



Prospectiva

ISSN: 0122-1213

ISSN: 2389-993X

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad
de Humanidades, Universidad del Valle

Jiménez-Reyes, Katherine; Méndez-Cucaita, Gina Constanza
Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades
Prospectiva, núm. 35, e20112271, 2023, Enero-Junio
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12271>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574275313002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades

Katherine Jiménez-Reyes 

Magister en Desarrollo Educativo y Social
Profesional en Estudios Políticos y resolución de conflictos
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Cali, Colombia
katherine.jimenez.r@uniminuto.edu

Gina Constanza Méndez-Cucaita 

Magister en Educación. Licenciada en Filosofía
CINDE. Bogotá, Colombia
gmendez@cinde.org.co

Resumen

Otorgar sentido a las narrativas de maestras que habitan contextos rurales se convierte en una oportunidad para leer y comprender los elementos que configuran sus identidades y la manera como estos participan en sus prácticas pedagógicas. Este artículo derivado de investigación tiene como propósito contrastar narrativas de identidad que se centran en el reconocimiento del rol de maestras en contextos rurales, a partir de una perspectiva interpretativa de los relatos de un grupo de estudiantes que adelantan su formación académica de la Licenciatura en Educación Infantil, en dos sedes de la Universidad Minuto de Dios, Colombia. En lo metodológico, se consideró el uso de las narrativas como fuente dialógica que contribuye a recapitular experiencias enmarcadas bajo un carácter personal y pedagógico que se asocian a factores temporales, permitiendo de esta manera secuencias, fuerza narrativa y discursos que esbozan sus rasgos identitarios. El artículo aborda, en primer lugar, los orígenes y contextos donde se desenvuelven las maestras, incluyendo la importancia de las memorias vinculadas con el arribo a la docencia y, en segundo lugar, una mirada a los factores que participan en la construcción de identidades. En suma, la narrativa se visualiza como una posibilidad relevante de hacer y pensar la investigación educativa, considerando la construcción de identidades como un eje reflexivo en la formación de las maestras.

Palabras clave: Narrativas; Identidad; Contexto rural; Maestras; Primera infancia.

Recibido: 22/06/2022 | **Aprobado:** 22/09/2022 | **Publicado:** 23/11/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Financiación o proveniencia del artículo: el presente artículo es derivado del proyecto de investigación “Identidades de las maestras rurales en la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)” 2022; iniciativa avalada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO y CINDE-Bogotá. En el proyecto participaron tres grupos de investigación: Enlaces pedagógicos-Bogotá, GISE-Cali y Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud CINDE Bogotá.

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Jiménez-Reyes, K., y Méndez-Cucaita, G. C. (2023). Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (35), e20112271. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12271>

Teachers in the Colombian rural context: narratives that configure identities

Abstract

Giving meaning to the narratives of teachers who live in rural contexts becomes an opportunity to read and understand the elements that make up their identities and how they participate in pedagogical practices. This article derived from an investigation aims to contrast narratives of identity that focus on the recognition of the role of teachers in rural contexts from an interpretive perspective regarding the stories of one group of students who advance their academic training of the Bachelor of Early Childhood Education in two locations of the Universidad Minuto de Dios, Colombia. Methodologically, the use of narratives was considered a dialogical source that contributes to recapitulating experiences framed under a personal and pedagogical character associated with temporal factors, thus allowing sequences, narrative strength, and discourses that outline their identity traits. The article deals with the origins and contexts where teachers work, including the importance of memories linked to the arrival to teaching, and a look at the factors that participate in the construction of identities. In short, the narrative is viewed as a relevant possibility for doing and thinking about educational research, considering the construction of identities as a reflexive axis in the training of teachers.

2

Keywords: Narratives; Identity; Rural context; Teachers; Early childhood.

Sumario: 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos, 3.1 Orígenes y contextos, 3.2 Factores que participan en la construcción de identidades, 3.3 Memorias y realidades, 3.4 Arribo a la docencia, 3.4 Aproximación: educación infantil en la ruralidad, 4. Conclusiones, 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Este artículo de investigación tiene el propósito de contrastar narrativas de identidad que se centran en el reconocimiento del rol como maestras en contextos rurales, a partir de una perspectiva interpretativa en cuanto a los relatos de un grupo de estudiantes que adelantan su formación académica de Licenciatura en Educación Infantil en dos sedes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto: a) Sede Bogotá y b) Sede Suroccidente, que comprende Cali y Buga.

Así mismo, reúne el interés de socializar cómo a partir de las experiencias narradas, se pueden proyectar factores que confluyen en la construcción de identidades culturales y profesionales. Permitiendo de esta manera, caracterizar como se concibe a las maestras en contextos rurales, los factores que inciden en su autodeterminación y en su trayectoria tanto formativa como laboral.

En este trabajo se sitúa la narrativa como una posibilidad relevante de hacer y pensar la investigación educativa. Los discursos, las memorias y aquellos sujetos que influyen en la vida de las maestras, se articulan como una red de sentidos que participan en la construcción de perfiles y de representaciones del ser maestras. Discursos y memorias que incluyen anécdotas que pasan por la reflexión de la experiencia vivida, la misma que da cuenta de la trayectoria hasta llegar a ser maestras y lo que está ha influido en sus prácticas como tal.

Ese corpus narrativo, objeto de la reflexión, fue producido por docentes en formación que habitan/laboran en zonas rurales del Valle del Cauca, Cauca y Cundinamarca; su acercamiento a la docencia y la primera infancia se centra en lo laboral o académico, destacándose el proceso de práctica pedagógica como fuente de aprendizaje.

Por lo tanto, el artículo se abordará en tres apartados:

- a. El metodológico, donde se expone el fundamento para leer y dotar de sentido la trama narrativa.
- b. Los hallazgos, que integra análisis de las secuencias, la fuerza narrativa y los discursos que esbozan rasgos identitarios de las maestras, a través de las memorias vinculadas con el arribo a la docencia y el reconocimiento de los factores que participan en la construcción de identidades.
- c. Como apartado final, se exponen las conclusiones, como puntos de encuentro que reflexionan sobre los alcances de las narrativas en el proceso de investigación y la construcción de identidades en las maestras.

