



Diana Elvira Soto Arango

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED.ESPAÑA. Posdoctorado Consejo superior de investigaciones científicas. España. Profesora UPTC, de la Escuela de Ciencias Sociales. Directora grupos de investigación Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA - UPTC categoría A - La Ilustración en América Colonial - ILAC categoría B, editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana - RHEL. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA, Uptc.

Sandra Liliana Bernal Villate

Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas, Magíster en Historia de América Latina, Licenciada en Ciencias Sociales, docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e integrante del Investigación HISULA (Categoría A Minciencias). Docente investigadora categorizada en junior - Minciencias. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA, Uptc.

Nubia Yaneth Gómez Velasco

Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Estadística, Licenciada en Matemáticas y Estadística. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, docente del Doctorado en Ciencias de la Educación - CADE UPTC. Integrante del Grupo de Investigación en Estadística Gamma y del Grupo de Historia y Prospectiva de la Educación Latinoamericana HISULA Categoría A. Docente investigadora categorizada en junior - Minciencias.

LA ESCUELA rural

e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano

Diana Elvira Soto Arango
Sandra Liliana Bernal Villate
Nubia Yaneth Gómez Velasco
(Compiladoras)

El Grupo de Investigación HISULA pretende estudiar la institución universitaria en América Latina y el Caribe, desde el siglo XVIII, que ha intentado redefinir su misión y su participación en la sociedad desde los siguientes cuatro complejos desafíos: 1) Desde el punto de vista histórico, ha llegado a su fin el período dominado por los principios organizativos de la universidad napoleónica y la de Wilhelm von Humboldt, con las adaptaciones que recibieron en América Latina. 2) Desde el punto de vista de la economía, las instituciones de educación superior deben enfrentar el desafío de un cambio en los objetivos de aprendizaje, pues hoy se trata de «aprender a aprender», y de «aprendizaje y educación continuos». 3) En cuanto a sus relaciones con la sociedad, la Universidad está movida a asumir el papel de interlocutor activo en el diálogo social, en busca de nuevos abordajes y soluciones. 4) Por otra parte, dos nuevos campos, unidos a las nuevas tecnologías, comunicaciones y a la necesidad de integración asociada a procesos de acreditación, en el plano regional, continental y mundial.





LA ESCUELA rural

e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEUCACIÓN



LA ESCUELA rural

e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano

Diana Elvira Soto Arango
Sandra Liliana Bernal Villate
Nubia Yaneth Gómez Velasco
(Compiladoras)

2024



ENFOQUE: INVESTIGACIÓN
COLECCIÓN: EDUCACIÓN N° 11

La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano
The Rural School and Imaginaries of Teachers in the Latin American Territory

Primera Edición, 2024
200 ejemplares (impresos)

© Diana Elvira Soto Arango, 2024
© Sandra Liliana Bernal Villate, 2024
© Nubia Yaneth Gómez Velasco, 2024
© Leidy Rosario Rodríguez Rivera, 2024
© Oscar Hugo López Rivas, 2024
© José Enrique Cortez Sic, 2024
© Ana María Hernández Ayala, 2024
© Diana Carolina Pulido Huertas, 2024
© Ana Cecilia Valencia Aguirre, 2024
© Armando Martínez Moya, 2024
© Juan Mansilla Sepúlveda, 2024
© Claudia Huaiquién Billeke, 2024
© Emilce Trujillo Yucuna, 2024
© Sandra Milena Ochoa Pérez, 2024
© Diego Eduardo Naranjo, 2024
© José Pascual Mora García, 2024
© Lina Adriana Parra Báez, 2024
© Carmen Elvira Semanate Navia, 2024
© Miryam Báez Osorio, 2024
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2024

ISBN (impreso) 978-958-660-878-7
ISBN (ePub) 978-958-660-879-4

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano / The Rural School and Imaginaries of Teachers in the Latin American Territory / Soto Arango, Diana Elvira; Bernal Villate, Sandra Liliana; Gómez Velasco, Nubia Yaneth. Tunja: Editorial UPTC, 2024. 264 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-878-7
ISBN (ePub) 978-958-660-879-4

Incluye referencias bibliográficas.

1. Maestras rurales. 2. Escuela rural. 3. Cundiboyacense. 4. Latinoamérica.
5. Imaginarios. 6. Educación
(Dewey 379/21) (Thema JNB - Historia de la educación)

Rector, UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Bertha Ramos Holguín
Delegada Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editor

Óscar Pulido Cortés

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de Estilo

Claudia Helena Amarillo Forero

Impresión

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 – 36

Cel. 314 411 5024

Tunja – Boyacá – Colombia

Libro resultado de investigación del proyecto SGI. 3069, “Maestras rurales en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

Citar este libro / Cite this book

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

doi.org/10.19053/uptc.9789586608787



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



**Dirección de
Investigaciones**

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión, Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro está registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

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

Tomo XI

Investigadora principal del proyecto

Diana Elvira Soto Arango, 2024

Coinvestigadores

Óscar Hugo López Rivas
José Enrique Cortez Sic
Ana María Hernández Ayala
José Rubens Lima Jardimino
Justo Cuño Bonito
Ana Cecilia Valencia Aguirre
Armando Martínez Moya
Juan Mansilla Sepúlveda
Sandra Liliana Bernal Villate
Nubia Yaneth Gómez Velasco
Leidy Rosario Rodríguez Rivera
Diana Carolina Pulido Huertas
Claudia Huaiquián Billeke
Emilce Trujillo
Diego Eduardo Naranjo
José Pascual Mora García
Lina Adriana Parra Báez
Carmen Elvira Semanate Navia
Miryam Báez Osorio
Fredy Yesid Mesa Jiménez
Liliana Paternina Soto
Ángela Marcela Soler Fonseca
Marlén Rátiva Velandia
Juan Carlos Campos

Joven investigadora

Sandra Milena Ochoa Pérez, 2021-2022
Sonia Rocío Martínez Albarracín, 2023-2024

Semillera de investigación

Paola Andrea Ochoa Pérez, 2022



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana
HISULA
2024

Resumen

La escuela rural en América Latina es uno de los temas que ha venido despertando mayor interés de investigación en los diferentes niveles educativos, a través del abordaje de tópicos históricos, políticos y sociales, y de la visualización de distanciamientos y brechas entre la zona rural y la urbana.

El objetivo central de este libro de investigación es reflexionar y repensar las problemáticas que, a lo largo de la historia, se han suscitado en maestros y maestras que trabajan en las escuelas rurales, que generan disensos y debates en aspectos como los recursos limitados en comparación con las escuelas urbanas, el compromiso con la comunidad, los desafíos de las escuelas multigrado, las dificultades de formación por parte de los maestros, entre otros.

Problemáticas e imaginarios sobre la escuela rural que, si bien pueden variar con menor o mayor énfasis en las regiones específicas de América Latina, poseen comunes denominadores que siguen motivando el interés investigativo a fin de ofrecer propuestas que contribuyan a dar soluciones.

La identidad cultural de las regiones indígenas, junto con sus poblaciones étnicas diversas, es un tema central en este libro de investigación, que lleva a confrontar y vivenciar a partir de sus narrativas la importancia fundamental del papel que desempeñan los maestros rurales en la construcción regional del proyecto de nación, buscando preservar las culturas locales y lenguas indígenas.

Motivado por lo anterior, este libro titulado *La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano* organiza sus aportes en dos secciones: la primera, enfocada en dilucidar la problemática en el contexto latinoamericano, con base en las reflexiones y testimonios de vida, la interculturalidad de grupos étnicos y las memorias e historias de maestras rurales de diversas latitudes latinas. La segunda, centrada en el ámbito colombiano y el contexto cundiboyacense, donde

las historias de vida de maestros indígenas nos permiten conectarnos con sus vivencias, con las vicisitudes afrontadas por los maestros rurales en la nueva normalidad y con las percepciones del desempeño de los educadores en contextos rurales.

El desarrollo metodológico de cada capítulo describe el enfoque y las estrategias planteadas para el logro específico de su respectivo objetivo, lo que conduce el proceso de investigación de forma eficaz y permite fundamentar los resultados y las conclusiones obtenidas de manera que generen un aporte de referencia a otros estudios que busquen profundizar y confrontar, con posturas críticas, diversas perspectivas y problemáticas acerca de la escuela rural en América Latina.

Palabras clave: maestras rurales, escuela rural, cundiboyacense, Latinoamérica, imaginarios, educación.

Abstract

The rural school in Latin America is one of the topics that has attracted greater research interest at different educational levels, through the approach of historical, political, and social issues and the visualization of distances and gaps between rural and urban areas.

The central objective of this research book is to reflect and rethink the issues that have historically arisen among teachers working in rural schools, generating dissent and debate on aspects such as limited resources compared to urban schools, community engagement, the challenges of multi-grade schools, teacher training difficulties, among others.

Although these problems and the imaginaries about the rural school may vary with less or more emphasis in the specific regions of Latin America, they have common denominators that continue to motivate research interest to offer proposals that contribute to providing solutions.

The cultural identity of indigenous regions, along with their diverse ethnic populations, is a central theme in this research book, which leads to confronting and experiencing through their narratives the fundamental importance of the rural teacher's role in the regional construction of the nation project, seeking to preserve local cultures and indigenous languages.

Motivated by the above, this book, entitled *Rural School and Teacher's Imaginaries in the Latin American Territory*, organizes its contributions in two sections: the first concentrated on elucidating the problem in the Latin American context, based on reflections and life testimonies, the interculturality of ethnic groups, and the memories and stories of rural teachers from different Latin latitudes. The second focused on the Colombian environment and the context of Cundinamarca and Boyacá, where the life stories of indigenous teachers allow us to connect with their experiences, with the vicissitudes faced by rural

teachers in the new normal, and with perceptions of the performance of educators in a rural context.

The methodological development of each chapter describes the approach and strategies proposed for the specific achievement of its respective objective, which conducts the research process effectively and allows the results and conclusions obtained to be substantiated in a way that generates a reference contribution to other studies that seek to deepen and confront, with critical positions, diverse perspectives and problems about rural schools in Latin America.

Keywords: female rural teachers, rural school, Cundiboyacense, Latin America, imaginaries, education.

Contenido

Presentación.....	17
--------------------------	-----------

PRIMERA PARTE: CONTEXTO LATINOAMERICANO	21
--	-----------

La escuela rural colombiana. Contextos normativos e imaginarios en educadoras y estudiantes cundiboyacenses, 1980-2020	23
--	----

Diana Elvira Soto Arango
Leidy Rosario Rodríguez Rivera
Sandra Liliana Bernal Villate

Maestras rurales y el imaginario social en Guatemala. Reflexiones desde su condición de género, etnia y testimonios de vida, 1980-2010	63
--	----

Oscar Hugo López Rivas
José Enrique Cortez Sic
Ana María Hernández Ayala
Diana Carolina Pulido Huertas

Entre la biografía y la historia de vida: un viaje por los recuerdos y la memoria escrita de la maestra rural Gloria Elsa Aguirre Tafolla	93
---	----

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Armando Martínez Moya

Intento de genocidio del pueblo yagan. Muerte y legado de la abuela Cristina Calderón Harban	123
--	-----

Juan Mansilla Sepúlveda
Claudia Huaiquían Billeke
Emilce Trujillo Yucuna

SEGUNDA PARTE: CONTEXTO CUNDIBOYACENSE	151
---	------------

Historias de vida de maestros y maestras u'wa. Trayectorias del proyecto educativo comunitario Kajkrasa Ruyina	153
--	-----

Diego Eduardo Naranjo Patiño
Diana Elvira Soto Arango
José Pascual Mora García

Educación y pandemia. Percepciones del desempeño de educadores en contextos rurales (2020-2021)	189
Nubia Yaneth Gómez Velasco	
Sandra Liliana Bernal Villate	
Diana Elvira Soto Arango	
El maestro y la nueva normalidad. El caso de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá	219
Lina Adriana Parra Báez	
Carmen Elvira Semanate Navia	
Miryam Báez Osorio	
Interculturalidad de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020	243
Sandra Milena Ochoa Pérez	
Sandra Liliana Bernal Villate	

Presentación

Este libro nace de la necesidad de abordar la educación rural en diferentes latitudes del mundo y en particular en países de Latinoamérica. Este tema ha ido adquiriendo gran relevancia desde diferentes ámbitos, como el educativo, social, de la salud, la economía, entre otros. Se estima que en los países en desarrollo cerca del 40 % de la población vive en zonas rurales y gran parte de su economía depende de los ingresos que se generan a través de las actividades agrícolas, cuyos cultivos alimentan a la población urbana; por lo tanto, invertir y posicionar el sector rural y su educación es una apuesta que va más allá del ámbito rural.

Con miras a profundizar y sensibilizar sobre diferentes problemas y retos, se plantea este libro de investigación sobre *la escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano*, porque es a través de estas educadoras —con sus cuestiones particulares de ser madres e incluso algunas de ser el soporte económico de sus familias— que podemos dialogar sobre algunas pautas para docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad académica, y se pueden repensar estrategias que aporten avances más integradores a las transformaciones de las ruralidades que lleven, a su vez, a cambios en el ámbito educativo.

Este libro, resultado de investigación, está organizado en dos partes. La primera de ellas aborda el contexto latinoamericano desde diferentes miradas que muestran una variedad de reflexiones con imaginarios sociales, recorridos enmarcados en historias de vida, legados de pueblos indígenas e interacciones de diversas culturas, que acercan las vicisitudes, tensiones y distensiones de países como Colombia, México, Chile, Guatemala, entre otros.

El primer capítulo —de Diana Soto Arango, Leidy Rosario Rodríguez y Sandra Bernal— caracteriza las diversas expresiones de la ruralidad en Colombia, para analizar en los contextos normativos, nacionales e institucionales, las prácticas pedagógicas y los imaginarios de educadores y estudiantes, en relación con la identidad territorial cundiboyacense. Se estudia desde el marco de referencia teórico de Fals Borda y los aportes de la historia de la educación de SHELA, según las siguientes variables: 1) territorio rural con la utilización y apropiación del suelo y los recursos naturales; 2) la escuela rural con las prácticas pedagógicas del modelo de la escuela nueva y 3) los imaginarios de los estudiantes sobre la ruralidad.

El segundo capítulo —de Óscar Hugo López Rivas, José Enrique Cortez, Ana María Hernández Ayala y Diana Carolina Pulido Huertas— centra su análisis en determinar cómo son percibidas las mujeres docentes que contribuyen al desarrollo comunitario, considerando que esa percepción puede estar condicionada por el género, la etnia, la cultura, el idioma, el estatus social, económico, religioso, político, y la historia de vida. Regularmente, la mujer es motivo de discriminación, desvalorización y exclusión, situaciones de las que no está exenta incluso en estratos altos. Las mujeres que se dedican a la docencia, especialmente en el área rural, deben enfrentar formas distintas de ser percibidas por sus colegas, los comunitarios y las autoridades, lo que aumenta el grado de dificultad para realizar su trabajo.

El aporte del tercer capítulo —desarrollado por Ana Cecilia Valencia Aguirre y Armando Martínez Moya— se centra en reconstruir la vida profesional de una maestra mexicana entre el recuerdo, abrevando en los testimonios narrados por su hija, y los registros documentales que la propia maestra dejó a su paso como docente en escuelas rurales del estado de Michoacán a partir de 1963. La historia de vida y la biografía en una simbiosis.

Esta primera parte finaliza con el capítulo escrito por Juan Mansilla Sepúlveda, Claudia Huaquián Billeke y Emilce Trujillo, en el que se aborda el mundo de una maestra yagán o yámana: Cristina Calderón. El problema devela las complejidades de sobrevivencia del pueblo yagan o yámana, el más austral del mundo, que tuvo que sufrir el genocidio, la desaparición completa de su pueblo, de su cultura y de

su lengua. Estas circunstancias generaron un espacio vital de notoria vulnerabilidad; sin embargo, su escudo ontológico y vital fue su conocimiento ancestral de su cultura y su forma de ser, su carisma. La muerte de la abuela es además un hito de importancia en la historia de este pueblo indígena, que representa una frontera entre un pasado de seis mil años y un futuro en el que sus descendientes deberán mantener la voz pública de la etnia, pues podrían llegar a ser solo historia en los textos escolares de Chile.

En la segunda parte del libro nos referimos al contexto de Colombia, centrándonos en el territorio cundiboyacense. De esta manera, el primer capítulo —escrito por los investigadores Diego Eduardo Naranjo Patiño, Diana Elvira Soto Arango y José Pascual Mora García— se enfoca en el contexto cundiboyacense, con vivencias etnoeducativas de maestros u’wa, percepciones de educadores rurales en momentos de pandemia y vivencias bajo la nueva normalidad en una institución educativa con grandes acercamientos a la población rural.

El segundo capítulo de la segunda parte, “Educación y pandemia. Percepciones del desempeño de educadores en contextos rurales”, de Nubia Yaneth Gómez, Sandra Liliana Bernal Villate y Diana Elvira Soto Arango, presenta resultados de investigación sobre el papel de las maestras rurales en el territorio cundiboyacense de Colombia. Se establece la historia y prospectiva en sus respectivos contextos educativos territoriales, con base en el análisis de sus historias de vida, a fin de determinar la incidencia del contexto rural en el desarrollo de la práctica educativa, así como el impacto social, cultural, educativo y político en el cambio de mentalidades respecto a valores de tolerancia en Colombia, en los siglos XX y XXI. En este contexto fue preciso analizar, a través de las historias de vida de las maestras rurales, los diferentes mecanismos de vinculación para el ingreso a la docencia y su ejercicio.

Se analizó el estudio de caso “El maestro y la nueva normalidad. El caso de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, Boyacá”, de las investigadoras Lina Adriana Parra Báez, Carmen Elvira Semanate Navia y Miryam Báez Osorio, en el que se examinan las formas de esa “nueva normalidad” en dicha institución educativa, cómo afectaron el quehacer educativo y cómo este tuvo que generar estrategias

diferentes para evitar no solo perder la calidad educativa, sino la deserción escolar.

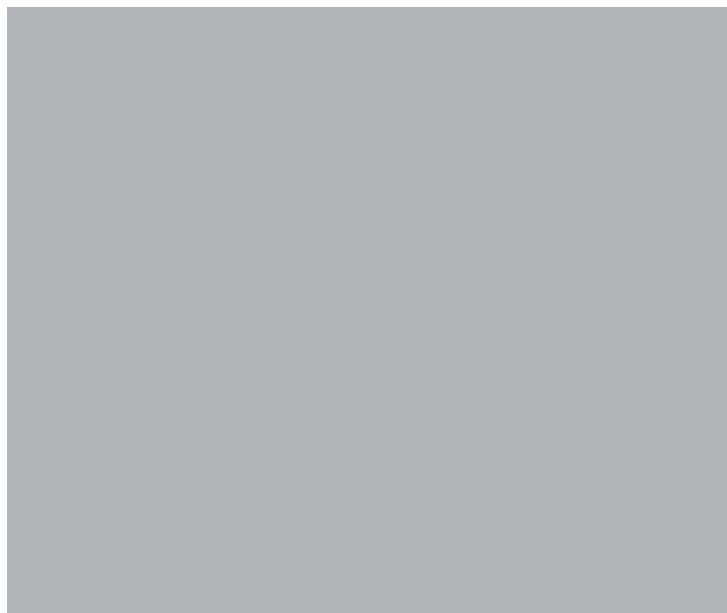
El libro finaliza con el capítulo “Interculturalidad de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, de las autoras Sandra Milena Ochoa Pérez y Sandra Liliana Bernal Villate. En este apartado se analiza la interculturalidad como pertinente para el reconocimiento de los grupos étnicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) mediante las políticas institucionales, a partir del estudio de la diversidad histórica de los grupos étnicos presentes en el contexto universitario, teniendo en cuenta la importancia de su riqueza cultural.

Cabe destacar que el libro va más allá de presentar cifras e indicadores sobre la educación rural, pues está escrito como una propuesta narrativa sencilla, clara y con un lenguaje accesible, que busca motivar la lectura por parte de diversas comunidades académicas tanto del sector rural como urbano. De manera especial, evidencia que los imaginarios y realidades sobre la ruralidad han cambiado y que la escuela rural debe dialogar con el contexto territorial, porque las nuevas formas de ruralidad están llevando a presentar nuevos estilos educativos y organizativos, en lo local y en el territorio, que inciden en las facultades de Educación, para formar educadores que tengan como prioridad la identidad de su ejercicio profesional con retorno social.

En síntesis, esta obra plasma el pensamiento de diecinueve autores de diversas nacionalidades, universidades e instituciones educativas, quienes, desde su indagación, experiencia, conocimiento o contactos con el sector educativo, nos permiten recorrer y aprender a través de ocho capítulos, las vivencias, los problemas y las estrategias empleadas en el ámbito educativo en comunidades rurales.

***Diana Elvira Soto Arango,
Sandra Liliana Bernal Villate,
Nubia Yaneth Gómez***

Compiladoras, abril 2024



PRIMERA PARTE:

CONTEXTO LATINOAMERICANO

La escuela rural colombiana. Contextos normativos e imaginarios en educadoras y estudiantes cundiboyacenses, 1980-2020¹

Diana Elvira Soto Arango²

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

Leidy Rosario Rodríguez Rivera³

Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Maripí
 <https://orcid.org/0009-0001-7176-8071>

Sandra Liliana Bernal Villate⁴

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

Introducción

El resultado de esta investigación se circunscribe al tema de educación rural, que venimos desarrollando desde hace varios años, unido a los estudios sobre historias de vida de maestras. Como hemos indicado en otras publicaciones, el estudio de la educación rural ha sido priorizado

-
- 1 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “El movimiento de Córdoba una mirada desde la educación rural. El caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1979-1990). SGI 3281, enmarcado en el proyecto “Maestras rurales, en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, código SGI 3069 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc), desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” (HISULA).
 - 2 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Posdoctorado Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales de la Uptc. Directora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) categoría A. Codirectora del Grupo de Investigación La Ilustración en América Colonial (ILAC) categoría B. Editora de la revista *RHELA: Historia de la Educación Latinoamericana*.
 - 3 Magíster en Educación. Docente Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Maripí, Boyacá.
 - 4 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas; magíster en Historia de América Latina por la Universidad Pablo de Olavide; licenciada en Ciencias Sociales; docente de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; integrante del Grupo de Investigación HISULA (categoría A).

por los investigadores colombianos⁵, pues se encuentran más de mil títulos sobre esta, entre los que se incluyen documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Sin embargo, consideramos que siguen vigentes preguntas macro y micro que abordamos en esta investigación correlacionando políticas de Estado, planes de desarrollo decenales, legislación referente a la educación rural, con la aplicación de estos en el territorio cundiboyacense, que se contrasta con los imaginarios de los educadores y estudiantes de último grado de bachillerato y de las escuelas normales. Entre otras preguntas, planteamos la siguiente: ¿la normativa sobre la educación rural presenta cambios en los currículos escolares e incide en las prácticas escolares y en los imaginarios en el desempeño docente en los contextos territoriales rurales en Boyacá, Colombia de 1980-2020?

Por lo tanto, el objeto de estudio es la escuela (con sus maestras y estudiantes) en el contexto rural boyacense, que presenta unas necesidades educativas especiales, diferentes a las de la escuela urbana. Desde esta mirada, la zona rural presenta unos indicadores de análisis de identidad social, cultural y geográfica específicos, por ello ubicamos el estudio en el territorio cundiboyacense, pues lo consideramos rural.

El periodo de análisis va desde 1980, con la investigación de la aplicación del modelo de la Escuela Nueva en Boyacá, hasta 2022, cuando cerramos el estudio con los talleres en instituciones educativas de media y escuelas normales superiores⁶.

El marco de referencia comprende aspectos legales –normativa para la educación rural en Colombia por parte del Ministerio de Educación

5 Nubia Yaneth Gómez Velasco et al., “La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto, en Imaginarios escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana”. En *Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)* (Tunja: Editorial Uptc, 2022), 75-98.

6 Decreto 1236 de 2020, 14 de sep., por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

Nacional de Colombia (MEN)⁷—, teóricos, conceptuales, históricos, demográficos e institucionales.

Esta investigación se enfoca en la historia social de la educación, con base en los lineamientos de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA)⁸, según los cuales los hechos históricos no pueden ser estudiados como realidades aisladas, sino en el contexto sociohistórico. Es decir, en una categoría sociopolítica, cultural, económica y territorial. Es así como el método de historia social de la educación nos “permite construir, analizar y representar el objeto en un contexto dentro de un espacio y tiempo”.

Los resultados fueron analizados dentro de los marcos teóricos señalados, con el enfoque cualitativo que permitió el estudio de las experiencias docentes en las interacciones sociales a través de diferentes formas de conocimiento. Mansilla Sepúlveda y Huaiquían Billeke⁹ afirman que los problemas generados en contexto se pueden encontrar solo en el mundo que se quiere estudiar y “solo en versiones de este mundo existentes en el campo, o construidas por sujetos interactuantes”. Por otro lado, resultado de estas experiencias es la historia que, como indica Fontana, “cuesta concebir una historia que no sea social que se pueda permitir el lujo de prescindir de la estructura social en todas sus diversas y cambiantes manifestaciones”¹⁰.

El territorio rural cundiboyacense

Para identificar la ruralidad es fundamental analizar, primero, el tipo de utilización y apropiación del suelo con sus recursos naturales; segundo, la caracterización sociocultural de la población campesina; y tercero, la relación con el medio ambiente y los recursos naturales.

7 Resolución 21598 de 2021, Ministerio de Educación Nacional, por la cual se adopta el Plan Especial de Educación Rural (PEER).

8 José Pascual Mora García, Diana Soto Arango, José Rubens Lima Jardimino. “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”, *Revista Historia de la Educación de Brasil* 21, n.º 51, 2017: 354.

9 Mansilla Sepúlveda, Juan y Claudia Huaiquían Billeke, *Logos y Techné. Metodología de la investigación* (Temuco, Chile: Equipo Editorial, 2015), 190.

10 Josep Fontana, *Historia: Análisis del pasado y proyecto social* (Barcelona, Editorial Barcelona, 1982), 167.

Por otra parte, el objetivo del análisis es ubicar la educación en los contextos de la escuela rural con las prácticas pedagógicas de la escuela nueva en el periodo de estudio 1980 a 2022.

La ruralidad desde el punto de vista de los organismos internacionales como la UNESCO, en el año 2016 se planteaba que para el año 2030, “se debía asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinente y efectivo”¹¹. Así mismo, se hablaba de “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad”¹².

Respecto a nuestra investigación, Colombia posee una población estimada para el 2022 de 51,6 millones de habitantes, de los cuales aproximadamente 11 millones viven en las zonas rurales. Lo anterior se comprueba en los resultados del Censo del año 2018 con proyección al 2022, presentado por el DANE. De la misma manera, el Censo muestra que el 20 % de la población total vive en el campo, que el 20 %, alrededor de 2,2 millones de personas, son niños y jóvenes entre las edades de 10 y 19 años, mientras que cerca del 28 % de los campesinos tienen más de 50 años. Amazonas, Putumayo y Guainía son los departamentos con mayor población joven, lo que significa que un porcentaje significativo se encuentra en las zonas rurales del país.

Para Boyacá, y según el Censo del año 2018¹³, “en sus proyecciones al año 2020 se cuenta con una población de 1.242.731 habitantes, siendo el 2,5 % del total de la población nacional, ocupando el puesto 14 a nivel nacional. Del total de habitantes de Boyacá, 612.054 son

11 UNESCO, Meta 5 del ODS 4: Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, 2016.

12 UNESCO, Meta 5 del ODS 4: Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, 2016.

13 DANE. *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Noviembre de 2018. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

hombres el equivalente al 49,3 % y 63.677 son mujeres el 50,7 %. La población rural en Boyacá es del 42.88% (533.749)”¹⁴.

Los cambios demográficos que han ocurrido en las últimas décadas en Boyacá y que, según las cifras del DANE, dejan ver una notoria disminución de la población en las zonas rurales del departamento, son el resultado de la migración –específicamente de los jóvenes– a las zonas urbanas del departamento, buscando oportunidades para obtener mejor calidad de vida y, por supuesto, la educación como medio para el ascenso social. Esto se ha podido comprobar en el imaginario de la gente joven que estudia en las escuelas normales.

Es importante señalar que el estudio se centra en el territorio boyacense, que está localizado en el centro oriente del país, en la cordillera Oriental de los Andes, y está dividido en lo geopolítico administrativo en 123 municipios. Su población originaria corresponde a los muiscas y por lo tanto el nombre proviene de la lengua chibcha, de dos palabras: “boy”: manta, y “ca”: lugar, cercado, vallado o región. Por consiguiente, Boyacá significa “región de mantas” o “cercado del cacique”.

En cuanto a la educación y teniendo en cuenta que es uno de los factores para que exista migración del campo a la ciudad, según informe de la Fundación Compartir acerca de la situación de la docencia rural en Colombia, en el año 2019, “en el área urbana hay 17.346 sedes educativas (32,5 %), mientras que, en el área rural, 35.949 (67,5 %), distribución que, de acuerdo con Compartir, refleja la alta dispersión que presenta la educación rural”¹⁵. Igualmente, este informe señala que en un alto porcentaje de la educación rural se oferta únicamente el grado de primaria (con un 46,6 %) y para preescolar un 37,5 %; además, son escasas las instituciones que ofertan secundaria (un 8,4 %); para educación media un 5,1 %, y para adultos un 2,4 %. Asimismo, los estudios indican que “El 70 % de los niños y jóvenes que no acceden a la educación en Colombia provienen de las zonas rurales y regiones apartadas del centro del país. La ausencia de instituciones

14 *Ibíd.*

15 1579 maestros fueron víctimas del conflicto en los últimos 60 años. *El Tiempo*, 4 de junio, 2019. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cifras-sobre-educacion-rural-en-colombia-370890>

educativas y de acceso a los servicios básicos, representa una de las principales amenazas para la educación”¹⁶.

Para el caso de Boyacá, en cifras de la Secretaría de Educación, hasta abril del año 2022 existen en el sector oficial 110 instituciones educativas rurales y 137 instituciones educativas urbana-rural. En el sector privado hay 19 instituciones rurales.

Por otra parte, en cuanto a las matrículas de los estudiantes rurales en el departamento de Boyacá, estas varían según la zona que se analice. La tendencia es la migración del campo a la ciudad. Según el documento *Boyacá en cifras 2020*, “el número de matrículas por zona, exceptuando al municipio descentralizado en educación Sogamoso para el 2020, se evidencia que en el área urbana se concentra el 73,9 % y en el área rural se registra el 26,1 % del total de matrículas reportadas por zona. También, se observa, que la tasa de variación de los registros con relación al 2019, es decreciente en el 1,9 % para el área urbana y del 1,5 % en la rural”¹⁷.

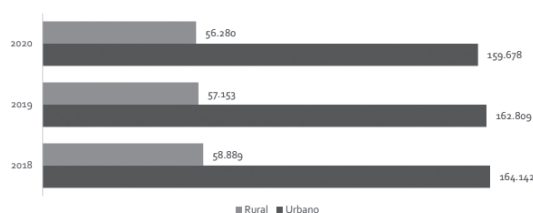


Figura 1. Matrículas en el departamento de Boyacá por zona, 2018-2020.

Fuente: Avella et al.¹⁸

En definitiva, las instituciones educativas están centralizadas en las grandes ciudades: Tunja, la capital, y dos ciudades con mayor desarrollo económico: Duitama y Sogamoso. Por tanto, es importante señalar que Boyacá en la parte de los Andes se caracteriza por los minifundios y por dos tipos de ruralidad: la primera, donde las familias

16 Laura Gutiérrez Ávila, *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana* (Bogotá: Universidad de los Andes, 2019). <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>

17 Juan Carlos Avella Castelblanco et al., *Boyacá en cifras* (Yopal, Casanare: Fundación Centro de Desarrollo Tecnológico para la Sostenibilidad y Competitividad Regional C-Star - 2022).

18 *Ibíd.*

viven en casas con sus parcelas de “pancoger” y pequeñas parcelas, y la segunda, las agrupadas en pequeñas poblaciones que viven del comercio, principalmente. Pero, a su vez, en otras zonas la economía varía, así como la utilización del suelo, a causa de la minería, la agricultura (la papa, los frutales), la piscicultura (que presenta tendencias diferenciadas), e igual sucede con los recursos naturales de los páramos (fauna y vegetación). La población originaria del territorio corresponde a los u’wa, que se ubican entre los departamentos de Boyacá y Santander.

La ruralidad percibida e imaginada por los estudiantes de Arcabuco y Tunja

El concepto de imaginario social se trabajó según la concepción de Escobar Villegas, quien en su escrito *Lo imaginario, entre las ciencias sociales y la historia*, propone la siguiente definición:

“Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido”¹⁹.

Debemos señalar que nos interesamos por conocer el imaginario sobre lo “rural”, tanto en estudiantes como en profesores de educación media en la población de Arcabuco y en la Escuela Normal Superior Femenina Leonor Álvarez Pinzón, de Tunja.

En Arcabuco –población localizada en la provincia de Ricaurte en el departamento de Boyacá, situada a unos 34 km de la ciudad de Tunja con una altura de 2739 m y una población calculada para el año 2020

19 Juan Camilo Escobar Villegas, *Lo imaginario, entre las ciencias sociales y la historia* (Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT. 2000), 113.

de 5978 habitantes— la encuesta fue aplicada en la Institución Educativa Técnico Alejandro de Humboldt de este municipio, el 23 de agosto de 2022, a 29 estudiantes del grado 11 (18 mujeres y 11 hombres). Las encuestas reflejan la concepción que tienen los estudiantes sobre la ruralidad y la educación rural. La población es un sitio turístico de paso, es visitada porque allí se elaboran unos amasijos con harina de maíz y queso.

Teniendo en cuenta que las preguntas fueron de respuesta abierta, se tomaron unas categorías de análisis; en este caso se trabajó con la identificación de las palabras clave respecto a la primera pregunta: ¿qué significa para usted ruralidad?

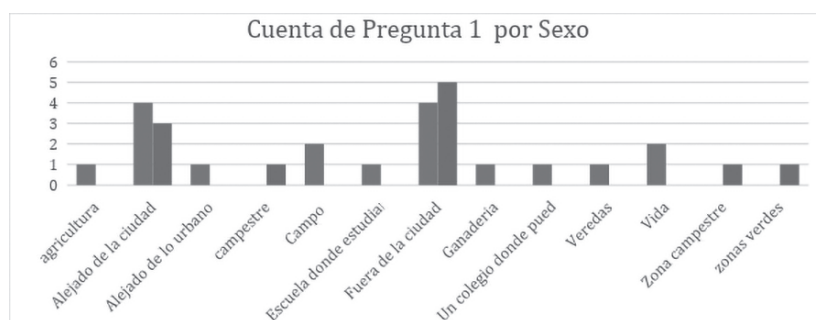


Figura 2. Cuenta de pregunta 1, por sexo.

Fuente: encuesta a estudiantes grado 11, agosto de 2022.

En general, tanto los niños como las niñas conciben la ruralidad como un lugar lejos de la ciudad, es la parte del campo donde existen zonas verdes y se cultiva. No deja de ser curioso que siendo Arcabuco una población semirrural y que el 70 % de los niños encuestados provenían de las veredas, la conciben como la zona campestre y alejada de la ciudad de Arcabuco. A los niños(as) encuestados los transporta el bus escolar, que es gratuito, lo pagan el municipio y el departamento por medio del programa alimentario; además, se les dan las onces y el almuerzo en el restaurante escolar.

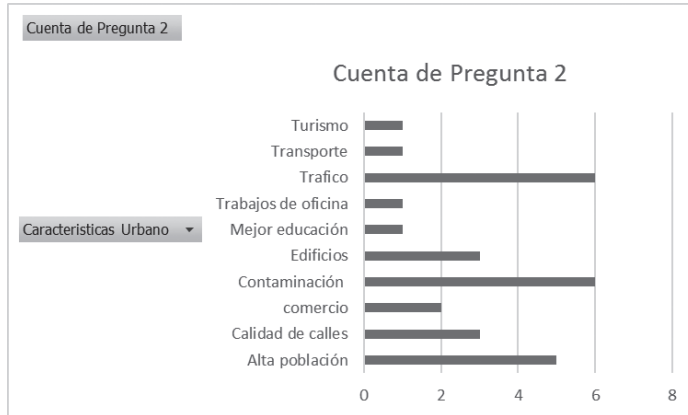


Figura 3. Cuenta de pregunta 2.

Fuente: encuesta a estudiantes de 11 grado, agosto de 2022

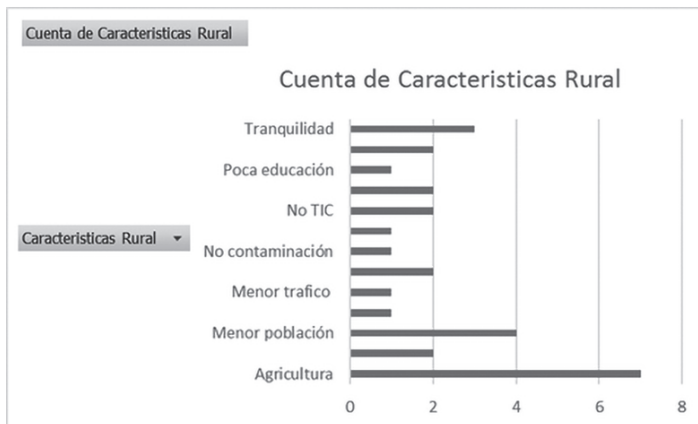


Figura 4. Cuenta de características rural.

Fuente: encuesta a estudiantes de 11 grado, agosto de 2022

En la segunda parte de la encuesta se les indicó que establecieran la diferencia entre lo urbano y lo rural, y se determinó que los estudiantes señalan unas características notables en cuanto a lo que para ellos es lo rural y lo urbano. El 75 % respondió que lo rural está relacionado con la agricultura y presenta tranquilidad; el 60 % identifica lo urbano con contaminación y tráfico de vehículos, sin embargo, se exalta lo urbano por tener “mejor educación”. Debemos indicar que, si bien Arcabuco es una población pequeña, por su municipio pasa la vía

intermunicipal de gran movimiento y que divide en dos el colegio, que está unido por un puente sobre la carretera. Igualmente, en relación con la ruralidad en este municipio cabe señalar que la utilización del suelo está destinada a la agricultura, las viviendas están aisladas en el campo y el municipio está localizado en la base del páramo de Iguaque²⁰.

Ahora, en la pregunta: ¿qué entiende usted por educación rural? se encuentra la siguiente estadística:

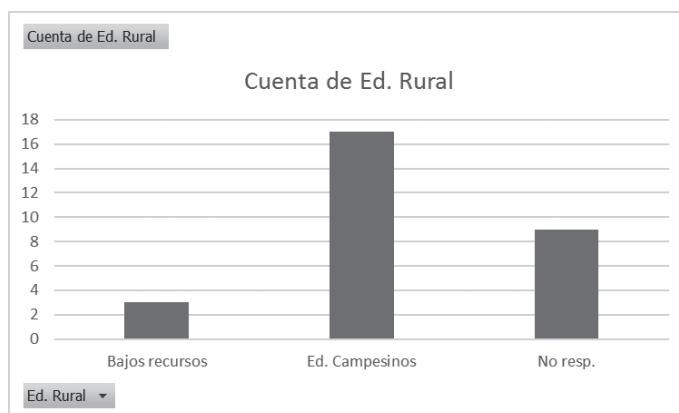


Figura 5. Cuenta de educación rural.

Fuente: encuesta a estudiantes de grado 11, agosto de 2022

Se observa claramente que la percepción que tienen los estudiantes acerca de la educación rural está relacionada con la educación que se les da a personas del campo, aunque se encuentran variables como *bajos recursos* y *no responder a la pregunta*.

En el apartado de diferencias entre la educación rural y la educación urbana se aprecia que lo estudiantes caracterizan la educación rural como la falta de recursos, de materiales didácticos, en estudiantes y docentes; por el contrario, en lo relativo a la educación urbana

20 Parque Natural de Iguaque, EcuRed, s.f. https://www.ecured.cu/index.php?title=Parque_Natural_Iguaque&action=history. "Iguaque es un pequeño espacio de páramo y bosque andino inserto en el desarrollo en una de las zonas más intervenidas de la cordillera oriental. Recorre un trecho de 8 km. Y cubre los municipios de Tunja, Villa de Leyva y Arcabuco en el departamento de Boyacá. En sus bosques nace el agua que abastece gran parte de estos municipios".

sus respuestas denotan características que corresponden al acceso a la educación, al uso de las TIC, a tener materiales didácticos, pero igualmente hay una variable que se debe mencionar y es que se presenta el matoneo (o *bullying*, en inglés).

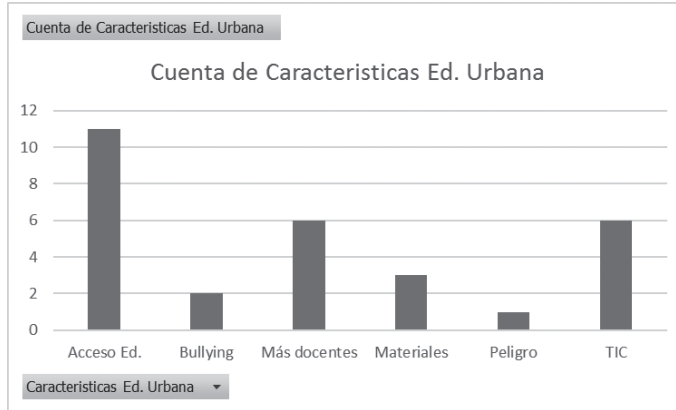


Figura 6. Cuenta de características educación urbana.

Fuente: encuesta a estudiantes de 11 grado, agosto de 2022

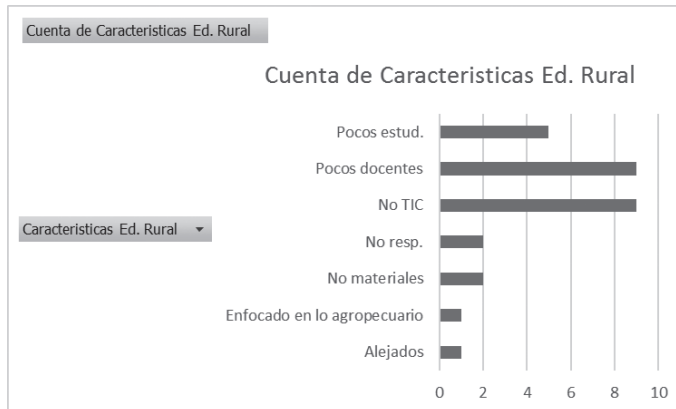


Figura 7. Cuenta de características educación rural.

Fuente: encuesta a estudiantes de grado 11, agosto de 2022.

Por otro lado, en la pregunta ¿cómo se concibe la educación rural en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)? se muestran los siguientes resultados:

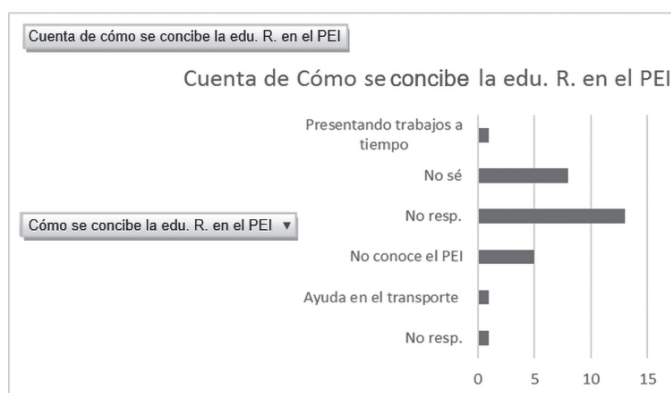


Figura 8. Cómo se concibe la educación rural en el PEI.

Fuente: encuesta a estudiantes de 11 grado, agosto de 2022

Se encuentra que más del 90 % de los y las estudiantes no conocen el Proyecto Educativo Institucional, y solo un 2 % respondió: “Ayuda en el transporte de los niños y niñas de lo rural” y “Presentar trabajos a tiempo”. Esto, por supuesto, nos permite concluir que existe un desconocimiento sobre el PEI.

En la pregunta: ¿de qué manera considera que la legislación educativa del país ha incidido en las prácticas escolares de la educación rural de su institución? las estadísticas arrojan lo siguiente:

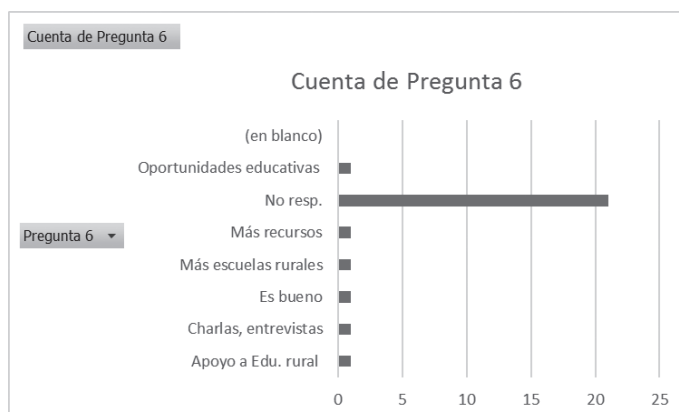


Figura 9. Cuenta de pregunta 6.

Fuente: encuesta a estudiantes de 11 grado, agosto de 2022

Es notable el desconocimiento que se evidencia en los y las estudiantes, pues el 94 % no respondió. Las otras variables fueron: “Apoyo a la educación rural”, “Más recursos”, “Más escuelas rurales”, “Realización de charlas y entrevistas” y “Oportunidades educativas”.

Y la última pregunta: ¿qué elementos considera que le está aportando la Escuela Normal Superior (ENS) para desempeñarse en contextos rurales? (pregunta solo para estudiantes de las ENS), presenta la siguiente estadística:

En esta pregunta se puede apreciar que el 95 % de los y las estudiantes no respondieron la pregunta y que el 5 % respondió que no sabía; por tanto, existe un desconocimiento de los elementos que aporta la institución a su desempeño dentro de la educación rural²¹.

Por la respuesta de los y las estudiantes de la Institución Educativa Técnico Alejandro de Humboldt, se da a entender que las políticas estatales, el Ministerio de Educación y su normativa, presentan la educación de calidad como su propósito, pero en el imaginario de los educandos lo rural, en donde ellos mismos están inmersos, es visto como algo ajeno.

Por otra parte, respecto a la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, es importante destacar que fue creada por medio de la Ley 204 del 4 de noviembre de 1873 y está localizada en Tunja, la capital del departamento de Boyacá. La ciudad, fundada por Gonzalo Suárez Rendón, conserva la casa del fundador. Tunja está ubicada a 115 km de la capital del país, a 2822 m de altura, y tiene aproximadamente 172 548 habitantes, según el Censo del año 2018. En esta ciudad hay dos escuelas normales superiores, la femenina y la de varones que actualmente ya presenta coeducación.

Para nuestra investigación se encuestaron 34 estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón (30 mujeres y 4 hombres). Las encuestas reflejan la concepción que tienen los estudiantes sobre la ruralidad y la educación rural.

.....
21 Encuesta a estudiantes de Arcabuco de grado 11, agosto de 2022.

Se utilizó la misma metodología que se aplicó en el Colegio Alejandro de Humboldt, es decir, con preguntas de respuesta abierta, que se categorizaron por palabras que presentaron el mayor número de respuestas. En este sentido, en cuanto a la primera pregunta: ¿qué significa para usted ruralidad?, se encontró que se identifica en primer lugar con la palabra *campo* y en segundo lugar con *naturaleza*.

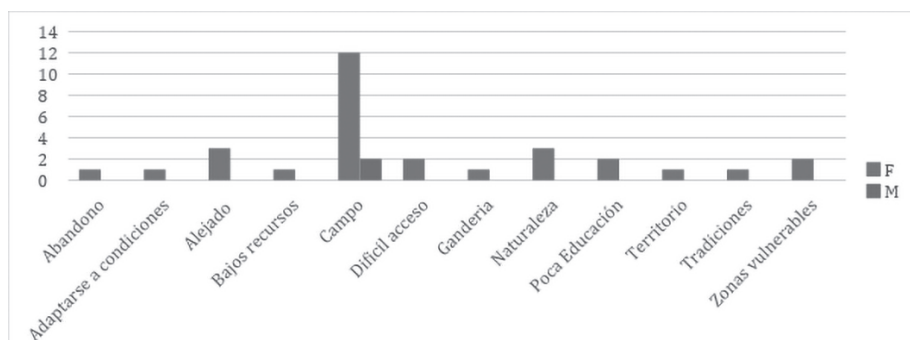


Figura 10. Primera pregunta.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022

La Figura 10 revela que la mayor parte de los participantes son mujeres y que su idea de ruralidad está enfocada en “campo” (70 %). Los hombres, por su parte, la conciben igualmente como “campo” (el 100 %). Otras ideas, como se aprecia en la gráfica, se refieren a “zona vulnerable”, “alejado”, “naturaleza” y “poca educación”.

La segunda pregunta: señale 5 características que diferencian lo rural y lo urbano, se divide en dos gráficas; en la primera se resaltan las características de lo urbano y en la segunda las características de lo rural, según las respuestas de los estudiantes.

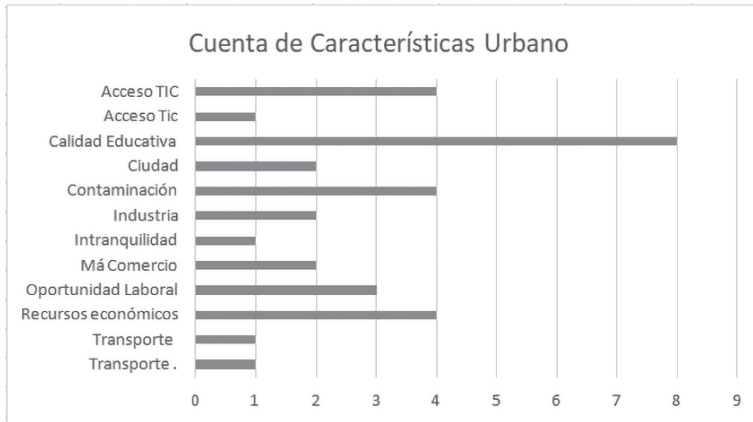


Figura 11. Cuenta de características urbano.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022.

Las figuras muestran que las características, en cuanto a la concepción de urbano, están enfocadas en “buena calidad educativa” con un 70 %, “acceso a las TIC y recursos económicos” con un 20 % y demás respuestas tales como “oportunidad laboral”, “intranquilidad”, “comercio”, “contaminación” con un 10 %. En relación con las características rurales, se presentan respuestas diversas con porcentajes similares que denotan la diferencia con lo urbano, dado que para un 50 % es “baja calidad educativa”, y “poco acceso a educación”, mientras que el otro 50 % lo clasifica en “difícil acceso”, “pocos servicios”, “no hay oportunidades laborales”, “no hay contaminación”.

En la pregunta: ¿qué entiende usted por educación rural? se encuentra la siguiente estadística:

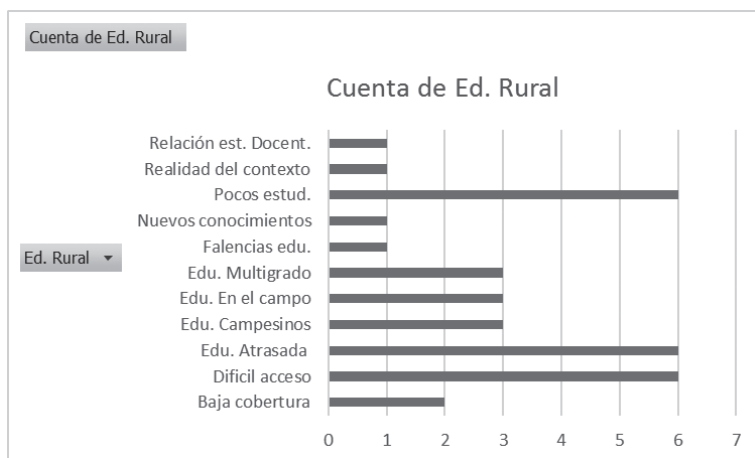


Figura 12. Cuenta de educación rural.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022

Se evidencia que el 60 % de los estudiantes tienen la concepción de educación rural desde indicadores como “difícil acceso”, “educación atrasada” y “poca población estudiantil”, mientras que un 20 % la percibe desde “educación multigrado”, “educación en el campo”, “educación para campesinos”, y el 20 % restante la concibe como “relación estudiante y docente”, “realidad del contexto”, “falencias educativas” y “baja cobertura”.

En cuanto a la pregunta sobre características que diferencian a la educación rural y la educación urbana, se divide en dos gráficas que representan características de educación rural y educación urbana, y se encuentra lo siguiente:

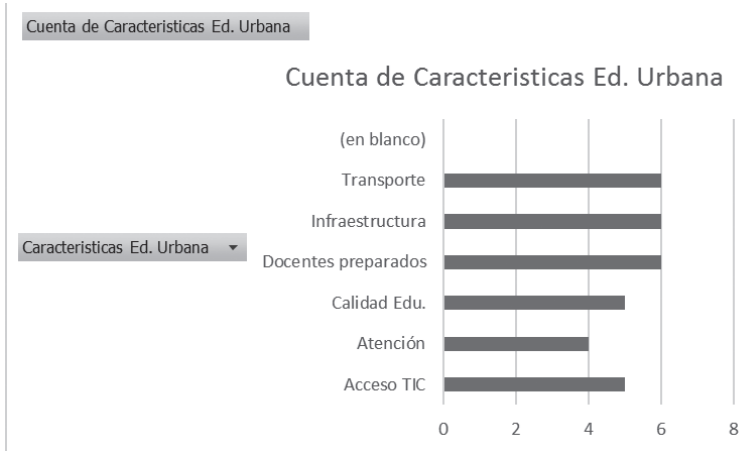


Figura 13. Cuenta de características educación urbana.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022

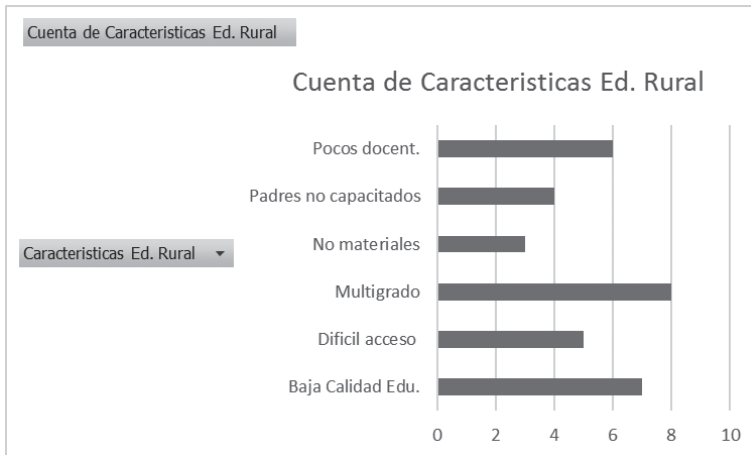


Figura 14. Cuenta de características educación rural.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022

En estas figuras se evidencia que los estudiantes, en cuanto a las características de la educación urbana se inclinan por “acceso a educación”, “docentes preparados” e “infraestructura” con un 60 %, mientras que un 30 % la imagina como “calidad educativa” y “acceso

a las TIC”, y un 10 % como “atención en cuanto a servicios educativos y generales”.

