

LA MAESTRA RURAL Y EL SABER PEDAGÓGICO, CONSTRUCCIÓN SOCIAL DESDE UN ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

- LIBIA CONSUELO BUITRAGO RINCÓN
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- ANDRÉS ARGÜELLO PARRA
Universidad Nacional Autónoma de México
- CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA
Universidad de Évora

RESUMEN

El presente artículo es resultado de una investigación basada en las características sociales, culturales y personales que hacen parten del saber pedagógico rural en el periodo comprendido entre 1975 y 2015 a partir de la historia de vida de una maestra colombiana, destacada en su misión educativa y comunitaria en Boyacá-Colombia. La finalidad del estudio es comprender el significado de las dimensiones de la trayectoria biográfica, configurando el aporte pedagógico y social desde una investigación de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico, fundado en el enfoque biográfico-narrativo, en el cual se evidenció el relato escritural e intelectual, complementado por la imagen representativa y simbólica a través de los dispositivos utilizados: la autobiografía y la fotobiografía, ésta última como elemento subsidiario constitutivo de la historia de vida. Dentro de los hallazgos se desarrolló la narrativa de cuatro categorías anticipatorias organizadas en las dimensiones subjetiva, social y experiencial. La discusión y las conclusiones se fundamentan en 28 categorías emergentes producto del diálogo entre la sujeto-mujer, los referentes teóricos y el análisis de los autores.

Palabras claves: Enfoque biográfico-narrativo. Educación rural. Experiencia. Saber pedagógico.

ABSTRACT

A RURAL WOMAN PROFESSOR AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE, SOCIAL CONSTRUCTION FROM A NARRATIVE-BIOGRAPHICAL APPROACH

This article is the result of an investigation based on the social, cul-

tural and personal features that are part of the rural pedagogical knowledge in the period between 1975 and 2015 from the life history of a colombian woman teacher, highlighted in its educational and community mission in Boyacá-Colombia. The purpose of the study is to understand the meaning of dimensions related to biographical trajectory, building the pedagogical and social contribution from a qualitative research as a hermeneutic approach, based on the biographical-narrative method, in which the scriptural and intellectual story is evidenced, complemented by the representative and symbolic image through the resources used: the autobiography and the photobiography, the latter as a constitutive subsidiary element of the history of life. Within the findings, the narrative of four anticipatory categories organized in the subjective, social and experiential dimensions is represented. The discussion and conclusions are based on 28 emergent categories resulting from the dialogue between the subject-woman, the theoretical referents and the analysis of the authors.

Keywords: Biographical-narrative approach. Rural education. Experience. Pedagogical knowledge.

RESUMO

A PROFESSORA RURAL E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO, CONSTRUÇÃO SOCIAL DESDE UMA ABORDAGEM BIOGRÁFICO-NARRATIVA

O artigo é o resultado de uma investigação baseada nas características sociais, culturais e pessoais que fazem parte do conhecimento pedagógico rural, no período entre 1975 e 2015, a partir da história de vida de uma professora colombiana, em destaque na sua missão educativa e comunitária, em Boyacá-Colômbia. O objetivo do estudo é entender o significado das dimensões da trajetória biográfica, definindo o contributo pedagógico e social, a partir de um estudo qualitativo, com abordagem hermenêutica, e baseado na perspectiva biográfico-narrativa, manifestada no relato escritural e na fotobiografia, como elemento subsidiário da história da vida, pela potencialidade representativa e simbólica da imagem. Dentro dos resultados, desdobra-se a narrativa de quatro categorias antecipatórias, organizadas nas dimensões subjetiva, social e experiencial. A discussão e as conclusões baseiam-se em 28 categorias emergentes, resultantes do diálogo entre o sujeito-mulher, os referentes teóricos e a análise dos autores.

Palavras chave: Método biográfico-narrativo. Educação rural. Experiência. Saber pedagógico.

Introducción

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.

Freire (1992, p. 85)

Las palabras del autor en el epígrafe nos recuerdan que en una investigación como la expuesta en el presente artículo, no podríamos olvidar la sabiduría que resulta de la experiencia sociocultural (FREIRE, 1992). Así, admitimos la temporalidad y el efecto del lugar en los aprendizajes a lo largo de la vida de maestros y maestras y, simultáneamente, en todos los contextos que habitan en el cotidiano.

La investigación surgió de la necesidad de comprender el papel del maestro en la sociedad rural, especialmente, en lo que concierne a su saber pedagógico a partir de una historia de vida particular. En ella, el maestro como agente social devela la experiencia humana concreta y cotidiana que fundamenta su práctica real no sólo en la actualidad sino durante los años que han precedido su ejercicio docente. Algunas preguntas orientadoras que inspiran el presente estudio son: ¿Cómo ha asumido la pedagogía la construcción de saberes desde las historias concretas de los maestros? ¿Qué papel juega el saber pedagógico considerando que el oficio de ser maestro ha cambiado en sus condiciones de vida y de visibilización socio-cultural? ¿Cómo se han logrado superar dificultades y conflictos propios de la actividad docente en el medio rural? ¿Cómo ha sido la calidad de vida y desarrollo humano de los maestros rurales de las últimas décadas en Colombia? ¿Cuál ha sido su participación efectiva en los procesos de construcción de las comunidades? ¿De qué manera se ha llevado a cabo su relación con la sociedad,

con el Estado y con su propio proceso de personalización? A partir de tales inquietudes se considera de especial importancia “rescatar al sujeto de las prácticas pedagógicas, devolverle la voz, recuperar el piso que le pertenece como trabajador de la cultura, reconocerle un objeto de conocimiento” (TAMAYO, 2007, p. 70), es decir, asumirlo como productor de saber pedagógico fundamentado desde cierta episteme local, que es el resultado de una práctica discursiva y social construida de forma colectiva, empírica, histórica e ideológica en espacios relacionales del profesorado.

La docencia se ha convertido en un trabajo difícil de realizar, puesto que su autoridad es sometida a debate y existe la necesidad de convencer a los estudiantes de la importancia de estudiar, enfrentándose a problemáticas radicales de pobreza y exclusión social, riesgo familiar, heterogeneidad cultural, deterioro de los lazos sociales, desempleo y retroceso en los procesos gubernamentales frente a las capacidades de regulación y articulación simbólica a nivel social (VEZUB, 2005). Contextualizando el problema de esta investigación, es necesario comprender que los factores antes mencionados también influyen en el ámbito motivacional de los maestros, a raíz de la ausencia de calidad del sistema educativo; por esta razón, cobra sentido pensar y atender la dignificación de la profesión del maestro y la búsqueda de mejoramiento continuo de su formación, la recuperación de su prestigio social y la credibilidad por parte de sus estudiantes y la sociedad en general.

No puede resultar en vano el costo personal asumido por muchos maestros rurales quienes han llegado a sectores de difícil acceso, sacrificando sus relaciones familiares, haciéndolas tenues y distantes. Además, han tenido que desplazarse por vías deterioradas

y caminos de herradura, sobrevivir sin algunos servicios como son el fluido eléctrico, el agua potable y las comunicaciones, o tenerlos con pésima calidad. La estadía en esos lugares implica un estancamiento en el día a día, lejos del avance tecnológico y de las innovaciones de la globalización.

Ante el esbozo intuitivo y experiencial de los autores acerca del panorama del quehacer docente, se planteó la actividad narrativa como el medio para conocer el testimonio escrito de la historia de vida narrada por una maestra rural, quien dio cuenta de esa realidad resignificando la experiencia escolar, los mitos y cuentos de su propia educación desde una versión auto-biográfica (ÁLVAREZ; PORTA; SAROSA, 2010). Las vivencias de los maestros hacen que con el transcurrir del tiempo en cierto espacio físico y mental, concuerde lo personal con lo profesional, es decir, que del contenido significativo de sus trayectorias surge un cultivo vivencial y transformador (ÁLVAREZ; PORTA; SAROSA, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2015; LEAL DA COSTA; CALCANTE, 2017). Es así que este estudio biográfico-narrativo permite comprender, identificar el significado y valorar cada experiencia de vida en su quehacer cotidiano.

Antecedentes y acercamientos teóricos

Es importante precisar que, a la fecha, hablar del reconocimiento de la profesión docente y su importancia en la construcción social y cultural ha sido tenue; pues existe un pequeño número de estudios que han abordado la historia de vida de los docentes de la escuela rural. Este ejercicio de indagación enmarca el estado de la cuestión, en el que se encuentra la investigación, para conocer qué se ha dicho y quiénes lo han dicho, así como las alternativas que se han planteado en torno de la transformación de

la visión de la profesión del maestro. En consecuencia, esta mirada posibilita, desde su propia perspectiva y desde las mismas características particulares, una reflexión sobre el devenir de la educación rural, cuya labor docente se establecen marcos de referencia de sentido para construir sociedad y cultura.