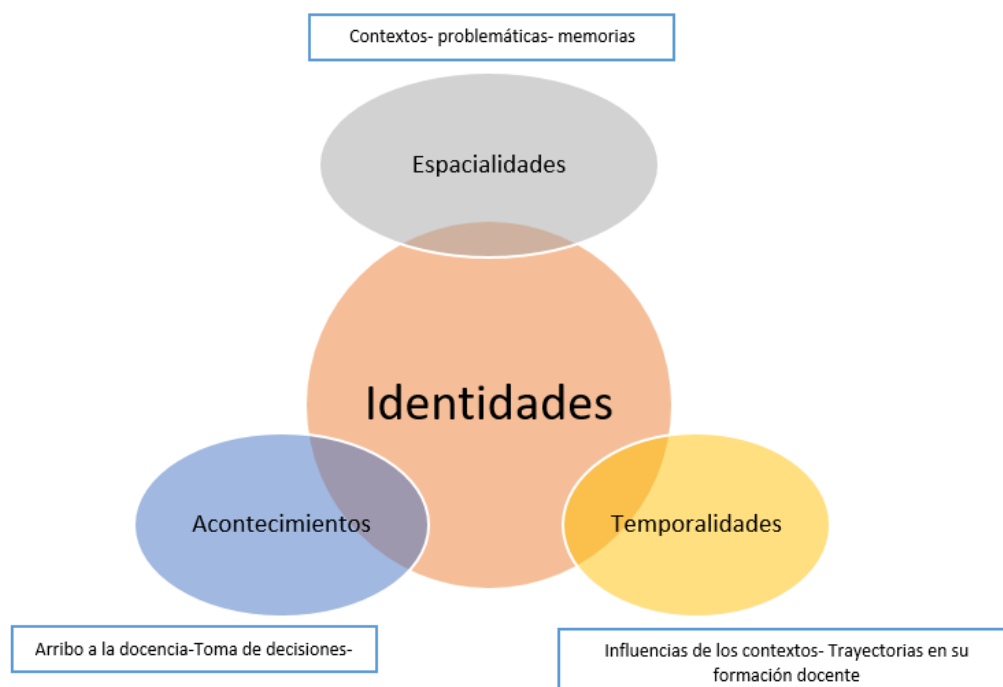
2. Metodología

El estudio presentado se fundamenta en una perspectiva interpretativa, en aras de reconocer a partir de narrativas ejes centrales en la configuración de las identidades. Por ende, la ruta prevista para la revisión y análisis de las narrativas nos permitió entrar en diálogo con elementos significativos que suelen asociarse con la identidad, articular factores sociales que persisten, así como matices de las narrativas que traducen unas miradas subjetivas: adicionalmente, “encontramos ecos y voces de anteriores cadenas discursivas dando cuenta de esferas de comunicación culturales. (...) esta cadena discursiva no se circunscribe a “eslabones anteriores”, vinculan y convocan a la aparición de posteriores cadenas discursivas (Quintero-Mejía, 2018, p. 34).

A través de entrevistas en profundidad —como una de las técnicas empleadas— las experiencias de vida de un grupo de maestras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, pertenecientes al programa académico de Licenciatura en Educación Infantil, de las sedes de Suroccidente -Cali, Buga- y Bogotá, se convirtieron en recursos narrativos importantes para comprender la configuración de las identidades. Las maestras participantes habitan y laboran en contextos rurales de los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Cundinamarca.

Desde la perspectiva de Quintero-Mejía (2018), lo recolectado en la entrevista en profundidad se organizó y sistematizó para su respectivo análisis e interpretación en tres ejes de referenciación de la trama narrativa, a saber: espacialidades, acontecimientos y temporalidades.

A continuación, se relaciona la articulación de los tres ejes (Figura 1) que permitieron brindar significación a las narrativas de las maestras, como orientadores de la interpretación que nos acercaron a una complural de la construcción de identidades.

Figura 1. Aspectos claves en la actividad interpretativa de la entrevista en profundidad.

Fuente: elementos centrales que propone Quintero-Mejía (2018) en la propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH).

5

Para comprender las motivaciones y los factores que determinan la consolidación de ser maestra, en el mismo contexto de producción de significados y como trayecto metodológico, se consideraron los discursos convergentes y emergentes. Para ello se aborda como componente esencial las identidades, los procesos en las que confluyen y las narrativas que visibilizan su construcción.

De esta manera, el uso de las narrativas como fuente dialógica contribuye a recapitular experiencias enmarcadas bajo un carácter personal y pedagógico que se asocian a factores temporales lo cual permite obtener secuencias, fuerza narrativa y discursos que esbozan sus rasgos identitarios. Puesto que,

Toda trama narrativa tiene una composición cuyos rasgos hacen posible que un autor construya mundos posibles de acción en los que discurre la experiencia humana -historia-. En otras palabras, toda trama tiene una composición en la que el obrar humano se narra y, con ello, se comprende el mundo -hermenéutica-. (Quintero-Mejía, 2018, p. 118)

Además, en los procesos de investigación narrativa el lenguaje se convierte en el eje central para comprender el devenir de un sujeto en sus diversas dimensiones, esto lo que hace es posicionar al lenguaje como una fuente de comprensión y al mismo tiempo de indagación

(Quintero-Mejía, 2018). Las narraciones de las maestras, que en esta oportunidad abordamos, nos comunicaron unos espacios y temporalidades que nos remiten a formas de asumir su proceso formativo, su autodeterminación como maestras y sus características en cuanto a sus acervos culturales.

3. Hallazgos

3.1 Orígenes y contextos

Por su riqueza interpretativa, la narrativa nos permite identificar, reconstruir realidades históricas, educativas y culturales, ampliando de esta manera la comprensión de experiencias interconectadas que participan en el devenir de la vida de un sujeto, así como su pertenencia a un territorio, su arraigo y sus relaciones intrínsecas con diversos procesos sociales que le circundan.

De manera que, en cuanto a los orígenes y contextos asociados a los relatos revisados de las maestras en formación, es oportuno mencionar que este apartado *Orígenes y contextos* logró en cierta medida interpelar su sentido histórico y más, por tratarse de un rastreo comprensivo de cómo la maestra se convierte *como tal*. Remontarse a una situación puntual, a unas condiciones espaciotemporales específicas o a una circunstancia que se comunica con dicha génesis, implicó reconocer aspectos familiares, culturales, económicos y sociales.

6

Según ha indicado una de las maestras “La historia de mi vocación o de mi querer ser maestra viene de hace muchos años, desde que estaba prácticamente en el colegio, en la escuela” (Maestra 1, comunicación personal, 2021), por lo que su relato se vincula a una experiencia escolar que le permitió proyectarse como maestra y en correspondencia, su elección de programa formativo universitario. Este proceso resulta ser –en las narrativas de la investigación– un punto común, que desde el contexto de la educación básica o etapa escolar surge el interés por la docencia, sin embargo, dicho interés no se constituye espontáneamente, se va configurando mediado por factores culturales, ideológicos y del entramado de significados y representaciones sobre *ser maestro*.