En la siguiente pregunta de la encuesta: ¿cómo se concibe la educación rural en el PEI? se evidencian los siguientes resultados.

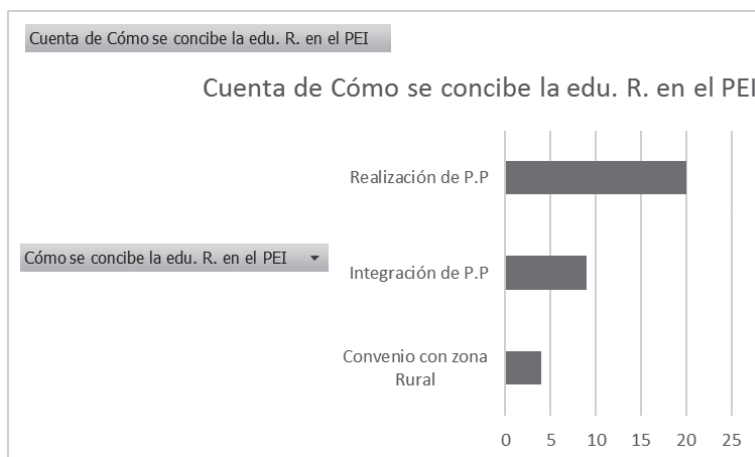


Figura 15. Cuenta de cómo se concibe la educación rural en el PEI.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022

La Figura 15 refleja que las respuestas son concretas y escasas, es decir, que se puede generalizar, un 70 % de los estudiantes señala que la educación rural del PEI se ve reflejada en la “realización de las prácticas pedagógicas”, un 20 % responde que “hay una integración con las prácticas pedagógicas”, y un 10 % menciona los “convenios que tiene la ENSLAP con las instituciones rurales para realizar sus prácticas pedagógicas”.

Las respuestas a la pregunta: ¿de qué manera considera que la legislación educativa del país ha incidido en las prácticas escolares de la educación rural de su institución? revelan las siguientes estadísticas:

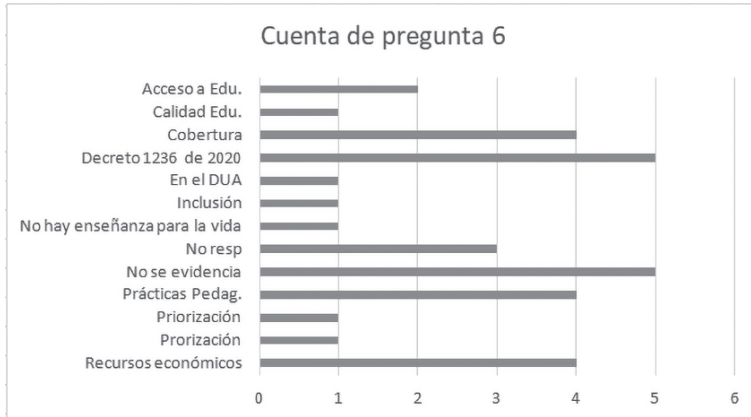


Figura 16. Cuenta de pregunta 6

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria- ENSLAP. Agosto de 2022.

Se comprueba que existe una dualidad entre las respuestas de los estudiantes frente a esta pregunta, dado que el 30 % de los estudiantes conocen el Decreto 1236 de 2020, por medio del cual “se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes”, y el otro 30 % no lo conoce ni evidencia ningún conocimiento frente a la legislación que aporta a las Escuelas Normales. Mientras que un 20 % señala que se logra evidenciar desde “recursos económicos”, “prácticas pedagógicas”, “cobertura”, y el 15 % menciona “que se evidencia por medio del DUA”, “inclusión”, “calidad educativa”, “no existe una enseñanza para la vida desde la legislación” y “priorizar las escuelas normales”, y el 5 % (3 estudiantes) no respondió la pregunta.

Finalmente, para la pregunta: ¿qué elementos considera que le está aportando la Escuela Normal Superior (ENS) para desempeñarse en contextos rurales? (pregunta solo para estudiantes de las ENS), se presenta la siguiente estadística:

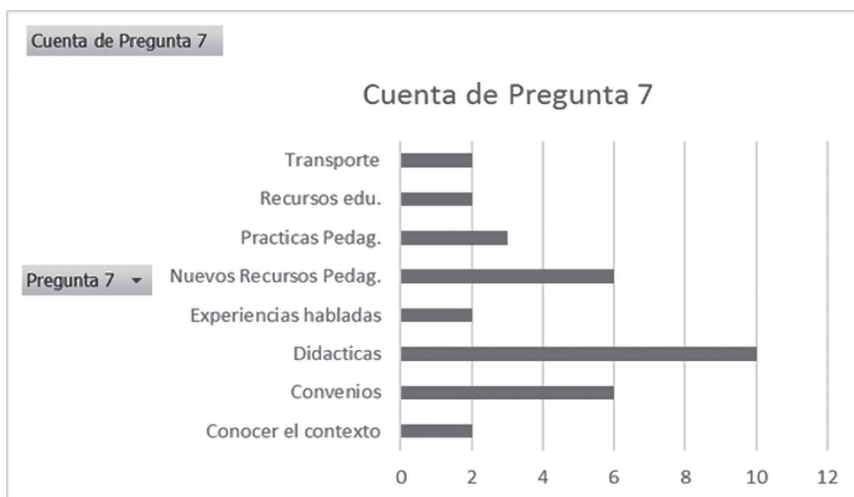


Figura 17. Cuenta de pregunta 7.

Fuente: encuesta a estudiantes del programa de formación complementaria ENSLAP, agosto de 2022

El 80 % de los estudiantes reconocen a través de sus respuestas que sí existe un acompañamiento y dirección por parte de la ENSLAP en cuanto a “dinámicas”, “nuevos recursos pedagógicos”, “convenios entre instituciones” y “prácticas pedagógicas”, mientras que el 20 % restante señala: “la importancia de conocer el contexto en donde realizan las prácticas pedagógicas”, “las experiencias habladas”, “los recursos educativos” y “el transporte”.

En los resultados se halla que, en la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, con base en la respuesta a la encuesta por parte de los estudiantes, se logra hacer un análisis significativo en cuanto al conocimiento y la diferencia de lo que es rural y urbano, educación rural y educación urbana. Ellos fueron explícitos sobre el conocimiento de su labor como estudiantes de formación complementaria, y de los procesos que se llevan a cabo dentro de la institución y fuera de ella con las prácticas pedagógicas. Igualmente, existen porcentajes notorios que indican el compromiso con lo que están realizando en el PFC.

En conclusión, localizamos puntos de encuentro en el imaginario entre los estudiantes de Arcabuco y Tunja. En el caso de Arcabuco, los estudiantes –que en un 70 % viven en la zona rural–, en lo positivo

destacan la tranquilidad y el verde del sector rural, mientras que a la zona urbana la ven como el lugar de mejor educación y mayores posibilidades. En lo negativo, al campo lo perciben como atraso, condiciones de vida difíciles y baja calidad de la educación, y al sector urbano lo rechazan por el tráfico y la polución. En síntesis, las estudiantes de la Escuela Normal manifiestan una idea definida sobre la educación rural y la relevancia que tiene para su formación.

El Programa de Escuela Nueva: una práctica pedagógica en contextos rurales colombianos

Para el análisis de la aplicación del método de la escuela nueva en Boyacá partimos de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas e imaginarios en la formación y el desempeño de los educadores en los contextos rurales en Colombia, en el periodo 1980-2022?

El Programa Escuela Nueva significó un proceso de modernización de la enseñanza en zonas rurales en Colombia. Este programa reformó los métodos a mediados de la década del 70 e inicios de la del 80, fue una adaptación realizada por Vicky Colbert como una respuesta a la persistencia de los problemas en la educación rural. La experiencia en Boyacá se organizó con base en la escuela unitaria, que en la década de los sesenta era promovida por la UNESCO. En el país tuvo sus inicios en el proyecto del Instituto Superior de Educación Rural (ISER), de Pamplona, Norte de Santander.

Los objetivos siguieron siendo la base de la nueva metodología de la escuela nueva, aunque en este programa se introdujeron algunas estrategias operativas relacionadas con el aspecto curricular, comunitario y de gestión, así como algunos aportes de los Centros Regionales de Capacitación de la Universidad de Antioquia y de otros departamentos como Risaralda y Quindío. Entre los rasgos más sobresalientes de la metodología se encuentran el apoyo de la comunidad tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños como en actividades de la escuela y del entorno veredal, además de la flexibilidad en la promoción de los estudiantes a otros grados y el

respeto al ritmo de aprendizaje de los niños, el cual se adaptaba al trabajo en el contexto familiar.

El programa ha atravesado por un proceso evolutivo desde la década del 80 hasta hoy. En primer lugar, se generó un material de capacitación docente en 1985, en el que se describe el uso de los insumos y las adaptaciones a las instalaciones escolares para llevar a cabo de forma adecuada la metodología. Se puede destacar que las clases debían desarrollarse en grupos según el grado, apoyados en las guías diseñadas para las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje dirigidas a los grados 2.º, 3.º, 4.º y 5.º respectivamente, debían trabajar de forma cooperativa bajo la orientación y acompañamiento del profesor. Como resultado, se obtenían productos elaborados por los estudiantes, quienes los organizaban en los diferentes rincones de aprendizaje o usaban el material dispuesto en ellos para desarrollar los talleres propuestos en cada guía.

Por otro lado, para aplicar correctamente la metodología, debe disponerse de espacios de observación y práctica como la huerta escolar, además de una biblioteca dotada con textos de consulta para cada una de las asignaturas, obras de referencia (enciclopedia, diccionario, atlas), literatura y bibliografía sobre temas vinculados con la comunidad y su entorno. Para el trabajo del programa debía tenerse en cuenta el liderazgo de los estudiantes representados en el gobierno escolar como oportunidad de participación. Vicky Colbert menciona que la efectividad de los resultados del programa era continuamente evaluada, con el fin de seguir recibiendo el apoyo de organizaciones internacionales. Esto fue comprobado por la docente que laboró en el municipio de Maripí en la década del 80, quien describe el modelo como la mejor opción para enseñanza en poblaciones rurales y cuya eficiencia podría ser demostrada en los estudiantes y en sus comunidades.

En el proceso de continuidad del Programa, en 1990 se publicó otro grupo de cartillas con las que se continuaba con los principios ideados para el modelo escuela nueva, pero guiadas por la Ley 115, General de Educación de 1994, para lo cual debieron hacerse las actualizaciones

pertinentes, además de facilitar formatos para establecer un seguimiento académico, disciplinario y familiar de los estudiantes. En esta etapa se elaboraron cartillas de grado primero para las áreas de Matemáticas y Lenguaje. El material se componía de tres cartillas que debían desarrollar los estudiantes a lo largo del año escolar y se fortalecía con planes de lectura y capacitaciones a docentes para poder llevarlos a cabo. Asimismo, el proceso de enseñanza aprendizaje se reforzaba con proyectos como el cuaderno curioso, el tarjetero, la lectura de periódicos y la tienda escolar.

Como última actualización se reconocen dos documentos, el primero corresponde al *Manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado*, Tomo I; y el segundo, *Orientaciones pedagógicas de segundo a quinto grado*, Tomo II, donde se dan a conocer las generalidades y características del modelo, además de ofrecer pautas metodológicas para emplear las guías y los materiales didácticos en el aula. Cabe resaltar que las guías dirigidas a los estudiantes son las mismas diseñadas en el 2009 y con las cuales se hizo la última dotación en material para las escuelas rurales.

Por último, este trabajo de investigación permitió comparar las bases del modelo escuela nueva derivado de los estudios realizados en Europa, con aquellos principios adoptados por Vicky Colbert en el programa implementado en Colombia.

Desde una perspectiva histórica, los aportes y estudios se relacionan en la primera etapa del modelo con los estudios realizados por Rousseau y Pestalozzi, quienes sustentan sus ideas en el desarrollo natural del niño y la libertad que le permitirá adquirir conocimiento a través de la experiencia, de tal manera que respete sus condiciones de desarrollo. En el ambiente colombiano, este principio se vivencia en las estrategias abiertas y flexibles, el respeto al ritmo de avance y la promoción como sujeto activo del proceso de aprendizaje, donde el docente se convierte en orientador.

En la segunda etapa, se destacan los estudios de John Dewey –quien es considerado el fundador de la pedagogía activa– los que resaltan

la importancia de la experiencia para la formación del niño, la cual se origina en la totalidad de relaciones que se tienen con el ambiente y que no puede limitarse a lo cognitivo. Él considera, además, que el individuo actúa sobre el mundo y el mundo sobre él, y de esto se originan toda clase de experiencias tanto educativas como antieducativas. Los estudios de este teórico también son base para el Programa Escuela Nueva propuesto por Vicky Colbert.

Por otro lado, y con grandes aportes para la metodología usada en Colombia, se encuentran los estudios del pedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932), quien se basa en un aprendizaje por la acción en los Centros de Interés, el uso de la observación directa y la experimentación como fuentes de adquisición de conocimiento. En este aspecto, los estudios de la pedagoga italiana María Montessori (1870-1952) coinciden en que los niños, gracias a la libertad, la curiosidad y un entorno adecuado, interactúan con el medio y adquieren nuevos conocimientos a través de los sentidos como fuente de experimentación. Al contrastar lo anterior con los principios del Programa, puede destacarse la importancia de los rincones de aprendizaje como estrategia pedagógica para permitir que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje esperado.

Hay que tener en cuenta que el Programa Escuela Nueva, desde los principios que lo sustentan, da importancia al gobierno estudiantil y al trabajo cooperativo como estrategia para promover el desarrollo afectivo, social y moral de los estudiantes con actividades vivenciales y grupales. De esta manera, se garantiza el ejercicio de sus derechos de una democracia participativa. Para ello, hacen propuestas y se toman decisiones; se convierte además en una estrategia de formación social, personal e integral, que tiene gran relación con los estudios realizados por Roger Cousinet, quien insiste en que las actividades de los niños en el aula se llevan a cabo con la conformación de grupos de alumnos, grupos que han sido autoelegidos y autodirigidos.

Por último, el apoyo entre docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad, ha sido esencial para brindar la oportunidad de participar en actividades escolares, sobre todo porque el desarrollo de contenidos se da desde la perspectiva social y cultural. Este aspecto se

basa en los estudios del francés Celestin Freinet (1896-1960), quien demuestra que el trabajo en la escuela debe promover la interacción entre el maestro, el alumno, los padres y la comunidad; por otro lado, sus teorías resumen varios de los aspectos pensados en el programa colombiano, como la libre expresión, la experimentación, la vida cooperativa, la afectividad y el trabajo, es decir, su pedagogía describe además que la escuela debe ser activa, dinámica, abierta para el encuentro con la vida, participante e integrada a la familia y a la comunidad, y contextualizada en términos culturales.

Se debe tener en cuenta que uno de los primeros departamentos donde se implementó este programa promovido por Vicky Colbert²² fue Boyacá, y su objetivo lo orientó a contribuir en la solución de las necesidades de material educativo que se presentaban en zonas rurales. Sin embargo, hay que decir que, en el transcurso del tiempo, la aplicación de las guías se ha convertido en un tema controversial. Esta situación problemática se centra, en primera instancia, en que los textos-guías se dan como herramienta didáctica única. Segundo, para otros, es un medio que favorece al maestro, porque le permite un “descanso mientras los estudiantes realizan su aprendizaje autónomo”²³. Tercero, los que apoyan el programa con el modelo, indican que es eficiente por el impacto para las poblaciones campesinas.

Precisamente, dentro de la investigación se tomó una muestra de docentes rurales de los municipios de Muzo y Maripí de la provincia de Occidente de Boyacá, que desde 1980 a 2015 aplicaron el modelo de la escuela nueva. A través de ellos nos preguntamos ¿cuáles han sido los imaginarios de los docentes frente al modelo escuela nueva, en los municipios de Muzo y Maripí de la provincia de Occidente de Boyacá, desde 1980 a 2015 y su impacto en el contexto educativo rural?

Por tanto, nos propusimos como objetivo central “Describir y analizar las experiencias e imaginarios de los docentes, frente al modelo escuela

22 La docente Clara Victoria Colbert de Arboleda, refundadora del Programa Escuela Nueva en Colombia para las zonas rurales, 1949.

23 Entrevistas aplicadas a docentes.

nueva, en los municipios de Muzo y Maripí (Boyacá) de 1980-2015, para determinar su impacto en el contexto educativo rural boyacense”.

Dentro de los objetivos específicos están:

1. Reconocer las condiciones del modelo escuela nueva aplicado en las escuelas rurales de los municipios de Muzo y Maripí.
2. Describir las percepciones e imaginarios de los docentes que desarrollaron su labor con el modelo escuela nueva.
3. Identificar los cambios que ha sufrido el modelo escuela nueva aplicado en las escuelas rurales desde una perspectiva comparada.
4. Contrastar los aportes teóricos del modelo escuela nueva con aquellos usados en las escuelas rurales en los escenarios de análisis.

La hipótesis que orientó el trabajo de investigación se estableció sobre el hecho de que las cartillas no se actualizan y los profesores han centrado el aprendizaje del niño en esta herramienta sin prestar el acompañamiento necesario, lo que trae como consecuencia un bajo nivel de aprendizaje.

En esta investigación tomamos en cuenta el concepto de Colbert de Arboleda y Vásquez Castro respecto a la escuela nueva, quienes la consideran como un sistema, un modelo, un programa y una metodología:

Es un sistema que integra estrategias curriculares, de formación docente, de relación con la comunidad y de gestión que permiten el mejoramiento de la eficiencia y la calidad (...) es llamado también modelo porque ofrece una estructura básica de componentes que interactúan, a través de mecanismos previstos (...) es definido como programa educativo ya que aplica principios, criterios y conceptos teóricos de la planificación de la educación (...) y metodología cuando trata de destacar particularmente, los procesos pedagógicos en el aula²⁴.

24 Vicky Colbert de Arboleda y L.N. Vásquez Castro, *Escuela nueva-escuela activa. Manual para el docente* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2009), 50.

Debemos indicar que la aplicación del modelo de la escuela nueva (EN) en el medio rural se ha centrado en la utilización de las guías y cartillas. Al respecto, en el *Manual Complementario* de las guías del año 1985 se afirma que existía una mínima capacitación para el maestro para poder utilizar los materiales del Programa EN. Desde esta perspectiva, en los programas curriculares de las escuelas normales se empezaban a introducir los contenidos específicos, de tal manera que el egresado de la Escuela Normal pudiera entrar a laborar conociendo ya la metodología. Además, porque los programas curriculares de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos se basaban en el Decreto 088 de 1976, que así lo exigía.

La última actualización que se conoce de las cartillas del programa EN data del año 2000 y significó un cambio significativo que trajo consigo integraciones importantes como la de los estándares y lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, que se orientaron fundamentalmente a las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. En ese entonces, se requirió que los docentes recibieran el material y capacitaciones para lograr su comprensión y efectiva integración al programa. Por lo tanto, la estructura de las guías tuvo un nuevo cambio donde se incluían las normativas. Como resultado, en el año 2009 se publicó el *Manual de capacitación escuela nueva-escuela activa*, y al año siguiente se lanza el *Manual para el docente* con la respectiva implementación pedagógica desde transición hasta el quinto grado.

Efectivamente, en esta década inicial del siglo XXI la normativa del MEN es numerosa, que transcurre en los dos planes decenales: el de 1996-2005 y el de 2006-2016²⁵, con orientaciones pedagógicas, guías y cartillas que contrastan con las entrevistas desarrolladas con los docentes, sus experiencias e imaginarios frente al modelo escuela nueva. La mayoría de estos educadores rurales del estudio habían habitado las instalaciones de las escuelas y compartido con

.....
25 Bajo los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez, cada uno con planes de gobierno hacia el sector educativo. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, número monográfico sobre la Escuela Nueva, n.º 5, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), 2003.

las comunidades durante un tiempo significativo, de tal manera que vivieron la cultura local y los imaginarios sociales que allí se generaron en la interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de los dos municipios boyacenses.

Como impacto positivo para los educadores entrevistados en el contexto educativo rural boyacense bajo este modelo, se encuentra que fueron determinantes las cartillas adaptadas por Vicky Colbert al sistema denominado “enseñanza aprendizaje” en las escuelas rurales colombianas, y presentan varios aspectos por destacar como producto de este trabajo de investigación.

En primera instancia, el hecho de que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) apoyara esta propuesta didáctica con la edición de las cartillas, hizo que estas se constituyeran en un material educativo para la cualificación docente, en cuanto a los aspectos curriculares. De esta manera, podemos destacar:

1) La utilización de los aportes teóricos de la pedagogía activa o escuela nueva, que el educador Agustín Nieto Caballero había introducido en Colombia a comienzos del siglo XX (1889-1975)²⁶; 2) el gobierno estudiantil relacionado con el desarrollo social dentro del contexto del aula muestra la capacidad que tienen los estudiantes de desarrollar un aprendizaje cooperativo y apoyado en sus pares; 3) en la aplicación de estos principios por parte de los docentes se evidenció en el aula el estímulo de la curiosidad en los estudiantes; se destacan como algunos de los principios los Centros de Interés propuestos por el pedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932) y el método de la italiana María Montessori (1870-1952), que demuestran que el niño posee una mente absorbente, que construye conocimientos propios, apoyados en el contexto real de forma continua y experiencial.

Por otra parte, en el imaginario de los docentes se identificó que la escuela nueva en sus inicios fue una propuesta positiva de innovación dirigida fundamentalmente a la básica primaria, que integra de manera

.....
26 Revista Historia de la Educación Latinoamericana, número monográfico sobre la Escuela Nueva, n.º 5, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), 2003.

sistemática habilidades curriculares y comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración; asimismo, posee un aprendizaje activo, participativo, caracterizado particularmente por su flexibilidad con relación al contexto del niño. Lo anterior quedó evidenciado a través de los documentos de informes que justifican el impacto en la calidad educativa de zonas rurales, debido a las continuas supervisiones y evaluaciones. Además, el aprendizaje de los maestros, derivado de los microcentros, se constituyó en una oportunidad para mejorar el proceso formativo en el aula. Pero, posteriormente, este sistema apoyado en las cartillas ha presentado variados problemas.

Se reitera, de acuerdo con la experiencia obtenida en las entrevistas a docentes, que este programa, al ser potencializado de forma continua desde el Ministerio de Educación Nacional—a través de la edición de las guías y cartillas, la dotación de insumos, así como actualizaciones y capacitaciones instituidas mediante el Decreto 1490 de 1990—pudo responder a la problemática del medio rural, donde, por otro lado, pueden desarrollarse competencias en los profesores en su práctica pedagógica, de forma que trasciendan de lo escolar al entorno.

Pero, igualmente, de los imaginarios docentes se pudieron concluir los aspectos que planteaban problemas y que debían mejorarse. En este sentido, el primero es un aspecto positivo en cuanto a aprovechar las condiciones de los entornos rurales para facilitar el acceso a la educación de los niños, según las realidades socioculturales locales. Pero lo anterior se convirtió en un problema, porque si bien se tenía como objetivo vincular a niños/as que no tenían acceso a una educación formal de manera permanente, este hecho demostraba que esta educación no estaba pensada para la totalidad de la población estudiantil colombiana, por eso los docentes consideraron que no fue efectiva debido a que la deserción era frecuente.

Por otro lado, un segundo aspecto por destacar es el hecho de que la escuela nueva dirigida a los lugares más apartados, en el caso particular de los municipios de estudio de esta investigación, y pensada como una manera de ampliar la cobertura educativa en el país, entró en contradicción con las políticas de calidad, debido a que las condiciones de trabajo —como la distancia, la falta de materiales

y el desconocimiento de metodologías acordes con el contexto—hicieron que los docentes enviados a estas zonas ejercieran su labor en circunstancias limitadas, lo cual provocó opiniones tanto positivas —por ejemplo, en el caso de los docentes de las décadas del 80 y 90 por la ayuda con los materiales— como negativas, que es el caso del imaginario de los docentes que laboran del 2000 hasta la fecha, porque los materiales no se actualizaron y, como se siguen utilizando los mismos, los docentes no tienen una interacción directa con el estudiante.

En consecuencia, no se puede unificar una metodología con un sistema igualitario sin tener en cuenta las situaciones socioculturales a las que se enfrenta el maestro y las características particulares de estas poblaciones, debido a que estas hacen que la escuela sea un lugar caracterizado por múltiples rasgos para los que, en la mayoría de ocasiones, el maestro no ha sido capacitado, así que desconoce la realidad que va a afrontar, la cual depende de las condiciones de las regiones. Así mismo, la promoción del denominado aprendizaje autónomo no siempre genera los resultados esperados, pues se puede presentar un uso inadecuado de las guías y cartillas cuando se considera que el estudiante en estas edades del ciclo básico de primaria puede desarrollar el trabajo de aula sin acompañamiento del docente; lo cual significa que esta clase de aprendizaje puede tener resultados negativos para la formación de estudiante, debido a que este no puede asimilar la metodología en su totalidad.

Adicionalmente, los docentes manifiestan que se ha perdido el rol del educador rural como líder y constructor de cultura que produzca impacto social, que pueda promover el crecimiento de las zonas rurales, las cuales dependen, en gran medida, del trabajo realizado desde la escuela, donde se integran los esfuerzos de la comunidad educativa para apoyar tanto proyectos escolares como veredales.

Conclusiones

Este trabajo aporta un análisis que correlaciona el contexto del territorio rural boyacense en la educación a través de dos municipios: uno es la capital del departamento y el otro es una población semirrural. Además,

en el ámbito de la educación rural se evaluó la metodología de la escuela nueva que se viene aplicando en este territorio desde 1985.

En primera instancia, se puede concluir que en un mismo territorio la ruralidad (en cuanto a la utilización del suelo y los recursos naturales) es diferente, a causa de la cultura ancestral y la ubicación geopolítica que conlleva diferentes usos de la tierra, así como por la ubicación de las casas en poblados pequeños o en lugares distantes entre ellas.

Por otra parte, respecto a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a estudiantes de último grado (11) en la población semirural, el imaginario acerca de la ruralidad se centra en el campo, con tranquilidad y producción agrícola y, por el contrario, la zona urbana es relacionada con contaminación, pero con una mejor educación y utilización de las TIC. Un aspecto que nos pareció relevante es que se presenta matoneo en la institución educativa.

Curiosamente, consideramos que los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Normal Superior Femenina de Tunja serían diferentes; sin embargo, hubo coincidencias en el imaginario, al asociar la ruralidad con el campo y la naturaleza. Por otra parte, respecto a la zona urbana se encuentran diferencias cuando indican las ventajas de vivir y tener una educación en este sector, pues los estudiantes consideran que allí existen mayores recursos económicos, mejor educación, acceso a las TIC, mayor acceso a la educación, docentes preparados e infraestructura. Cabe anotar la coincidencia de los dos grupos al destacar la contaminación como aspecto negativo de lo urbano.

Creemos que estos imaginarios negativos sobre la ruralidad van a incidir en el estudiante de 11 grado para que emigre del campo a la zona urbana, buscando mejores condiciones de vida. Así mismo, en el imaginario de los estudiantes normalistas –de quienes se supone que su lugar de trabajo sería la ruralidad–, el campo es asociado al atraso y la falta de oportunidades educativas. Esto nos lleva a replantear las políticas educativas en el sentido de establecer retorno social desde las universidades hacia los docentes que se localizan en las zonas rurales. Y, a su vez, trabajar en los imaginarios de los docentes que se están

formando en la Facultad de Educación y en la Escuela Normal, para establecer ese sentido de pertenencia con liderazgo sociocultural en las instituciones rurales (cuyas debilidades fueron evidenciadas en la pandemia) con el propósito de ofrecer una educación de calidad.

Acerca de la importancia del proyecto educativo institucional, encontramos que no es relevante el hecho de que lo conozcan los estudiantes de la institución de Arcabuco, por el contrario, en la ENS es un referente asociado a calidad educativa y convenios.

En la segunda parte de esta investigación se hizo referencia al método de la escuela nueva de un estudio anterior, inédito hasta la fecha, en el que se indagó sobre los imaginarios de los docentes en la aplicación de este método educativo en dos zonas rurales de Boyacá. Los docentes concluyen que se dieron dos periodos diferenciados. Inicialmente se contó con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, hecho que permitió que la educación rural tuviese material educativo, sin embargo, la falla notoria es que no se dio la capacitación necesaria a los docentes para su aplicación. Se establecieron los aspectos positivos y los de mejora que, en caso de seguir aplicándose, deben asociarse a los nuevos vientos que soplan en el sector educativo del siglo XXI —cuando se ponen en la palestra para Colombia y Latinoamérica los problemas sociopolíticos— y al educador comprometido con los cambios educativos y culturales, que deberá ingresar en la formación y desempeño docente con las nuevas pedagogías desde las teorías latinoamericanas.

Por todo lo anterior, aunque los planes de desarrollo toman en cuenta la educación rural, la estandarización de los currículos escolares, junto con las indudables desigualdades en lo cotidiano de los habitantes rurales y de las instituciones públicas rurales, inciden en las prácticas escolares e imaginarios que se evidencian en las proyecciones de vida de los estudiantes que egresaron en el año 2022 del bachillerato y de la Escuela Normal.

Finalmente, este capítulo sobre la educación rural en Boyacá, Colombia, brinda una perspectiva relevante para entender los desafíos educativos en entornos rurales, especialmente en América Latina. Al

contextualizar las políticas educativas en un marco histórico y social se evidencia la importancia de considerar las particularidades de cada región. Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir al debate sobre la equidad educativa y el desarrollo rural en la región. Además, al analizar cómo los cambios normativos afectan los currículos, las prácticas escolares y los imaginarios docentes y estudiantiles, este capítulo se relaciona con el estudio titulado *Maestras rurales y el imaginario social en Guatemala. Reflexiones desde su condición de género, etnia y testimonios de vida, 1980-2010*, puesto que se presentan similitudes con la situación de Guatemala, otro país latinoamericano marcado por desigualdades sociales y políticas.

La investigación aborda desafíos educativos en contextos similares, como la discriminación, la violencia de género y el acceso limitado a servicios básicos y oportunidades educativas y laborales que enfrentan las mujeres en áreas rurales de Guatemala. En última instancia, esta investigación subraya la necesidad de políticas educativas sensibles al contexto y enfocadas en la equidad para promover el desarrollo sostenible en comunidades rurales tanto en Colombia como en Guatemala.

Referencias

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Gobierno Nacional y FARC-EP. Punto 1.3.2.2. 12 de nov. del 2016.

Angulo Hernández, Ligia, Nancy Torres Victoria y David Morera Herrera, *La escuela rural unidocente y multigrado en Centroamérica: su evolución en el proceso pedagógico. ¿Los retos del siglo XXI: el papel de la pedagogía?* San José de Costa Rica: CIDE, 2009.

Avella Castelblanco, Juan Carlos, María Quisphi González, Patricia Eugenia Escobar Martínez, Arlex de Jesús Farfán Adame y Luis Alejandro Suárez Amaya. *Boyacá en cifras*. 6.^a ed. Yopal, Casanare: Fundación Centro de Desarrollo Tecnológico para la Sostenibilidad y Competitividad Regional C-Star. 2021. <https://ccduitama.org.co/>

wp-content/uploads/2021/05/Boyaca-en-cifras-2020-unificado-Ultimo-junio-28.pdf

Báez Osorio, Miryam. “Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 2 (2000): 111-136.

Barrera Pineda, Libia. “Educación y desarrollo en un municipio rural: el caso de Pauna Boyacá”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional, 2013. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51250>

Berlinsky Jorge. “Aproximación indirecta: lo imaginario en la perspectiva de Jacques Le Goff”. *Claves*, (2006).

Boix, Roser. “¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado”. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15, n.º 2 (2011): 23-13.

Bustos Jiménez, Antonio. “Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables?”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15, n.º 2 (2011): 155-170.

Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*. Vol. 1. Barcelona: Tusquets Editores, 1983.

Castoriadis, Cornelius. *La Institución imaginaria de la sociedad. El imaginario Social y la Institución*. Vol. 2. Trad. M. A. Galmarini. Barcelona: Tusquets Editores, 1993.

Colbert de Arboleda, Vicky y Óscar Mogollón Jaimes. *Hacia la Escuela Nueva*. 5.^a ed. Bogotá: Retina, 1985.

Colbert de Arboleda, Vicky y L.N. Vásquez Castro. *Escuela nueva-escuela activa. Manual para el docente*. Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2009.

Colbert, Vicky, “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”.

Iberoamericana de Educación 20, (1999): 107-135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>

Conpes 4080, Política pública de equidad de género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país. Reconocimiento y visibilidad de las mujeres campesinas, 2022.

Cuesta Moreno, Óscar Julián. “Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación”. *Civilizar* 8, n.º 15 (2008): 89-102. <https://doi.org/10.22518/16578953.741>

DANE. *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Noviembre de 2018. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

Decreto 150 de 1967, 31 de enero, por el cual se toman medidas de carácter extraordinario en la educación elemental. *Diario Oficial* 32152. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-103995_archivo_pdf.pdf

Decreto 1490 de 1990, por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 39461.

Decreto 1236 de 2020, 14 de sep., por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes.

Escobar Villegas, Juan Camilo. *Lo imaginario, entre las ciencias sociales y la historia*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2000.

Fontana, Josep. *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Barcelona, 1982.

Forero Quiroga, Irma Yaneth. *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

Galindo Cruz, Ginna Lizeth, Zulma Delgado Peralta y Guillermo Sánchez Caro. “Características de la propuesta Escuela Nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia”. *Ideales* 11, 2018.

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

Gutiérrez Ávila, Laura. *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2019. <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>

Parque Natural de Iguaque, EcuRed, s.f. https://www.ecured.cu/index.php?title=Parque_Natural_Iguaque&action=history.

Plan de Desarrollo 2020-2023, Pacto social por Boyacá, tierra que sigue avanzando. <https://www.boyaca.gov.co/wp-content/uploads/2020/04/pddBoyaca2v.pdf>

Ley 115 de 1994, 8 de feb., por la cual se expide la ley general de educación.

MacEwan, Patrick. “La efectividad del Programa Escuela Nueva en Colombia”. *Educational Development*, (1998): 435-452. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00023-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00023-6)

Mansilla Sepúlveda, Juan y Claudia Huaiquián Billeke. *Logos y Techné. Metodología de la investigación*. Temuco, Chile: Equipo Editorial, 2015.

1579 maestros fueron víctimas del conflicto en los últimos 60 años. *El Tiempo*, 4 de junio, 2019. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cifras-sobre-educacion-rural-en-colombia-370890>

Ministerio de Educación Nacional. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. 2013.

Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. México, D.F.: Editorial Diana, 1986.

Montessori, María. *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*. Ciudad de México: Editorial Diana, 1979.

Mora García, José Pascual, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardimino. “La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. *Revista Historia de la Educación de Brasil* 21, n.º 51 (2017): 351- 375. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/66357>

Novoa, Andrea y Tali Yariv Mashal. *Vers un Comparatisme Critique. Regards sur l'Éducation*. París: Presses Universitaires de France, 2005.

Planes territoriales de formación docente PTFD vigentes. Cobertura Educativa.

Resolución 6304 del 16 de mayo de 1978. Ministerio de Educación Nacional. Por medio de la cual se autoriza el Sistema de Promoción Flexible en las escuelas rurales del proyecto piloto denominado “Escuela Nueva” para los departamentos donde este funcione.

Resolución 21598 de 2021, Ministerio de Educación Nacional, por la cual se adopta el Plan Especial de Educación Rural (PEER).

Revista Historia de la Educación Latinoamericana, número monográfico sobre la Escuela Nueva, n.º 5, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), 2003.

Rodríguez, Catherine, Fabio Sánchez y Armando Armenta. “Hacia una mejor educación rural: Impacto de un programa de Intervención a las Escuelas en Colombia”. *Universidad de los Andes*, 34, 2007.

Soto Arango, Diana. “La independencia americana en los textos escolares en Colombia”. En *Textos, autores y bibliotecas. 190 años de la Biblioteca Mayor de la UNC*, editado por Rosa M. Bestani et al. 457-469. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

Soto Arango, Diana. (Editora). *La independencia americana. Textos, enseñanza e imaginarios escolares en Colombia y España*. Tunja: Facultad de Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

Soto Arango, Diana. “Historias de vida de dos maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia. Amparo y Andrea. Liberal y conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundiboyacense”. En *Educadores latinoamericanos y del Caribe, de la colonia al siglo XIX*. Tomo III. Tunja: UPTC, 2011.

Soto Arango, Diana Elvira y Luis Molina. “La escuela rural en Colombia como escenario de implementación de TIC”. *Revista Saber-Ciencia y Libertad* 1, n.º 13 (2018): 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>

Soto Arango, Diana, Justo Cuño Bonito y Óscar Hugo López. *La maestra rural en Iberoamérica*. Tomo VIII. Colección Educadores. Sevilla, Tunja: Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad San Carlos de Guatemala, 2015.

Suárez Díaz, Diana Carolina, Del Pilar Liz Parra y Carlos Fernando Moreno. “Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso”. *Revista Científica General José María Córdova* 13, n.º 15 (2015): 195-229. <https://doi.org/10.21830/19006586.23>

Triana Ramírez, Alba Nidia y María Cecilia Rodríguez Rueda. *Sentido y cultura. Realidad de la escuela rural*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2003.

Urrea Quintero, Sara. “Las agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva”. *El Ágora USB*, (2016): 95-104. <https://doi.org/10.21500/16578031.2813>

Villa Sepúlveda, María Eugenia. “Los imaginarios sociales”. *Uni-pluri/versidad* 9, n.º 3 (2009): 10.

Villar, Rodrigo. “El Programa Escuela Nueva en Colombia”. *Revista de Educación y Pedagogía* 14 (1995): 357-380.

Zapata Castaño, Diana Cristina y Gloria Elena Mayo Cano. *Actividades de las guías de aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla*. Medellín: Universidad de Antioquia Seccional Oriente, 2014.

Maestras rurales y el imaginario social en Guatemala. Reflexiones desde su condición de género, etnia y testimonios de vida, 1980-2010²⁷

Oscar Hugo López Rivas²⁸

Ministerio de Educación de Guatemala
Guatemala, Instituto de EFPEM/Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0002-1892-619X>

José Enrique Cortez Sic²⁹

Universidad de San Carlos de Guatemala
Instituto de EFPEM/Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0001-6944-3035>

Ana María Hernández Ayala³⁰

Universidad de San Carlos de Guatemala
Instituto de Investigaciones Educativas IIE de la EFPEM/USAC
 <https://orcid.org/0000-0002-6790-9409>

Diana Carolina Pulido Huertas³¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0002-2797-2446>

- 27 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Maestras rurales, en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, código SGI 3069 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” (HISULA). Avances de la revisión del estado del arte de la investigación llevada a cabo en el contexto de la tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación –UPTC - Rudecolombia, bajo la línea de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana y del Caribe. Estudiante cohorte XVII del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia
- 28 Doctor en Educación. Director Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC, exministro de Educación de Guatemala. Integrante de grupos de investigación en Colombia y Guatemala. Profesor titular en la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- 29 Doctor en Estudios Humanísticos por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Profesor titular de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), integrante del Instituto de Investigaciones Educativas (EFPEM). Integrante del Grupo de Investigación HISULA-UPTC. Integrante de la Junta Directiva de la Sociedad de la Historia de la Educación (SHELA).
- 30 Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas (EFPEM-USAC). Profesora en la Escuela de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM-USAC). Directora de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE) del Ministerio de Educación de Guatemala.
- 31 Magíster en Educación modalidad investigación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, Tunja). Miembro del Grupo de Investigación HISULA: Universidad y Nación, formación de docentes e interculturalidad. Sublínea: Escuelas Normales, la práctica pedagógica, tecnologías de la información y comunicación. Estudiante cohorte XVII del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia

Introducción

Guatemala es un país que ha vivido diferentes fenómenos sociales y políticos a lo largo de la historia, desde su conformación como país, la revolución de 1944, el derrocamiento de diferentes gobiernos y el conflicto armado interno de 1960 que duró más de 36 años. Es un país marcado por la pobreza, las desigualdades, por el carácter de un Estado excluyente, racista, autoritario y centralizado; causas principales del conflicto armado interno que se fueron consolidando a lo largo de la historia, tal como lo refiere la Comisión para el Esclarecimiento Histórico.

La historia de Guatemala, registra varias situaciones permanentes de violencia, las que recaen sobre amplios grupos de población. Esta violencia tiene reflejos claros en la vida política, las relaciones sociales y los ámbitos del trabajo; sus orígenes son de los ámbitos económico, político, ideológico, religioso y étnico³².

Hubo sectores mayormente afectados con el conflicto. Aunque la violación a los derechos de la población en general fue la constante a lo largo del conflicto armado interno, los grupos más afectados fueron los niños indefensos, las mujeres –con el agravante de que fueron violadas en muchos casos, antes de torturarlas y matarlas–, y la población indígena –considerada como enemigo interno por parte del ejército guatemalteco–³³.

La niñez

La CEH con particular preocupación, se percata que gran cantidad de niños también fueron víctimas directas de ejecuciones arbitrarias, desapariciones forzadas, torturas y violaciones sexuales, entre otros hechos violentadores de sus derechos elementales. Además, el enfrentamiento armado, dejó un número importante de niños en la orfandad y el desamparo, especialmente entre la población maya, la

32 Comisión para el Esclarecimiento Histórico, *Guatemala, Memoria del silencio* (Guatemala: Servigráficos, 1999), 82.

33 *Ibid.*

que vio rotos sus núcleos familiares y malogradas sus posibilidades de vivir la niñez dentro de lo habitual en su cultura³⁴.

Las estadísticas, de acuerdo a la base de datos de la CEH, reflejan que el 18% del total de violaciones de los derechos humanos (contra víctimas de edad conocida) fueron cometidas contra niños, lo que quiere decir que fueron violentados 4,249 de 23,313 infantes. Lo antes expuesto, significa que al menos una de cada cinco víctimas era menor³⁵.

Del total de víctimas con edad definida, los niños conforman el 20% de las personas que fallecieron por ejecución arbitraria; el 14% por torturas, tratos crueles, inhumanos y degradantes; el 11% por desaparición forzada; el 60% por desplazamiento forzado; el 16% por ser privados de libertad y el 27% fueron violados sexualmente³⁶.

Las mujeres

La investigación de la CEH determinó que aproximadamente una de cada cuatro víctimas directas de las violaciones de los derechos humanos y hechos violentos fueron mujeres. Murieron, fueron desaparecidas, torturadas y violentadas sexualmente, esto por sus ideales y participación político social; mientras otras fueron víctimas de las masacres y otras acciones indiscriminadas³⁷.

Miles de mujeres perdieron a sus esposos, quedando viudas y como el sostén de sus hijos; generalmente sin recursos materiales, luego de la destrucción de sus viviendas y cultivos en las operaciones de tierra arrasada. Sus esfuerzos por reconstruir sus vidas y mantener sus familias merecen el reconocimiento particular³⁸.

La violación sexual de mujeres durante su tortura o antes de ser asesinadas, fue una práctica común dirigida a destruir la dignidad de la persona en uno de sus aspectos más íntimos y vulnerables. La

.....
34 *Ibíd.*, 28.

35 *Ibíd.*, 58.

36 *Ibíd.*, 59.

37 *Ibíd.*, 28.

38 Comisión para el Esclarecimiento Histórico, *Guatemala, Memoria del Silencio, causas y orígenes del conflicto armado interno*, 28.

mayoría de las víctimas fueron mujeres mayas, y las que sobrevivieron al crimen, aún enfrentan dificultades por los traumas profundos derivados de esta agresión; y además, sus comunidades quedaron violentadas por esta práctica. La presencia de hechos de violencia sexual en la memoria social de las comunidades, se convirtió en motivo de vergüenza colectiva³⁹.

Los mayas

El ejército identificó a los mayas como grupo afín a la guerrilla. Sin embargo, la CEH ha llegado a establecer que, en la mayoría de los casos, la identificación entre las comunidades mayas y la insurgencia fue con intención exagerada por el Estado⁴⁰.

Como efectos de esta manipulación, ampliamente documentada por la CEH, está la agresión masiva e indiscriminada a las comunidades con independencia de su real involucramiento en la guerrilla, así como con indiferencia a su condición de población civil, no combatiente. Con las masacres, las operaciones de tierra arrasada, el secuestro y ejecución de autoridades, líderes mayas y guías espirituales, no sólo se buscaba quebrantar las bases sociales de la guerrilla, sino, además, desestructurar los valores culturales que aseguraban la cohesión y acción colectiva comunitaria⁴¹.

La labor de documentación de violaciones de los derechos humanos y hechos de violencia vinculados al enfrentamiento armado, realizado por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), registró un total de 42,275 víctimas, lo que incluye hombres, mujeres y niños. De estas, 23,671 corresponden a víctimas de ejecuciones arbitrarias y 6,159 a de desaparición forzada. De las víctimas plenamente identificadas, el 83% fueron mayas y el 17% ladinos. La CEH calcula que el saldo de muertos y desaparecidos del enfrentamiento fratricida llegó a más de 200,000 personas⁴².

39 *Ibíd.*, 44.

40 *Ibíd.*, 29.

41 *Ibíd.*, 29.

42 *Ibíd.*, 21.

En Guatemala, la mujer es discriminada por su condición de género, raza, situación económica o estatus social. Esta ha sido una realidad durante muchos años, aunque no debe de dejar de mencionarse que ha habido algunos avances –aunque lentos– que buscan ir mejorando la condición social de las mujeres, sin embargo, hay muchas dificultades y situaciones que impiden lograr cambios significativos.

Durante la época del conflicto armado, las mujeres vivieron las estrategias de terror que fueron implementadas como parte de la represión, el hostigamiento, la violencia, discriminación y persecución, desaparición y otras formas aberrantes que la guerra trajo a las comunidades rurales. Esa realidad que vivió la mujer durante el conflicto armado está registrada en varios de los escritos elaborados por académicos y misiones de Naciones Unidas que poseen documentación específica de esta situación.

Aparte de esa realidad de violencia institucionalizada, la cultura y la sociedad occidental han traído una tradición de desprecio e inferioridad de la mujer ante el hombre, lo que ha ocasionado que muchas personas todavía consideren que ella no debe ocupar puestos importantes, no debe recibir herencia, pues la pareja se hará cargo de ello; además, sus niveles de estudio no deben ser superiores, deben someterse a la autoridad de la pareja, quien tiene total decisión acerca de su cuerpo y deseo.

Pese a esa situación, hubo mujeres que rompieron los paradigmas y de esa manera lograron ir abriendo brecha y desarrollando acciones tales como estudiar, liderar, impulsar iniciativas, ponerse al frente de grupos, impulsar proyectos, denunciar violencia, lo cual de por sí es visto como retador y de mal gusto. Algunas de ellas decidieron dedicarse a la docencia y en ese campo trascendieron las aulas y generaron acciones que fueron vistas como un reto al poder represor. Esas mujeres lucharon en contra de la corriente, se opusieron a los esquemas rígidos y preestablecidos, y de esa manera fueron creando espacios. Cuatro acciones fueron claves: la alfabetización, la organización comunitaria, la formación ciudadana, el rescate de la identidad de los pueblos, sus derechos, cultura e identidad. Las historias de vida han dejado claro

que el trabajo y la aportación de maestras rurales en la historia ha sido clave⁴³.

Tomando en cuenta lo anterior, a lo largo del estudio se buscó responder la siguiente pregunta: ¿cuál es el imaginario social en las poblaciones rurales guatemaltecas acerca de las mujeres educadoras y el desarrollo comunitario, especialmente el que se dio en el conflicto armado interno, en medio de la discriminación por género, etnia y condición social, la violencia y la falta de oportunidades?

Igualmente, se buscó determinar el imaginario social en las poblaciones rurales guatemaltecas acerca de las mujeres educadoras y el desarrollo comunitario dentro del conflicto armado interno, en el marco de la discriminación por género, etnia y condición social, la violencia y la falta de oportunidades, para identificar sus vivencias y experiencias como maestras de escuelas rurales durante el tiempo que duró este conflicto. Asimismo, fueron exploradas las percepciones que se tenían con respecto al rol de maestras rurales indígenas, mestizas y afrodescendientes.

En otro orden de ideas, Guatemala es un país diverso, multilingüe y pluricultural, dividido en 22 departamentos, en los que conviven cuatro grandes pueblos: maya, ladino, xinka y garífuna. Estos viven pobremente e incluso algunos experimentan una pobreza extrema, condición principalmente presente en la ruralidad, en los pueblos indígenas, en mujeres y menores de 18 años.



Imagen 1. ¿Cuántos somos?

Fuente: Instituto Nacional de Estadística Guatemala
INE, Principales resultados Censo 2018.

43 Diana Soto Arango y Oscar Hugo López, *La maestra rural en Iberoamérica* (Carepa, Antioquia: Fundesa, 2015).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE)⁴⁴, los resultados del Censo 2018, evidencian que Guatemala cuenta con 14,901,208 habitantes, de los cuales, 7,678,190 son mujeres, que representan el 51,5 % de la población, y 7,223,096 son hombres, quienes representan el 48,5 %. Del total de mujeres guatemaltecas, el 45,8 % reside en el ámbito rural y el 54,2 % en el urbano. Los datos evidencian que la población femenina representa el porcentaje más alto de los habitantes de la sociedad guatemalteca, la que ha sido históricamente y sigue siendo marcada por grandes desigualdades en cuanto al acceso a servicios y oportunidades. Esta población también ha sido protagonista directa de hechos de discriminación y violencia, y estos son más agudos si además de su condición de mujer, esta es discapacitada, analfabeta, indígena o si vive en situación pobreza o extrema pobreza.

De acuerdo con el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales⁴⁵, la caracterización demográfica que establece el total de mujeres incluidas en el censo de población de Guatemala 2018 (7,67 millones) aproximadamente el 41,7 % (3,2 millones) se autoidentificaron como parte de la cultura maya, el 55,9 % (4,3 millones de mujeres) como ladinas, el 2,1 % (158300) como xinkas, garífunas, afrodescendientes/creole/afromestizas y el 0,3 % (19200) como extranjeras.

Dentro de este grupo de la población, de acuerdo con los datos del INE⁴⁶ y el análisis de ICEFI⁴⁷, el 23,6 % reside en el área rural y las mujeres mayas son las que habitan en mayor proporción esta zona, concretamente el 28,4 %. Otro de los fenómenos sociales que han incidido e impactado los hogares del área rural de Guatemala es la migración, específicamente la migración interna, constituida por las mujeres, quienes son el 53,4 % de los migrantes internos.

44 Instituto Nacional de Estadística Guatemala INE. *Principales resultados Censo 2018*. Apartado de infografías, 2019. <https://www.censopoblacion.gt/cuantossomos>

45 Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales ICEFI, *Mujeres de Guatemala. Un análisis de sus condiciones económicas y sociales* (Ciudad de Guatemala: ICEFI, 2021), 3. https://mail.icefi.org/sites/default/files/we_effect_-_mujeres_de_guatemala_-_un_analisis_de_sus_condiciones_economicas_y_sociales.pdf

46 Instituto Nacional de Estadística Guatemala INE. *Principales resultados Censo 2018*. 2019. <https://www.censopoblacion.gt/cuantossomos>

47 Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales ICEFI. *Mujeres de Guatemala*.

En cuanto al acceso a servicios, bienes de calidad y según como viven los guatemaltecos, el ICEFI⁴⁸ afirma que los núcleos familiares mayas son los que poseen el menor acceso a estos; indica, además, que un alto porcentaje tiene necesidades básicas insatisfechas y presenta los mayores porcentajes de pobreza, así como la menor participación femenina en espacios para la toma de decisiones del hogar y como jefas de este.

La mujer guatemalteca cuenta con 5.3 años promedio de estudio con respecto a 5.8 con que cuentan los hombres⁴⁹. La variable educativa como parte del desarrollo social evidencia que son las mayas e indígenas y que viven en áreas rurales las que poseen mayores porcentajes de analfabetismo, menores posibilidades de acceso a educación formal y menor promedio de años de estudio (solo 4,0 %). Es importante destacar que las maestras rurales –desde esta perspectiva social y dentro del imaginario social por su condición de mujeres, cultura o etnia, idioma materno e historia de vida– han enfrentado grandes retos y desafíos para poder formarse, graduarse y proyectarse profesionalmente como docentes.

Con respecto a salud materno infantil, son también las mujeres indígenas del área rural las que poseen las tasas más altas de fecundidad (aproximadamente 105 hijos/as por cada 1000) mujeres), las que han sido madres a temprana edad (a los 19,3 años en promedio), las que tienen mayor número de hijos (42,8 % de mujeres de la cultura maya tienen más de 3 hijos) y menor acceso a programas de prevención de embarazos⁵⁰.