La investigación educativa ha permitido que los maestros y maestras difundan su función en la sociedad, desde el ámbito en que se posicionan, dentro y fuera del aula contribuyendo de forma social y política (BOLÍVAR, 2014; LEAL DA COSTA; BISCAIA; ARGUELLO, 2018). Rescatar las voces de los maestros tiene impacto en los cambios significativos, no sólo de sus prácticas formativas, sino aún en la trascendencia de las vidas de enseñantes y aprendices. A través de la investigación, especialmente la que promueve la divulgación oral y escrita, se pueden develar reflexiones y conclusiones que han permitido la transformación de políticas públicas de educación en algunos países.

Narrar sobre las experiencias personales y aquellas que se hacen de forma escrita, evidencia las reflexiones que el sujeto ha hecho a lo largo de su vida, en todas las esferas de su funcionamiento vital, como ser integral que lo hacen y dejan ser, es decir, un autor, narrador y personaje, en el que se evidencia el ser pensante, metacognitivo, sensitivo, intuitivo, intelectual y agente social (SERRA, 2006). Por tanto, cuando se usa el relato se puede entender desde diferentes esquemas que trascienden el ámbito psicológico y social, pues la expresión de emociones, ilusiones y metas, permite que los maestros sean “políticos de la vida”, mediante procesos dialógicos y la construcción oral y escrita (BOLÍVAR, 2014; LEAL DA COSTA; BISCAIA; ARGUELLO, 2018).

Por otra parte, cuando suscita situaciones de cambio, bien sea por políticas o aspectos organizacionales siempre influirá en la dinámica laboral, en la identidad y la reestructuración

como agente intelectual, maestro y pedagogo (SALDARRIAGA, 2003; FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). Esto implica que el docente construye metateorías pedagógicas a partir de la reflexión propia de sus experiencias, las cuales enuncia en su discurso de forma oral y escrita, utilizando para su divulgación teórica académica el uso de la escritura, que posiciona al maestro como productor intelectual, siendo la argumentación escrita una habilidad aportante de sentido crítico a cuanto emerge en el ambiente natural de las prácticas que dejan entrever los matices y sutilezas de un lenguaje cotidiano (DÍAZ, 2015).

Cuando el maestro pasa al plano de ser autobiógrafo a través de la escritura asume tres papeles significativos de su obra, en la que se identifica como autor, narrador y personaje principal (MIRAUX, 2005); cuando el escritor da a conocer sus experiencias empieza a dibujar el retrato de su identidad, la cual pasa a ser un agente activo transversal, en las que su rol de vida se ha desarrollado en respuesta al fenómeno de ser un personaje de impacto social y educativo. De la misma forma se indica un camino o una prospectiva, porque el recuerdo no se queda simplemente en la imaginación, sino que permea el futuro debido a que sus prácticas, teorías y construcciones didácticas han de transformarse (SERRA, 2006).

Constituir identidad en el profesorado es concebir a la par su dignidad, que está implícitamente relacionada a las condiciones, situaciones y acciones que acontecen en el contexto en el que influye la percepción de los maestros sobre su propia vida y su labor. La dignidad del profesional en educación debería estar relacionada a un oficio honorífico y de autoridad, haciendo referencia a las condiciones laborales del docente, y la garantía del derecho de ser tratado, con respeto y dignidad, así como las diferentes dimensiones que lo constituyen y que lo ubican dentro de un sistema, permiti-

tiendo entrever la necesidad de reflexionar sobre una labor que exige un equilibrio social, psicológico, biológico, económico, cultural y político para un adecuado desarrollo humano (GARBANZO, 2011).

El estudio de María Cristina Salazar de 1978 titulado *Elementos pedagógicos para la Educación primaria en áreas rurales*, se ubica en la misma época en la que inicia labores la maestra-sujeto de estudio de la presente investigación. Es así que se tienen en cuenta algunas características y críticas que se hace de la escuela rural de aquel tiempo, en el que se describe el panorama histórico de la educación rural en Colombia a partir del análisis que realiza de las guías del maestro diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La sociedad rural de los años setenta estaba azotada por la progresiva pobreza, debido al fenómeno de latifundio-minifundio; escenario en los que los niños de los jornaleros carecían de vestido, vivienda, salubridad y nutrición adecuada, pues en muchos de estos estudiantes se observaba el cansancio y agotamiento prematuro; así mismo las escuelas reflejaban las insuficiencias de muchas necesidades básicas como eran los servicios de agua potable, energía eléctrica, alcantarillado, espacios de recreación, mobiliario funcional por deterioro, y escaso material didáctico (SALAZAR, 1978). Los procesos de enseñanza y aprendizaje privilegiaban el método más usual en aquel tiempo: “dictar conocimientos y fomentar una educación pasiva”. Además, en aquella época los maestros no se capacitaban tanto y no se exigía un grado académico superior para ejercer el oficio de ser profesor, bastaba con tener algunos estudios de secundaria, especialmente para los que se desempeñaban en ámbitos rurales (SALAZAR, 1978).

En concordancia, el estudio de Rodrigo Parra Sandoval (1980) titulado “Estudios sociales

sobre el maestro colombiano” refleja que los maestros rurales presentaban un nivel educativo inferior. El sociólogo hizo un análisis documental sobre las características que tenían los maestros de la época entre años cuarenta y ochenta, con el fin de hacer una comprensión integradora de las problemáticas que suscitaban dentro de la interacción social y profesional de los maestros y poder establecer diferencias entre el ejercicio rural-urbano. El autor argumenta que las condiciones laborales urbanas han facilitado el acceso a la asistencia universitaria lo que se relaciona con que los maestros urbanos se encuentran mejor calificados y escalafonados con relación a los maestros rurales, puesto que su escolaridad es inferior, según aparece en un estudio de los maestros rurales de Boyacá en 1968 donde se refiere que algunos de ellos eran normalistas, otros no habían terminado la secundaria y muy pocos no habían concluido la primaria. Estas disparidades hace evidente el nivel entre las regiones, donde algunas formas de actualización que llevaban a cabo eran a través de lecturas, cursos de capacitación y el trabajo en grupo.

Así mismo, quienes eran maestros en aquel tiempo identificaban el olvido y aislamiento por encontrarse en lugares recónditos pues muchos de ellos también pasaban necesidades, cobraban su salario una o dos veces al año, por la dificultad de encontrarse en rincones del territorio nacional de difícil o nulo acceso, lo que se convertía en aventuras para salir o llegar a su lugar de trabajo, en el marco del conflicto político armado en Colombia y la inseguridad (SOTO, 2014).

La obra intelectual autobiográfica narrada de 72 maestros colombianos de la segunda mitad del siglo XX de diferentes regiones del país son biografías recopiladas en el estudio de Rodrigo Parra Sandoval y Elsa Castañeda Bernal del año 2014 denominado “*La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciu-*

dadanía en la escuela”, estudio polifónico en el que dan se dan a conocer como sujetos de derechos y seres políticos que reflexionan sobre su biografía, su ciudadanía y las transiciones de la sociedad colombiana a finales del siglo anterior y comienzos del XXI, donde algunos de sus participantes creen vehementemente que ha habido un abandono social y estatal.

Las dificultades que los maestros rurales han vivido para capacitarse ha sido la distancia, el costo económico y el tiempo; los cuales, cuando lograban superar estos obstáculos no compensaban con sus esfuerzos ante un mejoramiento en su calidad de vida y el deseo de ser reconocidos desde su función social ante el Estado según el testimonio de Ana Fulvia Rodríguez (PARRA; CASTAÑEDA, 2014, p. 268).

Sin embargo, cabe precisar que en algunos departamentos existieron en algún tiempo, incentivos que fueron reconocidos para funcionarios públicos en Colombia hace algunas décadas por los entes gubernamentales departamentales y municipales denominadas hoy en día como primas extralegales, pero que, a partir del año 1968, fueron derogadas y las que fueron creadas luego, se consideraron ilegítimas por ser incompatibles con la Constitución Nacional (GRANJA, 2017). Ante esto, muchos maestros se vieron afectados y olvidados en su reconocimiento y compensación de su labor educativa.

Hoy en día es apreciable una lucha de derechos que se viene dando en los escenarios político y jurisdiccional, entre el Estado, los maestros y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE, puesto que existen algunos derechos adquiridos en ciertos departamentos, como a los que tenían beneficio algunos maestros en Boyacá, por encontrarse en el Estatuto docente del Decreto 2277 de 1979, en contraposición al Decreto 1278 de 2002, donde prácticamente no los tienen.