La persona no se desarrolla y no se comprende sin su entorno social inmediato. El ser humano es un nodo de una complicada y entramada red en la que los vínculos se retuercen como una espiral rococó. Y las interacciones entre unos nodos y otros no es plana, sino que varía según la perspectiva desde *donde* observemos el hecho. (Gallardo-Nieto y Vásquez-Atochero, 2016, p. 1672)

Las consideraciones individuales sobre la génesis de *ser maestro* procuran movilizar una historia vinculada al contexto donde se sitúan las maestras, siendo la identidad un eje central en el desenvolvimiento de su trama narrativa. Rememorar atribuye sentido a las condiciones e instancias que históricamente configuran la identidad del sujeto; en este caso, las docentes como

sujetos sociales estarán inmersas en un conjunto de experiencias que le contribuyen a su autodenominación. Una de ellas por ejemplo señala lo siguiente:

Siempre me ha gustado la relación de aprendizaje con los niños, el gusto por encontrar la forma de llegarles a ellos; desde niña tengo unos referentes claros, unos tíos que siempre han estado dedicados a la docencia y desde allí me proyecté para serlo. (Maestra 2, comunicación personal, 2021)

Por consiguiente, optar por una formación profesional puede estar condicionada por razones muy diversas que incluyen tanto un interés personal, como factores externos que suelen relacionarse con modelos de referencia, decisiones familiares e inclusive tendencias sociales o económicas –por lo que representa en una comunidad—. Por ello, se puede afirmar que la elección de *ser maestra* es un proceso complejo que, además de responder al anhelo de satisfacer una necesidad de autorrealización, se tiende una red entre hechos, sujetos, contextos, que evidencian un conjunto de motivaciones de todo orden; por consiguiente “el docente como sujeto del proceso formativo determina y expresa en el acto educativo sus particularidades como ser social” (Nieva-Chaves y Martínez-Chacón, 2016, p. 17).

Por otro lado, los referentes también surgen a partir de la experiencia escolar, como lo sitúa una de las maestras:

(...) yo admiraba mucho a mi profesora de biología del colegio, me gustaba la manera en cómo ella daba las clases, sabía demasiado, esa profesora sabía demasiado de su tema. Llegando al bachillerato aparece el tema económico, la falta de oportunidades para los jóvenes y no logré ingresar a la Universidad del Cauca, pero igual yo quería; entonces unas amigas me incentivaron a hacer un técnico en primera infancia, yo dije, bueno, pues, por ahí arranco. (Maestra 4, comunicación personal, 2021)

Es decir, los referentes que surgen de contextos escolares, retoman las figuras que ejercieron un tipo liderazgo e incidieron en la percepción de las maestras en formación; además de ser personas representativas en la etapa escolar, se posicionaron como modelos a seguir en cuanto a lo pedagógico; reconocer el rol que desempeña una maestra y perfilar ciertas características, revela una especie de autodeterminación en cuanto al sujeto que se constituye. Como señala Nieva-Chaves y Martínez-Chacón (2016) “Se trata de que la educación forme parte de la cultura, tanto educador como educando se implican en el proceso de su construcción y reconstrucción, en su perpetuidad y desarrollo” (p. 17). Entonces, los referentes y disposiciones que surgen en el contexto donde se da la experiencia pedagógica comunican representaciones, en este caso de ser maestra, de la formación académica que disponía y la afinidad –implícita– de su transposición didáctica.

Además de lo mencionado, en las narrativas se enuncia una perspectiva relacional acerca del ciclo vital de las maestras en formación: ser jóvenes, se convirtió para la mayoría en una

limitación de oportunidades socioeconómicas para acceder a la formación académica universitaria, por lo que, previamente optaron por estudios técnicos que –a su parecer– les abriría posibilidades a corto tiempo en el campo laboral, enunciándose la juventud como construcción cultural relativa (en tiempo y espacio); se puede destacar que las formas y comprensiones de esta, dependen –en gran parte– de lo socialmente instituido, como nos indican Sánchez-García y Hakim (2014), “Cualquier experiencia individual está determinada por creencias y supuestos y por los derechos y deberes que una sociedad o un Estado espera de una persona” (p. 45).

Otro de los contextos abordados en las narrativas, son los familiares: se vinculan los lugares de residencia y movilidad en ellos, haciéndose alusión a las relaciones parentales, alternativas para el acceso a la oferta educativa y dificultades en el territorio como la presencia de grupos armados ilegales.

Las relaciones parentales, en el caso de una de las narrativas revisadas, consideran los esfuerzos familiares por enfrentar las limitaciones en la oferta educativa que acarrea consigo la zona rural; en palabras de una de las maestras:

(...) uno desde que es niño no entiende que los padres no tienen esa posibilidad de darle estudio a los hijos, pero hoy en día como madre de familia comprendo que uno tiene que acomodar ciertos asuntos familiares como lo económico para afirmar “*yo voy a darle estudio a mi hijo*”. Ya cuando me gradué del colegio la situación se tornó complicada porque nosotros en mi casa somos tres mujeres y la primera, se esforzó por ir a estudiar a Cali, pero fue algo muy luchado, porque fue ella quien lo buscó y yo siempre me decía que mi mamá y mi papá no tienen cómo darme el estudio, para mí no tenían esa posibilidad. (Maestra 1, comunicación personal, 2021)

Desde una perspectiva menos simplista, podemos entender lo rural como el territorio donde confluyen aspectos particulares en cuanto al uso del espacio, la población y las relaciones con el medio natural (López-Ramírez, 2006); sin embargo, en nuestro país es ineludible considerar la presencia de un conjunto de aspectos que han denominado la ruralidad como un escenario de carencias –en lo educativo–, de limitaciones –en lo social–, de conflicto –debido a la disputa por la tierra, el desplazamiento, el asentamiento de grupos al margen de la ley, entre otros –e inclusive– se ha pasado por alto la incidencia económica que tiene para el crecimiento y desarrollo nacional. Por consiguiente, un aspecto reflexivo que Arias-Gaviria (2017) propone, es

La educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela. Por una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por la otra el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes. (p. 58)

En cuanto al acceso a la oferta educativa, de acuerdo con las narrativas, para la época escolar de las maestras –en el nivel de educación básica y media– resultaba complejo, por un lado, el

desplazamiento hasta la zona escolar implica trayectos extensos y no delimitados, el transporte no es concurrido y la falta de recursos económicos limita abordar otra clase de transporte. Contamos particularmente con tres miradas, dos que involucran la situación personal de cuando iniciaron su etapa escolar y otra, en su etapa laboral.

