauna en Boyacá”. Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 2013. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/51250/53910522.2013.pdf?sequence=1>

Beach, Dennis et al. “Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools”. *European Educational Research Journal* 18, n.º 1 (2019): 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>

Bright, David J. “The rural gap: The need for exploration and intervention”. *Journal of School Counseling* 16, n.º 21 (2018).

Carrero Arango, Martha Lucía y María Fernanda González Rodríguez. “La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas”. *Praxis Pedagógica* 16, n.º 19 (2016): 79-89.

Congreso de la República de Colombia. Cámara de Representantes. *Texto definitivo plenaria Cámara al proyecto de ley n° 311 de 2019*. <https://drive.google.com/file/d/1Y2XSGuoRnGWwHbBGqo48yqGdHSVoCfCZ/view?pli=1>

Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia. “Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio - 2015”. *Documento Conpes Social*, n.º 91 (2005): 1-70. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-177828_recurso_4.pdf

Constitución Política de Colombia de 1991. <http://www.constitucioncolombia.com/>

Decreto 1511 de 2015, del Ministerio de Educación Nacional, “Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014”http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf

Echavarría, Carlos Valerio et al. “La educación rural ‘no es un concepto urbano’”. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79 (2019): 15-40.

Echazarra, Alfonso y Thomas Radinger. “Learning in rural schools: Insights from PISA TALIS and the Literature”. *OECD Education Working Papers* (2019): 78. <https://doi.org/10.1787/19939019>

Estrada Castro Amer, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina. “Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.

Fondo Nacional del Fomento de la Papa. “Boletín Regional Departamento de Boyacá”. Vol. 6. (2022). <https://repositorio.fedepapa.com/items/6464603e-1450-4bf7-bbb0-869ee555ec8d>

Gristy, Cath y Linda Hargreaves. Schools and their communities in rural Europe. In *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. Information Age Publishing, 2020.

Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n.º 41.214 de 8 de febrero de 1994. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Revolución Educativa - Plan Sectorial de Educación 2006 – 2010. Colombia. Documento n.º 8.

Ministerio de Educación Nacional. Leyes de la Educación Rural <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-Especial-de-Educacion-Rural/Normatividad-y-documentos/358002:Normatividad>

Organización de las Naciones Unidas. *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. UNO, 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Perfetti, Mauricio. *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Proyecto FAO, 2003. www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

PNUD. *Informe sobre desarrollo humano 2003*. Mineduccion, 2003. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-177828_recurso_4.pdf

Rodríguez Rueda, María Cecilia y Marco Antonio Piñeros Piñeros. “Experiencia sobre educación rural en el municipio de Samacá, Boyacá. Colombia”. *Revista Electrónica Educare* 2 (2007): 155-166. <http://doi.org/10.15359/ree.2-Ext.11>

Soto Arango, Diana Elvira, Nubia Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate. *Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana*. Editorial UPTC, 2022. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/book/197>

Soto Arango, Diana Elvira, Leidy Rosario Rodríguez Rivera y Sandra Liliana Bernal Villate. “La escuela rural colombiana. Contextos normativos e imaginarios en educadoras y estudiantes cundiboyacenses, 1980-2020”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*. Editorial UPTC, 2024.

Soto Monroy, Wilber Yesid. *Plan de Desarrollo del Municipio de Tuta. Acuerdo n.º 007 de 2020. Tuta Compromiso de Todos*. https://ccduitama.org.co/wp-content/uploads/2020/12/10633_tuta-compromiso-de-todos-2020-2023.pdf

Vaughn, Margaret et al. “Teacher visioning: A systematic review of the literature”. *Teaching and Teacher Education*, 108 (2021): 103502.

Warren, Chezare A. y Terah T. Venzant Chambers. “The imperative of social foundations to (urban) education research and practice”. *Educational Researcher* 49, n.º 5 (2020): 369-375. <https://doi.org/10.3102/0013189X20923289>

Wilson, Javier. “¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas?” *In Iure* 2 (2019).

Maestras rurales. Una visión desde el territorio boyacense⁵⁷

Sandra Liliana Bernal Villate⁵⁸

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

Sonia Rocío Martínez Albarracín⁵⁹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0003-4915-4601>

Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera⁶⁰

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0002-1627-1310>

“— ¿Dónde están los pedagogos? Preguntó Pericles. No los veo por ninguna parte. Vayan a buscarlos. Cuando, por fin, llegaron los pedagogos, habló Pericles: — Aquí se encontraban los que, con su esfuerzo, embellecen y protegen a la ciudad. Pero faltaban ustedes, que tienen la misión más importante y elevada de

57 En el presente capítulo se exponen avances del proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. (Regiones: Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombiana). Siglo XX y XXI”. SGI 3523, desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE) de la UPTC.

58 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas; magister en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide; licenciada en Ciencias Sociales; docente de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; directora del Grupo de Investigación HISULA (categoría A). sandra.bernal@uptc.edu.co

59 Bióloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del Semillero Educación y Ruralidades: Una Mirada Interdisciplinar, y del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) (categoría A), asistente editorial Revista Historia de la Educación Latinoamericana - RHELA, indexada categoría B - Minciencias, sonia.martinez04@uptc.edu.co

60 Estudiante de Noveno Semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Monitor de Investigación en la Licenciatura; Co-Director de la Revista Estudiantil “Huellas Geográficas”; fue Becario de Investigación VIE en los periodos (2023-1; 2023-2; 2024-1; 2024-2) Grupo de investigación HISULA. Línea de Investigación: Historia Social. ehmid.gutierrez@uptc.edu.co

todas: la de transformar y embellecer el alma de los
atenienses”.

*Miguel Ángel Santos Guerra*⁶¹

Introducción

Esta investigación se inscribe en el proyecto “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. (Regiones: Caribe, cundiboyacense y Amazonía colombiana). Siglo XX y XXI”, ejecutado por los grupos de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena. Tiene como objeto principal analizar el desempeño y compromiso de las maestras en la profesión docente rural, sus logros y características de la identidad profesional; además del impacto social, cultural, educativo y político en la región cundiboyacense en los siglos XX y XXI. Para ello, se reflexiona sobre la historia de las ideas, la cultura, la educación y el desarrollo del rol de las maestras de los municipios de Ciénega, Miraflores y Saboyá.

Con este fin, desde la historia sociopolítica se identificarán “maestras educadoras” que hayan impactado con su práctica educativa en la transformación de la región. Se utilizará enfoque cualitativo, el cual, en palabras de Olga Lucía Villamil, implica “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”⁶². En cuanto al método, esta investigación empleará la metodología de historia comparada. Y el término “comparado” será utilizado

61 Miguel Ángel Santos Guerra, *Ser docente*, Universidad de Málaga.

62 Olga Lucía Villamil Fonseca, “Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad”, *Umbrales Científicos*, n.º. 2 (2003).

en la investigación como parámetro para el análisis de las historias de vida como documentos de investigación, que, de acuerdo con Marc Bloch⁶³, busca la explicación de las semejanzas y diferencias que ofrecen dos ángulos de naturaleza análoga, tomadas de medios sociales distintos y que por su propia naturaleza lleva 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 buscará realizar una síntesis de carácter comparativo con la finalidad de constituir visiones generales de las realidades desde el territorio boyacense de Colombia, conforme a los parámetros de la metodología de historia de la educación comparada.

La educación, como proceso dinámico y humano, demanda una resignificación de las prácticas pedagógicas y reconocer la complejidad de los escenarios rurales, que, por lo general, están conformados por múltiples identidades, culturas, historias, organizaciones productivas, estados de bienestar, como es el caso de los Montes de María; lo cual exige una educación situada, currículos flexibles, pedagogías activas que inciten al aprendizaje permanente, desde donde se genere pertenencia, participación y praxis en el territorio para apoyar procesos de desarrollo colectivos. Procesos que deben ir acompañados de gestión y liderazgo del maestro o maestra, para fortalecer las identidades, las subjetividades y provocar cambios, en algunos casos, de mentalidad.

En tal sentido, se establece la conexión entre el objeto de estudio (“las historias de vida de maestras rurales”) y los referentes abordados, construidos y apropiados por esta comunidad académica. Además, se reconoce la historia social de la educación como perspectiva de análisis dentro del contexto socioeducativo institucional, local y regional. Debemos indicar

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

que hay numerosas investigaciones sobre la ruralidad y la escuela rural en Latinoamérica. Y en cuanto a la mujer en Colombia, la mayoría de los estudios se pronuncian “sobre el papel que desempeñan en el hogar, la sociedad, el trabajo, la cultura y la política”, pero son muy escasos sobre la maestra rural en el país.

Esta investigación se destaca como pionera al analizar y dar visibilidad a un sector de la población —las maestras rurales— en su desempeño como educadoras, con énfasis en los estudios comparados a partir de la reconstrucción de sus historias de vida:

- Primero, como actores sociales en espacios de poder local y nacional, en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa. De hecho, con la masificación de la educación superior en el siglo XXI con la sociedad del conocimiento, el grupo de maestras continúa correspondiendo a las poblaciones tradicionalmente vulnerables respecto a la desigualdad socioeducativa.
- Segundo, considerando el hecho de que las maestras de escuela, en su 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 patriarcales (sociales, políticos, culturales, educativos), atravesados por el conflicto social y armado, y las formas de violencia derivadas de diversos fenómenos sociales.
- Tercero, como educadoras que se convierten en líderes, ejecutoras de proyectos e ideas, y en transmisoras de conocimiento que conlleva bienestar a la comunidad.

Finalmente, producto del análisis, pretendemos aportar a la formación de los futuros maestros para que su práctica pedagógica investigativa responda a las necesidades dentro del aula y trasciendan en diálogo con el entorno. La nueva mirada que damos en este trabajo tiene el hilo conductor

desde unos actores sociales que hemos denominado “maestra educadora”, que ejercen una función docente con impacto sociocultural, cuyo objeto de estudio se centra en la mujer educadora en zonas rurales.

La identidad profesional como categoría de esta investigación, visualizada a través de las historias de vida de las maestras rurales, permite no solo reconocerse a sí misma en su rol, sino también valorarla como proyecto de vida, en función de sus experiencias en la práctica, sus antecedentes personales, creencias, valores, actitudes, conductas y aspiraciones⁶⁴. En este sentido, la identidad profesional docente vista desde la narrativa de las maestras rurales del territorio boyacense pretende, con base en las diferentes voces del discurso, analizar y comparar las representaciones, las vivencias y las comprensiones respecto a cómo es asumida la profesión a partir de una dimensión personal, en la que la autorreflexión se asume como un elemento que genera un sentido de sí mismo y una dimensión contextual referida a la relaciones con los otros y con el territorio en el que se encuentra inmerso el docente.

Contexto de la ruralidad

Los cambios sociales del siglo XIX y los compuestos análisis de pensadores clásicos, llevaron a tensar la cuerda de la crítica en materia de lo rural. Transportar el cambio de pensamiento de una sociedad ampliamente urbanizada e industrializada, a una sociedad que entendiera el valor tan importante del sector rural no fue nada fácil. Marx, Weber y Durkheim fueron los arquitectos y artífices de este cambio. Mediante sus producciones teóricas permitieron construir el marco conceptual que hoy lo definen⁶⁵.

64 Douwe Beijaard, Paulien Meijer y Nico Verloop, “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education* 20, n.º 2 (2004): 107-128.

<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2728601/view>

65 Juan Romero, “Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate”, *Psicoperspectivas* 11, n.º 1 (2012).

La conceptualización de lo “rural” varía en cada país de América Latina y el Caribe. A lo largo de la historia, este término ha estado intrínsecamente ligado, de manera lógica, a todo aquello que no forma parte de entornos urbanos. La noción de ruralidad ha sido delineada por características sociodemográficas, culturales y económicas que, al no pertenecer a contextos urbanos, se han utilizado para definir las zonas rurales⁶⁶.

Los estudios e investigaciones que se han decantado a partir de este marco conceptual formulado han permitido que el tema de la ruralidad se extienda ampliamente, especialmente en la rama de la educación⁶⁷. La educación rural históricamente ha sido el más grande desafío social de muchos países. En particular de los de América Latina, que cobijan a la población rural o rural dispersa, los cuales generalmente se dedican a actividades agropecuarias. Tal como lo afirma la embajadora de la Red de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe, “La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) estimó que en el año 2020 el 24,5% de los habitantes en América Latina correspondía a población rural”⁶⁸. Este porcentaje significativo indica la relevancia de la ruralidad en la región, así como la necesidad imperante de realizar inversiones y dedicar atención a las áreas rurales para abordar los desafíos y potenciar el desarrollo sostenible en estas comunidades

66 Neisa Gómez Díaz, Alexander Montes Miranda y Toma Izquierdo Rus, “Percepciones sobre la relación entre el clima laboral y las prácticas pedagógicas en instituciones educativas de la zona rural de Cartagena de indias”, en *Experiencias de investigación educativa. Una apuesta por la transformación escolar* (Universidad de Cartagena, 2024).

67 Nubia Yaneth Gómez Velasco, Diana Elvira Soto Arango, Alba Lorena Ballesteros Alfonso y Sandra Liliana Bernal Villate, “La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto” en Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate, *Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)* (Editorial UPTC, 2022), 75.

68 Ledénika Méndez González, *Territorios rurales inteligentes* (CEPAL, 2022), <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/grupos/discusion/territorios-rurales-inteligentes#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20de%20las%20Naciones,Latina%20correspond%C3%ADa%20a%20poblaci%C3%B3n%20rural>.

latinoamericanas. La importancia de estas inversiones se evidencia en la contribución vital que la población rural ofrece a diversos sectores como la agricultura, la alimentación y la economía en general.

En Colombia, la cuestión rural ha adquirido una enorme trascendencia y ha permeado los ámbitos políticos, económicos y sociales. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), “Para el año 2022, en las zonas rurales de Colombia reside el 23,7% de la población total del país, lo que equivale a 12,2 millones de personas”⁶⁹. Por una parte, esto indica que, debido a la composición geográfica y el relieve del país, aproximadamente una tercera parte de la población se encuentra en contextos rurales. Y por otra parte, que Colombia cuenta con una extensa área rural; como lo afirma la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC), el país posee una frontera agrícola de 40 millones de hectáreas⁷⁰, lo que implica un potencial considerable en el ámbito rural.

A partir de esto, tanto en América Latina como en Colombia, se puede sostener que el ámbito rural desempeña un papel crucial en los aspectos económicos y sociales. El impacto es tan significativo que los países industrializados han reconocido la importancia del campo como un componente fundamental para el desarrollo. Este reconocimiento ha llevado a la implementación de mecanismos de apoyo y asistencia económica, con la convicción de que es a través del fortalecimiento del sector rural que se logrará alcanzar el tan anhelado desarrollo, visión que ha sido planteada desde hace un buen tiempo. Esta perspectiva resalta el alcance estratégico que se atribuye al campo, no solo como un motor económico, sino también como un elemento clave para abordar

69 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales* (DANE, 2022). <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadistica-mujer-rural-presentacion.pdf>

70 Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC) et al., *Casos empresariales y gremiales. El agro y la agroindustria en Colombia* (Consuelo Mendoza Editores, 2020).

desafíos sociales. La atención a la ruralidad se ha convertido en una prioridad tanto en el ámbito nacional como en el internacional, hecho que evidencia la comprensión de que el bienestar y progreso de las comunidades rurales son fundamentales para el desarrollo sostenible a escala global⁷¹.

No obstante, en lo que respecta a la educación, la ruralidad se encuentra notablemente rezagada. A pesar de que una considerable población reside en entornos rurales, el acceso a una educación de calidad ha experimentado un declive en estos tiempos. En el caso de Colombia, la ruralidad enfrenta diversas dificultades en relación con el sistema educativo, destacándose, entre ellas, la baja cobertura, la falta de calidad y la carencia de una política educativa que se ajuste a las necesidades sociales de su entorno⁷².

La educación en las zonas rurales se ve afectada por desafíos significativos, como la limitada disponibilidad de recursos, la escasa infraestructura educativa y la falta de docentes especializados. Estos obstáculos ocasionan un acceso desigual y la disminución de la calidad educativa en comparación con las áreas urbanas. La necesidad urgente de abordar estas deficiencias y de diseñar políticas educativas pertinentes que respondan a las particularidades de las comunidades rurales se convierte en un imperativo para cerrar las brechas educativas y promover un desarrollo equitativo en todo el país. Durante un extenso período, la atención de individuos y gobiernos ha estado fuertemente concentrada en la educación urbana, olvidando en gran medida la sección rural, donde la educación ha llegado y continúa llegando de manera tardía, por lo que se constituye en el más explícito mecanismo de exclusión social⁷³.

71 Oscar Madoery, "Tres tesis para una re-interpretación política del desarrollo", *Temas y Debates*, n.º 26 (2013).

72 Gómez Velasco et al., "La investigación en la educación rural colombiana...", 76.

73 Alba Nidia Triana Ramírez, "Formación de maestros rurales colombianos: 1946-1994", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2012): 95.

La escuela, además de escolarizar, favorece la integración social comunitaria y la oportunidad de progreso sostenible en los territorios, mediante la valoración de sus tradiciones culturales, sociales y económicas. Así mismo, contribuye a cerrar brechas de acceso y calidad entre territorios y grupos poblacionales, en la medida en que niños, niñas y adolescentes logren tener trayectorias educativas continuas y completas, lo que ayuda a potenciar la productividad y el desarrollo económico de las regiones dispersas en la geografía nacional.

En este punto se manifiesta el auténtico valor, la determinación y el compromiso de las maestras rurales. Ellas, como símbolos de perseverancia y dedicación, han dejado día a día su impronta en sus territorios. Son ellas quienes, con más empeño que nadie, han posibilitado que la educación rural y las escuelas, con todas sus problemáticas, desafíos y retos pendientes, logren avanzar y brindar acceso a la educación a muchos de los profesionales más destacados que tiene el país. Su papel se destaca como piedra angular en la construcción del camino hacia la excelencia educativa y contribuyen a superar las barreras que aún enfrenta la educación en entornos rurales.

Caracterización espacial del objeto de estudio

Colombia se encuentra en la región noroccidental de América del Sur y abarca una extensión territorial de 1.141.748 kilómetros cuadrados. El país tiene litorales en el océano Pacífico y en el Atlántico⁷⁴. Este se divide en regiones geográficas. Se entiende como región un espacio que ha sido construido a partir de una larga intervención del ser humano, que ha dominado el marco natural. Solamente que con una extensión limitada e individualizada con respecto a su entorno⁷⁵.

74 Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, *Ficha País Colombia*, 2023. https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPaís/COLOMBIA_FICHA%20PAIS.pdf

75 Cayetano Espejo Marín, "Anotaciones en torno al concepto región", *Nimbus*, n.º 11-12 (2003): 74.

Un área que posee características similares en cuanto a su relieve, condiciones climáticas, geológicas, geomorfológicas y de suelos, junto con las actividades socioculturales que los habitantes llevan a cabo y donde los grupos humanos la moldean. En otras palabras, la región geográfica es aquella que tiene una extensión previamente definida y que, gracias a las relaciones e interacciones sociales del ser humano, crean o forjan su entorno. En este caso, el territorio colombiano se divide en seis regiones: Caribe, Insular, Pacífica, Andina, Orinoquía y Amazonía⁷⁶.

Para precisión de nuestro objeto de estudio, es importante destacar que la región Andina se caracteriza por su geografía montañosa formada por tres cordilleras y porque ha sido un lugar de gran relevancia en la historia del país desde la época precolombina. Las condiciones geográficas y climáticas de esta región han influido de manera significativa en la concentración de población, en parte debido a su protección contra las enfermedades tropicales y otras razones clave. Desde los primeros asentamientos humanos en esta zona, los altiplanos andinos han ofrecido un entorno propicio para el desarrollo de la vida económica de sus habitantes. Hoy en día, aproximadamente dos tercios de la población colombiana reside en esta región, lo que subraya su importancia como núcleo económico y demográfico del país. Esta concentración poblacional en la región Andina no solo tiene implicaciones demográficas, sino también económicas, sociales y culturales, que merecen un análisis en profundidad. Explorar la historia, la economía, la cultura y otros aspectos de esta región nos permitirá comprender mejor su impacto en el desarrollo de Colombia a lo largo del tiempo⁷⁷.

76 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Regiones Geográficas* (DANE, 2023). https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/%E2%80%A2regiones-geogr%C3%A1ficas.html#:~:text=EI%20territorio%20colombiano%20se%20divide,%2C%20Andina%2C%20Orinoquia%20y%20Amazonia

77 *Ibid.*

Dentro de esta región se encuentra Boyacá, uno de los departamentos más extensos de esta, con una superficie de 23.189 kilómetros cuadrados. Está ubicado en el centro oriente del país, atravesado por la cordillera Oriental, lo que le otorga una topografía muy diversa, acompañada de una variabilidad climática muy grande. Por el norte limita con los departamentos de Santander, Norte de Santander y parte de la República de Venezuela. Por el sur, con el departamento de Cundinamarca y una pequeña parte del departamento del Meta. Por el oriente, con los departamentos de Arauca y Casanare. Por el occidente, con los departamentos de Antioquia y Caldas⁷⁸.

El departamento se organiza en provincias, las cuales son unidades territoriales específicas que desempeñan un papel estratégico en la administración de la región. Estas provincias se componen de municipios con características similares, arraigadas en su historia, y que, de manera orgánica o por decisión institucional, han designado una cabecera municipal como el principal centro de servicios. Las provincias tienen un papel fundamental en la estructuración y gestión de la región, pues posibilitan la distribución estratégica de recursos y servicios según las necesidades y particularidades de los municipios que las conforman. Esta organización territorial, sustentada en la historia y la funcionalidad, contribuye a la eficaz prestación de servicios y a la gestión eficiente de los recursos en beneficio de la población⁷⁹.

Boyacá se encuentra dividido en las siguientes 13 provincias: Occidente, Ricaurte, Centro, Márquez, Oriente, Neira, Lengupá, Sugamuxi, Tundama, Norte, Valderrama, La Libertad y Gutiérrez. En este contexto, los municipios de

78 Gobernación de Boyacá, *Localización*, 2012. <https://www.boyaca.gov.co/localizacion/#:~:text=Boyac%C3%A1%20cuenta%20con%2023.189%20Km2,de%20la%20regi%C3%B3n%20Andina%20Colombiana.&text=El%20Departamento%20de%20Boyac%C3%A1%20se,consiguiente%2C%20su%20latitud%20es%20norte>

79 Lorena Andrea Estupiñán Pedraza, "La provincia de Boyacá: unidad territorial, histórico-funcional de planificación en la gestión del desarrollo regional endógeno", *Apuntes del Cenes* 33, n.º 58 (2014): 166-167.

Ciénega, Miraflores y Saboyá, seleccionados como parte integral de esta investigación, están adscritos a estas provincias⁸⁰.

Municipio de Ciénega, Boyacá

Ciénega se ubica en la provincia de Márquez en la cuenca del río Viracachá o Juyasía, dentro del cinturón de páramos del Bijagual y Rastrojos⁸¹. Su nombre en lengua muisca significa “sitio de agua”, tiene un entramado interesante, un entorno natural excepcional y para muchos de sus habitantes es símbolo de una cultura y tradición que se ha acumulado durante muchos periodos de la historia. Originalmente hizo parte del cacicato de Hunza, sus tierras se incorporaron más tarde a la jurisdicción del conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada. Posteriormente, estas tierras formaron parte de la hacienda de la familia de Simón Vásquez, padre de José Cayetano Vásquez, el último gobernador de Tunja, quien fue ejecutado en 1816 durante una de las épocas más oscuras de la reconquista española. Su viuda, la señora María de la Luz Castro, hizo las gestiones para separarse de Ramiriquí y constituir su propio territorio. El 14 de agosto de 1817, año siguiente a la ejecución de José Cayetano Vásquez, una vez obtenido el lote donde se erigiría la nueva parroquia, se presentó la solicitud de la separación al virrey Juan Sámano. Esta fue aprobada mediante un oficio del 22 de octubre de 1818 expedido por el virrey, considerada como fecha oficial de fundación⁸². Por lo tanto, nos permite vislumbrar tanto la identidad de las personas como la calidad del territorio en su conjunto.

80 Miryam Báez Osorio, Carmen Elvira Semanate Navia y Lina Adriana Parra Báez, “La Escuela Normal Superior de Soatá, un aporte social y pedagógico desde Boyacá”, en *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, coordinado por Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora García, (Editorial UPTC, 2022): 103-131.

81 Sistema de Información Turística de Boyacá, *Municipio de Ciénega*, 2023. <https://situr.boyaca.gov.co/municipio-de-cienega/>

82 Liborio Eugenio González Cepeda, *Ciénega historia, cultura y tradición* (Fundación Vive Ciénega, 2018).

Características de la Institución Educativa José Cayetano Vásquez

El 1 de febrero de 1974, en una junta de ciudadanos, se organizó una cooperativa especializada en educación. Gracias a esta cooperativa se fundó el Colegio Cooperativo José Cayetano Vásquez, con 24 estudiantes y los grados 1.º y 2.º de la básica secundaria, según la Resolución 001039 del 31 de octubre de 1974, emitida por la Secretaría de Educación de Boyacá. Los fundadores de esta institución fueron Parmenio Guerra, José Pastor González, Ricardo Pulido, Rafael Cepeda y Luis Gabriel Jiménez. La plantilla de personal inicial incluyó a Adelma Asprilla como directora, a Elizabeth Duitama como secretaria y a los profesores Antonio Gómez, José Vicente Perdomo y Ligio Gómez.

En 1975 se legalizaron los grados 1.º y 2.º del ciclo básico de Educación Media del Colegio Cooperativo José Cayetano Vásquez (CCJCV) según Resolución n.º 9934 del 22 de diciembre de 1975 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), bajo la dirección del presbítero Abelardo de Jesús Arias Coronado.

En mayo 12 de 1977 es asimilada la cooperativa por el departamento de Boyacá, según ordenanza 33 y reglamentada por el Decreto 842 del 31 de julio de 1978. Se convierte en una institución de enseñanza pública.

En 1983 se hace convenio con el Centro Auxiliar de Servicios Docentes (CASD); se diversifica el bachillerato en Contabilidad y Artes Aplicadas. Se gradúa la tercera promoción académica. Se inicia la modalidad en Ciencias Naturales, Salud y Nutrición.

Mediante Acuerdo n.º 069 del 5 de agosto de 1986 se nacionaliza el Instituto Diversificado José Cayetano Vásquez del municipio de Ciénega, centro. Se gradúa la 6.ª promoción.

En 1997 renuncia el Pbro. Abelardo Arias y en su reemplazo llega el licenciado Luis Alberto Cortez. Se inaugura el aula múltiple y se abre la primera sala de informática por convenio con el MEN. Se encarga de ella el profesor Edilberto Ramos.

En 1999 se compra para la institución el bus escolar para los desplazamientos al CASD. En este mismo año se celebra el primer Festival de la Canción en Inglés y en el 2000 se inicia el proyecto CEDEBOY.

En el año 2002, según Resolución n.º 02458 del 30 de septiembre del 2002 y siendo la rectora la Lic. Zoraida Téllez Trujillo, se agrupa la educación preescolar, básica primaria y secundaria urbana, bajo una sola institución, y se conforma la Institución Educativa José Cayetano Vásquez.

En el año 2008 comienza la formación Técnica Empresarial en convenio con el SENA y se cambia la modalidad a Técnica Empresarial en Sistemas.

En el año 2009, el Instituto Educativo Técnico José Cayetano Vásquez graduó su primera promoción de técnicos empresariales en sistemas.

En septiembre de 2011 renuncia la licenciada Zoraida Téllez Trujillo. En diciembre, mediante Resolución n.º 006851 de 15 diciembre 2011, se fusiona el IETEJCV con la Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado de la vereda Cebadal y las escuelas rurales de Tapias, San Vicente, Guatareta y Espinal en una sola institución que ahora se llama Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez del municipio de Ciénega. Esta queda bajo la dirección de Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo, antes rector de la Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado. La modalidad agroindustria se mantiene en la sede EBC de Cebadal.

En el mismo año, la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá, mediante Resolución n.º 006851 de

diciembre 15 de 2011, fusiona la Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado del municipio de Ciénega con la Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez del mismo municipio y se otorga licencia de funcionamiento a la nueva institución educativa.

La Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez ha establecido una serie de objetivos de formación académica y pedagógica para guiar su misión educativa. Su objetivo general es promover el desarrollo integral de la comunidad estudiantil, abarcando tanto el crecimiento de sus competencias y desempeño cognitivo como la consolidación de valores humanos fundamentales. Esto se logrará mediante la implementación del modelo “Enseñanza para la Comprensión” como piedra angular de su enfoque pedagógico. En busca de estos objetivos, la institución ha definido una serie de metas específicas que incluyen:

1. Buscar la excelencia académica a través de procesos pedagógicos de alta calidad que sean pertinentes en un contexto social y educativo en constante evolución.
2. Fomentar valores morales, éticos y cívicos, para contribuir a la formación de una comunidad escolar que promueva la convivencia y la interacción social de manera saludable y armoniosa.
3. Estimular la creatividad y habilidades de los estudiantes, respetando y apoyando sus inclinaciones y talentos individuales.
4. Propiciar espacios de integración e intercambio cultural, religioso, académico, tecnológico, deportivo, artístico y recreativo tanto dentro de la institución como en colaboración con otras instituciones educativas.
5. Brindar orientación y apoyo en los procesos pedagógicos y de seguimiento a niños y niñas con necesidades educativas especiales y talentos excepcionales, de modo que se garantice una educación inclusiva y equitativa.
6. Desarrollar en los estudiantes capacidades críticas y reflexivas que les permitan ampliar su visión y compren-

- sión de la realidad que les rodea, y los impulsen a ser agentes de cambio en su entorno.
7. Promover y orientar la educación básica y media de jóvenes y adultos, incluyendo campesinos y trabajadores, para brindar oportunidades educativas a diversos grupos demográficos.
 8. Realizar proyectos educativos específicos para grupos étnicos, afrocolombianos, migrantes y población desplazada, adaptándose a las necesidades y contextos particulares de cada grupo⁸³.

Municipio de Saboyá

Las crónicas narran que Saboyá era el nombre del valiente cacique que gobernaba estas tierras en la época de la llegada de los españoles. Se relata también que la región estaba dividida en tres asentamientos: uno en Mopora, otro en Mohanes y el tercero en Tibista. En 1556, los dominicos arribaron a este lugar y durante los siglos XVI y XVII Saboyá se convirtió en una encomienda. En 1832 fue elevada a la categoría de parroquia, lo que la desligó de la provincia de Vélez. Aunque no existen registros de la participación de Saboyá en la lucha por la independencia, la historia cuenta que Simón Bolívar visitó este territorio en tres ocasiones: el 2 de enero de 1821, el 6 de septiembre de 1827 y el 9 de junio de 1828.

Uno de los aspectos más destacados del casco urbano del municipio es la preservación de sus construcciones coloniales. Entre ellas, el templo erigido en el siglo XIX, dedicado a san Vicente Ferrer, el patrono de la localidad. Aunque el río Suárez es el más importante que atraviesa Saboyá, la región se encuentra rodeada de manantiales que contribuyen a su sostenibilidad y a la conservación de su biodiversidad⁸⁴.

83 Sistema de Información Turística de Boyacá, *Municipio de Ciénega*, 2023.

84 Sistema de Información Turística de Boyacá, *Municipio de Saboyá*, 2023, <https://situr.boyaca.gov.co/municipio-de-saboya/>

Características de la Institución Educativa Escuela Normal del municipio de Saboyá

Un grupo de destacadas personalidades se congregó el 4 de octubre de 1955 en la casa cural. Entre los presentes se encontraban el señor Rafael Buitrago, el padre Luis Augusto Torres y el entonces alcalde, Pedro José Fajardo. La razón de este encuentro era analizar la posibilidad de establecer una escuela normal para señoritas en la localidad. En la reunión, el inspector de Educación resaltó la importancia de contar con una institución de este tipo y aconsejó a la comunidad liderar la solicitud ante el gobierno departamental.

La idea tomó forma y la institución comenzó a funcionar exclusivamente para señoritas, ya que era tradicional que fueran las mujeres quienes ejercieran la docencia. Mediante el Decreto 018 anexo 23 de 1956 se creó oficialmente la “Escuela Normal de Señoritas”. En ese momento, el coronel Olivo Torres Mojica ocupaba el cargo de gobernador de Boyacá, y Ricardo Rosillo Jácome era el secretario de Educación.

La Escuela Normal comenzó su labor con la contribución de cuatro profesoras internas. La señorita Elina Rodríguez, quien ejercía como subdirectora, se destacó por su responsabilidad y liderazgo. La señorita Leonor Salinas fue designada para dirigir la cooperativa escolar, mientras que la señorita Yolanda Medina, normalista superior, asumió la dirección del grupo 1, y fue reconocida por sus excelentes aptitudes y decidida vocación para la enseñanza.

Más adelante, el Decreto 018 de 1956 incorporó la Escuela Normal en el presupuesto de rentas departamentales. El 4 de febrero de 1958 se estableció la Escuela Anexa a la Normal, que funcionaría como un taller de formación y práctica para los “normalistas rurales”.

Con el inicio de reformas educativas a partir de 1964, la Escuela Normal de Señoritas en Saboyá obtuvo la autori-

zación para expedir diplomas y certificados de “normalista superior” con reconocimiento oficial el 4 de octubre de 1966. A las egresadas de dicho año se les otorgó este título.

Mediante el Decreto 027 de enero de 1967 se establecieron ciclos básicos profesionales de carácter mixto. Posteriormente, el 30 de octubre de 1967, con la Resolución 3031, se cambió la denominación a “Escuela Normal Departamental Mixta de Saboyá” y se permitió la admisión de estudiantes masculinos y femeninos.

A partir de 1983, en concordancia con la normativa nacional, la institución comenzó a operar bajo el nombre de “Normal Nacionalizada de Saboyá”, a sus graduados les confería el título de bachiller pedagógico. Durante este período se puso un fuerte énfasis en la formación pedagógica y cultural, alentando a los maestros a expandir sus conocimientos en diversos campos, incluyendo lo social, cultural, ético y pedagógico. Estos cambios reflejan la influencia de movimientos pedagógicos en la formación de maestros en la década.

Las reformas promovidas por el Ministerio de Educación Nacional llevaron a modificaciones en los planes de estudio y en la propuesta de formación normalista. La Ley 29 de 1989, la reforma de las escuelas normales y el proyecto de Ley 114 de 1989 presentado por el Ministerio de Educación al Congreso de la República, extendieron en dos años el ciclo de formación de maestros.

Posteriormente, a través del Decreto 2903 de 1994, el gobierno nacional, en cumplimiento del artículo 216 de la Ley 115 de 1994, estableció los procedimientos que debían seguirse en los departamentos. Esto hizo necesario crear condiciones especiales para que las escuelas normales en proceso de reestructuración pudieran ser aprobadas como escuelas normales superiores.

La comunidad educativa de la Escuela Normal de Saboyá, liderada por la rectora Nena Serena Peña de Rivera, asumió este desafío. Siguiendo los requisitos de la Ley 115 de 1994 y su Decreto Reglamentario 3012 de 1997, la rectora estableció un convenio de cooperación interinstitucional con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este acuerdo buscaba obtener asesoramiento y asistencia técnico-pedagógica para el proceso de acreditación previa, incluyendo programas de actualización, innovación e investigación. La universidad designó asesores para la elaboración de la propuesta, y todos los actores institucionales se comprometieron a implementar cambios hacia la calidad educativa.

A través de la Resolución 2566 del 29 de septiembre del año 2000, el Ministerio de Educación Nacional otorgó la acreditación previa para que la institución se transformara en la “Escuela Normal Superior de Saboyá”. A partir de este momento, se trabajó en el desarrollo de la propuesta y se inició el proceso de inscripción para el ciclo complementario.

Luego, el especialista Luis Alejandro Lancheros asumió funciones de manera interina hasta que se nombrara un rector en propiedad. Para continuar con la verificación de las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria, la Secretaría de Educación designó al especialista Luis Ignacio Bastidas como rector en propiedad. Su gestión permitió que la institución obtuviera la continuidad del Programa de Formación Complementaria otorgado por el MEN, según la Resolución 9198 del 8 de agosto de 2012.

Mediante el Decreto 2381 del 11 de diciembre de 2015, el gobierno nacional amplió la autorización de funcionamiento de los Programas de Formación Complementaria para las escuelas normales superiores de 6 a 8 años. Asimismo, con el Decreto 1075 de 2015, que reglamenta las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales, se estableció un marco más amplio dentro del Horizonte Institucional Normalista. En 2017, con

el Decreto 1421 del 29 de agosto, se reglamentó la atención educativa a personas con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva y se abrieron nuevas posibilidades para una educación más humanista, que ha sido promovida por la Escuela Normal en los últimos años.

Después de 62 años de funcionamiento continuo, la institución confía en la capacidad de su comunidad educativa para enfrentar los desafíos que la educación aporta en la construcción de un país en paz. Además de cumplir con los requisitos formales y legales exigidos por las autoridades educativas y las necesidades actuales, se compromete a seguir formando a los mejores maestros de la región y el país. La institución aspira a crear y difundir conocimientos pedagógicos y a ofrecer a las generaciones futuras horizontes en los que prevalezcan la igualdad, la equidad, la honestidad, el liderazgo, la justicia y la paz social, que son características distintivas de la formación humanística, pedagógica, axiológica e investigativa de sus egresados.

La comunidad educativa de la institución está compuesta en su mayoría por familias que residen en zonas rurales y se dedican principalmente a actividades agrícolas y ganaderas. Estas familias pertenecen a diversos niveles socioeconómicos. La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Saboyá se compone de una sede central donde se imparten los niveles de educación básica secundaria, media y el Programa de Formación Complementaria. Además, consta de 17 sedes rurales y una sede urbana, que ofrecen niveles de preescolar y educación básica primaria⁸⁵.

Municipio de Miraflores

El municipio de Miraflores es la capital de la provincia de Lengupá. Tiene una extensión cercana a los 258 kilómetros cuadrados, limita por el norte con el municipio de Zetaquirá,

85 Institución Educativa Escuela Normal Superior de Saboyá, *Proyecto Educativo Institucional*, 2018.

por el sur con el municipio de Campohermoso, por el oriente con los municipios de Páez y Berbeo, y por el occidente con el municipio de Garagoa⁸⁶.

El territorio de este municipio tiene una historia interesante. En la antigüedad fue habitado por los muiscas y teguas, en la región que conforma gran parte de la cordillera Oriental. En 1537 llegan los primeros conquistadores a sus territorios. Posteriormente, en 1598, las haciendas Berbeo y Lengupá fueron centro de misiones jesuitas en la época. En 1777 se da aval y legitimación total a la parroquia de San Joaquín de Miraflores. Entre los años 1811 y 1816 se crean autogobiernos e instauran las Provincias Unidas de Nueva Granada. La provincia de Tunja reconoce la constitución de Miraflores y en 1814 se incluye en el departamento del sur. Finalmente, en 1843 se integra Garagoa y en 1905 Miraflores es proclamada capital de la provincia de Lengupá⁸⁷.

Características de la Institución Educativa Sergio Camargo del municipio de Miraflores

En junio del año 1942, la Asamblea del departamento de Boyacá, mediante la Ordenanza 4 de 1942, creó el Colegio Sergio Camargo como una institución comercial. La casa del general Sergio Camargo fue adquirida por el departamento y entregada al municipio de Miraflores para albergar la institución. El colegio se fundó con el objetivo de formar estudiantes competentes en la actividad económica, útiles a su comunidad y familia. Se le asignó el nombre del general Sergio Camargo, quien fue parte de la generación de los radicales, defensor de principios como la independencia, la soberanía del Estado y la libertad política.

86 Jenny Lorena González Smith, "Arquitectura agroecológica y desarrollo rural sostenible. Centro Agroecológico de Producción y Tradición Campesina. Nueva ruralidad en el municipio Miraflores, Boyacá" (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, 2020).

87 Nelson D'Olivares y Liliana Casteblanco, "Una caracterización sociolingüística de la comunidad de habla de Miraflores (Boyacá-Colombia)", *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas* 12, n.º 1 (2021): 43.