La violencia –como agresión física, psicológica y económica de la que puede ser víctima una persona, particularmente la mujer guatemalteca– se ve sensiblemente afectada por el poco acceso a instituciones de justicia, especialmente en áreas rurales, en las que no hay cobertura; de modo que estos hechos, que denigran y afectan física y emocionalmente a las mujeres, quedan especialmente como acciones invisibles y de las que no se presentan denuncias. Además, de acuerdo con ICEFI⁵¹,

.....
48 *Ibid.*

49 *Ibid.*, 3.

50 *Ibid.*, 4.

51 *Ibid.*, 5.

las mujeres indígenas y cuya actividad es no remunerada debido a que se dedican exclusivamente a los quehaceres del hogar, son las mayormente violentadas, específicamente el 95,4 %.

En cuanto a la participación económica de la mujer guatemalteca, es transcendental destacar que el mercado laboral discrimina y hace aún más precaria la situación de esta, sobre todo si son indígenas mayas y rurales. Las mujeres que prestan servicios remunerados pertenecen, según el análisis de ICEFI⁵², a la población que en menor medida es parte de la economía activa (PEA) con el 36,2 %, pero también representa los mayores porcentajes de población inactiva, con el 63,8 %. Se destaca, además, que participan mayormente en sectores informales del mercado (81,1 %) y que son quienes perciben menores salarios o ingresos por su trabajo, ya sea formal o por cuenta propia.

La sociedad guatemalteca se encuentra históricamente en deuda con la población femenina del país, lo que hace necesario que el Estado ponga en marcha políticas públicas en su favor, que la dignifique, le garantice el goce de sus derechos y haga realidad la equidad de género a través de la erradicación del fraccionamiento del trabajo por género o sexo, tanto en el ámbito público como privado.

Según ICEFI⁵³, las mujeres rurales en Guatemala representan el 23,6% de la población, y la mujer rural indígena, el 13,5 % del total, siendo estas aproximadamente 2 millones. Pertenecer a esta parte del territorio guatemalteco significa que viven en un contexto que se caracteriza por la falta de infraestructura básica vial, de servicios públicos y tecnologías, situación que ha hecho que estas se consideren comunidades aisladas. En el ámbito rural y específicamente dentro de los hogares, las mujeres se enfrentan a carencias que no favorecen su desarrollo integral, lo que las condena a un rezago significativo con respecto a las del ámbito urbano.

El acceso a servicios básicos⁵⁴ como luz, lo posee el 77,7 % de la totalidad de hogares del área rural; a la tecnología y comunicación solo

.....
52 *Ibíd.*, 5.

53 *Ibíd.*, 23.

54 *Ibíd.*, 23.

lo posee el 6,9 % de estos hogares; solo el 4,4 % tiene computadora, y el 3,5 % acceso a conectividad, de lo que se deduce, sin duda alguna, que hay un rezago y desventaja en el proceso educativo y en las condiciones con respecto a quienes residen en el área urbana.

Los jóvenes en esta área –y las mujeres dentro de este grupo etario– son quienes dejan sus comunidades en el área rural de forma temporal o definitiva para migrar de forma interna o externa en busca de mejores y mayores oportunidades, a causa de un Estado ausente que carece de planificación territorial⁵⁵, descentralización o desconcentración de oportunidades económicas y educativas, que les posibiliten desarrollar su proyecto de vida. Cabe anotar que en las áreas rurales se observa población joven, de la cual el 66,3 % corresponde a mujeres que no alcanzan los 30 años.

Después de mencionar brevemente la situación de la mujer en Guatemala, en especial de aquella que vive y trabaja en el área rural y que, además, es indígena maya, es importante conocer cuántas prestan servicios como maestras. En tal sentido, el Ministerio de Educación de Guatemala⁵⁶ reporta que de los 118 475 maestros que prestan servicios docentes en el país dentro del sector oficial, que tiene presencia en el área rural en el ámbito nacional, 78 544 son mujeres.

Las maestras que laboran en los sectores urbano y rural de Guatemala enfrentan diariamente grandes retos relacionados con su condición, género, cultura y con patrones sociales machistas que limitan su desarrollo profesional y personal, así como su participación en el liderazgo y en la toma de decisiones relacionadas con la implementación de políticas públicas nacionales y de acciones específicas en el ámbito comunitario, que favorecerían la mejora de su quehacer educativo y el aprendizaje de sus estudiantes.

Luego de lo descrito, se hace necesario reflexionar sobre este tema y, con ello, motivar y realizar el diálogo político que dentro del imaginario social favorezca el desarrollo integral de las mujeres y

.....
⁵⁵ *Ibíd.*, 23-25.

⁵⁶ Ministerio de Educación de Guatemala. *Mineduc @en línea*, n.º 27 (2020): 1.

que en el ámbito educativo facilite su tarea con mejores condiciones. Este es el principal propósito del presente capítulo.

Guatemala vivió el conflicto armado interno durante 36 años (1960-1996), que se originó por las desigualdades existentes en el país. De acuerdo con Rina Rouanet Guzmán⁵⁷, la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) atribuye este conflicto a razones económicas, políticas, ideológicas, religiosas y étnicas; además, la Comisión determinó de manera aproximada que una de cada cuatro víctimas directas de las violaciones de derechos humanos y hechos de violencia fueron mujeres, las que sufrieron desapariciones, tortura, violación, esclavitud sexual y muerte como consecuencia de su participación política y social. Es importante destacar que la mayor parte de las violaciones se atribuyeron al ejército de Guatemala.

En 1996 se logró la Firma de los Acuerdo de Paz Firme y Duradera, la que suponía una visión de una Guatemala en la que se podría contar con igualdad de condiciones y oportunidades de desarrollo sin ninguna clase de discriminación por condición étnica, género, religión o ideología. Sin embargo, como lo plantea Rina Rouanet Guzmán⁵⁸, luego de más de veinte años, siguen existiendo grandes discrepancias entre hombre y mujeres, ya sea en relación con la etnia (indígenas y ladinos) o con el área de residencia (rural y urbana). Así que, como parte de la reflexión a la que invita el presente capítulo, la igualdad, si bien es una proposición enmarcada dentro de la paz, aún no se encuentra en la realidad.

Aunque el país, como consecuencia de los Acuerdos de Paz, tradujo su sentir en un desarme de hecho; lamentablemente, a la fecha, como lo plantea Rouanet Guzmán⁵⁹ siguen existiendo deudas, compromisos y expectativas no cumplidas, pero, sobre todo, aún hay atropellos a grupos tradicional e históricamente no tomados en cuenta, como las mujeres, en especial indígenas, quienes son doble o triplemente

57 Rina Patricia Rouanet Guzmán, “Género, equidad y paz en Guatemala, 1996-2015” (Tesis de Doctorado, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2021), 9.

58 *Ibíd.*, 11.

59 *Ibíd.*, 11.

discriminadas, al ser mujeres, indígenas y por vivir en áreas rurales en condición de pobreza o extrema pobreza.

Al reflexionar y contextualizar la situación que viven las maestras rurales por su condición de género, etnia e historia de vida como lo plantea este capítulo, se hace necesario también pensar y analizar el poco o nulo avance que existe socialmente en cuanto a la equidad e igualdad entre géneros y que obliga a recordar la motivación de los Objetivos del Milenio, así como de diversos convenios marco internacionales, los que promueven y gestan el crecimiento de las mujeres. Finalmente, y como elemento para el diálogo político y social, el proceso de paz guatemalteco hizo tener la esperanza de un entorno social en el que la igualdad y la inclusión se vean reflejadas en los niveles de logro de los indicadores económicos y sociales de país; situación que hoy por hoy sigue siendo una deuda y con grandes desafíos para lograrla.

A partir del Informe Mundial sobre la Desigualdad de Género, que se enfoca en la medición de la equidad para toda la población desde lo político, lo educativo, el empleo y el acceso a la salud, uno de los países con menor equidad de la región⁶⁰ es Guatemala, a pesar de que han existido diversas iniciativas con el propósito de promover y alcanzar equidad e igualdad de género; sin embargo, su logro es visto como lejano, con grandes desafíos.

La inclusión de las mujeres en ámbitos de la sociedad guatemalteca, su incorporación y participación igualitaria deben ser una realidad dentro del marco de la Constitución Política de la República de Guatemala, los Acuerdos de Paz, las leyes y políticas, como una respuesta al compromiso del Estado frente a movimientos y a los tratados internacionales y nacionales de los que es parte.

Es importante hacer ver que diez años antes de la firma de los Acuerdos de Paz, específicamente en 1985, se comienza a cerrar la brecha a través de mecanismos como la Oficina Nacional de la Mujer, la que,

60 ONU, *Las cifras que reflejan la situación de las mujeres en Guatemala*, 2015. <http://www.soy502.com/articulo/cifras-reflejan-situacion-mujeres-guatemala-0>

de acuerdo con Rouanet Guzmán⁶¹, permitió la promoción de reformas jurídicas a favor de las mujeres y la concreción de sus demandas para que fueran consideradas dentro de estos acuerdos, mediante los cuales también fueron creados la oficina que da vida a la Defensoría de la Mujer Indígena y el espacio para el Foro Nacional de la Mujer, entre otros.

Posterior a la firma de los Acuerdos de Paz, se evidencian avances en el reconocimiento y la institucionalización de género, así como en las políticas nacionales en torno a la protección del desarrollo integral de las mujeres. Se crea la Secretaría Presidencial de la Mujer, se aprueban leyes como la Ley de Desarrollo Social, la Ley contra el Femicidio y otras Formas de Violencia contra la Mujer, la Ley contra la Violencia Sexual, Explotación y Trata de Personas, y la Ley de Acceso Universal y Servicios Equitativos de Planificación Familiar. También son creadas instituciones como la Coordinadora Nacional de Prevención de Violencia Intrafamiliar y contra las Mujeres (CONAPREVI).

Uno de los esfuerzos concretos que generó esperanza y expectativas en favor de la población femenina de Guatemala se da en 2009 con la formulación y aprobación de la Política de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres, así como del Plan de Equidad de Oportunidades (2008-2023), este último, próximo a finalizar su periodo de intervención o implementación.

En el ámbito internacional se generan movimientos que influyen también en el progreso de Guatemala, como los Objetivos del Milenio (OM), a través de los cuales se reconoce la necesidad de impulsar la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer⁶², y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), los que buscan alcanzar la igualdad entre géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas.

61 Rina Patricia, Rouanet Guzmán, “Género, equidad y paz en Guatemala, 1996-2015”, 16-17.

62 Rosa Barvo, *Las metas del milenio y la equidad de género; Serie Mujer y Desarrollo* (Santiago de Chile: 2004) http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5920/S045326_es.pdf

A pesar de los esfuerzos que han permitido dar pasos importantes en gestar, promover y hacer realidad la equidad e igualdad de género en favor principalmente de la mujer, reducir la discriminación y hacer valer el pleno goce de sus derechos, Guatemala es catalogado como uno de los países latinoamericanos que presenta mayores disparidades.

Para concluir este apartado, también es necesario referir que Guatemala tiene deudas pendientes con las mujeres de su población, pues las oportunidades y el acceso que permitan su desarrollo integral deben ser abordados oportuna, inclusiva y pertinentemente para mejorar los indicadores sociales, económicos y educativos de estas.

Finalmente, esta investigación articula una mirada paralela con el capítulo anterior sobre La escuela rural colombiana. Contextos normativos e imaginarios en educadoras y estudiantes cundiboyacenses, 1980-2020. Esta conexión ofrece una perspectiva que vislumbra una comprensión de la realidad educativa desde los desafíos en los entornos rurales, especialmente en Latinoamérica. Se destaca la necesidad de diseñar políticas educativas que sean sensibles a las realidades rurales y que promuevan la igualdad, con el propósito de promover avances en las comunidades rurales tanto de Colombia como de Guatemala.

Método

Diseño. El estudio tiene un diseño cualitativo. La investigación cualitativa se utiliza en estudios piloto para ilustrar los resultados de análisis estadísticos, en estudios mixtos cuantitativo-cualitativos, así como en proyectos de investigación exclusivamente cualitativos⁶³.

Descripción de la muestra. Se seleccionaron *maestras mestizas* (3), identificadas como I01, I02 e I03, quienes trabajaron durante el conflicto armado interno como docentes en el área rural; *maestras indígenas* (3), identificadas como I04, I05 e I06, quienes trabajan en el área rural y cuya dificultad para estudiar y desempeñarse en el magisterio les ha provocado dificultades en las áreas en donde laboran; *maestras afrodescendientes* (2), identificadas como I05 e I06, las cuales laboraron en contextos rurales durante la época del conflicto armado interno. Con este grupo se emplearon como técnica los grupos focales y

63 N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research* (New Delhi: Sage Publications, 1998).

se persiguió profundizar acerca de sus experiencias en las comunidades rurales donde trabajaron, los problemas que enfrentaron para que la población confiara en ellas y apoyara su trabajo. Aparte, se realizaron 10 entrevistas en profundidad con vecinos de las comunidades donde trabajaron las maestras que participaron en el grupo focal. Cada uno se identificó con códigos de la siguiente manera: (E0), (E02), (E03), (E04), (E05), (E06), (E07), (E08), (E09) y (E10).

Procedimiento. Para el caso del grupo focal, luego de identificadas las maestras rurales se coordinó con cada una para organizar el grupo focal vía virtual. Todas destinaron dos horas para el desarrollo del proceso. Se contó con personal de apoyo logístico, que garantizó el éxito del proceso. Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo de manera presencial con cada una. Hubo varias citas con cada participante de la muestra, puesto que la información fue proporcionada durante varias horas.

Instrumentos. Se elaboró una guía de preguntas abiertas para orientar el grupo focal. Igual se procedió en la entrevista, usando para el efecto una guía de preguntas.

Resultados

Vivencias de las maestras. En muchas comunidades las maestras llegaron para desempeñarse como únicas docentes en esa escuela. Algunas veces llegaban a sustituir a profesores hombres. En otras ocasiones debían iniciar de cero los procesos formativos. En Guatemala la educación rural ha sido una deuda de muchos años. Solamente después del 26 de diciembre de 1996, día en que se firmaron los acuerdos de paz entre la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el Gobierno guatemalteco, la atención fue mayor, sin embargo, todavía el atraso es muy grande. Actualmente, el área rural presenta limitaciones muy profundas en cuanto a carreteras, escuelas, educación secundaria, centros de salud y otros temas esenciales para la sociedad. Al respecto, es oportuno mencionar lo planteado por Cortez Sic⁶⁴:

64 José Enrique Cortez Sic, “Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.º 33 (2019): 245-273. <https://doi.org/10.19053/01227238.9909>

Tres de las escuelas normales rurales que desarrollaron un proceso efectivo en la formación de maestros y maestras rurales, fueron: 1) La Escuela Normal Rural No. 1, La Alameda Chimaltenango; 2) Escuela Normal Rural No. 2 de Totonicapán; y 3) Escuela Normal Rural No. 4 de Salamá, Baja Verapaz; creadas en 1944. Estas instituciones dieron respuesta en parte a las necesidades educativas que se tenían en la población escolar rural en esa época.

En ese sentido, es importante señalar lo que una maestra mencionó (y las demás estuvieron de acuerdo): “nosotras las maestras mujeres éramos vistas por los comunitarios como débiles, incapaces y de poco apoyo. Los comunitarios deseaban hombres como maestros, tenían la imagen de que los que sabían y podían apoyar para el desarrollo comunal eran los maestros hombres”. En las comunidades las maestras eran desvaloradas, tenían que hacer un gran aporte y demostrar de muchas formas su conocimiento y liderazgo para alcanzar cierto grado de credibilidad. Una maestra decía: “Yo llegué a una comunidad muy lejana, dejé a mi familia, no sabía sobre las costumbres y el idioma de su población, no me aceptaban, no confiaban en mí por mi edad, tan solo tenía 18 años. Tuve que aprender a hablar el idioma, me sumergí en su cultura y empecé a trabajar con ellos, no fue fácil, me costó muchas lágrimas, sin embargo, logramos mucho juntos. La comunidad no tenía escuela ni centro de salud ni agua potable, tampoco luz eléctrica, mucho menos carretera. Todos esos proyectos los logramos juntos, trabajé 20 años en la comunidad; actualmente, todavía los vecinos me visitan, me traen cosas, alimentos y otros recuerdos. Quedamos conectados ambos. Ellos y yo” (I04).

En algunos casos, cuando llegaban las maestras a su comunidad tenían que desarrollar su trabajo junto a otro docente hombre, lo que generaba una serie de experiencias iguales o peores de traumáticas. Una maestra lo relata de manera simple: “Llegué a trabajar a la escuela rural y ahí había un profesor con quien compartimos 10 años en la comunidad, los primeros años fueron muy complejos. Sufrí doble rechazo y fue muy triste vivir el desprecio y la desvaloración de mi propio compañero por mi condición de mujer. En las actividades generales, el profesor –que también era el director– me asignaba actividades de carácter secundario. Por ejemplo, ver la limpieza de

la escuela, dirigir la elaboración de los alimentos, encargarme de tareas consideradas típicas de las mujeres. Los padres veían como el director me discriminaba y ellos también lo hacían, cuando era tiempo de inscripción de sus hijos, ellos querían que el profesor les diera clase, no querían tener nada que ver conmigo” (I06).

La discriminación ha sido un grave problema social en Guatemala, sobre todo para las poblaciones indígena, rural y afrodescendiente, que son las más afectadas. A eso hay que sumarle la condición de género, que hace más difícil la situación para la población afectada. Esto nos lleva a pensar que puede haber transformación social, política y cultural, pero dentro de las complejas relaciones interculturales e interétnicas⁶⁵ que se dan en la sociedad guatemalteca.

Cabe señalar que las maestras en el área rural enfrentaban esa situación de forma normal, era algo que se sabía que así sería y que, aun siendo difícil, debía hacerse todo lo posible por cambiar la idea o imagen que se tenía de las mujeres. Así, para que los comunitarios aceptaran el rol de la mujer en la comunidad, esta debía hacer una tarea encomiable, permanente e impactante, pues solo de esa forma podía hacer que las cosas comenzaran a cambiar. Las maestras mestizas tenían un poco menos presión y dificultades, pero eso no significaba que ellas se salvaran de esta situación. En todo caso, la condición de mujer, indígena o afrodescendiente complicaba más el panorama. Una docente indígena relataba lo siguiente: “Cuando citaba a los padres para que asistieran a las actividades de la escuela ellos no se presentaban. Se revelaban, no mandaban a sus hijos a la escuela, no colaboraban conmigo; según me comentaban, algunos decían... esta india no tiene por qué estar llamándome para que me reúna con ella, esta no sabe nada. Ellos también son indios, pero a mí me lo decían como si fuera un defecto” (108).

Las maestras afro han vivido iguales o peores dificultades. El hecho de ser de color y de una raza esclavizada por siglos, así como de pertenecer a una minoría en la nación, es una realidad difícil. Para trabajar como

65 Juan Mansilla Sepúlveda, “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.º 31 (2018): 189-209. 0.19053/01227238.8574

docentes, ellos preferirían que fuera en sus comunidades, sin embargo, las comunidades habitadas por población afrodescendiente son muy pequeñas, y, entre ellas existen dos grupos bien sectorizados, los garinagu, llamados garífunas, y los afros jamaquinos. Entre ellos no se pueden ver, presentan diferencias y sus tratos son muy distanciados.

De modo que el ámbito de trabajo docente para las pocas mujeres de origen afro que se han formado como educadoras se reduce de manera impresionante. En consecuencia, las maestras afro deberán encontrar posibilidades en otras regiones rurales del país, adonde llegan a enfrentarse a una complejidad mayor, pues son vistas como personas raras por su color. La profesora garífuna que participó del presente estudio dijo: “Soy una maestra orgullosamente garífuna. Desde niña quise ser maestra; soy de las primeras, o tal vez la primera de mi pueblo que se graduó de maestra. Sin embargo, tuve que experimentar las contradicciones del sistema. Empecé a laborar en una comunidad rural distinta a mi lugar de origen; los comunitarios, los niños y los propios compañeros me veían raro, se turnaban para ir a la escuela, pero para observarme. El color de mi piel, mi cuerpo y forma de hablar para ellos era causa de risa y extrañez. Se burlaban de mí, hacían chistes de mi condición, era muy duro para mí. Estuve 15 años trabajando en esa comunidad, aprendí las costumbres y tradiciones del lugar, aprendí su idioma. Apoyé muchos proyectos y juntos logramos hacer grandes aportes, pero me costó mucho que me tuvieran confianza; al final, ellos aprendieron mis costumbres y mi idioma, y yo aprendí el de ellos. Fue un mutuo aprendizaje, aunque debo decir que hubo muchas lágrimas derramadas, momentos en los que me sentía muy mal, bastante afectada, muchas veces pensé retirarme de la docencia, pero aguanté por necesidad. Ahora no me arrepiento” (105).

El pueblo garífuna es uno de los cuatro pueblos reconocidos por la sociedad guatemalteca luego de la firma de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, la cantidad de su población es muy pequeña, pues de acuerdo con el censo de población llevado a cabo en 2018, la sociedad guatemalteca tiene la siguiente distribución poblacional.

Tabla 1. Población guatemalteca por pueblos

Población	Cantidad	Porcentaje
Maya	6 207 503	41.66
Garífuna	19 529	0.13
Xinca	264 167	1.77
Afrodescendiente, creole, afro/mestizo	27 647	0.19
Ladino o mestizo	8 346 120	56.01

Fuente: tomado de INE Guatemala.

Como se puede observar, existe más población afro con otras características que garífunas, lo que les genera otra clase de dificultades.

La época de conflicto armado interno que, según los registros históricos, empezó en los años 60 y finalizó en 1996, trajo consigo especiales vivencias y complicaciones, porque las áreas rurales fueron las regiones más afectadas. Los comunitarios eran los más apetecidos para ser parte de los miembros del ejército y de la guerrilla; es la década de los años 80, una de las más complicadas. Los docentes estaban en el ojo de ambos bandos, hubo muchas matanzas, violaciones a los derechos humanos, orfandad, desplazados, desapariciones forzadas, viudez, entre otros efectos. Fue una época que, como sociedad, no se quiere ni debe repetir.

Una profesora participante del grupo focal señala: “(...) la guerra estaba muy fuerte. Los comunitarios tenían miedo. Yo también, pero debía darles fortaleza y olvidar en público el temor” (I02). Continúa expresando la docente, “(...) no podía dejar de trabajar. Duré 15 años en esa comunidad, los organicé y juntos logramos muchos proyectos. Era condición que las mujeres fueran parte de la organización comunal; al comienzo los hombres no estaban de acuerdo, pero condición era condición y tenían que aceptarlo. Antes las mujeres solo participaban haciendo la limpieza y la comida, mi propuesta fue que eso no era correcto, la mujer podía hacer grandes aportes, a regañadientes aceptaron que participaran las mujeres (...) La guerrilla me veía como oreja, pensaba que por mis contactos con las autoridades oficiales lograba los proyectos. Por el contrario, el ejército me veía como subversiva, pues les enseñaba a leer a los hombres y a las mujeres,

y los organizaba. Fui perseguida muchas veces, pero no me di por vencida (...) mi destino no finalizaba ahí (...)” (I02).

Hubo maestras que iniciaron sus actividades al aire libre, pues no tenían edificio. El ejército tenía una vigilancia permanente para los maestros y sobre todo para las mujeres maestras, pues, por sus actos las veían como revolucionarias; era algo muy complicado, cualquier activista estaba en la mira del ejército. Todos debían cuidar su participación en proyectos, puesto que para el ejército era una especie de reto al sistema y para la guerrilla era una especie de vitrina.

Cuenta una maestra que mientras daba sus clases por la mañana debajo de un árbol, en tablas sostenidas sobre piedras para que los niños se sentaran, vio que cerca del lugar estaba el ejército observando lo que hacía, y de ahí le surgió el compromiso de que debía lograr construir su propio edificio, que ya había estado solicitando en múltiples instancias y ocasiones sin resultados favorables. Ella lo cuenta así: “(...) había organizado a la comunidad en varios comités, el único con resultados, aunque limitados, fue el de la construcción del edificio para la escuela. Habíamos hecho ya muchos trámites y no lográbamos nada, pasábamos penas permanentes pues no había dónde reunirnos con los niños. Ya los vecinos habían conseguido un terreno, pero eso era todo lo que teníamos. Una mañana, mientras trabajaba con los niños al aire libre en un área con árboles que impedían que les diera el sol de forma directa, ellos sentados sobre tablas que estaban sostenidas por unos adobes y piedras, observé que me miraban detenidamente. Cuando puse atención para saber de quiénes se trataba, vi que eran personas vestidas de verde olivo, me imaginé que eran del ejército, pero podían ser también de la guerrilla, se parecían mucho y eso lo hacía a uno a veces confundirse. Estuve más de dos horas trabajando con los niños y los de verde no se movieron del lugar. Me estuvieron observando por mucho tiempo. Yo suponía que el mensaje que ellos me querían transmitir era que me tenían controlada (...) Pensando detenidamente me dije: –ya no debo estar dando clases al aire libre, debo luchar con más fuerza por lograr el edificio para la escuela. Hice el compromiso conmigo misma y emprendí una gestión más intensa, me puse al frente y dediqué todas mis energías hasta lograrlo. Un año después inauguramos dos edificios, el que nos construyó obras públicas y el

otro que construimos juntos, en el que trabajamos todos: los vecinos, los niños, las mujeres y yo. Eso me hizo pensar que nada es imposible, los límites los ponemos nosotros. De una situación de temor, salió algo muy bueno” (I07).

Acciones de fortalecimiento de su imagen en las comunidades

Las maestras tuvieron que realizar algunas acciones muy firmes para que la aceptación fuera un hecho. Uno de los aspectos más sobresalientes que marcaron un antes y un después en el reconocimiento del rol de la mujer educadora del área rural guatemalteca fue la dedicación fuera de la jornada de trabajo, atendiendo jornadas dobles para la atención de niños y de los padres de familia, a fin de desarrollar *el programa de alfabetización*.

Cuando los padres vieron que las maestras lograban enseñar a un comunitario a leer y escribir eso tenía un significado muy valorado. Al inicio, los comunitarios no asistían a las convocatorias, hubo maestras que desfallecieron en el intento, sin embargo, hubo otras que fueron logrando enseñarles a leer y a escribir de uno en uno. Primero eran solo hombres los que asistían, luego empezaron a llegar mujeres y eso provocó un gran cambio para las comunidades. La alfabetización generó un grave riesgo para las maestras, pues, por una parte, el ejército –que por esas fechas andaba controlando en el área rural la organización comunal a favor de la guerrilla, operación a la que se le atribuyen múltiples atrocidades y transgresiones a los derechos humanos– veía la alfabetización como forma de sublevación y de organización de los comunitarios para reclutar jóvenes para la guerrilla.

Por su parte, la guerrilla veía esas acciones de alfabetización como una gran oportunidad para que las personas empezaran a entender la realidad a partir de enterarse de lo que sucedía por medio de la lectura. La alfabetización, entonces, se constituía para las maestras en una vitrina en donde unos las veían con recelo y las señalaban de estar alborotando las ideas de los comunitarios, y otros las veían como las generadoras de organización local para impulsar la libertad y la apertura mental de las personas.

Un padre de familia dijo: “la maestra no se preocupaba solo porque los niños aprendieran, buscaba también la forma en que nosotros los papás aprendiéramos algo. Yo aprendí mucho en las tardes de la maestra. Al inicio no le tenía confianza porque era mujer, pero con el tiempo me di cuenta de que era muy buena”. Otro líder comunitario que vivió de cerca el conflicto armado interno recuerda lo siguiente: “Ella, en varias ocasiones cuando nos estaba dando clases para enseñarnos a leer y escribir, fue visitada por el ejército o la guerrilla, a veces uno no sabía quiénes eran los que llegaban, se parecían mucho. Cuando eso sucedía, nos pedían a todos que saliéramos y nos pusiéramos en fila, ella siempre se ponía al frente y explicaba que todos éramos personas trabajadoras, les decía que todos éramos buenas personas. Esa maestra, además de ser buena maestra y enseñar bien, era más valiente que muchos hombres. Siempre nos defendía y nadie nos hizo nada porque ella siempre estuvo al frente”.

Otra gran acción fue *la organización deportiva y cultural*. Las maestras, aun no sabiendo nada de fútbol o básquetbol, se idearon la forma de generar organización y participación comunal a partir del deporte, ellas se encargaban de organizar torneos deportivos, eran árbitros, entrenadoras, capitanas, lo que les hizo tener un marco de aceptación muy importante, pues los comunitarios valoraban que las maestras no estaban solo para dar clases, iban más allá de eso; además, hacían lo posible por que la escuela fuera el centro de la cultura, deporte, academia y centro social de la comunidad. En ese sentido, un líder comunal menciona una historia que vale la pena recordar: “Una vez la maestra organizó un campeonato de fútbol de personas adultas, había cuatro equipos, llegó el día y no teníamos pelota, no había árbitro ni el campo estaba pintado ni cortado, el monte estaba muy crecido. Ella había dejado comisiones para que esas cosas estuvieran resueltas. Nadie le hizo caso. No hubo inauguración. Cuando yo fui a buscar a la maestra a la escuela en donde ella vivía, estaba llorando, estaba muy triste porque nadie había colaborado. Yo le dije que así éramos en esta comunidad y que no se preocupara que la gente no se componía. Ella me miró y me preguntó, ¿y si los invitamos para el otro sábado usted iría? Yo le dije que sí; entonces me dijo, ayúdeme con dos cosas, uno, lleve a todos los hombres que pueda, no importa cuántos sean, la cosa es que lleguen a las 10 de la mañana, por otro lado, usted me presta

un machete para que en las tardes yo vaya a cortar el monte, yo le dije que sí y que yo iría con ella. Llegó el jueves en la tarde y llevábamos varios machetes, ella y yo empezamos a quitar el monte, cuando los jóvenes y niños nos vieron, llegaron a ayudar y limpiamos el campo, un vecino llevó cal y pintamos la cancha. El sábado yo llevé a mis hermanos, sobrinos y amigos, nos juntamos muchos, organizamos dos grupos y para inaugurar el campeonato, ella fue el árbitro. Ella llevaba una pelota que había ido a comprar al pueblo, caminó cuatro horas para comprarla; además, consiguió un gorgorito de barro. El primer partido fue muy alegre y a partir de ahí empezó un gran desarrollo del deporte en la aldea. Ella fue la promotora, antes hubo maestras, pero nadie se preocupó de la escuela ni de la comunidad. Ella hacía fiestas, actos culturales, nosotros fuimos muy felices con ella, nos costó aceptarla, pero no hemos tenido mejor maestra que ella”.

Otro de los temas importantes es la intervención en asuntos extracurriculares, uno de ellos fue la *organización comunal con fines de desarrollo comunitario*. La gran mayoría de las maestras que se desempeñaban en el área rural tuvieron que vivir en las comunidades, puesto que, aunque la distancia a las cabeceras no era mucha, las condiciones de las carreteras eran muy malas; así que ellas se radicaban por completo y por largos periodos en las comunidades, eso las hacía parte de todo lo que pasaba en estas, sus carencias y dificultades. Algunas muy activas se vinculaban con la idea de desarrollar trámites para lograr la realización de proyectos claves para las comunidades, como provisión de agua potable y luz eléctrica, construcción de centros de salud, de escuela y caminos, entre otros.

Como esas acciones requerían de alguien que estuviera al frente y de un comité local, las maestras decidieron organizar a las comunidades en comités proconstrucción o provisión de algún servicio, para que hicieran parte de los procesos, acudiendo a las entidades a realizar los trámites, estableciendo comunicación con autoridades locales, regionales o nacionales, todo bajo el liderazgo de ellas. Esa participación cambió para los comunitarios la idea de una maestra incapaz o desconocedora por la de una maestra líder, valiente e interesada por el desarrollo comunitario. Un padre de familia explica cómo vivió esa situación en su comunidad: “La maestra nos organizó en la comunidad en

varios comités, había comité para tramitar el agua, otro comité para tramitar la luz, un comité para la construcción de la escuela, a todos nos tenía trabajando. Antes solo había un comité y los demás solo mirábamos lo que pasaba. Yo le dije, maestra por qué tanto comité, nosotros necesitamos trabajar para comer, pero ella me respondió, todos deben aprender a hacer trámites, todos deben sentirse útiles en la comunidad, todos deben sentir lo que cuesta lograr algo. Ella tenía razón” (E05). Otro padre de familia mencionó lo siguiente: “(...) en la comunidad nunca se había logrado tanto como cuando la maestra Antonieta estuvo aquí, ella sí fue importante, no solo enseñaba a los niños, también a nosotros los grandes; ella se preocupaba de todo. Nosotros tuvimos mucha suerte de que ella fuera maestra en nuestra aldea, los maestros ahora solo llegan a dar clases y se regresan a su casa, es poca la relación con ellos y casi no se les trata” (E03).

Las comunidades lograron mucho desarrollo en asuntos claves, gracias a la participación de los docentes en la organización local. Estos ofrecieron asesoría y se pusieron al frente de los proyectos. Por ejemplo, las comunidades lograron cierto grado de formación a partir de la intervención de los docentes; la mujer educadora tuvo más impacto que se manifestó en múltiples ámbitos, como la salud, la alimentación, la costura, la consejería, entre otros. Los padres y las madres lo ven de la siguiente forma. “De la maestra tengo muchos recuerdos, me enseñó en la escuela, pero, además, llegaba a la casa de algunas niñas para enseñarnos a hacer comida, recuerdo que me regaló lana y una aguja y me enseñó a hacer costuras con lana. 25 años después todavía lo hago. Cuando yo tenía algún problema con mis papás, me iba allá con ella y le pedía consejo, muchas veces ella me regresaba a la casa y hablaba con mis papás. Todos los días le pido a Dios por ella” (E05).

Un comentario que deja claro el papel de la maestra en la comunidad es el que nos hizo la siguiente madre de familia, “(...) mi mamá estaba muy enferma, había pasado con diarrea mucho tiempo y no sabíamos qué hacer, yo estudiaba en la escuela creo que, en tercer año, no recuerdo muy bien, y le dije a mi papá que por qué no le preguntábamos a la maestra qué nos recomendaba hacer. Eran como las 6 de la tarde, ella llegó a la casa y vio a mi mamá muy mala y nos

dijo que mejor la lleváramos al pueblo; ella buscó la forma de hacer una camilla con chamarras y palos, y pidió apoyo a otras personas para cargar a mi mamá. Ella se fue cargando un lado de la camilla que elaboraron, caminamos más de tres horas para llegar al pueblo. El enfermero la atendió, le dio sueros y otras medicinas. Al otro día mi mamá ya estaba mejor, regresamos al siguiente día, no dormimos nada, caminamos mucho, pero mi mamá ya iba mejor. La maestra llegó a su casa, solo tomó agua y se fue a la escuela porque tenía que enseñarle a leer y escribir a los papás. Maestras así ya no hay”.

Ese rol que la maestra desempeñó en las comunidades rurales cambió la imagen de la mujer en estas comunidades, especialmente la de aquella que se dedicaba a la docencia; aunque debe recalcar que los participantes en este estudio señalan que la entrega de las maestras antes era mucho mayor que en la actualidad. Ahora, las maestras se dedican solo a dar clases, se han olvidado de la comunidad donde trabajan. La buena imagen que muchas maestras dejaron en las comunidades provocó que muchos padres enviaran a sus hijas a estudiar, algo que estaba limitado para ellas. Además, algunas lograron estudiar magisterio, otras trataron de imitar lo que las maestras hacían, convirtiéndose en lideresas locales.

Percepciones sobre la maestra y la época actual. Discriminación por género y etnia

Los tiempos han cambiado, las circunstancias y las realidades también. En ese marco, se escuchó la opinión de las docentes que vivieron las épocas pasadas y la de las maestras actuales. Una maestra dijo: “Los tiempos son muy distintos y las responsabilidades son otras, antes del año 2000 las maestras debíamos irnos a vivir a las comunidades, no podíamos viajar a diario a nuestras casas, las distancias eran cortas, pero había muy malas carreteras y el transporte era muy escaso. Esa situación de vivir en la comunidad nos hacía adentrarnos en su idioma, cultura, necesidades y, además, buscar en qué entretenernos en las tardes y noches; por eso, siempre exploramos actividades para hacer y mejor si esas actividades iban encaminadas a beneficiar la vida de los vecinos. Ser maestra en una comunidad rural en esa época exigía sacrificios, pero, a la vez, era muy reconfortante, pues uno podía

observar de manera directa cómo contribuir a mejorar la vida de las demás personas” (I02).

Las mujeres maestras que decidían dedicarse a esta noble profesión debían cambiar de forma tajante su vida, porque dejaban todo para asumir a muy temprana edad –sin mucha experiencia de vida ni laboral– un rol de mucho impacto para las comunidades. Eso ha llevado a que en el imaginario de las comunidades donde ellas trabajaron se conserve el recuerdo de su gran labor; por ejemplo, bautizando a las recién nacidas con el nombre de alguna profesora e igualmente, a las escuelas e incluso a las tiendas, les han puesto el nombre de ellas, entre otras formas de rendirles tributo. El libro *Maestras rurales en Guatemala* hace alusión a esas mujeres que se enfrentaron a estereotipos, asumieron riesgos y hasta desafiaron a la guerra misma⁶⁶.

Una maestra menor de edad, que labora actualmente en el sistema educativo menciona lo siguiente: “(...) cuando oigo todas las experiencias de mis colegas me dan ganas de llorar, no sé si yo hubiera aguantado y si mis padres me hubieran dejado ir a trabajar y vivir en la comunidad. Debo decir que ahora uno conoce poco su comunidad, casi no se vincula en los proyectos locales, se convierte en un trabajador con horario y extraño a la comunidad. Ahora hay transporte y uno puede ir y venir todos los días a su casa, puede seguir estudiando, buscar un traslado y cambiar de lugar de trabajo. Pero de algo estoy segura, la satisfacción y agrado de hacer cosas por los demás es algo que no tiene precio y que a los maestros actuales nos está haciendo mucha falta” (I07).

La formación actual del maestro es otra, las necesidades también y su compromiso está en amplia discusión; la carrera requiere ser transformada en todos los ámbitos. Seguramente, la formación de las maestras de aquellas décadas anteriores al siglo XXI era de un nivel menor; sin embargo, la mayoría de la población carecía de formación y la poca formación que tenían los docentes era de alta calidad. En los tiempos actuales hay más personas formadas, existen más

66 Diana Soto Arango, Justo Cuño Bonito y Oscar López Rivas, *Maestras rurales en Guatemala; historias de vida* (Ciudad de Guatemala: Ediciones Litográficas E.M., 2014).

oportunidades para combinar la docencia con otras tareas o estudios, lo que ha implicado cierta desconexión con la comunidad en donde se desempeñan los docentes, pero esto no implica que el racismo y la discriminación por género hayan desaparecido o que las maestras tengan más ventajas en cuanto a su reconocimiento social.

Una profesora contó lo siguiente: “Cuando decidí estudiar magisterio tenía solo tres opciones, ser secretaria, perito contador o maestra, no me motivaba mucho la idea de ser maestra, pero era lo que más me atraía comparado con las otras carreras. Sabía que siendo maestra no me volvería millonaria, pero sí contribuiría a la formación de nuevas generaciones. Entiendo que en el pasado reciente la discriminación a la maestra por etnia, género y condición social era mayor, pero la situación no ha cambiado mucho, todavía vivimos como maestras esos problemas, se nos estereotipa como débiles, poco inteligentes, problemáticas, haraganas y gritonas. Los padres prefieren que sus hijos se inscriban en un centro educativo que dirija un hombre. Hay muchas diferencias sociales que lamentablemente no terminan, siguen viéndonos como inferiores” (I03).

Una maestra de mayor edad, al escuchar esta percepción dijo: “Comprendo que la situación de las maestras actuales es diferente a la que nos tocó vivir a nosotras, creo que la sociedad es muy diferente; pero en realidad veo con mucha preocupación otro tipo de problemas que se enfrentan en las escuelas, por ejemplo, el hecho de que los padres ya no asuman sus compromisos como tales, pues llevan a sus hijos a la escuela y dejan bajo la responsabilidad de los maestros toda su formación, pero si los maestros les llaman la atención pueden ser hasta denunciados. Las maestras viven otro tipo de discriminación, racismo y exclusión, aunque han cambiado los tiempos, siguen presentando males como los anteriores, que solo se transformaron” (I01).

Conclusiones

Las mujeres que se dedicaron a la docencia en el final del siglo pasado y comienzo del presente enfrentaron realidades muy complejas en las comunidades en donde iniciaron su magisterio, debido principalmente al subdesarrollo y la discriminación de los comunitarios por género,

etnia, condición social y racial. Además, tuvieron que vivir de manera directa o indirecta el influjo de la guerra interna, lo que les complicó su desempeño; sin embargo, muchas de ellas, con su compromiso y vocación, marcaron la vida de sus alumnos y de los comunitarios cambiando el imaginario que sobre ellas como mujeres existía en las comunidades al comienzo de su ejercicio como maestras.

En el imaginario social de las comunidades rurales en donde se desempeñaron las maestras existe un gran recuerdo, admiración y aprendizaje. Hubo esfuerzos que fueron más allá de la escuela y señalaron el camino. Muchos de los comunitarios las llevan en su memoria y las siguen poniendo como ejemplo de vida.

Las maestras en el área rural, tanto a finales del siglo anterior como a inicios de este, enfrentaron grandes desafíos producto de la crisis social que vivía Guatemala.

Los estigmas para las mujeres que se dedican a la docencia aún persisten en la actualidad, aunque con algunas diferencias, comparados con épocas pasadas.

Las maestras rurales son de las personas que más han contribuido al desarrollo comunitario, pues su visión de la vida y su participación para promover las mejoras para sus comunidades fueron decisivas, gracias a que su conexión con el lugar de trabajo fue mayor. Así es, ellas vivieron en la comunidad, aprendieron el idioma y se conectaron con la cultura, las tradiciones y las normas sociales del sitio. Se volvían una más de la comunidad y tenían una relación integral que vale la pena valorar y reconocer.

Los resultados de la investigación de este capítulo se articulan con el capítulo siguiente *Entre la biografía y la historia de vida: un viaje por los recuerdos y la memoria escrita de la maestra rural Gloria Elsa Aguirre Tafolla*, puesto que hay puntos de encuentro en las historias de vida de las maestras rurales que les permiten interconectar sus prácticas pedagógicas y entender la educación en el contexto rural.

Referencias

Bravo, Rosa. *Las metas del milenio y la equidad de Género*. Serie Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile: Cepal, 2004. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5920/S045326_es.pdf

Comisión para el Esclarecimiento Histórico. *Guatemala, Memoria del silencio*. Guatemala: Servigráficos, 1999.

Comisión para el Esclarecimiento Histórico. *Guatemala, Memoria del silencio. Conclusiones y recomendaciones*. Guatemala: Litoprint, 2000.

Cortez Sic, José Enrique. “Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21 n.º 33 (2019): 245-273. <https://doi.org/10.19053/01227238.9909>

Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research*. New Delhi: Sage Publications, 1998.

Díaz Piñeres, Alexandra, Carolina Bravo Rueda y Gloria Esperanza Sierra Delgado. “Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020): 265-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>.

Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales ICEFI. *Mujeres de Guatemala. Un análisis de sus condiciones económicas y sociales*. Ciudad de Guatemala: ICEFI, 2021. https://mail.icefi.org/sites/default/files/we_effect_-_mujeres_de_guatemala_-_un_analisis_de_sus_condiciones_economicas_y_sociales.pdf

Instituto Nacional de Estadística Guatemala INE. *Principales resultados Censo 2018*. 2019. <https://www.censopoblacion.gt/cuantosomos>

Malagón Plata, Luis Alberto, Luz Helena Rodríguez Rodríguez y Diego Fernando Machado Vega. “Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior”. *Revista Historia*

de la Educación Latinoamericana 21, n.º 32 (2019): 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>.

Mansilla Sepúlveda, Juan. “Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.º 31 (2018): 189-209. 0.19053/01227238.8574

Ministerio de Educación de Guatemala. *Mineduc@en línea*, n.º 27, (2020): 1.

ONU. *Las cifras que reflejan la situación de las mujeres en Guatemala*, 2015. <http://www.soy502.com/articulo/cifras-reflejan-situacion-mujeres-guatemala-0>

Rouanet Guzmán, Rina Patricia. “Género, equidad y paz en Guatemala, 1996-2015”. Tesis de Doctorado, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2021.

Soto Arango, Diana, Justo Cuño Bonito y Óscar López Rivas. *Maestras rurales en Guatemala; historias de vida*. Ciudad de Guatemala: Ediciones Litográficas E.M., 2014.

Soto Arango, Diana y Óscar López. *La maestra rural en Iberoamérica*. Carepa, Antioquia: Fundesa, 2015.

Entre la biografía y la historia de vida: un viaje por los recuerdos y la memoria escrita de la maestra rural Gloria Elsa Aguirre Tafolla⁶⁷

Ana Cecilia Valencia Aguirre⁶⁸

Universidad de Guadalajara

 <https://orcid.org/0000-0001-5766-712X>

Armando Martínez Moya⁶⁹

Universidad de Guadalajara

Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-9044-3504>

“Los muertos que vos matáis gozan de buena salud”.
Don Juan Tenorio. José Zorrilla

Introducción

La memoria guarda, pero también olvida, incluso aunque se trate de vivencias íntimas, fraguadas en la intensidad de lo cotidiano, en etapas volátiles de la existencia de cada persona: la infancia, la vida familiar, el barrio, los amigos entrañables, el amor, el trabajo, y otras muchas dimensiones de la vida. Una lucha entre el recuerdo y el olvido. Y en ese concierto, recuperar una trayectoria de vida requiere de un esfuerzo adicional, pues es necesario construir un vínculo conceptual entre lo que queda en el recuerdo y su asociación con el objeto de estudio: en este caso, la educación rural infantil. Esa es la trama de ese trabajo: reconstruir la vida profesional de una maestra mexicana entre el recuerdo –abrevando en los testimonios narrados por su hija– y los registros documentales que la propia maestra dejó durante su paso

.....
⁶⁷ Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Maestras rurales en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, código SGI 3069 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

⁶⁸ Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara (UdG). Coordinadora de la Maestría en Estudios Filosóficos. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Doctora en Educación. Línea de investigación: La adolescencia en contextos socioeducativos y formación de docentes.

⁶⁹ Profesor investigador titular C, Universidad de Guadalajara. Expresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Miembro de HISULA y COMIE. Línea de investigación: Historia de la educación infantil y superior y de la infancia.

como docente en escuelas rurales del estado de Michoacán a partir de 1963. La historia de vida y la biografía en una simbiosis.

Partiendo entonces de una convención conceptual que toma como base categorías que sustentan los imaginarios, las mentalidades y la cultura popular en el tránsito de la práctica docente rural, este capítulo es un adelanto de un trabajo de mayor envergadura que busca la consecución, la problematización y el contexto en que se desarrolló el trabajo de maestras en el marco de las políticas educativas del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en México, entre 1945 y 1971. En este sentido, este capítulo destaca un encuentro con lo planteado por los autores Oscar Hugo López *et al.* en su texto, al develar la importancia de las historias de vida de las maestras rurales.

Proemio: idea, concepto y procedimiento

Un reto importante para quien hace historia remota es que los personajes o las muchedumbres que forman parte de su relato y que han fallecido ya, aparezcan en la trama como si vivieran aún, a fin de que la narrativa sea considerada realmente un hecho histórico y no unas efemérides o una historia de muertos vivientes. Sabemos que el historiador trata de reconstruir lo que posiblemente sucedió y las formas de actuar y pensar de personas que vivieron en un determinado tiempo. Lo que indaga es lo que considera que ocurrió, no lo que realmente pasó, que es una tarea imposible⁷⁰, y para ello debe quedar la sensación plena de que los sujetos actúan como vivos y no como muertos. Queremos saber qué hicieron, a qué circunstancias se enfrentaron, qué les pasó, qué sentido tiene todo lo que vivieron, buscando entre hechos, documentos y objetos su paso por esa etapa analizada. Aparte de las historias más generales, que abarcan una enorme variedad de temas, sabemos que el estudio de una sola persona se hace a través del relato biográfico –si esa persona está viva o muerta– y para entender la participación de un grupo con ciertos rasgos en común está la prosopografía⁷¹. Otra versión es la historia oral, en la que las personas cuando son

70 Paul Ricoeur, “La intencionalidad histórica”, en *Tiempo y narración* (México: Editorial Siglo XXI, 2003).

71 Lawrence Stone, “Prosopografía”, en *El pasado y el presente* (México: Fondo de Cultura Económica, 1986).

interrogadas están vivas y hablan sobre su versión de los hechos (su testimonio), su vinculación con ellos, su participación y su forma de entenderlos. Dentro de este último campo están las historias de vida, en las que —con la ayuda invisible del historiador— el protagonista o el testigo narra con sus propias palabras la versión de los sucesos y expresa, también mediante su propia narrativa, su interpretación íntima de lo acontecido.

En este trabajo buscamos establecer un vínculo entre ambas versiones historiográficas: la biografía y la historia de vida. Los muertos y los vivos. Pues se trata de reconstruir la trayectoria de una maestra ya fallecida. Las fuentes documentales nos ayudarán a construir su biografía a través de dos valiosísimos recursos metodológicos y de fuentes que nos harán ir más allá de lo biográfico, esperando que la protagonista con ello dé *signos de vida*, simbólicamente hablando. Para ello, se parte en el estudio de la utilización de su tesis profesional con la que obtuvo su grado de profesora, la cual está redactada con un estilo personal, a veces intimista, recurriendo a jornadas de trabajo interminables⁷². El uso de recursos técnicos, sociales, culturales, pero también emotivos respecto a ella y a su entorno, la hace realmente única para la construcción de su personalidad, la naturaleza de su trabajo docente y el entorno en el que vivió⁷³. Este documento podría entenderse entonces como una entrevista póstuma, una confesión, una relatoría en la que retrata con gran nitidez su trayectoria humanizada de vida profesional y personal.

Aunada a este recurso *sui generis* se encuentra la aportación de la hija de la maestra (quien está entre los participantes de este estudio). Se trata de Ana Cecilia Valencia, también maestra, confidente cotidiana de la protagonista, lo que les permitió durante años desarrollar un sólido y fraterno lazo amoroso y cultural entre madre e hija. Nuestro

72 La jornada del trabajo rural en realidad no tenía horario, aunque en la escuela las clases eran de 9 a 14 horas, se trata de una responsabilidad personal que se hace con convicción y responsabilidad social,

73 Como explicaremos más adelante, el tipo de documento recepcional que, para obtener el título de profesora de la política educativa de ese tiempo, tenía el formato de una memoria de trabajo en la cual debía mostrar quien se pretendiera titular, la entrega y a veces el sacrificio al trabajar con niños y familias campesinas en lugares remotos, precarios.

recurso son los recuerdos, la evocación y las anécdotas relatadas por su hija. Se busca reconstruir un vínculo muy fraterno en su vida personal y en el campo del trabajo docente, que sea una remembranza realmente vivencial, palpitante y testimonial, resultado de esa relación tan estrecha.

Conforme a todo ello, consideramos que este estudio tiende un puente de conocimiento interdisciplinar entre la biografía y la historia de vida. La maestra Aguirre nos habla como si estuviera ahora aquí mismo, a través de sus emotivas y razonadas palabras recuperadas de su tesis, o por medio de la memoria que quedó guardada en su hija Ana Cecilia.

Estas son, a nuestro juicio, las razones singulares que ponemos a consideración de quienes tengan el interés de acercarse a conocer esta forma de integración testimonial que puede ser un aporte metodológico dicotómico y contribuye además a ampliar la historia rural de la educación mexicana y de sus maestras durante los años 1945-1971.

Una última consideración: este esfuerzo intenta además desterrar el acartonamiento objetivista que ha caracterizado los estudios biográficos e historias de vida tradicionales y positivistas; como dice Miguel Marinas: esa tradición convertida a la postre en rutinas cómodas, incuestionadas, en donde la significatividad de las prácticas de los sujetos no se indaga, reducen a cada persona en individuo. Y que a partir de sus marcas peculiares, son esquematizadas aunque aparentemente expresan opinión, en el sentido de tramas cerradas, convirtiendo la narrativa en un recurso reduccionista por lo cual cada porción de las vivencias narradas tiene ya un comportamiento estanco que las está esperando⁷⁴.

Intentamos, por lo tanto, humanizar la explicación de las palabras de la maestra mediante la inserción del sujeto en un espectro no cosificado sino complejo, como es el que encaran todos los seres humanos con sus imaginarios personales. Además, porque el contexto histórico en el que se desarrollan los hechos está impregnado de una mística y un compromiso de los profesores de esos años (1960-1990), tal como lo

.....
74 José Miguel Marinas, *La escucha en la historia oral* (Madrid: Editorial Síntesis, 2007), 16-17.

configuró programáticamente la política educativa posrevolucionaria (a partir de 1920 hasta la época del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: 1965), en donde a cada maestro y maestra, producto de una mística educativa y social, le implicaba contribuir a fundar una patria nueva revolucionaria desde la escuela que buscó hacer de cada docente un agente cultural del cambio. Muchos maestros se identificaron e incluso se sacrificaron con este ideal, entre ellos la maestra Gloria Elsa.

Contorno y entorno

Todavía hoy, pese a que han pasado más de sesenta años, y que el éxodo campo-ciudad irrumpió dramático para obligar al desarraigo y desplazamiento de grandes franjas de la población rural, México sigue siendo un país de pueblos, ranchos, caseríos; puñados de pequeños lugares donde vive, padece y sueña el campesinado. El reparto agrario de tierras (1920-1970) propició los subsidios para el cultivo, la ganadería, la dotación ejidal incluso de bosques y la conformación de cooperativas pesqueras, lo que dio lugar a la conformación de ejidos en todo el país; ahí se arraigaron núcleos humanos que le dieron rostro al México agrario, aunque llamado también el México amargo⁷⁵, pues ahí prevalecieron grandes zonas de marginación, una especie de ayuda insuficiente en donde la clase política que gobernó el país bajo el signo de un solo partido –PRI–, designó eufemísticamente al campesinado como los *hijos predilectos de la revolución*⁷⁶. Los dotó de programas⁷⁷, pero no permitió que salieran de la pobreza. El discurso político de la reforma agraria pregonaba que buscaba retribuir al sector campesino por su sacrificio trágico durante la revolución (1910-1920: un millón de muertos). Un campesinado en vilo, de ahí la migración y el arraigo precario.