Vale la pena aclarar que este tipo de incentivos (primas), entre los años cincuenta y noventa,

fomentaron en los educadores una motivación por mantenerse laboralmente, profesionalizarse y luego, con la normatividad del escalafón del Decreto 2277 de 1979, lograr ascender por tiempo servido y estudios adelantados. Esto se constituyó como una política que contrarrestaba el bajo nivel de preparación académica y metodológica del profesorado, especialmente en primaria, identificado por “Currie, Le Bret y la Tercera Misión Alemana” en convenio con el Estado Colombiano; organización que promovió actividades de intervención como la capacitación a través de guías, cursos-créditos y micro-centros, estos últimos con éxito en las poblaciones rurales, puesto que focalizaban sus necesidades y soluciones dentro de su contexto local (TRIANA, 2012).

Por otra parte, estudios como el de Corvalán (2006), titulado *Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países*, es el resumen del compendio del estudio de la FAO-Unesco, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, en el que hacen una aproximación de variables que influyen en la educación rural latinoamericana y de la compleja situación para reducir la brecha social existente entre la ruralidad y el mundo urbano.

En Colombia, el nivel de pobreza rural llegó a un 83% al finalizar los años noventa; aunque en esta década el presupuesto en educación aumentó al 4% del PIB, solo el 35% de éste se destinó a la población rural, siendo una variable desencadenante en la migración juvenil rural por la falta de oferta educativa en secundaria (CORVALÁN, 2006).

Si se analiza, el fenómeno migratorio rural-urbano en Colombia lleva muchos años. En las décadas cuarenta y sesenta fue como consecuencia de la violencia bipartidista, el latifundio y pérdida productiva agropecuaria (SALAZAR, 1978), siendo muchos maestros y cam-

pesinos perseguidos por no ser simpatizantes del régimen del momento (TRIANA, 2012).

Además, en las siguientes décadas “(...) es necesario señalar el tradicional conflicto entre campesinos sin tierra y propietarios que se manifiesta en la violencia y protestas ante la falta de oportunidades de empleo y de medios de subsistencia” (JARAMILLO, 2006, p.51), aumentando la pobreza, el desempleo rural, los cultivos ilícitos, el conflicto armado, y la disparidad con la ciudad que ha brindado mejores oportunidades, acceso a servicios y fuente de trabajo por el crecimiento de la construcción y mayor demanda laboral (SUÁREZ; LIZ; PARRA, 2015).

Para precisar sobre las situaciones que han afectado la dinámica social y económica de Colombia en la segunda mitad del siglo XX, y en especial en el ámbito rural, Flor Alba Romero (2012) en su artículo titulado *Conflicto armado y escuela en Colombia*, describe los momentos históricos de desenvolvimiento del conflicto, al igual que los investigadores del Grupo Memoria Histórica-GMH que focalizan, especifican y clasifican cuatro fases de desarrollo del conflicto armado: la primera etapa (1958-1982) fue la transición de la violencia bipartidista a la subversiva; la segunda (1982-1996) la expansión, en número y espacio de las guerrillas, surgimiento de las fuerzas paramilitares, desapariciones forzadas y ejecución de las militancias de izquierda; el tercero (1996-2005) la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico; y, el cuarto periodo (2005-2012) el debilitamiento de la guerrilla ante la ofensiva militar del Estado y la desmovilización de paramilitares y de grupos de subversivos con garantías descritas en la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz (OEA, 2006). De aquí podría inferirse una quinta etapa (2012-2017), fundada en los diálogos y Acuerdo de Paz con la guerrilla FARC-EP, proceso liderado por la presidencia de Juan Manuel Santos Calderón (Presidencia de la República, 2016).

Es así que, la escuela rural colombiana en algunas áreas del territorio, fue afectada de forma aguda por este lastre que vivió la sociedad campesina, entre los más afectados indígenas, afrocolombianos y quienes se encuentran en zonas apartadas o lugares estratégicos de operaciones militares así como de desarrollo y tránsito del narcotráfico. Entonces, la deserción escolar en el ámbito rural se ha suscitado por desplazamiento forzado, reclutamiento de grupos ilegales, el narcotráfico, la pobreza, la violencia intrafamiliar, desnutrición, trabajo infantil especialmente en departamentos como el Chocó, Putumayo, Cauca, y en algunos municipios del caribe y ciudades como Bogotá, Medellín y Cali (ROMERO, 2012).

Aunque, la acción por parte del Estado, ha sido contrarrestar algunos fenómenos como son conflicto armado y desplazamiento, así como brindar garantías de seguridad en la población colombiana, es evidente, cómo durante estas seis décadas, después de haber sido un país rural, hoy, el porcentaje poblacional ha crecido en las urbes y ha disminuido en el campo (BANGUERO; CASTELLAR, 1991). Ante ello, las problemáticas sociales se han trasladado a las ciudades, y en los campos la inversión social es menor, en parte por el reducido número poblacional.

El Ministerio de Educación Nacional-MEN, a través del proceso de expansión educativa rural, ha buscado estrategias de garantizar la cobertura y calidad en Colombia, a través del Sistema Escuela Nueva y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), los cuales han procurado logros efectivos de la escuela rural, a pesar de las brechas que hay entre el sector urbano y rural (QUINTANA; MORENO, 2013). El SAT es un modelo educativo rural dirigido a jóvenes y adultos para que culminen sus estudios básicos y de educación media integrados a los proyectos productivos, procesos de trabajo,

organización social y comunitaria, establecido dentro del marco legal del Decreto 3011 de 1997. A mediados de los noventa se adopta la metodología de Escuela Nueva-EN a nivel nacional como la principal estrategia de intervención en Básica Primaria para sectores rurales y urbanos marginales, disminuyendo la tasa de repitencia y deserción (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010).

Para Forero (2013), el rol del maestro rural de EN multigrado ha hecho que su función sea más participativa, el modelo le exige reestructurar sus prácticas, pese a que dejan de ser transmisionistas y pasivas, aunque no es una tarea fácil como lo sostiene Bustos (2007), puesto que ejercer la unidocencia o educación multigrado, exige responder a demandas que no son fáciles, por el volumen y complejidad de la dinámica misma de este tipo de escuela, por la diversidad cronológica de edades, alto número de estudiantes y de aquellos que requieren de atención por sus necesidades especiales; además, abordar diferentes temáticas que son desarrolladas en un mismo espacio, donde los estudiantes se encuentran cursando diferentes grados, así mismo, tener que lograr mitigar la ansiedad de responder efectivamente, requerirá de un alto grado de compromiso o identidad con la comunidad educativa, conocer el contexto, estar en capacitación permanente y pertinente y desarrollar una planificación elaborada y sistemática.

Ante el acercamiento teórico y experiencial de las condiciones que han permeado la escuela rural colombiana surgen inquietudes como las siguientes: ¿cómo ha sido la evolución de la educación rural en el periodo comprendido de 1975-2015 en San Luis de Gaceno, específicamente desde la mirada de una maestra que ha laborado en una misma institución rural en condiciones de difícil acceso? ¿Cuál es la visión pedagógica que se suscitó en ese contexto socio-educativo?

Por otra parte, dentro de los planteamientos teóricos que han definido y han abordado el saber pedagógico, se ha esclarecido que el maestro es un sujeto de saber, inmerso y caracterizado a través de la historia por distintos cambios que implican ajustes a su práctica pedagógica y la asignación de funciones (SALDARRIAGA, 2003).

Saldarriaga (2003), plantea tres momentos históricos entre finales del siglo XIX hasta nuestros días en su libro titulado *Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*, en el cual ha concebido a tres tipos de maestros en el tiempo: el clásico, el moderno y el contemporáneo, caracterizados así: el clásico (1886 a 1930), su función fue aplicar unas técnicas artesanales que estuviesen sujetas a las directrices de tipo moral, orientadas por la hegemonía conservadora y religiosa, o como menciona Sáenz (2010) una escuela defensiva de los años Treinta pensada para la higienización y moralización, desde la postura psicológica experimental, la medicina y la biología, considerada la institución como laboratorio.

El maestro moderno, debía ejercer una influencia en la constitución de un sujeto útil para la sociedad, que fuese productivo en varios ámbitos (SALDARRIAGA, 2003); sin embargo, estas orientaciones fueron direccionadas como ilustra Triana (2012) por influencia internacional.

En la década de los años sesenta, como resultado del nuevo orden mundial que se marcó en la ruta del desarrollo económico, obligó a gobiernos y organismos internacionales a plantear reformas educativas y políticas de formación de maestros con un fin específico: contribuir a la expansión del sistema educativo como alternativa principal para la modernización y el desarrollo de la sociedad al estilo occidental, a partir de nuevas estrategias y modelos educativos (TRIANA, 2012, P. 96).

Sin embargo, las decisiones que tomó el Estado después de la segunda mitad del siglo XX,

pese a la influencia internacional de expandir la escuela, perfeccionar al magisterio rural y urbano, hubo un momento histórico paralelo, la violencia bipartidista en el país, que influyó para que esto fuera un caos, de acuerdo a la percepción de Martínez- Boom (2003) a nivel social y político del sistema educativo colombiano.