En 1955, tras un período de violencia y convulsión, el colegio se reorganizó bajo la dirección del presbítero Luis Gabriel Ávila. En 1961 se transformó en la Normal Superior de Señoritas, en 1967 se fusionó con otro plantel para convertirse en el Instituto Integrado Sergio Camargo, hecho con el cual eliminó la segregación de género. En 1969, una huelga estudiantil provocó cambios en la dirección, y en 1975, bajo la Ley 43, el colegio dejó de ser departamental para convertirse en el Instituto Integrado Nacionalizado Sergio Camargo. Desde 2002 es conocido como Institución Educativa Sergio Camargo, ha ampliado su oferta educativa y establecido convenios con el SENA; a partir de 2012 se asoció con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

A lo largo de su historia, el colegio se ha distinguido por sus logros académicos, deportivos y tecnológicos, razón por la cual es una de las instituciones más destacadas en el departamento. Ha contribuido significativamente al progreso de la región de Lengupá y de Boyacá con la entrega a la sociedad de miles de egresados entre bachilleres y maestros.

En el ámbito educativo rural del municipio de Miraflores alcanza una cobertura del 89 % para niños en edad escolar de la zona, lo cual demuestra un buen acceso al servicio educativo. La deserción escolar ha experimentado una disminución en comparación con la matrícula inicial, siendo causada principalmente por cambios de domicilio, limitaciones económicas y falta de interés parental en la educación de sus hijos.

En el sector urbano del municipio de Miraflores, la cobertura educativa es sólida, con estudiantes matriculados en diversas instituciones como la Institución Educativa Sergio Camargo, la Escuela Rafael Uribe y el Colegio Privado Domingo Savio, entre otros. La tasa de deserción en relación con la matrícula inicial también muestra una disminución.

En cuanto a la educación no formal, el SENA ofrece programas tecnológicos en el municipio de Miraflores. La educación

informal es respaldada por la administración municipal y la Secretaría de Educación Departamental a través del programa de Talleres para Adultos, que ofrece capacitación en áreas como modistería, tejidos y bordados, panadería, artesanías, confección y procesamiento de alimentos, así como la organización de cooperativas o microempresas.

Cabe mencionar que la misión de la Institución Educativa Sergio Camargo es ser una institución educativa dedicada a la formación integral de individuos, que cultiva valores fundamentales como el amor, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto. Busca desarrollar habilidades investigativas y fomentar la defensa de los derechos humanos entre sus estudiantes⁸⁸.

Construcción de la identidad profesional docente, los imaginarios de las prácticas educativas y el liderazgo comunitario

A continuación, se presentan los resultados y análisis de las encuestas realizadas durante las misiones de retorno social, organizadas y ejecutadas por el Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Municipio de Ciénega, Boyacá, Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez

Las maestras de la Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez del municipio de Ciénega, Boyacá, han demostrado un compromiso constante con su desempeño docente. Su enfoque está en la mejora continua, educándose, leyendo e informándose para implementar procesos educativos alineados con los principios de la Escuela Nueva. Su sentido de responsabilidad y compromiso se refleja en su

88 Institución Educativa Sergio Camargo, de Miraflores, *Proyecto Educativo Institucional*, 2023.

dedicación a la actualización permanente, explorando nuevas dinámicas y juegos para mantener la motivación constante de los niños por aprender. Es destacable la importancia de proporcionar a los docentes las herramientas necesarias, lo que les ha permitido llevar a cabo eficientemente su labor educativa, cumplir con los objetivos de la institución y satisfacer las necesidades educativas de los niños en busca de una educación de calidad.

En relación con el compromiso de las docentes rurales con su ejercicio profesional, subrayan un alto nivel de compromiso. Su objetivo principal es motivar a los niños en su proceso de formación, generar confianza para que no se queden estáticos y continúen progresando académicamente. Además, aspiran a formar seres humanos conscientes de su entorno, de sí mismos y con la capacidad de ser empáticos con los demás. Para ellas, el ser docentes implica jugarse el futuro de las generaciones, y consideran esencial su formación continua para impactar positivamente la educación de los estudiantes.

En cuanto a los logros profesionales, el camino de estas educadoras les ha brindado satisfacciones, incluyendo la finalización de estudios de especialización, becas para maestrías y valiosos aprendizajes en el diálogo docente. Más allá de los títulos obtenidos, encuentran logros significativos al ver a sus estudiantes convertidos en profesionales con empresas y emprendimientos propios. Además, reciben reconocimientos y agradecimientos de parte de sus alumnos, lo cual consideran como un éxito importante. Han tenido la oportunidad de trabajar con comunidades originarias, participar en proyectos con sus estudiantes y adquirir experiencias en el departamento, lo cual las enriquece y les ofrece una nueva perspectiva. Estos logros reflejan no solo el impacto en su propio crecimiento profesional, sino también en el desarrollo y éxito de sus estudiantes a lo largo del tiempo.

Municipio de Miraflores, Boyacá, Institución Educativa Sergio Camargo

Las docentes rurales de la Institución Educativa Sergio Camargo en el municipio de Miraflores muestran un compromiso total y una dedicación plena a su labor docente, pues se entregan por completo a la comunidad que sirven. Sienten una profunda responsabilidad por guiar a los niños hacia un futuro en el que sean capaces de enfrentar los desafíos de la vida y se conviertan en individuos serviciales. Su enfoque va más allá de la enseñanza académica, ya que también se preocupan por la formación integral y por inculcar valores ciudadanos y personales en sus estudiantes.

Los logros profesionales de estas docentes y su impacto en la comunidad generan una gran alegría y satisfacción. Ver a los estudiantes culminar sus estudios y dejar una huella afectiva en ellos es lo que más las llena de regocijo. Este impacto positivo en la comunidad se manifiesta al convertirse en ejemplos de vida, que se destacan por su testimonio de humildad y trabajo en equipo. Además, el continuo proceso de preparación académica de las docentes les permite tanto compartir conocimientos con los niños como aprender de ellos en un constante intercambio que enriquece a educadores y a estudiantes.

La contribución de estas docentes va más allá de la educación formal; su presencia y dedicación influyen en la vida de los estudiantes y dejan una impresión duradera que trasciende el ámbito académico. Su compromiso refleja el papel esencial de las maestras rurales en la formación integral de las nuevas generaciones y en la construcción de comunidades fuertes y cohesionadas.

Municipio de Saboyá, Boyacá, Institución Educativa Normal de Saboyá

Las docentes de la Institución Educativa Normal de Saboyá, en lo que respecta a su desempeño como educadoras rurales, valoran profundamente esta labor en su desarrollo tanto profesional como personal. Han establecido vínculos significativos con las familias con las que interactúan diariamente y que consideran al docente como un líder en su contexto. Este compromiso va más allá de la simple transmisión de conocimientos, abarca la formación integral de los estudiantes y su orientación hacia el liderazgo y la definición de proyectos de vida con metas claras y una visión proyectada hacia el futuro.

En cuanto al compromiso de los docentes con su ejercicio profesional, se consideran muy responsables, que buscan constantemente mejorar para proporcionar herramientas que guíen el desarrollo de la niñez en el sector. Su objetivo es formar personas con liderazgo, capaces de trazar y alcanzar metas definidas en sus proyectos de vida.

Los logros profesionales de estas maestras rurales incluyen la obtención de títulos de pregrado y posgrado, nombramientos en concursos de primaria y secundaria, y ascensos en el escalafón. Además, resaltan las experiencias inolvidables de trabajar con diversas comunidades y el orgullo de contar con profesionales en distintas ramas formados bajo su tutela. Haber cumplido con su deber es otra de las grandes satisfacciones que mencionan. En cuanto a cómo perciben los logros de las docentes rurales en la comunidad, los consideran un estímulo para los proyectos de vida de los alumnos. La mayoría de los estudiantes siguen el ejemplo de estas maestras, y la comunidad adquiere la visión de que la educación superior es alcanzable y que cumplir este sueño es una realidad tangible. La influencia positiva de las maestras rurales se extiende más allá del aula y contribuye

a la construcción de aspiraciones académicas y profesionales en toda la comunidad.

Impacto sociocultural, educativo y político del desempeño profesional de las maestras rurales en las comunidades del departamento de Boyacá

En relación con el liderazgo de las docentes rurales del municipio de Ciénega y su capacidad para influir en los miembros de la comunidad para el desarrollo de sus actividades, consideran que esto es bueno para el progreso de la comunidad debido al compromiso que se imprime al ejercicio docente, la buena comunicación, la escucha, empatía y confianza que les tienen a ellas, pues uno de los mandatos de la Institución Educativa José Cayetano Vásquez es “Organizar la comunidad y convocar por el bien común, el trabajo comunitario sin remuneración”, lo cual les permite coordinarse para comprar unos materiales faltantes para el arreglo de la sede y hacer una “huerta en casa”.

Con base en lo anterior, los logros profesionales de las maestras en la comunidad se consideran como algo positivo, porque motivan a sus miembros, en especial a sus estudiantes, para seguir el mismo camino y formarse como ciudadanos del futuro con el reconocimiento dentro de la misma comunidad. Además, las maestras, al tener una continua formación, les transmiten nuevos saberes a los estudiantes y los motivan a salir a estudiar en diferentes partes, y quienes permanecen intentan mejorar sus condiciones y las de su entorno.

El impacto que han tenido las maestras rurales en el contexto local y regional con la comunidad es significativo, gracias al respeto que le tienen al docente al ser figura de ejemplo y liderazgo. Esto genera un apoyo de la comunidad en las actividades culturales que proponen y conlleva actividades como el embellecimiento de las sedes de la institución; el estímulo a los estudiantes para desarrollar el proceso escritor;

la ejecución del proyecto de expresión oral, donde los niños preparan un tema que fortalece la expresión verbal, el manejo del público y donde se identifican talentos que incluso los estudiantes desconocían de sí mismos. Se destaca una de las docentes quien fue pionera de la Escuela Posprimaria y aportó en los procesos agroindustriales del municipio, promovió la creación de huertas en casa por secciones (frutas, verduras, medicinales, plantas alelopáticas), estableció un criadero de cerdos, desarrolló proyectos ambientales con los niños de primaria sobre plantas nativas, arborización, abonos orgánicos, medio ambiente, entre muchas más actividades.

El liderazgo de las docentes rurales en el municipio de Miraflores es alto, pero su capacidad para influir en los miembros de la comunidad ahora es muy poca, porque el gobierno y la política les han limitado las herramientas para el ejercicio de sus actividades. A pesar de esto, con la comunidad se ha trabajado conjuntamente, pues son muy solidarios y se han colaborado mutuamente, en especial para el desarrollo del Proyecto Territorio mediante el cual se pretende rescatar las tradiciones culturales no solo por medio oral sino también ambiental.

Las docentes del municipio de Saboyá consideran que hay una buena capacidad de influir en los miembros de la comunidad para el desarrollo de actividades como la Fiesta de la Familia, la clausura, gracias a la demostración de responsabilidad y cumplimiento, que tienen un papel muy importante, pues motivan a los padres de familia a acompañar a sus hijos y a orientarlos en sus tareas.

Finalmente, el impacto de las docentes en el contexto local y regional en la comunidad ha incidido de forma positiva en la convivencia de estudiante-padre de familia-docente; ellas son un ejemplo de vida y mantienen a la comunidad trabajando cordialmente en beneficio general.

Historia comparada de maestras boyacenses

Al hablar de la construcción de la identidad profesional del maestro rural se hace referencia a algunos elementos comunes que conectan la trayectoria personal y profesional de cada maestro, y cuyas intersecciones forman una identidad colectiva. El aprendizaje profesional ha sido reconocido en los últimos años como una característica clave de la educación de los profesores. A pesar de que se ha puesto mucho énfasis en las dimensiones curriculares, académicas, organizacionales y de funciones del docente, la identidad del docente no se ha discutido a fondo⁸⁹.

Por lo tanto, los relatos de maestros y maestras son indispensables para hacer visible el sujeto detrás del profesional, pues la personalidad tiene un papel importante en la forma en que los docentes construyen y desarrollan su trabajo.

En la historia de vida de la maestra Inés Sánchez de Gómez se destaca el trabajo docente de las maestras de escuelas rurales del departamento de Boyacá, quienes, a través de la enseñanza de sus habilidades en artes, oficios y prácticas reflexivas, contribuyen a los proyectos de vida futuros de los niños, niñas y jóvenes; también mejoran su calidad de vida como miembros de una familia y de una comunidad. Su trabajo docente se basa en el valor del respeto y el cariño hacia sus alumnos, la dedicación y la perseverancia, lo que contribuye al aprendizaje, la alfabetización y la convivencia pacífica en la zona de Boyacá⁹⁰.

89 Gerardo Montoya de la Cruz et al., "Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales", *Praxis & Saber* 13, n.º 34 (2022): e13323-e13323. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>

90 Luis Eduardo Molina Pacheco, "Inés Sánchez de Gómez, maestra que trascendió en Boyacá a mediados del siglo XX", en *La maestra rural en Iberoamérica. Historia de vida de maestras*. Colección Educadores Latinoamericanos. Universidad Pablo de Olavide. España, Universidad San Carlos de Guatemala, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tomo VIII (2015), 207-227", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n.º 25 (2015): 259-274.

Analizando el trabajo de las maestras rurales en el departamento de Boyacá desde su entorno, familia, social y cultural, podemos determinar cómo afecta directamente el contexto educativo. En la historia de vida de la maestra rural Flor de Orozco se revela que los docentes siempre se caracterizan por su liderazgo y colaboración en la comunidad; por ejemplo, a través de la gestión de recursos ante los entes gubernamentales para mejorar los servicios básicos y satisfacer las necesidades de la comunidad, de la institución y sus propios gastos⁹¹.

En este sentido, el tema de la labor del maestro rural permite reconocer un trabajo que implica, además de dinamizar conocimientos, intentar aumentar la capacidad intelectual de sus estudiantes, generar habilidades y formar sujetos integrales. Para lograr lo anterior, el maestro debe tener un alto liderazgo que le otorgue la capacidad de influir e impactar en su comunidad y así poder trabajar activamente en la escuela y asumir tareas complementarias con las familias para guiar y dirigir al grupo durante su tiempo en las aulas⁹².

Para finalizar, la relación entre la identidad profesional y el ejercicio de la docencia de los maestros rurales es fundamental para encontrar respuestas a la pregunta de quién es, qué hace y qué debe hacer un maestro en contextos rurales⁹³.

Conclusiones

El presente capítulo nos permitió explorar el valor tan importante de las maestras rurales y la trascendencia que tienen

91 Mónica Liset Valbuena Porras, "Historia de vida: la maestra Flor de Orozco", *Revista Historia de la Educación Colombiana* 17, n.º.17 (2014): 263-280.

92 Pedro Benítez y Liliana Garzón, "Trayectorias de maestros rurales, desde sus narrativas", *Educación y Ciencia* n.º 26 (2022): e12982. 10.19053/0120-7105.eyc.2022.26

93 Amaranto Daniels Puello, "La educación y la cultura política como fundamentos para la democracia en regiones afectadas por la violencia y el conflicto armado. El caso Montes de María. 1990-2018" (Tesis de Doctorado, Universidad de Cartagena, 2018). <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/c4b0ade9-8794-4dea-a7c2-e5ad3f9161d3>

en nuestro territorio, no solamente como educadoras, sino como actoras y promotoras de un verdadero cambio social y cultural. Colombia, como ya se mencionó, posee en su territorio un horizonte rural muy amplio; sin embargo, el abandono ha sido significativo y diversas situaciones han permitido que estas zonas se mantengan aún hoy marginadas u olvidadas.

Pero estas mujeres son la definición de determinación y fortaleza, su eje central es compartir su conocimiento, informarse cada día, dejar valores y habilidades que permitan el avance de las futuras generaciones. Es por ello por lo que día a día se esfuerzan por desempeñar su rol como guías y líderes de muchas niñas y niños que residen en estos territorios. Sus historias de vida son clara muestra de una entrega total al servicio y a la labor de ser constructoras de futuros ciudadanos de lo que hoy llamamos nación y mundo.

La identidad de las maestras rurales está estrechamente ligada con la de las comunidades a las que sirven y el territorio en el que se desenvuelven. Ya que es a partir de estos contextos que se puede tener una repercusión más significativa en la labor docente, porque su compromiso con el bienestar, el desarrollo integral de sus alumnos y la transformación del territorio va más allá de las paredes del aula. Su presencia, además de fortalecer los lazos sociales dentro de la comunidad, demuestra en la actualidad el poder que tienen los docentes en sus manos.

El aporte historiográfico del presente capítulo permitió llenar un vacío evidente 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 fundante. El cruce de ambas líneas interpretativas permite documentar y analizar el proceso de integración y liderazgo que han establecido las maestras rurales a lo largo del tiempo en estos territorios. Por ello, la investigación es una herra-

mienta indispensable para comprender el territorio y su relación con la comunidad.

Finalmente, destacamos la importancia vital de que las políticas educativas actuales se orienten hacia las necesidades y realidades específicas de las zonas rurales. Es imprescindible que los estudios y la investigación no solo reconozcan, sino que también visibilicen las situaciones que obstaculizan el progreso en estas comunidades. Solo al enfrentar de manera directa los desafíos y retos que caracterizan a Colombia, especialmente en sus áreas rurales, podremos avanzar hacia una sociedad más equitativa y próspera para todos. Así las cosas, la investigación permitió llenar un vacío que aún se acentúa en la historia de la educación y visibiliza comprensivamente la forma como el territorio moldea a sus maestras y desarrolla unas actitudes propias heredadas desde y por las comunidades en las que laboran.

Bibliografía

Báez Osorio, Miryam, Carmen Elvira Semanate Navia y Lina Adriana Parra Báez. “La Escuela Normal Superior de Soatá. Un aporte social y pedagógico desde Boyacá”. En *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora García. Editorial UPTC, 2022.

Beijaard, Douwe, Paulien Meijer y Nico Verloop. “Reconsidering research on teachers’ professional identity”. *Teaching and Teacher Education* 20, n.º 2 (2004): 107-128.

<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2728601/view>

Benítez, Pedro y Liliana Garzón. “Trayectorias de maestros rurales, desde sus narrativas”. *Educación y Ciencia* n.º 26 (2022): e12982. 10.19053/0120-7105.eyc.2022.26

Bloch, Marc. “La preocupación por el método histórico”. En “Historia y método en el siglo XX, editado por Pilar Gilardi González y Martín Ríos Saloma. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2017.

Daniels Puello, Amaranto. “La educación y la cultura política como fundamentos para la democracia en regiones afectadas por la violencia y el conflicto armado. El caso Montes de María. 1990-2018”. Tesis de Doctorado, Universidad de Cartagena, 2018. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/c4b0ade9-8794-4dea-a7c2-e5ad3f9161d3>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales*. DANE, 2022. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/oct-2022-nota-estadistica-mujer-rural-presentacion.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Regiones Geográficas*. DANE, 2023. https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/%E2%80%A2regiones-geogr%C3%A1ficas.html#:~:text=El%20territorio%20colombiano%20se%20divide,%2C%20Andina%2C%20Orinoquia%20y%20Amazonia

D'Olivares, Nelson y Liliana Casteblanco. “Una caracterización sociolingüística de la comunidad de habla de Miraflores (Boyacá-Colombia)”. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas* 12, n.º 1 (2021).

Espejo Marín, Cayetano. “Anotaciones en torno al concepto región”. *Nimbus*, n.º 11-12 (2003): 67-87.

Estupiñán Pedraza, Lorena Andrea. “La provincia de Boyacá: unidad territorial, histórico-funcional de planificación

en la gestión del desarrollo regional endógeno”. *Apuntes del Cenes* 33, n.º 58 (2014): 166-167.

Gobernación de Boyacá. *Localización*. 2012. <https://www.boyaca.gov.co/localizacion/#:~:text=Boyac%C3%A1%20cuenta%20con%2023.189%20Km2,de%20la%20regi%C3%B3n%20Andina%20Colombiana.&text=El%20Departamento%20de%20Boyac%C3%A1%20se,consiguiente%2C%20su%20latitud%20es%20norte>

Gómez Díaz, Neisa, Alexander Montes Miranda y Toma Izquierdo Rus. “Percepciones sobre la relación entre el clima laboral y las prácticas pedagógicas en instituciones educativas de la zona rural de Cartagena de indias”. En *Experiencias de investigación educativa. Una apuesta por la transformación escolar*. Universidad de Cartagena, 2024.

Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango, Alba Lorena Ballesteros Alfonso y Sandra Liliana Bernal Villate. “La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto”. En *Imaginarlos escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019)*, coordinado por Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2022.

González Cepeda, Liborio Eugenio. *Ciénega historia, cultura y tradición*. Fundación Vive Ciénega, 2018.

González Smith, Jenny Lorena. “Arquitectura agroecológica y desarrollo rural sostenible Centro Agroecológico de Producción y Tradición Campesina. Nueva ruralidad en el municipio Miraflores, Boyacá”. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, 2020.

Institución Educativa Escuela Normal Superior de Saboyá. *Proyecto Educativo Institucional*. 2018.

Institución Educativa Sergio Camargo, de Miraflores. *Proyecto Educativo Institucional*. 2023.

Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez, de Ciénega. *Proyecto Educativo Institucional*. 2023.

Madoery, Oscar. “Tres tesis para una re-interpretación política del desarrollo”. *Temas y Debates* n.º 26 (2013):13-37.

Méndez González, Ledénika. *Territorios rurales inteligentes*. Cepal, 2022. <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/grupos/discusion/territorios-rurales-inteligentes#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20de%20las%20Naciones,Latina%20correspond%C3%ADa%20a%20poblaci%C3%B3n%20rural>

Molina Pacheco, Luis Eduardo. “Báez, Miryam. ‘Inés Sánchez de Gómez, maestra que trascendió en Boyacá a mediados del siglo XX’. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historia de vida de maestras*. Colección Educadores Latinoamericanos. Universidad Pablo de Olavide, Universidad San Carlos de Guatemala, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tomo VIII, 2015, 7-227”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n.º 25 (2015): 259-274.

Montoya de la Cruz, Gerardo, Leidy Cristina Valencia Arcila, Luz Verónica Vargas López, Juan David García Palacio, Juan Carlos Franco Montoya y Hader Calderón Serna. “Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales”. *Praxis & Saber* 13, n.º 34 (2022). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>

Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. *Ficha País Colombia*. 2023. https://www.exteriores.gob.es/Documentos/FichasPais/COLOMBIA_FICHA%20PAIS.pdf

Romero, Juan. “Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate”. *Psicoperspectivas* 11, n.º 1 (2012).

Sistema de Información Turística de Boyacá. *Municipio de Ciénega*. 2023. <https://situr.boyaca.gov.co/municipio-de-cienega/>

Sistema de Información Turística de Boyacá. *Municipio de Saboyá*. 2023. <https://situr.boyaca.gov.co/municipio-de-saboya/>

Sociedad de Agricultores de Colombia SAC et al. *Casos empresariales y gremiales. El agro y la agroindustria en Colombia*. Consuelo Mendoza Ediciones, 2020. <https://sac.org.co/wp-content/uploads/2020/12/Libro-El-Agro-2020.pdf>

Soto Arango, Diana Elvira, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate. *Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019)*. Editorial UPTC, 2022.

Triana Ramírez, Alba Nidia. “Formación de maestros rurales colombianos: 1946-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18, (2012): 93-118.

Valbuena Porras, Mónica Liset. “Historia de vida: la maestra Flor de Orozco”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 17, n.º 17 (2014): 263-280.

Villamil Fonseca, Olga Lucía. “Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad”. *Umbral Científico*, n.º 2 (2003). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400207>

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.

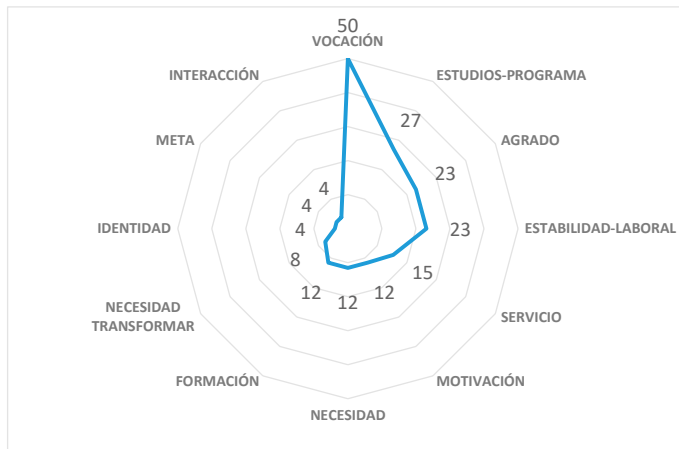


Figura 1. Valores porcentuales de las principales motivaciones de ingreso a la docencia

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.

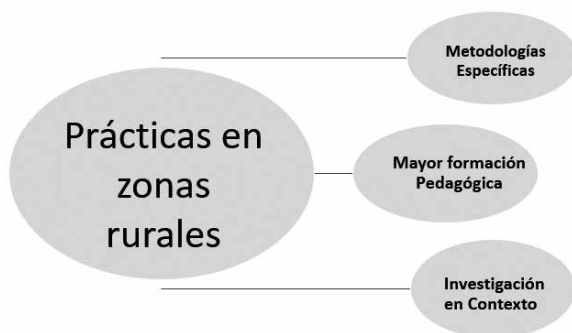


Figura 3. Sugerencias para formación de formadores en zonas rurales

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.

“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.

SEGUNDA PARTE:
HISTORIAS DE VIDA DE
MAESTRAS LIDERESAS
QUE APORTAN A LA
CULTURA DE PAZ

Juana Alicia Ruiz: maestra y lideresa, tejedora de sueños con sabor a paz

Rina del Carmen De León Herrera¹²⁰

Universidad de Cartagena
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0000-0003-3061-7258>

Claudia Patricia Flórez De La Rosa¹²¹

Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0000-0002-7511-1544>

Introducción

A partir del relato de las vivencias de una mujer afrocolombiana, habitante de la zona rural de los Montes de María, en el Caribe colombiano, se exploran las experiencias de vida como maestra rural en un contexto de violencia generado por el conflicto armado en Colombia. El objetivo es construir significados e interpretaciones que destaquen su notable capacidad de resiliencia y el papel activo como maestra rural y lideresa social.

120 Doctora en Educación, Universidad de Castilla La Mancha (España). Especialista en Planeación del Desarrollo, Universidad de Cartagena. Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Cartagena. Docente titular de la Universidad de Cartagena, docente del programa Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA de la Universidad de Cartagena, líder del Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible, Universidad de Cartagena. rdeleoh@unicartagena.edu.co

121 Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Universidad de Cartagena. Magister en Educación, Universidad de Cartagena. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad San Buenaventura. Licenciada Educación Especial, Corporación Universitaria Rafael Núñez, Cartagena. Directivo docente Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo, IETA, San Pablo en María La Baja, Bolívar, de la Secretaría de Educación de Bolívar. Miembro Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible. cfllorez1@unicartagena.edu.co

El capítulo describe cómo una mujer campesina, rural, revestida de fuerza y esperanza, utiliza el arte y la cocina como herramientas para superar sus propios traumas y empoderar a sus estudiantes, así como a otras mujeres desplazadas que, al igual que ella, han enfrentado ciclos de violencias.

Se utilizaron la metodología cualitativa y la historia de vida como formas de investigación biográfica en la que el sujeto investigado narra un conjunto de experiencias vividas enfatizando en las diferentes etapas de vida: infancia, adolescencia, adultez, escritas en una cronología, o de experiencias tales como educación, matrimonio, trabajo, entre otras¹²², teniendo en cuenta al mismo tiempo la dinámica del contexto en cada uno de estos momentos, lo cual permite interpretar los discursos y las prácticas que dan forma a la experiencia vital de la maestra.

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal para la recopilación de datos. Además, se llevó a cabo la revisión de documentos, grabaciones y la observación *in situ*, lo que contribuyó a una aproximación al mundo de la vida de la maestra, que permite analizar conceptos claves como ruralidad, construcción de paz, violencias y educación, entre otros¹²³.

Para Betancur *et al.*¹²⁴⁹³, la narrativa de historias de vida constituye dos escenarios de articulación de la experiencia humana; por un lado, el plano de la conciencia involucra la subjetividad

122 John W. Creswell, *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques* (Sage, 2013).

123 John Gregory Belalcázar Valencia y Nelson Molina Valencia, "Los tejidos de las mujeres de Mampuján: prácticas estético-artísticas de memoria situada en el marco del conflicto armado colombiano", *Andamios* 14, n.º 34 (2017): 59-85. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v14i34.563>

Héctor Betancur Giraldo *et al.*, "Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano", *Encuentros* 19, n.º 2 (2021): 74-90. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>

Elvira Sánchez Blake, "La narrativa del conflicto en textums de resistencia: las tejedoras de Mampuján", en *Narrativas artísticas del conflicto armado colombiano. Pluralidad, memorias e interpelaciones*, editado por María Emma Wills Obregón (Universidad de los Andes, 2021).

124 ⁹³ Betancur Giraldo *et al.*, "Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz".

de la que emergen las emociones que se suscitan al recordar y evocar ciertos sucesos o pasajes de vida; y por otro lado, en el plano de la acción, que enfatiza lo que hacen los sujetos (praxis) en situaciones particulares y contextuales. Dicha narrativa evidencia una trama dialéctica entre la persona que narra y la manera como los eventos reflejan tanto el entendimiento como las expectativas que se desprenden de la participación en el plano sociocultural específico al que pertenecen los sujetos. Para el autor, los discursos del lenguaje y su poder creativo constituyen la bandera de los sujetos emancipados.

El capítulo es resultado del proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. Regiones: Caribe, Cundiboyacense, Amazonía y Orinoquía colombiana. Siglo XX y XXI”, desarrollado por los grupos de investigación HISULA de la UPTC, y Territorios Vulnerables y Desarrollo Humano Sostenible TVDHS de la Universidad de Cartagena. Pretende, a partir del relato de una mujer afrodescendiente, maestra campesina residente en María La Baja (zona norte del departamento de Bolívar), reconstruir las experiencias fundamentales que han contribuido a formar la identidad profesional de la maestra. Por lo tanto, implicó examinar sus vivencias en relación con las experiencias de vida, creencias, valores, actitudes y aspiraciones¹²⁵⁹⁴.

Este proceso de construcción de identidad profesional abarca tanto una dimensión intrapersonal, centrada en la persona y sus propias experiencias de vida, como una dimensión contextual que involucra las relaciones con los demás y la conexión con el entorno en el que se encuentra inmersa. Las autoras se orientan a desentrañar en la narrativa, más allá de una construcción teórica y una modalidad de pensamientos, para entender los contextos de una experiencia humana compleja y dinámica donde interactúan sujetos, intenciones y hechos.

125 ⁹⁴ Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer y Nico Verloop, “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education* 20, n.º 2 (2004): 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

La historia de vida de Juana Alicia Ruiz Hernández, maestra rural y lideresa del colectivo de las Tejedoras de Mampuján, procura rescatar la voz de una mujer que ha vivido las incidencias de la guerra y los desafíos de haber crecido en entornos de pobreza, para comprender a través de sus narrativas el ejercicio de la pedagogía en contextos de ruralidad.

Desde el punto de vista epistemológico¹²⁶, se trata de una biografía interpretada que pretende profundizar en aspectos sociales relacionados con el papel fundamental de las mujeres rurales como agentes de cambio social en el contexto del conflicto armado en Colombia de las últimas décadas. Las dinámicas expuestas en la narrativa brindan la oportunidad de reflexionar sobre la vulnerabilidad histórica de la mujer rural y el papel destacado que ha desempeñado como protagonista en la transformación social de las comunidades.

¿Quién es Juana Alicia Ruiz Hernández?



Figura 1. Fotografía de Juana Alicia Ruiz Hernández

Fuente: archivo personal Juana A. Ruiz. 27 de abril de 2022.

Juana Alicia Ruiz Hernández nació el 30 de marzo de 1973 en los Montes de María en un cerro llamado Cativá, ubicado entre San Basilio Palenque en el municipio de Mahates y

.....
¹²⁶ *Ibid.*

la vereda de Mampuján en el municipio de María La Baja. Hija de Carmen Alicia Hernández y Miguel Ruiz Venera (q. e. p. d.), la menor de once hermanos, quienes solo cursaron los primeros niveles de primaria en la Escuela de Cativá. Algunos de sus hermanos hoy son albañiles, maestros de obra, campesinos, y sus hermanas son amas de casa y comerciantes. Proveniente de una familia campesina, desde muy temprana edad ella y sus hermanos aprendieron las labores propias del campo. Está casada con Alexander Villareal con quien tiene dos hijas: Elizabeth de diecisiete años y Saray de dieciocho años.

Esta mujer, que se autorreconoce como afrocolombiana, labora desde el año 2024 en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe en el municipio de María La Baja, Bolívar, como coordinadora. También trabajó por más de quince años como docente etnoeducadora en la Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo en el área de ciencias naturales y educación ambiental en los niveles de básica secundaria y, docente en el nivel medio en el área técnica agroindustrial en la asignatura Procesamiento de Alimentos y Diseño de Proyectos Agroindustriales, en la cual ha dejado su legado. Se encuentra en el nivel de escalafón docente 3B¹²⁷.

De igual modo, se desempeña como lideresa social en la comunidad, en la cual representa al colectivo de mujeres Tejedoras de Mampuján; además es consejera en asuntos de Cultura y de Paz a nivel municipal y representante de la Asociación para la Vida Digna y Solidaria (ASVIDAS) en el municipio de María La Baja.

127 Niveles escalafonarios en la carrera docente que rige a los maestros en Colombia en el contexto del Decreto 1278.



Figura 2. Familia de Juana Ruiz, hijas y esposo

Fuente: álbum familiar Juana A. Ruiz. 1 de mayo de 2022

Cursó básica primaria y secundaria hasta el grado noveno en la IETA San Pablo, en el corregimiento de San Pablo, zona rural de María la Baja, y estudió el grado décimo y once en el extinto Colegio Central de la ciudad de Cartagena. Sus estudios universitarios los realizó en la ciudad de Barranquilla, donde estudió Nutrición y Dietética en la Universidad del Atlántico en el año 2000; posteriormente, en el 2009, hizo una especialización en Investigación aplicada a la Educación en la Corporación Universitaria del Caribe CECAR en la ciudad de Sincelejo, e hizo una Maestría en Construcción de Paz y Resolución de Conflicto Social en la Universidad de Cartagena, donde se tituló en el 2019.

Ha estudiado varios diplomados que han sido de gran importancia en su desempeño como educadora y lideresa; entre estos, el Diplomado para Maestros en Zona de Conflicto, de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia en la ciudad de Medellín en el 2009; el Diplomado en Educación e Interculturalidad por la Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afro Caribe Jorge Artel en Convenio con la Universidad de la Guajira, en el 2006.

Trazando caminos: de la naturaleza a la ciudad, una vida de superación y resiliencia

La maestra relata que vivió su infancia en el campo, a pesar de las carencias económicas de su familia. Recuerda con nostalgia el lugar donde transcurrieron sus primeros seis años de vida, un sitio en el que, según ella narra, no había luz eléctrica ni tecnología moderna, y donde además había muy pocos vecinos. Sin embargo, era delicioso vivir en el campo rodeada de la naturaleza, bañarse en los arroyos, disfrutar en familia de las delicias del monte, de las comidas orgánicas, naturales y frescas que preparaba su mamá.

Recuerda que cuando su papá salía a cultivar, al regresar traía conejo, guartinaja, armadillo o cualquier animal de monte para que su mamá lo ahumara, después lo guisaba o lo metía entre el arroz. Para ella, esos alimentos eran una delicia. Cuenta que en esa época se rayaba la fruta para preparar los jugos, debido a que no había licuadora; todo era muy rico, no usaban azúcar, su mamá endulzaba con caña de azúcar y todo lo que utilizaban era natural. Sus padres bajaban al pueblo de vez en cuando para comprar la sal porque casi todo lo necesario lo tenían en el campo, incluso el jabón, pues la ropa se lavaba con hojas de carito¹²⁸. Para ella, recordar estas escenas le permite hacer alusión a los momentos más felices de su infancia.

Sin embargo, a los seis años se separa de su padre y hermanos, y su madre la lleva a vivir a Caracas, Venezuela¹²⁹, lo que produjo un impacto muy fuerte en ella, debido a que tuvo

128 Árbol de carito u orejero: nombre científico *Enterolobium cyclocarpum*, cuya pulpa del fruto se emplea como sustituto del jabón para lavar la ropa.

129 El proceso migratorio de colombianos hacia Venezuela se dio en las décadas de 1950, 1960 y 1970 del siglo pasado, impulsados por el auge petrolero del país, que mejoró las condiciones de vida de los venezolanos en general y aumentó la renta per cápita. Los colombianos emigraron, primero, debido a las duras condiciones económicas de su país y, en algunos casos, al conflicto armado; los colombianos proporcionaron mano de obra para numerosos oficios que los venezolanos no estaban dispuestos a realizar o para los que carecían de las habilidades necesarias. Los profesionales colombianos empezaron a establecerse en Venezuela en la década de 1980, y a principios de la década de 1990 varias empresas colombianas relacionadas con la alimentación empezaron a hacer lo mismo, con lo cual se aumentó la población del país.

que cambiar de manera abrupta de un contexto rural a uno urbano en el que todo era raro y desconocido; el ruido, los olores de la ciudad, la actitud acelerada de sus habitantes y la indiferencia de la gente, las bromas pesadas que los niños hacían a los adultos. Para ella, todo era extraño y aterrador, la luz eléctrica, la tecnología, pero, sobre todo, extrañaba las delicias de la comida del campo.

A la llegada a Caracas, su madre empezó a trabajar como empleada doméstica interna en una casa de familia, y retornaba cada quince días al hogar donde vivían, así que Juana debía quedarse con sus familiares en casa. Comenta que, aunque esas personas eran parte de su familia, la hacían sentir sola y totalmente extraña. No iba a la escuela por ser indocumentada, por lo que su mamá le consiguió una maestra particular para recibir las clases en casa; sin embargo, constantemente era maltratada porque no aprendía a leer.

Allí vivió tres años, fueron tiempos difíciles que para ella significaron una eternidad, pues recordaba con nostalgia las experiencias de infancia vividas en su natal Mampuján, además no lograba tener tranquilidad debido a los abusos sexuales a los que fue sometida durante su estancia en esa ciudad.

“No quiero decir quiénes fueron; lo oculté durante muchos años, pero tuve que contarlo para mostrarle a mi hija cómo abusan de uno, aprovechándose de la inocencia y recurriendo a las amenazas. Eso queda oculto ahí, entonces si uno no lo dice, pues los niños y jóvenes no aprenden, no toman las medidas. Esos tiempos para mí fueron duros y me tocó avisarme a la fuerza, por eso me volví acelerada. Con ese tipo de cosas que le pasan, queda uno con traumas de toda clase. Algo le dijo a mi mente que, si yo me apuraba, el tiempo iba a pasar más rápido, y eso hice, me volví hipersensitiva; entonces yo hacía todo rapidito porque me hacía

sentir que pronto iba a volver al campo con mi papá y con mi familia y todo iba a pasar”¹³⁰.

A los nueve años, Juana regresó a su pueblo natal, Mampuján, en María La Baja, y comenzó a estudiar en San Pablo, un corregimiento cercano. Según cuenta, en las primeras etapas de su escolaridad no le iba bien académicamente; además, su comportamiento tampoco era el más adecuado. Se peleaba con sus compañeros, las maestras la castigaban porque se portaba mal y no sabía leer. Si intentaba defenderse, su madre la reprendía aún más en casa, por lo que prefería guardar silencio y ocultar su malestar.

Cuando Juana tenía doce años, falleció su padre, quien era el principal proveedor del hogar. Esta pérdida desencadenó una difícil situación económica para su familia: el hambre y las penurias se apoderaron de la casa. Su madre, sumida en la amargura y sin apoyo para sostener el hogar, se volvió más severa. Estas circunstancias generaron en Juana sentimientos de profundo enojo y desesperanza, a tal punto que intentó quitarse la vida, pues no encontraba sentido a su existencia ni comprendía por qué debía cargar con tanto sufrimiento.

Al iniciar el grado octavo, la madre de Juana, en respuesta a la difícil situación económica que atravesaba la familia, decidió regresar a Venezuela para trabajar. Este hecho marcó un punto de inflexión en la vida de Juana, quien percibió por primera vez un gesto de cercanía y reconocimiento afectivo por parte de su madre, al explicarle que su partida tenía como propósito contribuir al sostenimiento del hogar, mientras la instaba a continuar con sus estudios y mantener una conducta adecuada.