75 “Fruto del trabajo de reportero de Manuel Mejido, quien entró de lleno a todos los problemas humanos derivados de la pobreza. El libro refleja el hambre y la explotación como ese trasfondo del que el hombre trata de escapar para caer en la trampa de la gran ciudad”. Manuel Mejido, *México amargo* (México: Siglo XXI Editores, 1973).

76 Arturo Warman, *Los campesinos: hijos predilectos del Régimen* (México: Editorial Tiempo Nuevo, 1983).

77 A excepción del gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), todos los programas sociales para el campesinado tenían como telón de fondo la cooptación política de organizaciones clientelares adheridas al partido gobernante.

Uno de los programas emblemáticos y de mejores resultados fue el de la *Escuela Rural Mexicana* (1920-1940)⁷⁸, pero por las condiciones contradictorias que hemos expuesto, la cobertura educativa rural siguió siendo insuficiente, precisamente por la pulverización poblacional y por el carácter limitado e insuficiente de sus alcances⁷⁹. De ahí que en 1944-45 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), cuyo propósito era dotar a los maestros rurales sin título profesional, de formación pedagógica, didáctica y gestión social. Se trataba de docentes que eran o habían sido contratados por el régimen para cubrir los cientos de puestos vacantes para abastecer en lo posible la educación básica y de las comunidades rurales en el territorio nacional; ahí precisamente donde el maestro normalista titulado no había llegado.

Es un lugar común considerar al gobierno de Ávila Camacho como un régimen conservador, cuando menos, pues dismanteló paulatinamente muchos de los programas de avanzada como las expropiaciones y disminuyó el reparto agrario, así como el modelo de la educación socialista⁸⁰ y propuso, en cambio, *la escuela del amor*⁸¹, que propició despolitizar la reforma educativa y convertir al maestro en un docente

78 Proyecto educativo popular comunitario, singular y exitoso. Vid., Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*. 2ª ed., (México: SEP, 1982), 167-173. Existe una amplia bibliografía testimonial y analítica.

79 En los *considerandos* para el establecimiento del IFCM se dice: “Que a pesar de los esfuerzos hechos por la Secretaría de Educación, a través de los organismos como las Misiones Culturales y las Escuelas Normales, para elevar dicha preparación en forma que satisfaga las exigencias de la educación, es un hecho que el problema de la capacitación del Magisterio subsiste en la actualidad en toda su gravedad (...) Que el progreso de la nación apremia para que en un tiempo mínimo el Magisterio sea capaz de afrontar, en toda su amplitud y profundidad, los problemas educativos que le competen”. Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 26 de diciembre de 1944. Diario Oficial de la Federación Tomo CXXXII, N.º 36.

80 Desde el inicio de su sexenio (1940-1946), Ávila Camacho fue suprimiendo paulatinamente el modelo pedagógico y escolar de la educación socialista, promoviendo y logrando finalmente el cambio del artículo tercero constitucional que la sostenía, estableciendo que la educación impartida por el Estado tenderá entonces a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano fomentando el amor a la patria. Se paso entonces de la educación social al idealismo patriótico. Federico. Lazarín, *Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 1996 COMIE, A.C. México.

81 Alejandro Ortiz Cirilo, “*La escuela del amor en 1946*”, en *Laicidad y reformas educativas en México. 1917-1992* (Ciudad de México: UNAM, 2015), 63-84.

María Bertely Busquets, “Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)” de Cecilia Greaves L. *Historia Mexicana* 60, n.º 4 (2011), 2176-2191.

capacitado pedagógicamente. Si bien el modelo educativo resintió la cancelación de muchos de los atributos sociopedagógicos y culturales del gobierno anterior, por lo menos en el trabajo rural, la política educativa y los programas institucionales y sectoriales insertaron nuevos y dinámicos bríos al trabajo de los maestros rurales y urbanos, así como a su relación con la comunidad⁸². Con ello disminuyó la férrea oposición de iglesia, empresarios ganaderos y un amplio espectro de la población reaccionaria. En este sentido, el trabajo del IFCM adquirió una gran relevancia. La SEP se concentró en sustituir el discurso reivindicativo y revolucionario de la etapa socialista por una mística de entrega moral, inflamando el pecho de los maestros con un nacionalismo romántico; cada maestro era considerado un obrero para la construcción de la nueva sociedad, luchando día a día. Y así lo asumieron ellos. En gran medida, el pensamiento del ministro de Educación de esa época, Jaime Torres Bodet, fue determinante en ese enfoque. Pablo Latapi hizo un análisis de su pensamiento a través de sus discursos y sus textos; ahí se constata que su concepción sobre el papel del maestro coincide plenamente con las políticas del Estado y los documentos alusivos a la reforma y del IFCM. He aquí algunos fragmentos de su visión sobre el magisterio:

La función del maestro es, para Torres Bodet, moral e intelectual... En lo moral, debe ser ejemplo vivo de los ideales que se propone inculcar. Su cualidad principal es la responsabilidad, en virtud de la cual se hace acreedor a la confianza pública (...) Esta responsabilidad se debe traducir, en la práctica cotidiana del maestro, en comprensión del alumno, atención a sus peculiaridades y dedicación a las tareas de su oficio. 'Los alumnos no deben ser tratados como siervos, sino estimulados como personas, para que muestren su deseo y su capacidad de conquistar y merecer su independencia. Deben ser apoyados con dulzura y firmeza en el lento proceso de su maduración, hasta que lleguen a ser 'hombres cabales' (...). 'El maestro representa a la Patria; es su obligación llevar el mensaje y

82 Fue en 1946, casi al final del sexenio, cuando finalmente se suprimió la educación socialista constitucionalmente y de acuerdo con la nueva reforma del artículo tercero se estableció que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

los valores de México hasta los más remotos rincones del país' (...) El maestro rural es, con frecuencia, un importante recurso para el desarrollo de la comunidad: 'consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria' (...) Un criterio nacionalista, que suponía tanto el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo (mediante el interés general de la sociedad y el aprovechamiento de los recursos del país), como también la defensa de la independencia política y el aseguramiento de la independencia económica⁸³.

Memoria, maestra y patria

En 1968, la maestra Gloria Elsa presenta ante un jurado su memoria profesional; tiene 24 años y ya tenía 9 laborando como maestra, es decir, había empezado siendo casi una niña⁸⁴. La Memoria para obtener el grado conforme a los lineamientos del IFCM, debía ser una evidencia textual y gráfica en detalle de su labor no solo escolar sino comunitaria, tal como lo hemos referido respecto al concepto de total entrega del docente. Desde el primer párrafo, en las "palabras al jurado" se aprecia diáfananamente el sentido personal y de entrega al país que convoca su trabajo. Ambas finalidades: ser maestra ejemplar y ser ciudadana con un alto sentido patriótico son una misma cosa:

hoy que he tenido la oportunidad de presentarme ante vosotros, les saludo con el respeto y atención que se merecen y poner a consideración esta MEMORIA, la cual he hecho a base de muchos esfuerzos, ya que mi intención ha sido siempre de presentar un trabajo digno de vuestro agrado y a la vez como un reconocimiento a aquellas personas que me guiaron a las metas que me he forjado, que son las de servir a México y a mis semejantes, no importando para ello ningún sacrificio para superarme en mi profesión y para sembrar en las mentes infantiles, esa semilla del saber que afirma y supera las nociones culturales de los pueblos⁸⁵.

83 Pablo Latapí, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, n.º 3(1992): 14-44.

84 Incluso había terminado ya la educación secundaria que cursó en la Escuela Federal de Uruapan, Michoacán. Este nivel se cursaba en tres años. También hizo un año de bachillerato.

85 Gloria Elsa Aguirre Tafoya, "Memoria de la Práctica Profesional y Social" (tesis de

Además de la influencia cultural que tuvo de su madre y abuela, todas maestras, mucho tiene que ver en su deseo de ser maestra lo vivido en su infancia, particularmente desde que estudió la educación primaria. De todos los claroscuros de las rendijas donde se filtraba la vida escolar, desde esos años primeros de vida, ya sea como inconsciente colectivo o como un imaginario evocador, el esfuerzo que llevaban a cabo los docentes, a veces al extremo, no pasa inadvertido para la maestra –entonces niña– y la atrapa, para años después evocarlo: “Año con año veía la abnegación con que nos atendían los maestros sin demostrar fatiga o cansancio. De ahí mi idea de llegar a ser maestra”⁸⁶.

Un elemento distintivo de ella es el hecho de que en ningún momento deja de ser su trabajo autocrítico, señalando aquellos aspectos o errores que comete en su labor. Ella misma reconoce que al inicio, como seguramente lo fue para muchos maestros y maestras novatos, su trabajo fue limitado y a veces erróneo, aspecto que no se vislumbra en las narrativas de otros docentes cuando abordan su vida profesional. Ella con toda honestidad lo dice:

Cabe decir aquí que los éxitos fueron muy pocos comparados con los fracasos que se me presentaron debido a la falta de experiencias y principalmente debido a la ignorancia de métodos y técnicas especiales que me sirvieran en el desarrollo de los temas que presentaba a mis alumnos, ya que sus caras reflejaban el desinterés y la postura que adoptaban al sentarse me indicaban que las exposiciones y mis clases no estaban de acuerdo con sus necesidades lúdicas, lo que conducía al desorden e indisciplina del grupo. Pero gracias a los consejos y orientaciones de varios compañeros maestros y en especial de mi abuelita, maestra que trabajaba en la misma escuela, pude difícilmente salir adelante en mi trabajo docente⁸⁷.

La anterior confesión nos permite constatar la adecuada y obligada necesidad de que los maestros de grupo no egresados de las escuelas rurales, como la maestra Gloria Elsa, tengan paulatinamente una preparación pedagógica y desde luego didáctica, para elevar

pregrado, Escuela Normal por Correspondencia, 1966-1968).

86 *Ibíd.*, 1.

87 *Ibíd.*, 3.

significativamente los procesos de enseñanza y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Así que este ejemplo emblemático legitima la creación del IFCM para este sector de docentes. El ingreso de la maestra a este instituto fue una opción que cientos de maestros tomaron para dejar de ser autodidactas y tener una formación académica.

Ese matiz comunitario, que estaba impregnado en la política educativa y aterrizado en su carácter práctico a través del IFCM, constituyó uno de los proyectos formadores del magisterio más importantes de América Latina⁸⁸. Considerada la Escuela Normal más grande del mundo, la capacitación de los maestros se dio a través del primer sistema de educación a distancia del continente por medio de un eficiente sistema por correspondencia. Para ello, el Instituto preparó cientos de materiales secuenciales para que los maestros se orientaran y desarrollaran su trabajo con los niños. Materiales que incluían teoría educativa, matemáticas, ciencias naturales, español, historia, civismo y actividades didácticas en todas las disciplinas, incluso en labores extracurriculares pero que eran fundamentales para elevar las condiciones de vida comunitaria: atención a la salud, la higiene, estudio y conservación de la fauna y flora, orientaciones técnicas para la atención de huertos y animales de trabajo y reproducción: bovinos, porcinos, caprinos, equinos, etc.⁸⁹ En fin, una labor integral que tenía como objetivo educar y recibir educación de la comunidad. Los destinatarios del proceso educativo eran, además de los alumnos, la comunidad y los padres de familia, tal como se había establecido en la escuela rural mexicana, cuatro décadas atrás, y en el currículo que entonces llevaban de las Normales Rurales.

La avalancha de materiales impresos que editó el IFCM es otra gran hazaña educativa, si tenemos en cuenta que México es un país subdesarrollado y con muchas carencias y problemas. Además de los folletos seriados, colecciones de libros y materiales de estudio,

.....
88 Carlos Ornelas, "La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas. Los vaivenes de la política educativa", en *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995), 95-126.

89 Manuel Moreno Castañeda, *El Instituto Federal de Capacitación en Jalisco* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994).

sobresalen las revistas “Capacitación”⁹⁰ y posteriormente el Boletín del IFCM,⁹¹ que contenían decenas de artículos pedagógicos y didácticos con los que los maestros se formaban y con los que trabajaban con los alumnos.

Una muestra palpable de este paradigma multidisciplinario, comunitario, científico y cultural que era el currículo de la reforma educativa cristalizada en la formación del maestro dentro del IFCM, es la *Memoria* de la maestra Gloria Elsa, cuyo contenido retrata la inmensa labor comunitaria y la acción sistemática de trabajo educativo. Simplemente para cumplir con la exigencia del trabajo con las autoridades educativas, la maestra inserta todo un estudio del lugar. Esta labor, que fue haciendo durante su estancia en la localidad, le exigió muchas horas de investigación documental, de campo e imágenes testimoniales.

En el municipio de Nueva Italia, concretamente en el poblado El Nuevo Capirio, trabajó la maestra Gloria. Es la zona de “tierra caliente”, por sus temporadas de intenso calor. Es zona agrícola, pero también llanera y está muy cerca de la costa del Pacífico en el estado de Michoacán, donde habitan descendientes de italianos, ya sin el gran poder político y territorial que habían tenido décadas atrás y que perdieron debido a la reforma agraria. Allí también reside una amplia población indígena y mestiza con tierras ejidales y trabajadores agrícolas. Zona de contrastes sociales, pero no abismales, donde imperaba una importante confluencia cultural campesina que hermanaba a los campesinos ante las adversidades, pues si bien habían recibido los beneficios de la reforma agraria, la pulverizada densidad poblacional limitó las dotaciones de tierra⁹². En esa zona está Nuevo Capirio, al sur del río Tepalcatepec y la Sierra Madre Occidental, a 15 kilómetros de Nueva Italia por la carretera a Playa Azul.

90 Dalaia Zoe Nuño González, “La Revista Capacitación: un instrumento de trabajo olvidado para las y los profesores rurales mexicanos (1955-1960)”. V Coloquio Internacional Formación de educadores en escuelas normales. Tunja, Colombia, 2002.

91 Manuel Moreno Castañeda, “Boletín IFCM. Una fuente para la recuperación de la historia de la educación en México. *Revista Educar* 3, (1997).

92 Alfredo Pureco, “Nueva Italia de Ruiz: de centro agrícola a utopía rural”. *Revista Estudios Jaliscienses* 84, (2011).

Nuevo Capirio tiene ya una nueva maestra, y con ello vemos la intencionalidad de la política educativa en torno a la vinculación profunda y permanente de la escuela con el lugar y la población. El diagnóstico que realiza en la parte introductoria de su documento para su plan de trabajo es amplio y completo:

Limitaciones geográficas del lugar.
Censo general. Por género. Oficios. Analfabetismo.
Flora y Fauna. Paisaje.
Recursos naturales, ríos, montañas, lagos.
Vida económica.
Condición de las viviendas.
Alimentación de la población
Producción agrícola y frutal,
Ganado porcino, bovino, ovino, equino. Avicultura.
Maquinaria agrícola, abonos y fertilizantes.
Organización familiar, religión, costumbres.
Fiestas patronales y devociones.
Ámbito cultural y artístico.

El aspecto educativo debía incluirse aparte, pues cada maestro en su localidad debía escoger un aspecto escolar comunitario que necesitara mejorar, llevarlo a cabo y presentarlo en su memoria. Para el caso de la maestra Gloria Elsa, las condiciones educativas eran las siguientes:

Existe una sola escuela, llamada ‘José María Morelos y Pavón’, atendida por dos maestros, uno de planta y otro emergente municipal, el cual se traslada desde un pueblito cercano llamado El Letrero (...) Esta escuela tiene una inscripción de cien alumnos, los cuales quedaron en existencia, al finalizar el año, 91 y los nueve restantes causaron baja en el transcurso del año, porque sus familiares tuvieron la necesidad de trasladarse a otro lugar.

Se deduce entonces que no hubo ningún fracaso escolar, pues los dados de baja muestran que en el país, o por lo menos en la región, hay un permanente ordenamiento demográfico. Los alumnos tuvieron que emigrar. Es la época en que empieza a presentarse la migración campo-ciudad, a causa del proceso de industrialización en el país que

demanda constante mano de obra⁹³. Por otro lado, aún hay un número significativo de analfabetismo (100 de 545 habitantes), por lo que, además de todo lo que debía hacer la maestra, tenía que organizar la alfabetización. Se aplica asimismo una ficha antropométrica a cada alumno, para ver su condición fisiológica. También se examina su grado de nutrición, su capacidad jurídica y su agudeza auditiva.

Un plan de trabajo exhaustivo y creativo

Una vez que se tiene un diagnóstico general, los maestros del IFCM deben elaborar un plan de trabajo, y luego, al mismo tiempo que hacen su ejercicio docente, van estudiando la carrera de maestro, esto lo tienen que mostrar en la *Memoria* que presentan para obtener su título profesional, Así lo hizo la maestra, expuso los rezagos y necesidades de muchos aspectos de la localidad, del entorno natural, de los servicios y, desde luego, de la escuela y su contorno.

Entre todos los problemas por resolver en cuanto a lo material, la escuela –por supuesto– era lo más importante. Las recomendaciones que hace para la escuela donde labora, son muy ilustrativas respecto a las condiciones de trabajo y de infraestructura y equipo. Se requiere ampliarla y darle un mejor ambiente para empezar:

El inmueble influye mucho en la situación del niño porque de ahí depende que esté o no correctamente dentro del salón de clases para que pueda asimilar mejor los conocimientos o simplemente hacer cualquier trabajo. (...) respecto al salón de clases, este debe contar con una buena ventilación, lo mismo de luz que de acústica (...) La escuela donde he venido prestando mis servicios no cuenta con las condiciones antes mencionadas, porque es muy reducida, pero sí se ha adquirido el mueble suficiente para los dos grupos.

93 “El desarrollo estabilizador son los 15 años que van de la devaluación de 1954 y hasta 1970. El crecimiento promedio fue de 6.8%, la producción industrial creció 8% y la inflación solamente fue 2.5 por ciento. En realidad, fue un periodo de oro del capitalismo, las economías desarrolladas crecieron 4% anual, pero en esa ocasión México sí pudo participar de la bonanza gracias a las políticas económicas internas de esa época”. Morales, Vidal. “El desarrollo estabilizador”. *Periódico El Economista*, 5 de abril de 2018.

Pero, como siempre, tendría que haber un sacrificio y ese era el proletariado rural, cuya pobreza no solo no se extinguió, sino que creció.

El plan de trabajo es ambicioso, pues no hubo aspecto que la maestra Gloria Elsa no abordara y luego interviniera. La *Memoria* va evidenciando las múltiples actividades que hizo ella sola o auxiliada la mayoría de las veces por equipos de trabajo, principalmente de alumnos. Con ello puede inferirse la gran capacidad de convocatoria que tenía para estimular un amplio sentido de colaboración. A continuación, se presenta una síntesis de los aspectos que desarrolló:

Aspectos profesionales

- Continuar con sus estudios para ser maestra: pasó de segundo a tercer y último año de carrera⁹⁴.
- Asistencia a los centros de Cooperación Pedagógica que se organizan para todos los maestros de la zona.
- Asistencia obligatoria a conferencias y exposiciones, con fines de actualización.
- Revisar y aprovechar permanentemente las publicaciones del IFCM que contienen textos para la realización de múltiples actividades de todo tipo que deben trabajarse con los alumnos y la comunidad (colecciones de libros sobre técnicas para aplicar, libros teóricos, de historia e historia de la educación, huertos, mineralogía, salud, higiene, empresas domésticas para elaboración de productos frutícolas, etc.).

Aspectos administrativos

- Se mantuvo debidamente arreglada la casa amueblada que se utiliza para los maestros que llegan a trabajar a la comunidad.
- Se organiza el archivo de la escuela, creando y organizando una biblioteca escolar y para la comunidad.
- Se constituyó plan para organizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos.

.....
94 Las actividades asignadas a través de materiales y guías del IFCM que le llegaban por correspondencia para realizar su carrera de maestra eran constantes, debía enviarlas también por ese medio mensualmente.

- Se organizó un sistema para el control de incidencias, proyectar estudios para resolver problemas de indisciplina, ausentismo, conflictos, falta de asistencia de padres de familia, etc.

Aspecto material

- Mejoramiento de los salones de clase: ventilados, grandes, mobiliario adecuado y suficiente, así como todo su equipamiento. Logro de mejor acústica.
- Construcción de 10 mesabancos binarios (con el apoyo del gobierno municipal de Nueva Italia).
- Con el apoyo del Comité de Administración se compraron dos escritorios, dos sillas, una máquina de escribir.
- Con las utilidades de la parcela escolar, se compró un balón de voleibol⁹⁵.
- Compra de un botiquín con la ayuda de los alumnos.
- Pintura y resanada del salón de clase con la ayuda y el trabajo de los alumnos.
- La terminación finalmente de todas las mejoras de la escuela permitió su inauguración a principios de 1964, evento que viene obviamente en la *Memoria*, consignado como un gran acontecimiento pues fueron autoridades y funcionarios del gobierno estatal.
- Pizarrón pintado y arreglado por los alumnos.
- Actividades sobre la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico. Salidas de observación sobre el entorno natural con los alumnos.

.....
95 Se observa utilización muy baja de los recursos de la parcela escolar (PE), cuando regularmente eran cantidades grandes y era lo que más redituaba a la escuela, pero seguramente que el dinero lo sustraían el director de la escuela y/o el supervisor; corrupción que se ha mantenido vigente durante todo el siglo XX. La PE había sido creada en 1940 para ayudar al sostenimiento de las escuelas y para el vínculo agrícola y pedagógico con los alumnos. Desde los años 90 entró en crisis.

- Acciones para la comprensión y el mejoramiento de la vida social. Trabajo, talleres y pláticas con padres y madres de familia. Construcción de muebles, de juguetes, economía del hogar.

- Actividad artística con los alumnos. Pintura, declamación, redacción libre, torneos literarios de poesía y redacción.

Aspecto técnico

- Compra de un juego onomatopéyico para la enseñanza de la escritura y la lectura.

- Elaboración de materiales didácticos por los alumnos.

El énfasis desde luego no estaba solo en las mejoras materiales y la reorganización administrativa, sino en el proceso pedagógico, en la permanente formación, actualización y superación profesional. Dice al respecto:

para darle el merecido lugar que ocupa la Pedagogía, he llevado a la práctica las sabias orientaciones que al respecto nos ha venido dando el IFCM, así como las claras exposiciones que los autores hacen en nuestros libros de texto (técnica de la enseñanza, Psicología, ciencias de la Educación, organización y administración escolar, psicotécnica pedagógica, paidología y otros. (...)) Valiosas experiencias he tomado de las clases prácticas en las que por suerte me ha tocado participar en los cursos intensivos como en las clases que he observado de otros compañeros, ya que después de estos ensayos, el maestro asesor pone en relieve todos aquellos errores que una autocrítica no alcanza a percibir⁹⁶.

Los cientos de maestros que estudiaban-trabajando, como fueron los maestros no titulados del IFCM, hoy constituyen un gran linaje, pues fueron activistas acérrimos en la comunidad y pensadores intelectuales en el salón de clases. Lo singular de la maestra Gloria Elsa es que, como lo hemos visto líneas arriba, ella no se conformó con cristalizar y transformar uno de los rezagos que por mandato debía realizar

96 Gloria Elsa Aguirre Tafoya, "Memoria de la Práctica Profesional y Social", 26.

y evidenciar en su *Memoria*, ella encaró por el contrario múltiples situaciones con base en un trabajo incansable con la ayuda de sus alumnos y la comunidad.

Antecedentes y vivencias de una vocación⁹⁷

En este apartado habla la maestra Ana Cecilia, quien, como hemos referido al principio del texto, es hija de la maestra Gloria Elsa; su vínculo familiar fue intenso, como puede notarse en su narrativa, puesto que el hecho de que Ana Cecilia haya seguido la misma profesión de maestra va identificando paradigmas e imaginarios. Hay entonces un vínculo que va más allá de la relación simplemente familiar y comprende también la dimensión profesional y cultural.

Voy a hablar ahora de mi madre, pero tomando como centro de análisis su camino hacia el magisterio, partiendo de sus vivencias domésticas:

Gloria Elsa Aguirre Tafolla nació el 27 de diciembre de 1944 en la ciudad de Uruapan, Michoacán, México. Estudio su educación primaria en la Escuela Primaria Federal Manuel Pérez Coronado y la secundaria en la Escuela Federal de Uruapan ESFU n.º 1; a los quince años, siendo una adolescente, realizó funciones como maestra de apoyo en escuelas de la misma ciudad. Su inserción a la docencia fue a través de los ejemplos que vio de su abuela Carolina Mares Duarte, una mujer que quedó viuda muy joven con dos niños en edad escolar; la abuela siempre trabajó arduamente para sacar adelante a su familia y fue un ejemplo por su disciplina y entrega al trabajo docente.

Gloria reconoció siempre el ejemplo de su abuela, a la que llamó siempre Mamá, así lo hace saber en la dedicatoria de sus *Memorias* del IFCM. Cubrió sus grupos cuando Carolina, la abuela, se iba a juntas sindicales o reuniones de trabajo. En ese tiempo la educación estaba centralizada y cualquier asunto

.....
97 Ana Cecilia Valencia Aguirre, notas escritas a mano sobre su madre. Inéditas.

se resolvía en la Secretaría de Educación, cuya sede estaba en la ciudad de México.

El amor por la docencia lo cultivó en las aulas y en el trabajo que realizó en estos grupos escolares. Podemos decir que necesidad y vocación fluyeron juntas y le dieron fuerza a su pasión por salir adelante en un trabajo que tomó casi como herencia materna, ejemplar, heroica y humana. También la abuela había sacado adelante a sus dos hijos y nunca faltó a clases a excepción de sus compromisos con la SEP.

En las faenas del oficio

Una vez, en el oficio pleno de su magisterio, Gloria aprovechó la oportunidad de inscribirse en un centro del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), institución para formar maestros que ya se desempeñaban en la docencia sin título de profesor. En sus *Memorias* señala que no se sentía preparada para afrontar los retos pedagógicos que comprometían sus tareas de educadora. Como muchos maestros mexicanos, ella trabajaba y se formaba a la vez, parte de sus conocimientos se mezclaban con sus saberes adquiridos en la experiencia de años de docente, así como de los aprendizajes de la abuela.

Aunque con pobreza material, en la casa familiar había un ambiente de maestras y eso lo recuerdo con mucho cariño: libros, pizarra, gises, documentos, alteros de pruebas, cuadernos y boletas. El olor a lápiz era parte de un ambiente con diálogos sobre cómo trabajar tal o cual contenido, al igual que una pequeña biblioteca de libros del IFCM de pedagogía, técnica de la enseñanza, paidología de un autor apellidado Peinado Altable, libros de psicoanálisis del mexicano Santiago Ramírez, libros de Vasconcelos, de Samuel Ramos, textos clásicos, paidología, libros de Rafael Ramírez, de organización escolar. Además de esos libros, luego la abuela incorporó los textos de una edición llamada *El Caballito* que fue pagando poco a poco con una parte de sus quincenas.

En la casa se leía a todas horas, era común ver en las tardes a las dos maestras de la familia, Gloria y Carolina, leyendo libros y escribiendo sus planeaciones didácticas, haciendo material y pensando qué tipo de bailables, vestimentas y cantos harían para los desfiles del 16 de septiembre o del 20 de noviembre y demás eventos cívicos.

Mi madre recibió una plaza de profesora en los años 60, según datan los primeros oficios que guardé junto con su *Memoria*. La primera escuela donde ella se desempeñó, ya como maestra titular, fue en un poblado de tierra caliente, en el municipio de Múgica, mejor conocido como Nueva Italia Michoacán. El lugar era un rancho que se llamaba Nuevo Capirio, ahí, además de docente rural en una escuela unitaria, fue promotora de las misiones culturales, alfabetizadora, realizó campañas de vacunación y llevó a cabo censos poblacionales, entre otras cosas.

La escuela donde trabajó era de organización unitaria, se llamaba José María Morelos y Pavón, tenía una sola aula de aproximadamente 10 metros de largo por unos 6 de ancho y estaba dividida en filas con dos pizarrones grandes, uno en cada costado. En una sola aula estaban seis grupos, que ella trabajaba en dos momentos, en la mañana asistían los grados menores de primero a tercero, en la tarde los de cuarto a sexto grado; recuerdo que no separaba a los niños por grados, sino que los mezclaba y por capacidades permitía que los más avanzados apoyaran a los que necesitaban ayuda pedagógica.

Hay frases que nunca olvidaré:

- *Maestra, mi compañerita no sabe escribir, ¿me deja llevarle la mano?*

La maestra contestaba:

- *Sí, ayúdale, pero luego ella lo debe hacer solita.*

Y la niña con más habilidad ponía suavemente su mano encima de la de su compañera y la hacía moverla en el sentido de los óvalos de una letra cursiva, al mismo tiempo que cantaban al unísono una canción que la maestra les había enseñado.

Recuerdo que todo se hacía con música; la maestra Gloria les enseñaba a cantar mientras recorrían con su lápiz los óvalos o las rectas: las letras tenían sonidos y los sonidos estaban en el mundo natural de los niños, así decía ella. Su método para que los niños aprendieran a leer y a escribir era el onomatopéyico de Don Gregorio Torres Quintero, método que consideraba más eficaz y natural porque con este los niños aprendían jugando y de manera divertida.

Los libros de texto gratuitos que ella utilizaba eran los de la Madre Patria, que aludían a la imagen de un cuadro de Jorge González Camarena en las portadas. En las lecturas y los textos se recreaban imágenes del campo y de la vida rural.

Otro elemento importante eran los cantos y juegos. La maestra Gloria les enseñaba poesía que luego declamaban en grupo, la llamada poesía coral, donde memorizaban versos de José Martí, Rubén Darío, Gabriela Mistral o García Lorca.

La creatividad y el formar a los niños en el arte, al que nunca separaba de los contenidos de lengua nacional, ciencias y civismo, también la llevó a escribir versos que tocaban temas de amor a la madre, respeto a la bandera, valores como la honestidad, el respeto, la amistad, y el conocimiento para que los niños aspiraran a ser mejores personas. Ella los clasificaba de acuerdo con las edades y también componía cantos para ser aprendidos y pronunciados en eventos del día de la madre o de las fechas cívicas. Los bailables eran cotidianos, desde rondas tradicionales e infantiles o con canciones de Cri-Cri, sones regionales y danzas folclóricas. Además de tocar instrumentos como la flauta o los tambores para las fechas cívicas.

Otro evento muy importante y significativo consistía en narrarles de forma oral cuentos y fábulas, los cuales no eran leídos, sino que ella se sabía los cuentos y los narraba con una voz que iba modulando de acuerdo con la situación del drama, el nudo del drama donde hacía pausas, con preguntas que invitaba a los niños a responder: -¿y... qué creen ustedes que pasó?, ¿imaginen que...? Y los niños se apresuraban a imaginar tantas y tantas cosas... que si la reina se enamoró o no de un sapo... que si la bruja se iba a comer a los niños del bosque o ellos serían astutos para huir de su acecho... Ellos recreaban las posibilidades del desenlace y concluían con dibujos o narrativas sobre cómo imaginaban el final del cuento.

Leer en voz alta era un ejercicio de todos los días, la lectura era grupal, leía una niña un renglón y se detenía para que otro compañero siguiera la lectura, al mismo tiempo Gloria evaluaba la calidad de la lectura y preguntaba al final: -¿Qué fue lo que entendieron de lo que se leyó? La recreación de la lectura era diversa: había niños que decían lo que les pareció más significativo e interesante. Para la maestra Gloria todo era valioso e importante y así se los hacía saber: ‘cualquier idea que te quede de la lectura es importante y más importante si luego tú la recreas con tu fantasía’. Eso para mí también fue genial, más tarde cuando yo leía mis propios libros hacía lo mismo, me iba haciendo preguntas, iba recreando la lectura a cada tramo, como ella lo hacía.

Otro método que utilizaba era leer el título de un texto y preguntar: -Oigan, con escuchar este título ¿ustedes de qué creen que trate el libro? Y los niños imaginaban qué les iba a hablar ese texto, hoy entiendo que ella promovía el desarrollo de la imaginación y el ánimo de leer por cuenta propia desde la anticipación de la lectura.

En matemáticas, la clase era fascinante, porque los problemas matemáticos por resolver tenían que ver con las tareas del huerto, cuánta fruta recolectaron los niños de primero, así enseñaba el conteo, la clasificación por tamaños y tipos de

frutas, los agrupamientos llamados conjuntos, la adición, la sustracción, problemas que generalmente los niños resolvían en grupos, donde se veía cómo discutían entre ellos las formas de solución. A los de grados más grandes les enseñaba a contar el terreno, sacar áreas y cálculos con regla de tres, donde implicaban la multiplicación, división y otras operaciones: -Si por cada metro cuadrado necesitas un litro de abono ¿cuántos litros necesitas si tienes 50 metros? Los problemas tenían que ver con asuntos del campo y eran resueltos a partir de problemas para luego, decidir soluciones. Luego ya pasaban al aula a formalizar en sus cuadernos las formas de resolución matemática para exponerlo ante el grupo y ante la comunidad. El contexto de la profesora Gloria era rural.

El conocimiento de la naturaleza se daba a la par de la matemática: ‘Porque las matemáticas tienen que ver con la vida, con los problemas a los que el alumno se enfrenta, ellos tienen que llevar el conocimiento a sus padres que quizá no pudieron ir a la escuela, enseñarles el cálculo para que no sean explotados por quienes se quieren aprovechar de su ignorancia’. Ya decía Vasconcelos: ‘La ignorancia y la pobreza son nuestros peores enemigos y a nosotros nos ha tocado vencer al enemigo de la ignorancia’, parafraseaba muy seguido.

Entre los eventos que me tocó vivir con ella fue la realización de un censo en la comunidad. Yo, siendo una niña de cinco años, la acompañaba casa por casa, cuando llegábamos, las mamás nos recibían con mucho afecto, como si fuera fiesta, traían la mejor silla, el mejor traste para ofrecerle un pan, o un vaso de agua, siempre nos ofrecían comida o nos daban algún bocadillo u obsequio. A pesar de que las familias eran muy humildes, siempre mostraron una gran generosidad y respeto a ‘la profesora’. Por cierto, he de confesar que ese título me parecía muy elevado: *profesora*. Representaba respeto, dignidad, elevación, pero, sobre todo, mucho afecto y aprecio social, desde que tengo uso de razón y memoria, yo quería seguir sus pasos, ser maestra rural.

Junto con la maestra, los alumnos de grados mayores ayudaban a asear la escuela, a mantener limpio su patio escolar o limpiar el huerto, porque la limpieza y el orden era tarea de todos, además de que no había personal de apoyo. Ella atendía a todos los grupos, a la vez era la directora comisionada que llevaba a cabo todas las tareas de administración como el llenado de documentación oficial, papelería escolar, boletas, matrículas, entre otros. Colaboraba con las campañas de vacunación en los tiempos en que se erradicó la viruela, lo cual recuerdo que fue una de las grandes hazañas del país, y donde los maestros y maestras como Gloria tuvieron un papel importante, yendo casa por casa, invitando a las madres a llevar a sus hijos, informando sobre los beneficios de vacunar a las infancias para evitar enfermedades como la viruela que marcaba con cicatrices de por vida los rostros, formando a los niños en hilera, abriendo las puertas de la escuela como un lugar de encuentro para enfermeras y médicos.

Su escuela también fue un espacio abierto donde cabían las demandas de campesinos ante las autoridades, ya que Gloria redactó cartas al presidente de la república donde se planteaban peticiones del ejido y de la parcela escolar. El día que ella llevó una máquina de escribir, recuerdo que hubo visitas de muchos niños y gente de la comunidad que sorprendidos veían aquel artefacto como un objeto de la modernidad. Escribir una carta en máquina hizo ver en aquel año de 1968 que las cartas mecanografiadas eran tan formales y elegantes que, ahora sí, serían leídas con mayor respeto por la autoridad de turno.

Recuerdo muy bien que una niña con trenzas largas y negras pidió permiso para tocar la máquina y deslizó su dedo índice por el costado de la máquina hasta posarlo casi imperceptiblemente en una tecla con respeto y hasta con cierto temor. Es una imagen que nunca, nunca voy a olvidar.

Las visitas del supervisor jamás serán borradas de mi mente. Era un hombre moreno con un saco oscuro, que primero dialogaba con ella, recibía documentos, daba instrucciones,

luego se dirigía a los niños para dar arengas cívicas desde la rememoración y el ejemplo de personajes de la historia patria.

Nunca le oí una clase de ciencias ni de matemáticas, pero sí recuerdo que hablaba de la vida de los héroes; por ejemplo, me acuerdo de que una vez les dijo a los niños que todos voltearan su banca hacia él. Los niños lo hicieron y empezó a narrarles la historia de un niño muy humilde que cuidaba ovejas, -un día, dijo, cortó una vara y se hizo una flauta que tocaba a sus ovejitas-, no recuerdo más... quizá ese fue el fragmento que llamó más mi atención. Se llamaba Benito Juárez, fue el primer héroe de la patria, cuya historia, como un cuento épico de un niño muy humilde que llegó a ser presidente de la república, guardé en mi mente. También recuerdo a Morelos, de quien siempre me pregunté por qué usaba un pañuelo rojo en la cabeza, y de Hidalgo, el padre de la patria, con su campaña y el estandarte de la virgen de Guadalupe, Zapata con sus grandes bigotes. La maestra Gloria enseñaba la historia patria con representaciones y dramatizaciones, con cuadros plásticos donde los niños dramatizaban escenas épicas de los personajes, y la comunidad iba a ver esas escenificaciones en el patio escolar. A estas alturas de mi vida, considero que si algo les quedó a esos niños grabado en la mente fueron las vivencias de dramatizaciones que hicieron con la representación de estos personajes, al igual que a mí, quien sin ser alumna acompañaba a mi madre cada día a su escuela y guardo aún en mi memoria esas escenas.

La comunidad siempre participaba activamente en casi todas las actividades de la escuela: las fiestas, los honores a la bandera, las convivencias escolares, los exámenes públicos donde iban padres, madres y autoridades a ver a sus hijos y ser aplaudidos por el esfuerzo y la dedicación.

Como trabajaba en un poblado alejado de su casa familiar, ella vivía en la casa del maestro, adjunta a la escuela, donde desde el amanecer hasta el anochecer realizaba no solo trabajo escolar y comunitario, sino que en las mañanas y en las tardes atendía

a los alumnos de aquella escuela unitaria; luego, a las seis de la tarde, recibía a adultos para alfabetizarlos; también participó en esa comunidad en la llamada cruzada por la alfabetización: “Si sabes, enseña, si no sabes, aprende”, ese era el lema de la cruzada.

Para cerrar el recorrido

En su trayecto laboral, Gloria recorrió varios poblados en el estado de Michoacán, de Nueva Italia pasó a La Piedad, hasta llegar a la ciudad de Guadalajara en 1972.

Entre las historias que también llegó a narrar en espacios privados fue la del hostigamiento que sufrió de parte de algunos inspectores escolares, todos ellos hombres. Considero que eso se debió, en parte, al hecho de ser mujer en contextos patriarcales, de ser madre soltera y de estar lejos de su familia, elementos que la hacían vulnerable ante sus superiores por el poder que les otorgaba su condición de autoridad educativa. Me llegó a contar que, ante su negativa a salir con estas autoridades, llegó a ser castigada enviándola a comunidades cada vez más alejadas y difíciles de acceder.

Ese fragmento es una parte del trayecto que las maestras quizás no narrarían en el espacio público, pero que se debe develar para visibilizar la condición de violencia de género, acoso y hostigamiento que históricamente las maestras también han vivido en los contextos escolares y con sus autoridades.

Finalmente, considero que Gloria no es una maestra heroica ni ejemplar, es una profesora como muchas que hicieron cosas importantes en una escuela rural de un país marcado, como ahora, por la desigualdad social, el analfabetismo, la ausencia de oportunidades y la injusticia social, donde la educación era un proyecto emancipador, no solo ilustrado. Su vida fue como la de muchos maestros que vivieron momentos exitosos y también situaciones difíciles y complejas.

Más que verla como un ejemplo, creo que se debe valorar su trayecto como el recorrido de una profesora que en medio de su singularidad hizo –con denuesto– del trabajo docente su vocación. Evocando el recurso de la memoria, creo que sí trascendió en las infancias y juventudes de esos contextos. Sin ser mi maestra, lo fue, porque siento que me tocó el alma”.

La lección de estos recuerdos y nostalgias nos hace visibilizar varios criterios analíticos, más allá del reconocimiento y la validez a la palpación humana y la nostalgia. En estas notas biográficas y de vida hay una certeza: es, para empezar, una historia de mujeres, aquí está presente y actuante un linaje. La maestra: Gloria Elsa, su abuela Carolina y su hija Ana Cecilia, ellas llenan los espacios del derrotero vivencial en torno a sus pasos secuenciales y concéntricos por la escuela, su trabajo cotidiano, su relación hermanable y ejemplificante.

Hay, desde luego, asuntos que hieren, lastiman la sensibilidad y el honor, y que aquí con valentía se nombran; pero también se hace referencia a la calidad humana, particularmente en ese vínculo sagrado de un maestro o una maestra con sus alumnos, experiencia que podría parecer inexistente, invisible y diminuta: un lugar rural, remoto y precario donde suceden estas historia parecida a tantas; relación como las de cientos de maestras que en ese momento o en otros, viven su experiencia ordinaria, pero que en realidad estamos ante una tremenda gesta en donde se está construyendo civilización, puesto que una mujer irradia cultura y prepara para la vida a seres tiernos ávidos de palpar el mundo. Así, la experiencia adquiere rango de hecho histórico.

Colofón

El recurso biográfico, concebido más allá del registro cronológico de anécdotas, dichas y sinsabores, se convierte, como lo vemos en este retablo testimonial, en un microcosmos donde pueden estar presentes todos los valores y antivalores del mundo. La historia de la maestra Gloria Elsa se inscribe con una pequeña ayuda de un ojo crítico en el descubrimiento de múltiples dimensiones analíticas: el peso de una cultura tradicional pero muy viva, con sus pros y sus contras; su concepción de la infancia y de su papel como docente; la hermandad

y el apoyo de los poblados con sus maestros, pero también los acosos y la lascivia de colegas o directivos. Todo esto legitima las historias de vida de maestros y maestras al situarlas en su justa dimensión.

La historia de la maestra Gloria Elsa deja muchas enseñanzas para hoy, para quienes estamos en estos momentos leyendo este texto, y por eso, su vigencia la hace estar presente, estar viva, no en el recuerdo, sino en la acción concreta que requiere incidir en la práctica docente de los maestros y maestras actuales, así como en quienes están al mando de las escuelas, las zonas escolares y en las oficinas ejecutivas del ramo.

En uno de los considerandos que intentaban caracterizar la política educativa, decíamos que, desde la escuela rural mexicana en 1920, la educación socialista, hasta la esforzada etapa de la escuela rural en los tiempos del IFCM, el vínculo del Estado con los maestros era fervoroso y sentimental, en donde los docentes se identificaban emotiva e ideológicamente con los grandes lineamientos de la política educativa: “haz patria, educa a la comunidad”. Lo vemos en las palabras de don Víctor Gallo Martínez, jalisciense que impulsó apasionadamente la educación rural desde el IFCM: “(...) nuestra reforma educativa está proyectada en vista de reajustar, de reacondicionar el trabajo escolar a nuestras actuales necesidades, de ponerlo de acuerdo con ese movimiento nuestro, cuyo proceso de expansión progresista nos obliga a buscar que sus procedimientos concuerden con sus nuevas y perentorias y contribuyan a satisfacerlas, para ofrecer a nuestros hijos mejores y más decorosos medios de afrontar la vida”⁹⁸.

Parece que estas palabras estuvieran siendo pronunciadas por la maestra Gloria Elsa; ella está vivamente presente con su esfuerzo y corazón en estos momentos y para la posteridad, como una docente entregada a la noble misión de educar.

Finalmente, este capítulo se conecta con el siguiente, *Intento de genocidio del pueblo yagan. Muerte y legado de la abuela Cristina Calderón Harban*, al analizar las luchas de las maestras rurales desde sus memorias y vivencias.

98 Víctor Gallo Martínez, prólogo a *Teoría y aplicación de la reforma educativa* de Secretaría de Educación Pública de México, 7 (México: IFCM, 1963).

Referencias

Aguirre Tafoya, Gloria Elsa. “Memoria de la práctica profesional y social”. Tesis en Educación Primaria en Escuela Normal, 1966-1968. México SEP.

Bertely Busquets, María. “Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)” de Cecilia Greaves L. *Historia Mexicana* 60, n.º 4 (2011), 2176-2191.

Gallo Martínez, Víctor, prólogo a *Teoría y aplicación de la reforma educativa* de Secretaría de Educación Pública de México, 7. México: IFCM, 1963.

Graves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. (1940-1964)*. México: El Colegio de México, 2008.

Latapí, Pablo. “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, n.º 3.

Lazarín, Federico. “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, n.º 1 (1996).

Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México: 26 de diciembre de 1944. Diario Oficial de la Federación Tomo CXXXII, N.º 36.

Marinas, José Miguel. *La escucha en la historia oral*. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

Mejido, Manuel. *México amargo*. México: Siglo XXI Editores, 1973.

Morales, Vidal. “El desarrollo estabilizador”. México: Periódico El Economista, 5 de abril de 2018. *Periódico El Economista*, 5 de abril de 2018.

Moreno Castañeda, Manuel. “Boletín IFCM. Una fuente para la recuperación de la historia de la educación en México. *Revista Educar* 3, (1997).

Moreno Castañeda, Manuel. *El Instituto Federal de Capacitación en Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994.

Nuño González, Dalaia Zoe. “La Revista Capacitación: un instrumento de trabajo olvidado para las y los profesores rurales mexicanos (1955-1960)”. V Coloquio Internacional Formación de educadores en escuelas normales. Tunja, Colombia, 2002.

Ornelas, Carlos. “La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas. Los vaivenes de la política educativa”. En *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

Ortiz Cirilo, Alejandro. “La escuela del amor en 1946”. En *Laicidad y reformas educativas en México. 1917-1992*. Ciudad de México: UNAM, 2015, 63-84.

Pureco, Alfredo. “Nueva Italia de Ruiz: de centro agrícola a utopía rural”. *Revista Estudios Jaliscienses* 84, (2011).

Ramírez, Rafael. *La escuela rural mexicana*. 2ª. ed. México: SEP, 1982.

Ricoeur, Paul. “La intencionalidad histórica”. En *Tiempo y narración*. México: Editorial Siglo Veintiuno, 2003.

Stone, Lawrence. “Prosopografía”. En *El pasado y el presente*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

Warman, Arturo. *Los campesinos: hijos predilectos del Régimen*. México: Editorial Tiempo Nuevo, 1983.

Intento de genocidio del pueblo yagan. Muerte y legado de la abuela Cristina Calderón Harban⁹⁹

Juan Mansilla Sepúlveda¹⁰⁰

Universidad Católica de Temuco, Chile

Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Claudia Huaiquién Billeke¹⁰¹

Universidad Católica de Temuco, Chile

 <https://orcid.org/0000-0001-9188-3264>

Emilce Trujillo Yucuna¹⁰²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia

 <https://orcid.org/0000-0003-1588-9642>

-
- 99 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Maestras rurales, en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, código SGI 3069 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).
- 100 Doctor en Filosofía y Letras, Universidad Pontificia de Salamanca, España. Magíster en Desarrollo Regional y Local, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Licenciado en Educación, Universidad de La Frontera, Chile. Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de La Frontera, Chile. Profesor asociado del Departamento de Diversidad e Interculturalidad, Universidad Católica de Temuco, Chile. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Presidente del Consejo de Decanos de las Facultades de Educación del Consejo de Rectores de Chile (CONFAUCE). Vicepresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA). Integrante del Grupo de Investigación HISULA (Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana). Profesor del claustro de Doctorado de Educación en Consorcio, Universidad Católica de Temuco, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica del Maule. Investigador asociado Línea “Conservación Biocultural a múltiples escalas. Sublínea Educación y Conservación Biocultural. Cape Horn International Center For Global Change Studies and Biocultural Conservation (CHIC) Código FB210018.
- 101 Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Magíster en Psicología, Universidad de La Frontera, Chile. Licenciada en Educación, Universidad de La Frontera, Chile. Psicopedagoga, Universidad de Los Lagos, Chile. Profesora asociada del Departamento de Diversidad e Interculturalidad, Universidad Católica de Temuco, Chile. Directora del Centro de Evaluación y Estimulación Temprana Universitaria (CEETU-UCT). Investigadora externa del Centro de Investigación Avanzada en Neurodiversidad (CIAN) 074/006. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Integrante del Grupo de Investigación HISULA (Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana).
- 102 Licenciada en Educación Ambiental y Desarrollo Comunitario, de la Universidad Santo Tomás de Aquino de Colombia. Especialista en Pedagogía para la Recreación Ecológica, de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Colombia. Magíster en Educación, de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Actualmente es docente del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Leticia, Colombia.

Introducción

La investigación aborda el mundo de la vida de una maestra yagan o yámana: Cristina Calderón. El problema devela las complejidades de sobrevivencia del pueblo yagan o yámana, el más austral del mundo. Los yaganes son un pueblo nómade de cazadores y recolectores. Durante casi siete mil años han navegado sobre los canales del archipiélago Cabo de Hornos, al sur de Tierra del Fuego. Resistían al clima inhóspito, pues siempre han estado en permanente vínculo con el mundo natural y espiritual. Con la llegada del ser humano europeo y su cultura a este territorio a finales del siglo XIX, se inicia el proceso de genocidio.

El método de esta investigación es cualitativo con alcances descriptivos densos y se orienta desde el paradigma hermenéutico reflexivo. El diseño corresponde a un estudio historiográfico que triangula fuentes escritas y orales, primarias y secundarias, cuyo foco es el contenido narrativo del relato de la abuela sabia Cristina Calderón Harban, guardado en su memoria, en su voz y su mundo de la vida. El capítulo muestra la vida de la abuela Cristina Calderón, quien abandonó este mundo el 16 de febrero de 2022 a los 93 años, producto de complicaciones asociadas al COVID-19. Se presenta un análisis bibliográfico-documental de contenido cualitativo, el que ha sido sistematizado principalmente por su nieta Cristina Zárraga. Las conclusiones indican que la abuela y maestra yagan Cristina Calderón tuvo que enfrentar y vivenciar el casi genocidio, la casi desaparición de su pueblo, cultura y lengua. Estas circunstancias generaron un espacio vital de notoria vulnerabilidad, sin embargo, poseyó un escudo ontológico y vital moldeado por una mixtura de su conocimiento ancestral de su cultura y su carisma y forma de ser. La muerte de la abuela es un hito de importancia en la historia del pueblo indígena más austral del mundo, que significa una frontera entre un pasado de seis mil años y un futuro en el que sus descendientes deberán mantener la voz pública de este pueblo originario, pues podrían llegar a ser solo historia en los textos escolares de Chile.

Dando continuidad al capítulo anterior propuesto por los autores Ana Cecilia Valencia y Armando Martínez, se destaca el aporte de

las maestras rurales en contextos educativos, en particular desde el reconocimiento del territorio del pueblo yagan o yámana.

Espacio territorial del fin del mundo: Cabo de Hornos

“Yo no soy como las mujeres viejas de mi pueblo. Ellas cantaban y hablaban muy bien y de manera hermosa, mucho más lindo y mejor que nosotras lo hacemos hoy (...)”¹⁰³.

El paisaje natural en que vivieron –y viven– los yaganes o yamanas durante al menos siete siglos, es un ambiente desolado, pero también inspirador y desafiante: Tierra del Fuego, las islas al sur del estrecho de Magallanes, del cabo de Hornos. El hábitat preferido de este pueblo nómada del mar fueron las aguas del canal Beagle, ubicado al sur de Tierra del Fuego y al norte de la isla Navarino, las que llegaron a conocer como a la palma de sus manos. Es el macroespacio cabo de Hornos: antesala del polo antártico, más allá del sur del mundo.

Cabo de Hornos es el lugar más austral del planeta antes de llegar a la Antártica, y se le conoce por las trágicas penurias que sufrieron famosos exploradores y navegantes osados. Incluso con “buen tiempo” un silencio inquietante, a veces sonoro, envuelve el vasto océano que se prolonga hacia el sur, perturbado únicamente por las olas que golpean las costas rocosas, donde yacen, holgazanas, las focas y lobos marinos, y los petreles hienden el aire con sus chillidos de vez en cuando¹⁰⁴. Pero ahora quedan poco animales y aún menos personas. La isla Hornos está habitada principalmente por familias de la Armada de Chile y por la guardia costera en la estación meteorológica. Posteriormente, pese al progreso de la navegación, “el Cabo de Hornos” todavía evoca los mares más temibles de la Tierra. Para los yaganes era su hogar, el lugar en que desplegaron su *ethos* social y cultural.

103 Paola Cárdenas Herrera, Claudia Gallardo Aceituno y Claudia Paredes Navarro, C., *El rol de la mujer en la cultura yámana: un aporte al conocimiento de nuestra historia magallánica* (Punta Arenas: Universidad de Magallanes, 2011).

104 Anne Chapman, *Yaganes del Cabo de Hornos. Encuentros con los europeos antes y después de Darwin* (Santiago de Chile: Pehuén, 2017).

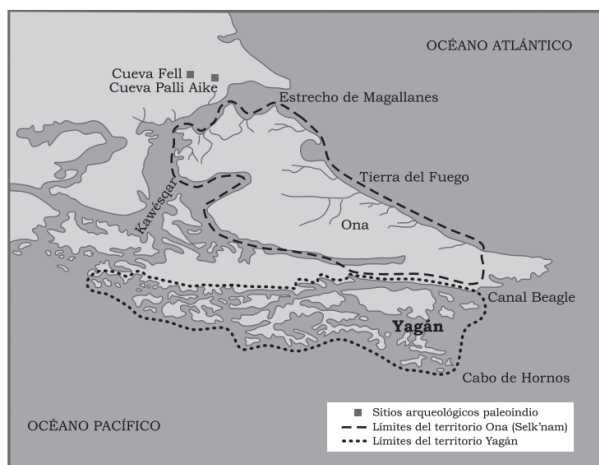


Figura 1. Mapa del territorio habitado ancestralmente por yaganes

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Guía para educadores tradicionales cultura y lengua yagán. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Chile: Ministerio de Educación, 2014), 16.