Por último, el tercer tipo de maestro, el contemporáneo, el cual se caracterizó por responder a las demandas del medio no sólo nacional sino a nivel global, desde los años setenta en adelante, ha obedecido a los lineamientos que compite con la multiculturalidad, la comunicación y sus diferentes medios de difusión los cuales están influyendo en las nuevas tendencias de información y comportamiento (SALDARRIAGA, 2003).

Entonces, el saber pedagógico ha ido de la mano con las prácticas culturales, se han constituido diferentes concepciones del docente, profesor, educador, pedagogo hasta artesano determinando el oficio del maestro de acuerdo al contexto, época y sociedad. Aquí, el constructo saber pedagógico se entiende como “los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas, es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (DÍAZ, 2004, p. 170).

Esta definición construida a partir de la propuesta de Díaz (2004), denominada teoría emergente del saber pedagógico, se basa en una matriz de análisis categorial heurística. El autor profundiza en la descripción respectiva, teniendo en cuenta: a). la naturaleza del saber es decir cómo se concibe la legitimidad académica (saber teórico), la experiencia (saber práctico), re-significación de las experiencias (saber reflexivo); b). Atributos del saber desde la consistencia y la pertinencia que tie-

ne el saber; c). Contextos de construcción del saber tales como: académico, laboral, familiar y cotidiano; y d). Consolidación del saber a través de la construcción (subjetividad e intersubjetividad) y preservación (arqueología del saber).

En la tesis doctoral de Hamlet Santiago González Melo (2016), titulada: *Caracterización del Saber Pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía – PAIEP – en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, comprende el saber pedagógico como el quehacer de los profesores en su ejercicio formativo, el cual está imbricado de contenido reflexivo a partir de las concepciones de vida, contexto de desarrollo socio-histórico del sujeto, experiencias, conocimientos y temáticas que enseña, todo esto, basado a partir de la práctica discursiva que surge en acción.

Hay concordancia con lo planteado por Olga Lucía Zuluaga (1999) quien considera que el saber pedagógico se logra extraer a partir de los discursos que son construidos a partir de enunciados (comprendido desde el enfoque foucaultiano) que están conformados por contenidos que dejan ver la trayectoria, historicidad y evolución de un ejercicio profesional, en este caso sobre el quehacer pedagógico del maestro; quien puede confrontar su conocimiento pedagógico y su desenvolvimiento en la práctica, que lo define como enseñanza; pero que no se queda en esta última, sino también trasciende a una práctica social, que permite visualizar la institución y los sujetos que actúan en ésta.

Entonces, comprendiendo lo dicho por Zuluaga (1999) y González (2016) el saber pedagógico se logra identificar a partir del discurso que se hace de la práctica pedagógica y se analiza la evolución de ésta, y los elementos que la rodean, como procesos administrativos, la institución y los actores; por ello dentro de los

lineamientos de formación propuestos por algunas universidades, con facultades en educación, como la Pedagógica Nacional, define claramente el papel de la práctica en el transcurso educativo, que es empoderar al futuro profesional con el fin de desarrollar habilidades de forma activa en el que le hacen un sujeto reflexivo y analítico que confronta la teoría con su experiencia (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2004).

Así mismo, Schön (1987) considera que la actividad profesional es un arte, que brota de la reflexividad que se hace de la práctica, en el cual surgen situaciones familiares, o inciertas, y que son necesarias identificarlas para tomar decisiones y actuar ante ellas, en algunas previendo lo que suceda y en otras, siendo expectante a lo que pueda acontecer, evaluando en el mismo momento o durante el día, constituyéndose así la experiencia, en palabras de Paulo Freire “Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo” (citado en TORRES, 1985, p. 118). Esa experiencia, definida por Larrosa (2006), como un término que debe manejarse con conciencia y precisión, puesto que es un proceso que ocurre bajo una transición externo-interno, que le sucede a cada sujeto.

De manera que, el saber se construye, en primer lugar, ante un hecho externo, luego cuando hay un compromiso con ello, viene actuar de forma dinámica lo que se hace, y esta acción se direcciona hacia el otro (el estudiante); en palabras de Salcedo (2014), *en el reconocimiento del otro*, en relación a una escucha activa, en la que emerge el diálogo; no en una relación terapéutica de transferencia, pero sí, una relación pedagógica.

Entonces, para desarrollar la práctica pedagógica es necesario, conocer el contexto social, histórico y económico de una forma reflexiva desde la voz del maestro, el cual vive a flor de piel las situaciones y acontecimientos

en la institución educativa, teniendo la autoridad de percibir y narrar lo que vive, dado que para autores como De Tezanos (2007) o Folque, Leal da Costa e Artur (2016), otros profesionales pueden hablar de escuela, pero sólo el maestro es quien se posiciona y apropia de un saber pedagógico real, construyendo escuela.

Además, es imprescindible denotar la autonomía que el maestro debe ejercer, dado que es, quien tiene la autoridad para responder a las situaciones que surgen en el contexto (MEJÍA, 2015). De acuerdo a lo planteado por Vásquez y Henao (2008), el maestro es un sujeto político, que construye su proceso pedagógico internamente en el ejercicio de su libertad, para cambiar esquemas y ser movido por la reflexión de lo que acontece de acuerdo a su auto-conocimiento en la práctica.

Método y tipo de investigación

La investigación desarrollada tiene afinidad con el enfoque hermenéutico, ya que se realiza una reflexión constante de la construcción de los relatos y las narraciones cuyo fin es la comprensión profunda de las interrelaciones entre estructura contextual y el sujeto productor de sentidos. Este estudio con enfoque hermenéutico, dentro de las ciencias sociales, suele identificarse con el paradigma interpretativo y cualitativo, en el que fundamentalmente se consideran los fenómenos humanos teniendo en cuenta sus particularidades, de modo que pueda servir de foco de comprensión ante realidades similares (CRESWELL; CRESWELL, 2017; BOLÍVAR, 2014). Por ello, es propicio comprender que este tipo de investigación no se sustenta en el positivismo experimental, cuyos ejes de verificabilidad aluden a realidades de tipo fáctico, predictivo y universal; en lugar de ello se da prioridad a la construcción intra e inter-textual en un marco amplio de significación cultural donde se funda la proporción

teórica de la intersubjetividad y la construcción de sentido.

El enfoque biográfico-narrativo es un enfoque de investigación, asumido desde el horizonte hermenéutico que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas concretas que aportan por medio de testimonios escritos y orales, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz en el acto mismo de hacerla pública (GARCÍA; LUBIÁN; MORENO, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2015; PASSEGGI, 2016; LEAL DA COSTA, 2018). De esta forma, el método biográfico ha contribuido al giro narrativo como reconfiguración del pensamiento social y cultural en la que a través de los relatos se puede hacer una lectura interpretativa de la sociedad.

Contexto

El desenvolvimiento del quehacer educativo rural que inspira esta investigación se localiza en el caserío de Santa Teresa, perteneciente al municipio de San Luis de Gaceno, ubicado al sur del Departamento de Boyacá, limítrofe con Casanare, Meta y Cundinamarca (figura 1). Para llegar al caserío se debe desviar hacia al norte un kilómetro antes de tomar la vía alterna al Llano, por los municipios de Páez y Campohermoso, en Boyacá. Allí las condiciones de vida y servicios públicos son precarios; sin embargo, la comunidad pese a estas dificultades, cuenta con potabilización del agua desde hace cinco años; el suministro de energía y señal de telefonía celular es deficiente, características que afectan el desarrollo de la profesión docente en este lugar.

El municipio de San Luis de Gaceno, situado en la Provincia de Neira, con una temperatura aproximada de 28 grados centígrados y un área de 458.5 km², también es conocido

como Puerta de oro del Llano, por su localización geográfica en las estribaciones de la Cordillera Oriental de la región denominada como Piedemonte Llanero, región caracterizada por sus bosques vírgenes y tierras fértiles aptas para las labores agrícolas y ganaderas donde los principales productos que se cultivan son yuca, maíz, plátano, caña de miel y algunos cítricos; todo lo cual se favorece por la topografía del municipio a una altura de 400 metros sobre el nivel del mar y su geografía montañosa con un gran número de fuentes hídricas tales como quebradas y ríos.

La región es agrícolamente muy productiva, sin embargo, se dificulta la comercialización de sus productos en razón al difícil acceso de sus vías; por eso, los cultivos se dedican en su mayoría al autoconsumo de la población urbana y rural del municipio. De igual forma, los pastos son dedicados a la explotación bovina favoreciendo la dedicación a las actividades agropecuarias que definen, en gran medida, los perfiles socio-económicos de la comunidad.

Figura 1 – Mapa San Luis de Gaceno.



Fuente: Alcaldía de San Luis de Gaceno – Boyacá.