A partir de este suceso, se evidenció un cambio significativo en su trayectoria escolar: pasó de ser una estudiante con

.....
¹³⁰ Juana A. Ruiz Hernández, entrevistada por Rina del Carmen De León Herrera y Claudia Patricia Flórez de la Rosa; María la Baja, 27 de abril del 2022.

matrícula condicional, debido a problemas de disciplina y bajo rendimiento académico, a destacarse como una de las mejores estudiantes de la institución. Este proceso le permitió resignificar el valor del estudio como una vía de superación personal y social. Asimismo, comenzó a asumirse como referente para sus hermanos y otros jóvenes, además inició un liderazgo orientado a la defensa de los derechos de sus pares, particularmente en situaciones de maltrato o estigmatización.

Las condiciones de pobreza en las que se encontraba su familia, sumadas a la escasez de oportunidades laborales en su territorio de origen, llevaron a Juana, una vez culminados sus estudios de bachillerato, a migrar hacia Venezuela. Allí desempeñó inicialmente labores como empleada doméstica en una casa de familia, posteriormente trabajó en una peluquería en el oficio de poner cabello sintético y arreglar uñas. No obstante, dichas experiencias laborales no respondieron a sus expectativas personales ni a sus intereses formativos, lo que la motivó a retornar a Colombia con el propósito de continuar su proceso educativo.

Ingresó a la Universidad del Atlántico en el programa de Nutrición y Dietética, carrera que, según sus propias palabras, le ofrecía la posibilidad de conocer y transformar productos alimenticios, además de recuperar y resignificar los saberes de la cocina ancestral de su región, aspecto que constituía un fuerte vínculo con su identidad cultural. Este proceso culminó con la obtención de su título profesional como nutricionista dietista el 12 de diciembre del año 2000.

El conflicto armado en los Montes de María y la migración forzada de la comunidad

Unos meses antes de que Juana se graduara como profesional se presenta el desplazamiento de su familia y de toda la población de Mampuján, una pequeña vereda situada en zona rural dispersa

del municipio de María La Baja en el norte del departamento de Bolívar, que hace parte de la zona de montaña de los Montes de María¹³¹, territorio afectado por el conflicto armado colombiano. Este lugar, aunque no tuvo la ocupación y el dominio de un grupo armado en particular, se convirtió en un escenario de pugna entre los frentes 35 y 37 de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y los grupos paramilitares que se disputaban el control militar, político e ideológico en la zona¹³².

El 10 de marzo del año 2000, hombres del grupo paramilitar “Héroes de los Montes de María”, comandados por Edwin Cobos Téllez, alias Diego Vecino, Rodrigo Mercado Pelufo, alias Cadena, y Úber Banquez, alias Juancho Dique, ingresaron al pueblo con intimidaciones y amenazas de muerte a sus pobladores, por considerarlos auxiliares de la guerrilla. Las amenazas de muerte resonaron en el aire mientras los paramilitares, con la orden de “matarlos a todos”, planeaban una masacre similar a la ocurrida en El Salado, un corregimiento del municipio del Carmen de Bolívar.

Hombres armados reunieron a los campesinos en la plaza del pueblo, los intimidaron con amenazas de muerte. Sin embargo, en un giro inesperado, el comandante a cargo recibió una llamada que modificó el curso de los acontecimientos. La acción de muerte se suspendió, pero la población no estaba exenta de sufrir las consecuencias, dado que se ordena a la población salir inmedia-

131 Los Montes de María lo conforman 15 municipios ubicados en la parte central de los departamentos de Sucre (San Onofre, Morroa, Los Palmitos, Colosó, Chalán, Ovejas, San Antonio de Palmito y Toluviejo) y Bolívar (María La Baja, San Juan Nepomuceno, El Guamo, San Jacinto, El Carmen de Bolívar y Zambano). Su población es diversa: mestizos, blancos, indígenas, afrodescendientes, campesinos. Su economía está basada en actividades agropecuarias con tradición bovina y cultivos de diversa índole debido a la calidad de su suelo; últimamente se ha adicionado el cultivo de la palma de aceite y también la explotación minera. Con una larga trayectoria de conflicto armado que ha dejado más de 158.000 víctimas de desplazamiento masivo ocasionado por la guerrilla (FARC, ELN, EPR) paramilitares, narcotráfico, y en los últimos años por grupos delincuenciales, con más de 70 masacres, con usurpación de tierra, que la han convertido en una de las zonas con mayor derramamiento de sangre y violación de derechos humanos en el país.

132 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Montes de María*, 2018, <https://centrode-memoriahistorica.gov.co/micrositios/recorridos-por-paisajes-de-la-violencia/montes-maria.html>

tamente del pueblo, dirigirse al casco urbano en María La Baja y resguardarse en la alcaldía.

Aunque la masacre fue detenida en Mampuján, el grupo armado retuvo por la fuerza a siete campesinos. Estos fueron obligados a servir de guías hacia la vereda de Las Brisas, ubicada en el cercano corregimiento de San Cayetano, jurisdicción de San Juan Nepomuceno. En Las Brisas, la tragedia se desató con brutalidad: doce campesinos fueron masacrados, sus viviendas saqueadas y quemadas¹³³.

Este trágico episodio revela la ferocidad de la violencia paramilitar en la región y cómo la población de Mampuján fue víctima de un desplazamiento forzado que marcó un capítulo difícil en la historia de Juana y de su comunidad.

Tras estos trágicos eventos, Juana regresa a su pueblo y se enfrenta a un panorama desolador: ni ella ni su familia tienen un lugar donde vivir. Ante esta situación, solicita alojamiento a unas amigas de la iglesia. Sin embargo, su solidaridad la lleva a visitar a las familias desplazadas que se refugian en los albergues temporales proporcionados por la alcaldía municipal de María La Baja. Durante estas visitas, Juana queda impactada al observar las condiciones en que las personas vivían en estos refugios. Especialmente, la conmueve la inhumanidad del hacinamiento, la falta de privacidad y los escasos recursos económicos que afectaban a las familias¹³⁴.

133 Juana A. Ruiz Hernández, *Vivencias: Construcción colectiva de Mampuján*. (Publicación realizada con el apoyo de la Embajada de los Estados Unidos en Colombia, 2013), 14-20.

134 Más de dos millones de niños y adolescentes se vieron afectados por el conflicto armado en Colombia entre 1985 y 2021, según informe de la Unidad de Víctimas. Entre estas víctimas se incluyen aquellos que fueron desplazados, encarcelados, alistados, abusados y agredidos sexualmente. Aunque se produjo un descenso de la violencia tras la desmovilización de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en 2016, los intentos de otros grupos armados de hacerse con el control de zonas que anteriormente habían controlado las FARC-EP han dado lugar a mayores niveles de conflicto. Se espera que el número de niños y adolescentes afectados por el conflicto y el número de niños y adolescentes reclutados por los grupos armados para reforzar sus efectivos aumente en un 88 % entre 2020 y 2021. Debido a todos estos problemas, se necesitan iniciativas educativas que

La maestra rural artesana de sueños y sabores de paz

Juana no se formó como licenciada ni pedagoga; a pesar de no tener una formación específica en una licenciatura, contaba con algo de conocimientos pedagógicos que le fue proporcionando su carrera como nutricionista dietista. Gracias a ello, pudo comenzar a impartir charlas nutricionales a las madres y niños de la comunidad, que experimentaban una carencia significativa que se había generado durante el desplazamiento, donde la falta de recursos educativos era evidente. Así, Juana recuerda sus primeros pasos como educadora, marcados por la enseñanza de conocimientos nutricionales a la comunidad de Mampuján tras la experiencia del desplazamiento.

“Yo me gradué el doce de diciembre del dos mil y el once de marzo de ese mismo año, es decir, unos meses antes, habían desplazado a Mampuján. Entonces, cuando salgo de la universidad, de una me voy para mi pueblo y allí en medio de la situación del desplazamiento comencé a darle clases a los chicos en mi comunidad”¹³⁵.

En el año 2002, el entonces alcalde de María La Baja, Silfredo Morales Altamar, al ver que a Juana y a las mujeres de Mampuján les estaba yendo mal en un negocio de restaurante que habían instalado en la plaza del pueblo para poder conseguir recursos y ayudar a la comunidad, le ofrece a Juana la oportunidad de trabajar como docente de aula en el área técnica, específicamente impartiendo la asignatura de Procesamiento de Alimentos en la Institución Educativa Técnica Agroindustrial de Flamenco, ubicada en un corregi-

centren la atención a corto y mediano plazo en la salud mental de este grupo demográfico y de sus familias. ACAPS, Colombia. *Impacto del conflicto armado en los niños, niñas y adolescentes*, 2022, 20220331_acaps_mire_informe_tematico_impacto_del_conflicto_en_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf

135 Juana A. Ruiz Hernández, entrevistada por Rina del Carmen De León Herrera y Claudia Patricia Flórez de la Rosa, María, 4 de mayo de 2022.

miento disperso del mismo municipio. Pese a la distancia y las dificultades para el acceso a esta escuela, Juana decidió aceptar la oferta. Ella manifiesta que se identificaba con la comunidad y su motivación radicaba en la convicción de trabajar por los menos favorecidos.

“A pesar de que estábamos en el marco de la plena guerra debido a que la zona era asediada por los grupos armados al margen de la ley y de que no era tan fácil ejercer la labor de maestra porque había momentos de peligro en los que uno no quería ir por allá, pero la amistad con los pelaos y el cariño de la gente hacían que me conectara con ellos, veía que tenían tan poquito y yo podía ofrecerles algo de mi compañía y mis conocimientos”¹³⁶.

Afrontó el desafío de trabajar en una zona de difícil acceso que, además, estaba marcada por la presencia de grupos paramilitares. Juana no dudó en asumir la responsabilidad. A pesar del entorno amenazante, ella consideró que estas escuelas demandaban mayor compromiso. La valentía de Juana quedó patente al enfrentar el miedo y comenzar a trabajar en este contexto desafiante. Desde una mirada retrospectiva, Juana destaca que la experiencia fue enriquecedora, debido a que logró convocar a otros jóvenes que vivían en los corregimientos cercanos, quienes se sumaron a su grupo de estudiantes: “(...) con los jóvenes de Correa, por ejemplo, sembrábamos pescado y hacíamos embutidos de pescado, butifarra y chorizos. Los estudiantes hacían los pozos en los patios de las casas, sembraban sábalos, cachama, entre otros peces”¹³⁷.

Allí trabajó durante cinco años. En el primer año, que estaba soltera, se quedaba a dormir y regresaba con su familia a María La Baja los fines de semana. Una vez que contrae matrimonio empieza a viajar todos los días desde la escuela ubicada en zona rural al casco urbano. En el año 2007 se

.....
¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ Ruiz Hernández, entrevista, 27 de abril del 2022.

celebra en Colombia el concurso de méritos docentes para docentes y directivos etnoeducadores. Juana, por su perfil profesional, concursa por una plaza, logra ganar el concurso y es nombrada docente de aula en propiedad en la IETA San Pablo. Sin embargo, por su experiencia en gastronomía y por su perfil como nutricionista, el rector del establecimiento educativo en ese entonces la asigna como docente de Procesamiento de Alimentos en el área técnica con estudiantes de los grados décimo y undécimo.

Este rol le permitió continuar poniendo en práctica el amor por su tierra y el gusto por la cocina ancestral. Para ella, el territorio es el escenario y el elemento principal para la enseñanza-aprendizaje; por eso, retoma las raíces y los elementos identitarios de la comunidad para diseñar apuestas pedagógicas para la vida, en las que los estudiantes desarrollan emprendimientos o proyectos productivos tomando los alimentos del medio como materia prima para innovar y convertirlos en productos comercializables. Un ejemplo de esto es el proyecto para el procesamiento de frutos nativos enriquecidos con moringa, una planta medicinal que se cultiva en la zona.

Las distintas situaciones de vida que ha enfrentado la maestra han forjado en ella un carácter fuerte, impregnado de una lucha constante por defender y ayudar a los demás. El ámbito educativo se convierte en el espacio donde encuentra la vía para canalizar su impulso resiliente.

Ante la desigualdad arraigada en el contexto económico y social de la zona de Montes de María, la maestra advierte que los jóvenes estudiantes de la IETA de San Pablo tienen escasas oportunidades para continuar estudios técnicos o universitarios. Esa carencia de horizontes educativos los pone en una situación de extrema vulnerabilidad: pobreza, desempleo y la amenaza del hambre, problemas persistentes en la región. Este escenario se convierte en una realidad inquietante para la maestra, cuyo compromiso va

más allá de la enseñanza académica, pues se ha constituido en faro de esperanza y orientación para estos jóvenes.

Como alternativa de solución desarrolla en el aula proyectos productivos que les posibilitan escapar de las trampas de la guerra, la desigualdad y la delincuencia. De esta manera, la maestra, además de compartir conocimientos, se convierte en una guía esencial para que los estudiantes construyan un futuro más prometedor y superen las adversidades que enfrentan en su entorno.

Además, los grupos al margen de la ley en el territorio ven en estos jóvenes una oportunidad para reclutarlos en sus organizaciones delictivas. Este entorno adverso añade una capa de complejidad al panorama, que genera un círculo de desafíos que Juana busca enfrentar a través de su labor educativa. Su carisma y experiencia le han permitido realizar alianzas comerciales con la Asociación para la Vida Digna y Solidaria (ASVIDAS) que ella misma lidera; consiguió equipos y herramientas para la dotación del laboratorio de alimentos de la comunidad estudiantil del corregimiento de San Pablo, municipio de María La Baja, Bolívar.

En la actualidad, gestiona los registros sanitarios y de control de calidad ante el Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos (INVIMA), para la comercialización de alimentos y bebidas; concretamente, procesamiento de frutas, hortalizas, panificación y procesamiento de lácteos, en busca de crear unidades productivas auto-sostenibles que favorezcan a la comunidad educativa en general.



Figura 3. Juana A. Ruiz en el aula de clase
con estudiantes de la IETA San Pablo

Fuente: archivo personal Juana A. Ruiz, octubre del 2020.

Juana no solo ha procurado generar oportunidades y empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en la comunidad, sino que además ha liderado en la escuela del corregimiento de San Pablo y en la comunidad de Mampuján procesos de reivindicación y rescate de los saberes locales propios de la identidad cultural¹³⁸ afrocolombiana. Su apuesta formativa se centra en promover el reconocimiento de la diversidad cultural y la validación del saber ancestral, como una manera de construir paz.

La actividad democrática de la maestra conduce a toda una comunidad estudiantil a entrar en diálogo con la historia local, a narrarse a sí misma y construir una visión de futuro, buscando sembrar la esperanza en el territorio. El acto de enseñar a otros a reconocerse como sujetos de derecho y a confirmar la importancia del otro, no solo es un proceso educativo, sino una contribución directa a la construcción de la paz.

.....
¹³⁸ La *identidad cultural* abarca el conjunto de elementos culturales utilizados por diversos grupos humanos para interactuar entre sí y con otros, englobando aspectos como creencias, valores, rituales, tradición oral, costumbres y otras características que establecen la pertenencia a un grupo étnico particular.

Juana Alicia Ruiz, la hija grande de Mampuján, ejemplo inspirador de liderazgo comunitario

Tras el desplazamiento, la situación que enfrentaba la comunidad, especialmente lo que vivían las mujeres de Mampuján, marcó un punto de quiebre donde se pudo evidenciar que el papel de la mujer campesina experimentaba cambios significativos. En este contexto, el machismo y la violencia intrafamiliar constituían lamentablemente una realidad cotidiana. Estos desafíos constantes fueron el catalizador que la impulsó a asumir un protagonismo fuerte y concebir una iniciativa destinada a beneficiar a la comunidad.

En el año 2001 tomó la decisión audaz de liderar, junto con un grupo de mujeres, la gestión de un restaurante especializado en comida afrocaribeña. Su visión sobre este emprendimiento era tener un espacio para ofrecer delicias culinarias y también poder contar con una fuente de ingresos, esencial para garantizar la subsistencia de los hogares locales. De esta manera, buscaba empoderar a las mujeres y contribuir al bienestar económico de la comunidad en su conjunto.

Aunque el emprendimiento gastronómico contribuía en cierta medida a aliviar momentáneamente la situación económica que padecían las familias, por otro lado, el desarraigo y la carencia de un hogar propio generaban una profunda tristeza que resultaba difícil de superar para los habitantes locales. La comunidad se veía enfrentada a desafíos más profundos que requerían atención y soluciones integrales para sanar las heridas emocionales y fortalecer el tejido social. En este sentido, Vargas Rodríguez¹³⁹ sostiene que la pérdida no solo se asociaba a la tierra y al trabajo organizativo en el campo, sino también a las formas relacionales cotidianas y los roles

139 María del Pilar Vargas Rodríguez, "Hombres y mujeres en la construcción de una cultura de paz: aportes desde la Asociación Sembrando Semillas de paz. Sub región Montes de María (Sucre y Bolívar). Estudio de Caso", (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, 2017), 51.

desempeñados en la vida diaria, así como a los estilos de vida propios de la comunidad.

La cotidianidad específica de la cultura campesina se rompió, los hombres y mujeres asumieron nuevos roles, ya no salían en las mañanas a sembrar, no había dinero para comprar alimentos y elementos básicos del hogar, situación que generaba conflictos entre las familias. Ante dicha situación, Juana notaba que las mujeres empezaban a demostrar una tristeza profunda y autoestima baja. En agosto del año 2003 Juana contrae matrimonio con Alexander Villarreal y, aunque amaba a su pareja, la violencia de género y la falta de dinero generó conflictos entre la pareja:

“Me casé con Alex en el peor momento, cuando no había dinero, no teníamos empleo y la situación económica de allá era tan terrible que empezó a afectar la paz y la tranquilidad intrafamiliar. Estábamos pasando tanta hambre y yo embarazada, más todos los maltratos, entonces tenía que decidir, si salir e irme a trabajar fuera de mi territorio o intentar superar eso junto con las demás mujeres que también estaban allí sufriendo. En aquel momento decidí quedarme y tratar de superar mi situación y ayudar a otras mujeres que, como yo, también estaban padeciendo el desarraigo y la violencia en el hogar. Para mí era cosa de mucho dolor porque decía ¡caramba! la mujer de aquí no es productiva no vale nada para los hombres, entonces me quedé intentando hacer cosas con ellas”¹⁴⁰.

Ese mismo año Juana conoce a Ricardo Esquivia Ballestas, un abogado de la Asociación Sembrando Semillas de Paz¹⁴¹ proveniente de la ciudad de Sincelejo, quien le aconseja organizar a la comunidad para lograr la reparación de las

.....
¹⁴⁰ Ruiz, entrevista 27 de abril del 2022.

¹⁴¹ La Asociación Sembrando Semillas de Paz es una organización comunitaria sin ánimo de lucro que promueve la construcción de una cultura de paz mediante el empoderamiento y la capacidad organizativa de los territorios afectados por el conflicto armado en los Montes de María, cuyo presidente es el doctor Ricardo Esquivia Ballestas.

víctimas con el Estado y poder transformar la vida de la población; es así como conforman la Asociación para la Vida Digna y Solidaria ASVIDAS, de la cual Juana es líder y representante legal.

Mediante esta gestión consigue la compra de un terreno para reubicar a la comunidad con la ayuda del sacerdote jesuita Salvador Mura y otros donantes italianos, quienes hicieron aportes en dinero para la compra del terreno donde hoy está ubicada la comunidad de Mampuján, a la que llaman Mampujancito o Mampuján Nuevo. Además, junto a otros líderes sociales, lideró la gestión de subsidios para la construcción de las viviendas, acceso a servicios públicos como luz eléctrica, gas natural, acueducto y alcantarillado.

Por intermedio de Ricardo Esquivia Ballestas, Juana conoce a la doctora Teresa Geisser, una psicóloga menonita, artista textil y quien les enseña a las mujeres de Mampuján la técnica de arte del quilt (tela sobre tela) como una herramienta terapéutica para la sanación colectiva que les permitiría plasmar sus vivencias, evocar el pasado, costumbres y tradiciones, pero también su visión de futuro. Para Juana y las demás mujeres mampujananas, coser era, y sigue siendo, una forma de expresión pública que les permite contar sus historias a través de las representaciones textiles. Este arte se ha convertido en una terapia que les ayuda a recordar sin sufrir y en la que también los conocimientos ancestrales, las raíces, los recuerdos y los deseos de sus antepasados recobran sentido y se expresan de este modo:

“Empezamos alrededor de cuarenta mujeres, luego el grupo disminuyó a treinta y cinco, más tarde a veinticinco, hasta que quedamos quince. Cuando las personas se dieron cuenta de que eran solo enseñanzas y no era una ayuda económica en medio de la situación de carencias y dificultades que había por desplazamiento masivo, decían: – ¡No! Esa gringa no va a dar dólares sino capacitaciones– y se iban. Nosotras nos mantuvimos como unos cinco años fortaleciéndonos

entre nosotras mismas y posteriormente comenzamos a hacer intercambios y a compartir nuestra experiencia de sanación con otras familias y comunidades desplazadas del país”¹⁴².

Al respecto, Belalcázar y Molina¹⁴³ consideran que los telares son un recurso narrativo estético y artístico terapéutico que les permite expresar las múltiples formas de agresión física y simbólica a las que fueron sometidas durante el desplazamiento; de modo que el ejercicio sirve como catarsis para la elaboración del duelo por los hechos victimizantes vividos y, al mismo tiempo, les ofrece la posibilidad de recuperación individual y del tejido social.

Actualmente, Juana lidera el colectivo “Mujeres tejiendo Sueños y Sabores de Paz”, o Tejedoras de Mampuján, que ofrece talleres a comunidades afectadas por el conflicto armado interno como estrategia de sanación, de reparación y rescate de la memoria histórica.

Para ello, requieren telas, agujas, barro volcánico, masajeador y aceite. Se inicia con una oración y la explicación de los objetivos del taller; luego, la persona expresa a través de la palabra y del llanto todo su dolor e ira. “Se escucha sin discursos religiosos”, dice la maestra. Después se abrazan, hacen una oración y escuchan música para permitir la sanidad espiritual y emocional. El desahogo se logra dibujando las experiencias dolorosas que afectan a las personas. A continuación, inician el proceso de bordado sobre tela. Cada mujer u hombre dibuja su propio caso, en el tapiz se coloca lo que cada uno decida, respetando la confidencialidad del autor. El tapiz contiene un título acorde con los acontecimientos y la fecha del suceso¹⁴⁴.

142 Ruiz, entrevista 4 de mayo de 2022.

143 Belalcázar Valencia y Molina Valencia, “Los tejidos de las mujeres de Mampuján...”, 59.

144 Ruiz, *Vivencias, Construcción colectiva de Mampuján*, 214-215.

Por otro lado, con el objetivo de generar ingresos para su comunidad, Juana A. Ruiz lidera el proyecto “Sabores de Paz”, iniciativa que nace con la idea de transformar y procesar alimentos de la región, y de utilizar el vínculo con los sabores y olores de la comida típica como otro recurso que acompaña el proceso de elaboración de tapices y configuración de los espacios de encuentros de las mujeres Tejedoras de Mampuján:

“Gracias a Dios nos hemos convertido en un referente para las nuevas generaciones. Hace poco que estuve en Estados Unidos me encontré con que muchas mujeres nos toman como ejemplo para sus luchas, representamos esperanza para otros. Lo importante es la esperanza que se genera al ver que vale la pena luchar y tener la transformación como la obtenida por nuestra comunidad”¹⁴⁵.



Figura 4. Juana A. Ruiz y las Tejedoras de Mampuján elaborando tapices

Fuente: archivo personal, 4 de mayo de 2022

Juana cuenta con el reconocimiento social de su comunidad, que la llama “su hija grande” en alusión a su compromiso social y a la capacidad de liderazgo que ha demostrado. Entre los logros alcanzados junto con los miembros de su comunidad, sobresale la gestión de la sentencia de restitución de tierras y de reparación colectiva en el marco de la Ley

145 Ruiz, entrevista 4 de mayo de 2022.

975 de 2005¹⁴⁶, impulsada por el Estado colombiano en la búsqueda de la paz. Dicho proceso permitió el reconocimiento de la comunidad como víctima, lo cual se constituyó en un acontecimiento sin precedentes en Colombia, al tratarse del primer reconocimiento colectivo de esta naturaleza en el país.

Este hecho, además de posibilitar que la comunidad iniciara procesos de reparación y perdón, ha servido como inspiración para otras comunidades. El resultado de este proceso de reparación simbólica fue la implementación por parte del Estado de medidas de resarcimiento, tales como la restitución de tierras, la reparación de lugares simbólicos para la comunidad y la creación del Museo de Arte y Memoria de Mampuján, como espacio dedicado a la reconstrucción de la memoria histórica y la promoción de la paz.

Toda una vida de servicio a la comunidad le ha permitido a Juana Alicia obtener los siguientes reconocimientos: en el año 2015 obtuvo el Premio Nacional de Paz Artesana de la Vida, por su trabajo con las Tejedoras de Mampuján que convoca procesos organizativos que construyen paz no solo en la comunidad de Mampuján, sino a nivel nacional; el Premio Colombo Suizo Creatividad en la Vida de la Mujer Rural, por el trabajo con mujeres rurales en el año 2015 y, la condecoración Carlos Mauro Hoyos Jiménez por parte de la Procuraduría General de la Nación en el año 2018, por el trabajo de sanación realizado con mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia y con mujeres afectadas por violencia de género en países como Estados Unidos, Nicaragua y Perú. De igual modo, los tapices de este colectivo han sido ampliamente difundidos a través de espacios universitarios, bibliotecas, museos, centros culturales, instituciones públicas

146 Ley 975 de 2005, Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios, *Diario Oficial* n.º 45.980 de 25 de julio de 2005, http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0975_2005.html

a nivel nacional e internacional, en los cuales ha participado como conferencista.

La trayectoria vital de Juana Alicia Ruiz manifiesta una identidad profesional sustentada en la capacidad humana de enfrentar y superar la adversidad. En consonancia con lo planteado por García Vesga y Domínguez de la Ossa¹⁴⁷, sus acciones se inscriben en una praxis resiliente orientada a la resolución de problemáticas sociales, mediante la generación de procesos de transformación comunitaria fundamentados en la esperanza, incluso en contextos atravesados por el dolor y el sufrimiento.

La narrativa proporciona un punto de partida esencial para reflexionar acerca de la complejidad de desempeñar el rol docente en entornos rurales afectados por el conflicto armado. Por un lado, las vivencias asociadas a las desventajas estructurales propias de contextos marcados por la exclusión y la pobreza; y por otro, los desafíos inherentes a las intersecciones de múltiples violencias que convergen en el contexto sociopolítico colombiano. Dichas experiencias no solo están ligadas a las dimensiones políticas y socioeconómicas, sino también al racismo y a la violencia de género.

En este caso, dichas relaciones de violencia se entretajan, se imbrican y actúan como el motor que la impulsa a encarar los desafíos a través de su papel como mujer, educadora y líder social. Como una persona resiliente con una capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable, de alto riesgo, donde ha tenido experiencias traumáticas, situaciones de estrés prolongado, maltratos, abusos, y a pesar de todo esto hace frente a estas situaciones, resiste y al mismo tiempo sale fortalecida e incluso las transforma positivamente¹⁴⁸. Desde la educación, algunos autores

147 María Cristina García-Vesga y Elsy Domínguez-de la Ossa, "Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11, n.º 1 (2013): 63-77. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.11.1.833>

148 Uriarte Arciniega, Juan de D., "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopa-

han denominado estas actitudes como pedagogías de la resiliencia, de la alteridad, de la tolerancia, de la diversidad¹⁴⁹.

En ella emerge la resiliencia como la fuerza interior autopoietica¹⁵⁰ en la que asume acciones para su propio bienestar y el de los otros, y esa misma motivación la utiliza como elemento clave en su quehacer como maestra, en el que su relación con la naturaleza, las raíces y los elementos identitarios de la comunidad le permiten desarrollar apuestas pedagógicas para la paz y la vida, al concebir que la escuela rural demanda la comprensión del contexto y el uso de metodologías distintas a las tradicionales, es decir, la utilización de las centradas en la conservación y el uso responsable de los recursos naturales y la reivindicación de las prácticas culturales de los pueblos:

“Yo pienso que el maestro primero debe ser humano, estar contextualizado y amar el territorio y a su gente, porque si el docente no ama lo rural va a estar desesperado por irse y saldrá corriendo apenas suena el timbre, porque no está conectado con la gente y con sus necesidades. Conocer el contexto, las vivencias, las carencias de los estudiantes y las familias con los que uno está trabajando. Cuando uno conoce eso, entiende muchas cosas que pasan en el aula”¹⁵¹.

La maestra establece relaciones solidarias con la comunidad; como portadora de un discurso pluralista, tiene fe en su gente y genera altas expectativas en sus estudiantes y la comunidad educativa:

tología del desarrollo”, *Revista de Psicodidáctica*, 10, n.º 2 (2005): 61-79, <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>

149 Mora García José Pascual, Diana Soto Arango, Nubia Gómez Velasco y Sandra Bernal Villate, “Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba a las tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad”, en *Cultura política y resiliencias en la Educación*, Colección Investigación (Editorial UPTC, 2022).

150 Irene Comins Mingol, “De víctimas a sobrevivientes: la fuerza poietica y resiliente del cuidar”, *Convergencia* 22, n.º 67 (2015): 41. <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2181>

151 Ruiz, entrevista 4 de mayo de 2022.

El maestro rural como agente social y político puede empoderar comunidades desde la escuela, siendo ésta una característica de su identidad profesional (...) la identidad profesional del maestro rural se va construyendo a lo largo del ciclo vital, de acuerdo a las situaciones que influyen en la vida personal. Los logros que alcanza un maestro rural en su escuela o vereda, generalmente le permiten fortalecer lazos de trabajo comunitario que hacen percibir esa identidad institucional en el registro autobiográfico como participante de una identidad intelectual induciendo a la reflexión de su acción pedagógica y social¹⁵².

Conclusiones

Juana es un agente social y político por naturaleza, que forja procesos de transformación desde su propio ser y lo extiende hacia los demás, creando una red de empoderamiento tanto en los estudiantes como en la comunidad. El desplazamiento le ocasionó pérdidas como el hecho de tener que salir de su hogar y territorio, y empezar una nueva vida en otro lugar; pero, a su vez, este hecho le permitió una nueva experiencia en los planos político y personal como se ha visualizado en su historia de vida como lideresa montemariana.

Ella ha influido significativamente en la conciencia de mujeres víctimas del conflicto armado y de otras violencias, para que encuentren sentido a sus vidas, se valoren como sujetos de derechos, trasciendan, luchen, participen y se organicen. Su liderazgo en el territorio le ha permitido participar en diferentes organizaciones de base en función de la reivindicación de derechos y oportunidades para diferentes grupos de población, y por estas gestiones comunitarias ha recibido reconocimientos locales, regionales e internacionales.

152 Libia Consuelo Buitrago Rincón, Andrés Argüello Parra y Conceição Leal da Costa, "La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo", *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 3, n.º 9 (2018): 945. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p943-965>

La narrativa de vida de Juana Alicia Ruiz permite reconocer la voz de una mujer afro, maestra rural y lideresa social que con fuerza y templanza logra superar las múltiples violencias de las que fue objeto. Su relato contribuye a comprender las dinámicas que configuran la vulnerabilidad histórica de la mujer rural, la cual se manifiesta en la invisibilización de sus acciones de resistencia frente a la violencia de género y la violencia política derivada del conflicto armado interno, así como en las condiciones estructurales de pobreza e inequidad propias de una sociedad cimentada en la exclusión y los prejuicios sociales.

Al respecto, Añaños *et al.*¹⁵³ señalan que la misma violencia estructural perpetúa de manera sistémica estas otras formas de violencia, cuya manifestación crea entornos donde la vulnerabilidad de ciertos grupos, como las mujeres, se ve exacerbada por la estructura misma de la sociedad y sus sistemas.

Albarracín Cerquera y Contreras Torres¹⁵⁴ plantean que la violencia contra las mujeres dentro del contexto del conflicto armado no se limita únicamente a una manifestación de violencia política, pues también está arraigada en cuestiones de género. Argumentan que esta violencia se sustenta en prácticas y percepciones socioculturales establecidas en la desigualdad de género, que las posicionan como objetivos dentro de una estrategia de guerra.

En otras palabras, la violencia contra las mujeres no es simplemente un subproducto del conflicto armado, pues también se nutre de normas y valores que prolongan la subordinación de las mujeres en la sociedad. Este enfoque

153 Fanny Tania Añaños, Maribel Rivera y Ana Amaro, "Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, N° 35(2020): 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>

154 Luz Ángela Albarracín Cerquera y Karol Andrea Contreras Torres, "La fuerza de las mujeres: un estudio de las estrategias de resiliencia y la transformación en la ocupación humana de mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia", *Ocupación Humana* 1, n.º 1(2017): 25-38. repository.udistrital.edu.co/bitstream/AlbarracinCerqueraLuzAngela2016.pdf

amplía la comprensión de cómo la violencia de género y la violencia política están entrelazadas en el contexto específico del conflicto armado colombiano, lo que subraya la necesidad de abordar tanto las causas estructurales como las dinámicas específicas de género para combatir eficazmente esta problemática.

Cabe destacar que, ante la necesidad de supervivencia, Juana no se percibe simplemente como una víctima de las circunstancias, sino como una figura activa y transformadora tanto a nivel personal como comunitario. Su papel trasciende las paredes del aula para convertirse en una líder social que aborda las raíces profundas de los desafíos que enfrenta su comunidad. Su capacidad para inspirar a otros y movilizar recursos en entornos afectados por el conflicto armado demuestra un liderazgo fundamentado en la resiliencia y la determinación.

La maestra rural se convierte en parte importante de la historia local de la comunidad, en la voz de un pueblo desesperado por tejer su historia, en la luz que alumbró el camino de muchas mujeres violentadas en todas sus formas. Para Rojas y Gaspar¹⁵⁵, los líderes parecen dar sentido a sus vidas durante los momentos más difíciles, cuando las condiciones de vida son dramáticas o desesperadas y la población está sin rumbo, desanimada, deprimida y decepcionada de su existencia y condiciones de vida. Son observadores de una búsqueda colectiva del final de un túnel oscuro e interminable y, como tales, son especialmente sensibles al desaliento de sus comunidades.

En lugar de sucumbir en la desesperación, Juana utiliza estas dificultades como catalizadores para el cambio. Su historia narra tanto las pruebas superadas como las soluciones creadas y las comunidades fortalecidas gracias a su compromiso constante. Su experiencia sirve como testimonio

155 Alfredo Rojas y Fernando Gaspar, *Bases del liderazgo en educación* (Unesco, 2006), <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

de la valentía requerida para enfrentar la violencia y la vulnerabilidad, mientras busca implementar acciones que aportan a la generación de una cultura de paz en el territorio.

En síntesis, la historia de vida de Juana Alicia revela que la identidad docente va más allá del dominio de competencias técnico-pedagógicas adquiridas en la formación universitaria. Esta se configura en una dimensión relacional y personal, entretejida con las vivencias del entorno y modulada por características individuales como los valores y las emociones, las cuales desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad profesional.

Desde esta perspectiva, y en consonancia con los planteamientos de Bozu y Canto¹⁵⁶, la formación del sujeto pedagógico debe ser comprendida como un proceso inacabado, abierto y en permanente transformación. Esta visión promueve nuevas líneas de reflexión en torno al diseño de programas de formación docente que, más allá de los saberes académicos, integren el desarrollo de competencias y cualidades humanas orientadas al crecimiento personal. En particular, se destaca la necesidad de fortalecer herramientas psicológicas que permitan a los educadores enfrentar de manera crítica, práctica y resiliente las problemáticas que atraviesan la vida escolar, especialmente en contextos marcados por la desigualdad y la exclusión.

Bibliografía

ACAPS. *Colombia. Impacto del conflicto armado en los niños, niñas y adolescentes*. 2022. 20220331_acaps_mire_informe_tematico_impacto_del_conflicto_en_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf

156 Zoia Bozu y Pedro José Canto, "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2, n.º 2 (2009): 87-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>

Albarracín Cerquera, Luz Ángela y Karol Andrea Contreras Torres. “La fuerza de las mujeres: un estudio de las estrategias de resiliencia y la transformación en la ocupación humana de mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia”. *Ocupación Humana* 1, n.º 1 (2017): 25-38. repository.udistrital.edu.co/bitstream/AlbarracínCerqueraLuzAngela2016.pdf

Añaños, Fanny Tania, Maribel Rivera y Ana Amaro. “Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 35 (2020): 13-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.11916>

Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer y Nico Verloop. “Reconsidering research on teachers’ professional identity”. *Teaching and Teacher Education* 20, n.º 2 (2004): 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Belalcázar Valencia, John Gregory y Nelson Molina Valencia. “Los tejidos de las mujeres de Mampuján: prácticas estético-artísticas de memoria situada en el marco del conflicto armado colombiano”. *Andamios* 14, n.º 34 (2017): 59-85. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v14i34.563>

Betancur Giraldo, Héctor, José Alexander Monroy, Jesús María Pineda Patrón y Daniel Olivera Paniagua. “Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano”. *Encuentros* 19, n.º 2 (2021): 74-90. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>

Bozu, Zoi y Pedro José Canto. “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación*

Educativa Universitaria 2, n.º 2 (2009): 87-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>

Buitrago Rincón, Libia Consuelo, Andrés Argüello Parra y Conceição Leal da Costa. “La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo”. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 3, n.º 9 (2018): 943-965. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p943-965>

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Montes de María*. 2018. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/recorridos-por-paisajes-de-la-violencia/montes-maria.html>

Comins Mingol, Irene. “De víctimas a sobrevivientes: la fuerza poética y resiliente del cuidar”. *Convergencia* 22, n.º 67 (2015): 41. <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2181>

Creswell, John W. *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*. SAGE, 2013.

García-Vesga, María Cristina y Elsy Domínguez-de la Ossa. “Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 11, n.º 1 (2013): 63-77. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.11.1.833>

Ley 975 de 2005, Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. *Diario Oficial* n.º 45.980 de 25 de julio de 2005. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0975_2005.html

Mora García, José Pascual, Diana Soto Arango, Nubia Gómez Velasco y Sandra Bernal Villate. “Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba a las tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad”. En *Culturas política y resiliencias en la educación*. Colección Investigación Editorial. UPTC, 2022.

Rojas, Alfredo y Fernando Gaspar. *Bases del liderazgo en educación*. Unesco, 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

Ruiz Hernández, Juana A. *Vivencias: construcción colectiva de Mampuján*. Publicación realizada con el apoyo de la Embajada de los Estados Unidos en Colombia, 2013.

Sánchez Blake, Elvira. “La narrativa del conflicto en textums de resistencia: las tejedoras de Mampuján”. En *Narrativas artísticas del conflicto armado colombiano. Pluralidad, memorias e interpelaciones*, editado por María Emma Wills Obregón. Universidad de los Andes, 2021.

Uriarte Arciniega, Juan de D. “La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo”. *Revista de Psicodidáctica*, 10, n.º 2 (2005): 61-79. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>

Vargas Rodríguez, María del Pilar. “Hombres y mujeres en la construcción de una cultura de paz: aportes desde la Asociación Sembrando Semillas de paz. Sub región Montes de María (Sucre y Bolívar). Estudio de caso”. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

La mamá de Pajonal: amor, liderazgo, resistencia e identidad de una maestra rural montemariana

Amer Estrada Castro¹⁵⁷

Normal Superior Santa Ana de Baranoa
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0000-0002-3351-6893>

Rina del Carmen De León Herrera¹⁵⁸

Universidad de Cartagena
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0000-0003-3061-7258>

Berlinda Cassiani Molina¹⁵⁹

Institución Educativa Técnica Crisanto Luque Turbaco
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0009-0005-3690-900X>

Introducción

Una vez más, la región de los Montes de María es testigo de las incesantes actividades de mujeres que con su empeño y empuje transforman las realidades de comunidades a pesar de la adversidad. La historia de vida que se presenta en este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Maestras rurales identidad profesional, en territorios Caribe, cundibo-

.....
157 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Docente Escuela Normal de Santa Ana de Baranoa, Atlántico; miembro del Grupo de Investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena. amerestrada80@yahoo.com

158 Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Docente titular de la Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación; líder del Grupo de Investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible rdeleoh@unicartagena.edu.co

159 Magíster en Educación, Universidad Tecnológica de Bolívar. Profesional en Lingüística y Literatura, de la Universidad de Cartagena. Docente Educación Básica Secundaria, Magisterio Bolívar, berlindacassiani@hotmail.com

yacense y frontera amazónica colombiana siglos XX y XI”, y fue realizada por los grupos de Investigación: HISULA UPTC, Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena. Tiene como protagonista a la maestra Efigenia Blanco Silgado, quien centra su actividad educativa en Pajonal, zona rural del municipio de San Onofre en el departamento de Sucre. Su trabajo inicia como una oportunidad para sacar la familia adelante y con el paso de los años va fortaleciendo su vocación docente.