La historia de los yaganes está presente en toda la isla de Navarino, en los depósitos de sal, en la abundancia del mar, en los animales y montañas que aparecen en las historias, en los topónimos que se recuerdan en historias orales, en un museo y en la memoria social de algunos individuos.

Yaganes o yámanas

El pueblo yagan o yámana es el más austral de América (Abya Yala) y del planeta. Desde hace más de siete mil años los yámanas se han desplazado navegando sobre los canales del archipiélago cabo de Hornos, al sur de Tierra del Fuego, hoy navegan otros buques, otras naves. Casi desnudos resistían el extremo clima, las abundantes lluvias en perpetua conexión con el mundo natural y espiritual, y con otros pueblos originarios, principalmente selk'nam y kawésqar. Una cultura rica en esencias y sabidurías aprendidas de generación en generación, siglo tras siglo, reflejada en su cosmología y ceremonias, con un lenguaje único, que originalmente estaba compuesto por cinco dialectos. Con la llegada del hombre blanco y su cultura hacia el siglo decimonónico, las tradiciones del pueblo yagán fueron rápidamente desapareciendo a medida que la población disminuía. Actualmente

hay pocas familias, concentradas principalmente en la localidad de Ukika, en la isla Navarino.

Los yaganes se encuentran entre los pueblos más profanados del mundo. Los primeros navegantes occidentales, o bien los ignoraron o los trataron con profundo desprecio y racismo. Incluso el científico Charles Darwin se refirió a ellos como “desdichados miserables, atrofiados, salvajes miserables y degradados, las criaturas más abyectas y miserables que yo haya visto en ninguna parte”, agregó: “que matan y devoran a sus mujeres viejas antes que matar a sus perros”. También escribió: “al ver a esos hombres, difícilmente creería uno que sean nuestros prójimos y habitantes del mismo mundo”. Hoy el canal lleva el nombre del buque que los transportó a los zoológicos humanos en Europa durante la segunda mitad del siglo XIX: canal Beagle.

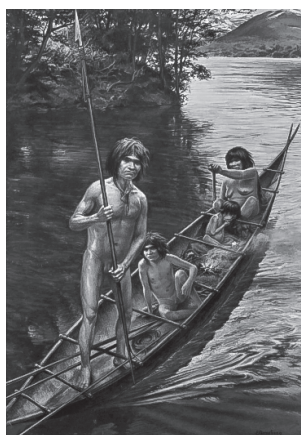


Figura 2. Familia yámana. Archipiélago del Cabo de Hornos, al sur del canal Beagle. La mayor parte de su vida la dedicaron a navegar en livianas canoas de corteza, llamadas anan.

Fuente: www.memoriachilena.cl

Los yaganes conocían bien su territorio y las estaciones. Sabían dónde y cuándo encontrar focas, mariscos, peces, ciertas aves y otros alimentos. Muy conscientes de las repentinas transformaciones climáticas y del ecosistema, tanto ellos como sus otros vecinos nómades del mar, los kawésqar (alacalufes), eran expertos navegantes del Mar del Sur con sus rudimentarias, pero seguras, canoas de corteza¹⁰⁵. La historia humana

.....
105 La canoa de madera, conocida como *anan* o *aiyusu anan* por los indígenas, fue un componente esencial en la vida de los yaganes. Estas canoas eran hechas con la corteza del coigüe magallánico (*Nothofagus betuloides*), del cual se extraían dos trozos anchos para los costados (*enca* o *enja*) y uno más angosto, de mayor grosor y tamaño que correspondía a la parte central (*uslex*), tiene dos extremos en forma de triángulo, con un ancho de 10 cm.; en el caso de las dos piezas que forman los costados, uno de sus

de los canales y fiordos de la ecorregión subantártica de Magallanes ha estado entretejida con el borde costero. Los pueblos indígenas como los kawésqar y yagán vivían en canoas y se alimentaban principalmente de criaturas marinas¹⁰⁶. Los mamíferos marinos (ballenas y lobos), las aves marinas (cormoranes, albatros), y otros seres vivos, fueron parte de su dieta, como moluscos y macroalgas¹⁰⁷. La interacción cercana con la biodiversidad del hábitat marino incluía no solo el consumo como alimento directo, también la caracterización del paisaje y el cultivo de hábitos estéticos y artísticos¹⁰⁸.

Aunque se trasladaban de un campamento a otro y navegaban lo más cerca posible de la costa, los yaganes viajaban por mares traicioneros en el espacio circundante que bordea el cabo de Hornos y el estrecho de Magallanes. Estaban siempre atentos a los cambios sutiles de su entorno, que pudieran anticiparse a una tormenta inminente y podían ver el horizonte hasta mucho más lejos que los europeos¹⁰⁹. Se dice que, aunque gozaban de buen apetito, a menudo tenían en su mente otros asuntos, por ejemplo, cómo y cuándo celebrar ceremonias. Sin embargo, los accidentes en canoas eran, al parecer, bastante frecuentes, y de tiempo en tiempo las abrumadoras tormentas de nieve los azotaban y asolaban. Los testimonios históricos y los abundantes vestigios arqueológicos habrían demostrado que los yaganes poseían cualidades

.....
bordes es casi recto y el otro curvado con un borde oblicuo que termina en punta fina. Después de configurar la parte central, se ajustaban las partes laterales, las que eran apoyadas en reiteradas ocasiones sobre él. Para proporcionar una curvatura longitudinal y transversal requerida, las cortezas se mantenían húmedas y ablandadas al calor del fuego, durante todo el proceso de fabricación.

Las partes se ensamblan a través de costuras en espiral con fibras de 1 mm de espesor y 3 mm de ancho, extraídas de la capa bajo la corteza de los troncos jóvenes de los ñirres (*Nothofagus antártica*), cuyas características físicas que las distinguen son su resistencia y flexibilidad, que permiten mantener la forma de las canoas incluso cuando están secas. (Museo Nacional de Historia Natural de Chile (MNHNC), *Guía educativa: Los Yámana y su canoa* (blog), s.f. https://www.mnhn.gob.cl/sites/www.mnhn.gob.cl/files/images/articles-5037_archivo_07.pdf

106 Ojeda, Jaime et al. "Interacciones bioculturales del pueblo yagán con las macroalgas y moluscos: una aproximación desde la filosofía ambiental de campo". *Magallania* 46, n.º 1 (2018). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22442018000100155

107 Joseph Emperaire, *Los nómades del mar* (Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1963).

108 Luis Orquera et al., *Diez mil años de fuegos, arqueología y etnografía del fin del mundo*. (Buenos Aires: Editorial Dunker, 2012).

109 Chapman, Anne, *Yaganes del Cabo de Hornos. Encuentros con los europeos antes y después de Darwin* (Santiago de Chile: Pehuén, 2017).

extraordinarias para la pesca y elaboración de utensilios, llegando a ser más hábiles que los demás nómades de los archipiélagos. Dentro de estos elementos se encuentran los arpones monodentados, bidentados y polidentados de hueso, utilizados en la caza de mamíferos marinos, así como los canastos de fibra vegetal hechos a mano, que servían en la recolección de mariscos; también utilizaban vasos de corteza de árbol, horquillas o tridentes de madera para extraer cangrejos, y vasos de cuero de lobo para extraer el agua de las canoas, principalmente.

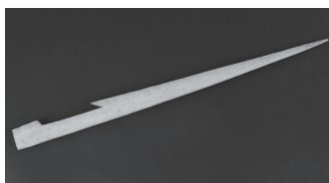


Figura 3. Punta de arpón monodentado elaborado en hueso

Fuente: ©MNHN (Felipe Infante)

En este contexto, es preciso aclarar que, si una canoa no lograba repararse, una familia podía quedar aislada en una isla remota y morir de inanición, pues la desconexión era total. Los yaganes, no solo se adaptaron y sobrevivieron más de 7000 años en las tierras australes de América del Sur, sino que, a menudo, disfrutaron de la vida, amaban vivir, con lo justo, sin principios de acumulación y sin afanes expansionistas, debido a su condición seminómade. Tenían un temperamento alegre, hasta que sus vidas se vieron trastocadas por el choque cultural con lo afuerinos, europeos y chilenos, quienes actuaron como verdaderos asesinos o, mejor dicho, con vocación genocida¹¹⁰.

En este orden de ideas, es interesante la revisión de las notas de campo realizada entre 1932-1933 por el arqueólogo estadounidense Junius Bouton Bird (1907-1982), quien, junto a su esposa Margaret McKelvy (Peggy), navegó y remó en un pequeño bote desde Puerto Montt hasta Punta Arenas, específicamente hasta el estrecho de Magallanes (de 41° a 53° latitud sur). No encontraron casi ningún lugar donde caminar por las costas. Bird explicó que la razón radica no solo en los bosques enmarañados, sino también en la naturaleza agreste del territorio: montañas y cerros que se precipitan bajo el mar, con poco o nada de

.....
¹¹⁰ *Ibíd.*

playa. Las playas son escasas y se encuentran muy separadas una de otra. Los glaciares y los ríos torrentosos presentan mayores obstáculos. Es evidente, entonces, que la ocupación de este territorio debe haber dependido del desarrollo de un bote o de una canoa adecuados¹¹¹.

Según Bird, el obstáculo más complejo y grave era la península de Taitao, al sur de Puerto Montt. Calculó que más al sur, el golfo de Penas podría haberse cruzado con cierta facilidad si se arrastraba la canoa a través del istmo de Ofqui. Más allá del golfo de Penas (en dirección al estrecho de Magallanes) no encontraron nada que pudiera haber desalentado una ocupación bastante rápida, excepto, el exceso de lluvias¹¹². Si los yaganes realmente tomaron esa ruta, es porque eran extraordinarios navegantes, con canoas muy bien equipadas eran capaces de remar bajo lluvias torrenciales y tormentas de nieve. Bird observó que, a pesar de la lluvia casi constante, la ruta costera ofrecía dos ventajas: el tepú, un árbol que proporciona una leña de alta calidad y que puede cortarse incluso cuando está verde y bajo una fuerte lluvia; también, advirtió que la concha del mejillón gigante es “casi tan eficaz como un cuchillo de hierro”¹¹³.

Por consiguiente, existe evidencia robusta y fidedigna de que los ancestros de los yaganes pueden haber navegado hacia el sur, a lo largo de la costa del Pacífico, a través del archipiélago de islas e islotes, desde Puerto Montt hasta el Canal Beagle. Al respecto, el arqueólogo Samuel K. Lothrop planteó: “todo tipo de evidencia concuerda en que los yaganes y alakalufes, los indígenas canoeros, bajaron por la costa oeste de América del Sur; los restos de sus antepasados y parientes, pueden identificarse por el norte, al menos hasta el Perú”¹¹⁴. Es difícil imaginar cuántos milenios pudo haberles tomado a los yaganes navegar desde su “tierra natal” en el viejo mundo (quizás Siberia) hasta Tierra del Fuego. En el trayecto de miles de años pueden haber creado lentamente

111 John Hyslop y Margaret Bird, *Travels and Archeology in South Chile by Juniuis Bird* (Iowa: University of Iowa Press, 1988).

112 Lo mismo escribió José Emperaire: para un pueblo canoero no era particularmente difícil navegar en el golfo de Penas y la conjunción de los océanos.

113 John Hyslop y Margaret Bird, *Travels and Archeology in South Chile by Juniuis Bird* (Iowa: University of Iowa Press, 1988).

114 Samuel Lothrop, *The Indians of Tierra del Fuego. Museum of the American Indian* (Nueva York: Heye Foundation, 1928).

una identidad lingüística. De este modo, en forma gradual, el pueblo yagan adquirió las características de su tradición que, a la postre, llegarían a conocer en parte los extranjeros, en los siglos XIX y XX¹¹⁵. Asimismo, parece ser que, junto a los selk'nam y kawésqar, fueron los primeros y únicos pueblos indígenas que vivieron en este último confín de la tierra habitada¹¹⁶.

Pero, ¿por qué llegaron tan lejos los yaganes? Una hipótesis que llamó la atención de Darwin y otros estudiosos es que los yaganes, por ser “cazadores primitivos”, “débiles y nómadas”, fueron empujados e impelidos hasta el borde mismo de la tierra habitable, por pobladores “más avanzados” que estaban más al norte, tales como los preincas o por algunos cazadores desconocidos y “superiores” a ellos. A estos “empujadores” no les habría interesado dar el empujón final a los yaganes para expulsarlos del último lugar de la tierra y apropiárselo, ¿quién, en su sano juicio, elegiría vivir en Tierra del Fuego y menos en cabo de Hornos? Así cuentan las historias que los yaganes-yámanas deben haberse vistos forzados a buscar refugio en este triste e inhóspito “confín del mundo”. Otras tesis, más contemporáneas, cuestionan la idea de que los yaganes fueron arrinconados en un entorno hostil, debido a su supuesta inferioridad cultural y vida simple¹¹⁷. Si bien no se trataba de una tierra prometida, esta zona de Tierra del Fuego era más acogedora que el archipiélago azotado por las lluvias, que enfrenta al océano Pacífico, donde se establecieron los alakalufes, e incluso más cálida que las costas del estrecho de Magallanes. Obviamente que los yaganes no tenían información del ecosistema de antemano, pero una vez que hubieron llegado allí, se quedaron por unos 7000 años. Los yaganes se asentaron allí con la esperanza de que fuera para siempre. Su “para siempre” duró hasta el siglo XIX, cuando los europeos y el Estado de Chile a través de sus diversos agenciamientos devastaron cualquier proyecto de futuro pensado por los yaganes. La vocación de los grupos dirigentes de fines del siglo XIX fue la conquista de

115 Cooper, John M., *Analytical and Critical Bibliography of the Tribes of Tierra del Fuego and Adjacent Territory*. Bulletin 63 (Washington D.C.: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, 1917).

116 Anne Chapman, *Yaganes del Cabo de Hornos. Encuentros con los europeos antes y después de Darwin* (Santiago de Chile: Pehuén, 2017), 33.

117 Junius Bird, “Antiquity and Migrations of the Early Inhabitants of Patagonia”, *Geographical Review*, 28, n°2, (1938), 250-275. <https://doi.org/10.2307/210474>

territorios y un plan de chilenización y monoculturalidad de norte a sur en alianza con la Iglesia católica, colonos y fuerzas armadas chilenas.

Un hito interesante es la llegada de los primeros holandeses, en 1616. En febrero de 1624, ansiosos por batallar contra la Armada española en Perú —aparentemente, un paso necesario para la dominación mundial— atracan su flota en las bahías de varias islas al sur de isla Navarino. En una ocasión, anclan cinco barcos, algunos marineros reman hasta la orilla en busca de agua y leña. Cuando no regresan, sus compatriotas encuentran cinco cadáveres y dos sobrevivientes en la playa. Otros 12 marineros estuvieron desaparecidos. Los yaganes los habrían despachado a mejor vida con lanzas, arcos y flechas. Los europeos, después de estos hechos, etiquetan a los yaganes de caníbales, una calumnia que los perseguirá por 250 años¹¹⁸.

Las décadas pasan, destacamos las visitas del capitán inglés James Cook en 1769 y 1774. Denomina a la gente de la región como una raza “pequeña, fea y medio hambrienta raza imberbe”, salpica su territorio con el nombre de Desolación —como el cabo y la isla— y, sin embargo, se derrama en elogios hacia la rica vida marina, particularmente hacia las ballenas y focas. Al poco tiempo, el primer barco ballenero navega alrededor de cabo de Hornos hacia el océano Pacífico, territorio de los cachalotes. Legendarios enredos con esa especie —tal vez las ballenas más difíciles de capturar— se convirtieron en la inspiración para *Moby-Dick*. El aceite de ballena alimenta la Revolución Industrial. La exploración alimenta la explotación.

Los europeos raptan personas, las llevan a Europa, las exhiben en exposiciones universales o intentan “civilizarlas”, y luego las regresan a sus hogares. En su primer viaje a Tierra del Fuego a finales de la década de los 1820, el capitán Robert Fitz Roy penetra Onashaga, en el canal que está en el corazón del territorio yagán, en su bergantín goleta, el *Beagle*. El canal *Beagle*¹¹⁹ llevará a partir de entonces el nombre de ese buque naval europeo. Fitz Roy se fuga con cuatro personas —fueguinos, les llama— y los lleva a Inglaterra. Uno muere.

118 Isabella Jude, “El pueblo yagán se vuelve a levantar”, *Hakai Magazine*, (2022). <https://hakaimagazine.com/features/declared-dead-the-yaghan-rise-in-the-land-of-fire/>

119 Denominado hasta ese entonces por los yaganes como Wulaia.

En su segundo viaje, en 1831, Fitz Roy regresa con los tres fueguinos sobrevivientes y un joven Charles Darwin, quien aprueba las maneras que han adquirido viviendo como los ingleses, en internados. Sus nombres en inglés son Jemmy Button¹²⁰, Fuegia Basket y York Minster. Sus nombres originales son Orundellico, Yokcushlu y Elleparu. Los yaganes que Darwin conoce en isla Navarino, en contraste, lo repugnan. El hombre, cuyas agudas observaciones y mente abierta inician una revolución científica, escribe que “son tan ladrones y caníbales tan descarados que naturalmente uno prefiere [dormir en] cuartos separados”. A Darwin no le gusta codearse con los parientes de sus compañeros de viaje fueguinos, los desprecia y discrimina. Creía que se comían a sus abuelas.



Figura 4. El Beagle y una canoa yagan en el estrecho de Murray

Los europeos, decía la prensa, son como los conejitos de las baterías *Energizer*, nada los detiene: ni los meses que pasan en estrechos barcos de madera ni los mares traicioneros ni el mal tiempo ni la mala comida ni el riesgo de morir. Siguen llegando. Una y otra vez. Como en

.....
120 Button es observado con atención por la tripulación debido a su carácter dócil en comparación con el resto del grupo y su facilidad de “aprender” que calza con el estereotipo del “buen salvaje”. Los registros visuales de Button confeccionado por el pintor de la expedición Conrad Martens demuestra la marcación de las ideas progresistas –civilización/barbarie–, inmerso en los distintos discursos durante el siglo XIX. Jemmy es dibujado en dos temporalidades distintas, primero en 1831 según la estructura estereotípica del indígena: rostro y nariz ancha, pómulos fuertes, ojos marcados y profundos.

las películas de zombis, la trama nunca cambia, solo los actores. Los exploradores europeos vienen y van –tal como los monstruos de las pesadillas– y su falta de permanencia los hace manejables. ¿Los siguientes?, misioneros en busca de paganos, católicos y protestantes. Así entra la nota grave de la desgracia, la siniestra insinuación de que la vida, para los yaganes, va a cambiar dramáticamente. Es la crónica de un exterminio anunciado. Dios puede arrojar al caos el universo de cualquiera, decían los salesianos.



Figura 5. Grupo de fueguinos en caleta Wulaia, según el dibujante Augustus Earle.

Rol de las mujeres yaganes

El rol de las mujeres ha sido un indispensable aspecto en las culturas canoeras de los mares meridionales, especialmente en el pueblo yámana (en lengua yagán¹²¹ significa “ser humano”)¹²², a la vez que se valora su papel en la historia magallánica, particularmente entre el canal Beagle y el Cabo de Hornos, llamando la atención el estatus destacado en la sociedad, la economía y el campo espiritual. A ello se le suma su legado como vigía preservante de la lengua, así como la activa participación política en pro de los legados ancestrales. De

121 El *yagán* es el idioma del pueblo canoero del mismo nombre que históricamente habitó el territorio de lo que hoy es el cabo de Hornos y Tierra del Fuego. En la actualidad, hay comunidades de este pueblo en Puerto Williams, Punta Arenas (Chile) y Ushuaia (Argentina).

122 Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, *Lenguas indígenas en Chile. Lengua yagán* (Chile: Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio 2010). <https://www.pueblo-sororiginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile/lengua-yagan>

acuerdo con Cárdenas *et al.*¹²³, cuando de economía se trata, se pone de manifiesto en la mujer yámana la responsabilidad de sustentadora para la vida de los suyos; sus interacciones en la sociedad se vieron marcadas por el respeto que recibía, el que se iba incrementando con la edad. En el campo espiritual, estuvo presente en prácticamente todas las manifestaciones propias de su pueblo, recordándosele como la que alguna vez dominó en matriarcado o a través de los mitos, personificándola tanto en sus cualidades como en sus defectos.

La mujer yámana, por ende, estuvo presente en las manifestaciones culturales de este pueblo originario, imbricada por un extremo clima y por la geomorfología escarpada, como aspectos determinantes para su cultura seminómada de ambientación marina y cazadora-recolectora, además de aspectos biológicos y culturales, consecuencia de este sistema de vida humana. Trascendiendo su época pasada, las mujeres aún deben no solo ser recordadas, sino más bien valoradas en la historia del tiempo presente. La yámana (o yagán)¹²⁴ es considerada como una figura digna de destacar, dado el importante rol-significado que sostuvo por mucho tiempo en este pueblo meridional, la más austral y por muchos considerada la más primitiva de América. Mujeres protagonistas de una realidad y testigos de un pueblo indígena austral casi extinguido (en sistemáticas y genocidas acciones por el poderío occidental) sobre las que aún se guardan registros –pocos, según diferentes voces– a través de vínculos familiares y variados autores que destacan su fundamental existencia e importancia de/ en este pueblo originario en el sur de Chile, Suramérica. Es por lo anterior que se justifica este texto, crítico y revalorizador de estas fueguinas a través de los relatos vivos, antes de su muerte terrenal, de

123 Paola Cárdenas Herrera, Claudia Gallardo Aceituno y Claudia Paredes Navarro, *El rol de la mujer en la cultura yámana*.

124 En la actualidad algunas comunidades yaganas se encuentran trabajando por la revitalización de su lengua a través de talleres para adultos y niños, Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y publicaciones de diversa índole. Aunque no existe un grafemario consensuado para escribir yagán, una propuesta con bastante aceptación es la de Cristina Zárraga Riquelme, que toma como base el habla de Cristina Calderón Harban y otros hablantes fluidos (en Chile la población yagán es de 1600 personas según el Censo de 2017). Actualmente existe el *Yágankuta*, pequeño diccionario yagán (este trabajo fue editado el año 2010, en el marco del reconocimiento a Cristina Calderón Harban como Tesoro Humano Vivo que entregan UNESCO y el (ex) Consejo Nacional de la Cultura y las Artes). <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile/lengua-yagan>

las yámanas hermanas Calderón, una de ellas Cristina, que por años fueron verdaderas luchadoras de su pueblo, quienes se propusieron preservar aunque sea un pequeño vestigio de cultura, ya sea a través de su lengua, de su arte y valores como unas de las últimas testigos de esta cultura indígena ancestral.

Biografía y testimonios de Cristina Calderón: la abuela yagán

Cristina nació el 24 de mayo de 1928 en Róbalo en la isla Navarino, donde, junto a su familia, vivía apegada a la cultura yagan de sus ancestros, manteniendo sus costumbres y creencias, especialmente su lengua vernácula. Según relatos transmitidos por su tía, nació en la noche, en medio de un temporal del sur (*ilan tasata*), en *akáli*¹²⁵. Cristina relata: “dicen que cuando yo nací mi papá no me quería, porque me vio y mi cuerpo dicen que era todo rosadito, así que mi papá decía ¡esta no es mi hija!, así que no me quería él, hasta que después cuando ya me crecí un poquito más, ahí sí, después me quería él”¹²⁶.

Su madrina fue “Gertie”, conocida como “partera de los antiguos”, ella le puso el nombre Cristina. Fue bautizada por un padre de apellido Torres en Ushuaia. Sus padres fueron *Akacexanincis* (Juan Calderón¹²⁷) y *Lanixweliskipa* (Carmen Harban). Ellos habían pertenecido a la última generación que pasó por el *Ciaxaus*¹²⁸, el que fue registrado por el etnólogo Martin Gusinde¹²⁹ entre los años 1918 y 1923. Su

.....
125 Chozo tradicional yagan. Construcción de varas cubierta de cueros y ramas.

126 Cristina Zárraga, *Cristina Calderón. Memorias de mi abuela yagán* (Santiago de Chile: Liberalia, 2022).

127 Además, fue uno de los intérpretes y traductores de Martin Gusinde.

128 Ceremonia de iniciación, la más importante de los yámanas. Era una entrada al mundo espiritual para no olvidar quienes eran. Se enseñaba a los niños a ser respetuosos. Era como una escuela. Se realizaba en una choza sagrada y se inculcaban valores de sobrevivencia. La choza evocaba una cueva rocosa en la costa. Esta ceremonia fue suspendida ante la invasión de extranjeros, quienes impusieron otros valores, creencias y formas de vivir. En la década del 20 del siglo XX, con el impulso del sacerdote Martin Gusinde, las familias yámanas concentradas en Remolino y Mejillones comienzan nuevamente a realizar esta ceremonia y otras. En 1935 esta ceremonia fue suspendida completamente por las autoridades chilenas. Fueron obligados a no volver a practicar el *ciáxaus* por un accidente que dio muerte a un joven yagán, cuando cortaban palos para el fuego de la choza.

129 Como ha mencionado varias veces en el escrito, Martin Gusinde fue un sacerdote y etnólogo alemán. Autor de las fuentes más completas sobre las culturas *yámana* y *selknam*. El pueblo yagán posee una rica literatura oral que ha llegado a nuestros días gracias a la recopilación de Martin Gusinde (1986), aunque existen datos contribuidos por otros

abuelo se llamaba Halnpens. Su padre, Juan Calderón, quien muere en Mejillones en 1931. Tres años más tarde, también fallecerá su madre, Carmen Harban, en 1934, marcando así un duro camino por el mundo de la vida de Cristina Calderón, huérfana a temprana edad y ante el desamparo cultural y material de la ancestral cultura yámana. Ella recuerda a su madre fallecida encima de una mesa envuelta con sábanas blancas¹³⁰. Cuando murió su madre en Mejillones, Cristina Calderón se fue a vivir con su abuelo y su abuela Julia, *Karpakolikipa*. Ahora, según el testimonio de Cristina Calderón, Halnpens, también llamado Williams Harban, murió en 1934 (padre de Carmen, Murcy y Noah).

Categorías hermenéuticas levantadas a partir de conversaciones entre Cristina Zárraga y su abuela Cristina Calderón

Akacexanincis

Estando con mi abuelo anduvimos navegando. Íbamos a Punta Lobo a comer carne de guanaco. Por las islas íbamos a juntar huevo y eso comíamos. Y así andaba yo con mi abuelo¹³¹.

Una vez nos fuimos a una isla en Ushuaia. Tuvo que haber sido el mes de febrero; estaban los pichones recién naciendo, pichones de gaviotines [gaviota patagónica]. Así que llegamos a la isla y comenzamos a matar pichones. La abuela Julia y él. Los agarraban de las patitas y ¡pam! Y agarraban otro y dele (...), –Ay, le dije yo a mi abuelo, ¿por qué lo matan, pobrecito? –No, me dijo él, no se dice pobrecito, porque esto es para comer, esto no es para matar y tirarlo, uno lo mata para comer. Estos pájaros, *Watauineiwa* (único y más antiguo Dios) los hizo para comer y para comer se mata y él perdona. No tiene que decir usted pobrecito, porque ahora la abuela los va a limpiar para que le alimente a usted. Después salimos de esa isla y fuimos a otra.

.....
autores. La colección de relatos de Gusinde lamentablemente no contiene versiones en lengua yagán, por lo cual no se tiene una referencia exacta de tales materiales. Los textos fueron publicados en la versión alemana del libro publicado en español en 1986. Existe también una traducción al inglés de dicho material. Las versiones de Gusinde están perfectamente editadas, es decir, son textos sin imprecisiones y para el lector solo algunas referencias culturales pueden ofrecer dificultades.

130 Cristina Zárraga, *Cristina Calderón. Memorias de mi abuela yagán*.

131 *Ibid.*, 20.

Nosotros con mi abuelo, antes uno andaba por cualquier lado acá, no como ahora, que uno no puede ir a la Argentina ni nada. También íbamos a los guanacos¹³². Decía mi abuelo ¡allá abajo hay guanaco! En Punta Lobo, más debajo de Eugenia, ahí se hace una puntilla donde bajaban los guanacos y se metían ahí. Entonces, ellos se metían en la pasada, mandaban los perros, sino alguien iba y los guanacos venía corriendo y ahí los agarraban, les pegaban con un palo y ahí lo mataban. Así que ahí teníamos carne. La carne de guanaco es igual a la carne de ternera (...) en cambio el castor, ese es nuevo, este llegó acá como en el año 46, quien sabe porque ese lo sembraron en Argentina, al otro lado del río Mayor y de ahí se vinieron para acá al igual que la rata almizclera¹³³. Eso no había antes cuando yo era chica.

Relato de la trágica e inesperada muerte de su abuelo Halnpens, también llamado William Harbans, en 1934

Un 18 de septiembre una fiesta allí en Mejillones y mi abuelo dice: –voy a ir a ver que fiestas tienen estos. Y se fue. La abuela Julia le decía: –No vayas, para qué vas a ir a meterte ahí, están tomando. Se fue no más. Estaba tocando el acordeón un indio yagán que se llamaba Félix Milicic. Mi abuelo también tomó, y medio mareado dice: ‘¿Qué hace este con esa cosa ahí?’ y le da un puntapié al acordeón. Y había ahí un español que le dio una patada en el estómago. Cayó mi abuelo. Cayó y murió mi abuelo. Lo fuimos a ver y a mí no me dejaban ver. Así que me senté afuera en la pampa llorando: ‘¿Y esta noche dónde voy a dormir?’ Porque yo dormía con mi abuelo. Él era bueno, él no era nunca malo.

Vida nómade

El mundo de la vida de Cristina Calderón transcurrió desplazándose de un lugar a otro en bote a remo y vela. Navegando audaz y libremente como lo hacían antiguamente en canoa. Tiempos en que aún se vivía una vida nómade que otorgaba cierta libertad y amplio movimiento. En tiempos de esquila, las familias se concentraban entre Remolino,

.....
132 Camélido propio del extremo sur de Chile.

133 *Ondatra zibethicus* (roedor cotizado por su pelaje).

Harberton y Róbalo, donde se encontraban las estancias que daban trabajo a los yaganes. Por tales circunstancias, Cristina Calderón debía cambiar muchas veces de residencia, quedaba a cargo de diversos familiares, como lo evidencian sus relatos. Lo mismo sucedía en tiempos del crudo invierno en Mejillones o en la época de caza de nutrias.

Kili hecho de piel de guanaco

Guanaco, esa era la comida de los yaganes. Cuando estaba en Mejillones íbamos a guanaquear, a los montes, a la cordillera arriba. Hacíamos *kili* (tamango hecho con cuero de guanaco) como zapatilla. Mi abuelo me hizo en inviernos unos *kili*, me hizo como una bota y yo contenta salí a jugar afuera en la nieve. Son resbalosos. Tendría unos seis años, algo así. Mi abuelo también usaba *kili*, eran resbalosos, pero calientitos, porque eran con la piel hacia dentro. Se cosían. Le hacían huequitos y se ataba igual que los cordones de zapatos, claro que no dura tantos, solo unos meses.

Témpano Aniowáea

Ese témpano *Aniowáea*¹³⁴ queda de Yamana¹³⁵ para arriba, ahí hay una bahía, ahí. Nosotros estuvimos ahí, en esa isla. Ahí hay témpanos (glaciares, ventisqueros) *Aniowáea* se llama, y se cae hasta el mar. Y ahí, cuando uno pasaba en el bote nos pintaban la cara con pintura negra. No teníamos que mirar el témpano. Después que nos pintaban la cara, sí podíamos mirar. Pero yo no quería mirar nunca, me daba miedo, aunque estaba pintada. Porque dicen que esos son igual que una persona. Cuando se rompía el témpano de ahí salía. Seguro que la corriente lo llevaba a la bahía esa. Yo le tenía miedo. Nosotros estuvimos alojando frente al témpano, no sé cuántos días. Dicen que hay que tenerles respeto a los témpanos. Así dicen que decían los indios antiguos, por eso yo le tengo respeto al témpano.

El abuelo Lucho

.....
134 Zona de caleta Olla, en el brazo noroeste del canal Beagle. El ventisquero que nombra la abuela se llama *Aniowáea-táun*, más conocido en la actualidad como ventisquero Italia.

135 Puesto de vigilancia de la armada de Chile, localizado al oeste del canal Beagle.

Cristina Calderón le narra a su nieta Cristina Zárraga que “después se juntó con tu abuelo Lucho” en Harberton. Allí vivieron desde 1949 a 1959. “Lucho” era capataz de ovejero, y según el relato de la abuela Cristina, fue feliz con él.

Lucho era ona, selknam, por parte de su mamá. Era huérfano, pues su mamá murió. Vivía en Río Grande. Su papá no lo conoció y un tal Zárraga lo crió. Tenía una familia que después anduvo por acá. Era un sobrino de él, ese era hijo de una prima hermana. Natalio Chuqueteli, ese era su sobrino. Natalio tuvo una hija: Virginia. También murió. Me contaron que tomaba mucho y se alcoholizó. Él antes estaba casado y le pegaba a su mujer. Fue malo él con su otra mujer ¡a mí que me pegue, dije yo! Yo tenía tres hijos: Miguel tenía cinco años; Juan, cuatro; y Eugenio era guagua. Después tuvimos a Daniel (papá de Cristina Zárraga), Segundo y Mauricio, este nació en 1962, ese año falleció Lucho en Punta Arenas, lloramos. No se sabe qué lo habrán hecho. Siempre lo han buscado mis hijos, no lo encuentran en ningún lado.

De Harberton a Puerto Williams

De Harberton me vine para acá a mejorarme de guagua. El 59 me vine. Aquí ya estaba la base naval. Había doctores. Así que aquí me mejoré de Clemente Óscar. Por él vine acá y cuando tenía nueve meses falleció. Lo pasé mal. En marzo, cuando volví a tener esa guagua, me quedé donde la abuela Chacón. Ella tenía una casita chica. La abuela Chacón me miró mal esa vez y fue donde el segundo comandante a decirle que le estaba comiendo los víveres. Así que el capitán me llamó un día. ¡Venga, pues hombre!, así hablaba él. Usted y su marido ¿cuándo viene? No lo sé, respondí. Me respondió: Cuando aparezca su marido se me mandan a cambiar uno dos por tres. ¡Listo!, le dije yo. Porque le están comiendo todos los víveres a la abuela ahí, me insistió. Claro, nos habíamos quedado sin víveres y la abuela nos daba un poquito de té, café, azúcar. Lucho no venía. Yo vine a mejorarme no más. Y la abuela no aguantó más. Me voy para Pantalón, me dijo. Agarró el barco El Beagle y se fue. Quedamos nosotros solos. Yo, contenta, dueña de casa, pero ¿qué íbamos a comer? De repente en la tarde llega mi cuñado José y mi sobrino

Rafael, los dos, mi salvación. Le dije que me daba vergüenza porque no les podía ofrecer nada, solo agua y leña. Pero ¡Yo traigo!, dijo él. Traía de todo: sopaipillas, café, azúcar, fideos, carne.

Mejillones de los yaganes

Durante la mitad del siglo XX, bahía Mejillones fue el lugar de mayor congregación de las familias yaganes. Con la presencia permanente del hombre blanco, colono chileno y extranjero, la vida yagana se fue modificando rápidamente, desdibujándose cada vez más las antiguas prácticas culturales y ancestrales del pueblo yagán. Fue la invasión de los nuevos habitantes, incluyendo las fuerzas armadas. Comenzaron a navegar de un lado a otro en sus embarcaciones, en un contexto en que paulatinamente se les comenzó a impedir que regresen a sus lugares de nacimiento o donde habían vivido su infancia. Todos fueron obligados a asentarse en un lugar determinado de la isla Navarino: Ukika. En la década del sesenta las familias comienzan a instalarse ahí con el propósito de encontrar nuevas y mejores oportunidades laborales. Y, entre tanto, las construcciones que tenían levantadas en Mejillones fueron desarmadas por la Armada de Chile entre los años 1973 y 1974, cuando comenzó la dictadura liderada por Augusto Pinochet. Mejillones fue ocupada por personas particulares. Se constata que en este periodo algunas integrantes de la comunidad yámana (lideradas por la abuela Cristina Calderón) solicitaron permiso a la Armada de Chile para regresar a Mejillones, solicitud que les fue denegada, argumentándose que los terrenos estaban arrendados y no eran de su propiedad.

Al respecto, data una carta del 12 de abril de 1926, año en que los yaganes estaban solicitando permiso para vivir en las tierras que siempre fueron de ellos, tierras que habían sido cedidas a otros:

(...) Muy señor mío aprovechamos primera oportunidad de comunicarle a señor comandante de escampavía sírvase señor comandante publicar esta carta en solicitud de nuestras tierras como hijos primitivos del país, nosotros tenemos en proyecto estar siempre en Puerto Mejillones porque somos domicilio de isla Navarino. Nosotros tenemos conocimiento que nuestros terrenos han sido cedidos a otros

y por eso nos dirigimos al señor gobernador del territorio para que él tenga conocimiento de esto. Nosotros no creemos justo que a nosotros hijos primitivos del país se nos quiten nuestros terrenos que somos los únicos poseedores de ellos, y se nos largan a la playa; eso es el colmo para un hijo del país que tenga que sufrir tanta injusticia (...) no tiene por qué echarnos de aquí, porque no tenemos ningún motivo porque echar, tenemos buena conducta y nosotros no es capaz de atropellar las leyes; somos muy tímido, tenemos muchas pruebas que presentar sobre nuestra conducta (...) Ponemos esto en conocimiento del señor Gobernador para que haga justicia y se nos conceda un poco de terreno en Puerto Mejillones, isla Navarino que donde nosotros estamos posesionando y tenemos nuestras casas donde se abrigan nuestros hijos, hijos yagan.

Las casas de Mejillones las construyeron ellos mismos. El relato oral de Cristina lo dice con claridad: “mi papá tenía casa. La madera era de Remolino, porque su hermana Nelly Calderón estaba casada con Lawrence. Así que ahí cortaban madera en el aserradero y llevaban madera en bote hasta Mejillones. La casa de Sarmiento, esa antigua, esa madera dicen que era del Cervantes¹³⁶, que se dio vuelta arriba en la isla del Faro, donde hay un faro argentino en esa isla”.

La abuela Rosa Yagán

La abuela Rosa Yagan estaba antes con Fritz. Vino a Mejillones a pasear, seguro, y se enamoró de un hombre, al que llamaban Milicic. Este hombre tenía hijos de otra mujer. Tenía a Félix, José, Miguel y Dionisio. Así que una noche se hicieron el amor con la Rosa. Entonces, le dijo Milicic: ¡Mañana nos vamos temprano! Así que Milicic alistó y embarcó todas sus cosas y llegó la Rosa. Se fueron. Dicen que anduvieron para Lennox¹³⁷, no sé cuánto tiempo.

.....
136 Monte Cervantes: buque alemán de carga y pasajeros. Naufragó en 1930 en el Canal Beagle, cerca de Ushuaia.

137 La isla Lennox está ubicada en la parte sudeste del archipiélago Tierra del Fuego.



Figura 6. Carmen Harban.
Lanixwelispkipa

Fuente: Cristina Zárraga,
Cristina Calderón. Memorias
de mi abuela yagán (Santiago de
Chile: Liberalia, 2022).

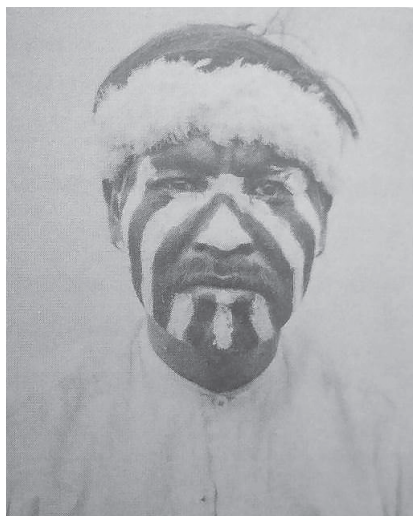


Figura 7. Juan Calderón.
Akacexanincis

Fuente: Cristina Zárraga,
Cristina Calderón. Memorias
de mi abuela yagán.



Figura 8. Cristina Calderón (niña en el centro junto al hombre con sombrero) con Clara Álvarez en Puerto Navarino (1940)

Fuente: Cristina Zárraga, Cristina Calderón. Memorias de mi abuela yagán.

Los yaganes habitaron el continente americano desde hace más de siete mil años, navegando entre los tormentosos canales del fin del mundo, recubiertos de grasa y pieles de lobo marino para protegerse de las bajas temperaturas. Además, tejían canastos de junco, una técnica que hoy se mantiene, sin usar ningún instrumento en su confección, solamente sus manos. Con la llegada de los europeos, la cultura de los pueblos originarios empezó a disminuir y a fusionarse con la del Viejo Continente. Cristina, madre de 9 hijos y abuela de 14 nietos, no le enseñó a hablar a ninguno de sus descendientes, porque los niños se negaron a aprenderlo debido a la discriminación, lo que llevó a la progresiva pérdida del *ethos* yagán. En 2009, la abuela Cristina recibió la honorable distinción denominada “Tesoro Humano Vivo”, al ser, en ese tiempo, la más genuina y auténtica depositaria y propagadora de las lenguas y costumbres del pueblo yagán. Este justo reconocimiento fue otorgado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, en el marco de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial, de la UNESCO, de 2003. Cristina, junto a su hermana Úrsula, que nos dejó hace unos años, eran las últimas representantes que participaron plenamente de sus costumbres ancestrales y de su

lengua de la que, de acuerdo con el misionero Thomas Bridges (1842-1898), quien elaboró un diccionario yámana-inglés, tendría unas 30000 palabras¹³⁸. Junto a su nieta, Cristina Zárraga, creó un diccionario yagán-español, que incluía imágenes de animales y un disco compacto (CD) en el que se puede escuchar a la abuela repitiendo palabras como viento, perro o alma, en yagán. Además, publicaron juntas un libro de leyendas e historias originales llamado “Hai Kur Mamašu Shis” (“Quiero contarte un cuento”)¹³⁹.



Figura 9. Cristina Calderón en abril de 2017.

Fuente: foto: Martin Bernetti/AFP

Hasta su fallecimiento a los 93 años, en febrero de 2021, Cristina Calderón Harbán continuó siendo la líder de la comunidad en isla Navarino. Su familia la acompañaba en Villa Ukika, un pueblo yagán que rodea Puerto Williams. Cristina hacía canastos y contaba historias en idioma yagán.

138 María Victoria Peralta, “Historia de la educación. Maestra del pueblo Yagán. Cristina Calderón Harbán (1928-2022)”, *Infancia Latinoamericana*, n.º 33 (2022).

139 Cristina Calderón cumplió 93 años, *El Sureño*, 25 de mayo de 2021. <https://www.surenio.com.ar/cristina-calderon-cumple-93-anos/>



Figura10. Ruta Fin del Mundo. Villa Ukika, Puerto Williams, Chile

Fuente: fotografía tomada por Juan Mansilla, 27 de octubre de 2022

El recuerdo de Cristina de su abuela Julia

Cristina Calderón recordó el testimonio de la abuela Julia de su huida de la misión Río Douglas, probablemente hacia 1910. Remó en una piragua por casi dos meses alrededor de la gran isla Hoste, recorrió unas 280 millas, acompañada por un perro fiel, y fue acampando en sus costas. Partió hacia el sur, por el seno Ponsonby, y luego a lo largo de bahía Nassau, circunvaló el falso cabo de Hornos, de alguna manera pasó por el seno Año Nuevo y por la “traicionera” Punta Negra, navegó por el seno Christmas, en la costa oeste de la isla Hoste, regresó por el brazo sudoeste al canal Beagle, donde finalmente llegó a su destino, Sambutu (caleta Mejillones). Una de las razones de su huida es que los misioneros querían enseñarle a rezar, pero ella no quería. Querían enseñarle a tejer calcetines, a hilar lana. Le daban galletas y ella las botaba. No le gustaba ni el café ni el té, “ni siquiera una gota”. Solo le gustaba el té de las hojas o la corteza de la haya roja (*Nothofagus Antarctica*). Por eso se arrancó de ese lugar, ajeno a sus costumbres.

En 1920 Julia se convirtió en el mejor informante de Martin Gusinde, debido a su excelente conocimiento de los mitos yaganes. No hablaba castellano, de modo que Gusinde trabajó con cuatro yaganes bilingües como intérpretes. Después de 1920, Gusinde nunca volvió a verla. En 1922, cuando él regresó a caleta Mejillones, ella se había ido en una

canoa con su marido, también yagán, a visitar su territorio natal, la isla Wollaston, al sur de Navarino. La abuela Julia murió en 1958¹⁴⁰.

Conclusiones

Para iniciar las reflexiones de esta parte final del texto, consideramos pertinente citar textualmente algunos párrafos que están explícitos en el *Protocolo de Buenas Prácticas para la Protección del Patrimonio Cultural Indígena Yagán*, redactado por la comunidad indígena yaghan de bahía Mejillones en el marco del convenio 169 de la OIT:

Como pueblo Yagán, somos un pueblo milenario, con 7.000 años de presencia aproximadamente en nuestro territorio, desde mucho antes de la creación de los actuales Estados chileno y argentino con sus fronteras. No obstante, la usurpación de nuestro territorio, el desplazamiento obligatorio, secuestros, la imposición de creencias religiosas, y la prohibición de prácticas culturales como la lengua, la realización de ceremonias como el Chiajaus y la Kina, la navegación, con sus actuales límites y vedas, y la caza de nuestros alimentos tradicionales, como aves y lobos marinos; hasta el día de hoy nuestro pueblo se encuentra plenamente vivo, manteniendo nuestra consciencia de identidad indígena colectiva. De acuerdo a esto, demandamos que no se haga referencia al calificativo de ‘último’ para referirse a algún/a integrante de nuestra comunidad¹⁴¹.

Esta contundente aseveración refleja el “colonialismo de asentamiento” que siempre considera que la historia comienza con la llegada del colono europeo, quien vuelve a denominar personas, lugares y todo cuanto está visible ante sus ojos. Es por ello por lo que consideramos un deber ético todo acto de descolonización del saber.

En el artículo 15 de ese mismo documento se expresa que actualmente como pueblo canoero, se les prohíbe la navegación ancestral, lo que constituye una transgresión de una práctica cultural, que vulnera

140 Anne Chapman, *Yaganes del Cabo de Hornos. Encuentros con los europeos antes y después de Darwin* (Santiago de Chile: Pehuén, 2017).

141 Comunidad Indígena Yaghan de Bahía Mejillones. *Protocolo de buenas prácticas para la protección del Patrimonio Cultural Indígena Yagán*. Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017.

el derecho a la integralidad cultural establecido en el artículo 5 del Convenio 169 de la OIT. Por tanto, la comunidad ancestral de Puerto Williams ha demandado sistemáticamente que se tomen las medidas adecuadas para la recuperación de este derecho milenario. Esta prohibición les dificulta acceder y usar las materias primas necesarias para la subsistencia y realización de prácticas culturales, como la pesca, la caza, la recolección de plantas para fines medicinales, la recolección de juncos y corteza de árbol para artesanías, entre otras cosas. Entonces, es por esa razón que adquiere preponderancia la protección de los recursos hidrobiológicos y fitogenéticos presentes en el territorio que el pueblo yagán ocupó y ocupa o utiliza de alguna u otra manera.

Finalmente, este capítulo da paso a la segunda parte del libro, donde nos referimos al contexto colombiano centrándonos en el territorio cundiboyacense. De esta manera, en el capítulo siguiente, *Historias de vida de maestros y maestras u'wa. Trayectorias del proyecto educativo comunitario Kajkrasa Ruyina*, los autores analizan las trayectorias de vida de los maestros y maestras de la comunidad originaria u'wa en el marco del “Proyecto Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina” del 2008, y del “Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la Institución Educativa Técnica Ambiental Kera Shikará”, del 2020.

Referencias

Araya, Catalina y Natalia Sáez. “Cristina Calderón: la vida y el legado de ‘la última yagán’”. *La Tercera*, 19 de febrero de 2022, <https://www.latercera.com/culto/2022/02/19/cristina-calderon-la-vida-y-el-legado-de-la-ultima-yagan/>

Báez, Cristian. *Fueguinos y patagones en zoológicos humanos: el exterminio como espectáculo*. Santiago de Chile: Pehuén, 2019.

Bird, Junius, “Antiquity and Migrations of tthe Early Inhabitants of Patagonia”, *Geographical Review* 28, n.º 2 (1938), 250-275. <https://doi.org/10.2307/210474>

Cárdenas Herrera, Paola, Claudia Gallardo Aceituno y Claudia Paredes Navarro. *El rol de la mujer en la cultura yámana: un aporte al cono-*

cimiento de nuestra historia magallánica. Punta Arenas: Universidad de Magallanes, 2011.

Chapman, Anne. *Yaganes del Cabo de Hornos. Encuentros con los europeos antes y después de Darwin*. Santiago de Chile: Pehuén, 2017.

Comunidad Indígena Yaghan de Bahía Mejillones. *Protocolo de buenas prácticas para la protección del Patrimonio Cultural Indígena Yagán*. Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017.

Cooper, John. *Analytical and Critical Bibliography of the Tribes of Tierra del Fuego and Adjacent Territory*. Bulletin 63. Washington, D.C.: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, 1917.

Emperaire, Joseph. *Los nómades del mar*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1963.

Hyslop, John y Margaret Bird. *Travels and Archeology in South Chile by Junius Bird*. Iowa, Estados Unidos: University of Iowa Press, 1988.

Jude, Isabella. El pueblo yagán se vuelve a levantar. *Hakai Magazine*, (2022). <https://hakaimagazine.com/features/declared-dead-the-yaghan-rise-in-the-land-of-fire/>

Lothrop, Samuel K. *The Indians of Tierra del Fuego. Museum of the American Indian*. Nueva York: Heye Foundation, 1928.

Ministerio de Educación de Chile. *Guía para educadores tradicionales cultura y lengua yagán*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Chile: Ministerio de Educación, 2014.

Museo Nacional de Historia Natural de Chile (MNHNCH). *Guía educativa: Los yámana y su canoa* (blog), s.f. https://www.mnhn.gob.cl/sites/www.mnhn.gob.cl/files/images/articles-5037_archivo_07.pdf

Ojeda, Jaime et al. “Interacciones bioculturales del pueblo yagán con las macroalgas y moluscos: una aproximación desde la filosofía ambiental de campo”. *Magallania* 46, n.º 1 (2018). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22442018000100155

Orquera, Luis, Alberto Piana, Danae Fiore y Atilio Zangrando, *Diez mil años de fuegos, arqueología y etnografía del fin del mundo*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2012.

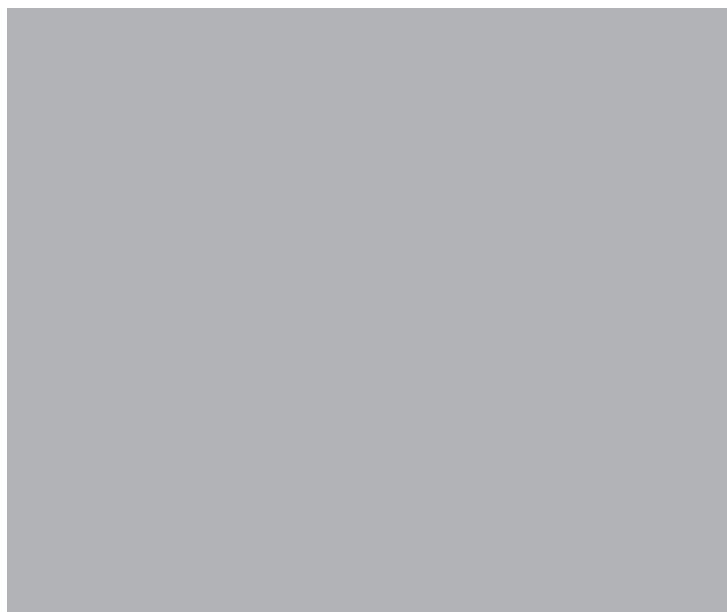
Palermo, Miguel Ángel, *Los Yámanas*, Santiago de Chile: AZ Editora, 2017.

Peralta, María Victoria. “Historia de la educación. Maestra del pueblo Yagán. Cristina Calderón Harbán (1928-2022)”, *Infancia Latinoamericana*, n.º 33 (2022).

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. *Lenguas indígenas en Chile. Lengua yagán*. Chile: Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, 2010. <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile/lengua-yagan>

Stanbuck, Patricia. *Rosa Yagán-Lakutaia le kipa. Palabras & Fotografías*. Santiago de Chile: Pehuén, 2011.

Zárraga, Cristina, *Cristina Calderón. Memorias de mi abuela yagán*. Santiago de Chile: Liberalia, 2022.



SEGUNDA PARTE:

CONTEXTO CUNDIBOYACENSE

Historias de vida de maestros y maestras u'wa. Trayectorias del proyecto educativo comunitario Kajkrasa Ruyina¹⁴²

Diego Eduardo Naranjo Patiño¹⁴³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-6276-7368>

Diana Elvira Soto Arango¹⁴⁴

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

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

José Pascual Mora García¹⁴⁵

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Introducción

El objetivo del presente capítulo es analizar las trayectorias de vida de los maestros y maestras de la comunidad originaria u'wa en el marco del “Proyecto Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina” del 2008, y del

.....
142 Resultado del proyecto de investigación “Maestras rurales, en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, código SGI 3069. Vicerrectoría y Dirección de Investigaciones, UPTC. Proyecto de tesis doctoral “Instalación, transformación y apropiación de la escuela en el contexto del pueblo u'wa. Entre legados católicos y reivindicaciones culturales (1959-2008)”, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España.

143 Magíster en Historia de América Latina. Mundos Indígenas. Candidato a doctor, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Profesor en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro de los Grupos de investigación HISULA-ILAC.

144 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Posdoctorado Consejo Superior de investigaciones científicas. España. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales UPTC. Directora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, categoría A. Codirectora del Grupo de Investigación La Ilustración en América Colonial ILAC, categoría B. Editora de la revista *RHELA: Historia de la Educación Latinoamericana*.