Acercamiento al sujeto biográfico

La intencionalidad de haber escogido a la participante de esta investigación obedece a algunas razones que hacen parte del contexto, pues una de las investigadoras de este estudio, Libia Buitrago, la conoció personalmente en junio de 2010, cuando fue a trabajar por primera vez en el magisterio como docente de primaria en la Institución Educativa Nueva Esperanza, una sede rural cercana, en la vereda Gazapal, donde la maestra Ligia en ese tiempo era la rectora encargada; un mes después es nombrado otro profesor asumiendo la rectoría y ella retoma sus funciones de profesora de primaria en la sede principal hasta diciembre de 2014.

La maestra Ligia Aurora Martínez de Acevedo, nacida el 22 de marzo de 1957 en Guateque-Boyacá, fue Normalista de la Escuela Normal de Garagoa, título obtenido a sus 16 años; inicia labores en Santa Teresa, San Luis de Gaceno el 14 de febrero de 1975 y culmina su labor educativa en el mismo lugar el 31 de diciembre de 2014, recibiendo el reconocimiento de su arduo trabajo durante cuatro décadas, el 13 de febrero de 2015 por el Consejo directivo de la Institución Nueva Esperanza.

Maestra caracterizada por su liderazgo a nivel educativo y social en la comunidad donde se desempeñó, ejerciendo funciones de tipo religioso y comunitario, también como inspectora de policía de esa localidad en tiempos de violencia en las décadas de los ochenta. A pesar de la distante posición geográfica logró llevar a cabo estudios de pregrado como licenciada en Educación Básica Primaria, y también realizó estudios de posgrado. Se desarrolló como maestra de básica primaria y secundaria, y llegó a ejercer la rectoría del Colegio Técnico Agropecuario Nueva Esperanza durante ocho años 2003-2010.

Instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de la metodología, se tuvieron en cuenta dos herramientas de especial interés a la naturaleza del estudio: la historia de vida para identificar el saber pedagógico de la maestra a través de la autobiografía; y, como parte de ella, el recurso visual de la fotobiografía, en procura de concatenar las experiencias significativas inspiradoras del saber pedagógico en el contexto rural.

La autobiografía es la mediación primordial de construcción de sentido para que la sujeto-mujer de este estudio construya sus relatos y dé apertura a la narrativa de hechos y acciones de un proceso de formación que no sólo se basa en descripciones sino en interiorizaciones en torno a aquello que piensa que hizo, en qué contexto lo hizo, de qué forma y por qué razones. Así, en consideración a los objetivos de esta investigación se estableció una ruta de categorías anticipatorias construidas e interpretadas en el proceso mismo del análisis (BOLÍVAR, 2014).

Dentro del aporte autobiográfico, como lo abordan Trejo y Cordero (2007) se pretende responder a ciertas intencionalidades, que para este estudio son de tipo pedagógico. El diseño inicial se prepara de manera análoga a una entrevista en profundidad; no obstante, ésta se tipifica como un análisis de personalidad o semblanza teniendo como referencia la persona indicada, que va a lograr dar respuesta al tema esperado dentro de una guía con preguntas y/o orientaciones claves (qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué o para qué) con el objetivo de que logre producir y organizar información biográfica.

Por su parte, la fotobiografía en tanto dispositivo metodológico surgió como herramienta complementaria de evaluación y tratamiento terapéutico en psicología clínica llama-

da Terapia de Reencuentro donde uno de sus objetivos es coadyuvar a la toma de conciencia para identificar síntomas o causas en la historia personal y así lograr solucionarlos (SANZ, 2008). En la intencionalidad del presente estudio se buscó apoyar el relato escrito autobiográfico de la profesora Ligia Martínez con el registro fotográfico con el fin de respaldar sucesos y hechos de su actividad como maestra en cada contexto. El recurso actúa, así, como sedimento simbólico de la reflexividad para configurar el relato de sí.

Por medio de la fotobiografía se puede lograr revivir interpretativamente la historia y comprender la historia del otro, esto es, favorecer el autoconocimiento del sujeto de investigación (SANZ, 2008). En el caso particular, el aporte de materiales fotográficos permite identificar o reconocer elementos que se encuentran dentro del contexto en el que se desenvuelve la maestra Ligia y que no están verbalizados explícitamente en sus reportes, generando inferencias e hipótesis relacionadas que se hallan en el texto escrito, haciendo que el lector se convierta en un consultor reflexivo de la escena.

Momentos del estudio biográfico

Durante dos años de investigación, se realizó un recorrido por lugares, instantes, conversaciones, y reflexiones en torno de la vida y la experiencia de cuarenta años de la maestra Ligia Aurora Martínez de Acevedo, para obtener el producto final denominado “narrativa auto-biográfica educativa escrita y visual de la maestra”, resaltando en profundidad el ámbito histórico, espacio-temporal y normativo así como los diferentes cambios de programas, planes y proyectos del sistema educativo colombiano. Desde aquí se definieron las siguientes fases para el desarrollo del estudio:

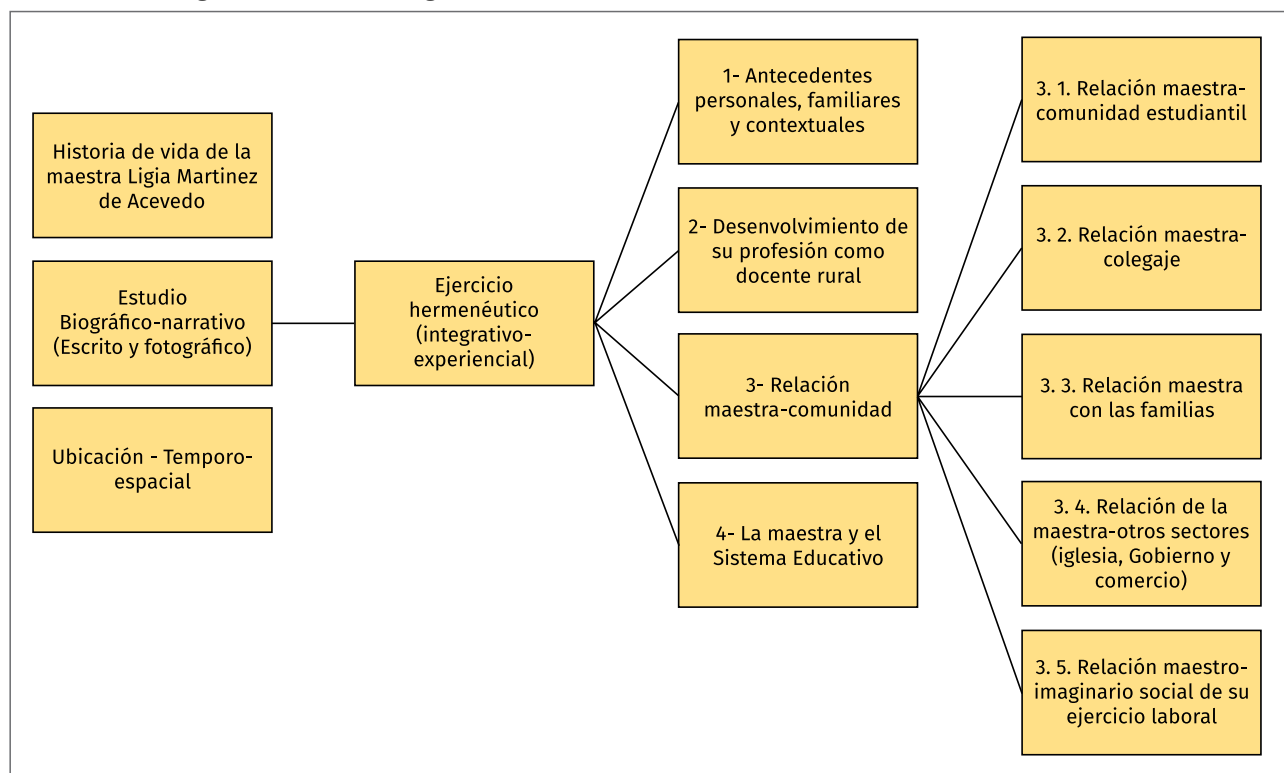
Fase exploratoria: Se recurrió a la autobiografía escrita con soporte fotográfico, teniendo en cuenta las teorías que alimentan la narrativa biográfica y los estudios que se han realizado sobre educación rural, tomando como base las teorías epistemológicas útiles para indagar sobre el saber pedagógico.

Fase de campo: Se realizó la elaboración de una guía sistematizada en torno a las dimensiones de análisis, ilustrando a la maestra Ligia Martínez sobre cada aspecto de las categorías que se tratarían en la investigación. Así

mismo, se firma el consentimiento informado donde ella autoriza a los investigadores divulgar sus productos biográficos con fines netamente académicos.

Fase de análisis: Una vez realizadas las fases de exploración y campo del proyecto, se procedió a definir las categorías de la investigación como se observa en el Gráfico 1, las cuales orientaron el estudio en clave reflexiva, interpretativa y analítica. La descripción de dichas categorías puede sintetizarse como sigue a continuación:

Gráfico 1 – Categorías de la investigación.