En este capítulo se asumen como categorías de análisis: la identidad docente, la educación rural y el liderazgo. La identidad profesional visualizada a través de la historia de vida de una maestra, que permite no solo reconocerse a sí misma en su rol, sino también visualizar su ejercicio docente como proyecto de vida, en función de sus experiencias en la práctica, sus antecedentes personales, creencias, valores, actitudes, conductas y aspiraciones¹⁶⁰.

En este sentido, observar la identidad de una maestra desde las diferentes voces del discurso permite analizar y comparar las representaciones, las vivencias y las comprensiones respecto a cómo es asumida la profesión desde una dimensión personal, en la que la autorreflexión se constituye en un elemento que genera sentido de sí misma y una dimensión contextual referida a las relaciones con los otros y con el territorio en el que se encuentra inmersa. El marco sociopolítico en que ejerce la labor la maestra rural, la convierte en parte de la historia local de la comunidad, en una líder, que teje una historia colectiva en la cotidianidad de su práctica social, política y pedagógica¹⁶¹. Cada escuela o comunidad rural está construida por unos imaginarios y una historia que la hace única y particular.

160 Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer y Nico Verloop, “Reconsidering research on teachers’ professional identity.” *Teaching and Teacher Education* 20, n.º 2 (2004): 107-128.

161 Alfredo Rojas y Fernando Gaspar, *Bases del liderazgo en educación* (Unesco, 2006).

En este capítulo se muestra el transcurso de la vida de esta maestra, su ejercicio docente desde los inicios de los años 70, hasta nuestros días; un camino lleno de dificultades, pero que con amor, pujanza y resistencia ante los avatares que impuso la violencia en el territorio, fue forjando oportunidades educativas en las comunidades con metodologías de trabajo pertinentes para la ruralidad.

Se aborda la infancia de la maestra Efigenia, afrodescendiente, y el impacto que tuvo esta parte de su vida en su práctica pedagógica, cómo se profesionalizó, los logros obtenidos y las estrategias comunitarias y pedagógicas que han contribuido a la formación de una cultura de paz en la institución educativa. La discusión girará en torno a la problemática de la educación rural y el liderazgo de la maestra en la comunidad, las prácticas de aula en medio de la opresión.

La historia de vida como metodología de investigación cualitativa nos permite acercarnos a través de las narrativas personales a la comprensión de la identidad e imaginarios de la maestra rural montemariana, a la historia social y local de una región por medio de entrevistas semiestructuradas, registros documentales, fotográficos y observación *in situ*. Dedicar la vida a una población, primero como docente y después como directiva docente y líder comunitaria, supone una relación fraternal directa con las familias de los estudiantes, lo cual conduce a la maestra rural a tejer una historia en la comunidad y a constituirse en parte de la cotidianidad de sus habitantes como agente social.

La mamá de Pajonal que educa para la paz

“El amor de mamá para mí es como el agua para las plantas”.

Efigenia Blanco es una maestra rural montemariana de raíces afrodescendientes, originaria de San Onofre. Su infancia transcurrió en el campo, criada en una finca llamada Filadelfia en jurisdicción del municipio de Tolú Viejo; hija

de Julio Manuel Blanco Baena, hombre campesino dedicado a conducir un tractor para llevar el alimento a sus hijos, quien aprendió a leer y escribir en la escuela primaria, en la cual cursó hasta tercer grado, y de Gualdina Silgado Julio, ama de casa, no asistió a la escuela. Cuenta la maestra que su progenitora no aprendió a leer ni a escribir, un día inesperadamente se vio obligada a dejar el hogar, emigrar hacia la república de Venezuela y dejar a sus hijos a cargo del padre.



Figura 1. Efigenia Blanco

Fuente: Archivo Grupo de Investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible, 9 de octubre de 2023.

Efigenia fue la tercera de siete hermanos, con tan solo seis años vivió el abandono, la ausencia del amor maternal, que posteriormente sería el detonante de su labor social y humana. La abuela paterna siempre les inculcó la necesidad de formarse para salir adelante; así, con mucho esfuerzo cuatro de los siete hermanos lograron profesionalizarse, Efigenia y uno de sus hermanos son docentes, otros dos se dedican al campo de la medicina, el resto de los hermanos deciden ocuparse en las labores del campo.

Cuando termina el bachillerato en el Centro Experimental Piloto de Sincelejo, Sucre, en 1978, emprende la noble tarea de buscar empleo para sacar adelante a su familia. Ingresa a laborar como maestra bachiller en 1980 en el corregimiento Las Brisas, jurisdicción del municipio de San Onofre, con el fin de suplir las necesidades básicas de alimentación y vestido. En ese entonces comienza con un

salario de diez mil pesos, que muchas veces dependía del político de turno en la Secretaría de Educación Municipal.

En el año 1990 es nombrada docente nacional, lo que mejora sus condiciones económicas, debido a que el salario de la Secretaría Municipal no era pagado a tiempo, lo cual le significaba largos meses de espera mientras tenía que resolver como sobrevivir sin dinero para alimentarse y transportarse. El acceso al lugar de trabajo era un desafío diario para Efigenia, lloraba mientras caminaba por una trocha destapada durante más de una hora para llegar a la escuela:

“No quería ser docente, era muy difícil llegar a Las Brisas, debía caminar más de una hora para acceder a la escuela, pero después el amor que me daban los niños me hacía regresar” (entrevista Efigenia Blanco, 9 de octubre 2023).

Efigenia manifiesta que no tenía conocimientos pedagógicos para ejercer como maestra: “Yo no sabía ser maestra, lo que yo aprendí en la primaria era lo que yo enseñaba a los niños”.

La falta de oportunidades, el difícil acceso y la situación de precariedad en la que habita la maestra rural, la conducen a imitar prácticas pedagógicas aprendidas desde la infancia y que forjaron la construcción de un imaginario. La influencia de un maestro permanece por siempre en la formulación de una visión de mundo. “La forma como las personas enseñan se encuentra fuertemente anclada en creencias sobre cómo se aprende y cómo se enseña, creencias construidas desde los primeros años de escolaridad”¹⁶².

La presentación de un modelo de buenas prácticas pedagógicas es considerado por Duque *et al.*, uno de los diez pilares fundamentales para el desarrollo de programas de profesionalización docente. De manera innata, Efigenia Blanco a sus

162 Mauricio Duque, Jorge Celis, Bibiam Díaz y Margarita Gómez, “Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes”, *Revista Colombiana de Educación* n.º 67 (2014): 111. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce107.124>

cortos veinte años recurre a imitar las buenas prácticas y de esta manera inicia un proceso de autoformación; buscaba trabajar con pares y aprender de todo aquel que le pudiera aportar a su labor docente. Aprendió de una maestra vecina que le prestaba las guías alemanas que venían por colores, cada color estaba asignado a un grado específico, lo cual le facilitaba la preparación de clases, ya que debía orientar varios grados a la vez porque trabajaba en aulas multigrados.

La empatía con los compañeros, de los cuales aprendió mucho, la llevó a enamorarse de la profesión docente, los observaba y trabajaba colaborativamente con ellos: “La metodología de los docentes normalistas me enseñó mucho, yo me sentaba en el aula de ella a observarla y la imitaba” (entrevista Efigenia Blanco, 9 de octubre del 2023). Por otra parte, la maestra Efigenia asistía en sus vacaciones a los encuentros de formación impulsados por la Secretaría Departamental de Sucre: “En las vacaciones a los docentes se les brindaba capacitaciones, yo no me las perdía, pues daban crédito para ascenso; las ofrecía la Secretaría de Educación” (entrevista a Efigenia Blanco, 9 de octubre del 2023).

En 1995 se vincula como docente de aula en la Institución Educativa de Pajonal; en el año 2004, con el título de licenciada en Supervisión Educativa, es asignada como rectora provisional de esta institución. En 2006 ingresa por concurso de etnoeducadores como rectora en propiedad de la misma institución.

Para Efigenia, el trabajo en la zona rural la ha fortalecido como ser humano. Manifiesta que en la ruralidad se conservan las costumbres ancestrales, los valores y el respeto; nunca le llamó la atención trabajar en la zona urbana. Sin embargo, considera que a la educación rural le hace falta más intervención del Estado, “estamos muy abandonados”, afirma.

El abandono estatal es otra forma de violencia en el territorio, la educación rural es una víctima más de la guerra política

entre las hegemonías del poder que buscan adueñarse del territorio, de la riqueza cultural, física, ambiental y social, en otras palabras, del discurso.

En un Estado de derecho, como lo declara Colombia en su Constitución Política, lo ideal sería contar con docentes bien formados que generen impacto social, docentes innovadores con competencias científicas que promuevan la investigación y el diálogo en el aula, lo cual permitiría formar una visión de futuro en las comunidades rurales; pero la realidad es otra, el intercambio de argumentos, que sería la base de la libertad, está coartada, silenciada en algunos casos por las armas, situación que impide el acceso al conocimiento .

La respuesta del hombre oprimido es el amor¹⁶³ como un acto liberador, de perdón; es ahí donde observamos docentes sin formación científica, pero con un alto espíritu de liderazgo, conocedores del saber ancestral e identificados con su territorio, que movilizan voluntades y liberan cadenas como experiencias de sentido. Un reconocimiento del sujeto y sus potencialidades de transformación, fundamentado en el respeto por la vida, en un pensamiento crítico como ser de relaciones, aperturas y liberaciones abierto al mundo. En las dinámicas de la lucha y la resistencia, la visión de futuro y la esperanza cobran un gran valor para la maestra rural ante las fuerzas opresoras.

Abandono, amor y perdón fueron las primeras lecciones de vida que recibió Efigenia Blanco a muy temprana edad, identificó en la población de Pajonal esa carencia que ella alguna vez experimentó, empezó a prepararse para liderar procesos en la comunidad con la cual se identificaba por compartir el acontecer histórico y cultural, como el miedo generado por la violencia estructural ejercida por los grupos armados, a la cual respondió con amor y resistencia, como acción y proceso reflexivo y ético para proteger la vida y transformar

.....
163 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed., (Siglo XXI Editores, 2005).

el conflicto vivenciado a través de estrategias no violentas de convivencia y de promoción humana en el contexto escolar.

Hoy día lleva 45 años ejerciendo la labor docente en el territorio que la vio nacer, casada con un licenciado en artes plásticas, su coequipero, como ella lo llama, en el fortalecimiento de la cultura afrodescendiente del corregimiento de Pajonal, y con un hijo universitario fruto de dicha unión.

Efigenia Blanco es guardiana de las tradiciones culturales afro del corregimiento de Pajonal, Sucre; ha dedicado su vida y gestión administrativa a fortalecer la cultura y el arte afrodescendiente de la comunidad como una forma de resarcir el abandono estatal y contribuir con la formación integral de cada uno de los niños, jóvenes y adultos de Pajonal, quienes ven en Efigenia Blanco, más que una directiva docente, una madre.

La mamá de Pajonal presta arrullo, cobija, genera seguridad y confianza en sus hijos, son esos los sentimientos que Efigenia ha engendrado en los estudiantes, docentes y personas de la comunidad: “La seño Efigenia llegó a esta comunidad y a ella le dicen la mamá porque ella con todo padre de familia y estudiante tiene muy buena comunicación (...) porque ella entrega amor, cariño, es comprensiva, entiende a la comunidad, interactúa con ellos, participa, es solidaria con la comunidad” (entrevista al profesor Álvaro Berrío, 9 de octubre de 2023).

Dar amor maternal es una forma de subsanar, hacer catarsis ante el abandono de su progenitora en la infancia: *¿cómo fue esa infancia sin mamá?*

“Dura, dura en el sentido del apego de madre e hijo, el amor de mamá para mí es como el agua para las plantas, a nosotros nos puede querer la abuela, el tío, el papá, todo el mundo, pero como la mamá, es como la plantica que usted la riega con lo que quiera, pero el agua lluvia la revive... mi mamá se

fue para Caracas y venía de tiempo en tiempo... mi papá no quería que nosotros fuéramos a visitarla” (entrevista Efigenia, 9 de octubre 2023).

Desde los siete años sintió la ausencia de su madre, vivió toda la vida con su tía, una ama de casa que se dedicó a cuidarlos, tenía cinco hijos, más los seis hermanos de Efigenia con los cuales convivía en unión y apoyo mutuo. Se crio en una casa pequeña de bareque, con piso de tierra y muchas necesidades, pero eso no fue un inconveniente para educarse y profesionalizarse. “Algo que nos inculcó la mamá de mi papá, mi abuelita: ustedes tienen que estudiar para que recojan a su mamá cuando ella los necesite” (entrevista 9 de octubre de 2023).

El árbol cobija a los pájaros en la noche oscura, mientras que la madre arrulla a sus hijos para espantar el miedo. Como un brebaje utilizó la maestra Efigenia, la mamá de Pajonal, el amor para subsanar en sus estudiantes y comunidad educativa las huellas que dejó la violencia: “lo que más he aportado es amor maternal, esa carencia de amor maternal me ha servido para dársela a los demás” (entrevista 9 de octubre 2023).

El arquetipo de la madre se ve reflejado en la bondad protectora hacia la comunidad, cual diosa Deméter, ser divino que transmite paz, protege el legado sociocultural, las creencias, valores y el buen camino por donde deben andar sus hijos; así lo expresa uno de sus estudiantes al preguntarle sobre lo que destaca de Efigenia:

“La forma como nos habla, como nos hace comprender las cosas, el cariño que nos demuestra, siempre trata de que nosotros no cojamos el camino del mal... Ella es como una madre para nosotros, ella nos dice mis hijos, algunos le decimos abuela y así, seño; la gran mayoría de los papás también le dicen madre, y asimismo a la gran mayoría de

ellos les ha dado clases, los ha orientado” (entrevista a Luis Antonio, estudiante 10.º e integrante del grupo folclórico).

La relación maternal de la maestra rural con la comunidad está guiada por la buena comunicación, su liderazgo y los lazos de afecto que le permiten cohesionar e integrar la escuela. El contexto histórico local y las situaciones que surgen alrededor de la escuela rural conducen a las maestras a tejer lazos de solidaridad, cohesionar equipos, promover la participación, motivación y acción de las poblaciones rurales donde laboran.

El liderazgo, según Antonio Bolívar, es “inevitablemente político”, ya que permite la confrontación a través del diálogo, en esa pugna de intereses opuestos se llega al consenso, y en este sentido suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración¹⁶⁴. Esa cohesión e integración de la escuela con la comunidad es la que hace el desempeño social, político y pedagógico del docente. La mejora en la calidad de educación y las comunidades escolares se visualiza cuando se ejerce liderazgo por parte de docentes y directivos.

Comunicación, armonía y confianza son las estrategias de gestión directiva que le han permitido a la maestra Efigenia cohesionar equipos de trabajo y alcanzar los logros propuestos: “ella ha sacado tanta gente profesional de esta comunidad que a veces no se alcanza a vislumbrar... los logros son los proyectos que ella gestiona con las fundaciones que han procurado que este colegio esté como esté” (entrevista al profesor Álvaro Berrío, 9 de octubre de 2023).

En el contexto histórico colombiano, las comunidades rurales, afrodescendientes e indígenas han sido violentadas por el conflicto armado y, en esta realidad, la escuela se ve en la necesidad de adaptarse y empezar a construir en el territorio un horizonte común, atendiendo a los imaginarios y necesidades de la población. Esta acción se realiza en consenso con la comunidad, el docente ejerce un liderazgo democrático,

164 Antonio Bolívar, *Liderazgo, mejora y centros educativos* (UNED, 1997).

“inevitablemente político”, que conduce a una transformación en pro de una mejor calidad de vida, que es una de las finalidades de la educación y de la escuela como ente social.

Las instituciones educativas deben estar en diálogo permanente con la comunidad, implementar estrategias que permitan la participación colectiva, sobre todo en las comunidades rurales en condición de vulnerabilidad, para estructurar y poner en marcha proyectos de desarrollo humano en beneficio de todos¹⁶⁵.

Las maestras rurales que ejercen el rol de líderes comunitarias son una pieza clave para el ejercicio democrático en el territorio. El liderazgo comunitario surge del consenso¹⁶⁶ y se entiende como la conducción de acciones originadas de una necesidad compartida por el grupo y que son avaladas de común acuerdo. El liderazgo comunitario es participativo, “tiene un carácter político al buscar el bienestar colectivo”; el líder comunitario es solidario, comparte el acontecer histórico con el pueblo, se identifica, motiva y crea lazos de afectividad que lo impulsan a lograr los propósitos colectivos por encima de los intereses personales, ejerciendo un liderazgo transformacional. La autora considera que la mayoría de los líderes comunitarios en Latinoamérica son mujeres¹⁶⁷.

Por otro lado, entendido el liderazgo “como un proceso de construcción sociohistórico en constante transformación”¹⁶⁸, ligado o concebido desde la situación o contexto en el que se genera, se cuestiona la falta de carácter transcultural y transhistórico que se les ha dado a las concepciones de liderazgo, en particular desde la perspectiva feminista, considerando que los estudios en este campo han invisibilizado el liderazgo

165 Diana Elvira Soto Arango, *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Medios del siglo XX*, tomo VI (UPTC, FUDESA, 2014).

166 Maritza Montero, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad* (Paidós, 2003).

167 *Ibid.*

168 Reyes Espejo, “El liderazgo comunitario y el capital social, una aproximación desde el campo biográfico” (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2013). https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129380/mirelde1.pdf

femenino, el sesgo invisible (techo de cristal) que impide el acceso y reconocimiento de la mujer en los diversos campos o hegemonías del poder institucionalizado.

Aludiendo a lo anterior, Reyes¹⁶⁹ plantea que el estilo de liderazgo transformacional por lo general se asocia a la mujer, por su carácter participativo y cooperativo con las comunidades. Señala además que, a la mujer, por ese mismo carácter democrático, la asocian a un estilo de liderazgo comunitario:

De hecho, como señalan García-Retamero y López-Zafra (2006), las mujeres líderes son menos jerárquicas, se inclinan más hacia la cooperación y están dispuestas a reconocer el mérito de otras personas, cualidades todas que favorecen –en teoría– el liderazgo. Pero está claro que sus oportunidades para acceder al poder son menores que las de los hombres y esto ocurre en culturas distintas (Ramos, 2005; García-Retamero y López-Zafra, 2009).

El poder otorgado a la maestra rural, primero, legitimado por un cargo estatal; segundo, otorgado por la comunidad que deposita la fe en ella como líder; y tercero, el poder del saber popular ancestral que comparte con los miembros de la comunidad afrodescendientes, convive, pero no compite con el poder de los grupos armados. El amor y la fe en el otro salvaguardan una cultura, la vida y la educación a través del arte y la música, en un acto de resistencia y resiliencia a la vez. La maestra Efigenia sin madre, crece paradójicamente en un matriarcado que la orienta desde la infancia a ejercer un liderazgo “maternalista”, de ahí el apelativo de la “madre”, como la nombra cada miembro de la comunidad educativa de la institución donde labora.

La mamá de Pajonal lidera el PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario) avalado por la Secretaría de Educación del departamento de Sucre el 24 de mayo del 2023, que establece la Institución Educativa de Pajonal como una institución de

169 *Ibid.*

carácter etnoeducativo, la cual tiene como misión “formar integralmente estudiantes creativos, tolerantes, emprendedores, con valores éticos, culturales y ciudadanos, comprometidos con la diversidad, el medio ambiente, los derechos humanos, respetuosos de lo público, de los valores ancestrales y de las diferencias”¹⁷⁰.



Figura 2. Plaza de Pajonal.

Fuente: Archivo Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible, 9 de octubre de 2023.

Protectora de los valores y el legado sociocultural de su escuela y comunidad, Efigenia Blanco decide, junto a su equipo de trabajo, fortalecer los proyectos pedagógicos y comunitarios que se han venido desarrollando desde antes del 2009 con su ingreso a la rectoría hasta la fecha: “En el año 2000 que se fusionan las escuelas, y por mi perfil, porque yo soy supervisora, me nombran como directora, y en el año 2009 concursé por la rectoría y me gané el concurso afro (...) me dediqué a que las cosas que estaban aquí no desaparecieran” (Efigenia, entrevista 9 de octubre del 2023).

170 Institución Educativa de Pajonal, Sucre, *Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC)*, 2023.

Los proyectos transversales, estrategia para la consolidación de paz y resiliencia desde la escuela

La cultura afrodescendiente lleva en sus venas el ritmo del tambor que hace latir el corazón con cada golpe y devuelve el alma al pueblo, y eso lo sabe Efigenia. Ella, con sabiduría, reconoce que el arte y la música podrían liberar a su pueblo de la opresión. Las palabras –que no se atrevieron a pronunciar contenidas por el miedo– y el llanto –que se quedó atrapado en la garganta– brotan en el grito de libertad de un bulle-rengue o de un fandango de lengua¹⁷¹.

Desde los inicios, el pueblo afrocolombiano ha llevado en sus venas y en su piel la marca de la opresión; ha sido abusado y violentado, pero esta situación jamás ha sido un llamado a la sumisión, ha resistido, y el arte es la ruta de escape, el camino a la liberación. Los peinados de las mujeres afro eran mapas, los cantos y bailes eran una forma de alabar a su Dios y disimular ante el opresor que imponía un dios propio, el pueblo afro se sigue rebelando mientras resiste. Pajonal, Sucre, no es la excepción, es una población que ha resistido los avatares de la violencia, que llevaron a silenciar las manifestaciones artísticas y culturales, pero no lograron sucumbir ante el ataque, el tambor resuena con más fuerza y traspasa las fronteras del departamento de Sucre.

El Fondo Mixto de Cultura del Departamento de Sucre hace un reconocimiento a la lucha por fortalecer las tradiciones artísticas y culturales a la profesora Efigenia Blanco y a su equipo de trabajo en la Institución Etnoeducativa de Pajonal¹⁷², pues con esfuerzo y pujanza la institución ha ido alcanzando grandes logros para la mejora de la calidad educa-

171 El *fandango de lengua* es una expresión musical propia de las comunidades negras y mulatas mestizadas del Caribe colombiano. <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/bitstream/cidap/377/1/EI%20Bullerengue-Enrique%20Luis%20Mu%C3%B1oz.pdf>.

172 <https://fb.watch/nEavwG-AMt/>

Fondo Mixto de Promoción de la Cultura y las Artes de Sucre

tiva y la construcción de una cultura de paz. Desde hace 22 años cuenta con el grupo de danza “Al son de Celia Extremor Rubio”, nombre de una cantadora de este corregimiento, como una de las estrategias de permanencia en la escuela de los niños y jóvenes.

“La paz está en cada una de las personas que habitan el territorio. La señora Efigenia como directora genera paz, porque ella contribuye a crear un buen ambiente entre los compañeros y dentro y fuera de la institución. Ella siempre es gestora de buenas acciones que contribuyen a ese ambiente. Para mí, esa es una buena acción que suscita paz... tolerancia, escucha” (entrevista a Álvaro Berrío, 9 de octubre del 2023).

Con el proyecto educativo “Encuentros comunitarios diseña el cambio formando en valores para erradicar la violencia”¹⁷³ logra la Institución Educativa de Pajonal la participación en el Foro Educativo Nacional 2019. El proyecto busca a través del arte explorar el talento de los estudiantes, fortalecer las raíces de la cultura afrocolombiana y educar en valores para contribuir a la formación de una cultura de paz. Vincula a toda la comunidad educativa mediante encuentros con niños, jóvenes, padres, adultos mayores, y logra cambios en comportamientos, así como mayor sentido de pertenencia entre sus habitantes.

Los proyectos educativos han permitido mejorar el clima escolar, la sana convivencia, y de igual forma han ayudado a disminuir la deserción estudiantil: “han facilitado la permanencia de nuestros niños, el empoderamiento de los niños, de los docentes, de nosotros como directivos, de los padres de familia, esa empatía, esa unión de la escuela-comunidad; a la hora que llamamos a nuestros padres de familia, aquí están” (entrevista a Efigenia, 9 de octubre de 2023).

173 <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/encuentros-comunitarios-disena-el-cambio-formando-en-valores-para-er>
<https://youtu.be/8H7PQb8mRes?feature=shared>

Por otro lado, la maestra Efigenia recibe un reconocimiento en La Noche de los Mejores por parte el Ministerio de Educación Nacional en el año 2019, en la categoría Entornos Escolares para la Vida y la ciudadanía, subcategoría I. E., porque promueve el desarrollo socioemocional de estudiantes, como representante de la Institución Educativa Pajonal de San Onofre Sucre¹⁷⁴.

Confianza y apoyo de las organizaciones a su gestión directiva

Con estos proyectos educativos y comunitarios se ha logrado el mejoramiento de la infraestructura de la institución a través de la gestión de la directora Efigenia con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La pujanza y el amor por su comunidad han llevado a los líderes de empresas como Ecopetrol a confiar su inversión millonaria en Efigenia Blanco:

Entre tanto, el presidente de Ecopetrol, Amaury de la Espriella, expresó que solo fue suficiente con ver la loable labor, esfuerzo, entrega y compromiso de la rectora Efigenia Blanco para respaldarla en lo que ella y sus docentes han venido trabajando durante mucho tiempo. La obra de Ecopetrol asciende a más de 600 millones de pesos y fue un aporte al Programa de Desarrollo con Enfoque territorial (PDET) de la región de los Montes de María¹⁷⁵.

La gobernación de Sucre y Ecopetrol entregan las obras a la directora, la mamá de Pajonal, quien con humildad dedica su tiempo y esfuerzos a la comunidad. Otro de los grandes logros de la maestra Efigenia Blanco en su actividad directiva ha sido constituir la escuela como una Institución Etnoeducativa,

174 https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-390873_lista_pdf.pdf

175 Alcaldía municipal de San Onofre, *Ecopetrol se enamoró del trabajo incansable de la comunidad educativa de Pajonal y aportó para mejoramiento de su infraestructura*, 2020. <http://www.sanonofre-sucre.gov.co/noticias/ecopetrol-se-enamoro-del-trabajo-incansable-de-la-comunidad>

lo cual le va a permitir seguir fortaleciendo el arte, la cultura y tradiciones del pueblo afrodescendiente desde una mirada intercultural.

Durante la celebración, que se llevó a cabo en el polideportivo del barrio Madre Bernarda, de San Onofre, se le entregó una exaltación a la rectora de la Institución Educativa Pajonal, Efigenia Blanco Silgado, por convertir su colegio, en un plantel de etnoeducación en el departamento, ella reconociendo el apoyo de la comunidad escolar expresó (...) “Somos un equipo, que estamos liderados por Dios, que es quien nos dirige para enseñarle a los estudiantes que lo más importante es el territorio”¹⁷⁶.

Efigenia, en compañía de la representante legal de Asoafro, la profesora Lina Marquesa Rodríguez, ha conseguido en San Onofre la formación integral para los estudiantes en música, danza, teatro y la formación en valores que, para ella, no puede faltar: “Asoafro de Lina Marquesa Rodríguez Meléndez, nosotros somos enamorados de la etnoeducación, Asoafro nos beneficia con capacitaciones, siempre nos han capacitado a nuestros niños en danza, música, teatro, “ella ha sido ese árbol grande que nos ha cobijado siempre” (entrevista a Efigenia Blanco, 9 de octubre del 2023).

La loable labor de Efigenia Blanco ha permitido también contribuir a la formación de una cultura de paz en su institución, ha impactado con su amor maternal en la comunidad que, a ritmo de tambor, despierta de una noche triste.

El 12 de octubre del 2023, la Institución Educativa de Pajonal fue reconocida por el MEN en el marco del Foro Educativo Nacional: Convivencia Escolar, Buenas Prácticas, como una de las 25 experiencias exitosas presentadas a este encuentro anual con la ponencia titulada “En la ruta del bullerenque

176 “En San Onofre se celebró el Día de la Afrocolombianidad”, *El Sucreño*, 28 de mayo de 2023. <https://www.elsucreno.com/2023/05/28/en-san-onofre-se-celebro-el-dia-de-la-afrocolombianidad/>

baile cantao y noches de tambores: diversidad sin perder la identidad”, en la línea Equidad e Interculturalidad en el marco de la diversidad, y en esta ocasión se destacó como líder a Eunice Ocan Ramos¹⁷⁷.

Entre la tragedia y el cambio/violencia y resistencia, las prácticas de aula en medio de la opresión

La Institución Educativa de Pajonal, lugar que Efigenia considera su casa, ha vivido momentos muy difíciles, la tragedia y la violencia han sido las huellas que se mantienen en la memoria de la comunidad educativa. El 16 de noviembre de 1996, los medios de comunicación registraban una de las tragedias que enlutaban a toda una región. Según lo registrado por el diario *El Tiempo*, 25 estudiantes viajaban en un camión que se accidentó, y 16 estudiantes en edades entre 13 y 15 años fallecieron en el siniestro; según los relatos de la comunidad, 5 de estos niños pertenecían a la comunidad de Pajonal.

“Por no haber el bachillerato aquí tenían que trasladarse a San Onofre y hubo ese accidente aquí donde murieron 5 estudiantes de 15 y 16 años (interrumpe la docente) eso fue en el año 1996, hubo necesidad de traer unos docentes que estaban en Las Brisas para unificar y aprobar el bachillerato hasta noveno” (entrevista a docente de la institución, 9 de octubre de 2023).

La falta de institución educativa de básica secundaria en estos años produjo el desplazamiento de los niños y niñas que terminaban la primaria en el centro educativo de Pajonal a otras instituciones del municipio; las dificultades de acceso al territorio, la lejanía de las escuelas que ofrecían el bachillerato, la falta de transporte escolar como problema que se

177 Gobernación de Sucre, *Orgullo sucreño por el reconocimiento del Ministerio de educación Nacional*, 2023. <https://www.sucre.gov.co/noticias/orgullo-sucreno-por-el-reconocimiento-del-ministerio>

mantiene en el corregimiento hacían que los estudiantes se transportaran en cualquier vehículo sin ninguna garantía.

Fue tanto el impacto originado en el municipio por este accidente que de inmediato se empieza a gestionar la fusión de los centros educativos existentes en el corregimiento, para convertirse en institución educativa en concordancia con lo dispuesto en la Ley General de Educación, especialmente en el artículo 138, cuyo parágrafo establece que el Ministerio de Educación Nacional junto con las Secretarías de Educación de los entes territoriales certificados fijarán un plazo para que cumplida la fecha no existan establecimientos educativos que ofrezcan únicamente educación básica primario o secundaria¹⁷⁸.

Esto fue ratificado por la Ley 715 de 2001, que define las particularidades de las instituciones educativas, además de los niveles de educación mínimos que se deben ofrecer en estas. También exhorta a aquellas que no ofrezcan los ciclos de preescolar, básica primaria y básica secundaria hasta noveno como mínimo, a que se fusionen con otras, para garantizar la continuidad del servicio educativo. A las que solo brindan parcialmente los niveles de educación, a partir de la promulgación de esta ley se las denomina centros educativos, lo que implica asociarse con otras instituciones educativas con las cuales comparten un proyecto educativo institucional (P.E.I.) y todas las disposiciones inherentes al servicio educativo (art. 9).

En el año 2000 se fusionan la escuela rural N.º 1 y escuela rural N.º 2 de Pajonal y se convierten en institución educativa. En este momento, Efigenia, que contaba con el perfil para ser la rectora, asume el reto no muy convencida de que pudiera llevar las riendas de un cargo con tanta responsabilidad.

“Había dos escuelas y por mi perfil me ubicaron como directora de esa escuela que fusionaron, debido a que era

.....
178 Ley 115 de 1994, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación.

licenciada en supervisión educativa... cargo muy grande, pero mi familia me dio ánimos y fuerzas para aceptar ese cargo, siempre me apoyaron” (entrevista Efigenia Blanco, agosto de 2023).

En el relato de la profesora se dejan ver las dificultades de esos primeros años, las condiciones económicas a las que se enfrentan a diario los habitantes de Pajonal, las cuales son trasladadas a la escuela o a su familia, como ella considera a sus alumnos. Esta situación la perturba y asume las dificultades como propias, lo cual refleja las preocupaciones y sentimientos de los maestros rurales, pero también la esperanza de sacar la comunidad adelante que los lleva a entregarse de corazón a su labor.

“Los primeros años fueron muy difíciles porque mi carácter no era muy fuerte y me conmovía mucho la situación económica y emocional de los estudiantes. El abandono que sufrían mis estudiantes por no tener a su madre al lado hacía que me diera cuenta de que era mi historia y fue demasiado fuerte, lloraba porque veía reflejada mi historia personal en mis estudiantes” (entrevista a Efigenia Blanco, agosto de 2023).

Ese carácter amoroso que la lleva a convertirse en la mamá de Pajonal, también la guía a recibir el apoyo de los compañeros y amigos que la motivan a aceptar la dirección de la escuela y ha sido esencial para consolidar un Proyecto Educativo Institucional y más recientemente avanzar hacia la consolidación de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

“Me contacté con la hermana María de los Ángeles¹⁷⁹ para decirle que era muy duro ese cargo por las vivencias de sus estudiantes y ella me llamó la atención y me aconsejó para que no me retirara y le ayudara a la comunidad, porque

179 La hermana María de los Ángeles, directora del colegio Santa Clara, escuela donde terminó los estudios de secundaria.

Dios la había colocado ahí, para que dirigiera un plantel educativo” (entrevista a Efigenia Blanco, agosto de 2023).

Los procesos institucionales empezaron a mejorar de la mano de Efigenia, la escuela comienza a crecer y a consolidar sus procesos a pesar de que durante esos años se recrudece la violencia en el territorio, y las vivencias de forma particular de la comunidad retrasan la proyección de la institución y, por ende, el desarrollo social, cultural y humano.

El municipio de San Onofre fue uno de los escenarios macabros de violencia y opresión, grupos paramilitares se apoderaron del territorio y obligaron a sus habitantes mediante la intimidación, las masacres y los asesinatos selectivos a configurar un territorio en los Montes de María doblegado ante la violencia, puesto que, según el Centro de Memoria Histórica, entre los años 90 y comienzo del presente siglo los paramilitares fueron los dueños y señores de San Onofre Sucre y sus veredas aledañas:

No había otra opción de justicia o de orden social diferente a la que los hombres de las Autodefensas Unidas de Colombia imponían a fuerza y fuego. Alrededor, en el área de los Montes de María, cometieron más de 40 masacres. Las lógicas eran simples: si no gustabas de los paras, te mataban, te desaparecían y te desterraban, y si gustabas de ellos, a la larga también hacían lo que querían contigo, tu familia y tus vecinos¹⁸⁰.

La localidad de Pajonal vivió de forma particular la violencia de los grupos paramilitares en cabeza de alias Cadena, sanguinario comandante del bloque Dique de las AUC, y de alias el Oso, quien, según el periódico *El Universal*, “se encuentra recluido en la Cárcel de Máxima Seguridad de Cóbbita, Boyacá, donde paga una condena de 38 años y 6

180 Centro de Memoria Histórica (CNMH), *San Onofre conmemora a las víctimas de las AUC*, 13 de abril de 2015, <https://centrodememoriahistorica.gov.co/san-onofre-conmemora-a-las-victimas-de-las-auc/>

meses de prisión”¹⁸¹ por múltiples hechos entre los que se encuentran desplazamiento forzado, extorsión, parapolítica, asesinatos. Estos grupos se establecieron en el territorio para hacer parte de la dolorosa historia de violencia que ha quedado impregnada en la memoria de la comunidad.

Con la violencia, las oportunidades de progreso de la comunidad se vieron truncadas¹⁸². En esta comunidad no solo se coartó la posibilidad de desarrollo económico, sino que las presiones recibidas ocasionaron una masacre cultural, las expresiones artísticas fueron minimizadas: “Las fiestas que se hacían aquí eran de ellos, las que se podían realizar en la comunidad eran las que organizaban ellos, se encargaban de todo, vendían las cervezas, las gaseosas, de todo se encargaban ellos” (docente entrevistado 9 de octubre de 2023)

De lo acontecido en Pajonal se puede afirmar que fue un secuestro del territorio, todas las dinámicas comunitarias y escolares dependían de los deseos de los grupos armados, los habitantes fueron obligados a hacer trabajos en contra de su voluntad; en la escuela el panorama no era distinto de esta realidad; había vigilancia permanente a los docentes, a quienes amenazaron con matarlos y no podían renunciar porque serían perseguidos a donde fueran.

“Hasta a nosotros nos ponían a barrer las calles, a montar a caballo... Nos hacían montar a caballo (interrumpe la docente 2), eso fue horrible y sin manera de poder renunciar porque nos mataban, constantemente los teníamos en las ventanas de los salones.

Ellos nos reunían y nos decían que teníamos que cumplirle a los pelaos, en esa *época* hasta las matrículas –en ese

181 “Otra condena más sobre alias ‘El Oso’, exjefe paramilitar de las AUC”, *El Universal*, 24 de noviembre de 2022.

182 “Una definición genérica de la violencia podría corresponderse a todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano”. Francisco Jiménez, *Antropología de la violencia: origen, causas y realidad*. *Revista de Cultura de Paz*, n.º 3 (2019): 9-51. file:///D:/Downloads/3-4-PB.pdf

tiempo se cobraba matrícula– tenían que darle el 50 % de la matrícula y cuidado el director decía algo, porque era un acabado” (entrevista a los docentes 1 y 2 el 9 de octubre de 2023).

Las situaciones vividas en la comunidad de Pajonal tocaron los puntos más sensibles de la conciencia humana: las desapariciones forzadas, asesinatos selectivos y todas las atrocidades que se les ocurrieran a “los dueños del territorio” para doblegar a través del miedo a sus habitantes.

“Empezó el temor, anoche se fue Fulano, anoche vinieron por Fulano, se lo llevaron, lo desaparecieron, y después se fue recrudeciendo tanto la violencia que yo recuerdo que durante un buen tiempo encontrábamos muertos en el camino, si no era de venida era de regreso” (entrevista a Efigenia Blanco, 9 de agosto de 2023).

Aunque muchas familias de la comunidad migraron a otras regiones, la mayoría de los pobladores resistieron los abusos de sus verdugos, permaneciendo en el territorio. Algunas poblaciones aledañas se desplazaron completamente, pero el silencio en esta etapa de la violencia fue el aliado de los habitantes que los llevó a adaptarse a las condiciones hostiles que les impusieron sus opresores.

“Nos fuimos adaptando a esa gente, no hubo desplazamiento masivo, únicamente hubo desplazamiento en el caserío “Si te gusta”, en la escuela que se llama “El Peñón” se desplazaron los estudiantes que tenía esa institución, desaparecieron, se fueron. El pueblo desapareció, los estudiantes que tiene el docente que está en esa región son de las fincas aledañas, esas casas las quemaron todas” (entrevista a docente, 9 de octubre de 2023).

Como se ha visto en esta sección, la historia de San Onofre, Sucre, refleja la triste realidad de muchas regiones que han sufrido la violencia, por lo que es fundamental que la

comunidad canalice los esfuerzos para abordar las causas subyacentes de este problema y trabajar en la construcción de la paz desde los entornos educativos, de modo que se minimice el riesgo de repetición de la violencia, se construya un entorno más pacífico y equitativo, donde la violencia deje de ser la única respuesta a las dificultades que enfrenta la comunidad.

La construcción de paz desde la escuela debe convertirse en el ideal de educación, como eje de inicio de la reconstrucción del tejido social, como una oportunidad para sanar y prosperar; en otras palabras, la paz del territorio puede ser la herramienta que transforme su realidad. En este sentido, en la reconfiguración del conflicto desde la escuela rural es importante combinar las innovaciones pedagógicas con la atención emocional, para desarrollar habilidades socioemocionales, competencias comunicativas que faciliten la convivencia, y en este proceso una alternativa podría ser la educomunicación a fin de hacer más comprensibles los procesos educativos con el uso de diferentes herramientas de comunicaciones¹⁸³.