145 Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Fusagasugá. Colombia. Posdoctorado UPTC, investigador categoría Asociado (I), convocatoria de Colciencias 2019 y ratificado 2022. Grupo de Investigación HISULA y Sumapaz, Universidad de Cundinamarca. Coordinador Grupo de Investigación HEDURE, Universidad de Los Andes, Táchira. Profesor titular emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela.

“Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la Institución Educativa Técnica Ambiental Kera Shikará”, del 2020. Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, las transformaciones y la redefinición del sentido y propósito de la “escuela” se presentan como prácticas decoloniales del saber y el ser maestro; por lo tanto, son procesos inacabados de resignificación y apropiación de la escuela en cuanto escenario de construcción y revitalización del *plan de vida*, como proyecto comunitario de salvaguarda y pervivencia cultural. Las reflexiones expuestas son el resultado del examen y el ejercicio colectivo de reconstrucción de narrativas autobiográficas y la revisión documental sobre el fenómeno de introducción e instalación de la “escuela-monocultural” en el contexto del Resguardo Indígena Unido U’wa. Los resultados pueden contribuir al interés por estudiar las pedagogías ancestrales como referentes necesarios para lograr proyectos educativos interculturales.

El escrito presenta los resultados de un ejercicio de sistematización de experiencias con maestros/as sobre el proceso de instalación y expansión de la escuela/iglesia o escuela monocultural en el área de influencia de la comunidad u’wa. La escuela/iglesia que denominamos en la investigación doctoral con la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España, en 2023, hace referencia al modelo de escolarización-evangelización de la población iniciado por comunidades de misioneros católicos en el área de estudio. Este modelo representa, el principal mecanismo desplegado por el Estado colombiano desde la segunda mitad del siglo XIX¹⁴⁶, para intentar la aculturación de las familias u’wa que mantenían formas de vida tradicional, incluso superado el periodo colonial.

La sistematización hace parte de una apuesta de investigación acción participativa con 14 docentes dentro de un espacio de encuentro denominado “Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad” (2017-2018). Desde este escenario de diálogo de saberes se logra promover un ejercicio de aproximación y reconstrucción de la memoria histórica

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

del proceso de instalación de la escuela monocultural en el contexto del pueblo u'wa, desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XXI, en algunos casos, como ha ocurrido por estos mismos años en otros escenarios de América Latina, con la fundación de internados y procesos de escolarización de los territorios ocupados por comunidades originarias¹⁴⁷.

En definitiva, los maestros reconocen desde la reconstrucción narrativa de sus trayectorias de vida, un contexto de interacción con una historia social de la educación que da cuenta de procesos de cambio y transformación que han experimentado como comunidad frente a los agenciamientos del Estado y su campaña de aculturación de los pueblos indígenas en Colombia. Las experiencias representan procesos y prácticas que abren la posibilidad de comprender el sentido del Proyecto Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina, el diseño del Proyecto Educativo Comunitario y la consolidación de la Institución Educativa Kera Shikará, como acontecimientos que demarcan el devenir de un proceso de apropiación de la escuela y el hecho educativo como escenarios de negociación cultural y revitalización de la cultura.

Las trayectorias pedagógicas de los maestros/as u'wa se reconstruyen en un contexto temporal de larga duración. El análisis se aproxima a la identificación de las implicaciones sociales y culturales de la instalación de escuelas, en la mayoría de los casos bajo la modalidad de internados, como dispositivo de aculturación a finales del siglo XIX. Se establece una relación de causalidad entre el auge del sistema de misiones y la promulgación de políticas de ampliación de la cobertura de la instrucción pública en los denominados “territorios nacionales de Colombia”¹⁴⁸. “Áreas de frontera con escasa o nula presencia de

147 Juan Mansilla Sepúlveda, Claudia Huaiquién y Gabriel Pozo, “Infancia mapuche encerrada. Internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935)”, *Revista Brasileira de Educação*, 23 (2018). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-247820182300>; Nilce Vieira Campos Ferreira y Yésica Paola Montes Geles. “La consolidación de la educación pública brasileña en el estado de Mato Grosso (1889-1908)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21 n.º 33 (2019): 145-161. <https://doi.org/10.19053/01227238.9097>; Huaiquién Billeke, Claudia y Estay Sepulveda, Juan, “Formative Experience in Monocultural Schools in Araucanía, Chile: Memories of Women in Cholchol and Maquehue”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.º 33 (2019). <https://doi.org/10.19053/01227238.9970>

148 La denominación hace referencia a la expresión usada por el gobierno para designar los territorios donde el Estado del siglo XIX y principios del XX no tiene presencia,

agentes e instituciones de gobierno”, como señala Jane Rausch, este espacio geográfico de frontera puede caracterizarse como un espacio de “colonización permanente”, un escenario de tensiones, disputas y conflictos por la tierra¹⁴⁹.

A partir de estos marcos de referencia histórica y contextual del territorio u’wa (Sarare), fue posible hacer un ejercicio de reconstrucción de la memoria colectiva de los procesos educativos. Con ese propósito, propusimos como unidad de aproximación y análisis de los relatos autobiográficos de maestros y maestras u’wa: *la historia social de la educación en la región natural del Sarare*. En los relatos compartidos por los maestros y maestras fue posible identificar concepciones de territorio, educación, escuela, maestros, cultura y resistencia, como elementos constitutivos de un tipo de identidad profesional docente¹⁵⁰; una identidad que puede llegar a ser el resultado de un complejo proceso de hibridación cultural¹⁵¹, que ocurre en el marco de la construcción de interacciones sociales con los demás actores que hacen parte de los procesos de territorialización/colonización de la región del Sarare. Observamos de manera colectiva, como la historia de la colonización del Sarare, desde el siglo XIX, es también una historia de los procesos de apropiación, despojo y defensa del territorio, una historia de los mecanismos, recursos y prácticas de resistencia frente a los agenciamientos de la política de aculturación del Estado colombiano y, en definitiva, una historia de la educación como fenómeno con múltiples perspectivas y por tanto, posibilidades; una historia de la escuela como dispositivo de dominación y como

.....
a tal punto que considera, citando a Helg, su inexistencia y total desconocimiento de su funcionamiento. Asimismo, destaca Aline Helg, son territorios de los cuales no se tienen registros cartográficos, “ni una relación de poblaciones y características”. De acuerdo con Helg: “En la primera mitad del siglo XX, corresponde al 72% del área de la superficie total del país. Helg, Aline, *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984), 184.

149 Jane Rausch, *La frontera de los llanos orientales en la historia de Colombia (1830-1930)* (Bogotá: Banco de la República, El Áncora Editores, 1999).

150 Diana Elvira Soto Arango, Diego Naranjo y Justo Cuño, “Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica” *Revista Inclusiones* 5, n.º especial (2018): 22-154. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/916>

151 Liliana Cañón Flórez, Myriam Monroy González y Javier Salcedo Casallas, “Experiencia pedagógica y voz multicultural: pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, n.º 27 (2016): 167-190. <https://doi.org/10.19053/01227238.5527>

oportunidad de revitalización y pervivencia de la cultura, y una historia de las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas como posibilidad de promover acciones en el presente y proyectar el futuro del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina (2008).

Los relatos autobiográficos se contextualizan dentro de un análisis de larga duración que, a efectos del presente estudio, establece tres momentos fundamentales: 1) la instalación de la escuela-iglesia o escuela monocultural en el área de influencia de la comunidad u'wa (1889-1959); 2) el surgimiento del pensamiento pedagógico u'wa (1960-2007); 3) el proceso de apropiación y resignificación de la escuela como mecanismo de pervivencia cultural, autonomía y defensa del territorio (2008-2020).

Las fuentes primarias del estudio son principalmente los relatos autobiográficos, los informes de misiones y publicaciones realizadas por las congregaciones religiosas, analizadas desde un marco teórico flexible, que reconoce aportes de la historia social de la educación¹⁵², la historia de las fronteras y la geografía humana, y desde una perspectiva decolonial de la interculturalidad para indagar e identificar el surgimiento de un tipo de pensamiento pedagógico, es decir, un conjunto de reflexiones de las familias u'wa a través de sus organizaciones y formas de asociación en torno a la educación y la relación que existe entre la construcción de un modo de identidad cultural y el plan de vida del pueblo u'wa, como posibilidad de pervivencia en el territorio.

En este sentido, este capítulo da continuidad al texto de los autores Juan Mansilla *et al.*, pues coincide en la reconstrucción de la memoria colectiva de los actores con base en las interpretaciones del territorio desde un contexto de referencia histórica y contextual.

.....
152 José Pascual Mora García, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, “La historia de la educación en América Latina”.

Reconstrucción de la memoria histórica sobre el proceso de implantación de la escuela monocultural en el universo u'wa (siglos XIX-XX)

En el año 2017, en el marco de un proceso académico de acercamiento al contexto escolar del Resguardo Unido Indígena U'wa del municipio de Cubará, Boyacá, se logró consolidar –junto con un grupo de etnoeducadores– un escenario dialógico sobre las perspectivas del pensamiento pedagógico decolonial y una consideración de la “interculturalidad” como una cualidad humana que permite el intercambio y la construcción colectiva de la realidad, según las consideraciones y aportes que presenta Raúl Fornet-Betancourt¹⁵³. El Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad (2017) constituyó una estrategia pedagógica a través de la cual se promovieron espacios de reflexión acerca de distintos campos de la historia social de la educación, la investigación pedagógica y las pedagogías decoloniales en relación con el Proyecto Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina¹⁵⁴.

Los elementos centrales para el desarrollo de las actividades formativas fueron un ejercicio de georreferenciación de las 11 “escuelas indígenas del resguardo” en compañía del investigador, docente, sociólogo y magíster en Geografía Óscar Fernando Gamba Barón¹⁵⁵, para identificar las características y condiciones materiales del hábitat de las familias

.....
153 Para Fornet-Betancourt, la interculturalidad puede definirse como “una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro; y esto en el sentido literal del contacto: relación entre personas/cosas que se tocan. Hay, por tanto, un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida e historia con el otro. Se trataría entonces de cultivar ese saber práctico de manera reflexiva, y con un plan para organizar nuestras culturas alternativamente desde él, para que la interculturalidad se convierta realmente en una cualidad activa en todas nuestras culturas”. Raúl Fornet-Betancourt, “La filosofía intercultural”. En *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos*, editado por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, 639-646 (México: CREA/Siglo XXI, 2009), 641.

154 Diego Naranjo Patiño, “Diplomado en pedagogías e interculturalidad. Resguardo Unido U'wa, agosto de 2017”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 339-341. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86954033014>

155 Óscar Fernando Gamba-Barón, “Cosmografía, territorio y paisaje indígena: representaciones cartográficas de la comunidad u'wa de Tegria” (Tesis de Maestría, Convenio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2020); Óscar Fernando Gamba-Barón, Unigarro-Caguasango Daniel Esteban, Carvajal-Sánchez, Nohora Inés, “Territorialidad indígena: discursos externos y perspectivas nativas sobre el espacio habitado por la comunidad u'wa de Tegria”. *Revista*

u'wa; y el reconocimiento de las percepciones y concepciones sobre la “escuela” por parte del grupo de maestros/as participantes. La identificación de las escuelas fundadas en el largo proceso de instalación de las misiones católicas en el territorio (siglos XIX-XX) abrió la oportunidad de trabajar colectivamente en la reconstrucción histórica de los cambios, transformaciones y configuración del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina (2008), desde una mirada reflexiva de larga duración.

Atendiendo esta necesidad de reconocimiento se integró la noción y la perspectiva de análisis, propia de la historia social de la educación, como enfoque historiográfico que permite estudiar y acercarse al proceso de desarrollo de un tipo de pensamiento pedagógico propio (u'wa), resultado de los cambios educativos, las transformaciones en las prácticas pedagógicas y el devenir de las instituciones educativas en el territorio. De esta forma, se reconoce una concepción de “educación” y “escuela” en el universo simbólico u'wa, como un escenario de dominación, de tensiones y confrontación; pero también, como un espacio de reivindicación y salvaguarda de la cultura, el territorio y la lengua “u'wajka”. En definitiva, la reconstrucción de la experiencia de escolarización del *Kajka Ika* (Territorio Sagrado ocupado por el pueblo u'wa) introduce a la comunidad en el debate sobre el sentido y propósito de la escuela; es en este campo epistemológico donde se redefine la educación como un proceso que permite fomentar el “respeto a la madre tierra, a los derechos humanos, a la palabra, a la tolerancia y a la hospitalidad”¹⁵⁶, y bajo el principio de “integralidad con la madre naturaleza”¹⁵⁷. La *educación integral u'wa* se entiende como la formación y las prácticas dirigidas a la “defensa del territorio, la vida, la cultura y la cosmogonía, en lo político administrativo, jurídico y económico, (...) una educación que permitirá la pervivencia del pueblo u'wa en el tiempo y espacio”¹⁵⁸. Desde estos principios,

UDCA Actualidad & Divulgación Científica 24, n.º 1 2021. <https://doi.org/10.31910/rudca.v24.n1.2021.1621>

156 Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos U'wa (ASOU'WA), *Proyecto Educativo Comunitario. Institución Educativa Kera Shikará. Trayectorias escolares de los estudiantes u'wa por medio de la construcción del modelo pedagógico y didáctico de los grados de 6 a 11* (Cubará: Sello Editorial Asou'wa, 2019), 9.

157 *Ibíd.*

158 *Ibíd.*, 13.

La Educación u'wa se reafirma en la Ley de Origen y se fundamenta en la sabiduría ancestral, conocimientos y lineamientos que imparten los Werjainas, la familia, maestros y demás personas de la cultura, es un tejido comunitario e integral; es allí donde está la base y estructura de los que los niños aprenden; es decir, los aspectos vitales de la cultura. Sin embargo, reconocemos que los niños se van a enfrentar con un sistema social dominante y que deben tener ciertas aptitudes y actitudes para poder conservar, defender el territorio y vivir su cultura¹⁵⁹.

Con base en esta concepción de la educación u'wa emprendimos la tarea de reconstruir el proceso de instalación de escuelas en la región del Sarare. Como señalamos arriba, en los primeros encuentros del diplomado se realizó un ejercicio de cartografía social participativa para identificar la ubicación de las escuelas y reconocer algunas características y condiciones del contexto escolar. Los instrumentos cartográficos se usaron de una forma rudimentaria sin mayores presupuestos teóricos. Colectivamente, se identificaron sobre un mapa lugares de referencia, escuelas, caminos, ríos, bosques y elementos del paisaje que permitieran hacer una lectura del contexto de las 11 escuelas ubicadas en el área del Resguardo Unido.



Figura 1. Misiones en territorio u'wa 160

159 *Ibid.*

160 Óscar Fernando Gamba Barón, "Misiones en el territorio U'wa. Ruta de las misiones en el territorio u'wa: Sarare relieve e hidrografía", 2017, preparado para el trabajo de fin

Las reflexiones sobre el ejercicio de caracterización de las escuelas permitieron a los participantes rememorar sus experiencias personales de ingreso al mundo escolar, a partir de sus propias historias familiares y de vida. En los dos casos, los relatos coinciden en resaltar el impacto cultural de la colonización y específicamente de las misiones católicas impulsadas por diferentes compañías religiosas (jesuitas, franciscanos, lazaristas, eudistas y las compañías misioneras de los Padres Javerianos de Yarumal y las Hermanas de Santa Catalina de Siena o Hermanas Teresitas, como son reconocidas), como un hecho trascendental con efectos y transformaciones significativas en la relación de las familias u'wa con el espacio, y cambios en sus modos de sociabilidad y movilidad sobre el territorio.

Una de las conclusiones del espacio dialógico fija su atención en el papel de las compañías religiosas como agentes de colonización y escolarización de la región del Sarare, entre los siglos XIX y XX, no solo por su acción orientada hacia la evangelización, sino por la importancia como agentes discursivos del proyecto civilizatorio de la “modernidad”. Analizamos, a través de las investigaciones de Humberto Quinceno Castrillón, los principios de la “pedagogía católica”, considerada una de las principales herencias del modelo escuela-iglesia o escuela monocultural; asimismo, se enuncia a la iglesia y las compañías de misiones, como agentes de la colonización y de imposición del proyecto civilizatorio hegemónico derivado de las concepciones sobre la “modernidad”, como movimiento social, político, epistémico, económico, cultural y ambiental. Su acción estaba orientada hacia la consolidación de centros urbanos, “la construcción de municipios, hospitales, cárceles, casas de beneficencia, asilos, periódicos, bibliotecas, etc.”¹⁶¹

de master: Diego Naranjo Patiño, “Sarare: misiones católicas, educación y colonización (1870-1928)”, (Tesis de Maestría, Historia de América Latina. Mundos Indígenas, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2018). Se publicó una versión actualizada en Óscar Gamba-Barón, Daniel Esteban Unigarro-Caguasango y Nohora Inés Carvajal-Sánchez, “Territorialidad indígena: discursos externos y perspectivas nativas sobre el espacio habitado por la comunidad u'wa de Tegria”, *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica* 24, n.º 1 (2021). <https://doi.org/10.31910/rudca.v24.n1.2021.1621>

¹⁶¹ Humberto Quinceno Castrillón, *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935* (Bogotá: Editorial Magisterio, 1999), 83.

Sobre estos hallazgos se dieron explicaciones que ayudaron a comprender los efectos de la implantación de este modelo pedagógico. En ese punto, los aportes de Aníbal Quijano y especialmente de Juan Mansilla¹⁶², establecieron un elemento común del sistema de misiones en América Latina, a través del cual es posible inducir la existencia de políticas de integración de distintos grupos poblacionales al proyecto económico, social, político y cultural de las élites en el poder sustentado en prejuicios raciales. Se trata de la imposición de pautas de comportamiento y formas específicas de organización y territorialización que van a operar sobre las poblaciones para controlar sus flujos de movilidad y pautas de sociabilidad; por lo tanto, se pueden entender las misiones católicas como un sistema de relaciones de poder excluyentes a “todo imaginario de hibridación, multiplicidad, diversidad, ambigüedad y contingencias de las formas de vida concretas”¹⁶³.

Asimismo, la propuesta analítica de Quijano, si bien ajena al contexto de estudio, permite observar la situación analizada en el Sarare como una “ocupación territorial” que opera dentro de la matriz de *colonialidad del poder*, es decir, como dispositivo de negación y anulación de la otredad. Desde esta mirada, las prácticas establecidas por el sistema de misiones legitiman formas de dominación basadas en la explotación, que buscan controlar las fuerzas naturales y sus recursos, incluidas las poblaciones; dicho de otro modo, se trataría de un interés por controlar los productos que se derivan de la acción creadora de los propios sujetos, incluidos sus conocimientos y sus formas de comprender y hacer parte de la realidad, es decir: “la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento”¹⁶⁴. Situación

162 Juan Mansilla Sepúlveda, “República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 35 (2020): 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>

163 Juan Mansilla Sepúlveda, Daniel Llancavil, Manuel Mieres Chacaltana y Elizabeth Montanares Vargas, “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche”, *Educação e Pesquisa* 42, n.º 1 (2016): 213-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947015>

164 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, compilado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 93-126 (Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007), 96.

que tiene efectos sobre las formas tradicionales de organización, favoreciendo mayores grados de regulación y reproducción de las condiciones de alteridad conflictiva. La matriz de poder colonial desarrolla categorías según el grado de similitud o cercanía respecto al modelo presupuesto de humanidad ideal, como señala Mignolo:

(...) la cuestión de la raza no se relaciona con el color de la piel o la pureza de la sangre sino con la ‘categorización’ considerar la ‘idea de América’, como una ‘invención europea moderna limitada a la visión que los europeos tenían del mundo y de su propia historia’. (...) como una gran extensión de tierra de la que había que apropiarse y un pueblo que había que evangelizar y explotar¹⁶⁵.

Desde esta matriz de análisis y reflexión, se estableció una aproximación al concepto hallado en los marcos normativos, informes de misiones y publicaciones relacionadas con el problema indígena o la “civilización de indígenas”. Un concepto que ubicamos en la Constitución Política liberal de 1863 como principios de la acción del “Estado de la Unión” frente a las “tribus salvajes”. Desde estas consideraciones se logra establecer que, para las élites políticas, las denominadas peyorativamente “tribus salvajes” representaban a grupos con economías de subsistencia o en un estadio “presocial”, inferior, “capaces sólo de producir culturas inferiores”¹⁶⁶.

Sobre este punto, la discusión en los seminarios organizados con base en las lecturas sobre la categoría de análisis “colonialidad del poder” permitió a los y las participantes considerar que, en efecto, existe una clasificación racial impuesta desde las representaciones y los discursos de los actores que hacen presencia históricamente en el territorio y que estas formas de clasificación son una de las principales causas de las maneras de justificar las prácticas de control sobre el territorio y sus recursos. De esta forma, se puede inferir que las

165 Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. (Barcelona: Editorial Gedisa, 2007), 32-33.

166 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, compilado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 93-126 (Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007), 81.

muestras o manifestaciones de conmiseración hacia las comunidades conllevan esta idea con la cual se argumenta la incapacidad de producir excedentes, por carencia tecnológica y, más aún, cultural; en este sentido, logramos colegir que los argumentos de tipo biológico/genético como del supuesto atraso cultural de las comunidades, son dos expresiones del mismo fenómeno de racialización, en cuanto que la “raza” se entiende como una categoría discursiva, no biológica, como señala Hall:

(...) es la categoría organizadora de aquellas maneras de hablar, de aquellos sistemas de representación y de las prácticas sociales (discursos) que utilizan un conjunto suelto y a menudo no-específico de diferencias en las características físicas —el color de la piel, la textura del pelo, los rasgos físicos y corporales, etc. — como marcas simbólicas a fin de diferenciar un grupo de otro en lo social¹⁶⁷.

En el caso que venimos describiendo, fue posible señalar que en este marco normativo, cognitivo y epistemológico se produjo el proceso de instalación y consolidación del modelo de misiones a través de la fundación de escuelas-internados en la región natural del Sarare, principalmente, a partir de la visita en 1888 del entonces vicario de Casanare, Juan Nepomuceno Rueda, pionero de la fundación de la primera Prefectura del Arauca, desde donde comenzará el proceso de instalación de las misiones católicas.

Sobre estos acontecimientos se establece una relación con la historia de la colonización del Sarare, como un episodio de las violencias en Colombia; una historia de la dominación del territorio, sus recursos y sus poblaciones. Como permiten comprender los escritos de Nepomuceno Rueda en su informe de 1889: la violencia y la esclavización de indígenas en el Sarare respondían al proceso de clasificación racializada y la imagen despectiva de los colonos hacia los indígenas. Para los colonos, señala Rueda, “no existe diferencia entre matar a un tigre y matar a un indio”¹⁶⁸. Este funcionario y representante

.....
167 Stuart Hall, *Sin garantías: trayectorias y problemáticas*. En *Estudios Culturales* (Popayán, Colombia: Pensar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, y Pontificia Universidad Javeriana, Envión editores, 2010), 386.

168 En el informe se mencionan las masacres de Caribabari, el Ele y Cuiloto. “hasta ahora se á creído que matar a un indio es lo mismo que matar á un tigre y los aficionados dicen

del sistema de misiones, en su calidad de vicario del Casanare, advierte en su informe la necesidad de favorecer la extensión de las misiones al gran territorio del Casanare, anunciando la creación de una nueva prefectura para el Arauca.

Para Juan Nepomuceno Rueda, la presencia de las misiones constituye un mecanismo de *pacificación* del territorio y una oportunidad para ampliar las rutas comerciales y la frontera agrícola de la nación en la región del Sarare¹⁶⁹. En cuanto al último elemento, hubo algunas conjeturas sobre el papel de las misiones católicas en el Sarare: en los informes es evidente que las congregaciones religiosas no solo actuaban en función de la evangelización de las familias u'wa, también dentro de sus objetivos se puede inducir la necesidad de introducir formas de control y ordenamiento de los pobladores sobre el territorio; asimismo, fomentar y organizar la fundación de centros poblacionales y la apertura de la carretera entre los actuales departamentos de Norte de Santander, Arauca y Boyacá, para garantizar la ruta comercial de la ganadería entre los Llanos Orientales en esta región y el centro del país.

De acuerdo con otros hallazgos, se establece que la escuela-iglesia como modelo educativo anclado al proceso de colonización, constituye un espacio desde el cual se asumió un papel determinante en la recolección de información sobre las condiciones físicas, geográficas, económicas, antropológicas y sociales de la región del Sarare. Para el caso particular, resultó ilustrativo referenciar los intercambios intelectuales entre Henri Rochereau, misionero eudista, pionero en la instalación de la primera escuela-iglesia en el territorio u'wa¹⁷⁰, Víctor Oppenheim y Paul Rivet. Oppenheim, reconocido por entregar el primer mapa geológico de Colombia en 1943, y Rivet por su parte, reconocido por la elaboración del primer mapa etnográfico del país en 1937.

.....
que matándolos se ganan indulgencia plenaria”. Juan Nepomuceno Rueda, *Informe que el Obispo de Sebastópolis y Vicario del Casanare da a S.S Ministro de Hacienda sobre visita a las tribus del Casanare* (Bogotá: Imprenta de Vapor de Zalamea Hermanos, 1889), 29.

169 Juan Eduardo Moncayo Santacruz, *El territorio como poder y potencia. Relatos del piedemonte araucano* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017).

170 Rochereau, H., “Los indios tunebos. Relación de la Misión Científica de 1914 del P. Rochereau, R. Monsalve y Néstor Parra”. *Boletín de la Sociedad de Ciencias Naturales*, 2, n.ºs 4, 5 y 6 (1914).

Para continuar con el análisis era preciso construir una hipótesis que permitiera explicar el proceso de consolidación del sistema de misiones a partir del trabajo iniciado por Henri Rochereau en 1914; se relaciona el éxito de la misión con su acercamiento a la comunidad a través de un profuso estudio sobre la lengua uku'wa. Se asume que Rochereau logró ganarse la confianza de las familias u'wa, gracias a sus estudios y dominio de la lengua como advierte en sus escritos. Se pudo establecer que el éxito de la misión del Sarare, dirigida por Rochereau desde 1914 hasta su instalación en Santa Librada a partir de noviembre de 1924¹⁷¹, se contraponen al fracaso de los frentes de colonización establecidos por Juan Nepomuceno Rueda a finales del siglo XIX y desarrollados en la primera mitad del siglo XX; el primero, correspondiente a la creación en 1915 de la Misión de Arauca, ubicada en el actual municipio de Chita, departamento de Boyacá, y la segunda, establecida años atrás por Nepomuceno Rueda desde el Vicariato Apostólico del Casanare. Empresas que fracasaron a mediados de la década de 1920, cuando clausuraron definitivamente los intentos de concentración de las familias u'wa de ese sector; en parte, debido a las dificultades del terreno y también, por la actitud hostil de las comunidades, como quedó consignado en los informes de misiones.

En el camino rumbo al Macaguaje, se dieron cuenta de que los tunebos los pensaban a abandonar, y les habían indicado una ruta equivocada estos fueron Ramon Torres y Aureliano, luego se supo que querían dejarlos en un pedazo de selva espesa abandonados. Luego de la Plantación de Biciaria, hubo por el camino una especie de emboscada y trampas, los tunebos llevaron por caminos difíciles y peligrosos (...) ¹⁷².

En estos informes publicados en la revista de misiones, se advierte un crecimiento exponencial de los colonos en 1948, de 4500 en 1945 pasaron a contar “17.000 blancos en la colonia”¹⁷³, consecuencia de la violencia política. Desde 1935 hasta la fundación en 1956 del Internado de San Luis de Chuscal, la actividad de la misión se ocupó de atraer y

171 Henri Rochereau, “La misiones del Sarare”, *Revista de Misiones*, 10 (1934): 501-507.

172 Fray Julio González, “Visitando los tunebos”, *Revista de Misiones* 6, n.º 33, (1928): 35-40.

173 Henri Rochereau, “La Prefectura Apostólica de Labateca”, *Revista de Misiones*, 29, n.º 331 (1953): 4-5.

concentrar por todos los medios a niños/as u'wa para evangelizar. Así lo recuerda Luis Bocota Cobaria en su relato: “me llevaron a la misión a los 5 añitos, porque mi papá se murió, como en ese tiempo, en el año 1958, el Padre Abrahán Builes iba por allá (...) a una parte de Bocota, *como en ese tiempo por cada paisano que muriera sin bautismo, el padre Builes se llevaba un niño o niña de la comunidad*”¹⁷⁴.

En este periodo las denuncias de la comunidad frente a los procesos de colonización fueron registradas por Guillermo Rendón en su estudio de 1971. Rendón señala como una de las principales problemáticas y denuncias de la comunidad u'wa: “la usurpación por parte de misiones y colonos, de las tierras cultivadas por los tunebos; castigos físicos y morales infringidos por los misioneros a los indígenas: golpes con plan de machete hasta caer desmayados, atados de pies y manos colgados de árboles y de techos, rapto de sus niños y niñas, disparos de intimidación a quemarropa”¹⁷⁵.

Las denuncias publicadas en este informe permitieron a los docentes recordar el proceso de ingreso a la misión, en algunos casos fue por consentimiento de sus padres, quienes enviaban a sus hijos a la misión para garantizar que aprendieran español, en otros casos, las misioneras/os acudían al rapto o al intercambio comercial de infantes, como queda evidenciado en el siguiente fragmento de uno de los relatos recolectados por Rendón:

En ese tiempo recogían tunebos chiquitos y mujeres y echaban a misión. Algunos tunebos no dejaban llevar a sus hijos y ellos traían comisiones de policía para llevar los chiquitos. Eso no volvía más (...). Ellos no decían hoy es domingo, hoy es fiesta, decían que domingo hay que trabajar pa'virgen, a mí también me dijo eso. Ahora hay poco tunebos con ellos. Todo mundo ya sabe que no es pa' Virgen sino Pa' Cura y se volvieron a casa, planchar, remendar,

.....
174 Entrevista a Luis Bocota Cobaria, Cubará, Resguardo Unido U'wa, 6 y 8 de diciembre de 2017. Diálogo acerca de la historia social de la educación propia realizada en el Diplomado Pedagogías e Interculturalidad, 2017.

175 Guillermo Rendón, *Tunebia, reserva ecológica y cultural* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1971), 2.

barrer, limpiar mugre d'ellos, cogían cuarenta tunebas pa' trabajar terrenos¹⁷⁶.

Los maestros participantes en la investigación recuerdan su ingreso a la carrera docente entre los años setenta y ochenta del siglo XX. En este periodo se presentan cambios significativos en la organización del pueblo u'wa, en gran parte, resultado del intercambio permanente con colonos, misioneros católicos y protestantes y por la presencia de actores armados, como el caso del Ejército de Liberación Nacional, el cual hace más complejo el análisis y las posibilidades de explicación del fenómeno de hibridación cultural que tiene lugar en el contexto de estudio¹⁷⁷. En este periodo se inicia una nueva etapa del proceso de resistencia y reclamación de derechos, que tiene como principal característica la conformación de procesos de asociación y desarrollo de mecanismos de representación para favorecer el diálogo y la negociación cultural frente a los diversos agentes y actores que hacen presencia en el territorio. En 1962 dos líderes u'wa viajaron a Bogotá¹⁷⁸ para denunciar ante la Oficina de División de Asuntos Indígenas al padre misionero de la comunidad de Padres Javerianos de Yarumal, Abraham de Jesús Builes Laverde, que no solo raptaba niños u'wa para llevarlos a la misión, sino que vendía las tierras de los u'wa¹⁷⁹. Incluso en 1976 una comisión de 16 miembros u'wa viajaron a Bogotá para reunirse con Alfonso López Michelsen.

.....
176 *Ibíd.*, 3.

177 Ver el informe de Theodore McDonald, James Anaya, Yadira Soto, "Observaciones y recomendaciones sobre el caso del Bloque Samoré". Informe Proyecto en Colombia de la Organización de los Estados Americanos y la Universidad Harvard, 1997. https://scholar.harvard.edu/tmacdon/files/Macdonald_Samore_Spanish.pdf

Asimismo, para profundizar sobre la presencia del ELN en el Arauca: Leidy Carolina Plazas Díaz, "Los inicios del Frente Domingo Laín del ELN en Arauca 1970-1978", *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n.º 31 (2017): 4-16; Carlos Medina Gallego, "Ejército de Liberación Nacional: notas para una historia de las ideas políticas 1958-2007" (Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias Humanas, Departamento de Historia, 2008), 496.

178 Archivo General de la Nación. Ministerio de Gobierno. *Resguardos indígenas en Boyacá. Extinción y división. Adjudicación de Tierra, 1939-1969*, carpeta 4, folios 169-182.

179 Juan Carlos Gutiérrez Tibamoso, "La historia del misionero que secuestraba niños indígenas, para enseñarles el padrenuestro", *Vanguardia*, 16 de septiembre de 2013. <https://www.vanguardia.com/santander/region/cuando-se-secuestraba-a-ninos-en-nombre-de-jesus-LBv1225358>

Las exigencias son las mismas: detener el ingreso de colonos a la región y constituir una zona de reserva indígena¹⁸⁰.

Tabla 1. Ingreso al proceso de escolarización

Participante	Ingreso al proceso de escolarización
L. Bocota	“Me llevaron a la misión a los 5 añitos, porque mi papá se murió, como en ese tiempo, en el año 1958, el padre Abrahán Builes iba por allá... a una parte de Bocota, como en ese tiempo por cada paisano que muriera sin bautismo, el padre Builes se lleva un niño o niña de la comunidad”.
M. Tegria	“Ingresé a la misión del Zulía en el año de 1979 (...) cuando ingresé a las misiones (década de los ochenta) los profesores nos castigaban duro, terminé en el año 1986 y terminé siendo docente por la necesidad de la comunidad, validé el bachillerato y me hice docente como tal en 1996”.
L. CoBaria	“En el año de 1979 todos los hijos de indígenas traídos a la colonización por que los curas, las monjas estaba colonizando, iban y traían a los indígenas jóvenes y los ponían a trabajar, mis padres hicieron ese Chuscal, nosotros llegamos a vivir y a estudiar”. “Nosotros nacimos en la colonización, nos obligaban a estudiar, a aprender a leer y escribir solo en español. Nosotros nos criaron como indígenas campesinos, nosotros teníamos prohibido hablar el u'wa, convivíamos con campesinos y hablábamos solo español”. “Los profesores eran muy rígidos con los alumnos (...) cuando los niños no hacían las tareas o no hacían las lecciones, nos quitaban el recreo y la colada de bienestarina, ese era el alimento de uno y pues a uno le daba tristeza y lloraba en ese entonces (...) empecé a sentir como ese miedo hacia los profesores, yo en ese tiempo preferí portarme bien que no me dieran ese castigo (...) yo le decía a mi mamá que me enseñara y así di la lección bien”.
E. Tegria	“Mi formación inicial fue en el Chuscal, por la exigencia de mi padre que decía –no quiero que pase necesidad, ni que sufra como yo, estudie, es lo que le puedo dejar como herencia”. “Recibí una beca para estudiar en Bucaramanga que daba la Occidental de Colombia (...) para el año 1999 comienza la pelea con la Occidental de Colombia, el pueblo u'wa me llama para acompañar el proceso. (...) Renunciamos a la beca y me uní a la causa u'wa.”

180 Esperanza Aguablanca y María Eugenia Romero Moreno, *U'wa (Tunebo), en geografía humana de Colombia. Región de la Orinoquía*. Tomo III, Volumen 2 (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1993).

Participante	Ingreso al proceso de escolarización
L. J. Cobaria	“Yo nací en el año 1965 en el internado del Zulia, ingresé a los 7 años la primaria (...) luego me mandaron a terminar 4° y 5° en el Chuscal, pero como era un internado manejado exclusivamente por las monjas, ahí era una cuestión muy rígida. El incidente por la cual yo me volé, yo me volé a los 6 meses de ahí, era que había un horario de estricto cumplimiento, uno se levantaba a las 5 de la mañana, a las 6 tenía que estar uno bañado, debía tener el dormitorio barrido, todo listo”.
R. Tegria	“Ingresé a la escuela gracias a mis padres, que querían que estudiara (...) yo fui muy obediente con las madres teresitas, en ese tiempo [1990] ya estaban los profesores indígenas, Luis María Bocota, la profesora María Tegría”.
E. T. Cobaria	“Yo nací en el Cobaria, en el año 1970 (...) luego de unos años me dejaron en el Internado del Zulia, mis dos primeros años (...) mi tía que era profesora me pasó al segundo, pero yo creo que esa mujer fue una de las que más me dio leño (...) me agarraba del pelo y me daba contra el tablero, yo no sabía contar”.
U.	“Me trajeron a los 10 años a la escuela del Chuscal (...) con la profe Mónica que era muy rígida, todo era memorizar (...) yo no iba a clase porque me jalaban las orejas” (...) “No terminaba de estudiar, estudié de a pocos hasta el 84 porque estaba siempre viajando”.
L. H. Aguablanca	“Mi mamá fue una de las personas que antiguamente fue traída en estado de gestación por los misioneros. Fue traída en estado de gestación de mi persona y ella fue llevada primero al internado de Santa Librada y luego la trajeron aquí. Y yo nací en el año de 1961, fui nacida y criada acá (...) a los 14 años, terminé la primaria, y como las monjitas traían tanto curso del SENA aprendí varias cosas (...) Ya en los setenta las monjitas me llevaron para que fuera a ser profesora en la Mulera, de 15 años (...) eso queda después de Samoré en Norte de Santander, después de un día y medio de camino”. “(…) luego estudie en la Normal Superior María Inmaculada de Arauca y desde ahí estoy trabajando con mi comunidad”.

Fuente: elaboración propia a partir de los diálogos de saberes y experiencias.
Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad (2017-2018).

En las últimas tres décadas, la comunidad u’wa mantiene espacios de concertación con el gobierno nacional frente al denominado “saneamiento del territorio”, proceso por el cual la comunidad recupera los terrenos reconocidos como áreas de ocupación histórica de las familias u’wa y territorializados por distintos agentes, incluidos allí

los más categóricos por su impacto: las empresas petroleras¹⁸¹. Esta situación es considerada, en análisis recientes, como un factor que agudiza la exclusión de la población “mestiza” en el área de la reserva. Como aseguran los mismos pobladores de los municipios de Cubará y Güicán de la Sierra, la delimitación del área declarada reserva –en la década de los setenta inicialmente y luego en los noventa– ocasionó la expulsión de familias de “indígenas campesinos”. Vale aclarar que su situación respecto a la misión siempre fue una relación de trabajo y evangelización.

Es notable el conflicto experimentado por las comunidades del Sarare en la década de los noventa como un acontecimiento decisivo que produce interpretaciones y formas de representación por parte de los maestros y maestras u'wa. Algunos, como en el caso de Edison Tegria, fueron estudiantes que recibieron beneficios de la multinacional Occidental de Colombia en sus primeras etapas del proyecto de extracción petrolera. La empresa estableció un programa de becas que inicialmente fue aceptado, hasta que surgió el inevitable rechazo de la comunidad por la ampliación del área de influencia de la compañía, en lo que se conoce de este caso como “Bloque Samoré”¹⁸². En esta década, el conflicto u'wa escaló a varios escenarios de atención. Grupos ambientalistas promovieron la internacionalización de la problemática que padecían los u'wa ante la injerencia de la industria petrolera en su hábitat y área de influencia¹⁸³.

.....
181 Geovanny, Durán López, “Conflicto socioambiental en el territorio U'wa: un análisis del conflicto entre indígenas y estado colombiano en torno al desarrollo, el medio ambiente y la cultura” (Tesis de Doctorado, Universidad complutense de Madrid, 2016), 97; Jaen Rausch utiliza la categoría frontera permanente para referirse a los territorios excluidos del proyecto colonial, debido a “los obstáculos geográficos, el clima mortífero y la ausencia de incentivos materiales (...) se contentaron con las extensiones de un gobierno nominal a cientos de miles de kilómetros de yermos inexplorados”. Jane Rausch, *La frontera de los Llanos Orientales en la historia de Colombia (1830-1930)* (Bogotá: Banco de la República, El Áncora Editores, 1999), 15.

182 Theodore McDonald, James Anaya, Yadira Soto. “Observaciones y recomendaciones sobre el caso del Bloque Samoré”. Informe Proyecto en Colombia de la Organización de los Estados Americanos y la Universidad Harvard, 1997. https://scholar.harvard.edu/tmacdon/files/Macdonald_Samore_Spanish.pdf

183 Esperanza Aguablanca y María Eugenia Romero Moreno, *U'wa (Tunebo), en geografía humana de Colombia. Región de la Orinoquía*. Tomo III, volumen 2 (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1993), 97.

De esta etapa de la historia del pueblo u'wa se reconoce el surgimiento de un movimiento social que coincide con los avances de otras movilizaciones indígenas en torno a la educación, principalmente en el siglo XX, como ocurre en el sur andino puneño peruano¹⁸⁴. Se trata de un proceso de empoderamiento político que tendrá como principal consecuencia la delimitación de un área de reserva y la organización de las familias u'wa de la región del Sarare en 18 cabildos, como espacios de autoridad y representación que tienen como propósito hacer presencia y garantizar algún tipo de administración del territorio frente a los agenciamientos de actores como los misioneros católicos, los protestantes, las instituciones del Estado y las empresas petroleras. Sin embargo, como señala la Asou'wa, máximo órgano de representación de las comunidades del área estudiada: “la consolidación en el año 1999 del Resguardo Indígena Unido U'wa obedeció más a la presión e interés de las empresas petroleras, que a los verdaderos deseos de la Nación U'wa”¹⁸⁵. Pues a través de este proceso se redujo el área de influencia de la comunidad, situación que ha traído cambios en la relación milenaria de esta población con el espacio geográfico.

Desde la lectura de los maestros/as u'wa, la respuesta de las clases dirigentes fue establecer un área cercada de exclusiva ocupación para los u'wa, dejando fuera de esta área de reserva sectores importantes y susceptibles de explotación. Como el caso del sector en Norte de Santander denominado Samoré, donde se instaló desde la década de los noventa la principal actividad de explotación de hidrocarburos en la región del nororiente colombiano, una situación que ha desatado disputas y tensiones entre los actores armados, los empresarios, el Estado colombiano y la sociedad civil; lo que favorece la vulnerabilidad de la población y la descomposición del tejido social¹⁸⁶.

En medio de este escenario de confluencia de actores surgen las primeras expresiones organizativas de la comunidad, las cuales

184 David Ruelas Vargas, “Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño peruano”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21 n.º 33 (2019): 61-85 <https://doi.org/10.19053/01227238.9097>

185 Asou'wa, Asociación de Autoridades y Cabildos U'wa. *Plan de Salvaguarda Nación U'wa Kera Chikara Obiryacquinacu* (Cubará, Boyacá: ASOU'WA, 2014).

186 Theodore McDonald, James Anaya, Yadira Soto. “Observaciones y recomendaciones sobre el caso del Bloque Samoré”.

—en cierto grado— contaron con la influencia de las organizaciones misioneras que hacían presencia en el territorio; particularmente, desde la tradición protestante a través del Summer Institute of Linguistics o Instituto Lingüístico de Verano. Organizaciones como ASOTUNEBO (Asociación Tunebo) se fueron transformando en otras expresiones del movimiento social indígena debido a diferentes situaciones, incluidos desacuerdos entre sus miembros. En la misma década de los ochenta surgió la Organización Indígena del Oriente Colombiano, que se transforma en la Organización Regional Indígena del Oriente Colombiano (ORIWOC), de la cual se deriva la conformación de la Asociación de Autoridades y Cabildos U'wa, vigente hasta la finalización de la presente publicación. Desde cada uno de estos escenarios y plataformas de organización y representación, se promovieron reflexiones y estudios sobre el impacto de la presencia de los misioneros católicos en el territorio¹⁸⁷. Situación que condujo a la comunidad a reclamar la prevalencia y aplicación del Decreto 1142 de 1987, el cual regula la modalidad de “Educación Intercultural Bilingüe”, como modelo de educación iniciado en Colombia como consecuencia de la participación del movimiento indígena. Con este decreto las comunidades logran la vinculación de integrantes de la comunidad con dominio del castellano y la lengua propia como maestros en las instituciones educativas que tienen incidencia en el hábitat.

En cuanto a los cambios generados, en los relatos recolectados en el desarrollo de las sesiones del diplomado fue posible identificar los efectos de la implementación del citado decreto. Como recuerda uno de los maestros u'wa en el relato que compartimos a continuación:

Nosotros fuimos el grupo, nombrados por Boyacá. En esa época [década del noventa] se empezó la organización, y entonces la comunidad, cuando vio que estaban sacando a los colonos de las comunidades, dijo que cada comunidad debía tener sus propios

.....
¹⁸⁷ Entrevista a Luis J. Cobaría, Cubará, Resguardo Unido U'wa, 7 de diciembre de 2017 (el nombre ha sido alterado para proteger la identidad del informante). Entrevista realizada como diálogo grupal en el marco del “Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad”, avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Licenciatura en Ciencias Sociales y el Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación.

docentes. Y en esa época, como nosotros éramos los indígenas, éramos una promoción conformada netamente indígenas, pues aquí todos somos compañeros de estudio, la misma comunidad nos escogió, lo importante era que fueran bilingües y de la comunidad. Y eso fue la necesidad de las mismas comunidades, así fuimos avalados y así fuimos a validar el bachillerato (1989) y también así obtuvimos la profesionalización, esa fue la lucha de las comunidades¹⁸⁸.

Asimismo, en el relato de María Tegria encontramos la referencia a un programa de profesionalización de bachilleres pedagógicos, adelantado para suplir la necesidad de maestros u'wa en las escuelas de la reserva, iniciado hacia 1988 y en el cual participó la maestra María. El programa referenciado por los maestros participantes en el diplomado y las entrevistas, permitió el acceso al mundo escolar como maestros y maestras en las escuelas que aún seguirían a cargo de la comunidad de misioneros conocidos como “Padres Javerianos de Yarumal” y las “Hermanas Teresitas” hasta el año 2004, cuando dejan definitivamente las escuelas, poniendo fin a la “Educación Contratada” en la región ocupada por el pueblo u'wa¹⁸⁹.

Entre el 2002 y el 2004, las autoridades indígenas exigen la salida de estas comunidades religiosas, argumentando un historial de excesos cometidos por los religiosos al ejercer su tarea “civilizatoria”:

(...) la educación impuesta en las comunidades durante las generaciones U'wa de los años 60, 70 y parte de los 80. En este periodo los niños fueron separados de su núcleo familiar y cultural, obligados a estudiar en internados, en los cuales se les impartía una educación

.....
188 Entrevista a María Tegria, Cubará, Resguardo Unido U'wa, 7 y 8 de diciembre de 2017 el nombre ha sido alterado para proteger la identidad del informante). Entrevista realizada como diálogo grupal en el marco del “Diplomado en Pedagogías e Interculturalidad”, avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Licenciatura en Ciencias Sociales y el Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación.

189 La educación contratada hace referencia a un mecanismo de vinculación de los misioneros católicos que hacía presencia en los territorios ocupados por comunidades originarias desde finales del siglo XIX. Esta forma de participación responde a las reformas aplicadas al sistema de misiones desde el II Concilio de 1962. Además, en Colombia, la firma de un nuevo concordato entre la Santa Sede y el Estado en 1973 limita las acciones y funciones; asimismo, establece una temporalidad específica a los contratos que antes gozaban de términos de vigencia indefinidos.

ajena a ellos y se los evangelizaba negándoles el acceso a su acervo cultural y al uso de su idioma. Así mismo, los mitos, creencias y ceremonias, fueron satanizados y prohibidos¹⁹⁰.

En el 2004, las instituciones educativas (11) en Boyacá, incluido el internado del Chuscal, quedan bajo la administración compartida de la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá y la sección de la Asociación de Autoridades y Cabildos U'wa encargada del componente educativo. En el mismo año, resultado de la participación de varios actores, incluidos los docentes investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, se creó un equipo interdisciplinario para organizar la política etnoeducativa del pueblo u'wa (Proyecto Etnoeducativo Kajkrasa Ruyina 2004-2008). El documento recoge la perspectiva educativa y el pensamiento pedagógico del pueblo u'wa. En este importante documento para comprender el devenir de la educación en el contexto de estudio, se define como herramienta para contrarrestar los efectos de la colonización sobre la mentalidad de las nuevas generaciones, al que se refieren como un estado de enajenación y extrañamiento del individuo frente a su cultura¹⁹¹.

Un principio fundamental que resaltan los maestros u'wa de la política de etnoeducación es su carácter participativo y comunitario. En este contexto, la educación y la escuela se organizan en consenso con las autoridades ancestrales, las comunidades y las instituciones del Estado (Alcaldía, Secretaría de Educación, Gobernación, Ministerio de Educación, Universidad). Asimismo, se debe destacar la integración de un modo de comprender la interculturalidad como cualidad que desarrollan los sujetos para garantizar la coexistencia en la diversidad y la diferencia. Es así como, bajo la perspectiva u'wa, el hecho educativo comprende dos escenarios de sociabilidad; el primero corresponde a la educación endógena, la cual se lleva a cabo en espacios de socialización primaria como la familia o a través de prácticas relacionadas con actividades de recolección, caza y participación en ceremonias comunitarias; el segundo escenario corresponde a la educación

.....
190 Asociación de autoridades tradicionales y cabildos U'wa (ASOU'WA). *Proyecto Etnoeducativo U'wa Kajkrasa Ruyina "Guardianes de la madre tierra. El planeta azul"*. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008), 12.

191 *Ibíd.*, 12.

exógena, para referirse a la adquisición de habilidades y capacidades para desenvolverse en espacios de negociación con instituciones de gobierno, agentes y representantes de proyectos sociales ajenos al pensamiento y experiencia de vida de los integrantes de la comunidad u'wa, es decir, la sociedad mayoritaria.

Con base en estas consideraciones, emergió la categoría de “educación propia (u'wa)” en el contexto de los diálogos de saberes, como un elemento central para analizar y discutir los principios y significados de la interculturalidad, como capacidad de comunicación y negociación justa entre visiones y epistemes diferentes. Dicho de otro modo, se organiza como herramienta para establecer un puente entre “los valores y prácticas de la sociedad mayoritaria”¹⁹² y el universo u'wa. Una vía para alcanzar mejores condiciones de negociación frente a la defensa de Kajka Ika. De esta forma, la interculturalidad se constituye en un acuerdo de reconocimiento mutuo.

La delimitación del Proyecto Educativo Comunitario PEC de la Institución Educativa Técnica Ambiental Kera Shikará (2020)

La *educación propia* se tradujo en una categoría de análisis que nos permite considerar los diseños de aprendizaje locales y comunitarios de distintos grupos y comunidades que reclaman autonomía frente a los diseños curriculares estandarizados, monoculturales y hegemónicos. Bolaños señala como característica de las educaciones propias, una propuesta educativa “para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente”¹⁹³. Para el pueblo u'wa, la educación propia “permite mejorar los procesos culturales y sociales”, además, consolida las organizaciones y la defensa territorial,

192 Oscar Fernando Gamba-Barón, “Cosmografía, territorio y paisaje indígena: representaciones cartográficas de la comunidad u'wa de Tegría” (Tesis, Maestría en Geografía Convenio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2020).

193 Gabriela Bolaños, “Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, 19, n.º 48 (2007): 55; Saúl Bermejo Paredes, Yanet Amanda Maquera-Maquera, Luz Yohana Bermejo Gonzáles “Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 22 n.º34 (2020): <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>

Asou'wa, Asociación de autoridades y Cabildos U'wa. (2014) Plan de Salvaguarda Nación U'wa Kera Chikara Obiryaquinacu (Cubará, Boyacá: ASOU'WA, 2014) 91.

cultural y ambiental¹⁹⁴. Desde esta perspectiva, la comunidad en los últimos años ha construido escenarios para reflexionar el impacto de la escuela monocultural, como puede observarse en el siguiente fragmento del diagnóstico educativo que acompaña la política etnoeducativa Kajkrasa Ruyina del 2008: “En la actualidad nos damos cuenta que no respondía a la forma de vida U’wa porque obligaba a educar individuos aislados de su comunidad, les negaba su forma de pensar en sociedad e iba en contravía de los principios culturales”¹⁹⁵.

Desde este marco contextual, la escuela como espacio de encuentro representa aprendizajes colectivos, interacción entre los sujetos, su realidad y su contexto. En el caso analizado se puede observar cómo desde el trabajo colaborativo en escenarios de aprendizaje común se articulan y tejen diálogos, intercambios y experiencias en torno a la reconstrucción de valores, significados y trayectorias de la escuela, que se enmarcan en la categoría de “pedagogías ancestrales”. Es importante señalar que en el diplomado las pedagogías ancestrales son entendidas como espacios pedagógicos cuyo propósito es cuestionar la matriz de poder colonial que justifica y presenta el hecho educativo como acciones e intervenciones pedagógicas dirigidas exclusivamente, como señala Argüello Parra, “al afianzamiento de los ideales de la modernidad en perjuicio de la condición existencial compleja y multirreferencial de las sociedades contemporáneas”¹⁹⁶.

Bajo esta perspectiva analítica, la educación propia concreta un escenario pedagógico de “aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”, que permite considerar la propia realidad como un fenómeno observable y comprensible; deducir, por ejemplo, que los Estados-nación a principios del siglo XIX no pueden considerarse como un proyecto emancipador, más bien representan una continuidad de un orden social fundado sobre clasificación y categorización racializada de los pobladores; considerar los argumentos de Aníbal Quijano (1979) sobre la estructura lógica del dominio colonial como

.....
194 Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos U’wa (ASOU’WA). *Proyecto Etnoeducativo U’wa Kajkrasa Ruyina ‘Guardianes de la madre tierra. El planeta azul’* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008), 91.

195 *Ibíd.*, 73.

196 Andrés Argüello Parra, “Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas”, *Estudios Pedagógicos* 42, n.º 3 (2016): 431.

formas, no solo de apropiación y expropiación de los territorios bajo regímenes autoritarios, sino como formas de control sobre el género y la sexualidad, el conocimiento y la subjetividad, y ofrecer un marco de comprensión frente a las formas de control establecidas en función de categorías de clasificación demográfica. Representan aportes y horizontes de comprensión frente al papel de la comunidad en la construcción de los diseños de aprendizaje para recuperar desde la memoria, la experiencias y múltiples marcos de referencia los elementos necesarios para reconocer los efectos de la colonización en el territorio.