Fuente: Propia de los autores.

Categoría 1: Antecedentes personales, familiares y contextuales

En esta categoría se profundiza sobre los orígenes, desarrollo, motivaciones, momentos más representativos que marcaron la vida e influencias en la decisión de ser maestra. En razón de los componentes fundacionales, se resalta la importancia de describir los contextos en donde acontecen los primeros años de vida y en donde se desarrolló su profesión; para

este caso, incluyendo los hechos históricos de violencia en Santa Teresa y otros aspectos de especial relevancia en su formación como maestra rural.

Categoría 2: Desarrollo de su profesión como docente rural

En esta categoría se toman en cuenta los acontecimientos que rodearon el ejercicio docente en Santa Teresa, las travesías para movilizarse en la zona durante todos esos años y

las experiencias significativas favorables/desfavorables que marcaron su labor como maestra rural.

Categoría 3: Relación maestra–comunidad

Describe cómo fue la relación con la comunidad de Santa Teresa y qué funciones pedagógicas y cívicas cumplió la maestra dentro de ella. De ahí se derivan las siguientes subcategorías:

3.1. Relación maestra–comunidad estudiantil:

Ilustra la relación con los estudiantes, las características observadas en ellos a lo largo de los años y cómo fueron sus prácticas educativas en el manejo de aula, temáticas y demás aspectos inherentes a la cotidianidad del magisterio.

3.2. Relación de la maestra con colegas y otros directivos:

Describe las dinámicas relacionales que tuvo con sus diferentes compañeros de labores a lo largo de las décadas y su función como maestros rurales; por otra parte, identifica cómo era la relación con los directivos, los aportes que realizaron a la labor docente y cuáles eran las funciones que desempeñaban en las diferentes épocas.

3.3. Relación de la maestra con las familias:

En este aspecto se presentan los cambios de las familias a lo largo del tiempo, sus características y condiciones, la relación con los maestros y, en especial, cómo fue su interacción con las mismas.

3.4. Relación de la maestra con otros sectores de la localidad: (iglesias, gobierno, comerciantes, etc.):

Menciona cómo fue su relación con estos sectores y las características más importantes en cuanto al papel de la maestra fuera de la institución escolar.

3.5. Relación maestra–imaginario social de su ejercicio laboral:

Se refiere a la percepción que tuvieron otras personas de su labor como maestra, ha-

ciendo parte de un sistema de representaciones y creencias sociales sobre la educación rural.

Categoría 4: La maestra y el sistema educativo

Trata la manera como la maestra se profesionalizó en la carrera docente, qué cargos asumió durante su labor pedagógica y qué puede decir acerca de las transformaciones que tuvo el sistema educativo durante las cuatro décadas de su ejercicio profesional, críticas y aciertos que han tenido según su percepción. Se destaca en esta dimensión el tránsito por campos como modelos de enseñanza, currículo, evaluación, estilos de administración escolar, políticas educativas, la relación educación–ruralidad, etc.

Ámbito analítico e interpretativo de la investigación: el saber pedagógico como conversación

Durante la interpretación *de sí*, la maestra Ligia Martínez, selecciona aspectos relevantes relacionados con la dimensión subjetiva, social y experiencial integrados en su historia de vida pedagógica en los cuales se hace un análisis por secciones de afinidad (*topoi*), es decir, los ejes temáticos que van emergiendo del relato permiten construir de forma crítica la trama y argumento dialéctico hallado en el diálogo intersubjetivo entre el texto, la maestra Ligia y el equipo de investigadores. Esto admite una aproximación a los criterios de generalidad donde se soportan los paradigmas cualitativos de la investigación biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2015; PASSEGGI, 2016).

De igual manera, como soporte subsidiario investigativo se encuentran las figuras o fotografías que hacen parte de una recolección selectiva, para afianzar la visión interpretativa de la narración y su análisis. Cabe tener en cuenta que la apreciación conceptual de la fo-

tobiografía implica dar sentido a las imágenes que quedan “atrapadas” en un tiempo específico, lo que supone el ejercicio de la reminiscencia en el caso de la persona que ha vivido esos momentos (SANZ, 2008). En ese espacio de significación, toman fuerza la naturaleza de las ideas, los sentimientos, las percepciones y las motivaciones de quien hace parte de tal espectro, implicando una compenetración esencial con los hechos que se encuentran allí reflejados, desde la comprensión propia de quien interpreta cuya base es el ser humano que vivió determinada experiencia.

Desde estos criterios, el fundamento metodológico de la investigación se define como biográfico-narrativo, puesto que responde a un estudio cualitativo en uno paradigma interpretativo, ya convencional en las ciencias sociales, que ha potenciado las dimensiones del discurso y otras técnicas como la producción experiencial del texto (*graphos*), permitiendo el giro narrativo y su reconfiguración del pen-

samiento social y cultural basado en la comprensión profunda de la relación contextual y del protagonista (ARGÜELLO, 2014; BOLÍVAR, 2014; CRESSWEL; CRESSWEL, 2017).

Además, el método biográfico-narrativo se asume aquí como integrativo y experiencial (Tabla 1), puesto que narrar las experiencias personales de forma escrita evidencia las reflexiones que el sujeto ha hecho a lo largo de su vida en todas las esferas de su desenvolvimiento vital, como ser integral en movimiento (SERRA, 2006) es decir, autor, narrador y personaje, en el que se manifiesta el ser pensante, metacognitivo, sensitivo, intuitivo, intelectual y agente social.

Como lo afirma Declory-Momberger (2015), comprender la biografía es entender sin segregar los campos de vida, teniendo en cuenta sus transiciones psicosociales, y por ello captar la performatividad de las trayectorias que evidencian progresos, evoluciones y sentidos de existencia de forma individual y colectiva.

Tabla 1 – Análisis biográfico-narrativo, integrativo y experiencial.

Biográfico-narrativo	Integrativo	Experiencial
Su relevancia parte de la dimensión discursiva (BOLÍVAR, 2014), vinculando texto y contexto (FERRAROTTI, 2007). Los elementos de las historias de vida se recuperan a través de los relatos (situados y asumidos como construcciones sociales); tal como afirma Stenhouse (1984, p. 6) “Un relato de acción de una teoría del contexto”.	Reconoce al ser humano como un todo, el cual ha vivido trayectorias y etapas que son difíciles de segregar y que de acuerdo a los intereses investigativos maneja uno o varios <i>topoi</i> (Declory-Momberger, 2015). Cabe destacar: <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje • Dimensión subjetiva • Dimensión social 	A través del relato biográfico se identifican las experiencias asociadas a los procesos transicionales de la biografía y de sus trayectorias asociadas (ARGÜELLO, 2014; DECLORY-MOMBERGER, 2015).

Fuente: Propia de los autores.

El producto autobiográfico y fotobiográfico de la investigación, permitió a los autores hacer una reflexión continua y concienzuda de la discusión teórica y pragmática de la trayectoria pedagógica que aporta la obra de

la maestra Ligia Martínez de Acevedo. Precizando el cultivo narrativo de las ocho categorías/sub-categorías señaladas en la Figura 1 como categorías anticipatorias del estudio para orientar a la profesora en la construc-

ción de su historia de vida y lograr responder a las inquietudes investigativas, se identifican complementariamente 28 categorías

emergentes, resultado de la interpretación, organizadas desde el enfoque biográfico-narrativo (Tabla 2).

Tabla 2 – Categorías emergentes como constitución de la obra autobiográfica desde una perspectiva biográfico-narrativa

Dimensión Subjetiva	Dimensión Social	Dimensión Experiencial
<ul style="list-style-type: none"> • Afectividad y emotividad • Sistema de creencias • Estructura axiológica • Identidad personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito económico • Contexto • Servicios y calidad de vida. • Sucesos históricos • Características sociales • Familia • Estructura política • Fenómenos sociales • Prácticas culturales • Imaginario social 	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito pedagógico • Experiencia traumática. • Prácticas pedagógicas • Políticas educativas • Lineamientos curriculares • Laboralización • Gestión Administrativa • Gestión pedagógica • Relación colegaje • Recursos didácticos • Jornadas Pedagógicas • Otros aprendizajes de la vida rural • Liderazgo social • Reconocimiento

Fuente: Propia de los autores.

A partir de lo expuesto es preciso aclarar que este estudio no tiene un objeto de aproximación de tipo lingüístico, pragmático o sintáctico, de estructura o forma del lenguaje; sin embargo, se tienen en cuenta elementos semánticos que, al actuar como unidades de significación, dan respuesta al problema formulado para comprender el saber pedagógico a partir de la historia de vida de una maestra boyacense en su contexto particular.