Estas concepciones se han expresado en la escuela de Pajonal al frente de la profesora Efigenia, donde quizás la primera etapa del estar inmerso en la guerra es la resistencia, que se manifiesta de diferentes formas como respuesta para preservar la vida, aunque finalmente, ante las presiones y amenazas, algunos eligen el desplazamiento.

Se considera como desplazados a los sujetos que han desarrollado un mecanismo de defensa ante las presiones psicológicas originadas del miedo a causa de actos violentos, que provocan en estos, situaciones traumáticas que afecta la estabilidad de todo el núcleo familiar y social, originán-

183 José Édison Soler Rocha y Oscar Hugo López Rivas, "Educomunicação e rádio escolar nos campos de Boyacá. Uma perspectiva a partir da hermenêutica de Gadamer", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 37 (2021): 207-231.

dole incertidumbre, por lo que en su estabilización requiere acompañamiento permanente y una atención integral¹⁸⁴.

En Pajonal, algunas familias decidieron abandonar el pueblo como forma de protegerse de la violencia, pero la mayoría de los pobladores resistieron a los hechos de violencia. En este punto fue muy importante el apoyo emocional brindado por los docentes de la institución de Pajonal, especialmente de la profesora Efigenia, quien alentaba a profesores y estudiantes a seguir con la firme esperanza de que todo tenía que mejorar. “Les decía todos los días a mis estudiantes que había que soportar mis hijos, qué vamos a hacer” (entrevista a Efigenia, agosto de 2023).

Uno de los pilares fundamentales para mantener una comunidad en medio del conflicto es garantizar la permanencia institucional. La escuela, como espacio de reunión y socialización de las vivencias de los pobladores, se convierte en escenario de fortalecimiento de las capacidades de resiliencia de las personas en medio del conflicto, por lo que la perduración de la escuela y del personal que en ella labora es esencial para soportar la opresión y violaciones de los derechos de las personas.

“¿Qué hicimos para mantenerla? (la escuela). Bueno, Dios que se apiadó de nosotros, y la resiliencia; ahí estuvimos, ahí estuvimos, que llegaban ellos, que necesitamos hablar con ustedes, mandábamos: *¡corran mis hijos, váyanse, váyanse!* Porque a mí personalmente me daba miedo, y si es verdad que por aquí hay guerrilla... y un enfrentamiento... Aferrados a Dios y la resiliencia de la comunidad que se

184 Amer Estrada Castro y Claudia Flórez, “Factores psicosociales que afectan el rendimiento escolar de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento residentes en el sector La Pista, corregimiento de San Pablo, municipio de María La Baja, Bolívar” (Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad de Cartagena, 2012), 67.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/9332#:~:text=El%20prop%-C3%B3sito%20del%20presente%20trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20es,en%20el%20municipio%20de%20Mar%C3%ADa%20La%20Baja%20Bol%C3%ADvar>

mantuvo, muchos padres de familia se llevaron a sus niños” (entrevista a Efigenia, 9 de agosto de 2023).

Que una persona sea uno de los pilares que sostiene a una comunidad, no la exime de soportar las tensiones y actos violentos que terminan por doblegar la voluntad de quienes resisten a las presiones e imposiciones de aquellos que con las armas y el poder minimizan a grupos humanos en contra de su voluntad, para mantener un poder político o el control del territorio. Efigenia también fue tocada en las fibras más profundas de su corazón; la desaparición de personas de sus círculos cercanos la llevó a sufrir depresiones y situaciones de estrés postraumático, pero ese convencimiento de ser la mamá de Pajonal la impulsó para seguir sosteniendo los pilares de la comunidad.

“Una de las cosas que más me marcó es porque había un muchacho, se llamaba Emilio, él era bachiller, pero de San Onofre, y cuando no había bachillerato completo salían a hacerlo en la cabecera municipal. La familia de ese muchacho Emilio estaba en Caracas, esa fue el primer desplazamiento que hubo en Pajonal. *Él* era muy amigo de los docentes, él mismo me decía: –cuando le falte un docente de primaria me manda a llamar que yo le colaboro. *Él* me decía: –Seño, vamos a organizar un campeonato para que se entretengan (los estudiantes). Se fue para Caracas y regresó cuando estaba la violencia en su furor. *Él* tenía un equipo de sonido, que sonaba duro... En cada comunidad había dos paras, y donde llegaban había que darles la comida, ellos comían donde Emilio y se ponían a beber. Esa vez, llegó el para por la tarde, ese día cogieron un cerdo que andaba por la calle, lo mataron y repartieron su carne. Emilio era un muchacho muy espontáneo, y él mismo me cuenta” (entrevista a Efigenia, 9 de agosto de 2023).

Pero los abusos a los que fueron sometidos los habitantes de la región superan los imaginarios de la barbarie cometida

contra la población civil¹⁸⁵. Hecho que fue vivido de manera particular por Efigenia. El amor maternal por sus estudiantes la llevó, por ejemplo, a crear un cerco de protección alrededor de una jovencita que, en representación de su comunidad, participaría en un reinado organizado por los paramilitares.

“La responsabilidad que era esa... me tocó llamar a los papás para pedirles el permiso. Nos vamos con la niña para Libertad, todos los docentes, duramos 8 días, alquilamos una casa, acompañamos a la niña a todos los actos, con la responsabilidad que sentíamos de protegerla. Ganó otra niña. Ella hizo una buena participación, pero quedó muy nerviosa” (entrevista a Efigenia, 9 de agosto de 2023).

El sentimiento de responsabilidad y fraternidad de Efigenia por su comunidad, el sentirse parte de las familias, la llevan a actuar como tal en situaciones que han puesto en riesgo su integridad. Y a veces actúa de manera silenciosa. Lo cual nos remite a lo dicho por Gandhi: “La no-violencia no es una virtud de los cobardes, sino de los valientes”¹⁸⁶, virtud que ha practicado la maestra y que ha servido para llenar de valor y paciencia a una población necesitada de paz.

Retomando el reinado organizado por los paramilitares en el territorio, expresa la maestra Efigenia:

“Ahí yo ignoré nuevamente el consejo que me dio la psicóloga, que no debería traer los problemas del trabajo para mi casa; pero yo todos los fines de semana me traía esa niña para mi casa. Me la traía el viernes en la tarde y la regresaba el lunes en la mañana. Porque como quedó muy nerviosa... Y como era verdad que ellos andaban abusando de esas niñas, yo me la llevaba para mi casa. Por todas

185 “El Oso, Marco Tulio Pérez”, *Verdad Abierta*, 29 de diciembre de 2008. <https://verdadabierta.com/perfil-marco-tulio-perez-alias-el-oso/>

186 Gaspar Rul-lán Buades, “El pensamiento de Mahatma Gandhi (I)”, *Proyección: Teología y Mundo Actual* n.º 218, (2005): 281-299. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1387524

esas cosas tuvimos que pasar” (entrevista a Efigenia, 8 de agosto de 2023).

Conclusión

Investigar y analizar la historia de vida de la maestra rural nos permite ahondar en el saber científico y ancestral de la mujer. Vemos en esta historia que la maestra se va formando profesionalmente en el desarrollo de su labor docente, que emprende una lucha por posesionarse dentro de una comunidad y un sistema. Trabaja por y para la comunidad, por encima de sus intereses personales. Como lo expresan Buitrago y Argüello: “la ventaja de los maestros rurales que viven en condiciones de difícil acceso para el desarrollo de su labor permite que esas mismas circunstancias se conviertan en oportunidades que a través del día a día, logran empoderarse en su comunidad y liderar una pedagogía del contexto”¹⁸⁷.

Así las cosas, es imprescindible que las políticas educativas estatales atiendan sin tardanza la educación rural, pues las actuales se encuentran aisladas del contexto y de las necesidades del territorio, lo cual abre cada día más la brecha de inequidad entre la educación rural y la urbana¹⁸⁸.

La maestra rural requiere oportunidades de formación permanente que le permitan enriquecer su práctica pedagógica en contexto. Pero, además, es fundamental que pueda transitar de forma segura por las veredas y corregimientos a donde se desplaza diariamente, sin miedo a ser violentada.

187 Libia Consuelo Buitrago Rincón y Andrés Argüello Parra, Conceição Leal da Costa. “La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo”, *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 3, n.º 9 (2018): 19.

188 Diana Soto Arango, *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. UPTC, FUDESA, 2014.

<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstreams/89cfd9cc-619c-4b3c-9531-21ff352965ec/download>

Educar en el territorio rural exige reconocer las diferentes ruralidades y, al mismo tiempo, fortalecer las costumbres, creencias, tradiciones, el arte y la cultura, de manera que se vaya forjando un mejor futuro para niños y jóvenes. Formar mejores seres humanos es un desafío para la maestra rural montemariana que tiene que ayudar a sanar en sus estudiantes las secuelas psicosociales que ha dejado la violencia, mientras combate la deserción escolar o la población flotante a causa del hambre, el desempleo y demás carencias con las que se vive en el territorio.

La educación para la paz en los territorios violentados por el conflicto armado y por otras violencias como es el caso de los Montes de María, no es una opción más, sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir; en otras palabras, se debe constituir en una de las herramientas de mayor importancia para alcanzar la anhelada paz. Ello implica estimular la reflexión permanente sobre esta, para lograr formas de convivencia en todos los niveles y con todos los actores, como una reciprocidad estudiantes-docentes-padres de familia y comunidad en general.

Por otro lado, los contextos rurales en Colombia representan un desafío permanente en materia social y educativa. Los grandes retos educativos están estrechamente relacionados con el acceso a la escuela, las migraciones que originan las zonas de conflicto, las difíciles condiciones económicas que atraviesan estas comunidades, que obligan a la población infantil a formar parte de la fuerza de trabajo de las familias, en su mayoría campesina, entre otros factores. En este sentido, se visualiza la escuela rural no solo como fuente de escolarización, sino como un espacio que favorece la integración social y comunitaria, donde las oportunidades de liderazgo desde la escuela auspician el desarrollo del territorio.

Desde esta perspectiva, se convierte la escuela en un escenario de transformación de las comunidades a través de los proyectos educativos institucionales contextualizados, en los

que se manifieste el sentir de los pobladores, con voluntad para generar mejores condiciones educativas para los niños, niñas y adolescentes, traducidas en condiciones de vida digna, donde la productividad del campo se fusione con la educación.

La discusión plateada en este capítulo guía la reflexión hacia el contexto de los Montes de María, un territorio con una tradición multicultural, pero también escenario de conflicto armado histórico, que relega a los habitantes a condiciones de violencia estructural; sin embargo, a su vez es una región de oportunidades, donde yace el liderazgo de maestras y maestros que han expuesto su vida por defender el territorio, y con su acción educativa inspiran a seguir luchando por hacer de estos paisajes un remanso de paz.

Podemos concluir que la educación rural históricamente ha sido el gran desafío social de muchos países, en especial de los de América Latina, y cobija a la población rural o rural dispersa, que generalmente se dedica a actividades agropecuarias. La escuela rural, además de escolarizar, favorece la integración social comunitaria y la oportunidad de progreso sostenible en los territorios mediante la valoración de sus tradiciones culturales, sociales y económicas.

Así mismo, contribuye a cerrar brechas de acceso y calidad entre territorios y grupos poblacionales, en la medida en que niños, niñas y adolescentes logren tener trayectorias educativas continuas y completas, lo que contribuye a potenciar la productividad y desarrollo económico de las regiones dispersas en la geografía nacional. Es el caso de los Montes de María, escenario intercultural, con historia reciente de un conflicto armado que ha dejado huellas en sus habitantes y demanda una educación situada con visión global que contribuya al desarrollo integral de niños y jóvenes¹⁸⁹.

189 Amer Estrada Castro, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina, "Mi tierra, mi paz. Luz Nellis Camacho, el faro de una educación para la paz en la ruralidad", Ponencia presentada en VI Simposio Internacional de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, Afrodescendientes y Africanas, Universidad de La Guajira, Riohacha, 2022.

Bibliografía

- Alcaldía Municipal de San Onofre. *Ecopetrol se enamoró del trabajo incansable de la comunidad educativa de Pajonal y aportó para mejoramiento de su infraestructura*. 2020. <http://www.sanonofre-sucree.gov.co/noticias/ecopetrol-se-enamoro-del-trabajo-incansable-de-la-comunidad>
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer y Nico Verloop. “Reconsidering research on teachers’ professional identity”. *Teaching and Teacher Education* 20, n.º 2 (2004): 107-128. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2728601/view>
- Bolívar, Antonio. “Liderazgo, mejora y centros educativos”. En *El liderazgo en educación*, coordinado por A. Medina. UNED, 1997.
- Buades, Gaspar Rul-lán. “El pensamiento de Mahatma Gandhi (I)”. *Proyección: Teología y Mundo Actual* n.º 218, (2005): 281-299. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1387524
- Buitrago Rincón, Libia Consuelo, Andrés Argüello Parra, Conceição Leal da Costa. “La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo”. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica* 3, n.º 9 (2018): 943-965.
- Centro de Memoria Histórica (CNMH). *San Onofre conmemora a las víctimas de las AUC*. 2015. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/san-onofre-conmemora-a-las-victimas-de-las-auc/>
- Duque, Mauricio, Jorge Celis, Bibiam Díaz y Margarita Gómez. “Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los

estudiantes”. *Revista Colombiana de Educación* n.º 67 (2014): 107-124. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce107.124>

“El Oso, Marco Tulio Pérez”. *Verdad Abierta*, 29 de diciembre de 2008. <https://verdadabierta.com/perfil-marco-tulio-perez-alias-el-oso/>

“En San Onofre se celebró el Día de la Afrocolombianidad”. *El Sucreño*, 28 de mayo de 2023. <https://www.elsucreno.com/2023/05/28/en-san-onofre-se-celebro-el-dia-de-la-afrocolombianidad/>

Estrada Castro, Amer, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina. “Mi tierra, mi paz. Luz Nellis Camacho, el faro de una educación para la paz en la ruralidad”. Ponencia presentada en VI Simposio Internacional de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, Afrodescendientes y Africanas, Universidad de La Guajira, Riohacha, 2022.

Estrada Castro, Amer y Claudia Flórez. “Factores psicosociales que afectan el rendimiento escolar de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento residentes en el sector La Pista, corregimiento de San Pablo, municipio de María La Baja, Bolívar”. Trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad de Cartagena, 2012.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/9332#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20del%20presente%20trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20es,en%20el%20municipio%20de%20Mar%C3%ADa%20La%20Baja%20Bol%C3%ADvar>

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. Siglo XXI Editores, 2005.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós, 1990.

Institución Educativa de Pajonal, Sucre. *Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC)*. 2023.

Jiménez, Francisco. “Antropología de la violencia: origen, causas y realidad”. *Revista de Cultura de Paz*, 3 (2019): 9-51. file:///D:/Downloads/3-4-PB.pdf

Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1666964>

Montero, Maritza. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós, 2003.

“Otra condena más sobre alias ‘El Oso’, exjefe paramilitar de las AUC”. *El Universal*, 24 de noviembre de 2022. <https://www.eluniversal.com.co/sucesos/otra-condena-mas-sobre-alias-el-oso-exjefe-paramilitar-de-las-auc-GA7552976>

Reyes Espejo, María Isabel. “El liderazgo comunitario y el capital social, una aproximación desde el campo biográfico”. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2013. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129380/mire1de1.pdf

Soler Rocha, José Edilson y Oscar Hugo López Rivas. “Educomunicação e rádio escolar nos campos de Boyacá. Uma perspectiva a partir da hermenéutica de Gadamer”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 37 (2021): 207-231.

Soto Arango, Diana Elvira. *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. UPTC, FUDESA, 2014.

<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstreams/89c-fd9cc-619c-4b3c-9531-21ff352965ec/download>

Dilia Mejía, la maestra gestora de paz en los Montes de María del Caribe colombiano¹⁹⁰

Dewin Enrique Benavides Acuña¹⁹¹

Institución Educativa Costa Rica, Buenavista, Sucre
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible

 <https://orcid.org/0000-0002-9310-3732>

Rina del Carmen De León Herrera¹⁹²

Universidad de Cartagena, Colombia
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible

 <https://orcid.org/0000-0003-3061-7258>

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo develar la historia de vida de una maestra de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María (IENSMM) con sede en el municipio de San Juan Nepomuceno en la subregión de los Montes de María en el departamento de Bolívar.

.....
190 Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Maestras rurales e identidad profesional docente. Historias de vida desde los territorios. Siglo XX y XXI”, del cual hacen parte los grupos de investigación HISULA de la UPTC y Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena.

191 Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Matemáticas. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), docente de la Institución Educativa Costa Rica, Buenavista, Sucre. Doctor en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA de la Universidad de Cartagena, miembro del grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena. dbenavidesa@unicartagena.edu.co

192 Doctora por la Universidad de Castilla La Mancha, España. Docente titular de la Universidad de Cartagena, docente del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, líder del grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena. rdeleonh@unicartagena.edu.co

Se escoge la historia de vida de la maestra Dilia Mejía Rodríguez, coordinadora académica de la IENSMM, para visibilizar su ejercicio profesional y destacar tanto su trayectoria investigativa, liderazgo, responsabilidad social y sus aportes pedagógicos en la formación de maestros rurales como gestores de paz en un territorio violentado por el conflicto armado colombiano, como los reconocimientos que ha merecido.

Cabe anotar que la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde 1950 ha venido formando educadores con bases sólidas en investigación, didácticas e identidad profesional, lo que la ha constituido en un referente regional y nacional en favor de la paz, la convivencia y la resolución de conflictos.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo; es una investigación biográfico-narrativa con metodología historia de vida que permite la identificación de acontecimientos significativos y sistematizar la información de una vida¹⁹³ en un contexto sociocultural, la cual está colmada de idiosincrasia que nos remite a circunstancias específicas e irrepetibles del sujeto.

Se realizaron entrevistas virtuales; las preguntas orientadoras se agruparon en cuatro categorías: su vida personal y familiar, formación profesional, práctica pedagógica, premios y reconocimientos.

La revisión documental, por su parte, se centró en la dinámica del conflicto armado que se gestó en los Montes de María, su impacto en la población y en el sector educativo, a través de artículos de investigación, informes de entidades oficiales del orden nacional y regional, de algunas ONG, estadísticas oficiales, y también en documentos de la IENSMM, en espe-

193 Martín Güelman, "El método biográfico en las ciencias sociales", *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* n.º 60 (2023): 95-116.

cial el currículo y su papel en la construcción de la paz en la región.

El capítulo se estructuró en cuatro partes: en la primera, se explicitan aspectos relevantes relacionados con la metodología de historias de vida; en la segunda, se exponen los resultados de la investigación: el contexto la subregión Montes de María, su dinámica y la IENSMM; la tercera parte se centra en la historia de vida de la maestra Dilia Mejía Rodríguez; y la cuarta parte presenta las conclusiones.

La historia de vida como método y medio para resignificar la labor de un docente

La metodología cualitativa aglutina diversas formas investigativas y abre un abanico de posibilidades hasta encontrar la mejor alternativa o la pertinencia al proceso. Se refiere a la investigación que busca descubrir la relación dialéctica, la vida cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación¹⁹⁴. En ese sentido, las historias de vidas son investigaciones que generan datos descriptivos e interpretativos, provenientes de la cotidianidad del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que efectúa el individuo para vivir y sobrevivir diariamente¹⁹⁵.

Las historias de vida se estudian desde una perspectiva fenomenológica que manifiesta la conducta humana como resultado de la definición de su mundo¹⁹⁶. Algunos investigadores señalan que la perspectiva fenomenológica se posiciona como el enfoque medular en el sistema de la metodología cualitativa por cuanto explica los significados en los que

194 Rafaela Macías Reyes, "Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la maestría en desarrollo cultural comunitario", *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* 11, n.º 3 (2020): 185-205.

195 José Ignacio Ruiz, *Metodología de la investigación cualitativa*, 5.ª e. (Universidad de Deusto, 2012).

196 Mayra Chárriez, "Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa", *Revista Griot* 5, n.º 1 (2012): 50-67.

estamos inmersos en nuestro diario vivir, la influencia de una u otras opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos¹⁹⁷.

Haciendo un ligero recorrido teórico del método biográfico materializado en historia de vida, es esta tal vez la mejor estrategia que permite al investigador conocer cómo las personas elaboran y transmiten el mundo social que los circunda; además, se considera que es la más representativa de la metodología biográfica¹⁹⁸.

Otros investigadores la catalogan como método de investigación e instrumento insignia de reflexión y análisis social, y de construcción teórica de historiadores, sociólogos, antropólogos, psicólogos sociales, escritores. En este sentido, el término se refiere no solo al relato en sí, sino a toda la información acumulada sobre la vida objeto de estudio desde diferentes disciplinas y enfoques.

Existen tres tipos de historias de vida: completa, temática y editada. Las historias de vida completa corresponden a las investigaciones que cubren la vida o la trayectoria profesional del sujeto, y destacan con gran relevancia aspectos claves del sujeto. Las temáticas tienen estrecha relación con las completas; sin embargo, se enfocan en un tema, asunto o período del sujeto y de gran interés para el investigador. Y las historias de vida editadas pueden ser tomadas de las completas o temáticas, se caracterizan por la intercalación de comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal. En el caso que nos ocupa se utiliza la historia de vida temática¹⁹⁹.

Ahora, mirando la historia de vida como componente metodológico, ante todo hay que tener respuesta a los interrogantes:

197 Gregorio Rodríguez, Javier Gil Flórez y Eduardo García Jiménez, *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, 1996. <https://doi.org/GR-847-1996>

198 Miguel Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, 1.ª ed. (Síntesis, 1999).

199 James Mckernan, *Investigación-acción y currículum*, (Ediciones Morata, 1999).

¿qué son y cómo son las historias de vida? Y esta respuesta es un avance para la delimitación del ¿para qué?, es decir, los objetivos que justifican su uso, que pueden estar encaminados a capturar al máximo una experiencia biográfica, en un tiempo y espacio; por ejemplo, desde su niñez hasta el presente; comprender la ambigüedad del cambio; entender la mirada crítica con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo; descifrar los códigos de interpretación de hechos sociales de tipo general e histórico, e igualmente la explicación y el sentido de las vivencias de las personas²⁰⁰.

Delimitados los objetivos y buscando el sentido de un trabajo científico, se requiere un modelo del que emerja su significado y otorgue rigurosidad. Lo anterior equivale al cómo se aplica, atendiendo a una ruta preestablecida, aunque respetando la flexibilidad. Actualmente, se cuenta con diversos modelos para la realización de historias de vida, en algunos de estos casos se resaltan las etapas de su diseño. Marcela Cornejo propone una ruta de trabajo investigativo para las historias de vida que comprende diferentes etapas.

- *Momento preliminar.* Se define el tema y el ángulo de abordaje de este. Esto permite dar claridad a ciertos cuestionamientos del proceso, la intención, la justificación e interés del investigador. También es una oportunidad de hacer un recorrido minucioso, reflexivo, de pertinencia de la literatura existente, que permita ampliar la visión del objeto de estudio.
- *Contactos, negociaciones y contratos.* Se concretan los criterios de inclusión y exclusión de los informantes, se escogen los relatores, los cuales deben conocer la finalidad y metodología de la investigación. Los informantes se vinculan al proyecto con consentimiento informado y teniendo claro que pueden salir del proyecto si así lo desean.

.....
200 Ruiz, *Metodología de la investigación cualitativa*.

- *Recolección de los relatos mediante la entrevista.* Esta técnica permite interpelar y conocer la historia de una persona, teniendo en cuenta los objetivos definidos en la investigación. Los relatos son grabados con el aval del informante y se transcriben tal como son expuestos.
- *Análisis de los relatos.* Es un proceso que es guiado por los objetivos definidos en la investigación, que retoma los resultados obtenidos y utiliza métodos de análisis para conocer e interpretar la realidad y los relatos relacionados con la historia de vida de la persona seleccionada²⁰¹.

Ilustremos lo dicho hasta ahora sobre las historias de vida poniendo como ejemplo el caso de personas que por su labor en una comunidad han marcado la diferencia por sus aportes a la construcción de una sociedad más justa, equitativa, educada, que promueva valores y potencialice capacidades. Con plena certeza, los maestros tienen ese privilegio de agentes de cambio; de ahí la enorme importancia de dar a conocer su labor a través de una historia de vida.

En ese sentido, las historias de vida de los buenos profesores se constituyen en un insumo que puede revitalizar la formación inicial y permanente de los maestros tomando como referencia su práctica pedagógica, así como la teoría que utilizan. Del mismo modo, ofrecen bases para la resignificación del ejercicio docente; la información relevante y pertinente que estos proporcionan permite, a su vez, la reflexión personal y la toma de conciencia sobre su rol en el aula de clases y en el contexto²⁰².

La expresión “buenos profesores” no es aislada o ingenua, tiene claras implicaciones éticas y profesionales, significa un

201 Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo C. Rojas, “La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”, *Psyke* 17, n.º 1 (2008): 29-39.

202 Luna Silvia López de Maturana, “Historia de vida de buenos profesores: experiencias e impacto en las aulas”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 14, n.º 3 (2010): 149-164.

trabajo bien ejecutado con reconocimiento social y político por parte de sus pares, estudiantes, autoridades e instituciones vinculadas al sector educativo. Es por eso por lo que con las historias de vida de maestras rurales nos interesa conocer y entender las experiencias personales y sociales que les han permitido ser buenas profesoras, el por qué y para qué continúan comprometidas con este ejercicio.

Así mismo, nos proponemos dar una mirada al concepto de pedagogía, compromiso y calidad a la que se vinculan, al pasar de una concepción del profesor transmisor de conocimientos y evaluador de resultados, al profesional que diagnostica, diseña, promueve, estimula y evalúa el desarrollo global de los individuos²⁰³, aspectos relevantes para la formación de maestros.

Existe una categorización que define a los buenos profesores partiendo de sus trayectorias vitales, construidas con base en los giros y transiciones ocurridos en su vida. Entre otros factores por tener en cuenta, se mencionan la disposición mental y emocional que orienta las actividades pedagógicas y que responde a determinados impulsos, propósitos y consecuencias forjadas por la socialización. Silvia López de Maturana definió cuatro categorías: autoconfianza, motivación al logro, trabajo colaborativo y autonomía.

- *Autoconfianza*. Es una categoría que se forja a partir de un proceso sistemático de aprendizajes. La trayectoria vital de los buenos profesores muestra acontecimientos que se han encadenado sinérgicamente para reforzar la confianza en sí mismos y la valentía de no desalentarse en casos de adversidad. Eso les da una estabilidad personal que desemboca en bienestar y satisfacción por su trabajo.
- *Motivación al logro*. Se caracteriza por una formación constante, a la luz de nuevas tendencias pedagógicas

.....
²⁰³ Ángel Pérez Gómez, "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en *Sinéctica* (Morata, 2011).

de acuerdo con el interés personal o contextual. Se destacan por el optimismo frente a la vida, apertura al aprendizaje permanente, responsabilidad y profesionalismo. La formación constante va de la mano con lo ético y lo social, más que acumular títulos académicos. La autosuperación abre nuevas ventanas para estar en escenarios de discusiones académicas y cumplir con altas expectativas profesionales

- *Trabajo colaborativo*. Es una categoría en la que el docente permite la participación de todos, según las capacidades individuales, a través de una serie de relaciones entre sí, orientadas a tomar las decisiones más asertivas para la comunidad educativa. Lo anterior fortalece las relaciones entre docentes, estudiantes, padres de familias y directivos educativos, deja a un lado el individualismo y abre camino a la reflexión colectiva a favor de los procesos educativos.
- *Autonomía*. Es la actitud emancipadora de los profesores cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilita su iniciativa para proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman para provocar el cambio en su entorno²⁰⁴.

Todas estas características se visualizan en la vida de la maestra Dilia Mejía Rodríguez, como se describe más adelante.

Contexto de la investigación

Montes de María es una subregión ubicada en la parte central de los departamentos de Bolívar y Sucre en el Caribe colombiano, es la continuidad de la serranía de San Jacinto y tiene una extensión de 6466 km²²⁰⁵. Es un área

204 López de Maturana, "Historia de vida de buenos profesores..."

205 De Sucre 2677 km² (41.1 %) y de Bolívar 3789 km² (58.9 %).

geográfica que alberga 76 corregimientos²⁰⁶ y 15 municipios de los departamentos de Bolívar y Sucre. Por Bolívar los conforman los municipios de El Carmen de Bolívar, Córdoba, El Guamo, María la Baja, San Juan Nepomuceno, San Jacinto y Zambrano; y por Sucre, los municipios de Toluviejo, Ovejas, Chalán, Colosó, Morroa, San Antonio de Palmito, Los Palmitos y San Onofre. Los municipios de Sincelejo y Corozal son considerados áreas de influencia regional de los Montes de María, ahí se concentra la oferta institucional, política y administrativa de la región.

Los primeros pobladores en los Montes de María fueron los indígenas zenú, pertenecientes a los grupos panzenú y finzenú, quienes compartieron territorio con los malibúes²⁰⁷. Estos grupos indígenas se destacaban por sus actividades agrícolas y artesanales. Sus especialidades eran la elaboración de hamacas y prendas de vestir hechas en algodón. Vivían en armonía con la naturaleza aprovechando la riqueza en flora y fauna del territorio. Se adaptaron a las condiciones climatológicas para los cultivos de yuca y maíz que realizaban en huertas cercana a los caseríos.

Por otra parte, Daniels y Maza²⁰⁸, en su estudio “Los Montes de María: políticas públicas, educación y desarrollo”, expresan que el 59.3 % de los habitantes de esta subregión se ubican en las cabeceras municipales y el 40.6 % restante en las zonas rurales. También destacan que la población indígena y la afrodescendiente representan el 23.46 % y 6.65 % respectivamente, localizadas en los municipios de San Onofre, San Antonio de Palmito, Toluviejo, Morroa, Ovejas y Colosó, en el departamento de Sucre; María La Baja, Zambrano, El

206 En Colombia se aplica la palabra “corregimiento” a las poblaciones rurales, que no alcanzan el carácter de municipio, y su jurisdicción se encuentra supeditada a uno ya existente. Lo conforma un conjunto de veredas.

207 María Aguilera Díaz, “Montes de María: una subregión de economía campesina y empresarial”, *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, Banco de La República*, 195, 2013.

208 Amaranto de Jesús, Daniels Puello, Francisco Javier Maza Ávila y Alejandro García García, *Los Montes de María: políticas públicas, educación y desarrollo* (Editorial Universitaria, 2017). <https://books.google.com.co/books?id=SF01uwEACAAJ>

Carmen de Bolívar, San Juan Nepomuceno y San Jacinto, en el departamento de Bolívar; lo cual es una fiel expresión de la diversidad cultural y étnica de la región. A lo anterior se adiciona la población campesina de los 15 territorios, ubicada mayoritariamente en el sector productivo, centrado en la producción de alimentos de pancoger y agroindustrial.

Los Montes de María, por su privilegiada posición geográfica colindante con la costa Caribe colombiana, no solo cuenta con un potencial agroindustrial y ganadero, sino con el tránsito de mercancías y personas desde el interior del país hasta la costa Atlántica. Esto se debe a la construcción de la Troncal de Occidente, carretera que atraviesa la serranía de San Jacinto de sur a norte por su costado oriental. La calidad de sus tierras, su posición geográfica y la gran biodiversidad de flora y fauna son los principales factores de desarrollo regional. Las actividades agropecuarias no solo giran en torno a la ganadería, pues también se destacan los cultivos de maíz, arroz, yuca, ñame, plátano, tabaco, café y aguacate. En las últimas décadas se han introducido cultivos empresariales de ají picante, cacao y palma de aceite.

A finales de los años 50 e inicios de los 60 del siglo pasado comienzan a gestarse en la región las primeras tensiones sobre la propiedad de la tierra, que desembocaron en un período de profunda violencia, la cual se ha mantenido durante los últimos 50 años²⁰⁹. La violencia ha sido uno de los factores que más ha afectado los territorios rurales colombianos, con consecuencias negativas en los procesos educativos y las familias campesinas²¹⁰.

209 Francisco Javier Maza Ávila y María del Carmen Pérez González, "Pertinencia de la oferta educativa de la Zonas Montes de María desde sus capacidades productivas y económicas", *Revista Palobra*, n.º 15 (2015): 172-189. <https://doi.org/10.32997/2346-2884>

210 José Édison Soler Rocha y Oscar Hugo López Rivas. "Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses. Una perspectiva desde la hermenéutica de Gadamer", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 37 (2021): 161-231. <https://doi.org/https://doi.org/10.9757/Rhela>

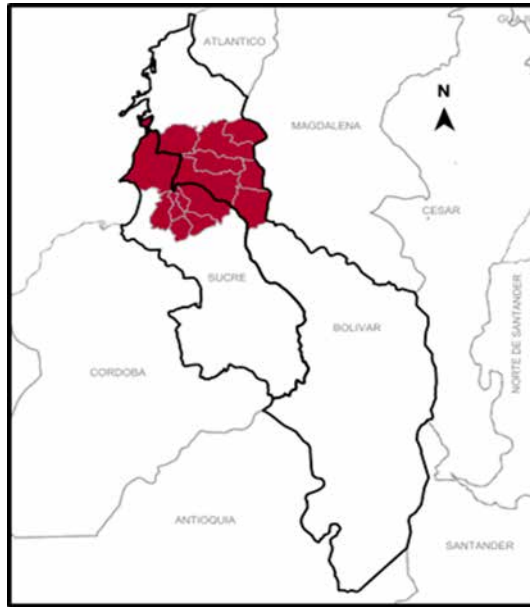


Figura 1. Ubicación geográfica de los Montes de María

Fuente: Ideaspaz²¹¹

El origen del conflicto armado en los Montes de María y su degradación, según algunos investigadores, obedeció a los siguientes factores:

El surgimiento de los grupos guerrilleros con motivaciones políticas e ideológicas, que plantea una intensa guerra revolucionaria en contra del Estado, en el marco de la Guerra de los Mil Días y la violencia partidista entre los años 50 y 60; la conformación de organizaciones en defensa del derecho a la tierra en los municipios de San Onofre, Colosó y Ovejas, tales como las Ligas Campesinas, que se extendieron hacia otros municipios como El Carmen de Bolívar; la presencia de un gamonalismo rural, como modelo de la gestión municipal, en detrimento del pleno ejercicio de los derechos ciudadanos; la debilidad institucional ante un Estado dividido y el rompimiento entre las exigencias

211 Ideaspaz, *Análisis regional de los Montes de María* (Observatorio de Cultura Política, Paz, Convivencia y Desarrollo de los Montes de María, 2009).

ciudadanas y la agenda pública, que en muchos casos está ligada a los intereses de unos pocos²¹².

Por otro lado, la concentración de las tierras en manos de unos pocos, el tipo de modelo económico, la ingobernabilidad y ausencia del Estado en el territorio, contribuyeron a que a finales de la década de los 80 las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) tuvieran la oportunidad de asentarse en la región y otros sectores del país.

Así, se conforman en los Montes de María los frentes 35 y 37 de las FARC y el Bloque Jaime Bateman Cayón del ELN. En oposición a los grupos guerrilleros, surgen en esta década los grupos de autodefensas o paramilitares que, además de su lucha contra la guerrilla, dominaron el negocio del narcotráfico en su área de influencia. El Bloque Héroes de los Montes de María fue el grupo paramilitar que más se fortaleció, pues, además de las utilidades generadas por el narcotráfico, también contaba con el apoyo de grupos de poder de la región, como miembros de la clase política, ganaderos y algunos miembros de la fuerza pública.

La presencia de estos actores armados en la región sembró violencia, zozobra y terror en sus habitantes con consecuencias irreparables en la población civil, reflejadas en homicidios, hostigamientos, desplazamientos, extorsiones, secuestros, masacres, entre otras atrocidades que violaban todas las dimensiones de la dignidad humana. La gran mayoría de estas acciones delictivas fueron ejecutadas en las zonas rurales y afectaron directamente al campesinado y sus actividades agrícolas²¹³. El sector educativo no estuvo exento de estas atrocidades (amenazas, secuestros, asesinato

212 Tezón, Mariana Inés y Amaranto Daniels Puella, *Estudios sobre conflicto y educación en Montes de María El camino hacia el desarrollo sostenible en niños, niñas, jóvenes y adolescentes* (Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, 2018), 16. <https://doi.org/10.25044/9789585689114>

213 Maza Ávila y Pérez González, "Pertinencia de la oferta educativa de la Zodes Montes de María desde sus capacidades productivas y económicas".

a docente, a padres de familia, reclusión de niños y jóvenes, desertión de los niños, cierre de escuelas).

En la década de los 90 el escalamiento del conflicto tuvo su pico más alto debido a las acciones bélicas contra la población civil, especialmente contra la rural. Según Ideaspaz²¹⁴, entre los años 1998 y 2002, el número de masacres fue de 45, con 235 víctimas; en Sucre, se reportaron 21 masacres, con un saldo de 127 víctimas. Estas acciones fueron ejecutadas mayoritariamente por los grupos paramilitares. Adicionalmente, en ese período se registraron 2430 homicidios en Bolívar y 1161 en Sucre. Por su parte, la guerrilla de las FARC se hizo notar con el aumento de los secuestros, retenes ilegales y atentados contra la infraestructura vial, productiva y energética de la región.

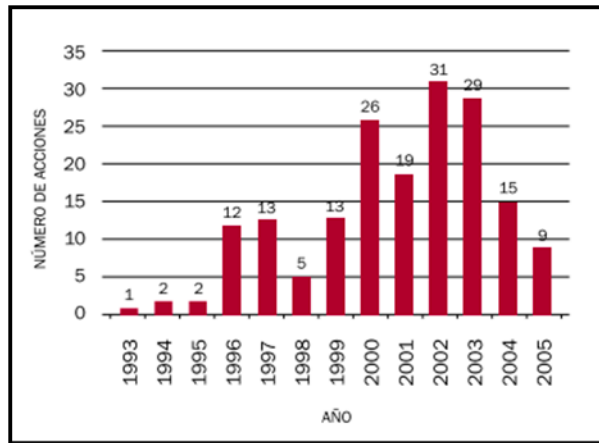


Figura 2. Número de acciones terrorista 1993-2005

Fuente: Ideaspaz²¹⁵

Ideaspaz expresa que entre 1990 y 2002, el 69 % de las acciones armadas fueron realizadas por las FARC, el 14 % por el ELN, el 9 % por las autodefensas y el 8 % restante por otras guerrillas no identificadas. El 36 % de las acciones se aglutinaron en los municipios de El Carmen de Bolívar, San

214 Ideaspaz, *Análisis regional de los Montes de María*.

215 *Ibid.*

Jacinto, María La Baja y Zambrano. En Sucre, el número de acciones fue menor, sobresalen los municipios de Ovejas y San Onofre. Por obvias razones, los índices de homicidios evidencian un incremento sostenido desde mediados de los años 90, y con un pico de 400 homicidios por cada 100.000 habitantes en el año 2000.

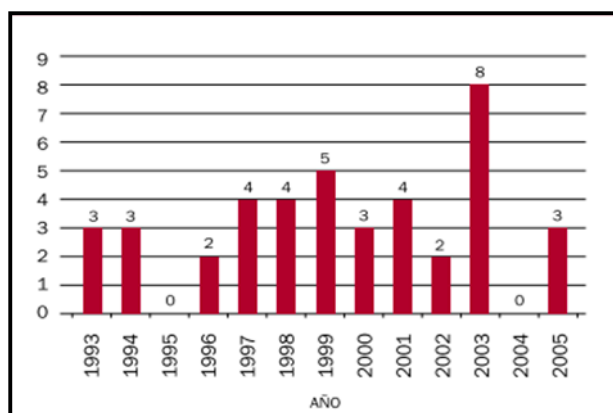


Figura 3. Número de acciones subversivas. 1993-2005

Fuente: Ideaspaz

Particularmente, los grupos paramilitares y la guerrilla de las FARC, en sus disputas territoriales han utilizado los asesinatos como arma de intimidación a la población civil, de tal manera que este hecho delictivo aumentó significativamente. Los grupos paramilitares igualmente incrementaron la violencia contra la población civil como “una estrategia basada en el terror para eliminar el presunto apoyo o base social de la guerrilla”²¹⁶. Con ese argumento, ejecutaron 42 masacres que dejaron 354 víctimas fatales. Entre las de mayor relevancia e impacto se mencionan las de Toluviejo y Capaca en el 1999, y El Salado y Las Brisas en el 2000. Asimismo, es importante señalar las de Chengue (2002), Pichilín (2002), Ovejas (2002) y Macayepo (2002).