Toda la vida la pasé al lado de un colegio donde me brindarían educación desde la primaria y secundaria. Pero no nos colocaron a estudiar allá porque a mi mamá no le gustaba el enfoque del colegio, entonces nos llevaron a otro colegio más cerca del pueblo (Maestra 1, comunicación personal, 2021). Para la familia de esta maestra, la escuela –hace 20 años– no gozaba de ser un escenario educativo de calidad, motivo por el cual fue enviada a estudiar en su etapa básica y media al casco urbano de uno de los municipios del Valle del Cauca.

A diferencia de lo anterior, una maestra refiere su permanencia en la zona rural y el desarrollo de su etapa escolar básica en la misma: “vivo en Chía hace ya 27 años, nunca he vivido en otro lugar (...) estudié en un colegio rural de Funza, cerca de Chía y allí hice tanto primaria como el bachillerato” (Maestra 6, comunicación personal, 2021); el acceso a la oferta educativa le permitió culminar todos los niveles de su proceso escolar. Finalizando la década de los 90, en Colombia estaba comenzando a circular el reconocimiento de la educación rural en el marco de la Ley General de Educación- Ley 115/1994; es decir, las entidades territoriales por medio de las Secretarías de educación emprendieron reestructuraciones para ampliar la población beneficiaria y empezar la contextualización de los fines o propósitos acorde a sus realidades.

En clave del acceso a la oferta educativa, una de las maestras indica que parte de las problemáticas son las condiciones climáticas y la ineficiencia del Estado para ampliar la cobertura con centros educativos y la movilidad hacia la escuela.

La problemática como tal es que en gran parte de esta zona llueve mucho y como los niños vienen desde veredas lejanas, porque no tienen escuela y como tal tienen que matricularlos en el pueblo, entonces no se tiene para el transporte, es complicado que las familias saquen a los niños a una carretera y esperar un bus o que pase un Jeep, entonces veo que el problema es social y político. (Maestra 1, comunicación personal, 2021)

Un tercer aspecto que se moviliza en las narrativas, es la presencia de grupos armados ilegales en el territorio, principalmente en lo expresado por las maestras que viven en zona rural del departamento del Valle del Cauca y Cauca.

Una de las principales problemáticas que se puede evidenciar es que los grupos armados ilegales de la zona restringen la movilidad, entonces el acceso hasta la comunidades y escuelas se dificulta, (...) por tal motivo, los agentes educativos siempre debemos llevar documentos que nos identifiquen porque sin estos pueden atentar contra la integridad de uno. (Maestra 5, comunicación personal, 2021)

Antes de la firma de los Acuerdos de Paz, entre el gobierno Colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo FARC-EP, en 2016, las zonas rurales fueron de forma constante territorios donde la ausencia del Estado era su mayor característica. Después de la firma de los Acuerdos, este panorama no ha mejorado del todo, pero sí se ha estimado en que las transiciones negociadas generan entornos favorables para la promoción de cambios rurales distributivos, así como la revisión de asuntos sustantivos de desarrollo social y económico, la educación no ha sido ajena a ello a través del Plan Especial de Educación Rural-PEER se pretende:

Responder a los retos que presenta la educación rural (la diversidad de territorios y poblaciones), generando mecanismos que cierren las brechas urbano-rurales en términos de cobertura, permanencia y calidad de la educación, así como que favorezca la continuidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su trayectoria educativa. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018, p. 18)

El camino es largo y profundo, no basta con asumir las necesidades de la educación rural desde el enfoque poblacional, el enfoque territorial y el enfoque de Derechos Humanos; si estos no logran articularse con las necesidades latentes e históricas de las poblaciones y de sus territorios, perderíamos de vista que la educación se sitúa como “un factor necesario para la inclusión social y productiva, en donde, junto con otros factores, es posible tener acceso a bienes públicos de interés social como lo son la alimentación, salud, protección social, vivienda, agua y saneamiento” (MEN, 2015 citado en MEN, 2018, p. 63).

3.2 Factores que participan en la construcción de identidades

Uno de nuestros intereses en la ruta del proceso de investigación, como lo hemos mencionado con anterioridad, fue la categoría de identidades. Abordar desde las narrativas como se enuncian o se visibiliza la construcción de identidades, se convirtió en un abanico de elementos susceptibles a ser interpretados. Destacándose que:

La identidad vuelve al epicentro de los estudios sociales, debido a la dificultad por la que atravesaron modelos explicativos tradicionales a la hora de dar cuenta de las emergentes modalidades de interacción social, la nueva mirada sociopolítica les da lugar a las identidades. (Jiménez-Reyes, 2019, p. 21)

Las comprensiones sobre la identidad se sitúan como una posibilidad de caracterizar las influencias que emergen en el contexto social, cultural e histórico en los cuales las maestras en formación destacan la fuerte relación que se establece con el territorio y grupos culturales en la constitución de sus identidades; es decir, “se asume una dimensión discursiva que diferencia realidades sociales, percepciones, experiencias, relaciones, (...) evidenciando el encuentro de subjetividades que marcan la distinción de una cultura a otra y afirman imperativos diferenciales; razón por la cual se reconoce sustancialmente” (Jiménez-Reyes, 2019, p. 19).

La identidad es un eje reflexivo vigente (Gajardo-Asbún, 2019) que trasciende la comprensión del actuar docente, en esta oportunidad se focaliza en la narrativa con maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil que habitan/laboran en zonas rurales, reuniendo experiencias que en ciertos aspectos convergen y en otros son disimiles con respecto a las condiciones de la ruralidad en la que se habita y al ejercicio que representa la docencia.