En la última década, la educación propia u'wa comprende un eje articulador de las formas de sociabilidad y construcción de identidad de los pobladores del resguardo. Por una parte, recupera, y por otra, sistematiza cada uno de los momentos y experiencias educativas en el territorio. Entre el 2019 y el 2020, la comunidad alcanza un hito importante en la educación propia para el departamento de Boyacá, al lograr la formulación del Proyecto Educativo Comunitario y la constitución de la Institución Educativa Kera Shikará.

La institución es el resultado de la trayectoria de los docentes, creadores de espacios pedagógicos (decoloniales) que han permitido construir referentes epistemológicos del pensamiento pedagógico u'wa. A partir de estos referentes epistemológicos se han propiciado espacios de encuentro, concertación y debate con las instituciones de la sociedad mayoritaria frente a visiones de la educación, la enseñanza y la escuela. Para el caso u'wa, el objetivo de la Institución Educativa Kera Shikará es independizar sus funciones de la Institución Educativa Pablo VI, con el fin de favorecer la implementación del proyecto etnoeducativo Kajkrasa Ruyina a lo largo de la vida de los niños y jóvenes de la comunidad. Bajo esta perspectiva, el PEC establece como objetivo general:

Armonizar el proceso educativo comunitario e integral del pueblo U'wa teniendo en cuenta el territorio, la cultura, la familia, la comunidad, el cuerpo de maestros, los estudiantes y las autoridades espirituales, así como los espacios pedagógicos ancestrales, con el

fin de fortalecer el sistema de educación propia u'wa, a partir de la cosmovisión en defensa de la Madre Tierra, la cultura y la vida¹⁹⁷.

Un propósito que define y configura el sentido de la educación y el pensamiento pedagógico u'wa es la Ley de Origen, la filosofía de la nación u'wa. Para esta forma de pensamiento e identidad, la “madre naturaleza dice las leyes y normas que forman la cosmovisión”, el ser u'wa reconoce “el lenguaje de la madre tierra que no se cambia, ni modifica, en él se establecen las directrices de la Ley Natural”.

Ser U'wa en relación con la Madre Tierra significa tener un idioma y una estructura de pensamiento propio, con gran riqueza en la expresión simbólica, con gran respeto por la vida en todas sus manifestaciones, viviendo en reciprocidad con todos los seres. Por ello, cuando hablamos los U'wa nos referimos a toda la Madre Tierra, no se refiere al territorio U'wa solamente, sino al planeta azul.

Ser trascendente implica ser espiritualmente activo; condiciones de la cosmovisión propia para ser U'wa en su esencia. Respetar y proteger la Madre Tierra por mandato de la Ley de Origen. Siguiendo esta Ley se vive como U'wa, si no se cumple se deja de serlo, se vuelve riowa (no U'wa). La importancia de vivir y sembrar la Ley de Origen a los niños radica en comprender la misión de ser Guardianes de la Madre Tierra–El Planeta Azul¹⁹⁸.

Como pensamiento pedagógico decolonial, la filosofía u'wa responde a un proyecto social de tipo ambiental, donde la dimensión ontológica está relacionada con la experiencia vital del sujeto sobre el territorio, la experiencia del Ser solo es posible en razón de su capacidad de reciprocidad y complementariedad. La educación se representa en un diseño de espiral que parte desde la filosofía u'wa, la Ley de Origen y se va interrelacionando con los territorios, los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria colectiva u'wa.

197 Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos U'wa (ASOU'WA), *Proyecto Educativo Comunitario. Institución Educativa Kera Shikará. Trayectorias escolares de los estudiantes u'wa por medio de la construcción del modelo pedagógico y didáctico de los grados de 6 a 11*. (Cubará: Sello Editorial Asou'wa, 2019), 13.

198 *Ibíd.*, 13.

La Ley de Orige, es una alusión a la diversidad de *Aba Ika* (Madre Tierra) y también una referencia a la identidad cultural u'wa, como “defensores y luchadores por conservar el territorio al generar una convivencia recíproca con la Madre Tierra”. Sobre este eje central se despliega un tejido sustentado en la armonización del cuerpo social y el cuerpo como territorio, como experiencia de realización y construcción a lo largo de un camino de experiencias. La sabiduría, como analogía del carácter teleológico de la pedagogía, permite identificar las características de un diseño curricular intercultural que logra integrar y transversalizar el saber desde un principio ontológico del Ser u'wa.

Conclusiones

La sistematización de experiencias alrededor de la reconstrucción biográfica de los maestros y maestras u'wa significó una posibilidad de acercamiento al proceso de instalación, consolidación y transformación de los procesos de escolarización y educación. Las formas de imposición del sistema de misiones trajeron consigo la concienciación de los procesos educativos y los efectos de la escolarización como ejes fundamentales para repensar el futuro de la comunidad, su cultura y su tradición lingüística.

Desde el enfoque que propone una consecuencia entre la colonialidad y la modernidad se puede establecer la existencia de formas de ordenamiento de las sociedades y de los saberes con base en un modelo civilizatorio monocultural. Se trata de estructuras impuestas con el proceso de colonización que a lo largo de la historia se han constituido en formas de dominación precedidas y justificadas en explicaciones, significados, representaciones y prácticas de anulación de la otredad. Apenas unas dos décadas antes del proceso de politización de la comunidad u'wa, el paradigma impuesto definía a los integrantes de los pueblos originarios como sujetos inválidos, incompletos, irracionales, menores de edad y, en ultimas, incivilizados.

El alcance que ha tenido el proceso de educación propia en el contexto de la comunidad u'wa permite confirmar lo predicado por Catherine Walsh, en cuanto:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa¹⁹⁹.

Dicho lo anterior, el Proyecto Etnoeducativo del Pueblo U'wa, el diseño del Proyecto Educativo Comunitario y la consolidación de la Institución Educativa Kera Shikará, representan ese espacio pedagógico colectivo de construcción de conocimiento, sentidos y significados alrededor de la historia, como un campo de conocimiento que permite comprender las implicaciones de los procesos que han tenido lugar en el territorio y que han transformado el hábitat de la comunidad. Asimismo, sus prácticas, formas de integración y comprensión de su lugar en la construcción de la realidad social, significan pensar la acción pedagógica de los maestros y maestras u'wa reconocida en sus trayectorias de vida como una praxis de un proyecto ético y político de sociedad, una reexistencia, rehumanización y resignificación de los sistemas de pensamiento ancestral como referentes de la educación intercultural desde el universo u'wa.

Los resultados de la investigación en este capítulo, *Historias de vida de maestros y maestras u'wa*, se conectan con el estudio sobre educación y pandemia, en cuanto a las percepciones del desempeño de educadores en contextos rurales, pues ambos buscan revelar cómo la educación en contextos rurales ha requerido un cambio fundamental en el rol de los educadores y la familia, y un impulso del modelo educativo que parta de la interpretación del territorio.

.....
199 Catherine Walsh, *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos* (Querétaro: Colectivo Zapateándole al Mal Gobierno, 2014), 13.

Referencias

Archivo General de la Nación. Ministerio de Gobierno. *Resguardos indígenas en Boyacá. Extinción y división. Adjudicación de Tierra, 1939-1969*, carpeta 4.

Aguablanca, Esperanza y María Eugenia Romero Moreno. *U'wa (Tunebo), en geografía humana de Colombia. Región de la Orinoquía*. Tomo III, Volumen 2. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1993.

Argüello Parra, Andrés. “Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas”. *Estudios Pedagógicos* 42 n.º 3 (2016): 429-447. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>

Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos U'wa (ASOU'WA). *Proyecto Etnoeducativo U'wa Kajkrasa Ruyina 'Guardianes de la madre tierra. El planeta azul'*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2008.

Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos U'wa (ASOU'WA). *Proyecto Educativo Comunitario. Institución Educativa Kera Shikará. Trayectorias escolares de los estudiantes u'wa por medio de la construcción del modelo pedagógico y didáctico de los grados de 6 a 11*. Cubará: Sello Editorial Asou'wa, 2019.

Asou'wa, Asociación de Autoridades y Cabildos U'wa. *Plan de Salvaguarda Nación U'wa Kera Chikara Obiryacquinacu*. Cubará, Boyacá: ASOU'WA, 2014.

Bermejo Paredes, Saúl; Maquera-Maquera, Yanet Amanda; Bermejo Gonzáles, Luz Yohana “Procesos de educación intercultural y auto-segregación indígena en los aimaras de Puno, Perú”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 22 n.º34 (2020): <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>

Bolaños, Gabriela. “Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia”. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 n.º 48 (2007): 53-62.

Campos Ferreira, Nilce Vieira y Yésica Paola Montes Geles. “La consolidación de la educación pública brasileña en el estado de Mato Grosso (1889-1908)”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.º 33 (2019): 145-161. <https://doi.org/10.19053/01227238.9097>

Cañón Flórez, Liliana, Myriam Monroy González y Javier Salcedo Casallas. “Experiencia pedagógica y voz multicultural: pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, n.º 27 (2016): 167-190. <https://doi.org/10.19053/01227238.5527>

Durán López, Geovanny. “Conflicto socioambiental en el territorio U'wa: un análisis del conflicto entre indígenas y estado colombiano en torno al desarrollo, el medio ambiente y la cultura”. Tesis de Doctorado, Universidad complutense de Madrid, 2016.

Fornet-Betancourt, Raúl. “La filosofía intercultural”. En *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos*, editado por Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, 639-646. México: CREA/ Siglo XXI, 2009.

Gamba, Óscar. “Cosmografía, territorio y paisaje indígena: representaciones cartográficas de la comunidad u'wa de Tegría”. Tesis de Maestría, Convenio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2020.

Gamba-Barón, Oscar Fernando, Daniel Esteban Unigarro-Caguasango y Nohora Inés Carvajal-Sánchez, “Territorialidad indígena: discursos externos y perspectivas nativas sobre el espacio habitado por la comunidad u'wa de Tegría”. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica* 24, n.º 1 2021. <https://doi.org/10.31910/rudca.v24.n1.2021.1621>

González, Fray Julio. “De Casanare: visitando a los tunebos”. *Revista de Misiones*, 6, n.º 33 (1928): 35-40.

González, Julio de San Nicolás de Tolentino. “Nueva visita a los indios Tunebos”. *Revista de Misiones*, 4, n.º 40 (1928).

Gutiérrez Tibamoso, Juan Carlos. “La historia del misionero que secuestraba niños indígenas, para enseñarles el padrenuestro”. *Vanguardia*, 16 de septiembre de 2013. <https://www.vanguardia.com/santander/region/cuando-se-secuestraba-a-ninos-en-nombre-de-jesus-LBvl225358>

Hall, Stuart. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Colombia: Pensar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, y Pontificia Universidad Javeriana, Envió Editores, 2010.

Helg, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.

Huaiquián Billeke, Claudia y Estay Sepulveda, Juan. “Formative Experience in Monocultural Schools in Araucanía, Chile: Memories of Women in Cholchol and Maquehue”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.º 33 (2019). <https://doi.org/10.19053/01227238.9970>

León Ortiz, Eduardo. *La obra de las misiones católicas en Colombia. Con las debidas licencias*. Bogotá: Imprenta La Luz, 1934.

Mansilla Sepúlveda, Juan, Claudia Huaiquián y Gabriel Pozo, “Infancia mapuche encerrada. Internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935)”, *Revista Brasileira de Educação*, 23 (2018). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-247820182300>

Mansilla Sepúlveda, Juan, Daniel Llancavil Llancavil, Manuel Mieres Chacaltana y Elizabeth Montanares Vargas. “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche”. *Educação e Pesquisa*, 42, n.º 1 (2016): 213-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947015>

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

McDonald, Theodore, James Anaya y Yadira Soto. “Observaciones y recomendaciones sobre el caso del Bloque Samoré”. Informe Proyecto en Colombia de la Organización de los Estados Americanos y la Universidad Harvard, 1997. https://scholar.harvard.edu/tmacdon/files/Macdonald_Samore_Spanish.pdf

Medina Gallego, Carlos. *Ejército de Liberación Nacional: notas para una historia de las ideas políticas 1958-2007*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, 2008.

Mignolo, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa, Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento, 2007.

Moncayo Santacruz, Juan Eduardo. *El territorio como poder y potencia. Relatos del piedemonte araucano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

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

Naranjo Patiño, Diego. “Diplomado en pedagogías e interculturalidad. Resguardo Unido U’wa, agosto de 2017”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 339-341. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86954033014>

Naranjo Patiño, Diego. “Sarare: misiones católicas, educación y colonización (1870-1928)”. Tesis de Maestría, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2018.

Oppenheim, Víctor Eduard. *Primer Mapa Geológico Generalizado de Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1943. https://www.raremaps.com/gallery/archive-detail/42224/Primer_Mapa_Geologico_Generalizado_de_Colombia_por_Victor_Oppenheim_1943/Oppenheim.html

Plazas Díaz, Leidy Carolina. “Los inicios del Frente Domingo Laín del ELN en Arauca 1970-1978”. *Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n.º 31 (2017): 4-16.

Potier, José María. “Un viaje al Sarare”. *Revista de Misiones*, n.º 24 (1927): 522-527.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 93-126. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Quinceno Castrillón, Humberto. *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

Rausch, Jane. *La frontera de los Llanos Orientales en la historia de Colombia (1830-1930)*. Bogotá: Banco de la República, El Áncora Editores, 1999.

Rendón, Guillermo. *Tunebia, Reserva ecológica y cultural*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1971.

Rivet, Paul y Victor Oppenheim. “La lengua tunebo”. *Revista del Instituto Etnológico Nacional* 1 (1946): 47-53.

Rochereau, H. “Los indios tunebos. Relación de la Misión Científica de 1914 del P. Rochereau, R. Monsalve y Néstor Parra”. *Boletín de la Sociedad de Ciencias Naturales*, 2, n.ºs 4, 5 y 6 (1914).

Rochereau, Henri. “La misiones del Sarare”. *Revista de Misiones* 10 (1934): 501-507.

Rochereau, Henri. "La prefectura Apostólica de Labateca". *Revista de Misiones* 29, n.º 331 (1953): 4-5.

Rueda, Juan Nepomuceno. *Informe que el Obispo de Sebastópolis y Vicario del Casanare da a S.S. Ministro de Hacienda sobre visita a las tribus del Casanare*. Bogotá: Imprenta de Vapor de Zalamea Hermanos, 1889.

Soto Arango, Diana Elvira, Diego Naranjo y Justo Cuño. "Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica". *Revista Inclusiones* 5, n.º especial (2018): 22-154.

Soto Arango, Diana Elvira, María Teresa Avoro Nguema, Adíela Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla. "Formación docente en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de futuros profesores, 2020". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 27 (2016): 67-94. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5509>

Walsh, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re) vivir [e-book]*. Ohio: Center for Latin American Studies, The Ohio State University, 2017. <https://alternativas.osu.edu/es/ebooks/catalog/new-ebook.html>

Walsh, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos*. Querétaro: Colectivo Zapateándole al Mal Gobierno, 2014. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/370.pdf>

Educación y pandemia. Percepciones del desempeño de educadores en contextos rurales (2020-2021)²⁰⁰

Nubia Yaneth Gómez Velasco²⁰¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación GAMMA e HISULA

 <https://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

Sandra Liliana Bernal Villate²⁰²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

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

Diana Elvira Soto Arango²⁰³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

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

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación acerca del papel de las maestras rurales en el territorio cundiboyacense de Colombia. Se establece la historia y prospectiva en sus respectivos contextos educativos territoriales a partir del análisis de sus historias de vida, con el fin de determinar la incidencia del contexto rural en

.....
200 Resultado del proyecto de investigación “Maestras rurales, en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, SGI 3069 desarrollado por el Grupo de Investigación HISULA y financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

201 Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Cade Tunja. Integrante del Grupo de Investigación HISULA y del Grupo de Estadística Gamma. Docente asociada a la Escuela Matemáticas y Estadística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este capítulo hace parte de los resultados obtenidos en la tesis de doctorado.

202 Doctora en Historia y Humanidades. Magíster en Historia por la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Investigadora junior e integrante del Grupo de Investigación HISULA. Coordinadora del semillero de investigación ERMI-HISULA.

203 Posdoctora en Historia Social y de la Ciencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España. Doctora en Ciencias de la Educación, UNED, España. Directora Doctorado Ciencias de la Educación y docente titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Directora del Grupo de Investigación HISULA, codirectora del grupo ILAC, editora de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Clasificada como investigadora emérita.

el desarrollo de la práctica educativa y el impacto social, cultural, educativo y político en el cambio de mentalidades respecto a valores de tolerancia en Colombia, en los siglos XX y XXI.

En este contexto fue preciso analizar a través de las historias de vida²⁰⁴ de las maestras rurales mencionadas en el estudio, los diferentes mecanismos de vinculación para el ingreso al desempeño docente y el ejercicio de este. Se estudiaron las estrategias pedagógicas que desarrollaron en la enseñanza, los valores que privilegiaron en el ejercicio docente, el impacto social, político, educativo y cultural que ellas ejercieron en las comunidades locales y regionales, como actores sociales –en unos espacios de poder local y nacional, en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa– que ejercen una función docente con impacto sociocultural. De esta manera, se estableció el retorno social de la universidad en contextos vulnerables.

Esta investigación se destaca como pionera, al analizar y dar visibilidad a un sector de la población –las maestras rurales– en su desempeño como educadoras con énfasis en los estudios comparados; primero, como actores sociales en unos espacios de poder local y nacional en contextos vulnerables y de exclusión socioeducativa. De hecho, con la masificación de la educación superior en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, el grupo de maestras continúa correspondiendo a las poblaciones tradicionalmente vulnerables respecto a la desigualdad socioeducativa. Segundo, las maestras de escuela, en el desempeño docente en calidad de educadoras, que impactan en unos espacios de poder local, son invisibilizadas, discriminadas y autodiscriminadas, como resultado de las mentalidades que se reproducen en los contextos social, político, cultural, educativo y patriarcal, que son atravesados en algunas provincias del departamento por el conflicto social y armado, y las formas de violencia derivadas de diversos fenómenos sociales. Tercero, visibilizar a estas educadoras que se convierten en líderes, ejecutoras de proyectos e ideas y en transmisoras de conocimiento que conducen al bienestar de la comunidad.

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

La nueva mirada que damos en este trabajo sigue el hilo conductor desde unos actores sociales que hemos denominado “maestra educadora”, que ejercen una función docente con impacto sociocultural. Así, como puede verse, el objeto de estudio se centra en la mujer educadora en zonas rurales²⁰⁵. Asumimos el concepto de educador/a dentro de la concepción planteada en el proyecto de investigación “Educadores latinoamericanos”, el cual indica que “se tomará al educador/a como un actor social en unos espacios de poder local y nacional”. Se conectarán estos personajes con las tendencias del pensamiento científico-educativo pedagógico de la época. El estudio se orienta a la historia de las ideas, la cultura y la educación. Se identificarán, desde la historia sociopolítica, “maestras educadoras” que hayan influido con su práctica educativa en la transformación educativa de la región cundiboyacense. Por otra parte, debemos señalar que el concepto de educador se asume como “el especialista en la actividad docente y obra pedagógica, pero se agregaron otros conceptos como intervención en política, intelectual, social y profesional en esta área”²⁰⁶.

Dentro de esta relevancia que se les concede a las historias de vida con el impacto social, político, educativo y cultural que ellas ejercieron en las comunidades locales y regionales donde se desempeñaron –o están ejerciendo– como maestras, es necesario reconocer las estrategias pedagógicas que utilizan en la enseñanza teniendo en cuenta el nivel educativo de la maestra para establecer las diferencias según la capacitación docente.

La investigación sobre la educación en pandemia y la percepción del desempeño de educadores en contextos rurales del territorio cundiboyancense se relaciona con el capítulo anterior, *Historias de vida de maestros y maestras u’wa*, con sus trayectorias del proyecto educativo comunitario, con la importancia de contextualizar la educación, y en cuanto a que los educadores, ya sea en zonas rurales de Colombia o en la comunidad u’wa, desempeñan un papel crucial en

205 Nubia Yaneth Gómez Velasco et al., “La investigación en la educación rural colombiana...”, 184.

206 Diana Elvira Soto Arango et al., *Educadores latinoamericanos y del Caribe de la colonia al siglo XIX y XX*. Tomo III (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011), 10.

la preservación de la cultura y la lengua. Esto demuestra la importancia de tomar en cuenta enfoques educativos más inclusivos y que abran caminos hacia una sociedad más equitativa y respetuosa de sus herencias culturales.

Metodología

Es importante indicar que el trabajo se realizó desde diferentes disciplinas de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria, lo que permitió que los resultados y los diversos problemas se conectaran más racional y científicamente. La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo²⁰⁷ que, en palabras de Torres, se refiere a “un intento de aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas, y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellos y no con base en hipótesis externas”²⁰⁸.

En cuanto al método, esta investigación se realizó por medio de la metodología de historia comparada²⁰⁹. Así que el término “comparado” en la investigación se utilizó como parámetro para análisis de los documentos de investigación de acuerdo con Marc Bloch, quien la definió como explicación de las semejanzas y diferencias que ofrecen dos ángulos de naturaleza análoga, tomadas de medios sociales distintos y que por su propia naturaleza llevan a la ruptura de la singularidad de los casos y procesos.

De esta manera, las fuentes y documentación de la investigación sobre la formación de maestras se determinaron desde dos contextos del estudio. Se buscó realizar una síntesis de carácter comparativo con la finalidad de constituir visiones generales de las realidades de las

.....
207 Juan Mansilla Sepúlveda y Claudia Huaiquién, *Logos y Techné*. 127; Steven J. Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Barcelona, Paidós, 1984); M. Hammersley y P. Atkinson, *Etnografía. métodos de investigación*, (Barcelona: Paidós, 1994).

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

209 Carlos Oliveira, *Introducción a la educación comparada* (San José: UNED, 1986). Jürgen Schriewer, *Manual de educación comparada* (Barcelona: PPU, 1993); Jürgen Schriewer, *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003).

regiones y territorios en Colombia, conforme a los parámetros de la metodología de historia de la educación comparada. Se asumió aquí la idea de que los contextos sociopolíticos se definen, en gran medida, por los modelos de formación de maestros y maestras, para comprenderlos como fenómenos sociales más amplios. Esta investigación no se distancia de la comprensión y las dificultades que conlleva ese abordaje, en especial, la crítica acerca del método, que ha sido formulada sobre los estudios comparados, la cual señala que estos no han conseguido definir un objeto preciso, pues se mueven en una ambivalencia entre la investigación científica y la intervención política de los gobiernos. Entendemos que esta dificultad ya se ha superado, pues académicamente hay a su favor elementos irrefutables sobre su valor explicativo acerca de los fenómenos y contextos, y que lo hace tomando en cuenta los abordajes multirreferenciales y multidisciplinarios, lo que permite la comprensión de acciones educativas con relación a otras. Con esto consideramos que se aclara la valoración epistemológica del método.

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

La preocupación de esta investigación hermenéutica es acerca de las dinámicas sociohistóricas de la experiencia de formación de maestras y en especial de las rurales de Colombia, en su categoría de indígenas y afrodescendientes. De manera que, al tener un objeto con evidente apoyo en el campo de la historia, el proyecto optó por un enfoque sociohistórico comparativo de cuatro experiencias de desempeño docente de mujeres en los sectores rurales.

La investigación etnográfica la entendemos desde Fals Borda, como la que

reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de los micro a lo macro de universos estudiados, pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza²¹⁰.

Igualmente, nos apoyamos en el trabajo etnográfico que permite una reflexión sobre el entorno, en y desde este mismo, construido culturalmente, posibilitando no solo una descripción, sino también un análisis e interpretación de la realidad de una comunidad, para conducir a una acción social, es decir, aplicar para cambiar, visto esto desde la concepción de los nuevos pensamientos. La población objeto de indagación son educadores con desempeño en contextos de educación rural, en la región cundiboyacense de Colombia.

Descripción de la muestra

El estudio, como se indicó, se realizó en Colombia, que está dividido en 32 departamentos y tiene 51 516 562 de habitantes, con un 22,7 % de población rural. El estudio se llevó a cabo en la región Andina donde se localizan los dos departamentos: Cundinamarca y Boyacá. Se vincularon en el estudio un total de 25 educadores, pertenecientes a 17 instituciones educativas públicas rurales, de 8 municipios ubicados en la zona denominada cundiboyacense: Cubará, Maripí, San Pablo de Borbur, Chita, Pauna, Toca, Ventaquemada y Medina.

Los educadores encuestados estuvieron conformados, según sexo, por un 76 % de mujeres, en su mayoría con 10 o más años de experiencia (70 %) y con menos de 3 años de experiencia (20 %). Docentes vinculados laboralmente con tipo de contrato provisional (54,5 %), en propiedad o fijo (36 %) e indefinido (9,5 %). El 56 % de los encuestados tienen asignación de tiempo completo, el porcentaje restante tiene asignación de medio tiempo. Según niveles de formación, el 60 % posee posgrado, el 32 % pregrado y el 8 % correspondió a normalistas superiores.

.....
210 Orlando Borda, *Participación popular: retos del futuro* (Bogotá: Colciencias, 1998), 182.

La participación respecto al rango de edad estuvo constituida por: de 23 a 25 años (8 %), 26 a 35 años (16 %), 36 a 40 años (32 %), 41 a 45 años (24 %) y de 46 a 60 años (20 %).

En la siguiente tabla se resumen metodológicamente las variables de estudio organizadas centralmente en tres aspectos. Inicialmente, se indagó sobre las condiciones familiares y la accesibilidad de equipos para el apoyo a su actividad docente en momentos de pandemia; un segundo grupo de preguntas orientadas a comprender las dificultades, limitaciones toleradas y padecidas por los docentes, pero así mismo las estrategias empleadas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje²¹¹. Y el tercer grupo de variables, en torno a las transiciones experimentadas por los docentes en su vida cotidiana y la prospectiva frente a la llegada de la “nueva normalidad”.

Tabla 1. Variables de estudio

	CONDICIONES FAMILIARES Y ACCESO A EQUIPOS
V1	Número de personas que compartieron su lugar de residencia durante la pandemia
V2	Número de hijos en edad preescolar
V3	Número de computadores en casa
V4	Número de celulares en casa
	DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS
V5	Mayores limitaciones o inconvenientes en su actividad docente
V6	Dificultades recurrentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje
V7	Estrategias utilizadas para solventar dificultades en su actividad docente
V8	Apoyos recibidos en capacitación, formación y apoyo
V9	Medios de comunicación con sus estudiantes
V10	Vinculación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos
	TRANSICIONES EN LA VIDA COTIDIANA DEL DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y PROSPECTIVA
V13	Cambios experimentados durante su vida laboral y personal
V9	Sugerencias para mejorar actividad docente en tiempos de COVID-19
V10	Organización prospectiva para el regreso en el contexto de la pandemia

.....
 211 Diana Elvira Soto Arango, Fredy Mesa Jiménez y Orlando Caro, “Convergencia digital en la universidad colombiana”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 19, (2012): 265-300. <https://doi.org/10.9757/Rhela.19.12>

Las secciones 1 y 2 del bloque de preguntas se obtuvieron a partir de un cuestionario, y la sección 3 de una entrevista semiestructurada, para lo cual se hicieron grabaciones y posteriormente transcripciones. Para los dos formatos de recolección de información se contó con la respectiva autorización del docente

La investigación fue realizada y liderada por el Grupo HISULA, Facultad de Educación de la UPTC, en el marco del proyecto de investigación institucional SGI 3069 “Maestras rurales, en el territorio cundiboyancense, Colombia. Historias de vida”, en alianza con el grupo de estadística Gamma y financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC.

Resultados

Los resultados de la encuesta se organizaron en tres aspectos centrales. Inicialmente, en el análisis de variables que permitieran comprender las condiciones familiares y la accesibilidad de equipos, en el momento de declaración de la pandemia por COVID-19. Posteriormente, se presentaron los resultados respecto a las dificultades y estrategias utilizadas por parte de los docentes. Finalmente, se expusieron algunas transiciones o cambios en la vida cotidiana del docente y su prospectiva ante la llegada de la “nueva normalidad”.

Parte 1. Condiciones familiares y acceso de equipos

La declaración de pandemia y el cierre de las instituciones educativas, que se dio el 17 de marzo de 2020, conmocionó al país. Era un hecho que la generación actual nunca lo había vivido. La primera reacción fue de miedo a la muerte. Quizá nunca antes se había enfrentado la muerte de manera tan cercana, a causa de una enfermedad que tal vez en el imaginario arrasaría con la humanidad. La orden de la Presidencia de la República fue el cierre de todas las instituciones educativas y realizar las labores desde sus casas. El cambio fue radical. Los docentes convirtieron sus mesas de comedor en el lugar de trabajo, que compartían con los demás miembros de la familia. Pero, una era la situación del maestro y otra la de sus estudiantes en el medio rural, donde el internet no llega y por supuesto no se tendría un computador

en la casa de estos. El gran problema por resolver era cómo continuar con unos procesos de enseñanza-aprendizaje si no se podía acceder a un salón de clases, además, lo de la virtualidad²¹² era algo imaginario por la accesibilidad de equipos y conexión para la ejecución o el apoyo a sus actividades.

En la Tabla 2 se muestra el número de personas con las que compartieron su lugar de residencia en tiempos de pandemia.

Tabla 2. Número de personas que compartieron su residencia en tiempos de pandemia

NÚMERO DE PERSONAS QUE COMPARTIERON RESIDENCIA	ENTREVISTADOS	PORCENTAJE
0 o 1	3	12
2	4	16
3	6	24
4 o 5	7	28
6, 7 u 8	5	20
TOTAL	25	100

Se observa que solo el 28 % de los encuestados compartieron su casa con dos o menos personas, el 24 % con tres, y cerca de la mitad (48 %) con cuatro o más personas.

En relación con el número de hijos en edad preescolar, se encontró que el 48 % de los encuestados no tenían hijos de esta edad, el 20 % convivía con un hijo de esta edad, el 28 % con dos hijos y el 4 % restante convivía con 3 o más hijos en edad preescolar.

La accesibilidad de un computador en casa y equipos como celular, para apoyar sus labores docentes o realizar clases, significaron situaciones aún más determinantes en tiempos de pandemia para el desempeño

212 Diana Elvira Soto Arango y Luis Molina, “La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC”. *Revista Saber-Ciencia y Libertad* 1, n.º 13 (2018): 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086> ver también: Yudi Janeh Yucra Mamani. “Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23 n.º 37 (2021) <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>.

de los docentes. En la Tabla 3 se presenta la distribución del número de encuestados, respecto a estas variables de interés.

Tabla 3.

NÚMERO DE COMPUTADORES EN CASA	NÚMERO DE ENCUESTADOS	NÚMERO DE CELULARES EN CASA	NÚMERO DE ENCUESTADOS
0	8 %	0	0 %
1	36 %	1	16 %
2	36 %	2	44 %
3	20 %	3	20 %
4 o más	0 %	4 o más	20 %
TOTAL	100		

Se destaca en la tabla que el 40 % de los docentes encuestados contaban con uno o ningún computador en casa para desempeñar sus funciones laborales en los tiempos de cierre de las escuelas por confinamiento. En relación con número de celulares, el 84 % tenía 2 celulares o más; aspecto que puede estar asociado precisamente con el número de personas con las que convivía o compartía su lugar de residencia.

Entre los aspectos preocupantes, por los que se insistía en el confinamiento y cierre de las escuelas, se encuentra el hecho de infección por COVID. Así, frente a la pregunta del número de integrantes del núcleo familiar que tuvieron o han tenido COVID, al momento de realización de la encuesta, el 68 % de los docentes manifestaron que ninguno; el 16 %, un integrante infectado; el 16 %, 2 o más integrantes. La Tabla 4 resume el número de integrantes por núcleo familiar que tuvieron COVID, y el número de familiares o conocidos que fallecieron por esta enfermedad.

Tabla 4.

NÚMERO INTEGRANTES NÚCLEO FAMILIAR CON COVID	PORCENTAJE	NÚMERO DE FAMILIARES O CONOCIDOS FALLECIDOS POR COVID	PORCENTAJE
0	68 %	0	68 %
1	16 %	1	8 %
2	8 %	2	12 %
4	4 %	3 a 5	8 %
8	4 %	6 o más	4 %

Se destaca que el 68 % de los encuestados no tienen ningún familiar o amigo fallecido por COVID (hasta el momento de aplicación de la encuesta). El porcentaje restante (32 %) sí tuvo alguna experiencia de muerte por COVID con algún familiar o amigo.

Parte 2. Dificultades y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia

El autoaislamiento por declaración de la pandemia trajo a los docentes nuevos retos y situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la Figura 1 se representan, a partir de una nube de palabras, las mayores limitaciones o inconvenientes que se presentaron en su actividad docente en tiempos de pandemia por COVID-19.



Figura 1. Limitaciones presentadas en su actividad docente en tiempos de pandemia COVID-19

Las mayores dificultades o limitaciones en la *actividad docente* se relacionan con la poca conectividad, la escasez de recursos tecnológicos, mala señal de internet y las dificultades para los estudiantes que no tenían un celular para recibir las llamadas telefónicas o explicaciones de los docentes, puesto que era frecuente que el dueño de tal dispositivo fuese el padre o la madre de familia y no el niño(a). Se observa en el discurso de los docentes una reiterada preocupación por los estudiantes, no solo desde el ámbito académico, sino también familiar.

A continuación, se exponen algunas respuestas de los docentes frente a la pregunta sobre limitaciones presentadas en su actividad docente:

“Los medios tecnológicos en general, ya que no contamos con los equipos correspondientes para el desarrollo de las clases en las casas y además el internet del municipio fue muy regular para comunicarnos

con los estudiantes. Por consiguiente, nos correspondió principalmente por medio de los celulares”. (Doc_23)

“La mayor dificultad es que las familias no cuentan con plan de datos, la señal de celular es pésima y algunos padres de familia no están comprometidos con el tiempo que deben dedicarles a sus hijos para el desarrollo de las guías de trabajo”. (Doc_3)

Dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Respecto a la pregunta más concreta sobre las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la Figura 2 se exponen los términos más frecuentes que destacan los docentes frente a los problemas presentados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien esta pregunta se encuentra ligada con la anterior, aquí se busca hacer énfasis en las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en tiempos de pandemia, esto es, en las interacciones presentadas entre los docentes y estudiantes, la forma como se desarrollaron los planes de estudio y las evaluaciones, así como el involucramiento de la comunidad.

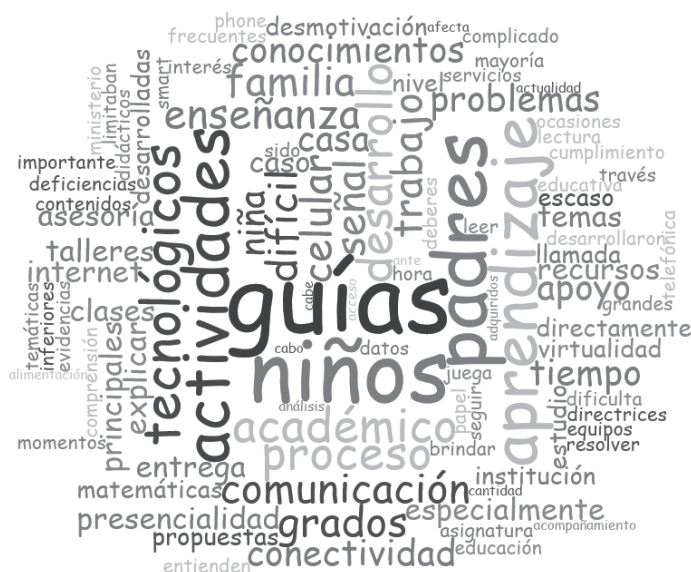


Figura 2. Problemas en los procesos de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia COVID-19

Se observa el énfasis en el desarrollo de trabajo mediante guías y, en menor medida, por medio de talleres, que fueron enviados a los niños (as) por diferentes medios tecnológicos, entre ellos, el celular de los padres.

Dadas las dificultades de comunicación y la imposibilidad de tener contacto directo con los estudiantes para el desarrollo de las actividades, por las limitaciones tecnológicas y de conectividad, los docentes buscaron el apoyo de los padres de familia, frente a lo cual, aun cuando existía alguna voluntad por parte de ellos, sus bajos conocimientos sobre los temas limitaba o dificultaba que les pudiesen explicar o ayudar a sus niños, lo que ocasionó un bajo cumplimiento de los objetivos propuestos en las guías.

Por otra parte, los docentes manifestaron que los niños mostraban una mayor desmotivación en los procesos académicos, especialmente en áreas como las matemáticas. Se identificó, por una parte, que se requería mayor tiempo para desarrollar alguna actividad y, por otra, que el incumplimiento en los trabajos por entregar fue muy frecuente. Aunque finalmente los trabajos eran presentados por los estudiantes, en ocasiones se ponía en duda si los habían hecho ellos realmente o si fueron realizados por otras personas.

Algunas expresiones de los docentes frente a la pregunta sobre limitaciones presentadas en su actividad docente:

“Falta de señal y dificultad para aclarar los contenidos a través de llamada. Aunque el apoyo por parte de los padres fue constante, el nivel académico lo hacía un poco complicado y se presentaron grandes deficiencias en el aprendizaje de los niños, ya que en ocasiones se limitaban a entregar evidencias, incluso ayudando a los niños a resolver las guías”. (Doc_21)

“Una de las principales dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue que en el desarrollo de las guías no se logró dar una explicación clara de cada tema por falta de comunicación; además, muchas de estas actividades fueron hechas por otras personas, no por el niño o niña”. (Doc_6)

“Desmotivación o desinterés por parte de los estudiantes, por el ritmo académico al tener que trabajar con guías y alternancia”. (Doc_19)

Estrategias empleadas por los docentes

En la Figura 3 se muestran las estrategias o recursos empleados con mayor frecuencia por parte de los docentes de estas zonas rurales, para solventar las dificultades presentadas.

Debido a la contingencia de la pandemia y el cierre de las escuelas, los docentes de los colegios de estas zonas rurales utilizaron diversas estrategias, procedimientos o recursos, con el fin de promover los aprendizajes en los niños de diferentes niveles académicos.

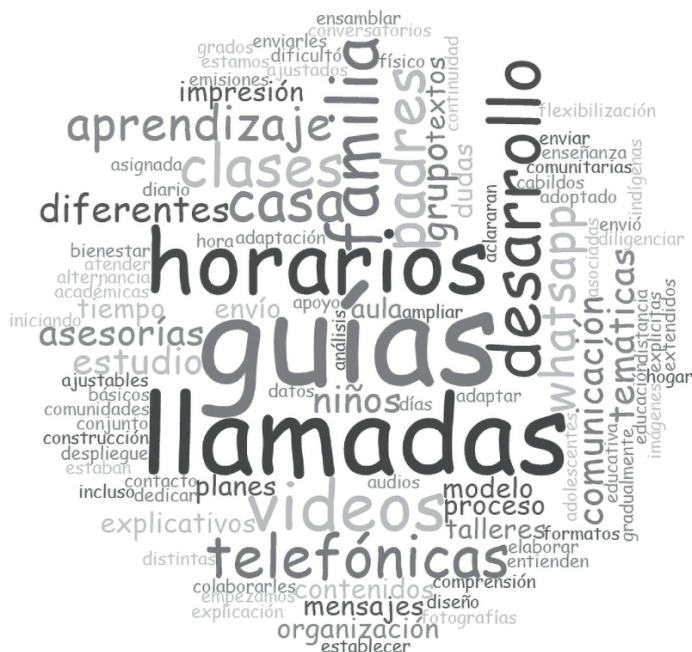


Figura 3. Estrategias empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje en tiempos de pandemia COVID-19

Se observa que el desarrollo de las guías de trabajo, las explicaciones a través de llamadas telefónicas a los padres de familia, realizadas en horarios flexibles y ajustables, fueron principalmente el medio de comunicación para la ejecución de las actividades.

Otras estrategias empleadas por los docentes consistían en el envío de videos explicativos, talleres o ejercicios de modelo que sirvieran de ejemplo para el proceso de los diferentes temas. Así mismo, el apoyo en textos guías, que eran previamente ajustados en su extensión y complicación del tema, para ser enviados a los estudiantes.

De acuerdo con la disponibilidad de los padres de familia, quienes por lo general eran dueños de los celulares que contaban con cámaras, se solicitaba a los estudiantes que enviaran videos cortos, en los que se demostrara la realización de los trabajos y las guías.

Se destaca la disposición de los docentes a ajustar sus horarios laborales a los nuevos horarios que exigía esta contingencia.

Enseguida, algunos comentarios de los docentes frente a la pregunta sobre limitaciones presentadas en su actividad docente:

“Planeación de horarios para llamadas telefónicas con cada una de las familias con el fin de aclarar dudas específicas para el desarrollo de las guías, ya en el proceso de presencialidad se han retomado algunos temas que necesitan profundizarse”. (Doc_25)

“Durante el desarrollo de clases con el modelo de estudio en casa fue necesario establecer un horario por hora, asignada incluso desde las seis de la mañana, con el fin de adaptar el tiempo al de los padres y estudiantes. Por otro lado, se pidió permitir a los niños diligenciar las guías de manera personal y en la medida de lo posible enviar videos o imágenes que aclararan un poco más los contenidos”. (Doc_5)

“Creación del grupo de WhatsApp, envío de guías en físico, actividades de refuerzo en grupos de dos estudiantes, construcción de material psicopedagógico”. (Doc_7)

Apoyos y capacitaciones a los docentes

La contingencia ocasionada por el COVID evidenció en las aulas, en los docentes e instituciones educativas de las zonas rurales, una problemática aún mayor, en cuanto a los apoyos requeridos para el desarrollo de las actividades curriculares. Así mismo, demostró

En la Figura 4 se identifica lo manifestado por los docentes de las escuelas rurales, en lo relacionado con los apoyos y las capacitaciones recibidas por parte de la institución para redirigir los cambios ocasionados por la pandemia.



Las instituciones se centraron principalmente en apoyar a los docentes en la elaboración e impresión de las guías de trabajo que debían entregar a los estudiantes. En cuanto a la Secretaría de Educación, esta dirigió su atención a brindar alguna capacitación sobre protocolos y entregar elementos de bioseguridad como tapabocas y alcohol.

Algunas expresiones de los docentes frente a la pregunta sobre capacitaciones y apoyos entregados a los docentes:

“La institución nos brindó algunas capacitaciones sobre cómo elaborar de manera lúdica y pedagógica las guías para enviar mensualmente a cada uno de los estudiantes, asimismo se tuvo el apoyo del programa PTA, se recibieron elementos como gel, alcohol, tapabocas, lavamanos portátil”. (Doc_25)

“La institución nos brindó algunos elementos como gel, alcohol, tapabocas, así como algunos elementos para entregar las guías quincenales, pero no recibimos algún tipo de capacitación o apoyo tecnológico o de conectividad”. (Doc_6)

“La capacitación más que todo ha sido sobre los protocolos de bioseguridad que debemos tener en las diferentes sedes. Y apoyo de materiales de bioseguridad por parte de la Secretaría de Educación”. (Doc_13)

Medios utilizados por los docentes para comunicación

En la Figura 5 se observa que los medios que utilizaron los docentes con mayor frecuencia con los estudiantes, en la contingencia del cierre de las escuelas a causa de la declaración de pandemia, fueron principalmente el WhatsApp y las llamadas telefónicas. A partir de ellos se buscaba explicar los talleres y las guías de trabajo. Entre otros medios utilizados, pero en menor medida, se encuentran las reuniones realizadas por Meet, los videos cortos grabados y enviados por WhatsApp.

En menor proporción se emplearon medios de comunicación masiva como emisoras comunitarias o canales regionales.



Figura 5. Medios utilizados por los docentes para comunicarse con los estudiantes.

Vínculo de los padres con el proceso educativo

Los padres de familia se vincularon en el proceso educativo de sus hijos principalmente mediante el apoyo en las guías de trabajo entregadas a los niños. Adicionalmente, a través de los celulares de los padres y de sus datos, se podía establecer alguna comunicación con los estudiantes (Figura 6).

Sin embargo, los docentes anotaron que con frecuencia encontraron un bajo nivel académico en los padres, lo que dificultaba su acompañamiento y asesoría en los procesos educativos de sus hijos. Por otra parte, en las zonas rurales la vida cotidiana debía continuar. Atender a los animales, la siembra y los quehaceres domésticos era algo ineludible, a lo que se vincularon también los niños y las niñas.

Así entonces, podría indicarse que la vinculación de los padres de familia en estos procesos educativos durante la época de cierre de

las escuelas, consistió más en el préstamo de los celulares a sus hijos o en proporcionarles algún medio tecnológico, compartir sus datos de internet, entre otros, pero poco en cuanto a brindarles asesorías o explicaciones de los talleres o guías.

Desde otra perspectiva, se reconoce que al hallarse los hijos en casa en compañía probablemente de la madre, tuvieron mayores manifestaciones de apoyo por parte de esta para que los estudiantes pudieran cumplir con sus tareas y compromisos académicos, así como una mayor insistencia para que fuesen puntuales en las clases virtuales que se reducían a la llamada telefónica.

Los docentes también manifiestan que a veces dudaban si algunos de los trabajos presentados realmente eran realizados por los niños o tal vez por algún hermano mayor o algún otro familiar.



Figura 6. Vínculo de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Algunos comentarios de los docentes frente a como se vinculan los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos:

“Falta de señal y dificultad para aclarar los contenidos a través de llamada. Aunque el apoyo por parte de los padres fue constante, el nivel académico lo hacía un poco complicado y se presentaron grandes deficiencias en el aprendizaje de los niños, ya que en ocasiones se limitaban a entregar evidencias, incluso ayudando a los niños a resolver las guías”. (Doc_5)

“Los padres de familia estuvieron siempre dispuestos a recibir en sus celulares las diferentes multiconferencias para poder explicar a sus hijos los diferentes temas expuestos en la guía de aprendizaje; de igual manera, ellos orientaron a mis estudiantes en el desarrollo de las respectivas guías y participando en los grupos de WhatsApp que teníamos”. (Doc_23)

“Dificultades familiares del docente. La convivencia familiar se vio afectada debido a las ocupaciones laborales; era necesario redistribuir el tiempo con las labores del hogar y el trabajo, lo que en un principio fue difícil y agotador, ya que el dominio de la tecnología lo tenía una sola persona y fue necesario adaptar espacios, elementos tecnológicos, escritorios, luces, bibliotecas, entre otros”. (Doc_2)

“Apoyando las actividades académicas a sus hijos, asistiendo a las clases virtuales puntualmente, brindando el acompañamiento”. (Doc_2)

Finalmente, en este segundo bloque de preguntas hay que precisar que el 16 % de los docentes tenían cursos con menos de 10 estudiantes, el 36 % entre 10 y 20 estudiantes, el 28 % entre 21 y 30 estudiantes, y el 16 % más de 30 estudiantes. Respecto al número de estudiantes retirados en tiempos de pandemia, el 40 % de los docentes manifestaron haber perdido por retiro entre 1 a 2 estudiantes, y el 16 % dijo que se habían retirado entre 3 a 10 estudiantes durante el desarrollo del curso.

Parte 3. Transiciones en la vida cotidiana del docente en tiempos de pandemia y prospectiva

Frente a la pregunta sobre los cambios más notorios que considera ha tenido en su vida laboral y personal durante la pandemia, los docentes se refirieron principalmente a los asociados a la reorganización y redistribución de sus tiempos. Así mismo, a diversos procesos

de adaptación en los planes de estudio y nuevos aprendizajes, especialmente en lo referente a lo tecnológico y la enseñanza a través de la virtualidad (Figura 7).



Figura 7. Cambios en la vida laboral o personal de los docentes

Algunos comentarios de los docentes se transcriben literalmente:

“Uno de los principales cambios que tuve que pasar fue adaptarme a estar todo el tiempo en la casa y estar en reunión a través de plataformas diferentes; en lo laboral lo más difícil fue el hecho de saber que el trabajo en aula iba a ser remplazado por una guía y efectivamente no tendría ni la mitad de los resultados esperados por la falta de conectividad y las condiciones en las que viven nuestros estudiantes”.
(Doc-6)

“Uno de los cambios ha sido estar mucho tiempo frente a un computador como nueva metodología pedagógica; por otra parte, adaptarme a la elaboración de las guías para todos los grados, ya que se trabaja en Escuela Nueva con multigrado, y no contar con medios tecnológicos adecuados para el desarrollo”. (Doc_23)

“Uno de los principales cambios fue que tuve que adaptarme a una nueva metodología, para la cual debería contar con medios tecnológicos adecuados a fin de poder impartir mis clases por medio de la virtualidad y buscar la manera de adquirirlos. Por otra parte, adaptarme a la elaboración de las guías adecuadas para ser trabajadas en la casa y que los padres de familia tuvieran la capacidad para orientar su desarrollo”. (Doc_24)

En definitiva, el cambio fue radical en la vida cotidiana. Lo primero, reorganizar el tiempo. Ahora se debía atender la elaboración de la comida y los quehaceres domésticos. Apoyar a los hijos en edad escolar y atender a los estudiantes en el desarrollo de las guías, que se distribuían el primer día de la semana y se recogían al final de la semana. Esta actividad no fue generalizada. Pero, de forma paralela, hay que tener en cuenta que ante la falta de los instrumentos tecnológicos y del conocimiento del manejo de las páginas virtuales, la creatividad se desarrolló en algunos docentes recurriendo a otros medios como volver a la radio, lo que recordaba una de las primeras formas de enseñanza en el medio rural en Boyacá en los años 60 del siglo XX con Radio Sutatenza, para el sector rural.

Sugerencias de los docentes

En la Figura 8 se identifican las propuestas más reiterativas que manifiestan los docentes de las zonas rurales para mejorar su actividad docente.

Se evidencia alta asociación con las problemáticas presentadas y las limitaciones o inconvenientes expresados en preguntas anteriores. Así, proponen dar mayor conectividad e internet a las zonas rurales, brindar mayor dotación de equipos y computadores a las escuelas en sus diferentes sedes, dado que se cuenta con pocos materiales y recursos, y la mayoría de estos están obsoletos, y mejorar los espacios e instalaciones.



Figura 8. Propuestas para mejorar su actividad docente en la contingencia de pandemia COVID-19.

Como sugerencias en relación con los padres de familia, se propone buscar estrategias de mayor vínculo con las instituciones educativas; continuar elaborando guías y cartillas pedagógicas con apoyo institucional, que puedan seguir implementando en las aulas y que sirvan de refuerzo de trabajo en sus respectivas casas; y continuar con protocolos básicos de cuidado y bioseguridad.

Algunas expresiones de los docentes frente a las propuestas y sugerencias que brindan para mejorar su actividad docente:

“Que haya más conectividad para los estudiantes, también que se les facilite *tablets*, celulares, que tengan los programas básicos para que puedan desarrollar las actividades, que les permitan el uso de los computadores del colegio”. (Doc_10)

“Conectividad y servidores funcionales, escuela para padres, debates, actividades lúdicas, mejorar los espacios educativos, mejor dotación,

sala de biblioteca, laboratorio de idiomas, aulas suficientes para los grupos o niveles”. (Doc_9)

“La presencialidad con todo el equipo de bioseguridad, no tanto en discursos sino en acciones, invirtiendo para la compra de los elementos de bioseguridad”. (Doc_14)

Prospectiva de regreso para la “nueva normalidad”

Se observa en la Figura 9 que las instituciones –para el regreso a las aulas en el contexto de la pandemia–, priorizan los protocolos de bioseguridad tanto para los docentes como para los estudiantes, en sus diferentes sedes educativas. De manera que puedan siempre contar con implementos como tapabocas, alcohol, gel, jabón y que de forma frecuente realicen el lavado de manos.

Así mismo, hacen énfasis en respetar el distanciamiento sugerido y evitar aglomeraciones, para lo cual algunos han tomado la estrategia denominada de “burbujas”, consistente en organizar grupos pequeños de estudiantes para realizar las actividades correspondientes. Se comprueba el interés de generar procesos de sensibilización o concientización con los padres de familia, para que los estudiantes cuenten con su esquema de vacunas completo. Y realzan la importancia del autocuidado



Figura 9. Organización para el regreso a las aulas en la contingencia de la pandemia COVID-19.

Algunos comentarios se transcriben a continuación:

“Las adecuaciones de la sede han estado relacionadas con infraestructura, se han venido revisando las tuberías, techos, baños, tanques y aulas, aunque el presupuesto destinado para este fin no alcanza para cambio de unidades sanitarias. Con relación a estas últimas hay que decir que son muy antiguas y tienen escapes que desocupan el tanque de reserva, lo que hace más difícil reunir agua suficiente para el lavado de manos frecuente, sobre todo cuando la lluvia ha tapado las tuberías de los tanques que suministran agua a la escuela. Se ha dotado a las sedes de lavamanos e implementos de bioseguridad como jabón, toallas, gel y alcohol con atomizador, y se han ubicado afiches informativos. Por otro lado, se han mostrado diapositivas o videos que capacitan a padres de familia y demás comunidad educativa”. (Doc 5)

“Estrategia burbujas y gran importancia a los protocolos de bioseguridad”. (Doc_9)

“Primero, a través del comité de alternancia, que dispuso máximo tres días y en los que se tomaron las diferentes medidas de bioseguridad para tener en cuenta, como el uso permanente del tapabocas, lavado frecuente de manos, evitar las aglomeraciones y orientar a los estudiantes sobre la importancia de las vacunas”. (Doc_23)

Conclusiones

Colombia es un país de regiones con climas, territorios y culturas diferenciados. Los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, localizados en la región Andina, tienen un porcentaje alto de población en el sector rural. Si bien las ruralidades se manifiestan de manera diferente en cada territorio, dependiendo de la apropiación de la tierra y el medio ambiente. En el territorio cundiboyacense, y en los lugares donde se realizó el estudio, el minifundio es característico. Por lo tanto, la ruralidad en pequeños poblados, aunque sea la tendencia, aún se mantienen las viviendas separadas en este medio rural.