216 *Ibid.*, 11.

A pesar de los acuerdos de paz celebrados entre el Estado y las Autodefensas en el año 2005 (Ley 975 de 2005) y la guerrilla de las FARC en el 2016, los hechos de violencia en la región de los Montes de María no han cesado. Grupos armados emergentes han tomado fuerza y sembrado temor en los habitantes de la región, con los mismos objetivos de los anteriores grupos al margen de la ley: controlar el territorio y los corredores viales para el tráfico de mercancías ilícitas.

Ante la grave situación, la Defensoría del Pueblo hizo una Alerta Temprana Estructural, número 033 del 2022, por la expansión territorial y consolidación de las autodenominadas Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC)-Clan del Golfo. La Defensoría manifiesta su preocupación ante las constantes amenazas contra la vida e integridad física de sus pobladores a través de diferentes medios como panfletos, llamadas telefónicas y mensajes de textos. Así mismo, el aumento significativo de desplazamiento forzado, violencia sexual, intervención en espacios comunales y convocatoria a reuniones a las Juntas de Acción Comunal (JAC) para validar su presencia e imponer normas, es una gran preocupación de la entidad defensora de los derechos humanos.

Estos grupos al margen de la ley se han posicionado como autoridades únicas del territorio, que incluso resuelven conflictos de la comunidad, imponen sanciones o financian proyectos usurpando funciones del Estado.

En efecto, han sido muchos años de miedo, violencia e incertidumbre para los habitantes de los Montes de María por cuenta de los grupos armados ilegales, que además de sembrar miedo, terror y desplazamientos en las zonas urbanas y rurales, permearon y controlaron las entidades gubernamentales locales, y lograron tener un dominio fuerte en los recursos y decisiones en alcaldías y gobernaciones. Esta combinación de violencia ligada con sectores políticos, administrativos, económicos y militares se convirtió en una estrategia política para mantener un estado de impunidad.

El narcotráfico asociado con el tráfico de armas mantiene una dinámica de violencia en la región que ha sido asumida en la última década por las bandas criminales. Estas organizaciones armadas ilegales se disputan con el Estado el control territorial y las rutas de acceso al mar Caribe²¹⁷.

En este territorio diverso y complejo —debido a su multiculturalidad, diversidad ecosistémica, su historia y los conflictos que lo han configurado social, política y culturalmente— se encuentra la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, en el municipio de San Juan Nepomuceno, norte del departamento de Bolívar, en la subregión Montes de María. Fue creada mediante la ordenanza n.º 41 del 25 de noviembre de 1959 de la Asamblea Departamental de Bolívar, con el nombre de Escuela Normal Superior de Varones “Diógenes A. Arrieta”. Así comienza la historia de una de las instituciones educativas formadoras de maestros y maestras de nuestro país.

Su trayectoria ha estado marcada por grandes luchas y retos que incluyeron marchas y protestas por parte de la comunidad educativa frente a las entidades departamentales de la época. En la década de los 80, la Escuela Normal toma un nuevo aire, y esta vez desde el sentir de la comunidad se empieza a ver como patrimonio cultural del municipio y la región. Esto despertó el interés y el amor de muchos sanjuaneros por la Escuela Normal lo que conllevó el aumento significativo de la población estudiantil.

217 Defensoría del Pueblo, *Ficha de alerta temprana estructural 033-22*, 13 de diciembre de 2022. <https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Details/91855>

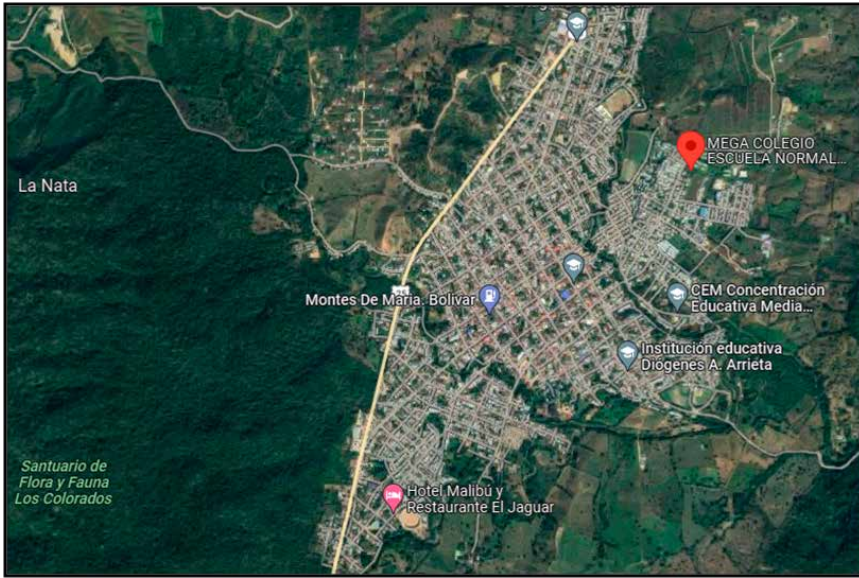


Figura 4. Ubicación geográfica Escuela Normal Superior Montes de María

Fuente: Google Maps.

En los inicios de la década de los 90 empieza en Colombia un proceso de cambios en el sistema educativo, que culminó con la expedición de la Ley 115 en el año 1994. La Escuela Normal no fue ajena a estos cambios y comenzó un proceso de reestructuración de la mano del profesor Atilio Vásquez Suárez. El profesor Atilio, como lo expresan sus colegas, “supo llegar a la gente”, pues se caracterizaba por ser una persona aplomada, inteligente y sensible. Estas virtudes permitieron que la comunidad, los docentes y estudiantes fueran sintiendo la responsabilidad frente a las nuevas políticas educativas en la formación docente.

En su equipo de trabajo el profesor Atilio contó con el apoyo y la asesoría de las profesoras Pura Álvarez de Bustillo y Rossmá Morales de Rojas, cuyo acompañamiento fue invaluable. En 1997 el profesor Atilio Vásquez Suárez fue desaparecido por un grupo paramilitar que, para la época, sembraba el terror entre los habitantes de los Montes de María.

El recrudecimiento de la violencia en los Montes de María entre paramilitares y guerrilla tuvo incidencia en la Escuela Normal; además de la desaparición del profesor Atilio, muchos docentes fueron amenazados, lo que los obligó a salir del pueblo; los jóvenes y niños eran engañados o reclutados forzosamente para incorporarlos a los grupos paramilitares y guerrilleros. Todo esto trajo temor, desplazamientos y desesperanzas en los habitantes del municipio y sus alrededores.

Estos hechos violentos son considerados por Galtung²¹⁸ como violencia directa contra la comunidad educativa, en la que se percibe una sensación de desesperanza y la tensión de convertirse en un círculo vicioso, en el sentido de que la violencia conduce a nuevas estructuras violentas que pueden reforzar la cultura de la guerra en el territorio.

Pese a todas las manifestaciones de violencia que se estaban dando en los Montes de María, la Escuela Normal siguió en la lucha de posicionarse como institución de formadores de nuevos educadores y es así como en 1999, ante el cumplimiento de los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, recibe la acreditación previa como Escuela Normal, esta vez liderada por la profesora Pura Álvarez de Bustillos que para la época era rectora. A pesar de los grandes desafíos en un escenario de conflicto, la institución se mantenía como un actor de liderazgo²¹⁹ en la apuesta por la paz del territorio. En el año siguiente cambia de nombre y pasa a llamarse tal como se conoce hoy, Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

Lastimosamente, la violencia vuelve a tocar las puertas de la Escuela Normal, con la desaparición en el 2001 de la rectora Pura Álvarez de Bustillo. El hecho ocurrió cuando se

218 Johan Galtung, "La violencia: cultural, estructural y directa", *Journal of Peace Research* 27 (1990): 151.

219 John Paul Lederach, *Construyendo la paz, reconciliación sostenible en sociedades divididas* (Gernika, 1998) 69.

trasladaba hacia la ciudad de Barranquilla. Asume el cargo de rectora la profesora Rossmá Flórez Montalvo.

La licenciada Rossmá asume el gran reto dejado por los profesores Atilio y Pura de posicionar la Escuela Normal como un laboratorio de paz. Y, después de un largo proceso, en el año 2003 obtiene la acreditación de calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional. Paralelamente a estos procesos, se reestructura la propuesta curricular con énfasis en convivencia para la paz. También se dieron otros resultados de gran impacto en la comunidad educativa, como ubicar a la Escuela Normal en un nivel alto por los resultados de las pruebas ICFES, así como la participación y premiación de docentes en la convocatoria Premio Compartir con la propuesta CRECEN en la categoría de Maestro Ilustre. Definitivamente, se marcaba un hito hacia la consolidación de la institución.

En el año 2018, el Ministerio de Educación Nacional le renueva la acreditación de calidad por 5 años más. Se destaca el compromiso institucional en la formación de nuevos educadores investigadores con identidad profesional y científica de promoción comunitaria en una búsqueda de solución a la problemática social de la zona rural y urbana de la localidad, subregión y el país, tal como lo expresa su visión institucional.

La Escuela Normal Montes de María ha recibido muchos reconocimientos y premios en su empeño por contribuir a la paz de la región y en la formación de maestros investigadores. Podemos destacar los siguientes: el licenciado Hermer Guardo Serrano finalista en el Premio Compartir al Maestro como Maestro Ilustre en el año 2003, la Escuela gana la convocatoria con Colciencias en 2008, y la convocatoria con la Unión Europea en 2009 para desarrollar el proyecto “El currículo en la construcción de una cultura de paz en el Laboratorio de Paz II de los Montes de María”, la maestra Dilia Mejía Rodríguez es nominada al Premio Compartir al Maestro 2014, entre otros.

En definitiva, la resiliencia, la fuerza y el vigor han sido las virtudes para que directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de la IEENSMM estén preparados para enfrentar situaciones difíciles y formar nuevos e idóneos maestros y maestras. Según Cabezudo²²⁰, en estos escenarios es pertinente fortalecer la democracia para poder organizar estrategias educativas para la paz, los derechos humanos y la reflexión sobre la memoria histórica. La violencia los ha intentado derribar, pero se han mantenido firmes en la difusión de las buenas prácticas de enseñar para formar verdaderos maestros.

La resiliencia es un enfoque positivo y lleno de esperanza sobre las posibilidades de llevar una vida normal en un medio desfavorecido, así como la capacidad de afrontamiento, de recuperación e incluso de transformación positiva y de enriquecimiento del ser humano tras haber sufrido las experiencias traumáticas²²¹. En este sentido, busca favorecer el bienestar psicológico, promocionar la educación de calidad, la autoestima personal, las habilidades comunicativas de los implicados en el proceso, así como, en este caso de estudio, influir en el contexto a través de prácticas pedagógicas situadas.

En otras palabras, la IEENSMM ha sido impactada por la violencia que por más de cinco décadas ha azotado a la subregión de los Montes de María. La desaparición de dos rectores: Atilio Vásquez en 1997 y Pura Álvarez en 2001, y la amenaza a 15 docentes que tuvieron que salir del territorio. Padres de familia y estudiantes, que hoy en día tienen la calidad de víctimas de la violencia, sentaron las bases para que surgiera la necesidad de sembrar una “cultura de paz” partiendo desde la práctica pedagógica con gran repercusión

220 Alicia Cabezudo, “Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina”, *Ciências Sociais Unisinos*, 48, n.º 2 (2012): 141.

221 Uriarte Arciniega, Juan, “La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo”, *Revista de Psicodidáctica* 10, n.º 2 (2005): 61-80. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/192/188>

en los nuevos educadores, capaces de contribuir al desarrollo y la transformación social.

Adicionalmente, el currículo está enmarcado en el *enfoque pedagógico social, humanístico y cultural*, que se implementa desde preescolar hasta el último grado de la formación complementaria. Los nuevos docentes asumen compromisos sociales, éticos y políticos de transformación de las problemáticas sociales como ejes transversales de intervención escolar. En este modelo pedagógico se rescatan los valores humanos de los sujetos en sus respectivos contextos sociales, políticos, culturales y bioéticos²²².

Todo lo anterior surge de un estudio de contexto riguroso, atendiendo las necesidades y expectativas de la comunidad, de la región, con una apertura a la realidad de Colombia y el mundo. Los entornos diversos (social y cultural) requieren diversas perspectivas de pensamientos para matizar o eliminar estructuras discriminatorias de modo que sea posible repensar en una educación de pertinencia desde la interculturalidad²²³. En ese proceso investigativo y de análisis se concretan seis ejes curriculares que integran la propuesta de formación: convivencia para la paz, la interinstitucionalidad, la gestión comunitaria, la valoración del trabajo y la tecnología, la práctica pedagógica investigativa y la valoración de la cultura.

Tomando el eje convivencia para la paz, la Escuela Normal resalta: “la institución asume el conflicto desde una perspectiva positiva, cimentada en los principios de la no violencia, la cooperación, la comunicación, el respeto por la diversidad, la

222 Marlén Rátiva Velandia, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Bernal Villate, “Formación de educadoras en la Escuela Normal de Institutoras 1900 a 1930”, en *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, Colección Investigación (Editorial UPTC, 2022).

223 Ximena Gutiérrez Saldivia y Catalina Rivera Gutiérrez, “Educación especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde la Araucanía”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020).

regulación pacífica de los desacuerdos donde prima el diálogo razonado y el consenso”²²⁴.

La revista *Semana* resaltó la labor de la Escuela Normal con un artículo periodístico titulado “Esto es lo que se enseña en la Normal Montes de María”, en el cual se transmite la voz de los docentes y la manera como están abordando desde su práctica pedagógica la cimentación de una cultura de paz estable. Ellos expresan:

Nosotros trabajamos más la memoria desde el concepto de la resignificación. Por ejemplo, en los aniversarios de la desaparición de los rectores hacemos días institucionales de memoria y recordamos cuál fue el legado que ellos nos dejaron. No es revictimizar, sino que el estudiante sepa que existió una Pura Álvarez y un Atilio Vásquez que nos dejaron cosas buenas²²⁵.

Así mismo,

El proceso de formación se centra en el desarrollo de un pensamiento crítico, divergente, creativo, reflexivo, innovador, que emancipe a nuestra comunidad educativa, en donde todas las voces son escuchadas, siempre respetando las diferencias étnicas, religiosas, de opinión, políticas y sexuales¹⁶².

En términos generales, la Escuela Normal propone trabajar la memoria histórica de manera transversal, es decir, que involucre todas las asignaturas consagradas en el plan de estudio institucional. Esto implica estimular el pensamiento crítico de los estudiantes respetando su autonomía en relación con opiniones y posiciones. Se hace énfasis en dotar de estrategias a los estudiantes como gestores de paz para que se conviertan en líderes en resolución de conflictos que se puedan generar en la familia, barrio o comunidad.

224 Institución Escuela Normal Superior Montes de María IENSMM, s.f.

225 “Esto es lo que enseñan en la normal Montes de María”, *Revista Semana*, marzo de 2019. <https://www.semana.com/hay-adoctrinamiento-en-la-catedra-de-paz-de-la-escuela-normal-montes-de-maria/604758/>

Todas estas acciones encaminadas a armonizar el entorno en un ambiente institucional perturbado por el conflicto se convierten en un aporte significativo a los esfuerzos de organismos nacionales e internacionales como el “Espacio Regional para la Construcción de Paz de los Montes de María”, que busca armonizar voces y acciones para la reconciliación, la memoria, la protección de los derechos humanos y del territorio, así como fomentar la participación ciudadana para el bien público.

Como puede observarse, Montes de María es un territorio con unos liderazgos que surgen de la misma condición de las víctimas y generan ambientes favorables que hacen renacer la esperanza y la fe en un mundo mejor, como es el caso del colectivo de Mujeres Tejedoras de Mampuján, de los movimientos de campesinos, de maestros y maestras comprometidos, de instituciones educativas como la Escuela Normal Superior Montes de María que luchan por la reconstrucción de la paz y la defensa de los derechos humanos. En otras palabras, con la reconfiguración del conflicto interno es imprescindible encontrar alternativas pedagógicas innovadoras y útiles para el desarrollo de habilidades socioemocionales y de convivencia en todas las áreas del conocimiento y concretamente en los contextos educativos rurales²²⁶.

Dilia Elena Mejía Rodríguez, forjando una cultura de paz en los Montes de María

Dilia Elena Mejía Rodríguez es una maestra nacida en el municipio de San Juan Nepomuceno (Bolívar) el 27 de enero de 1975. Es la mayor de cuatro hermanos de un hogar que conformaron Rafael Guillermo Mejía Lora, conductor de profesión, y Dilia Rodríguez Sierra, ama de casa.

.....
226 Soler Rocha y López Rivas, “Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses...”, 215.

Su niñez fue algo particular, por motivos laborales sus padres la dejaron a cargo de su abuela materna y tías, quienes cuidaron de ella con amor. La separación entre ella y sus padres se da porque en el sitio donde ellos laboraban no había centros educativos para iniciar su formación. A pesar de ser personas humildes y de bajos niveles académicos, tenían la convicción que la mejor forma de eliminar la pobreza y desigualdad era con el estudio. Sin embargo, periódicamente venían a San Juan Nepomuceno a visitarla; recuerda Dilia que esos días de visita para ella “eran días de felicidad, me brindaban tiempo de calidad que me fortalecían en cuerpo y alma, en esos días estaban conmigo, era solo conmigo que estaban” (entrevista a Dilia Mejía, 11 de mayo 2022).

Su formación académica desde los inicios estuvo marcada por el acompañamiento e interés de su familia, en especial de su abuela y tías. Recuerda Dilia que una de sus tías era la bibliotecaria del pueblo y generalmente la acompañaba a la biblioteca para organizar los libros; además, en la casa de su abuela siempre había libros, quien la motivaba a leerlos. En medio de esa dinámica, se despertó en ella el gran interés por la lectura.

Estudió la básica primaria en una escuela anexa a la Escuela Normal en el municipio de San Juan Nepomuceno. Finalizada la primaria, la abuela la motivaba para que el bachillerato lo hiciera en la Escuela Normal; siempre decía “vas a estudiar ahí y vas a ser una gran maestra”. Así, a los 11 años de edad presenta el examen de admisión y logra ser la primera en la lista. Esta fue su primera satisfacción en la Escuela Normal.

Estando en la Escuela Normal, en su adolescencia se incorpora al voluntariado de la Cruz Roja Colombiana por recomendación de la profesora de educación física de la época, Mercedes Pérez Castellanos. Estando como voluntaria empieza a demostrar su espíritu de liderazgo, de vocación de servicio dentro de la institución educativa y fuera de ella. Por ello, a la edad de 13 años es escogida por la Cruz Roja

como la difusora de los derechos humanos y los convenios de Ginebra en las múltiples campañas y actividades comunitarias que se organizaban. Ya para los años 90 del siglo pasado se estaban presentando los primeros brotes de violencia y desplazamiento forzado, aunque el Estado colombiano no había hecho un reconocimiento oficial del conflicto armado que se estaba gestando en la región.

Cursando el décimo grado llega a la Escuela Normal el Programa FADI del Ministerio de Educación Nacional, dirigido a población vulnerable. En San Juan Nepomuceno se seleccionaron los barrios periféricos o marginales en condición de pobreza extrema, producto del desplazamiento forzado que se estaba fortaleciendo en los Montes de María. “Tomamos ese programa y nos apropiamos de él, y lo llevamos como alternativa educativa a niños y jóvenes; después de un tiempo logramos la construcción de un centro educativo en la zona” (entrevista a Dilia Mejía, 11 de mayo 2022). En 1992 culmina su bachillerato.

Al siguiente año es nombrada profesora de preescolar en la Escuela Normal Diógenes Arrieta y en ese mismo año llega el profesor Atilio Vásquez Suárez, quien asume el cargo de rector y da un giro importante a la Escuela Normal, como se mencionó antes. El profesor Atilio llega en un momento clave de la educación en Colombia y en especial para la Escuela Normal Superior Montes de María, pues se estaba socializando a nivel nacional la nueva Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Para él era muy importante que los docentes se apropiaran de esos cambios y en ese sentido abrió espacios de discusión y debate de la nueva ley y sobre su impacto en la institución educativa.

“Era un pedagogo por excelencia, y en todo momento se preocupó por los estudiantes, por nuestra práctica; nos proporcionaba material bibliográfico actualizado y de tendencia. Así mismo, nos enviaban a las capacitaciones que consideraba pertinentes, y así veníamos con otra concepción

de educación para replicar” (entrevista a Dilia Mejía, 11 de mayo de 2022).

En 1997, un grupo armado se lleva al profesor Atilio... Fue la primera desaparición forzada del municipio. Este hecho marcó la vida de la profesora Dilia: “Yo sentí personalmente que me arrancaban de mi vida algo muy importante”, y añadió: “él siempre habló de una pedagogía al servicio de la sociedad, se convirtió en el faro de la institución educativa”.

En 1999 optó al título de licenciada en Ciencias Sociales en la Universidad del Magdalena, en 2001 hace una especialización en Ética y Filosofía Política en la Universidad de Cartagena y en el 2009 en Investigación aplicada en Educación en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Con el título de licenciada, los directivos docentes hacen unos movimientos en la planta de personal docente y la ubican en el programa de formación complementaria luego de estar unos años en la básica primaria. Posteriormente, con su perfil de licenciada en Ciencias Sociales, asume las prácticas pedagógicas en los grados décimo y undécimo, y epistemología en dicho programa. Más adelante fue nombrada coordinadora de Formación y de Prácticas Pedagógicas.

La maestra Dilia siempre ha estado vinculada a la Escuela Normal, son pocas las instituciones en las que ha trabajado fuera de ella. En los inicios de su carrera prestó sus servicios durante tres años en San Juan Nepomuceno, en una escuela de preescolar donde ella estudió sus primeros años. En el año 2008 participó y fue escogida en una convocatoria de la Universidad de Cartagena para seleccionar docentes que prestarían sus servicios en el centro tutorial en el municipio de San Juan. Se ha mantenido hasta la fecha en esta institución orientando las cátedras de Metodología de la Educación a Distancia, y la institucional Vida Universitaria. Asimismo, ha sido invitada en el programa de Maestría en Educación, de la Universidad de Cartagena, a desarrollar los módulos de

Acompañamiento Situado, Acompañamiento en Investigación, y Acción Educativa y Pedagógica.

En el año 2017 es amenazada y, en consecuencia, es reubicada en la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar. Se convirtió en enlace institucional como asesora técnica de la dirección de calidad educativa. En sus funciones recorrió gran parte del departamento brindando asesorías en las escuelas, para el fortalecimiento de las prácticas docentes, evaluativas y participaciones en el Programas Todos a Aprender. Consideró muy enriquecedora esta experiencia porque le permitió compartir las prácticas pedagógicas con muchas instituciones e incentivar a los docentes a participar en el Premio Compartir al Maestro.

Dos años después disminuye el nivel de amenaza y regresa a la Escuela Normal Superior de Montes de María. Ese mismo año se graduó de magíster en Educación en la Universidad de Cartagena. Posteriormente, comienza sus estudios en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia en la Universidad de Cartagena y el 27 de noviembre del 2024 obtiene el título.

En cuanto a su familia, está casada con el profesor William Muñoz con quien tiene tres hijos. Cuenta que los “unieron los libros”, pues para la misma época ambos estudiaban su pregrado, pero en diferentes universidades, esto les permitía compartir los libros y crear momentos de debate y discusión. Resalta que siempre ha sido un apoyo para sus proyectos y que ha estado siempre presente en los momentos difíciles.



Figura 5. Maestra Dilia Mejía y sus hijos
Fuente: archivo álbum personal maestra Dilia Mejía.

La maestra Dilia Elena Mejía Rodríguez se ha caracterizado por ser emprendedora e investigadora dentro de su institución educativa. Sus líneas de investigación las ha enfocado en la convivencia, la resolución de conflictos, la paz y el currículo.

Para Dilia, el punto de partida de un proceso educativo es el currículo, que es la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues recoge las necesidades, debilidades y fortalezas de la comunidad educativa en sus programas. A partir del año 1993 participa en el proceso de renovación curricular en la Escuela Normal Superior Montes de María. En ese entonces, se identificó que el currículo existente solo centraba su atención en temas de enseñanza obligatoria o transferencia de conocimientos en muchos casos memorísticos.

Con esas inquietudes se abre paso una serie de investigaciones de tipo etnográfico y con ellas se logran identificar expresiones, necesidades, expectativas, narraciones de la comunidad. Con toda esa información se decide ir más allá y entrar en el campo de la acción a través de la investigación acción-participativa. Eso implicó “movilizarnos a las distintas

áreas del municipio. En la zona rural y urbana se hacían conversatorios con los campesinos en resolución de conflictos, convivencias, incluso se impartían clases”. Todo lo anterior originó la estructuración de los seis ejes curriculares que aún siguen vigentes. Enfatiza Dilia que se ha venido trabajando en la Escuela Normal en la formación de maestros que medien en resolución de conflictos y trabajen por la convivencia de su comunidad.



Figura 6. Dilia Mejía en su práctica pedagógica

Fuente: archivo álbum personal maestra Dilia Mejía.

Todo este trabajo arduo y de dedicación le ha permitido a Dilia el diseño y ejecución de proyectos en temas de gran relevancia institucional y comunitario, donde involucra currículo, paz, convivencia, cultura, pedagogía, entre otras categorías. A continuación, se mencionan algunos proyectos pedagógicos de gran resonancia por su relevancia social y contribución a la paz en los Montes de María:

- “Reconstruir la escuela: un camino hacia la paz y la formación moral de los jóvenes en la institución educativa Normal Superior Montes de María” (2000).
- “Actitudes de los profesores frente a los conflictos escolares que se presentan entre los estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María” (2007).
- “El currículo en la construcción de una cultura de paz” (2008).
- “La enseñanza de las ciencias sociales a partir de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María” (2011).
- “Las actitudes y el manejo del conflicto institucional: elementos sustanciales en la educación para una cultura de paz en el Centro Tutorial de la Universidad de Cartagena en San Juan Nepomuceno” (2017).
- “Gestión académica en el diseño curricular de la práctica pedagógica hacia la educación para una cultura de paz en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María” (2015).

Dilia Elena Mejía Rodríguez ha recibido varios reconocimientos en los ámbitos regional, nacional e internacional, por parte de entidades del Estado, fundaciones u ONG, por su trabajo y contribución incansable a una cultura de paz en la subregión Montes de María, por su labor y su postura comprometida en formar nuevos maestros gestores de paz, que han ubicado a la Escuela Normal como centro del proceso.

Recibió el reconocimiento como Maestra Ilustre del Premio Compartir al Maestro en el año 2014, con la propuesta titulada “La enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz” que buscaba fundamentalmente facilitar la enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz, y estimular la reflexión permanente y la búsqueda del conocimiento a partir de la pedagogía del

diálogo y favorecer la creación de una cultura de paz desde la dramaturgia por la paz en la escuela²²⁷.

Las competencias científicas se desarrollaron por medio de dos estrategias:

- *La didáctica viva*. Conformada por una serie de actividades: la escucha activa, el almacenador de problemas, el semáforo, la olla de la fortuna, el cartel de las expectativas, la palabra clave, la ensalada de textos, los seis sombreros, entre otras.
- *Práctica pedagógica investigativa*. Se dinamizó por medio del proyecto pedagógico de aula y las guías comunicativas.

La propuesta logró impacto nacional e internacional: reconocimiento de la organización alemana INWENT y del Instituto Paulo Freire de la Universidad de Berlín, Alemania. Participó en el Foro Nacional de Competencias Científicas (2005), representando al departamento de Bolívar; en el IV Simposio Nacional de Formación de Investigadores, convocado por la Universidad Católica de Colombia, y en el Foro Educativo de Investigación del departamento de Bolívar.

.....
227 Dilia Mejía, “La enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz”, en *Palabras Maestras* (Fundación Compartir, 2015). <https://www.premiocompartir.org/galardonados/2014/dilia-elena-mejia-rodriguez>



Figura 7. Dilia Mejía, maestra ilustre premio Compartir al Maestro, 2014
Fuente: archivo álbum personal maestra Dilia Mejía

En la Tabla 1 se enuncian en orden cronológico los premios y reconocimientos que ha tenido la maestra Dilia Elena Mejía Rodríguez.

Tabla 1. Premios y reconocimientos de la maestra Dilia Mejía

Fecha	Reconocimiento	Entidad otorgante	Ciudad
14/10/2005	Primer Puesto: Foro Educativo Departamental de Competencias Científicas, y representante por Bolívar en el Foro Educativo Nacional.	Ministerio de Educación Nacional	Bogotá
05/09/2005	Becaria de la organización alemana INWENT y el Instituto Paulo Freire de la Academia Internacional de Berlín en Alemania, pasantía internacional.	INWENT y el Ministerio de Cooperación Económica de la República Federal de Alemania	Berlín
12/05/2013	Mención de Honor: otorgada por la Fundación Compartir al Maestro	Fundación Compartir al Maestro	Bogotá
08/05/2014	Maestra Ilustre del Premio Compartir al Maestro	Fundación Compartir al Maestro	Bogotá

Fecha	Reconocimiento	Entidad otorgante	Ciudad
14/05/2014	Reconocimiento por la contribución a la calidad educativa del departamento de Bolívar, Resolución 2031 del 2014.	Secretaría de Educación Departamental	Cartagena
06/09/2014	Primer lugar: Premio Santillana de Experiencias Significativas: La Escuela un Espacio para el Diálogo, la Reconciliación y el Perdón	Fundación Santillana para Iberoamérica	Bogotá
31/10/2015	Primer Lugar: Premio Buenas Prácticas Docentes Pasantía Internacional a Minas de Gerais-Brasil	Ministerio de Educación Nacional	Bogotá/ Minas Gerais Brasil
29/11/2015	Mejor Maestra de Colombia-Maestra 10	Ministerio de Educación Nacional	Bogotá
29/11/2015	Nominada por Colombia al Premio Global Teacher Prize en Emiratos Árabes Unidos	Ministerio de Educación Nacional	Bogotá
05/05/2016	Mención de Honor al Mérito Educativo, Pedagógico y Ciudadano Iberoamericano	Red Iberoamericana de Educación y Pedagogía	Cartagena
22/12/2016	Mención Honorífica en reconocimiento al desempeño profesional	Gobernación de Bolívar	Cartagena
05/04/2017	Reconocimiento-Mención de Honor: Experiencias de construcción de paz, valores y convivencia	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Fundación MAPFRE. Fundación Compartir al Maestro.	Bogotá
26/09/2017	Primer lugar: Premio Mujeres de Éxito, en la categoría de Educación.	Fundación Mujeres de Éxito	Bogotá
30/11/2017	Reconocimiento al mérito educativo en el departamento de Bolívar, mediante Decreto n.º 0379 de 2017	Secretaría de Educación Departamental	Cartagena

Fuente: elaboración propia con base en el currículo de Dilia Mejía Rodríguez.

Conclusiones

La historia de vida se proyecta como un método de investigación, como una propuesta abierta a ajustes en los aspectos metodológicos y temáticos, de manera que responda a unos objetivos, respetando la flexibilidad, la rigurosidad y el componente ético, al usar la narrativa como herramienta. Es una invitación a fortalecer las competencias relacionadas con la recopilación de información utilizando las entrevistas, la observación *in situ*, la revisión documental, entre otras técnicas, acompañada de empatía y comunicación respetuosa con los informantes seleccionados.

Los buenos maestros generan aprendizajes en sus estudiantes, es decir, conocimientos y competencias adecuadas como es el caso de la maestra Dilia Mejía Rodríguez. Enseñan para la vida, conocen a sus estudiantes, fomentan permanentemente la discusión y el debate académico como estilo de aprendizaje. Usan y generan distintas estrategias que, al final, en la práctica las validan o ajustan con base en las características de los estudiantes y del contexto. Enfatizan en las habilidades de pensamiento y utilizan la lectura como medio para preguntar, comparar, relacionar, enlazar, analizar, argumentar, generar debate, defender ideas, razón por la cual fortalecen habilidades comunicativas en sus estudiantes. Los apasiona ser trascendentes, aunque no lo logren. Se caracterizan por su capacidad de análisis, son autodidactas, ajustan su práctica pedagógica a los principios éticos y sociales para enriquecer su labor docente.

Los aportes de los buenos profesores nos abren un camino de estudio relevante para repensar las reformas educativas, desde lo que realmente hacen los profesores en el aula y quienes, con su historia personal, permean la práctica pedagógica de muchos docentes²²⁸.

228 López de Maturana, "Historia de vida de buenos profesores: experiencias e impacto en las aulas".

Para finalizar, la maestra o el maestro en zonas de conflicto o posconflicto, como es el caso de los Montes de María, se constituye en un sujeto político que aporta al fortalecimiento de procesos de paz y reconciliación. En este sentido, no solo debe conocerse a sí mismo, sino también conocer el contexto en que actúa²²⁹, a fin de promover conocimientos, competencias, habilidades y actitudes en los estudiantes para la resolución pacífica de los conflictos, los cuales deben estar mediados por el manejo adecuado de las emociones y el diálogo.

En otras palabras, el maestro o maestra en su ejercicio puede y debe ayudar a transformar, construir y fortalecer la resiliencia, el liderazgo y la empatía, de tal manera que aporte al desarrollo integral de niños, niñas, jóvenes, quienes, a su vez, se convierten en sujetos políticos concedores de su realidad que, con base en su cotidianidad, pueden aportar a una mejor convivencia.

Bibliografía

Aguilera Díaz, María. “Montes de María: una subregión de economía campesina y empresarial”. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, Banco de la República*, 195 (2013).

Cabezudo, Alicia. “Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina”. *Ciências Sociais Unisinos* 48, n.º 2 (2012). <https://doi.org/10.4013/csu.2012.48.2.08>

Chárriez, Mayra. “Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa”. *Revista Griot*, 5, n.º 1 (2012): 50-67.

.....
229 Rina De León Herrera y Dewin Benavides Acuña, “El contexto escolar, factor determinante en la educación rural inclusiva: una mirada desde la Institución Educativa Costa Rica-Colombia”, en *Balance y memoria de un siglo de educación rural en América Latina*, vol. I, Serie Memorias Académicas (INEHRM, 2024).

Cornejo, Marcela, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas. “La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”. *Psyke*, 17, n.º 1 (2008): 29-39.

Daniels, Amaranto de Jesús, Francisco Javier Maza y Alejandro García García. *Los Montes de María: políticas públicas, educación y desarrollo*. Editorial Universitaria, 2017. <https://books.google.com.co/books?id=SF01uwEACAAJ>

De León Herrera, Rina y Dewin Acuña Benavides. “El contexto escolar, factor determinante en la educación rural inclusiva: una mirada desde la Institución Educativa Costa Rica-Colombia”. En *Balance y memoria de un siglo de educación rural en América Latina*. Inehrm, 2024.

Galtung, Johan. “La violencia: cultural, estructural y directa”. *Journal of Peace Research*, 27, (1990): 291-305.

Güelman, Martín. “El método biográfico en las ciencias sociales”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* 60 (2023): 95-116.

Gutiérrez-Saldivia, Ximena y Catalina Rivera. “Educación especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020): 95-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/01227238.10105>

Ideaspaz. *Análisis regional de los Montes de María*. Ideaspaz, 2009. <http://www.ideaspaz.org/portal/images/stories/pdfs/montesdemaria.pdf>

Institución Educativa Normal Superior Montes de María. *Comunicado a la opinión pública*. IENSMM, s.f. <https://s3-aws-semana.s3.amazonaws.com/semana/upload/documents/comunicado-publico.pdf>

- Lederach, John Paul. *Construyendo la paz, reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika Gogoratuz Centro de Investigación por la Paz, 1998. <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/construyendo-paz-reconciliacion-sostenible-ciudades-divididas-lederach/>
- López de Maturana, Luna Silvia. “Historia de vida de buenos profesores: experiencias e impacto en las aulas”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 14, n.º 3 (2010): 149-164.
- Macías, Rafaela. “Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario”. *Revista Didasc@lia:D&E* 11, n.º 3 (2020): 185-205.
- Maza Ávila, Francisco Javier y María del Carmen Pérez González. “Pertinencia de la oferta educativa de la Zodes Montes de María desde sus capacidades productivas y económicas”. *Revista Palobra* 15 (2015): 172-189. <https://doi.org/10.32997/2346-2884>
- Mckernan, James. *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata, 1999.
- Mejía, Dilia. “La enseñanza de las ciencias sociales a través de la didáctica viva y la educación para una cultura de paz”. En *Palabras Maestras*. Fundación Compartir, 2015. <https://www.premiocompartir.org/galardonados/2014/dilia-elena-mejia-rodriguez>
- Pérez Gómez, Ángel. “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En *Sinéctica*. Morata, 2011.
- Rátiva Velandia, Marlén, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Bernal Villate. “Formación de educadoras en la Escuela Normal de Institutoras 1900 a 1930”. En *Culturas*

políticas y resiliencia en la educación. Colección Investigación. Editorial UPTC, 2022.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, 1996. <https://doi.org/GR-847-1996>

Ruiz, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*, 5.^a ed. Universidad de Deusto, 2012.

Soler Rocha, José Édison y Oscar Hugo López Rivas. “Educomunicación y radio escolar en los campos boyacenses. Una perspectiva desde la hermenéutica de Gadamer. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 37 (2021): 161-231. <https://doi.org/https://doi.org/10.9757/Rhela>

Tezón, Mariana Inés y Amaranto Daniels Puello. *Estudios sobre conflicto y educación en Montes de María. El camino hacia el desarrollo sostenible en niños, niñas, jóvenes y adolescentes*. Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, 2018. <https://doi.org/10.25044/9789585689114>

Uriarte Arciniega, Juan. “La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo”. *Revista de Psicodidáctica* 10, n.º 2 (2005): 61-80. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/192/188>

Valles, Miguel. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, 1.^a ed. Síntesis, 1999.

Angelina Isabel González Jiménez, mujer rural de los Montes de María de cepa y raíz

Rina del Carmen De León Herrera²³⁰

Universidad de Cartagena
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0000-0003-3061-7258>

Amer Estrada Castro²³¹

Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables,
Desarrollo Humano Sostenible
 <https://orcid.org/0000-0002-3351-6893>

Introducción

Este capítulo es producto de la investigación “Maestras rurales identidad profesional, en territorios Caribe, cundi-boyacense y frontera amazónica colombiana siglos XX y XXI” realizada por los grupos de investigación HISULA de la UPTC, y Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible, de la Universidad de Cartagena. Tiene como objetivo general analizar el desempeño de la maestra rural, las características de la identidad profesional docente y el impacto social, cultural, educativo y político en las regiones.

Concretamente, se presenta la historia de vida de una maestra que con su tenacidad y amor propio hizo surgir la

230 Doctora por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Docente titular de la de la Universidad de Cartagena, líder del grupo de Investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Cartagena. rdeleoh@unicartagena.edu.co rinadelh@yahoo.com

231 Doctor en Ciencias de la Educación, de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Docente didáctica de las Ciencias Naturales en la Escuela Normal Santa Ana de Baranoa, departamento del Atlántico, miembro del Grupo de Investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible, de la Universidad de Cartagena. amerestrada80@yahoo.com

educación en un territorio rodeado de montañas y naturaleza, una región apartada de los Montes de María en un contexto de vulnerabilidad y de exclusión socioeducativa, que ha impactado con su labor educativa a su vereda Camarón y algunas comunidades circunvecinas, y ha aportado desde su vivencia cotidiana al cambio de mentalidad de la mujer campesina. Es una líder en su territorio, una persona resiliente, que resistió los embates de la violencia, que ha enseñado con el ejemplo valores a niños y jóvenes de su comunidad, estimulándolos siempre a la superación personal y a la valoración y confianza en sí mismos como miembros esenciales del ecosistema nacional.

Se presenta ante los demás como “Angelina Isabel González Jiménez, mujer rural de los Montes de María, de cepa y raíz”. Orgullosa de sus raíces campesinas y de su territorio, los Montes de María, escenario de la violencia bipartidista de los años 50 y del conflicto armado por varias décadas.