En cuanto a las influencias de tipo social y cultural, nos encontramos con ciertos elementos claves para entender las relaciones, las instituciones, los discursos y los sujetos que confluyen. Los relatos recrean la identificación de su rol, el reconocimiento de la comunidad y la trascendencia de su práctica pedagógica. Una de las maestras indica cómo el empezar a ser reconocida generó en ella afinidad por la labor pedagógica enfocada a niños y niñas de primera infancia:

Me dieron la oportunidad en algún momento de ayudarle a la profesora, pero no en actividades pedagógicas sino operativas como guardar u ordenar las cosas de los niños, materiales, alimentos, el aseo del lugar (...). Cuando iba por la calle, me saludaban, me reconocían en el pueblo. Después de inscribir a mi hijo en un hogar del ICBF, me di cuenta de que me gustaba mucho participar en actividades pedagógicas porque los hogares son espacios exclusivos para niños y niñas. (Maestra 1, comunicación personal, 2021)

11

Por otra parte, se hace necesario vincular la construcción de identidad con los diversos contextos donde participan los sujetos, “a partir de los aprendizajes y de los contextos institucionales que lo forman, pues la educación tiene como objetivo el cambio o la evolución del sujeto” (Torres-Rubiano, 2018, p. 161); el contexto donde desarrollan sus labores pedagógicas se convierte en un aliado para el aprendizaje por sus singularidades y lo enriquecedor del cómo se transita en las etapas que comprende la primera infancia. Una de las maestras afirma que:

La experiencia en esta zona rural ha sido bastante difícil y llenadora a la vez, el trabajar con niños, con las familias, con mujeres gestantes, es poder aportar en los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de conocer cuáles son sus necesidades, sus falencias. Entonces, uno como profesora siente que es bastante gratificante la labor. (Maestra 2, comunicación personal, 2021)

A medida que se desenvuelve en un contexto determinado, las maestras evidencian visiones o representaciones comunes sobre el ser maestra. Acompañar, guiar, instruir, orientar, suelen ser palabras que emplean para definir su labor, articulándola de forma continua con las implicaciones que debe asumir una maestra en la zona rural; en particular, una de ellas expresa, como parte de la labor que asumen, movilizar el arraigo cultural de los niños y niñas de zona campesina. Al respecto afirma que “es el principal motivo: fomentar la identidad, de que los chicos se sientan seguros, de que sean pensadores, de que aprovechen todo lo que hay en su entorno (Maestra 4, comunicación personal, 2021).

Por tanto, es relevante plantear que en el conjunto de acciones formativas que adelanta el programa académico se establecen nexos rizomáticos entre la academia, las experiencias y las construcciones de identidad cultural y profesional que las maestras van conjugando, “puesto que los formadores basan sus conocimientos en modelos de referencia que dictaminan lo que la sociedad espera de un cierto grupo de profesionales” (Torres-Rubiano, 2018, p. 161).

Sobre la trascendencia de la práctica pedagógica, las narrativas conducen al abordaje de la participación de las familias en el proceso educativo y algunas barreras que se materializan en la ruralidad. Las voces de las maestras recrean la identidad como una categoría relacionada con un contexto específico, donde los *otros* intervienen –familias, comunidades, familiares–, interpelando su función, su representación y configuración de su labor; de ahí que pueda expresarse lo siguiente:

una identidad asignada, una identidad impuesta por los demás; una identidad declarada, la que ellos reconocen por sí mismos. La identidad del profesor puede ser caracterizada por el tipo de recursos interactivos que promueven los docentes en el contexto sociohistórico y en los procesos de interacción en el aula; y finalmente, se construye y se negocia en la práctica social a través del lenguaje y del discurso. (Guzmán-Palacios, 2017, p. 25)

La relación que se establece con las familias y la mediación del aprendizaje son aspectos que las maestras reconocen como significativos en la construcción de sus identidades profesionales, sus miradas nos brindan reinterpretaciones desde sus experiencias cercanas, algunas al margen de la formación académica y otras, al desafío que implica el rol docente, las limitaciones de sus espacios laborales y cómo se asumen las mismas; por un lado, una de ellas relata:

uno no puede cambiarles la mente a los papás porque ya son adultos, ellos creen que la escuela es para que los niños no se queden como ellos y aprendan algo, pero a veces ven la escuela sin valor, no le dan el verdadero significado que uno, o yo como madre, lo hago. (Maestra 1, comunicación personal, 2021)

En cuanto a la construcción cultural, logra identificarse cómo las instituciones y sus discursos contribuyen a la difusión de cosmovisiones, factores culturales y demás repertorios, que definen el actuar, el pensar y el educar de los niños y niñas en comunidad. El relato de una maestra dimensiona cómo la identidad cultural se convierte en un pilar esencial para el crecimiento y desenvolvimiento de niños y niñas en su territorio:

Con los dos operadores que he tenido la experiencia, ellos se han encaminado mucho por la identidad cultural, el tema de darle importancia a la persona que está en la zona rural, el tema de fortalecer con los niños, los valores que le permitan también identificarse como indígenas, como campesinos. Puedo decir, entonces, que esos operadores apuestan a ese pensamiento

crítico y reflexivo que también las comunidades deben tener. (Maestra 4, comunicación personal, 2021)

Haciendo alusión a la trascendencia del acompañamiento pedagógico que se tiene con la primera infancia, lo compara con su percepción personal y visualiza la valoración que se le da al proceso educativo, como una cuestión que resulta ser ambivalente. Por otro lado, otra maestra sitúa las barreras que se cuentan en el contexto y su forma de enfrentarlas:

Lo que he tratado de hacer al ver la dificultad en el acceso a la internet, he optado por llevarles impresas las actividades cuando realizamos la entrega del suplemento nutricional de cada mes, también se hacen videos donde se realizan presentaciones y se les envía a las familias a través del grupo de WhatsApp, utilizamos también folletos, carteleros y otras estrategias enfocadas siempre a las actividades. (Maestra 2, comunicación personal, 2021)

Con respecto a la construcción de identidad, podemos ver en la relectura de las narraciones cómo se encuentran con los imaginarios culturales, "si tienes hijos para qué vas a estudiar", expresiones que marcan una comunidad y unas vidas, el hecho de sentir la presión cultural, ver que las tradiciones de una comunidad se manifiestan en determinadas ocasiones con aspectos negativos y que no configuran otras percepciones de poder hacer algo más.

Adicional, se une otro hecho: ser mujer; por lo general, en las zonas rurales y aisladas de los cascos urbanos, de acuerdo con las narraciones, las mujeres no tienen mucha participación en escenarios sociales, sin embargo, reconocen que en el campo educativo han ido *ganando terreno*, puesto que, para trabajar con primera infancia, se ha dado apertura mayoritariamente a las mujeres.

Por último, no menos importante, la falta de recursos, de posibilidades educativas, las alteraciones en los contextos –por violencia y grupos armados–, las percepciones sociales y la presión cultural son constantes dificultades en estas zonas, aunque, en estos relatos también se perciben otras posibilidades de desarrollo social, de aprovechamiento cultural; por ejemplo, las tradiciones culturales, ritos, festejos, saberes, hacen parte de la labor esencial de la maestra rural. Comprender el entorno y vincularlo a las prácticas de enseñanza es fundamental para configurar el arraigo cultural de una comunidad.

3.3 Memorias y realidades

La experiencia vivida y las articulaciones temporales, permiten la construcción de memorias que sitúan a los sujetos como movilizadores de una realidad, posibilitando la integración de miradas, percepciones y representaciones. De ahí que "habría que hablar en plural: de memorias. En efecto, la memoria es una realidad plural, dinámica, proteiforme. Más que una realidad dada, fijada, se trata de un magma, de un proceso" (Ferrarotti, 2007, p. 29).