La perspectiva analítica, integrativa y experiencial, posibilita hacer una discusión y síntesis de carácter heurístico, que despliega las diferentes dimensiones humanas de forma compleja y profunda sin desconocer los múltiples trayectos constituyentes de la historia de vida de la “maestra-sujeto” del estudio. De esta forma, la discusión aborda el quehacer profesional docente y su función social en un determinado lugar periférico (ruralidad), manifestando el binomio decolonialidad-peda-

gogía (ARGÜELLO, 2016; SOUZA; SANTOS, 2016; LEAL DA COSTA; CAVALCANTE, 2017).

Es así que desde las dimensiones constitutivas de la integración humana, se puede decir que la subjetividad regula las formas sociales a partir de la comprensión histórica (GIROUX, 1997), por eso es importante valorar la historia de vida de los sujetos y percatar desde su interiorización un acercamiento a los sucesos y acontecimientos que se dieron a lo largo de determinado ciclo vital (PUYANA; BARRETO, 1994; PASSEGGI, 2016).

Comprender la dimensión social desde el saber pedagógico es tener en cuenta cómo se han constituido las instituciones, los discursos, las prácticas, instrumentos, técnicas, reformas y las historias de vidas de los sujetos (YARZA DE LOS RÍOS et al, 2015; SOUZA; SANTOS, 2016). Por ello el relato de la historia de vida de la maestra y el uso fotográfico permite un acercamiento a las condiciones sociales y con-

textuales del espacio de profesión-saber de la maestra Ligia durante cuarenta años de servicio a esa comunidad.

La experiencia solo se puede comprender desde la experiencia misma y explicarse a partir de ciertos principios (exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; entre otros) que permiten una mayor comprensión de aquello que (me) sucede y (me) afecta en relación con otros a partir de un acontecimiento (LARROSA, 2006; PASSEGGI, 2016; LEAL DA COSTA; CAVALCANTE, 2017). Es así que, a partir de las reflexiones de los hechos narrados de la historia de vida de la maestra rural, la experiencia se constituye como una dimensión fundamental para reconocer y comprender el saber pedagógico.

Conclusiones

A través de la historia de vida de un sujeto de la educación es posible constituir el saber pedagógico a partir de determinada trayectoria y obra. El aporte que da la escritura autobiográfica como ejercicio metacognitivo y reflexivo, posiciona el quehacer de los maestros rurales de Colombia, a partir de la acción crítica de sí que realiza la participante de este estudio, la profesora Ligia Martínez, constituyendo su obra como construcción y producción intelectual del saber pedagógico en el ámbito rural.

La historia de vida se representa a través de la autobiografía y la fotobiografía, dando respuesta clara a cuestiones históricas, epistémicas, sociológicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, en fin, este tipo de estudios responde a diferentes cuestionamientos de las ciencias sociales, es decir, son dispositivos metodológicos que permiten la comprensión desde fundamentos hermenéuticos centrales, permitiendo acercar al lector a una realidad evidente pero poco conocida, especialmente en escenarios académicos de

educación superior o en eventos de divulgación científica, lo cual le permitirá hacer una mirada crítica y reflexiva de lo que acontece en la escuela rural colombiana.

Se detecta que este estudio tiene un potencial social y pedagógico a nivel nacional y latinoamericano, puesto que es una investigación con un enfoque no convencional, desde *adentro* y no *sobre*, rescatando la realidad educativa y social de una comunidad y escuela rural, desde el protagonismo de su actor, narrador y autor principal del relato autobiográfico, la maestra Ligia Martínez.

Los aspectos constitutivos de esta comprensión, según se ha expuesto, abarcan múltiples dimensiones. En primer lugar, la afectividad es un elemento importante y constituyente del desarrollo del saber pedagógico en cuanto a la identidad del maestro, en la relación estudiante–maestro y el desarrollo de la práctica pedagógica, posibilitando vínculos con colegas y con las familias.

De igual forma, se hace explícita la función axiológica que puede llevar a cabo el educador rural, en términos de desarrollar habilidades sociales para la vida, la convivencia y la paz en sus estudiantes a través de una educación orientada a tales valores. Así, el maestro actúa como sujeto reflexivo y agente social de progreso fuera y dentro de la escuela.

Un maestro que logra identificarse y logra compenetrarse en su contexto socioeducativo, podrá acompañar generaciones diferentes con mejores condiciones de vida, para lo cual son pertinentes los estudios que integran dispositivos biográficos desde la pedagogía como práctica histórica mediada por la cultura corresponsable de un proyecto ético razonable en sus comunidades.

El maestro rural como agente social y político puede empoderar comunidades desde la escuela, siendo ésta una característica de su identidad profesional. La escuela rural puede

llegar a ser una respuesta en el proyecto de vida de los jóvenes campesinos, como fue la experiencia pedagógica que se desarrolló en el caserío de Santa Teresa con la extensión de secundaria en una modalidad media-técnica, orientando a sus estudiantes en actividades agropecuarias, siendo esta una experiencia de la gestión pedagógica de cobertura y extensión educativa de secundaria y media que ayuda a mitigar las problemáticas sociales de los adolescentes y jóvenes del sector, pues generalmente, los adolescentes del campo son activos y desarrollan actividades que les permiten obtener ingresos económicos y esto incide en la deserción escolar.

Por su parte, la familia es un elemento central para la consecución de fines educativos y sociales; gracias a la integración y la interacción de las mismas se identifican otras categorías del saber pedagógico que van más allá de los muros del aula.

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 social.

Es necesario que los maestros en general reivindiquen el imaginario social del educador hoy, a través de su compromiso y el desarrollo de proyectos investigativos como el expuesto en este trabajo, que tienen el fin de divulgarse en escenarios académicos. La escuela y el maestro rural están llamados a ejercer su autonomía y a construir territorio desde las necesidades locales de su comunidad, en el que sus educandos aprendan para la vida y sean felices en el medio que viven, superando di-

ficultades y problemas concretos. Aunque las condiciones laborales de los maestros están devaluando la dignidad del profesional forjador de la cultura y productor de saber pedagógico, es tiempo aún de inspirar nuevos sentidos en torno al oficio docente

Las políticas educativas actuales continúan respondiendo a parámetros mundiales de tipo capitalista reduciéndola a una educación instruccional, objeto de mercado, en la que se cumpla con estándares mundiales sin importar si hay identidad con los territorios. El profesorado está llamado a transformar estas políticas, desde una posición académica en la que se divulgue en unanimidad su saber pedagógico y se argumente con evidencias que la calidad educativa por decreto no puede pasar por encima de las necesidades locales contextuales cuando es más importante enseñar a vivir con sentido que tener un número calificativo en pruebas censales o paramétricas.

Durante el relato la maestra evidencia que algunos espacios para el diálogo fueron los microcentros, siendo espacios importantes que hoy en día se deben reclamar, para construir de forma colectiva la actualidad educativa, en la que el profesorado tiene la posibilidad de reflexionar, analizar y concluir frente al desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de vida y como consecuencia propicien una educación de alto nivel con otro sentido de calidad. Así, 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.

Referencias

ALCALDÍA MUNICIPAL DE SAN LUIS DE GACENO BOYACÁ. **Diagnóstico Urbano**. Sistema de Documenta-

ción e Información Municipal, 2008. Disponible en: <http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/S/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003/san_luis_de_gaceno_-_boyaca_-_eot_-_2003.asp>. Accedido el: 1 nov. 2016.

ALCALDÍA DE SAN LUIS DE GACENO - BOYACÁ. **Informe de gestión**. 2016. Disponible en: <http://sanluisdegaceno-boyaca.micolombiadigital.gov.co/sites/sanluisdegaceno-boyaca/content/files/000049/2406_informe-de-gestion-2016--ok.pdf>. Accedido el: 14 nov. 2016.

ÁLVAREZ, Zeimira; PORTA, Luis; SAROSA, María Cristina. Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Argentina, v. 14, n. 3, p. 89-98, ago. 2010.

ARGÜELLO, Andrés. **Educación, biografía y derechos humanos**. Un estudio biográfico de Rodolfo Stave-nhagen. Bogotá: USTA, 2014.

ARGÜELLO, Andrés. Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. **Revista Estudios Pedagógicos Valdivia**, v. 42, n. 3, p. 429-447, 2016.

BANGUERO, Harold; CASTELLAR, Carlos. **Colombia: La Población 1938- 2025**, País, Departamentos y Municipios (Mimeo). Cali: Universidad del Valle, 1991.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana Investigación Educativa**, México D. F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., v. 19, n. 62, p. 711-734, jul./sep. 2014.

BUSTOS, Antonio. Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. **Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Granada, España, C.E.I.P. "Juan Ramón Jiménez", v. 11, n. 3, p. 1-26, dic. 2007.

CORVALÁN, Javier. Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, Colombia, FAO-UNESCO, n. 51, p. 40-79, jul./dic. 2006.

CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada: transiciones y performatividad biográficas**. Medellín: Universidad de Antioquia; Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

DE TEZANOS, Araceli. Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. **Revista Educación y Ciudad**, Francia, n. 12, p. 7-26, 2007.