Angelina nace en la vereda Camarón, corregimiento de Santo Domingo de Meza²³², municipio del Carmen de Bolívar, el 11 de abril de 1957, época en la que en esa vereda nadie sabía leer y escribir. Hija de Felipe González Muñoz (agricultor) y Sebastiana Jiménez Narváez (ama de casa), iletrados, provenientes ambos del Carmen de Bolívar, una de las familias fundadoras de esta vereda. Sexta de nueve hermanos, cinco hombres y tres mujeres. Un hogar bien constituido, donde primó —como lo expresa Angelina— el amor, la unión, el respeto, principios y valores que influenciaron positivamente en su vida. Sus padres y hermanos la estimularon siempre, la apoyaban en todas sus iniciativas. Su infancia fue feliz en medio del campo, en la naturaleza.

232 El corregimiento Santo Domingo de Meza está conformado por cuatro veredas: Puerto Mesita, El Milagro, Saltones de Meza y Miranda. Y una quinta vereda llamada Camarón, que pertenece político administrativamente al corregimiento de Guamanga, pero sus pobladores se identifican más con el corregimiento de Santo Domingo de Meza. Camarón está rodeado de latifundios ganaderos, limita con María La Baja por medio de la represa de Playón, tiene una baja densidad de población, sus habitantes trabajan en actividades agropecuarias.

Su familia era muy pobre, su padre trabajaba en el campo y su madre lo apoyaba elaborando y vendiendo bollos, almojábanas, dulces, pasteles, y pilando semanalmente 30 libras de arroz en la finca de un hermano. Vivió su infancia y parte de su adolescencia en Camarón. Desde niña mostró interés por el aprendizaje, por superarse. En un contexto que ofrecía pocas oportunidades ha sabido sobrellevar todas las dificultades a tal punto que las ha convertido en oportunidades para su crecimiento personal y el bienestar de su comunidad.

Con mucha dificultad logra hacer sus estudios hasta tercero de bachillerato, trasladándose para ello a diferentes municipios de Bolívar y Sucre, con el apoyo de sus padres y algunos familiares. A los 19 años se casa con Cruz Segundo Mendoza y se va a vivir al corregimiento Santo Domingo de Mesa. De esa unión nacen dos niños, Geobaldis y Gerlis. En este lugar inicia sus labores como docente; dos años después se separa de su esposo y retorna a Camarón, donde organiza con el apoyo de sus hermanos una tienda que aún conserva y que le sirvió para el sustento diario de su familia; al mismo tiempo, y ante la falta de escuela en el territorio, organiza una escuela de banco para atender niños y niñas de la comunidad. Ejerciendo como maestra de Camarón termina el bachillerato y se profesionaliza.

Ahora, en cuanto a este capítulo, se trata de un estudio de caso, una historia de vida, que es una forma de producir conocimiento y comprensión de realidades sociales, producto de la memoria personal, pero también de la memoria colectiva y social. Es un relato situado, con un trasfondo histórico, social, en un tiempo y espacio singular, selectivo y específico²³³. Cada vida es única, pero está conectada con otras muchas vidas y con sus contextos. Como estrategias metodológicas se

233 Peregrina Eva Bretones, Jordi Solé Blanch, Alberich González Neus y Ros Nicolau Pep, "Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación" *Tendencias Pedagógicas*, n.º 24 (2014).

Ivor Goodson, *Historias de vida del profesorado* (Octaedro y EUB, 2004).

Franco Ferrarotti, "Las historias de vida como método", *Convergencia* 14, n.º 44 (2007): 15-40.

realizaron tres entrevistas virtuales a la maestra, una visita al territorio, complementada con entrevistas a exalumnos *in situ*, y análisis de documentos (fuentes primarias). Se asumen como referentes teóricos la identidad profesional, la educación rural, la pedagogía propia (o situada), el liderazgo, los conflictos políticos, sociales y ambientales, y la formación en valores.

El capítulo tiene cuatro partes: en la primera se destacan aspectos relevantes de la historia de vida de la maestra Angelina González Jiménez, y desde las vivencias de su infancia se presenta una profunda reflexión sobre las condiciones difíciles a las que se enfrentan los niños y niñas en las zonas rurales apartadas del país. En la segunda parte se narra el nacimiento y evolución de la escuela rural de Camarón, un hecho que trasciende la vida de la maestra y la estimula a ser parte esencial de la historia de la educación de la región por la que ha luchado incansablemente. En la tercera se destacan los aportes de la escuela al desarrollo sostenible y la forma como la maestra logra su profesionalización, lo que la hace merecedora de varias distinciones a nivel regional y nacional. Y se cierra el capítulo con unas conclusiones sobre los compromisos de los docentes en las zonas rurales, materializados en acciones concretas con las comunidades, lo que los lleva a gestar un desarrollo desde el sentir de los habitantes.

“Mi madre tuvo que regalarme para que yo estudiara”

Nació en una época en la que, según Kalmanovitz²³⁴, la política pública buscaba privilegiar las migraciones a los grandes centros urbanos, motivadas por el impulso de una agricultura tecnificada de grandes terratenientes y la posibilidad de contar con mayor mano de obra en los centros urbanos. Desde mediados del siglo XX se aceleró la movilidad hacia los

234 Salomón Kalmanovitz, *Breve historia económica de Colombia* (Norma, 2015).

entornos más poblados, como efecto de la industrialización en las grandes ciudades que buscaba el desarrollo económico del país con la promesa de mayores oportunidades de empleo y mejores condiciones de vida. La concentración del poder político y económico en las grandes capitales motivó la movilidad de la población colombiana a ciudades donde se estimuló con mayor fuerza la economía.

Esta tendencia se evidencia en el incremento del porcentaje de población urbana que de acuerdo con los censos de población ha pasado de 31 % en 1938 al 59 % en 1973, del 69 % en 1993 al 74 % en 2005²³⁵. La familia de Angelina, de origen campesino, resiste las presiones de la época y se implanta en el territorio. Con amor propio forjan su destino en el corazón de una tierra que les tocaría defender, aunque estuvieran en riesgo sus vidas. Sobrevivían del trabajo de la tierra y de largas horas de trabajo como jornaleros, actividad que prestaban a latifundistas del entorno con muy baja remuneración. De hecho, los campesinos sobrevivían con condiciones de sometimiento de sus familias y las presiones de los dueños de las tierras.

“Éramos extremadamente pobres, mi mamá tenía que pilar 30 libras de arroz donde un hermano para poder ganarse 5 pilando, y comíamos arroz cada 15 días... extremadamente pobres de dinero, pero de amor éramos muy ricos. Aquí, en esa época nadie sabía leer, nadie sabía escribir, pero sí había mucho dinero porque había un grupo de familia terrateniente, ganadera, que no le interesaba que la juventud, que la población estudiara, así que no se dedicaron a estudiar” (entrevista a Angelina, 17 de febrero de 2021).

La actitud resiliente de los padres de Angelina, el afecto, el respeto y apoyo permanente para la consecución de su

.....
235 DANE, *SES 2010*, 2010. <https://www.dane.gov.co/index.php/indicadores-economicos/sintesis-estadistica-semanal/ses-2010>

DANE, *Distribución de la población*, s.f. https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/2.2.-distribuci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n.html

sueño de estudiar y prepararse para la vida, se constituyó de manera determinante en la superación de las dificultades del contexto²³⁶. Desde pequeña soñaba con ser enfermera y también jugaba a ser maestra, comenta Angelina, evocando con nostalgia esos momentos de su infancia:

“Mi papa me decía: –tú vas a llegar lejos mi hijita, tú eres muy inteligente; entonces me sentía importante, muy grande; mi mamá me hacía una colita de caballo, y mi tía me decía: –ajá sobri’ ¿y de dónde? Yo vengo del Carmen de Bolívar que estaba buscando una medicina para curar un enfermo” (entrevista a Angelina, 18 de febrero de 2021).

Angelina aprendió a leer y escribir de la mano de los funcionarios de salud que iban a la vereda a fumigar y vacunar contra la malaria, la leishmaniasis, el paludismo. Sus padres les pedían que les enseñaran a leer a sus hijos; recuerda a uno de ellos de apellido Figueroa que se alojaba en su casa y allí “les colocaba planas”, ellos le regalaban cuadernos, lápices, borradores y, en algunas ocasiones, libros, “así yo estudié la primera y segunda cartilla” (entrevista a Angelina, 18 de febrero de 2021).

Cuando tenía 11 años, la señora Matilde Torres Acosta, prima de su mamá, quien vivía en Palo Alto Guayabal, Sucre, le pidió a su mamá “que se la diera” para que le cuidara a sus niñas, y la condición que le puso su madre fue que la matriculara en un colegio; así, estudió en la Escuela Mixta de este municipio primero, segundo y tercero de primaria. Luego se fue a casa de otra prima, la señora Esmeralda Jiménez, casada con Hernando Barrera, un latifundista de María La Baja muy reconocido y valorado en la región, y con quien conformaba un hogar con principios que influyó positivamente en su formación como persona y ciudadana; allí hizo cuarto

236 María Eugenia Navas Ríos, Rina De León Herrera y Emperatriz Londoño Aldana, “La maestra Dorina Hernández; su liderazgo innovador y su aporte al campo de la etnoeducación”, en *Son y sexteto: símbolo(s) musicales de la identidad e interculturalidad afrocaribeña* (Corporación Festival de Tambores y Expresiones Culturales de Palenque, Ministerio de Cultura, Gobernación de Bolívar, 2018).

y quinto de primaria en el Colegio San Francisco de Asís. Posteriormente se fue a vivir con una tía política, la señora Gilma Acosta en el Carmen de Bolívar, donde estudió en el Instituto Politécnico de Bolívar primero, segundo y tercero de bachillerato.

“Cuando hago el tercero bachillerato, mi tía política me dice que ya no me podía tener porque yo estaba muy grande, era una responsabilidad tener señorita en su casa, y me tuve que venir para mi casa en Camarón, a los 19 años me casé y tuve 2 niños” (entrevista a Angelina, 18 de febrero de 2021).

Todos estos años combinó el estudio con el trabajo, algunas veces haciendo oficios domésticos, cuidando niños; otras, atendiendo tiendas o cantinas. Expresa que fueron experiencias enriquecedoras no solo por los avances en su formación, sino porque fue muy bien tratada en cada uno de los hogares donde vivió. También comenta que siempre se distinguió como una de las mejores estudiantes, lo que le ayudó a ganarse la confianza de profesores, directivos y compañeros de estudio.

Una escuela en nacimiento

La falta de instituciones educativas en algunos casos, y las precarias condiciones de las escuelas en las zonas rurales y rurales dispersas, en otros, vulneran el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes al no tener espacios de aprendizajes que faciliten su desarrollo; además, amplía las desigualdades sociales, situación que se torna más compleja en zonas de conflicto armado. Una educación de calidad en estos contextos se constituye en motor de nuevas oportunidades, en la reconstrucción del tejido social para la inclusión. Como plantea la UNESCO²³⁷, la educación puede conducir a la prevención y

237 UNESCO, *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta entre conflictos armados y educación*, 1.ª ed., 2011. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>

no repetición de los hechos violentos cuando es de calidad, pertinente y vela por la permanencia y cobertura.

Angelina, consciente de la gran necesidad de educación que tenía la población de Camarón, organiza *motu proprio* en casa de sus padres una escuela de banco, en una casita de bahareque con piso de tierra y techo de palma. Las sillas eran trozos de madera que los papás de los niños aportaban para que sus hijos tuvieran donde sentarse. Allí empezó a enseñar a leer y escribir a niños y jóvenes de Camarón y de algunas veredas cercanas, misión que asumió sin ninguna remuneración por varios años.

“Me separé del papá de mis hijos y me vine a la zona, nuevamente llego a Camarón, esta vez de 21 años, es cuando me doy cuenta de que... no sé... se me despierta esa chispita por la educación, esa vocación, y miro tantos jovencitos, tantos niños, tantos adultos y tantos ancianos y nadie sabía leer, nadie sabía escribir, era mi familia, mi población, mi gente... y no sé, se me despertó ese interés. Así, yo me pongo a dar clases en la casita de mis papás que era muy pequeñita, no teníamos taburetes, no teníamos sillas y los niños traían sus banquitos de palos que les hacían sus papás, y yo empecé a dar clases en mi casa, yo les colaboraba con todo ahí, y los padres de familia empezaron a entusiasmarse y entraron niños de otras veredas como la de Puerto Mesita, La Cabaña, el Cerro de Camarón, Palma de Vino, Santa Cruz de Mula, y para el año 1987 tenía yo casi 80 niños a los que les daba clases, nadie me pagaba un peso, yo lo hacía con amor” (entrevista a Angelina, febrero 17 de 2021).



Figura 1. Casa actual de Angelina, muy similar a la de sus padres, donde inició la escuela de banco. Las sillas son muy parecidas a las de la época, hechas artesanalmente.

Fuente: foto tomada por Amer Estrada Castro, 27 de febrero 2021.

El acceso a la vereda Camarón era más complicado en los años 70 del siglo pasado, la falta de vías de comunicación hacia el Carmen de Bolívar, que aún son precarias, debido a las condiciones inhóspitas del terreno enclavado en las montañas de los Montes de María, han hecho de la represa del Playón un aliado estratégico para los intereses de la población, que históricamente ha mantenido mejores relaciones comerciales, educativas y de salud con la población de San José de Playón y María La Baja. Todas estas condiciones se confabulaban para hacer de la vereda Camarón una zona rural olvidada en cuanto a inversión del Estado. La falta de centros de educación en los territorios cercanos lleva a cifras exorbitantes de analfabetismo entre sus pobladores, a pesar de que para esa época en Colombia se mantenía una tasa

de aproximadamente el 22 %, índice superior a los de otros países de la región en esta época²³⁸.

En el relato anterior, la profesora Angelina muestra una situación más desalentadora, por lo que la iniciativa personal emprendida por ella se convertía en un aliciente frente a la incapacidad institucional de resolver las necesidades educativas de este contexto.

Posteriormente, en los años 80, concretamente en 1987, la escuela que soñaba había crecido y ella seguía educando a su población sin ninguna remuneración, pero lo hacía con la convicción de que había nacido para la educación. Contaba con aproximadamente 80 niños a quienes les dictaba clases, basada simplemente en su vocación y en lo aprendido en sus estudios de bachillerato. Pero había alcanzado un reconocimiento en la región, sobre todo en las escuelas de María La Baja y en el corregimiento de San José de Playón, las cuales se convirtieron en los aliados históricos y los niños y niñas que educaba eran certificados por estas instituciones.

El surgimiento de la escuela de banco de la profesora Angelina había trascendido y generado una repercusión significativa, su labor era reconocida en los municipios cercanos. En 1988 es visitada por un candidato a la alcaldía del Carmen de Bolívar, el Dr. Ramón Torres Serra, quien le promete que, si gana las elecciones populares, la nombra como docente de su población, y como lo prometido es deuda, al posesionarse como alcalde le envía los viáticos a través de una prima de Angelina para que se acerque a su despacho. Al llegar a las oficinas de la alcaldía ya tenía todo preparado, un gran recibimiento con el gabinete, además del nombramiento como docente municipal²³⁹. Un reconocimiento que vino a apurar

238 María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez, *La educación primaria y secundaria en el siglo XX* (Banco de la República, 2006).

239 Antes de la vigencia de la Ley 715 de 2001, debido la falta de un marco normativo claro en materia de contratación y nombramiento de docentes en el sector oficial, a los alcaldes de los entes territoriales no certificados se les permitía contratar a profesores que podían ser pagados con recursos de los municipios. Esto los ponía

el nacimiento de la escuela oficial de Camarón y a cerrar la brecha que históricamente había existido entre el olvido del Estado y una región necesitada de educación.

Con el nombramiento de la profesora Angelina según las condiciones del Decreto 2277 de 1979, en el año 1988 comienza a recorrer ese largo camino para brindar la mejor educación posible a su población. Llegó también la inversión municipal, aunque insuficiente; el alcalde Torres Serra le entrega materiales (zinc, sillas, cemento, pupitres, unos tableros, tizas, otros materiales y equipos) y con la ayuda de la comunidad construyen esa primera aula de la escuela, en el mismo predio donde quedaba su casa de bahareque.

“Apareció el aspirante a la alcaldía del Carmen de Bolívar, el doctor Ramón Torres Serra, y encontró en mi casa todo ese poco de niños a quienes yo les daba clase, y me preguntó: *—¿Quién te paga? Yo le dije: —Nadie me paga; me dijo: —¿Por qué lo haces? —Porque me gusta, porque lo quiero hacer. Me dijo: —Si yo llego a salir electo como el primer alcalde popular del Carmen de Bolívar, el primer cargo que voy a dar es el tuyo y te voy a dar para que hagas una escuelita, te voy a dar unas sillas y te voy a dar un regalo. Le dije: —¿Así no vote por ti?, me dijo: —Así no votes por mí. Bueno, tuve la suerte de que él salió electo como el primer alcalde popular del Carmen de Bolívar, me nombró maestra municipal y desde 1988 soy docente reconocida, ya había trabajado en Camarón 8 años y había trabajado en Santo Domingo de Mesa 3 años*” (entrevista Angelina, febrero 17 de 2021).

El trabajo de la maestra Angelina en ese entonces era reconocido en el ámbito municipal. Sus alumnos, una vez terminaban la primaria, eran recibidos en el Colegio de San José de Playón para continuar sus estudios de bachillerato; en este centro educativo los examinaban y les daban la

en condiciones de vulnerabilidad frente a despidos injustificados motivados por decisiones políticas, y también en condiciones laborales precarias al no tener garantías de pagos oportunos.

certificación académica respectiva. Pero las condiciones de acceso a esta población no son fáciles; el territorio, al estar rodeado por el embalse de Playón, impone barreras ambientales para la movilidad de sus habitantes. Este era otro reto que debía asumir la protagonista de esta historia de vida y que ella superó transmitiendo el impulso necesario a sus estudiantes para que continuaran a pesar de la adversidad. Quizás convencida de que en la educación está el futuro de su familia, tal como considera a toda la comunidad donde vive²⁴⁰.

Gracias al lanzamiento en el año 2020 de la Estrategia Colombia Responde de los Montes de María, un programa del Gobierno nacional apoyado por la cooperación internacional a través de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) para la implementación de la Política Nacional de Consolidación y Reconstrucción Territorio (PNCRT) en zonas afectadas por el conflicto armado, cuyo objetivo era llegar a zonas donde la representación institucional era débil, buscando integrar esfuerzos que permitieran consolidar la seguridad y la paz en el territorio²⁴¹, la vereda Camarón logra construir en el año 2013 una escuela más acorde con las necesidades del territorio. Además, se edifica un salón comunal, que sirve de sitio de encuentro para las reuniones de la comunidad, se dota a la escuela con equipos pedagógicos y evoluciona a lo que hoy conocemos como Institución Educativa Técnica agropecuaria Mamón de María, sede Camarón.

240 José Darío Herrera, "La relación Escuela-Comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina", *Revista Interamericana de Educación Pedagogía y Estudios Culturales* 9 (2016): 11-33.

241 FUNCICAR, *Sistematización de la experiencia Colombia Responde en la zona de consolidación de los Montes de María* (FUNCICAR, 2015).



Figura 2. Aulas construidas a través de la Estrategia Colombia Responde, donde se imparten clases a niños de preescolar, primero y segundo.

Fuente: foto tomada por Amer Estrada Castro, 27 de febrero de 2021.

Actualmente, la institución alberga a niños de preescolar, primero y segundo grado; posteriormente se deben desplazar al corregimiento de Santo Domingo de Mesa, donde cursan el resto de la educación básica primaria. Para continuar los estudios de básica secundaria deben asistir al colegio del corregimiento de San José del Playón María la Baja, por cercanía y mejor acceso a través de la represa del Playón. En la actualidad cuentan con una lancha con motores de 150 caballos de fuerza, que les fue donada para el transporte de los estudiantes.

De la escuelita de banco que inició Angelina queda poco estructuralmente, porque hoy hay una sede construida en los mismos predios pertenecientes a su familia, pero ella siente que esa escuela es muy de ella, y con razón, todos los

adultos, jóvenes, niños de la vereda han sido sus estudiantes, y se siente muy orgullosa al verlos crecer y continuar sus estudios de bachillerato y profesional, porque como dice ella: “el estudio es la herramienta más poderosa para derrotar la pobreza... y para reclamar sus derechos...” Y así es, una población enclavada en una zona tan inhóspita, y con un historial de violencia reciente, resulta poco viable que los niveles de analfabetismos sean tan reducidos. El convencimiento de que la educación es el camino para la paz y el desarrollo humano, la llevó a apostar por una escuela para el bienestar de la comunidad.

En esta experiencia se puede observar la manera en que la educación rural se convierte en un reto para quienes ejercen la profesión docente, desde una posición de liderazgo social y compromiso en la reconstrucción del tejido social, a través de procesos participativos, donde el afecto y el diálogo facilitan educar desde la otredad y aportan elementos relevantes para construir una educación para la paz a partir de los territorios, que logre desdibujar la violencia que por largo tiempo ha permeado estos espacios²⁴².

En este sentido, el enfoque socioeducativo que parte del conocimiento de la realidad, su dinámica en contextos vulnerables y de conflicto, como es el caso de Camarón en los Montes de María, demandan el fortalecimiento y la mejora de una cultura de paz como herramienta de transformación social y educativa, la protección de los derechos humanos, el desarrollo de proyectos sociales que dignifiquen las condiciones de vida de los residentes de una forma integral e inclusiva dentro y fuera de la escuela²⁴³.

242 Amer José Estrada Castro, “Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia” (Tesis doctoral, Unisimón), 2020.

243 Fanny Tania Añaños, Maribel Rivera y Ana Amaro, “Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a Means of Social Inclusion”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 35 (2020):13-34.

Profesionalización de la maestra Angelina

La resiliencia está relacionada con la habilidad de crecer, madurar e incrementar las competencias de cara a circunstancias adversas y obstáculos, recurriendo para ello a todos los recursos, tanto personales, sociales como ambientales²⁴⁴. En el caso de la maestra Angelina es evidente que a lo largo de su vida la adversidad se constituye de manera significativa en aprendizaje y motor para cumplir sus propósitos. Es así como se tomó con mucho interés su formación profesional en función no solo de brindar un mejor servicio a su comunidad, sino como parte importante de superación personal.

En 1988 valida el bachillerato a través de un programa de la Escuela Nacional Pedagógica en el municipio de María La Baja; paralelamente comienza sus estudios en la Normal Superior Diógenes Arrieta de San Juan Nepomuceno, donde obtiene el título de pedagoga. En octubre del 2009 recibe el diploma de normalista superior con énfasis en humanidades y lengua castellana e inglesa, en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María en convenio con la Universidad del Magdalena.

En diciembre del 2010 termina sus estudios a distancia en el Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona y obtiene el título de licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, a la edad de 54 años. Dicha institución tiene una trayectoria en la formación de maestros rurales; comenzó con el nombre de Instituto de Educación Rural IER en el gobierno del presidente Rojas Pinilla en el marco del Primer Plan quinquenal de Educación 1950, que destaca en la cuarta parte del documento la importancia de la educación campesina, las escuelas rurales, las escuelas vocacionales, las escuelas normales agrícolas y las escuelas de visitadoras de hogares campesinos.

244 Kimberly Gordon, "Resilient Hispanic Youths: Self-concept and Motivational Patterns", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 18, n.º 1 (1996): 63-73.

En 1963 pasa a ser Instituto Superior de Educación Rural (ISER) de Pamplona y amplía su oferta académica a programas técnicos, tecnológicos y profesionales. En el marco de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 expande la oferta de programas a distancia, entre ellos, los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Desarrollo Comunitario, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Agropecuarias, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, así como Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, que se ofertan a través de Centros Regionales de Educación Abierta y a Distancia (CREAD) y/o Centros Operativos.

Su profesionalización la realizó con muchas dificultades los fines de semana, contó con la colaboración de sus compañeros de estudio que le ofrecían alojamiento en sus casas en María La Baja y San Juan Nepomuceno.



Figura 3. Fotos de certificados de estudios

Fuente: fotos tomadas por Amer Estrada Castro, 27 de febrero de 2021.

La maestra Angelina ha sido una persona muy inquieta, abierta al aprendizaje permanente, ha recibido múltiples capacitaciones a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), del Ministerio de las TIC, la Estrategia Colombia Responde de la Presidencia de la República, la Diócesis de Sincelejo SEPAS–Diaconía de la Paz, entre otras instituciones, que han permitido desarrollar sus competencias como educadora, como comunicadora y como líder comunitaria que le han merecido reconocimientos y premios por su labor, persistencia, y compromiso social.



Figura 4. Fotos de algunos certificados de sus reconocimientos.

Fuente: tomadas en la visita que se hizo a Camarón el 27 de febrero de 2021.

La vida de Angelina González, un paralelo entre los sueños de educación y la violencia

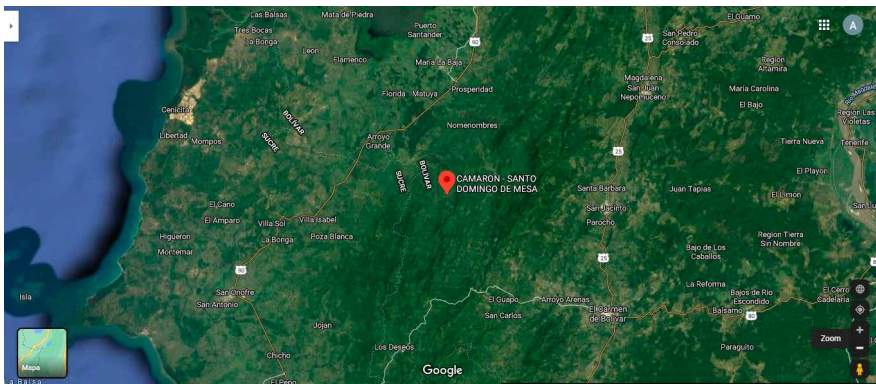


Figura 5. Ubicación de Camarón

Fuente: <https://www.google.com.co/maps/search/camaron+carmen+de+bolivar/@9.2157629,-75.8818903,8z?hl=es-419&authuser=0>

La vida de Angelina González, como la de muchos colombianos, ha estado enmarcada en un paralelo con la violencia, desde la violencia política bipartidista, el conflicto armado que se ha vivido históricamente en la zona por la lucha del territorio, hasta el azote de las extorsiones por grupos criminales ilegales en los Montes de María, además de la violencia estructural, a la cual le ha sabido hacer el quite²⁴⁵.

La profesora Angelina, como se mencionó, nace en los años 50, una época en que el país estaba sumido en una crisis económica y política, a la que se sumaban los problemas agrarios, las represiones por la fuerza civil, el surgimiento de grupos revolucionarios, como el ELN, las FARC, el M-19, entre otros, motivados por la Revolución cubana. Todos ellos hicieron presencia desde sus inicios en los Montes de María, región montañosa propicia para albergar todo tipo de activi-

245 Diana Soto Arango, *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestra. Medios del siglo XX*. Colección Educadores Latinoamericanos, (FUDESA, 2014).

dades ilegales que permitieran la financiación de sus acciones bélicas²⁴⁶.

A mediados de los años 80 y finales de los 90, la acción armada de grupos guerrilleros es más intensa, especialmente en El Carmen de Bolívar, San Jacinto, Zambrano y María La Baja, donde los frentes 35 y 37 de las FARC, ELN, ERP y grupos de autodefensas llevan a constituir a los Montes de María en un punto neurálgico de desplazamiento interno de la población²⁴⁷²⁴⁸. Todas estas tensiones y problemas incidieron en el sector educativo (amenaza a docentes, secuestros, asesinato de docentes, de padres, reclusión de niños y jóvenes, desertión de los niños, cierre de escuelas).

Empieza la migración de muchas personas a las ciudades capitales, y Camarón en medio de la confrontación no es ajena a esta situación, gran parte de las personas residentes en esta vereda empiezan a desplazarse, especialmente hacia Cartagena, donde viven en condiciones de vulnerabilidad. Pero la profesora Angelina decide resistir en su territorio, hecho que la convierte en el pilar de resistencia de su población, varios habitantes encuentran apoyo en ella y se quedan muy a pesar de que sus vidas corren peligro.

“Yo fui un pilar muy importante en la comunidad, en las familias que quedaron; la gente decía: –si la seño se va, me voy yo; entonces yo no quise salir porque la mayoría de mis hermanos, mi familia, mis amigos, mis vecinos, no estaban preparados para vivir en la ciudad. Cuando yo, por cualquier motivo, visitaba a un familiar, veía tanta pobreza en las casas de los camaroneros que a mí me daba un dolor en el alma y yo decía vamos a resistir aquí, mejor es morir

246 Fernando Gaitán Daza, “Multicausalidad, impunidad y violencia: una visión alternativa”, *Revista de Economía Institucional*, (2001): 78-105.

247 Rocío Venegas y Sandro Jiménez, *Dinámicas regionales del conflicto y el desplazamiento forzado: Bolívar. Subregión de Montes de María* (Grupo de Investigación del Desarrollo Social GIDES, Universidad de San Buenaventura, 2008).

248 PNUD, *Los Montes de María: análisis de la conflictividad* (ASDI-PNUD, 2010).

atravesado de una bala que morir de hambre” (entrevista a Angelina, febrero 18 de 2021).

Viendo que su tierra le brinda todo lo necesario para la subsistencia, resiste los azares de la guerra, junto con una pequeña parte de su población que decide acompañarla. Algunos docentes de otras sedes de instituciones cercanas abandonan la escuela entre los años 90 y 2006, además de sufrir las limitaciones y restricciones en la comunicación con la población, infundidas por el temor a ser señalados por cualquier actor armado. Esta situación provocó cambios en las actitudes de los docentes, que afectaron su estabilidad emocional, física y psicológica, y repercutieron en su desempeño laboral y profesional. El miedo generalizado que se experimenta por el estrés de las vivencias en estas situaciones genera el distanciamiento de algunos miembros de la comunidad, diferentes al núcleo familiar de los docentes, lo que limita las relaciones con estudiantes, padres y docentes²⁴⁹.

Angelina siguió resistiendo, lo que llevó a convertirla, según ella, en objetivo militar de todos los actores armados. En algunos casos tuvo que cambiar de nombre y apellidos para no ser reconocida. Cada grupo armado tenía su versión de ella, muchas veces fue retenida por el ejército nacional que la tildaba de guerrillera solamente por quedarse en su territorio.

“Hubo una época en la yo dejé de llamarme Angelina González y me llamaba Petrona Díaz Pérez. Durante tres meses no salía de Camarón porque el ejército a veces salía y me detenía. Perdí los amigos, porque cuando yo salía allá fuera, los amigos decían que yo era guerrillera; fue un momento muy difícil, pero yo siempre he dicho que los únicos que saben quién soy yo, somos Dios y yo. No me mortifica que piensen mal de mí” (entrevista Angelina, febrero 18 de 2021).

249 Juan Chávez, Gloria Ortiz y María Martínez “Docentes amenazados en el marco del conflicto armado”, *Plumilla Educativa* (2016): 163-188.

Para Angelina, uno de sus sueños se convirtió en su peor pesadilla. Desde pequeña soñó con pilotar un helicóptero, recorrer toda la región, apreciar la belleza de la represa del Playón y aterrizar en Camarón. Cuando escuchaba el ruido de un helicóptero siempre salía a mirarlo. Un 2 de febrero, como nunca, Camarón estaba lleno de soldados; en el cielo se escuchó el ruido de ese aparato que tanto le gustaba ver. ¡No era uno, eran dos!, corrió a informar con mucha impresión a su mamá. Al pasar el cerro de Camarón, una montaña enclavada en los Montes de María, ve como empiezan a bombardear y a dejar solo muerte y desolación... Desde entonces, el trauma causado por este episodio, cambió la forma de ver a estos aparatos voladores o, como dice ella: “se fueron”.

“Quedé paralizada, cuando reacciono y entro a mi casita de bahareque, está mi mamá en un rincón temblando, y está mi papá en otro lado sentado en una silla, porque casi no caminaba, era un hombre de 95 años y estaba mi niño, mi hijo nieto, Gerlis, de unos 6 años; también estaba llorando: –abuela ¿eso qué es? ¿eso qué es?; abracé a mi mamá, a mi papá y abracé a Gerlis, y les decía: –*cálmense*, que Dios es grande, todo va a pasar” (relato de Angelina en visita al territorio).

De esta experiencia amarga le queda un gran reconocimiento que recibió al componer una pieza radial, “El helicóptero, voz y sonido”, la cual llevó a participar a través de la estrategia “Colombia Responde” a un concurso auspiciado por la revista *Semana*. Ganó el primer puesto entre más de 1000 concursantes de todo el país; una bonita experiencia que le significó ganar paneles solares, que benefician a la escuela y a su comunidad.

Actualmente, el miedo no ha desaparecido, así se nota cuando suena una llamada para ella desconocida, a la que muy pocas veces contesta. Camarón es una región resiliente, a pesar de todo el conflicto armado que vivió; Angelina dice que “es una comunidad que aprovecha al máximo lo poquito que tiene y

lo único que le gustaría, a pesar de que se muestra fuerte y vigorosa, es *morir en Camarón*".

Aportes al desarrollo sostenible de su comunidad

Los aportes que una comunidad realiza anclada en la misma cultura para mejorarla, y los aportes transmitidos de otras culturas que contribuyen al bienestar social y económico sin poner en riesgo su propia existencia, podríamos decir –en términos de etnodesarrollo²⁵⁰–, que son un concepto que han asumido los residentes de la vereda de Camarón para contribuir al bienestar de su comunidad.

Al visitar los alrededores de la vereda Camarón se observa un panorama poco común en la región; es sorprendente que las pocas viviendas que hacen parte de este hermoso territorio cuenten con agua permanente en sus hogares. La razón es que hay una alberca de unos cincuenta mil litros que recoge aguas lluvias, que se almacenan y se purifican con un sistema movido por la energía obtenida con paneles solares, la cual suministra el agua de consumo humano a todos los habitantes. Lograron materializar este proyecto con las donaciones de materiales de algunas ONG y el esfuerzo de varios integrantes de la comunidad, que transportaron los materiales hasta la escuela del corregimiento. Un gran ejemplo, debido a que la riqueza natural de fuentes de agua de los Montes de María no ha sido suficiente para que los municipios cercanos dejen de padecer sed por falta del preciado líquido.

La energía eléctrica aún no llega a la comunidad, pero con los premios recibidos y la cooperación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales han logrado llevar energía a su comunidad, gracias a la energía obtenida del sol, su mayor aliado (desarrollo sostenible).

250 Guillermo Bonfil Batalla, "Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización", en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla* (INAH-INI, 1995).

Con un proyecto de aula que empezó en preescolar “Sembremos una planta, quien siembra una planta siembra salud, siembra alimento, siembra vida, siembra paz”, dirigido por la maestra Angelina desde hace varios años, hoy esos jóvenes iniciaron su propio negocio, han podido organizar un vivero comunitario, producir más de cien mil plantas para restauración del bosque tropical de los Montes de María y otras regiones, además de ser capacitadores de los campesinos de la región en el cuidado y conservación de la flora de la región.

“En lo ambiental, doné 15 hectáreas de tierra para recuperación del bosque tropical, y así protejo el agua, la flora, la fauna, el suelo y ayudo un poco a proteger el tití, el mico colorado, las ardillas, las cotorras, los loros, el guacamayo que está en estado de desaparición. Allí tenemos un vivero comunitario con plantas propias del bosque seco tropical, que le da la oportunidad de trabajo a 40 jóvenes como viveristas. Esto es una belleza y una iniciativa de base muy significativa para el gobierno y el público. Ya es turístico, gracias a un proyecto de aula de 30 años” (entrevista virtual, 6 de octubre 2023).

Un gran ejemplo nos brinda la vereda Camarón, en cabeza de su lideresa Angelina González, en cuanto a docentes encargados de formar a las nuevas generaciones que apuesten a la convivencia armónica con la naturaleza, pues muestra que es posible estrechar lazos entre la naturaleza y el ser humano en una comunidad que logra producir todo lo que necesita para su alimentación.

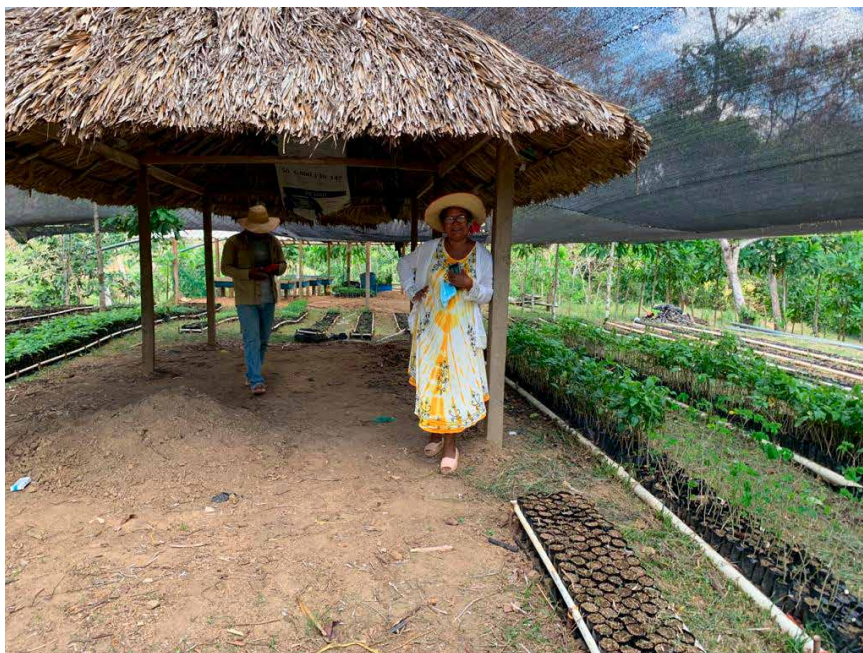


Figura 5. Vivero “Bosque de agua de Camarón”, con el que los estudiantes de Angelina han trascendido en la conservación de especies nativas.

Fuente: foto tomada por Amer Estrada Castro, 2021.

Distinciones como maestra rural y lideresa comunitaria

En su trayectoria de 47 años como maestra rural y líder de su comunidad Camarón, Angelina ha recibido varios reconocimientos y premios, entre los cuales destacamos los siguientes:

El 20 de junio de 1997, la Alcaldía Municipal y la Secretaría de Educación le otorgan *diploma de Honor* por sus 17 años de servicios como educadora insigne y abnegada.

El 26 de noviembre de 1999, el gobernador de Bolívar, Miguel Raad Hernández, y el secretario de Educación y Cultura, Roger Montes, le conceden *Diploma de Honor* por su meritoria labor al servicio del departamento.

El 19 de noviembre de 2013 recibe el *Premio de Periodismo Revista Semana* por la calidad de trabajo periodístico de Angelina con el acompañamiento de Voces y Sonidos de los Montes de María. Ganador Mejor Aporte Original a la Radio con la pieza “El Helicóptero”, que se refiere a uno de los ataques por parte de la guerrilla en el territorio. A este concurso se presentaron 1025 piezas a nivel nacional, Angelina ganó el primer puesto y tres categorías más como radialista aficionada.

El 30 de octubre de 2014, la Universidad Sergio Arboleda, a través de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, la invita a que comunique su experiencia como líder comunitario y en la radio comunitaria en el Encuentro Internacional Diálogos y Saberes Sonoros: Radio, Ciudadanías y TIC.

El 1 de noviembre de 2015, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, “Mineducación: Todos por un nuevo país”, recibió un diploma en reconocimiento por su trabajo comprometido en la implementación del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0.

El 4 de noviembre de 2017, la Fundación Leopoldo Lazcarro Batista, por sus videos para la Memoria Proyección Itinerante por barrios y veredas de El Carmen de Bolívar, le rinde homenaje a Angelina por su contribución a la preservación de la historia local para las nuevas generaciones, historia de vida y resiliencia en medio del conflicto.

El 15 de mayo de 2018, en el Día Nacional del Maestro, el canal RCN concede el Premio Crónicas Hazaña Maestra, a 12 maestros del país, ente ellos a Angelina, por su vocación y entrega, tenacidad, compromiso y sentido del servicio. Les donan una biblioteca, unas tabletas y dinero para apoyar las escuelas donde trabajan.