Considerando lo reactiva que es la memoria, puede afirmarse que los contextos educativos, además de definir los códigos, discursos y formas de apreciar lo vivido, guardan relación directa con la sociedad como contexto global y la cultura que se constituye en este. Las maestras y sus memorias, como si se tratara de un texto histórico, transitaron entre lo vivido y la pertenencia a un espacio social.

Más allá de determinar límites en la construcción de la subjetividad, las narraciones abren puertas a la integración con otros sujetos, otros relatos que comunican la profundidad o complejidad de una realidad, siendo entonces “la narración como posibilidad de construir y reconstruir las historias personales y sociales” (Borja-Maturana, 2011, p. 177).

En cuanto a las memorias y su conexión con el espacio social, se hace necesario resaltar la relación de las maestras con la vida rural y cómo estas inciden en sus realidades históricas, educativas y culturales. Como lo señala una de ellas:

Me siento muy orgullosa de lo que soy y lo que he logrado conseguir porque a pesar de que en nuestro municipio las oportunidades son muy pocas, por no decir nulas, he logrado avanzar en mi proceso educativo (...) Esa es la mejor forma de demostrar que somos resilientes, que somos transformadores, de demostrarnos a nosotros mismos de qué somos capaces, que las únicas limitantes que existen son el miedo, la ignorancia, la falta de decisión. (Maestra 5, comunicación personal, 2021)

Por lo que puede considerarse que las entidades educativas en la zona rural son susceptibles de subvalorarse por sus mismos habitantes, en palabras de Arias-Gaviria (2017):

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, que es sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y de la tradición cultural, y la población más afectada es la campesina. Ni los habitantes que comparten el mismo territorio los valoran como sector excluido. (p. 60)

Adicional, las problemáticas sociopolíticas se suman a la comprensión de la escuela rural que imprimen las memorias y las realidades de las maestras que habitan en la ruralidad. “Llevo trabajando un año donde tengo a cargo dos Unidades de Servicio en corregimientos que están en zonas dispersas y zona roja, ya que hay grupos al margen de la ley” (Maestra 2, comunicación personal, 2021). Como lo afirman Echavarría, Vanegas-García, González-Meléndez y Bernal-Ospina (2019) “los jóvenes del campo han sentido con más fuerza el efecto del conflicto armado.

Otra cara de la educación rural, que se enuncia, es la carencia de recursos e infraestructura para dar respuesta a la demanda educativa existente:

La educación en la parte rural debe ser más de explorar, de sentir, de involucrar a las familias y el escuchar todos los relatos de ellas me hace crecer cada día más como docente. En el lugar

donde estoy a pesar de lo que nos hace falta, vamos a implementar didácticas y aprendizajes, pero más desde lo vivencial, que no sea solo el típico cuaderno. (Maestra 6, comunicación personal, 2021)

Se ha tratado de gestionar en el mejoramiento de la infraestructura porque se dificulta en tener cierta cantidad de niños en una unidad de servicio. Eso se ha hablado con la comunidad y la alcaldía; sin embargo, siempre hay pretextos. (Maestra 2, comunicación personal, 2021)

La limitación de recursos, es una barrera social que se traslada a lo educativo; sin embargo, cada vez más emergen apuestas que encaran la situación y desafían las carencias e insuficiencias. Las políticas públicas en materia educativa para el escenario rural, son insistentes en la necesidad de poder impactar la calidad educativa pero disruptivas en las cosmovisiones. “Además de la historia, las comunidades rurales (indígenas, campesinas y afrodescendientes) permiten evidenciar ese otro mundo de hábitos, usos y costumbres que emerge de manera diferencial en la forma de concebir la existencia humana” (Echavarría *et al.*, 2019, p. 55).

Cuando somos maestros deseamos contar con los mejores espacios y herramientas para generar los procesos de enseñanza aprendizaje, justamente es esto lo que se logra percibir en los relatos de maestras, tener la posibilidad de gestionar un poco más desde sus roles en la comunidad, hacer que los niños y las niñas vean que sí existe un futuro diferente en lugares armónicos. Teniendo en cuenta lo anterior, Steenekamp *et al.*, 2018 citado en Falcón-Linares y Arraiz-Pérez, (2019) mencionan que “los procesos cognitivos no son los únicos que transforman el conocimiento implícito en el perfil profesional. También algunos factores psicológicos, como la percepción de autoeficacia, el compromiso/motivación y el estado afectivo, condicionan el perfil docente” (p. 331).

Desde luego, estos espacios añorados se van haciendo más fuertes en el transcurrir experimental de las maestras, el paso de los años vividos se refleja en querer dar un poco más de sí y de su *labor*,

desde sus diferentes posicionamientos están constantemente implicadas en auto-narrativas. Tanto es así que puede pensarse en un yo narrativo, producto de una colección de historias que se desprenden de la identidad de una persona y que a la vez la constituyen. (Porta y De Laurentis, 2020, p. 154)

Aspectos que se manifiestan en escenarios pasados, por ejemplo, la expectativa o el sueño de ser maestra; desde allí manifiestan los deseos de querer ser maestras ejemplares, construyendo prácticas pedagógicas contextualizadas y que sus enseñanzas se vean reflejadas en lo que aprenden los niños y las niñas.

En suma, pensarse como maestra no es un ejercicio que nace desde la formación docente inicial o en la posgradual, es algo que emerge desde trayectorias pasadas, cuando eran estudiantes o jugaban a la escuela con los hermanos y hermanas.

3.4 Arribo a la docencia

Fueron varios los planteamientos que las maestras presentaron en cuanto a su arribo a la docencia, entre ellos el de mayor concurrencia, fue atribuirlo a la *vocación*. Conviene subrayar entonces que “la palabra vocación tiene un origen antiguo, su raíz latina, *vocare*, significa llamar. Eso denota una forma particular de servicio. (...) El servicio sugiere una inclinación vocacional generalizada dentro de la profesión (Romero-Sánchez, Gil-Martínez y Almagro-Duran, 2020, p. 110). Es decir, su uso y significación ha descrito labores tanto sociales como del ámbito religioso, así mismo, se vincula con la iniciativa e impulso a servir, desde las acciones sociales, en el caso que nos atañe, lo educativo.