DÍAZ, Álvaro. **La argumentación escrita**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

DÍAZ, Victor. Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. **TELOS – Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela, Ministerio de Ciencias y Tecnología, v. 6, n. 2, p. 169-193, 2004.

DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. **La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico**. Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO/IESALC. Bogotá, mayo 2004. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>. Accedido el: 17 jun. 2017.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, México, Universidad Sapienza de Roma, v. 14, n. 44, p. 15-40, may./ago. 2007.

FOLQUE, Maria Assunção; LEAL DA COSTA, Conceição; ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. En: ALVES, Carlos; PESSOA, Luciola; DE FREITAS, Michelle. (Orgs.). **Formação de Professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, Universidade Federal do Amazonas, 2016. p. 177-236.

FORERO, Irma. **El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado**. 2013. 133 f. Tesis (Maestría en Educación) – Departamento de Postgrados, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., 2013.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogía da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método II**. Sobre el círculo de la comprensión (1953). Salamanca, España: Editorial Sígueme, 1998. Disponible en: <http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf>. Accedido el: 23 ago. 2016.
- GARBANZO, Guiselle. Condiciones dignas de la labor docente del siglo XXI, un derecho inalienable, no una opción. **Revista Electrónica Educare**, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, v. 15, n. 2, p. 87-109, dic. 2011.
- GARCÍA, María; LUBIÁN, Patricia; MORENO, Ana. **La investigación biográfica narrativa en educación**. Universidad Autónoma de Madrid, 2007. Disponible en: <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf>. Accedido el: 13 sep. 2016.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**: hacía una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1997.
- GONZÁLEZ, Hamlet. **Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía – PSIEP – en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas**. 2016. 454 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud) – CINDE, Universidad de Manizales Manizales, 2016.
- GRANJA, Simón. En medio del paro, primas de 60.000 maestros están en riesgo. **Periodico El Tiempo**, Colombia. 15 de mayo de 2017. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/vida/educacion/primas-de-profesores-en-riesgo-por-concepto-de-consejo-de-estado-87762>>. Accedido el: 21 jun. 2017.
- GRUPO MEMORIA HISTÓRICA, GMH. **¡Basta ya! Colombia**: memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado. Centro Nacional de Memoria Histórica, Bogotá, 2013. Disponible en: <<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>>. Accedido el: 24 jun. 2017.
- JARAMILLO, Patricia. Pobreza rural en Colombia. **Revista Colombiana de Sociología**, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, n. 27, p. 47-62, 2006.
- LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia. **Aloma**, Universidad de Barcelona, 26, 2006. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>>. Accedido el: 24 feb. 2017.
- LEAL DA COSTA, Conceição. Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação. En: FURLANETTO, Ecleide; NACARATO, Adair; GONÇALVES, Terezinha. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 73-98.
- LEAL DA COSTA, Conceição; BISCAIA, Constança; ARGÜELLO, Andrés Aprender pensando sobre a própria vida – Um atelier biográfico na formação de educadores/professores. **Revista de Sociología de la Educación**, v. 11, n. 2, p. 258-279, 2018. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12445>>. Accedido el: 21 jun. 2017.
- LEAL DA COSTA, C.; CAVALCANTE, I. Alteridades(s), escritas de si e reflexão olhares cruzados sobre formação de professores em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 25 n. 10, p. 108-126, 2017. Disponible en: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4411/2785>>. Accedido el: 21 jun. 2017.
- MARTÍNEZ-BOOM, Alberto. La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 44, p. 1-33, ene./jun. 2003.
- MEJÍA, Marco Raúl. El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. **Revista Educación y Ciudad**, n. 29, p. 16-38, jul./dic. 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Manual de implementación Escuela Nueva**: generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primero. Tomo I. Bogotá, 2010, p. 71-82. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/arti>

[cles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf](#)>. Accedido el: 23 oct. 2016.

MIRAUX, Jean-Philippe. **La autobiografía: las escrituras del yo**. Traducción española de Heber Cardoso. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.

MOLANO, Milton; BAQUERO, Pedro. Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 123-133, jul./dic. 2009.

QUINTANA, Diana; MORENO, Claudia. El docente en la sociedad del conocimiento. En: MEMORIAS DEL CONGRESO DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA – La educación en el siglo XXI: ser, saber y producir en la incertidumbre y el caos, III Nacional; II Internacional., 2003, Tunja. **Anales...** Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Octubre 2003. p. 1619-1625.

PARRA, Rodrigo. Estudios sociales sobre el maestro colombiano. **Revista Colombiana de Educación**, CIUP, Bogotá, v. 5, n. 38, p. 31-53, primer semestre 1980.

PARRA, Rodrigo; CASTAÑEDA, Elsa. **La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela** (Vol. I). Tomo 1: Maestros de Bogotá. Bogotá, D. C., Colombia: C. A. Bello, U. D. Ibagué, U. E. Colombia, Edits., 2014. Colciencias. Disponible en: <<https://compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-tomo-i.pdf>>. Accedido el: 01 jun. 2017.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. En: MURILLO, Gabriel. (Org.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 103-132.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera**. p. 1-310. Disponible en: <[\[cuerdoFinal.pdf\]\(#\)>. Accedido el: 24 nov. 2016.](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoA-</p></div><div data-bbox=)

PUYANA, Yolanda; BARRETO, Juanita. La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. **Reflexiones Metodológicas**, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, n. 10, p. 185-196, 1994.

ROMERO, Flor Alba. Conflicto armado y escuela en Colombia. En: ROMERO, Flor Alba. (Org.). **Violencia y educación**. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. p. 13-32. Disponible en: <http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf>. Accedido el: 23 jun. 2017.

SÁENZ, Javier. El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 8-9, p. 111-123, 2010.

SALAZAR, María Cristina. Elementos pedagógicos para la Educación Primaria en áreas rurales. **Revista Colombiana de Educación**, Universidad Pedagógica de Colombia, Bogotá, n. 2, p. 7-16, 1978.

SALCEDO, Alejandra. **La experiencia pedagógica de profesores de postgrados médicos y quirúrgicos en el Hospital Universitario Clínica San Rafael**. 2014. 431 f. Tesis de Maestría. (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2014.

SALDARRIAGA, Oscar. **Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2003.

SANZ, Fina. **La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente**. Barcelona: Kairós, 2008.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.

SERRA, María Verónica. **Escrituras del yo**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2006.

SOTO, Diana Elvira. **La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo**

XX. Tunja: FUDESA, HISULA, SHELA, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; SANTOS, Fábio. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. En: SILVA, Maria Abádia da.; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 315-345.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid: Morata, 1984.

SUÁREZ, Diana; LIZ, Andrea; PARRA, Carlos. Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. **Revista Científica General José María Córdova**, Bogotá, v. 13, n. 15, p. 195-229, ene./jun. 2015.

TAMAYO, Luis Alfonso. Tendencias de la Pedagogía en Colombia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Manizales, v. 3, n. 1, p. 65-76, ene./jun. 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>>. Accedido el: 25 may. 2015.

TORRES, Rosa María. Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 8, n. 1-2, p. 117-153, 1985.

TREJO, Ignacio; CORDERO, Ixchel. **Autoentrevistas**

de escritores mexicanos. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Educal, 2007.

TRIANA, Alba Nidia. Formación de maestros rurales 1946-1994. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 18, p. 93-118, ene./jun. 2012.

VÁSQUEZ, Teresita; HENAO, Ángela. La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión. **Revista Mi Ración**, Universidad Tecnológica de Pereira, n. 8, p. 1-12, 2008.

VEZUB, Lea Fernanda. Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? **Revista DIDAC**, Buenos Aires, n. 46, p. 4-9, otoño 2005.

YARZA DE LOS RÍOS, Víctor; RAMÍREZ, Myriam; FRANCO, Lina; VÁSQUEZ, Nancy. **Narrativas de la educación especial en Medellín. Una construcción polifónica, 1966-2004.** Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015.

ZULUAGA, Olga Lucía. **Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber.** Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

Recebido em: 28.03.2018

Aprovado em: 14.11.2018

Libia Consuelo Buitrago Rincón Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Especialista en Pedagogía e Investigación en el aula de la Universidad de La Sabana, Magister en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, USTA, Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia. E-mail: libicob12@gmail.com

Carrera 14 Nro. 18-21 Tunja, Teléfono: 742 67 64.

Andrés Argüello Parra Doctor en Pedagogía Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Docente Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, Investigador Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA. E-mail: jaime.arguello@uptc.edu.co

Avenida Central del Norte, Campus Central, Tunja, Colombia.

Conceição Leal da Costa Doctora en Ciencias de la Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Psicología – CIEP y Colaboradora en CIRBE (París, Francia). Profesora del Departamento de Pedagogía y Educación de la Universidad de Évora, Portugal. E-mail: mclc@uevora.pt