El 16 de mayo de 2018, el Hotel Holiday Inn Express & Suites de Bogotá reconoce a Angelina como *Huésped de honor* por su

admirable labor, por su esfuerzo y compromiso para educar a sus alumnos, por su vocación para formar mejores ciudadanos y por su ejemplo de fortaleza y dedicación. Igualmente, en el 2018 obtiene un premio en el canal Tele Caribe, con el documental “Esta tierra es mía, lecciones de Angelina”.

Lo anterior demuestra el compromiso, la ética, la persistencia, la resistencia y resiliencia de Angelina, que la lleva a constituirse en un ejemplo para sus coterráneos. Resaltamos de Angélica frases reiterativas como “La mejor arma para enfrentar la violencia es el amor, el diálogo, la confianza en sí mismo y vencer el miedo”; “la educación es la mejor herramienta para hacer grande y libre al hombre” (entrevista Angelina, febrero 18 de 2021).

Conclusiones

La concepción de ruralidad se ha asociado regularmente a las poblaciones con un número reducido de habitantes (baja densidad demográfica), economías basadas en el predominio de la agricultura como unidad productiva principal y, además, los rasgos culturales comunes, que los congrega como grupo humano particular, que son diferentes a aquellas que se manifiestan en grupos mayoritarios²⁵¹. Sin embargo, en las últimas décadas los cambios que se han venido dando en la sociedad, los procesos de globalización económica y cultural, los desarrollos biotecnológicos y tecnológicos están incidiendo en lo rural, haciendo difusa en muchos casos esa dicotomía rural-urbano.

Hoy, la concepción de lo rural no está solo relacionada con una actividad productiva, pues desde la perspectiva de la nueva ruralidad con enfoque territorial se resaltan las condiciones particulares de la producción y coproducción que se dan en

251 Luis Llambí y Edelmira Pérez, “Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, n.º 5 (2007): 37-61.

estos territorios, que indican su complejidad y dinámica, y su interrelación con el contexto urbano, lo que muestra variedad de grados o modalidades de ruralidad. Además, actualmente se está reconociendo la importancia de la actividad agrícola como conservación del medio ambiente²⁵².

En este contexto, la escuela rural está llamada a continuar con el papel protagónico de acompañar los procesos de desarrollo de las comunidades en la cual está inserta, es decir, promover el progreso de las personas (estudiantes, padres de familia) como esfuerzo colectivo que permita el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida del campesino y su familia. En este sentido, cobra importancia la toma de conciencia de la realidad, la adquisición de los valores que propendan a la superación personal y de los demás, en el marco de los derechos humanos, como se ha visualizado en el caso en estudio.

Por lo anterior, el docente rural no puede limitar su misión solo a la transmisión de conocimientos, debe asumir su rol de agente promotor de cambio con una actitud de respeto y valoración por sus estudiantes, sus familias y el contexto en el cual desarrolla su labor. Asimismo, está llamado a fortalecer valores humanos como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, de manera que trasciendan el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la enseñanza en contextos rurales se establece como un proceso social, cultural y comunitario que aporta a la identidad del docente desde su cotidianidad; en este caso, frente a problemas complejos como el conflicto armado y la precariedad del sistema educativo.

Como manifiesta Angelina cuando se le pregunta por su rol como maestra rural:

.....
252 José Rubens Lima Jardimino e Ivana Elena Michaltchuk, "La maestra rural en la escuela itinerante: una experiencia de educación rural en la región sur de Brasil", en *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX*, tomo VII (Fundación FUDESA, 2014).

“Como docente rural me defino como una mujer profesional, incansable, motivadora, innovadora, cabe incluir la palabra ‘revolucionaria’, que he conseguido la llave del conocimiento y he reconocido que la única herramienta que tiene el campesino para seguir adelante es el ‘conocimiento’. Si nosotros no estamos preparados, ante una sociedad tan mezquina, tan egoísta como es la nuestra, que discrimina con facilidad, y no estamos preparados, no tenemos derecho a la igualdad... Los títulos dan reconocimiento, dan méritos, pero ser honesto, humilde, sencillo, serio, hace al hombre grande” (entrevista Angelina, febrero 18 de 2021).

Recapitulando, en contextos de vulnerabilidad, el desarrollo de capacidades resilientes en las personas es de vital importancia, no solo para abordar los riesgos, las incertidumbres, las pocas oportunidades, sino para orientar y fortalecer procesos de desarrollo humano. La educación desempeña un papel importante en la formación de niños, jóvenes y familias resilientes, en la medida en que crea espacios de aprendizajes significativos, que faciliten la expresión de sentimientos, valoren las fortalezas, los intereses, los sueños de los estudiantes y los motiven a buscar alternativas para el logro de sus metas a través de la aplicación de estrategias de resistencia, asertividad, habilidades para la comunicación y para la resolución de problemas, entre otras.

La maestra Angelina se ha convertido en un ejemplo de vida para distintas generaciones en Camarón y otras veredas vecinas; sus aportes a la educación han sido trascendentales, así como sus proyectos comunitarios para la conservación del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos, la defensa del territorio, la promoción de la mujer campesina. Ha sido un soporte valioso para los miembros de su familia y vecinos en los momentos de crisis por el conflicto armado de los Montes de María.

Asumió su rol de madre soltera con orgullo y tenacidad, y logró que sus dos hijos se educaran. Hoy, ellos son profesionales con

valores, principios, comprometidos con la comunidad, buenos ciudadanos. Igualmente ha contribuido a la movilidad de los miembros de su familia y de los camaroneros en general. Actualmente, la mayoría de los jóvenes en Camarón son bachilleres, profesionales, tecnólogos y técnicos, gracias al empeño, la motivación, y la entrega de esta mujer campesina a su comunidad²⁵³.

Para los miembros de la comunidad en general, Angelina es, además de una maestra, el artífice de lo que son, su esencia; por eso la califican como amiga, madre y consejera, esa magnífica persona que ha estado con ellos en los momentos más difíciles, en quien se han apoyado para sobrellevar todas las dificultades de una población marginada, pero también con quien celebran sus logros y conquistas para el bienestar de la comunidad.

Bibliografía

- Añaños, Fanny Tania, Maribel Rivera y Ana Amaro. “Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social inclusion”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 35 (2020):13-34.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*. INAH, INI, 1995.
- Bretones, Peregrina Eva, Jordi Solé Blanch, Alberich González Neus y Ros Nicolau Pep. “Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación”. *Tendencias Pedagógicas*, n.º 24 (2014).

.....
253 Hoy Camarón cuenta con varios egresados de la escuela que dirige Angelina, con títulos profesionales, técnicos, tecnólogos, y otros que están estudiando carreras universitarias como Ingeniería Ambiental, Zootecnia, Veterinaria, Trabajo Social y Biología.

Chávez, Juan, Gloria Ortiz y María Martínez. Docentes amenazados en el marco del conflicto armado. *Plumilla Educativa* (2016): 163-188.

DANE. *SES 2010*. <https://www.dane.gov.co/index.php/indicadores-economicos/sintesis-estadistica-semanal/ses-2010>

DANE. *Distribución de la población*. S.f. https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/2.2.--distribuci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n.html

Estrada Castro, Amer José. “Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia”. Tesis doctoral, Unisimón, 2020.

Ferrarotti, Franco. “Las historias de vida como método”. *Convergencia* 14, n.º 44 (2007): 15-40.

FUNCICAR. *Sistematización de la experiencia Colombia Responde en la zona de consolidación de los Montes de María*. FUNCICAR, 2015.

Gaitán Daza, Fernando. “Multicausalidad, impunidad y violencia: una visión alternativa”. *Revista de Economía Institucional* (2001): 78-105.

Goodson, Ivor. *Historias de vida del profesorado*. Octaedro y EUB, 2004.

Gordon, Kimberly. “Resilient Hispanic Youthsí Self-concept and Motivational Patterns”. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 18, n.º 1 (1996): 63-73.

Herrera, José Darío. “La relación Escuela-Comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina”. *Revista Interamericana de*

Educación Pedagogía y Estudios Culturales 9 (2016): 11-33.

Lima Jardimino, José Rubens y Ivana Elena Michaltchuk. “La maestra rural en la escuela itinerante: una experiencia de educación rural en la región sur de Brasil”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VII. Fundación FUDESA, 2014.

Kalmanovitz, Salomón. *Breve historia económica de Colombia*. Norma, 2015.

Llambí, Luis y Edelmira Pérez. “Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana”. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, n.º 5 (2007): 37-61.

Navas Ríos, María Eugenia, Rina De León Herrera y Emperatriz Londoño Aldana. “La maestra Dorina Hernández; su liderazgo innovador y su aporte al campo de la etnoeducación”. En *Son y sexteto: símbolo(s) musicales de la identidad e interculturalidad afrocaribeña*. Corporación Festival de tambores y Expresiones Culturales de Palenque, Ministerio de Cultura, Gobernación de Bolívar, 2018.

PNUD. *Los Montes de María: análisis de la conflictividad*. ASDI-PNUD, 2010.

Ramírez, María Teresa y Juana Patricia Téllez. *La educación primaria y secundaria en el siglo XX*. Banco de la República, 2006.

Soto Arango, Diana Elvira. *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestra. Mediados del siglo XX*. Colección Educadores Latinoamericanos, FUDESA, 2014. (

UNESCO. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta entre conflictos armados y educación*. 1.^a ed. 2011. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>

UNESCO. *Declaración Universal sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial sobre educación para Todos. UNESCO, 1990.

Venegas, Rocío y Sandro Jiménez. *Dinámicas regionales del conflicto y el desplazamiento forzado: Bolívar. Subregión de Montes de María*. Grupo de Investigación del Desarrollo Social (GIDES), Universidad de San Buenaventura, 2008.

APÉNDICE
BIBLIOGRAFÍA SOBRE
EDUCACIÓN RURAL

PUBLICACIONES EDUCACIÓN RURAL

Producción académica del Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) e Ilustración en América Colonial (ILAC), SHELA, Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC–RUDECOLOMBIA

LIBROS PUBLICADOS (7)

1. Soto Arango, Diana Elvira, Jesús Paniagua, José Lima Jardilino y María Vera de Flachs, eds. *Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI*. Tomo IV. Editorial UPTC, 2011.
2. López Rivas, Oscar Hugo y Diana Elvira Soto Arango, eds. *Maestras rurales en Guatemala*. Tomo VII. Universidad de Guatemala, 2014.
3. Soto Arango, Diana Elvira. *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. Fundación FUDESA, 2014.
4. Soto Arango, Diana Elvira, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López Rivas, eds. *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras*. Tomo VIII. Fundación FUDESA, 2015.
5. Soto Arango, Diana Elvira, Martha Luisa Corberth-Baugh y Veronique Solangue Okome Beka, comps. *Maestras indígenas, africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*. Tomo IX. Editorial UPTC, 2020.
6. Soto Arango, Diana Elvira, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yanneth Gómez Velasco, comps. *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*. Editorial UPTC, 2024.
7. Soto Arango, Diana Elvira, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas, comps. *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia*. 1.^a ed. Editorial UPTC, 2025.

LIBROS PENDIENTES. EN IMPRENTA PARA 2025 (1)

1. Soto Arango, Diana Elvira, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate, eds. *Maestras rurales e identidad profesional docente en territorio colombiano*. Editorial UPTC, 2025.

CAPÍTULOS DE LIBROS (59)

1. Soto Arango, Diana Elvira. “Historias de vida de dos maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia. Amparo y Andrea. Liberal y conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundiboyacense”. En *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX*. Tomo III, editado por Diana Soto Arango, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs. Editorial UPTC, 2011.
2. Vera de Flachs, María Cristina. “Rosario Vera Peñaloza, Maestra de la Patria 1873-1950”. En *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX*. Tomo III, editado por Diana Soto Arango, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs. Editorial UPTC, 2011.
3. Ocampo López, Javier. “Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nobel de Literatura”. En *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX*. Tomo III, editado por Diana Soto Arango, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs. Editorial UPTC, 2011.
4. Londoño Ramos, Carlos Arturo. “Luis Beltrán Prieto Figueroa: líder de la pedagogía activa”. En *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX*. Tomo III, editado por Diana Soto Arango, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino, María Cristina Vera de Flachs. Editorial UPTC, 2011.

5. Galindo Arandi, Jorge Luis, Miguel Ángel Franco De León y José Enrique Cortez Sic. “Amanda Lily Lemus. Una vida consagrada a la educación”. En *Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida*. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
6. Rodríguez Méndez, Humberto, Sissy Yaneth Quiroga y Ricardo Nicolás Uluán. “Magdalena Toma Toma. Maestra brillante por su vocación docente y de servicio”. En *Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida*. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
7. Galindo Arandi, Jorge Luis, Miguel Ángel Franco De León. “Julia Isabel Urrutia Castellanos. Una maestra ejemplar por su vocación, entrega y lucha por los derechos de la mujer”. En *Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida*. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
8. Rodríguez Méndez, Humberto, Percy Rodolfo Méndez, José Luis Jiménez y Jorge Luis Galindo Arandi. “Eulalia Matías Francisco. Maestra entre el peligro de la guerra”. En *Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida*. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
9. Mejía Doradea, Mónica Pamela y Juan Alberto Martínez. “Elsa Santizo Santizo. Mujer trabajadora, humilde, carismática, fundadora de centros educativos, innovadora e importante colaboradora en la educación de Guatemala”. En *Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida*. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
10. Cortez Sic, José Enrique, Humberto Rodríguez Méndez y Percy Méndez. “Brenda Pineda Morales.

- Maestra luchadora con sentido social y humano”. En Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
11. Galindo Arandi, Jorge Luis y Percy Méndez. “Hilda Argentina Cabrera Cantoral. Ni un día se deja de enseñar”. En Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
 12. Melgar Aldana, Miguel de Jesús. “Ana María Mazariegos de Pineda”. En Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
 13. Franco De León, Miguel Ángel y Aura Lisette Rodríguez de García. “Miriam Magalí Sánchez Salazar. Maestra rural del sector público, sobresaliente por su proyección social, educativa y dirigencial”. En Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Tomo VII, editado por Oscar Hugo López, Diana Soto Arango y Justo Cuño Bonito. Universidad de Guatemala, 2014.
 14. Cuño Bonito, Justo. “La reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932-1943)”. En La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 15. López Rivas, Oscar Hugo, José Enrique Cortez y Jorge Luis Galindo. “El magisterio rural en Guatemala. El conflicto armado y los maestros rurales”. En La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII, editado

- por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
16. Soto Arango, Diana Elvira. “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 17. Lafuente Guantes, María Isabel. “Una maestra rural de la república española: Educación y sociedad: Su historia de vida”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 18. Vera de Flachs, María Cristina. “Enseñar y aprender en las escuelas rurales de Córdoba, Argentina. Siglos XX y XXI”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 19. Molina, Ingrid, Sandra Elizabeth Xinico Batz. “Historia de vida de una maestra rural guatemalteca: Otilia Lux de Cotí”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 20. Teixeira de Pinho, Ana Sueli y Elizeu Clementino de Souza. “Tempo escolar e diferenca: Narrativas (auto) biográficas, multisseriacao e apropiacao do tempo pelos sujeitos”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango,

- Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
21. Soto Ramírez, Maribel. “Corina Rodríguez, maestra costarricense. Claves de su pensamiento en repertorio americano”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 22. Báez Osorio, Miryam. “Inés Sánchez de Gómez, maestra que trascendió en Boyacá a mediados del siglo XX”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 23. Mora García, José Pascual. “Las maestras rurales en el Cantón de la Grita (Venezuela) y la formación en las escuelas de niñas (siglo XIX)”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 24. Lima Jardimino, José Rubens y Ivana Elena Michaltchuk. “La maestra rural en la escuela itinerante: una experiencia de educación rural en la región sur de Brasil”. En *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tomo VIII*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar Hugo López. Fundación FUDESA, 2014.
 25. Mora García, José Pascual. “Isidora y el Calipso afrovenezolano”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.

26. Soto Arango, Diana Elvira, Diego Eduardo Naranjo Patiño y José Rubens Lima Jardilino. “Formación de maestras en Guinea Ecuatorial (1959-1996)”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
27. Sánchez Castellón, Emilce Beatriz. “Midia, la maestra: ¿Cómo conocerla?”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
28. Lago de Fernández, Carmen y Diana Lago de Vergara. “Teresa Cassiani, maestra afrodescendiente que preserva los valores de su pueblo”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
29. Hernández Vega, Gabriela. “El sentido social de una maestra líder comunitaria”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
30. Okome Beka, Veronique Solange. “Etapas principales en la formación docente en Gabón: Génesis y aproximación histórica a la Escuela Normal Superior (ENS) de Libreville”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
31. Garcés Aragón, Daniel. “Importancia de la etnoeducación afrodiaspórica en Colombia para la transforma-

- ción cultural e identitaria”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
32. Guil Bozal, Ana y Ruby Lisbeth Espejo Lozano. “Feminismos coloniales, post y decoloniales”. En *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y contextos*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbett-Baugh y Veronique Solange Okome Beka. Editorial UPTC, 2020.
33. Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango, Alba Lorena Ballesteros Alfonso y Sandra Liliana Bernal Villate. “La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contextos”. En *Los imaginarios en la enseñanza de la independencia americana, en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019)*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate, Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2022.
34. Soto Arango, Diana Elvira, Leidy Rosario Rodríguez Rivera y Sandra Liliana Bernal Villate. “La escuela rural colombiana. Contextos normativos e imaginarios en educadoras y estudiantes cundiboyacenses, 1980-2020”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
35. López Rivas, Oscar Hugo, José Enrique Cortez Sic, Ana María Hernández Ayala y Diana Carolina Pulido Huertas. “Maestras rurales y el imaginario social en Guatemala. Reflexiones desde su condición de género, etnia y testimonios de vida, 1980-2010”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango,

- Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
36. Valencia Aguirre, Ana Cecilia y Armando Martínez Moya. “Entre la biografía y la historia de vida: un viaje por los recuerdos y la memoria escrita de la maestra rural Gloria Elsa Aguirre Tafolla”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
 37. Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo, Claudia Huaiquién Billeke y Emilce Trujillo Yucuna. “Intento de genocidio del pueblo yagan. Muerte y legado de la abuela Cristina Calderón Harban”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
 38. Naranjo Patiño, Diego Eduardo, Diana Elvira Soto Arango y José Pascual Mora García. “Historias de vida de maestros y maestras u’wa. Trayectorias del proyecto educativo comunitario Kajkrasa Ruyina”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
 39. Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Sandra Liliana Bernal Villate y Diana Elvira Soto Arango. “Educación y pandemia. Percepciones del desempeño de educadores en contextos rurales (2020-2021)”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
 40. Parra Báez, Lina Adriana, Carmen Elvira Semanate Navia y Miryam Báez Osorio. “El maestro y la nueva normalidad. El caso de la Institución Educativa Simón

- Bolívar de Soracá”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
41. Ochoa Pérez, Sandra Milena y Sandra Liliana Bernal Villate. “Interculturalidad de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020”. En *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. Editorial UPTC, 2024.
 42. Iguarán Montiel, Gabriel Segundo. “ACHIKUA, lo que se dice del andar: tras las huellas de una mujer wayuu perseverante - Irma Beatriz Iguarán - Maestra Ilustre de Pueblos Originarios”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
 43. Cortez Sic, José Enrique, Oscar Hugo López Rivas, Gerard Antony Allen Rowe y Diana Carolina Pulido Huertas. “Historias de vida de maestras afrojamaiquinas: Ann Nora Gobern González y Peggy Lynch Laing de Ovalle”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
 44. Lago de Fernández, Carmen Cecilia, Alejandrina Lago de Zota y Denice Cásseres Gómez. “Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría: maestra afrodescendiente, tejedora de sueños posibles”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.

45. M'Obame Sylvie, Mengue, Danielle Ada Ondo y Sandra Liliana Bernal Villate. "La mujer afrobantú y el sistema patriarcal en las narrativas de Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial". En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
46. Estrada Castro, Amer, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina. "Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural". En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
47. Mejía Rodríguez, Dilia Elena, Liris Múnera Cavadiás y Diana Elvira Lago. "María del Rosario Suárez Castro: maestra líder de la educación rural (Montes de María, Colombia)". En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
48. Mora García, José Pascual, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. "Las dos bestias ensilladas: en el camino de las prácticas pedagógicas de maestras rurales en Norte de Santander". En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
49. Trujillo Yucuna, Emilce, Debie Inés Buelto Harry y Diana Elvira Soto Arango. "Educación rural en Honduras y Colombia. Imaginarios de maestras garífunas y yucunas". En *Maestras rurales, indígenas y*

- afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
50. Sánchez Castellón, Emilce Beatriz y Ligia María Sánchez Castellón. “Memoria de un sueño: Midia Leonor, la maestra”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
51. Burbano Salazar, Estefanía Nathalia y Gabriela Hernández. “Narrativas de una maestra awá: entre la selva y la carretera”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida. Tomo 12*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Emilce Beatriz Sánchez Castellón y Diana Carolina Pulido Huertas. Editorial UPTC, 2025.
52. Pulido Huertas, Diana Carolina, Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo y Diana Elvira Soto Arango. “La educación rural en Colombia. Contextos, formación e identidad profesional”. En *Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.
53. De León Herrera, Rina del Carmen, Claudia Patricia Flórez de la Rosa. “Juana Alicia Ruiz: maestra y lideresa, tejedora de sueños con sabor a paz”. En *Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.
54. Estrada Castro, Amer, Rina del Carmen De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina. “La mamá de Pajonal, amor, liderazgo, resistencia e identidad de una maestra rural montemariana”. En *Maestras*

- rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.
55. Benavides Acuña, Dewin Enrique y Rina del Carmen De León Herrera. “Dilia Mejía maestra gestora de paz en los Montes de María del Caribe colombiano”. En Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.
56. Estrada Castro, Amer y Rina del Carmen De León Herrera. “Angelina Isabel González Jiménez, mujer rural de los Montes de María de cepa y raíz”. En Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.
57. Martínez Albarracín, Sonia Rocío, Sandra Liliana Bernal Villate y Diana Elvira Soto Arango. “La educación rural: políticas públicas e historias de vida de maestros rurales del municipio de Tuta”. En Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.
58. Bernal Villate, Sandra Liliana, Sonia Rocío Martínez Albarracín y Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera. “Maestras rurales. Una visión desde el territorio boyacense”. En Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC.

59. Soto Arango, Diana Elvira, Sandra Liliana Bernal Villate y Nubia Yaneth Gómez Velasco. “Las maestras rurales colombianas. Percepciones e imaginarios en el desempeño profesional. 1980-2023”. En *Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano*, editado por Diana Elvira Soto Arango, Rina del Carmen De León Herrera y Sandra Liliana Bernal Villate. Editorial UPTC, 2025.

ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA RHELA (29)

1. De Souza, José Edimar. “Trajetória, docência e memórias de uma professora: fragmentos do ensino rural em Novo Hamburgo RS 1940-1969”. *Revista História de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2013): 265-280. <https://doi.org/10.19053/01227238.1630>
2. Soto Arango, Diana Elvira. “La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2013): 2011-243.
3. Soto Arango, Diana Elvira. “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, n.º 21 (2013): 229-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782873>
4. Triana Ramírez, Alba Nidia. “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2013): 93-118. <https://doi.org/10.19053/01227238.1619>
5. Bittencourt Almeida, Doris y Luciane Sgarbi Grazziotin. “Las diferencias en un área de igualdad: relaciones de género en una escuela normal rural (1950-1960)”. *Revista Historia de la Educación*

- Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 183-202. <https://doi.org/10.19053/01227238.4371>
6. Castro Puche, Rubby Cecilia, María Alejandra Taborda Caro y María Yovadis Londoño Agudelo. “La etnoeducación en comunidades rurales: caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 115-38. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
 7. Castro Puche, Rubby, María Alejandra Taborda Caro y María Yovadis Londoño Agudelo. “La Etnoeducación en comunidades rurales: caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 115-138. <https://doi.org/10.19053/01227238.5525>
 8. Lima Jardilino, Jose Rubens y Margareth Diniz. “Formación de maestras afrodescendientes: la condición y profesión docente en la Región de los “Inconfidentes”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 95-114. <https://doi.org/10.19053/01227238.5510>
 9. López Pérez, Danilo y Walda Paola Flores Luin. “Nicolasa Gotay Norales (1973...) Una historia de revisibilización de la cultura garífuna”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 209-222. <https://doi.org/10.19053/01227238.5529>
 10. López Rivas, Oscar Hugo y Humberto Rodríguez. “Nelda Graciela Arzú Ramírez (1964...). Maestra garífuna identificada con su pueblo y su cultura”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 223-242. <https://doi.org/10.19053/01227238.5530>
 11. Meneses Copete, Yeison Arcadio. “La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>

12. Palumbo, María Mercedes. “Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 219-40. <https://doi.org/10.19053/01227238.4373>
13. Pérez van-Leenden, Francisco Justo. “Nicolasa Gómez, la maestra, aproximación a un esbozo biográfico”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 191-208. <https://doi.org/10.19053/01227238.5528>
14. Portillo, Ana Gabriela y Rodolfo Elias. “La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 203-17. <https://doi.org/10.19053/01227238.4372>
15. Soto Arango, Diana Elvira, María Teresa Avaro Nguema, Adiel Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla. “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 67-94. <https://doi.org/10.19053/01227238.5509>
16. Viamontes, Vilfredo Avalo. “Evolución histórica de la Escuela Rural en Cuba en los siglos XIX Y XX”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 91-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.4367>
17. Pereira Castellón, Adrián Francisco. “Por una educación rural inclusiva y real: apreciaciones de Ramiro Guerra Sánchez”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 37 (2021): 161-183. <https://doi.org/10.19053/01227238.12341>
18. Ruelas Vargas, David. “La Escuela Rural de Utawilaya: una educación liberadora desde Puno-Perú 1902”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2021): 243-262. <https://doi.org/10.19053/01227238.4919>

19. Sánchez Castellón, Ligia María y Emilce Beatriz Sánchez Castellón. “Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta. 1974-2000”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 40 (2023): 127-155. <https://doi.org/10.19053/01227238.16726>
20. Rouanet Guzmán de Núñez, Rina Patricia. “Acciones afirmativas para las mujeres en la educación superior guatemalteca”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 40 (2023): 89-107. <https://doi.org/10.19053/01227238.16401>
21. Ochoa Pérez, Paola Andrea y Sandra Liliana Bernal Villate. “El pensamiento rural y la reforma agraria en el movimiento estudiantil upetecista, 1979”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 41 (2023): 139-157. <https://doi.org/10.19053/01227238.15379>
22. Esbrí Montoliú, Miguel Ángel y Rosa Elena Durán González. “Liderazgo educativo: habilidades de los buenos directores de escuelas públicas en Panamá”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 40 (2023): 233-249. <https://doi.org/10.19053/01227238.16940>
23. García Riart, Jorge. “Nombramientos de preceptores rurales en el Paraguay de posguerra (1880-1886)”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 40 (2023): 67-88. <https://doi.org/10.19053/01227238.14672>
24. Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo. “La educación rural en América Latina y el Caribe: pasado y presente”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 40 (2023): 9-13. <https://doi.org/10.19053/01227238.16592>
25. Piñera, David y Arturo Fierros Hernández. “La higiene escolar en Baja California: políticas públicas, maestros y médicos (1934-1952)”. *Revista Historia*

- de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 40 (2023): 157-178. <https://doi.org/10.19053/01227238.16449>
26. Soto Arango, Diana Elvira. “La calidad educativa en Boyacá. Un futuro en construcción. 2024-2034”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 25, n.º 41 (2023): 281-285. <https://doi.org/10.9757/Rhela> <https://doi.org/10.19053/01227238.16985>
27. Cárdenas Oliveros, Luz Marina y José Pascual Mora García. “Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en instituciones educativas rurales de Piedecuesta”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26, n.º 44 (2024) <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17572>
28. Félix López, Wilfido Bosbelí. “Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Una realidad educativa invisibilizada”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26, n.º 43 (2024): 189-210. <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17521>
29. Mendoza Aguilar, Adriana Elena. “Origem da Deficiência no Território Rural Multiétnico de Letícia Amazonas”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26, n.º 43 (2024): 211-236. <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17523>

OTRAS PUBLICACIONES EN OTRAS REVISTAS

Artículos (5)

1. Soto Arango, Diana Elvira y Luis Eduardo Molina Pacheco. “La escuela rural en Colombia como escenario de implementación de TIC”. *Revista Saber-Ciencia y Libertad* 13, n.º 1, (2018): 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
2. Soto Arango, Diana Elvira, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Justo Cuño Bonito. “Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica”.

- Revista Inclusiones* 5, n.º 4 (2018): 122-154. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/916>
3. Soto Arango, Diana Elvira y Diego Eduardo Naranjo Patiño. “El método de la historia de vida en educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento”. *Voces de la Educación* 3, n.º 6 (2018): 142-154. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/126>
 4. Soto Arango, Diana Elvira, Diego Naranjo Patiño y Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda. “Instrucción popular, misiones católicas y territorios escolares en Colombia: 1870-1907”. *Revista Opciones* 35, n.º 89-2 (2019): 277-313. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27492>
 5. Trujillo, Emilce, Diana Elvira Soto Arango y Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda. “Mujer yucuna. Identidad, resiliencia y emprendimiento. Siglo XX a Siglo XXI”. *Americania: Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.º 20 (2024): 1-36. <https://doi.org/10.46661/americania.10790>

TESIS DOCTORALES DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN RURAL

1. Mejía Rodríguez, Dilia Elena. “Modelos didácticos que han contribuido a la formación de educadores para la paz en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Bolívar, Colombia. (2013-2023)”. Universidad Cartagena de Indias, 2024. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/b9987049-9854-410a-92c3-3e877de1f4b4>
2. Vanegas Beltrán, Muriel. “Modernización y educación en el caribe colombiano: logros y limitaciones de la reforma educativa liberal, 1930-1946. Departamento de Bolívar”. Universidad de Cartagena, 2018.

- <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/29eda487-4353-4438-9a3d-5299e0c199c0>
3. Daniels Puello, Amaranto. “La educación y la cultura política como fundamentos para la democracia en regiones afectadas por la violencia y el conflicto armado. El caso Montes de María. 1990-2018”. Universidad de Cartagena, 2018. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/c4b0ade9-8794-4dea-a7c2-e5ad3f9161d3>
 4. Álvarez Aterhortúa, María Teresa. “Territorio como aula. Etnoeducación afrocolombiana y patrimonio cultural inmaterial en el departamento de Bolívar”. Universidad de Cartagena, 2025.
 5. Herrera Valdés, Martha. “Socioemocionalidad e identidad cultural en las escuelas etnoeducativas del departamento de Bolívar”. Universidad de Cartagena, 2025.
 6. Benavides Acuña, Dewin. “Educación rural inclusiva, una alternativa para la transformación social, en la subregión Sabana del departamento de Sucre, Colombia”. (En proceso de evaluación de pares)
 7. Flórez de la Rosa, Claudia Patricia. “Educación inclusiva y calidad de vida de estudiantes con discapacidad intelectual en establecimientos educativos oficiales del municipio de María La Baja, Bolívar, Colombia”. (En proceso de evaluación de pares)

CAPÍTULO DE LIBRO

1. Gómez Díaz, Neisa, Alexander Montes Miranda y Toma Izquierdo Rus. “Percepciones sobre la relación entre el clima laboral y las prácticas pedagógicas en instituciones educativas de la zona rural de Cartagena de indias”. En *Experiencias de investigación educativa. Una apuesta por la transformación escolar*. Universidad de Cartagena, Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia- Grupo de Investigación Rueca, 2024.

PRODUCCIÓN RELACIONADA CON RURALIDAD GRUPO TVDHS

CAPÍTULOS DE LIBROS

1. De León Herrera, Rina y Dewin Acuña Benavides. “El contexto escolar, factor determinante en la educación rural inclusiva: una mirada desde la Institución Educativa Costa Rica-Colombia”. En *Balance y memoria de un siglo de educación rural en América Latina*. Volumen I, Serie Memorias Académicas. INEHRM, 2024.
2. Estrada Castro Amer y De León Herrera, Rina. “Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural”. En *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida*. Editorial UPTC, 2025.
3. <https://editorial.uptc.edu.co/gpd-maestras-rurales-indigenas-y-afrodescendientes-en-colombia-9789586609432-680fbd76e6b2d.html>
4. De La Rosa, Claudia. “Politica para inclusión educativa de estudiantes con condición de discapacidad en Colombia: desafíos y oportunidades”. En *Experiencias de investigación educativa. Una apuesta para la transformación escolar*. Universidad de Cartagena, 2025.

TESIS DOCTORALES

1. Estrada Castro, Amer. “Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia”. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2020. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/b2913898-2309-4b09-8fa1-a7f4f0688753/content>
2. Benavides Acuña, Dewin. “Educación rural inclusiva, una alternativa para la transformación social,

en la subregión Sabana del departamento de Sucre, Colombia”.

3. Flórez De La Rosa, Claudia Patricia. “Educación inclusiva y calidad de vida de estudiantes con discapacidad intelectual en establecimientos educativos oficiales del municipio de María La Baja, Bolívar, Colombia”.

Semblanza de autores

Diana Elvira Soto Arango

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación HISULA.

Doctora en Ciencias de la Educación, UNED, España. Posdoctor en Historia Social y de la Ciencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España. Ex-Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Profesora Titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Fundadora de los Grupos de Investigación: HISULA, ILAC y editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Investigadora Emérita por Minciencias.
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>
Diana.soto@uptc.edu.co

Rina del Carmen De León Herrera

Universidad de Cartagena. Grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible

Doctora en Educación. Universidad de Castilla La Mancha (España), Especialista en Planeación del Desarrollo. Universidad de Cartagena, Licenciada en Trabajo Social. Universidad de Cartagena. Docente titular de la Universidad de Cartagena, docente del programa doctorado en Ciencias de la educación RUDECOLOMBIA de la Universidad de Cartagena, líder del grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible Universidad de Cartagena.
rdeleonh@unicartagena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3061-7258>

Diana Carolina Pulido Huertas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia - de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc), Magister en Educación modalidad investigación, Uptc. Líder del semillero de investigación “Educación y Práctica Pedagógica: Una mirada desde la Ruralidad” (EPPIR), vinculado al grupo de investigación HISULA. Docente catedrática de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Uptc
dianacarolina.pulido@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2797-2446>

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo

Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez de Ciénega, Boyacá, Colombia. Grupo de Investigación HISULA.

Rector de la Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez de Ciénega y docente del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC. Investigador del Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA). Experto en educación rural, paz y justicia restaurativa. Actualmente orienta seminarios sobre tendencias globales de la educación rural e internacionalización en posgrado.

gustavosiglo21@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3171-0390>

Sonia Rocío Martínez Albarracín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación HISULA.

Bióloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante del Semillero Educación y Ruralidades: Una mirada Interdisciplinar -ERMI- y del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA (categoría A). Asistente editorial de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

sonia.martinez04@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4915-4601>

Sandra Liliana Bernal Villate

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación - HISULA.

Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas; magíster en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide; licenciada en Ciencias Sociales; docente de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Directora del Grupo de Investigación HISULA (categoría A).

Sandra.bernal@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>

Claudia Patricia Flórez De La Rosa

Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo.
Grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible.

Directivo docente de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial de San Pablo, María La Baja- adscrita a la secretaria de educación de Bolívar. Licenciada en educación especial; especialista en Gerencia Educativa; Magister en educación. Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena. Miembro del grupo de investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible (TVDHS) Universidad de Cartagena. Investigadora de la Red de maestras de pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
cflorezd1@unicartagena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7511-1544>

Amer Estrada Castro

Normal Superior Santa Ana de Baranoa. Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible.

Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista en gerencia educativa, Magister en educación, PhD en Ciencias de la Educación. Directivo docente coordinador de la Institución Educativa Técnica de Polonuevo Atlántico. Experiencia como docente de básica secundaria por más de 20 años, docente de didáctica de las ciencias naturales en ENS Santa Ana de Baranoa. 4 años de experiencia como Directivo docente de escuelas públicas del departamento del Atlántico. Miembro del grupo de investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible (TVDHS) de la Universidad de Cartagena.
Amerestrada80@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-3351-6893>

Berlinda Cassiani Molina

Institución Educativa Técnica Crisanto Luque Turbaco.
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible.

Docente en la institución educativa Técnica Crisanto Luque del municipio de Turbaco, Bolívar, tutora del programa Tutoría para el aprendizaje y la Formación Integral (PTA FI 3.0) del Ministerio de Educación con la secretaria de educación del departamento de Bolívar. Profesional en Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena, Magíster en Educación por la Universidad Tecnológica de Bolívar y estudiante de doctorado en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC. Miembro del grupo de investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible (TVDHS) Universidad de Cartagena. Investigadora de la Red de maestras de pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
berlindacassiani01@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-3690-900X>

Dewin Enrique Benavides Acuña

Institución Educativa Costa Rica, Buenavista Sucre. Grupo de investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible.

Licenciado en educación básica con énfasis en educación matemáticas, Especialista en investigación aplicada a la ciencia; Magister en gestión de la tecnología educativa, docente del programa Tutoría para el aprendizaje y la formación integral (PTA FI) del MEN. Docente de la Institución Educativa Costa Rica, Buenavista Sucre. Doctor en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, CADE de la Universidad de Cartagena, miembro del grupo de investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible (TVDHS) de la Universidad

de Cartagena. Investigador de la Red de maestras de pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
dbenavidesa@unicartagena.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9310-3732>

Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de investigación HISULA.

Estudiante de Noveno Semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Monitor de Investigación en la Licenciatura; Co-Director de la Revista Estudiantil “Huellas Geográficas”; fue Becario de Investigación VIE en los periodos (2023-1; 2023-2; 2024-1; 2024-2) Grupo de investigación HISULA. Línea de Investigación: Historia Social.

ehmid.gutierrez@uptc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1627-1310>

Nubia Yaneth Gómez Velasco

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación GAMMA e HISULA.

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

nubia.gomez@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7745-1721>



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2026, en
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá - Colombia



COLECCIÓN DE EDUCADORES LATINOAMERICANOS

La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Colombia: Fundación Fudesa. Soto Arango, Diana Elvira; López Rivas, Óscar Hugo; Justo Cuño Bonito. HISULA, SHELA, Colección de Educadores Latinoamericanos y del Caribe, Tomo VIII. 2015.

Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos. Soto Arango, Diana Elvira; Okome-Beka, Veronique Solange; Corbett-Baugh, Martha Luisa. Tunja: Editorial UPTC, Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, HISULA, SHELA. Colección de Educadores Latinoamericanos y del Caribe, Tomo IX. 2020.

Historias docentes y reflexiones educativas. Argüello Parra, Andrés. Migración y Pedagogía. Tunja: Editorial UPTC, Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, HISULA, Colección de Educadores Latinoamericanos y del Caribe, Tomo X. 2020.

La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano. Soto Arango, Diana Elvira; Bernal Villate, Sandra Liliana; Gómez Velasco, Nubia Yaneth. Tomo XI. 2024.

Maestras Rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de Vida. Soto Arango, Diana Elvira; Sánchez Castellón, Emilce Beatriz; Pulido Huertas, Diana Carolina. Tomo XII. 2025

Maestras rurales e identidad profesional. Historias de vida en territorio colombiano, es el resultado de la colaboración científica entre los grupos de investigación **HISULA** y **TVDHS** (Uptc y Universidad de Cartagena), integrados en la Red Internacional de “Maestras rurales, africanas, afrodescendientes y de pueblos originarios”. A través de la perspectiva de los estudios comparados, el texto propone una metodología innovadora que trasciende el dato estadístico para sumergirse en los imaginarios sociales, la cultura rural y las prácticas de resistencia en el aula. La investigación reivindica a las maestras como **sujetos políticos** y agentes de transformación social en tres territorios de Colombia durante los siglos XX y XXI: el Caribe (Montes de María), los Andes (Cundiboyacá) y la Amazonía (Leticia). El aporte se centra primero, en el conocimiento sobre las diferentes realidades de la educación rural colombiana; segundo, rescata la esencia de magisterio rural en el territorio visibilizando prácticas pedagógicas y experiencias vitales de las maestras que desde los territorios desarrollan la identidad profesional, sirviendo de inspiración para las nuevas generaciones de educadoras en Latinoamérica; tercero, aporta una mirada crítica y necesaria a la historiografía y prospectiva de las nuevas ruralidades que inciden en la educación territorial.



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN



**Universidad
de Cartagena**
Fundada en 1827

ISBN: 978-628-7863-55-2



9 786287 863552