Después de terminar la Normal, mi propósito era estudiar licenciatura, sin embargo, no me fue posible el ingreso, en vista de lo sucedido tomé la decisión de regresar a la Escuela Normal y realizar los ciclos complementarios que ahora dan el título de normalista superior, posteriormente decidí continuar con mi formación profesional universitaria como licenciada en pedagogía infantil, enfocándome siempre en la parte de la primera infancia ya que me gusta el trabajo con esa población. (Maestra 2, comunicación personal, 2021)

La experiencia docente, a través de las prácticas pedagógicas estipuladas por el programa académico y el acercamiento desde lo laboral, han mostrado ser dos aristas que van articulándose con motivaciones de orden personal, familiar y formativo. En clave de lo anterior, una maestra relata lo siguiente:

(...) mi primera experiencia laboral, fue con un operador indígena, debo manifestar que aprendí demasiado de ellos, para ese entonces el sector campesino estaba comenzando a crecer y uno de los objetivos que se trazaron era tener su propio operador, para poder abarcar todas las necesidades en sí de la población campesina y claro está, trabajar en torno a ese contexto. Ya llevo dos años con ellos, es un trabajo muy bonito porque involucra de forma especial e insistente a la familia, a la comunidad, en sí, todo el entorno en el que nos encontramos (Maestra 4, comunicación personal, 2021).

Complementariamente se puede destacar que Gamboa-Robles y Yáñez-Quijada (2017) abordan a Kyriacou y Coulthard como autores destacados en el análisis de las motivaciones para elegir la docencia; de ellos recoge tres categorías para comprender dichas motivaciones: las de carácter altruistas, las intrínsecas y las extrínsecas. La primera, se asocia a “visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social” (p. 3); la segunda, anclada al “interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización” (p. 3), y la última, más circunstancial, puesto que está supeditada a periodos cortos de receso, vacaciones, remuneración y prestigio del que goza la labor.

Por consiguiente, es oportuno situar que este tipo de disposiciones y elección del campo formativo –en este proceso investigativo– suele converger con antecedentes escolares que van perfilándose, por lo que:

La escuela es, en sí misma, una experiencia y como tal puede incidir en los "modos de vivir" y de "pensar y sentir"; es decir, pueden construir relatos capaces de generar sentidos que favorezcan la capacidad de ver a los otros más allá de las diferencias. (Vera-Márquez, González y Duque-Aristizábal, 2018, p. 180)

Un aspecto que se resalta tiene que ver con circunstancias del pasado, aquellas que marcaron la decisión de involucrarse en el mundo docente. No solo marcados por los escenarios escolares, sino por las dinámicas personales y familiares, estas que, en cierto sentido, son más fuertes que las propias de formación.

Enseñar a los niños siempre me ha gustado porque uno siempre dice: yo le enseñé, pero los niños todos los días te enseñan cosas, ellos ven las cosas desde otro punto de vista (...) tienen una esencia y eso es lo más lindo. (Maestra 1, comunicación personal, 2021)

También podemos exponer que se destaca la relación directa con prácticas de cuidado con sus hijos, miembros de su familia o comunidad, considerándose esto como un factor que, en parte, evidencia su afinidad por el acompañamiento, la atención a la primera infancia y la inclinación por el programa académico; la formación previa, se vincula con la primera infancia y ello supone la adquisición de ciertas competencias ocupacionales. En cuanto a la definición de su proceso formativo, las maestras manifiestan que se dio en varias etapas, permitiéndose tener un acercamiento al campo de conocimiento de las infancias desde una mirada experiencial –en sus inicios–.

3.5 Aproximación: educación infantil en la ruralidad

Reflexionar sobre la educación en contexto rural colombiano, es un asunto que abarca interpretaciones y consideraciones que emergen a partir de las comunidades, de las experiencias y las memorias. En los relatos se habla de necesidades pero al mismo tiempo de potencialidades que involucran a las maestras como portadoras de saber pedagógico. Desde varias perspectivas, las maestras hacen mención de lo anterior:

Cada maestro debe tratar de apoyar a los niños, de trabajar con lo que hay. A veces es muy complicado, porque hay niños que viven en zonas muy lejanas donde se desplazan a caballo, recorrer varias horas para poder llegar a las unidades de servicio. (Maestra 2, comunicación personal, 2021)

El docente debe llegar con humildad, demostrando que quiere apoyar a la comunidad y aportar al progreso de la zona, por lo tanto, se debe entablar un corredor con los líderes de la zona para poder que nos dejen trabajar. (Maestra 3, comunicación personal, 2021)

Esa articulación de la educación y el contexto rural, pone de precedente situaciones problemáticas de orden social y económico que evidencia fisuras en el quehacer pedagógico y el alcance del mismo bajo condiciones de desigualdad. Pareciese que no hay plena conciencia de que las prácticas pedagógicas son de resistencia y no abnegación, más cuando en los relatos sobresale la adversidad y la desigualdad (Echavarría *et al.*, 2019).

Tengo una guardería con 11 niños en la parte rural, (...) algo que me apasiona y es desde el trabajo en lo rural porque veo que los niños tienen muchas necesidades, pero también tienen muchas ausencias académicas y sus papás a veces no tienen los recursos para apoyarlos. (Maestra 6, comunicación personal, 2021)

Desde los primeros acercamientos con los escenarios escolares, se identifica que las maestras en la ruralidad establecen ciertas maneras de hacer su labor, es decir, configuran sus propias formas de hacer, ser y conocer. Pese a que “Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos”. (Arias-Gaviria, 2017, p. 33), las maestras logran situarse como sujetos transformadores de la realidad.

Además, lo establecido en estos contextos genera familiaridad al momento de crear lazos sociales y escolares con las personas que participan en ellos; por ejemplo, los modos culturales, sociales, familiares, y educativos hacen que las prácticas docentes se forjen en determinados estándares contextuales que a la vez son recreados en los escenarios de aprendizaje; no obstante, las maestras procuran que estos modos impresos en el contexto no se tracen como estructuras definidas e inmodificables, sino que sean el punto de partida para la creación de prácticas dinámicas, flexibles y críticas.

4. Conclusiones

Las redes de sentido que nos muestran las narraciones de las maestras participantes en la investigación, nos amplía la comprensión sobre la constitución de sus identidades. El asistir a su pasado y acudir a personas representativas en su vida familiar o escolar, reconfiguran su representación social y el perfil de ser maestras; desde los vínculos con otros y mediados por las narraciones, se puede proyectar formas de asumirse como maestra en contextos rurales.

En parte de las voces de las maestras es clave mencionar que entre las dificultades por las que atraviesan al momento de iniciar sus carreras, se mencionan baja remuneración, jornadas extensas, recursos didácticos limitados, entre otros factores que dificultan el desenvolvimiento de la labor, corriéndose con el riesgo de generar “una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo, que, según parece, es lo que logra este andamiaje discursivo empeñado en reconocerlo sólo como sujeto carente” (Tedesco, 1995 citado en Castro, 2010, p. 20). Asunto que, aunque no es explícito, a través de sus reflexiones se vislumbra una persistencia por

seguir creciendo académicamente, para hacer frente a lo carente de sus contextos laborales y la depreciación que circula de manera taimada en algunos discursos de sus comunidades.

En la trayectoria personal, las maestras relacionan referentes familiares y de su historia de vida escolar, como un factor influyente para elegir la docencia. Las situaciones de vida personal generan en ellas autodeterminación y una apuesta por involucrarse en la educación, por ende, su elección formativa, corresponde en gran parte a la historia de vida personal, pero también a situaciones familiares que las encaminaron a ella; de hecho, resulta siendo notable la enunciación que hacen de sus familias como un factor motivante para desempeñar su labor académica y profesional.

En los relatos, persisten las problemáticas que afrontan los docentes en los escenarios escolares: no poder asistir a la escuela porque hubo un enfrentamiento de orden social o ver que no llega un niño o una niña a la escuela porque la familia no tiene los recursos para hacerlo, entre otros casos, porque debe ir con el padre o la madre a trabajar; son situaciones que se viven a diario en nuestras zonas rurales, son realidades que se trazan en el devenir de estas comunidades y de las maestras. Desde luego que, es una problemática social que devela desigualdad, poca garantía de derechos y limitadas oportunidades. Aquí, las maestras son quienes en parte desvirtúan esas realidades cotidianas y generan alternativas de ver otros horizontes entre los niños, niñas y sus familias.

19

Las problemáticas y realidades de un contexto marcan el *hacer y ser* del docente, así que puede actuar o desfallecer; en ese sentido, “las identidades profesionales, culturales e individuales que los docentes afirman o que se les asignan, en especial, las impuestas por las condiciones externas que afectan la enseñanza en el aula y la vida de los docentes fuera de las aulas” (Guzmán-Palacios, 2017, p. 25) ganan relevancia en los estudios sobre la construcción del rol docente.

A lo largo de las trayectorias también se abordan experiencias, lugares simbólicos y significados emocionales, unos porque son las mejores experiencias vividas, otros, por las personas que se conocen allí —estudiantes y familias— y algunos más, porque son espacios donde ser maestros es esperanzador y alentador. Todos estos lugares donde transita cada maestra permiten que consoliden sus propias experiencias, comprendan las necesidades de las comunidades y, así mismo, busquen desde su rol alternativas para contribuir al bienestar de niños y niñas.

Por el contexto en donde se desenvuelven las maestras, se evidencia que sus expectativas son altas en relación con los acontecimientos educativos, debido a las diferentes condiciones que se generan en ellos, es decir, las problemáticas, necesidades, aciertos, conflictos, sentires, entre otros; en varias ocasiones, expresan deseos y disposición de *hacer más* de lo que pueden, pero las tensiones sociales no lo permiten y, en otras, obstaculizan su labor; situaciones que se presentan

frecuentemente en los escenarios escolares rurales por causas relacionadas con las propias dinámicas no solo del contexto sino de las vidas de las personas. Sin embargo, el hecho de trascender con su labor no siempre se ha quedado estancado o se llega a tornar como expectativa, dado que ha posibilitado otros horizontes a los niños, las niñas y sus familias; han emprendido liderazgos en pro de buscar otros caminos y soluciones a todas esas condiciones presentes y que se conectan específicamente con su quehacer pedagógico.

Asumirse como maestra en el contexto rural, tiene unas implicaciones de carácter social, político y cultural que repercute en el quehacer pedagógico, es reconocerse en el marco de un contexto donde actores y territorios confluyen a partir de lo campesino, lo étnico y los desafíos que trae consigo la participación de las comunidades educativas. Lo derivado de las narrativas pone en consideración que las identidades se configuran gracias al acervo cultural y en diálogo con la riqueza de subjetividades, razón por la cual las maestras en zonas rurales se constituyen en aliados de las familias y agentes educativas dispuestas a generar cambios, contribuir al sector desde su genuina mirada transformadora, estableciendo consensos con las comunidades y dimensionando que el factor educativo es una vía para preservar el legado cultural de las familias, las significaciones y usos de la tierra, así como las costumbres que las identifican.

Entender la identidad como práctica social, es pensar en que esta se configura en la acción, no corresponde a narraciones de sí en vacío, dado que entra en diálogo con la capacidad de agencia, ubicando la identidad como resultado de participación misma de la persona en un contexto social, a través de un diálogo entre lo subjetivo y lo objetivo, de allí su carácter socio cultural.

5. Referencias bibliográficas

- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. doi: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Borja-Maturana, M. (2011). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 171-183. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14030>
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a26.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO.: 41.214.
- Echavarría, C. V., Vanegas-García, J. H., González-Meléndez, L., y Bernal-Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. doi: <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>

- Falcón-Linares, C., y Arraiz-Pérez, A. (2019). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>
- Gajardo-Asbún, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gallardo-Nieto, N., y Vásquez-Atochero, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 72(3), 1661-1696. Recuperado de https://www.dipbadajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXXII/2016/T.%20LXXII%20n.%203%202016%20sept.-dic/86820.pdf
- Gamboa-Robles, M., y Yáñez-Quijada, A. I. (noviembre, 2017). *Factores que influyen a elegir la docencia sin formación inicial*. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1483.pdf>
- Guzmán-Palacios, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Departamento de Psicología. Gerona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/482110>
- Jiménez-Reyes, K. (2019). *La identidad cultural en el proceso educativo, un pilar fundamental de los Maestros indígenas Nasa* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10338>
- López-Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (51), 138-159. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Nieva-Chaves, J., y Martínez-Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Porta, L., y De Laurentis, C. (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 152-171. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>
- Quintero-Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf
- Romero-Sánchez, E., Gil-Martínez, L., y Almagro-Duran, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040709>
- Sánchez-García, J., y Hakím, N. (2014). ¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 19(2) 43-57. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/292819>.
- Torres-Rubiano, O. (2018). Las representaciones de la identidad del estudiante: perspectivas de dos comunidades lingüístico-culturales. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 151-182. doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num77-7464>
- Vera-Márquez, Á. V., González, M. I., y Duque-Aristizábal, C. P. (2018). Escuela e identidad social. Comprensión y acción de procesos de inclusión social. *Revista Aletheia*, 10(1), 174-193. doi: <https://doi.org/10.11600/21450366.10.1aletheia.174.193>