La pandemia, como un hecho histórico mundial por el COVID-19, cambió la vida cotidiana de las maestras entrevistadas. Esta nueva situación nunca imaginada llegó a la realidad de cada hogar y afectó la educación rural, donde se demostraron las diferencias socioculturales entre lo urbano y lo rural en Colombia. Los medios tecnológicos como los computadores o *tablets* no pertenecían al patrimonio familiar de los estudiantes rurales, pues la señal de internet era un lujo porque no se tenía un plan de datos, y en cuanto a los teléfonos celulares, si existía uno por familia, era para llamadas, pero no servían para ser utilizados para recibir la enseñanza virtual. Este fue el panorama que vivieron las maestras vinculadas al sector rural. Ellas, en general, no vivían en el sector rural sino en la cabecera municipal. Este estudio evidenció lo cotidiano, los miedos ante las situaciones inciertas y cómo desarrollar sus clases ante unos niños(as) que no tenían los medios tecnológicos. Por otra parte, cómo rediseñar su tiempo para atender los quehaceres domésticos y a los miembros de la familia, pues de un momento a otro, la pandemia les había cambiado la cotidianidad.

Se destacan iniciativas particulares, pero en general la metodología empleada para la enseñanza fue por medio de las guías. Vale decir que aún está por evaluarse la funcionabilidad de estas.

En definitiva, en Colombia se evidenciaron las grandes diferencias educativas entre lo público y lo privado y aún más en los sectores rurales, donde los niños de esta generación de la pandemia presentan un retraso educativo que se demostró al regresar a clases con respecto a los estudiantes de las instituciones educativas urbanas. Y, por otra parte, también se comprobó la diferencia en la utilización de los medios tecnológicos por parte del sector educativo público y privado.

Los resultados de la investigación en este capítulo, *Educación y pandemia. Percepciones del desempeño de educadores en contextos rurales*, se conectan con el estudio *El maestro y la nueva normalidad. El caso de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá*, en cuanto ambos buscan revelar cómo la “nueva normalidad” impuesta por la pandemia ha requerido un cambio fundamental en el rol de los educadores y la familia para impulsar un modelo educativo. Estas reflexiones y transformaciones, lejos de ser temporales, parecen marcar el comienzo de una evolución hacia una educación más consciente de las necesidades diversas y de la importancia de la solidaridad y la cooperación, redefiniendo así el papel de la educación en la construcción de sociedades más resilientes y equitativas.

Referencias

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

Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango, Alba Lorena Ballesteros Alfonso y Sandra Liliana Bernal Villate. “La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contextos”. En *Los imaginarios en la enseñanza de la independencia americana*. Tunja: Editorial UPTC, 2022.

Hammersley, M. y P. Atkinson. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

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

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

Oliveira, Carlos Ernesto. *Introducción a la educación comparada*. San José: UNED, 1986.

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

Soto Arango, Diana. *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras*. Tomo VI. Colección Educadores. Tunja: HISULA-SHELA, FUDESA, 2014.

Soto Arango, Diana y Luis Molina. “La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC”. *Revista Saber-Ciencia y Libertad* 1, n.º 13 (2018): 275-289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>

Soto Arango, Diana, Fredy Mesa Jiménez y Orlando Caro. “Convergencia digital en la universidad colombiana”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 19, (2012): 265-300 <https://doi.org/10.9757/Rhela.19.12>

Schriewer, J. *Manual de educación comparada*. Barcelona: PPU, 1993.

Schriewer, J. *Discourse Formation In Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2003.

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

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

Yucra Mamani, Yudi Janeh. “Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23 n.º 37 (2021) <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>.

El maestro y la nueva normalidad. El caso de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá²¹³

Lina Adriana Parra Báez²¹⁴

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0001-7265-0940>

Carmen Elvira Semanate Navia²¹⁵

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0003-0897-0071>

Miryam Báez Osorio²¹⁶

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
 <https://orcid.org/0000-0002-7737-0064>

Introducción

El capítulo anterior hace referencia no solo a las dificultades, sino a la diversidad de estrategias pedagógicas utilizadas por maestras educadoras de las zonas rurales de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, las cuales afectaron de alguna manera la vida cotidiana de las docentes. Ya sea que estos cambios se hayan dado de forma parcial o total, en todo caso afectaron el quehacer educativo y, por tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje. Por su parte, este capítulo pretende, a partir de un estudio de caso, dar cuenta de lo vivido por la comunidad educativa de la Institución Educativa Simón Bolívar del

.....
213 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación “Maestras rurales, en el territorio cundiboyacense, Colombia. Historias de vida”, código SGI 3069 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, desarrollado por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

214 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación HISULA.

215 Catedrática Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Institución Educativa Simón Bolívar, Soracá, Boyacá, Colombia. Doctora en Historia. Grupo de Investigación HISULA.

216 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación HISULA.

municipio de Soracá, Boyacá, con la llegada de lo que se denominó “la nueva normalidad”.

El año 2020 se convirtió en un escenario que cambió la manera de pensar, hacer y sentir aquello a lo que estábamos acostumbrados, especialmente en materia socioeducativa, abriendo nuevas posibilidades al quehacer docente y convirtiendo a la familia en el principal agente educativo-pedagógico. Pero también generó incertidumbres, el cierre de las actividades presenciales en las instituciones educativas, la falta de conectividad y de equipos tecnológicos, así como la falta de preparación del docente para trabajar en espacios virtuales a los que no estaba acostumbrado, fueron los detonantes de las desavenencias surgidas dentro del clima institucional. En esas circunstancias, y tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos²¹⁷, en su libro *La cruel pedagogía del virus*, se buscaron “(...) soluciones democráticas basadas en la democracia participativa a nivel de los vecindarios y las comunidades, y en la educación cívica orientada a la solidaridad y cooperación (...)”.

Esta nueva realidad se vio reflejada en la Institución Educativa objeto de este trabajo. Por ello, el propósito de este estudio fue conocer la forma en que se daba el fenómeno educativo en tiempos de pandemia del COVID-19, a partir de una investigación cualitativa propuesta por los investigadores Mariano Hernán-García, Carmen Lineros-González y Ainhoa Ruíz-Azarola²¹⁸ en su texto *Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento*, que implicó técnicas de obtención de datos con base en la observación, la conversación y la documentación a través de internet, medios de comunicación como la radio local y redes sociales.

En ese sentido, se identificaron las formas en que esa “nueva normalidad” afectó el quehacer educativo y cómo este tuvo que generar estrategias diferentes para evitar no solo perder la calidad educativa, sino la deserción escolar. Es así como se reconocieron tanto

.....
217 Boaventura De Sousa Santos, *La cruel pedagogía del virus* (Madrid: Ediciones Akal, 2020). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>

218 Mariano Hernán-García, Carmen Lineros-González y Ainhoa Ruiz-Azarola, “Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento”, *Gac Sanit* 35, n.º 3, (2021): 298-301.

oportunidades como problemas de directivos, docentes y estudiantes de la comunidad educativa de la institución educativa que nos ocupa, que veremos como resultado de dicha investigación.

Contexto institucional

Soracá es un municipio del departamento de Boyacá, ubicado en la provincia Centro, en la cordillera Central de los Andes. Es una región apta para la producción de papa, trigo, quinua, frutales y pastos para la ganadería. Soracá cuenta con un gran número de nacimientos de agua, principalmente en las veredas de El Rosal, Faitoque, Chaine, Quebrada Vieja y Quebrada Grande, los cuales forman las microcuencas de las quebradas denominadas El Muerto, El Arzobispo, Puente Hamaca y Quebrada Vieja. Tiene una extensión total de 2974 km², de los cuales 27 corresponden al área urbana y 2947 a la rural²¹⁹.

La Institución Educativa Simón Bolívar tiene una sede central que se encuentra en el centro del área urbana del municipio y 10 sedes rurales situadas en las veredas Otro Lado, Puente Hamaca, Chaine, Rominguirá, Alto Negro, Quebrada Vieja, Rosal, Salitre, Quebrada Grande y Cruz Blanca, esta última con categoría de posprimaria.



Imagen 1. Institución Educativa Simón Bolívar Sede Central. Soracá, Boyacá
Fuente: connectingclassroomboyaca.weebly.com

Para el año 2020, la institución tenía 1598 estudiantes, distribuidos así:

.....
²¹⁹ Alcaldía Municipal de Soracá. Soracá, 2020. <http://www.soraca-boyaca.gov.co/>

Tabla 1. Número de estudiantes Institución Educativa Simón Bolívar, año 2020

Nivel	Número de Estudiantes
Preescolar	154
Básica Primaria	739
Básica Secundaria	564
Media Académica	59
Media Técnica	46
Centro de Educación de Boyacá CEDEBOY	36

Fuente: Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Simón Bolívar, año 2020

Es de destacar que los estudiantes de Media estuvieron divididos en dos grupos: uno, que corresponde a la Media Académica, en articulación con la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con el programa de manejo de redes y computación. El otro grupo, denominado Media Técnica, en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en la modalidad de procesamiento de alimentos. Así mismo, es importante señalar que la Institución Educativa ofrece el Programa de Educación para Adultos a través de CEDEBOY, en convenio con la Secretaría de Educación de Boyacá²²⁰.

La mayoría de los estudiantes de la institución pertenecen a los estratos 1 y 2 del municipio de Soracá, con contadas excepciones de estudiantes procedentes de la ciudad de Tunja. Los estudiantes que pertenecen a Soracá, viven en el área rural y sus familias se dedican a actividades agrícolas, ganaderas y avícolas.

Los padres de familia de la mayoría de los estudiantes no tienen estudios en el nivel superior, aunque un buen porcentaje tiene el bachillerato. De igual manera, hay que señalar que las familias son de escasos recursos, muchas madres son cabeza de familia y ejercen labores de oficio doméstico. Además, una característica de estas

220 Archivo Digital Coordinación Académica Institución Educativa Simón Bolívar, *Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Simón Bolívar*, Soracá, Colombia, 2019, folio 8.

familias es que son “multifuncionales, es decir, están conformadas por madre y padrastro o padre y madrastra, abuelos, tíos, primos, lo que hace más difícil la convivencia, y, en muchas ocasiones, es necesario restituir derechos y llevar a los estudiantes a hogares de paso o buscar un familiar que los apoye, proteja y les evite ultrajes”²²¹. También, se nota bastante la presencia de machismo y de maltrato intrafamiliar, que son visibles en la Institución Educativa, por tanto, esta se ha visto en la obligación de intervenir y enviar a los estudiantes –gracias a las acciones tomadas por la Comisaría de Familia– a hogares sustitutos para favorecer y preservar la dignidad de los niños, niñas y jóvenes²²².

Por otra parte, la institución posee una planta de personal directivo, docente, administrativo y operativo, compuesto por 94 funcionarios, distribuidos así

Tabla 2. Número de docentes por nivel, año 2020

Nivel	Número de docentes
Directivos docentes	5 (una rectora y 4 coordinadores)
Preescolar	2 docentes con título en Preescolar
Básica Primaria	38 (34 docentes dedicados a primaria en las sedes rurales, de los cuales 6 están encargados del inglés, y 4 docentes en la sede central)
Básica Secundaria y Media	36 (33 docentes de Básica Secundaria y Media, y 3 docentes en Posprimaria, ubicados en Cruz Blanca)
CEDEBOY	4 (3 docentes internos y uno externo)
Psicoorientación	Una psicoorientadora

Fuente: Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Simón Bolívar, año 2020

Tabla 3. Administrativos y operativos, año 2020

Grupo humano	Número
Administrativos	4 (2 secretarías, una habilitada y una bibliotecaria)
Operativos	4 (un portero, un conductor de bus escolar y 2 empleadas de servicios generales)

Fuente: Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Simón Bolívar, año 2020

Esto nos indica que la institución cumple con una función social, educativa y pedagógica a través de un grupo humano calificado;

²²¹ Entrevista a Claudia Yolima Palacios, Tunja, 7 de diciembre de 2020.

²²² Entrevista a Luz Carolina Sandoval de García, Tunja, 14 de diciembre de 2020.

por ejemplo, todo su equipo docente tiene estudios de posgrado, y suficiente para las necesidades del entorno.

Desde su origen, en el año 1981, la Institución Simón Bolívar se ha destacado por incentivar actividades que han favorecido el desarrollo social y económico del municipio, especialmente desde el año 2005 cuando se creó la modalidad técnica denominada Procesamiento de Alimentos, que ha contribuido al desarrollo de proyectos productivos que benefician no solo a la comunidad soraquense sino a la región.

Los directivos de la Institución Educativa Simón Bolívar y la pandemia del COVID-19

Como se ha reseñado en numerosos escritos, el COVID-19 afectó todos los órdenes sociales, especialmente el educativo. Para el caso de los directivos de las instituciones educativas, mantener a flote los programas y las actividades de la institución fue una tarea titánica, lo que generó estrés, angustia y desconcierto. En el caso de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Soracá, al inicio de la pandemia (en marzo de 2020), dejar a 1598 estudiantes sin clases presenciales, hizo que los directivos tomaran algunas decisiones que no fueron acertadas, debido a la dificultad de asumir los problemas que implicó el cambio de lo presencial a lo virtual, a la carencia de recursos para la nueva normalidad, a la falta de preparación en herramientas tecnológicas y de ambientes virtuales, a la inexperiencia en trabajo virtual, a las limitadas posibilidades económicas y educativas de las familias, en fin, a un sinnúmero de dificultades que ocasionaron cambios pero también oportunidades.

La labor de los directivos de la institución se puede resumir en lo siguiente:

- a) Respecto a estrategias de enseñanza-aprendizaje, al comienzo, las directivas del Simón Bolívar se preocuparon más por el número de talleres que debía desarrollar el docente que por la calidad de estos. Los docentes desarrollaron actividades pedagógico-didácticas en períodos cortos, pues el pensamiento de los directivos era que en casa se descansaba más y era necesario mantener ocupados tanto

a los docentes como a los estudiantes. Esto generó exceso de carga laboral, cansancio, estrés estudiantil y malestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa frente a las nuevas medidas tomadas.

Lo anterior llevó a realizar una evaluación por parte de los directivos y en junio del año 2020 se dio un cambio drástico que flexibilizó demasiado el trabajo de los estudiantes, pues de 5 talleres que desarrollaban en 4 días, se pasó a un taller por mes. No obstante, para el docente no hubo cambio alguno, por el contrario, el trabajo se incrementó de manera exagerada, dado que debió estar disponible casi las 24 horas del día a ver a qué hora al estudiante se le ocurría recurrir al docente para entregar el taller o hacer consultas. Es decir, se pasó de 8 horas laborales de modo presencial a un promedio de 12 a 16 horas de trabajo remoto.

- b) Se realizó un estudio socioeconómico para determinar las condiciones materiales que los estudiantes tenían para la educación virtual, especialmente lo relacionado con conexión a internet. El resultado fue desalentador, por ello, los docentes tuvieron que desarrollar unos contenidos para cada asignatura, con actividades propias para cada nivel, que se condensaron en unos cuadernillos que fueron entregados cada mes en las veredas a los estudiantes.
- c) Dadas las indicaciones de la Gobernación de Boyacá, las instituciones educativas tuvieron que continuar con el Plan Alimentario Escolar PAE. Esta tarea estuvo a cargo del coordinador de convivencia quien cada mes entregó un mercado familiar en la sede central y las sedes rurales.
- d) Los directivos hicieron un estudio, junto con la psicoorientadora y los directores de grado, sobre el impacto psicológico y socioemocional de la pandemia en los estudiantes. Los resultados fueron diversos, pero hubo un factor común que, por cierto, se presentó en muchos lugares del mundo: “situación de estrés provocada por esa duración prolongada sin contacto con sus iguales, con elevadas tasas de aburrimiento, información inadecuada, miedo a la enfermedad, al contagio de sus seres queridos, (...)”

síntomas de aburrimiento, irritabilidad, inquietud y sensación de soledad”²²³. Pero en donde se presentó más dificultad para asumir esta situación fue en los grados superiores, específicamente en 11 por ser el último año de su vida escolar. Los estudiantes tenían muchos planes y proyectos que se quedaron truncados, por tanto, tuvieron que implementarse talleres de motivación y de autoestima,

nos tocó hacer llamadas telefónicas tanto a los padres de familia como a los estudiantes, con el fin de motivar y de hacer llamados de atención para que siguieran con sus estudios. Así mismo, algunos docentes visitamos las casas de los estudiantes, les llevamos mercado, computadores, les regalamos celulares, todo con el fin de despertarles el interés por la continuidad en sus estudios²²⁴.

Aunque todo esto se hizo en el camino, fue un aprendizaje para los directivos, quienes tuvieron que cambiar las posturas comunes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder dinamizar el quehacer educativo y, por tanto, la escuela.

La experiencia docente en tiempos de pandemia

Una de las lecciones que dejó la pandemia, especialmente para el docente, fue la necesidad de aprender a desaprender, es decir, encontrar otras formas de enseñanza-aprendizaje para lograr resultados diferentes. En otras palabras, reaprender, o “desestimar y hasta eliminar responsablemente lo que ya no sirve y aprender algo de forma distinta a la que durante años hemos realizado (...) implica un esfuerzo personal y más coraje para innovar (...)”²²⁵. Pero esta tarea no fue fácil, el cambio de jornada laboral, la poca experiencia en el uso de plataformas digitales o el trabajo en el entorno virtual llevaron a asimilar esta situación de manera diversa.

223 Jorge Cáceres-Muñoz, Antonio Salvador Jiménez Hernández y Miguel Martín-Sánchez, “Investigación exploratoria en clave internacional”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3 (2020): 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

224 Entrevista a Marien Lucía Pava Guerrero, Tunja, 25 de noviembre de 2020.

225 Rualdo Anzueto, *Aprender, desaprender y reaprender* (Guatemala: Universidad Galileo, 2012). <https://www.galileo.edu/facom/noticias/aprender-desaprender-y-reaprender/>

Para los docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar, asumir estos retos fue todo un proceso y más por la interlocución que debió darse entre maestro, estudiante, padres de familia y sociedad en general, puesto que la enseñanza requiere de una relación personal permanente entre los diferentes estamentos para poder dinamizar y acentuar los conocimientos.

En ese sentido, el docente se convirtió en un aprendiz de los recursos tecnológicos. La Secretaría de Educación de Boyacá ofreció capacitación para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), con el fin de generar habilidades no solo para el trabajo virtual, sino para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Fue raro adecuarse a la labor virtual, y más cuando la mayoría de los docentes se quejaban de sus estudiantes por el uso excesivo del celular, ya que esto se veía como una deshumanización del aula de clase y de los patios de recreo, pues ya no jugaban ni corrían como lo hacían en años anteriores, a tal punto que en el colegio recientemente se había prohibido el celular en las aulas de clase, para propiciar los juegos de mesa y el deporte con el fin de que se relacionaran mejor con sus compañeros y docentes. Sin embargo, la vida cambió vertiginosamente y de un momento para otro se tuvo que exigir el uso del celular como herramienta básica para adelantar los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esto hizo que tanto estudiantes como docentes utilizaran “conexiones propias, y en algunos casos con aumentos en el uso de datos móviles y por tanto de sus gastos”²²⁶, ocasionando de una u otra manera desigualdades en el aprendizaje y en el acceso al sistema educativo por las disímiles conexiones a internet que, como se sabe, afecta principalmente a sectores con mayor vulnerabilidad, como en el caso de Soracá, una zona eminentemente rural, en la que no hay conectividad o en la que los estudiantes carecen de recursos para acceder a un celular.

226 Elisa Failache, Noemí Katzkowicz y Alina Machado, “La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. Madrid”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3 (2020). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>, ver también Yudi Janeh Yucra Mamani. “Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23 n.º 37 (2021) <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>.

Por otra parte, vale la pena señalar que el docente debió desempeñar varios roles al mismo tiempo, no solo como maestro, sino como líder del hogar, padre de familia y funcionario público. El trabajo se multiplicó de manera notable, ya que no se diferenciaba una labor de otra, atendió el hogar, a los hijos/as, a los adultos mayores y, al mismo tiempo, a los estudiantes, a padres de familia; asistió a reuniones programadas por la Institución Educativa, participó en conferencias programadas por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación de Boyacá, entre otras actividades. El exceso de trabajo hizo que se acabaran los descansos, espacios necesarios para un buen desempeño.

Pese a esto, atendiendo un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO, en el que se aconsejaba

[priorizar] las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, (...) la selección de aquellos contenidos más relevantes (...) que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual, mediante metodologías de proyectos o investigaciones (...) este enfoque requiere valorar la autonomía docente (...) ²²⁷,

los docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá buscaron todas las estrategias pedagógico-didácticas posibles para llegar a toda la población estudiantil. Por ejemplo, se elaboraron unos talleres por asignatura que contenían temas que sirvieron para solucionar problemas de manera innovadora y que les permitió hacer una reflexión sobre lo que estaban viviendo.

También se realizaron algunas clases sincrónicas con temas comunes de manera interdisciplinaria, en las que se compartieron saberes y experiencias, tal como lo muestran las imágenes 2 y 3, donde las docentes de las asignaturas de Filosofía, Ciencias Sociales, Lengua

.....
²²⁷ CEPAL-UNESCO, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (Santiago: CEPAL-UNESCO, 2020) <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Castellana y Música generaron no solo interacción con profesores y estudiantes en tiempo real, sino que dinamizaron el aula, permitiendo, entre otras cosas, reflexionar sobre un tema, adquirir el hábito de participar y ¿por qué no? crear conocimiento. Para quienes no tenían un teléfono celular o un computador para poder usar plataformas digitales, redes sociales o videollamadas, las directivas del colegio, como se mencionó, organizaron los talleres en cuadernillos que fueron entregados a los estudiantes y que se convirtieron en una motivación para continuar con sus estudios.

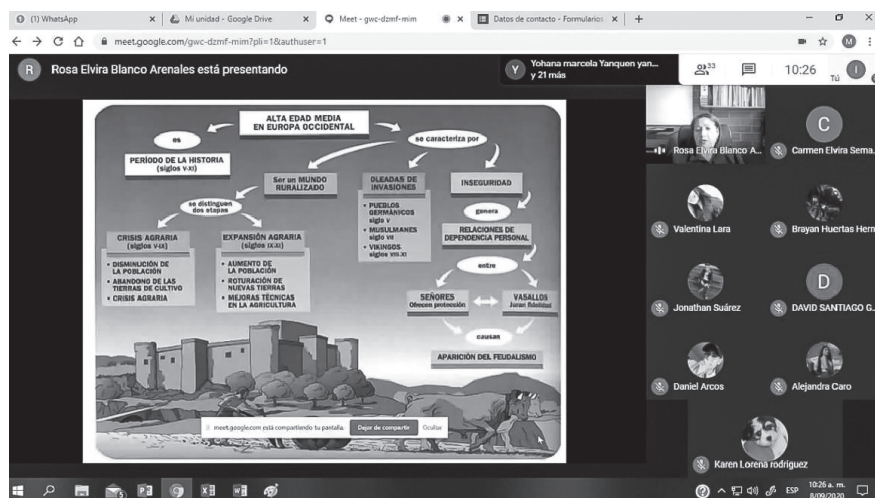


Imagen 2. Clase interdisciplinar a través de plataforma Meet con estudiantes de grado 10, para asignaturas de Filosofía, Sociales y Música.

Fuente: María Isabel Jiménez Patiño

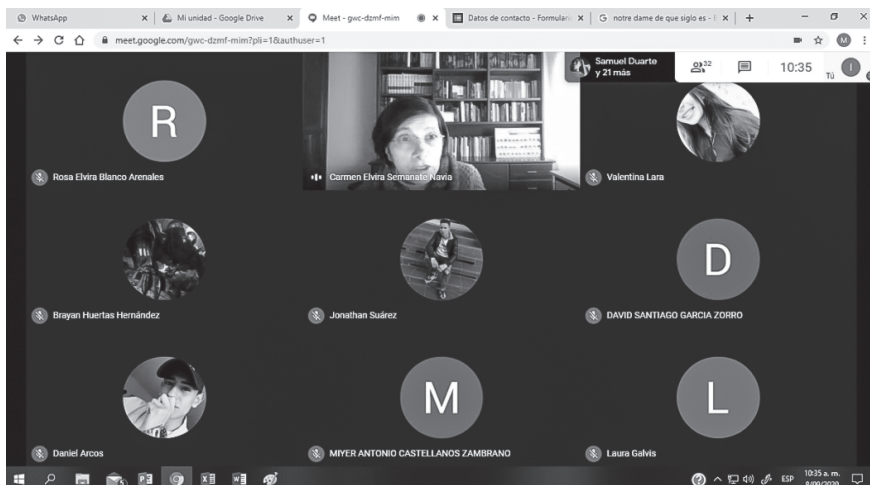


Imagen 3. Clase interdisciplinar a través de plataforma Meet con estudiantes de grado 11, para las asignaturas de Filosofía, Música y Lengua Castellana.

Fuente: María Isabel Jiménez Patiño

Quienes tenían recursos tecnológicos, desarrollaban los talleres o guías de trabajo, luego los enviaban a los docentes y se hacía una retroalimentación a través del WhatsApp. Principalmente, como se observa en la Imagen 4, esto permitió identificar fortalezas y debilidades en el trabajo desarrollado por los estudiantes y así suscitar oportunidades de mejora. Sin embargo, y dadas las circunstancias del contexto en el que se priorizó el trabajo en el campo sobre la educación de los hijos, los docentes tuvieron que ingeniarse miles de formas para contactar y animar a los estudiantes a tal punto que muchas veces tuvieron que llamar a cada uno para averiguar su proceso de aprendizaje y conocer la situación en que se encontraba.

Asimismo, los docentes se dedicaron a afianzar la lectura, la comprensión y el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes a través de procesos de lectoescritura. La emergencia del COVID-19 permitió a cada docente adaptar sus conocimientos, ingeniarse metodologías que facilitaran la comprensión de temas abordados en las guías, utilizando como complemento videos, crucigramas, sopa de letras, caricaturas, entre otros. También, fue necesario que algunos docentes se desplazaran a las veredas y convocaran a los padres de

familia y estudiantes para explicarles los temas y alentarlos para que continuaran sus estudios.

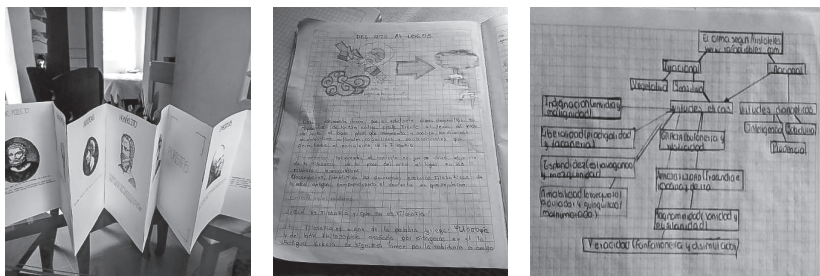


Imagen 4. Muestra de trabajos enviados vía WhatsApp en la asignatura de Filosofía. Grados 6 y 7.

Fuente: Carmen Elvira Semanate Navia

Además, es necesario resaltar un fenómeno particular que existe en Soracá y es que en su población hay muchos niños con discapacidad, es por eso por lo que el colegio debe atender a estos grupos. En la Institución hay niños con discapacidad cognitiva, de aprendizaje, sistémica, cognitiva física, y con sordera (como en el caso de Erwin Pacasuca, Imagen 5). Para este grupo de estudiantes, los docentes tuvieron que organizar unas guías específicas y buscar los espacios para atenderlos de manera individual y asegurar su continuidad en el colegio. Aquí se notó el interés de los padres de familia con estos niños, este fue tan grande, que los estudiantes presentaron muy buenos resultados, lo que no se había visto en la presencialidad²²⁸. El uso de la videoconferencia para la enseñanza y las actividades de refuerzo para este tipo de población llevaron a un mayor aprendizaje significativo.

228 Entrevista a María Isabel Jiménez Patiño, Tunja, 5 de diciembre de 2020.

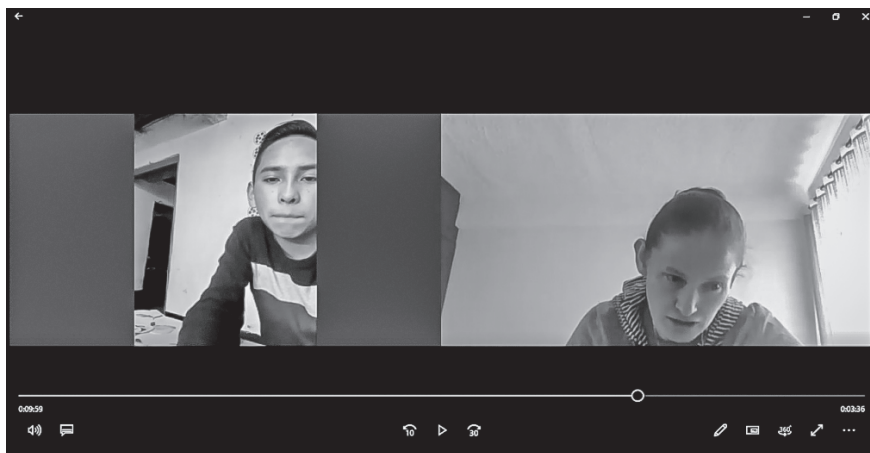


Imagen 5. Clase con Erwin Pacasuca (joven con discapacidad: sordera) a través de plataforma Zoom
Fuente: María Isabel Jiménez Patiño

Por otra parte, la creación de actividades para incentivar el desarrollo de habilidades en los estudiantes fue un aspecto esencial en la Institución. Se destaca el festival de la canción (Imagen 6), donde la docente de música motivó a los estudiantes para que contaran las experiencias vividas en época de pandemia a través del canto y de esta forma expresaran sus sentimientos, emociones e impresiones de lo vivido. De igual manera, se utilizó la radio comunitaria del municipio de Soracá (Cristal Stéreo), para llegar a todos los rincones del territorio soraquense con programas radiales de índole académica –pues los docentes de cada asignatura tenían a su cargo un tema específico en el espacio asignado– y cultural, mediante la celebración no solo de fiestas patrias, sino institucionales como el día del maestro, día del alumno, entrega de símbolos, entre otros.

Todas las actividades fueron evaluadas. Algunos docentes utilizaron espacios sincrónicos a través de videoconferencias, de plataformas digitales como Meet, Zoom o Team, se evaluaron tareas individuales o cuestionarios en un tiempo definido. Otros docentes usaron espacios asincrónicos, donde se tuvieron en cuenta actividades como entrega de tareas, cuestionarios con tiempos entre 15 y 20 días, participación en foros, proyectos de vida, proyectos de emprendimiento, entre otros. La evaluación fue constante, flexible y apoyó el aprendizaje

de los estudiantes, aunque no hubo una interacción corporal o gestual, la observación se convirtió en una herramienta fundamental para determinar el desempeño de los estudiantes. En fin, el colegio decidió que

(...) en este tiempo de aislamiento, solo se desarrollen evaluaciones de proceso, tendientes a lograr un seguimiento del aprendizaje de los/as estudiantes, y no se avance hacia evaluaciones conducentes a calificar y acreditar saberes (...) centrado en el estudiante (...) lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento, por medio de una concepción de evaluación como regulación y autorregulación de los aprendizajes²²⁹.



Imagen 6. Evaluación de la asignatura de Música a través de plataforma Zoom.

Fuente: María Isabel Jiménez Patiño

Finalmente, es importante señalar que efectivamente el docente reaprendió en todos los ámbitos del quehacer educativo, a pesar de las jornadas extenuantes de trabajo que esto generó al tratar de evitar,

229 Carina Habib Fardouna, César A. González y Mohammad Yousef Collazos, *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia* (Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2020), <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>

por un lado, la deserción escolar, porque como se manifestó, había más interés por el trabajo en el campo que por el estudio, dadas las condiciones económicas de las familias, y por otro, sostener la calidad de la educación, visible principalmente en las pruebas SABER.

Los estudiantes y la pandemia

Como en el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes son el centro del quehacer educativo, desde la Institución Educativa Simón Bolívar se buscó, especialmente en época de pandemia, innovar las herramientas pedagógicas para que facilitaran el aprendizaje autónomo y el interés por la continuidad de sus estudios. En ese sentido, fue prioritario escuchar desde sus voces no solo el avance académico, sino sus preocupaciones frente a lo que estaban viviendo y sintiendo en este período. Por ejemplo, una estudiante de grado 11 expresó: “La experiencia ha sido tanto gratificante como atemorizante, hemos aprendido a vivir cuidando más de nosotros y de quienes nos rodean; por otra parte, el estudio ha sido llevado a los hogares donde los estudiantes aprendemos de manera autónoma, claro, tenemos nuestras dudas, pero con ellas salimos adelante (...)”²³⁰.

Igualmente, a la Institución le interesó ver “las condiciones materiales de los hogares respecto a la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el aprendizaje y el estudio”²³¹, pero también de equipos tecnológicos para el desarrollo educativo, lo que llevó a resultados poco halagadores. Se encontró, por ejemplo, que varios miembros de la familia accedían a un mismo computador o a un mismo teléfono móvil para actividades educativas o que no tenían conectividad. Además, y dado que la familia se convirtió de una u otra manera en agente educativo-pedagógico, fue preocupante la poca preparación de padres y madres para cumplir con esta labor educativa, teniendo en cuenta que la familia soraquense está dedicada a actividades propias del campo, y más cuando es bien sabido que “quienes tienen un mayor nivel de

230 Trabajo realizado por la estudiante Karen Dayana Franco del grado 11-3 en la asignatura de Filosofía. 15 de noviembre de 2020.

231 Elisa Failache, Noemí Katzkowicz y Alina Machado, “La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. Madrid”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3 (2020). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>

formación, estarán en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos”²³². No obstante, algunos padres de familia acompañaron a sus hijos/as de forma permanente y con dedicación, preocupándose por su proceso educativo.

Aunado a esto, los problemas económicos, muchas veces por falta de empleo de los padres o fuentes de ingreso en sus familias, se convirtieron en un obstáculo para el buen desempeño de los estudiantes. De igual manera, los asuntos de salud, especialmente mental, afectaron no solo el proceso académico sino la vida misma, como lo señala una estudiante: “existen temas mucho más graves como la salud mental, se han visto casos donde la soledad, la falta de dinero, el hambre y demás problemas han llevado a muchas personas a cometer grandes errores o incluso quitarse la vida”²³³.

Adicionalmente, un buen número de estudiantes y miembros de sus familias se estresaron demasiado por el aislamiento y desarrollaron enfermedades como depresión y ansiedad, lo que llevó a violencia intrafamiliar. Como esto preocupó mucho a las directivas y a los docentes del plantel, se propiciaron encuentros virtuales con los padres de familia para bajar los niveles de agresividad. Hubo jóvenes que, con la ayuda de la Comisaría de Familia, tuvieron que salir de sus casas e irse a hogares sustitutos para favorecer y reestablecer sus derechos. Otros tuvieron que irse a las fincas a trabajar por un salario irrisorio, con tal de salir de sus casas²³⁴, lo que afectó su rendimiento escolar.

Pero hay que aclarar que no todo fue malo, el encuentro en las clases virtuales que se lograron realizar, llevó a los estudiantes a compartir con sus iguales, a desestresarse, a aprender, a “mirar” el mundo de manera diferente, a añorar su regreso a la escuela, dado que en ella “encuentran amigos, un lugar donde pueden estar tranquilos y donde tienen a los docentes, personas que, aunque aparentemente serias y exigentes, siempre tienen un corazón grande para escucharlos”²³⁵.

.....
232 *Ibíd.*

233 Trabajo realizado por la estudiante Karen Dayana Franco del grado 11-3 en la asignatura de Filosofía. Noviembre 15 de 2020.

234 Entrevista a Claudia Yolima Palacios, Tunja, 7 de diciembre de 2020.

235 Entrevista a Carmen Elvira Semanate Navia, Tunja, 22 de enero de 2021.

También, esta experiencia les permitió reflexionar sobre su vida y su entorno:

estas situaciones siempre dejan una lección de bien. Algunas veces estaremos alejados de quienes amamos, los lugares que frecuentábamos y las acciones que realizábamos, pero esto no significa que la vida se acaba en ese momento, existen muchas más cosas que son vida y pueden llenar el vacío que deja aquello que vivíamos, los cambios siempre estarán presentes porque de eso se trata, de EVOLUCIONAR²³⁶.

En cuanto al diseño de los proyectos de vida, este se entiende como “la visualización del sentido de vida del sujeto; es un recurso que permite al estudiante organizarse en la vida presente y orientar los esfuerzos en una dirección específica”²³⁷. A los estudiantes, este ejercicio les permitió dar una mirada retrospectiva sobre ellos mismos, sus relaciones con los otros y con su entorno y de esta manera hallar un sentido no solo en su vida personal y familiar, sino también escolar, lo que les facilitó contemplar el futuro de una manera que jamás habían soñado.

Igualmente, dada la flexibilidad curricular, los estudiantes ejecutaron diversas actividades tanto de su trabajo académico como de complemento de su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de ello fue la realización de *podcast* en los que trataron temas específicos (procesos cárnicos, cocina local e internacional, entre otros, Imagen 7), que luego se convirtieron en videos para YouTube. Además, en la modalidad de procesamiento de alimentos elaboraron proyectos de emprendimiento avalados por el SENA, entre los que se destacan: “Elaboración de compotas con frutos rojos, enriquecidas con miel de abejas y polen”, “Elaboración de matambre arrollado”, “Elaboración de papa nativa”, este último certificado por el Instituto Nacional de Vigilancia de

236 Trabajo realizado por la estudiante Karen Dayana Franco del grado 11-3 en la asignatura de Filosofía. Noviembre 15 de 2020.

237 Porfidio Tintaya Condori y Patricia Portugal Vargas, “Proyecto de vida como estrategia de aprendizaje”, *La Paz: Revista de Investigación Psicológica*, n.º 5 (2009). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322009000100003#:~:text=El%20proyecto%20de%20vida%20es,que%20orientan%20su%20propia%20educaci%C3%B3n.

Medicamentos y Alimentos (INVIMA), y cuyas propuestas hicieron parte de muestras empresariales acreditadas por la UPTC y que muy seguramente darán frutos económicos, como ha ocurrido con otros proyectos de este tipo, que benefician tanto al municipio como a la región.

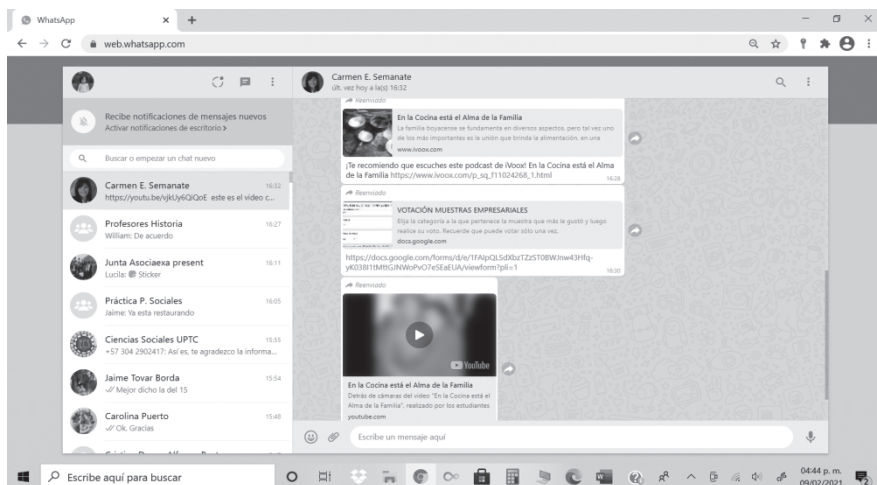


Imagen 7. Evidencias de trabajos de estudiantes

Fuente: Carmen Elvira Semanate Navia y Diana Marcela Flórez Barón

En el caso del convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), los estudiantes desarrollaron diferentes labores en asignaturas que se ven desde el grado noveno, como Métodos de Trabajo, Investigación, Principios de la Electrónica y otras, y se obtiene el título de técnico profesional en Mantenimiento de Redes y Computación, otorgado por la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. Gracias a dicho convenio, la UPTC desde hace seis años les ofrece a los estudiantes la posibilidad de seguir con sus estudios, ya sea como tecnólogo en Mantenimiento de Redes y Computación, allí ingresan a cuarto semestre, o de continuar con el ciclo profesional en Ingeniería Mecatrónica.

En fin, lo que hizo la Institución, en palabras de Freire, fue que los estudiantes, primordialmente, pero toda la comunidad educativa en general, entendieran que

(...) la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, cómo contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece²³⁸.

Reflexiones

Definitivamente, el 2020 fue un año que despertó en los seres humanos muchos sentimientos, miedos, angustias, pero también oportunidades; y en el ámbito educativo, en países como los nuestros, no fue la excepción. La falta de recursos y el olvido de las zonas rurales hicieron la tarea educativa más difícil, pero el amor por el oficio docente consiguió que, de una u otra manera, el año escolar saliera avante. Se reaprendió que, como lo dijo Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. No obstante, dejó muchas inquietudes, por ejemplo, ¿el docente está realmente preparado para asumir los retos de la educación virtual?, ¿se cuenta con las herramientas técnicas y tecnológicas para utilizar las plataformas digitales como insumo para el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿las familias realmente se encuentran preparadas para ser agentes educativos del proceso de aprendizaje de sus hijos/as?, ¿la educación virtual favorece el aprendizaje en condiciones de igualdad?

Son preguntas que se dejan para la reflexión, pero que invitan a autoridades locales, regionales e institucionales a trabajar en pro de una educación de calidad con un presupuesto adecuado, que funcione en atención a los contextos y necesidades reales de cada entorno, sin generar desigualdad, aunque parezca una utopía; que se asuma con seriedad y responsabilidad el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente en las zonas con mayor vulnerabilidad, como son

.....
238 Paulo Freire, “Sobre las cualidades de un buen docente”, *Bloghemia* (blog), 2021. <https://www.bloghemia.com/2021/02/sobre-las-cualidades-de-un-buen-docente.html?m=1>

las rurales. Y que se capacite al docente para asumir retos frente a situaciones que generan cambios drásticos.

Conclusiones

El año 2020 cambió súbitamente el quehacer educativo a causa del COVID-19 que atacó a la humanidad en general. El cierre presencial de las instituciones educativas agudizó la crisis social de municipios como el de Soracá, donde las desigualdades en materia educativa se acentuaron, como en el caso de la Institución Educativa Simón Bolívar que se vio seriamente afectada, pues su radio de acción incluía comunidad educativa con vulnerabilidad, especialmente en las zonas rurales, donde no existía (ni existe) conectividad ni equipos que facilitaran la educación virtual.

Considerando lo anterior, bien valió la pena analizar algunos aspectos que afectaron a cada uno de los actores relacionados con la institución educativa en la que trabajamos, a partir de sus experiencias significativas. Así, los directivos y los docentes se vieron en la necesidad de transformar su quehacer pedagógico-educativo; los estudiantes debieron asumir un rol de aprendizaje de manera diferente y los padres de familia tuvieron que acompañar a sus hijos/as en el proceso de aprendizaje. Como se mostró en el documento, hubo aciertos y desaciertos que les permitieron aprender en el camino y que dejaron lecciones que servirán de insumo para enfrentar los nuevos retos.

Los recursos y las plataformas digitales para conexión remota, además de los programas de radio, se convirtieron en herramientas pedagógicas que acercaron el proceso educativo al hogar, pese a que se presentaron algunas falencias, dadas las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes soraquenses y sus familias.

No obstante, la pertinencia de los contenidos académicos que desarrollaron los docentes ante la situación vivida permitió, entre otras cosas: a) abordar de manera integrada los aprendizajes, despertando valores como la solidaridad, el cuidado propio y de los otros, el aprendizaje autónomo, la resiliencia; b) comprender la crisis,

incorporando aspectos relativos al cuidado, la higiene, la salud mental y c) desarrollar el pensamiento crítico en torno a la realidad que se estaba dando.

Finalmente, esta investigación está conectada con el estudio siguiente, en el sentido de analizar la “nueva normalidad” para promover una educación inclusiva y resiliente en un entorno intercultural que integre la diversidad étnica en el ámbito educativo.

Fuentes primarias

Entrevista a Jiménez Patiño, María Isabel, Tunja, diciembre 5 de 2020.

Entrevista a Palacios, Claudia Yolima, Tunja, diciembre 7 de 2020.

Entrevista a Pava Guerrero, Marien Lucía, Tunja, noviembre 25 de 2020.

Entrevista a Sandoval de García, Luz Carola, Tunja, diciembre 14 de 2020.

Entrevista a Semanate Navia, Carmen Elvira, Tunja, enero 22 de 2021.

Bibliografía

Alcaldía Municipal de Soracá. Soracá, 2020. <http://www.soraca-boyaca.gov.co/>

Anzueto, Rualdo. *Aprender, desaprender y reaprender*. Guatemala: Universidad Galileo, 2012. <https://www.galileo.edu/facom/noticias/aprender-desaprender-y-reaprender/>

Archivo Digital Coordinación Académica Institución Educativa Simón Bolívar, Soracá, Colombia, 2019, folio 8.

Cáceres Muñoz, Jorge; Antonio Salvador Jiménez Hernández y Miguel Martín Sánchez. “Investigación exploratoria en clave internacional”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3 (2020): 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

Cepal-Unesco, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: Cepal-Unesco, 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Chehaibar, Lourdes M. *Educación y pandemia. Una visión académica. Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020. https://api.includere.co/uploads/1591109044_UNAM%20educacion_pandemia.pdf#page=83

De Sousa Santos, Boaventura. *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Ediciones Akal, 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>

De Zubiría Samper, Miguel. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación MERANI, 2005.

Failache, Elisa, Katzkowicz, Noemí y Machado, Alina. “La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. Madrid”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, n.º 3 (2020). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>

Franco, Karen Dayana. Trabajo realizado por la estudiante del grado 11-3 en la asignatura de Filosofía, 15 de noviembre de 2020.

Freire, Paulo. “Sobre las cualidades de un buen docente”. *Bloghemia* (blog), 2021. <https://www.bloghemia.com/2021/02/sobre-las-cualidades-de-un-buen-docente.html?m=1>

Gagliardi, Victoria. *Desafíos educativos en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, 2020. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99685>

García Llamas, José Luis. *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis, 1999.

Habib Fardouna, Carina, César A. González y Mohammad Yousefd Collazos. *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de*

pandemia. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2020. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf>

Hernán-García, Mariano, Carmen Lineros-González y Ainhoa Ruiz-Azarola. “Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento”. *Gac Sanit* 35, n.º 3, (2021): 298-301.

Hurtado Talavera, Frank Junior. *La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barquisimeto: Centro de investigación y estudios gerenciales, 2020. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Ruiz Berrío, J. y G. Vázquez Gómez. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.

Salcido Sáenz, Marilyn Georgia. *El devenir de las instituciones educativas en el proceso de transformación social: el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, México (1973-1985)*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Rudecolombia-Hisula, 2020. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/10899/9587

Tintaya Condori, Porfidio y Patricia Portugal Vargas. “Proyecto de vida como estrategia de aprendizaje”. *La Paz: Revista de Investigación Psicológica*, n.º 5 (2009). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322009000100003#:~:text=El%20proyecto%20de%20vida%20es,que%20orientan%20su%20propia%20educaci%C3%B3n.

Yucra Mamani, Yudi Janeh. “Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23 n.º 37 (2021) <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>.

Interculturalidad de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020²³⁹

Sandra Milena Ochoa Pérez²⁴⁰

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-0983-7515>

Sandra Liliana Bernal Villate²⁴¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

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

Introducción

El año 2020 marcó un cambio abrupto en la dinámica educativa debido al impacto del COVID-19 a nivel global. El cierre presencial de las instituciones educativas exacerbó las desigualdades sociales. En este contexto, la educación intercultural requirió una praxis coherente con las políticas institucionales para abordar estas disparidades de manera efectiva. En este sentido, la educación intercultural ha mantenido discursos que necesitan la praxis relacionada directamente con los procesos propuestos en las diversas políticas institucionales. En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la importancia de distinguir y conocer en profundidad las políticas públicas referentes a inclusión, cultura y educación en América

.....
239 Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “La interculturalidad como pertenencia en el conocimiento de los grupos étnicos de la UPTC, mediante la innovación institucional”, entidad financiadora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, código del proyecto SGI: 3039. Fase de desarrollo: finalizado febrero 2021 a diciembre 2021.

240 Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Joven investigadora del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana Tunja, Colombia. sandra.ochoa01@uptc.edu.co
<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=t-VnLvoAAAAJ>

241 Doctora en Historia por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, investigadora Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, Tunja, Colombia. sandra.bernal@uptc.edu.co <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=Il3g58AAAAAJ>

Latina requiere una perspectiva crítica de innovación en la sociedad contemporánea, partiendo del énfasis en las poblaciones étnicas y sus necesidades educativas y culturales a través de acciones colectivas con la participación de la comunidad upetecista.

Este documento aborda la identidad intercultural y su apropiación en el ámbito educativo superior (UPTC), a través de las dinámicas educativas y los mecanismos de gestión del ente universitario y su compromiso social, teniendo en cuenta el reconocimiento de la otredad y su riqueza cultural en los grupos étnicos²⁴², y concretamente el reconocimiento étnico cultural en el contexto universitario de la UPTC.

Asimismo, el presente estudio reflexiona sobre el valor de la diversidad cultural en la UPTC y la interculturalidad como fundamento en el reconocimiento de la otredad, la identidad y la apropiación de la cultura y la etnoeducación en el sistema educativo superior, desde un enfoque que permita constituir el potencial de la riqueza cultural de los grupos étnicos presentes en la UPTC, y ser parte de la reivindicación de sus derechos y realidades culturales en el sistema educativo superior. Para ello, se parte de los aportes relacionados con educación de calidad y de la reducción de las desigualdades, teniendo en cuenta la defensa de las minorías, lo cual representa un desafío de las prácticas sociales.

Desde el punto de vista histórico latinoamericano, los discursos de políticas sociales inician con la reivindicación de las comunidades indígenas por sus derechos a finales del siglo XX en los años 80, cuando se exigió la autodeterminación y su reconocimiento ante los procesos de exclusión y dominación. Sin embargo, su reconocimiento se ha mantenido desde el marco de la inclusión a través de legislaciones internas que aún no confieren la máxima importancia a los pueblos étnicos, pues si bien ya existen algunas políticas, la teoría no se encuentra reflejada en su totalidad en la praxis del proceso de reconocimiento, el cual debe promoverse desde la interculturalidad para contribuir al redescubrimiento del valor de la diversidad.

.....
242 Son comunidades que comparten características únicas de gran riqueza cultural, entre las cuales se encuentran en Colombia: las comunidades indígenas, comunidades gitanas (rom), comunidades afrodescendientes, comunidades raizales y comunidades palanqueras.

En ese sentido, la importancia de la interculturalidad se basa en el reconocimiento de la otredad en los grupos étnicos, que se relaciona con la identidad y la apropiación de la cultura en el ámbito educativo superior. Por tanto, son absolutamente esenciales el fortalecimiento intercultural y el respeto de las cosmovisiones en los contextos educativos. Por ello, en este escrito se desarrolla un análisis crítico de la interculturalidad y el reconocimiento de los grupos étnicos en la UPTC, que permita generar un proceso de innovación institucional.

Ahora bien, algunas investigaciones que tienen amplia relación con el eje central de la investigación, se han fundamentado en la Ley General de Educación, cuyo Título III menciona como una de las modalidades de atención educativa a poblaciones, la etnoeducación, y el artículo 56 indica: “Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”²⁴³.

Por su parte, el Decreto 804 de 1995 reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, generando el reconocimiento de los currículos propios, los alfabetos en lenguas nativas, la selección de etnoeducadores por las autoridades de dichos pueblos y el reconocimiento de la administración y gestión de las instituciones educativas²⁴⁴.

Pese a los buenos propósitos de la normativa citada, en el 2014 la investigación *Avances en acceso a la educación de grupos étnicos en Colombia y el mundo*, de Luz Carlina Gracia Hincapié, concluye que los avances que se han dado en educación en Colombia y en el mundo son incipientes, “en la mayoría de los casos solamente de orden normativo, mas no en la práctica; en los casos en los cuales ha

243 Ley General de Educación 115 de 1994, Capítulo III, artículo 56, Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

244 Decreto 804, “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”, Organización Panamericana de la Salud. <http://www.col.ops-oms.org/juven%20%20tudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm>

llegado a los grupos étnicos, la misma no atiende criterios de enfoque diferencial o de accesibilidad, acorde a las necesidades particulares del grupo de acuerdo con su cosmovisión y tradiciones”²⁴⁵.

Cabe mencionar que los antecedentes de la investigación son muy recientes; por ejemplo, en el año 2015, el estudio titulado *Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos*, de Yasmani Santana Colin, indica que “el acceso a instituciones de nivel superior representa, para algunos grupos indígenas, una estrategia política de apropiación y de empoderamiento, y cómo el transitar por la universidad está generando en ellos procesos de resignificación identitaria”²⁴⁶. Lo anterior significa que algunas instituciones de nivel superior están reconociendo la importancia de los grupos étnicos, no solo en Colombia, sino en América Latina y, en general, en el mundo.

Contexto histórico de los grupos étnicos en Colombia

Los grupos étnicos a lo largo de su historia han consolidado a través de luchas algunos derechos sobre la diversidad étnica y cultural. En Colombia, estos están consagrados en la Constitución Política. Sin embargo, promover la igualdad y el reconocimiento de estos en la práctica no ha sido fácil, debido al poco conocimiento que hay sobre los grupos étnicos, lo que los invisibiliza y, por ende, hace que no se valoren ni su riqueza cultural ni sus derechos. Existen varias políticas públicas que contemplan algunas garantías para dichas comunidades; no obstante, estas no se reflejan en la práctica, por ello “Las políticas educativas y culturales en América Latina son cortas frente a la diversidad sociocultural existente, así como a las necesidades educativas presentes. Como consecuencia de lo anterior, en la mayoría de los casos el español es la lengua oficial”²⁴⁷. Por tanto, para establecer, diseñar e implementar políticas públicas institucionales se necesita tomar en cuenta realmente todas las necesidades de los

245 Luz Gracia Hincapié, “Avances en acceso a la educación superior de grupos étnicos en Colombia y el mundo”, *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, n.º 8, (2015): 51.

246 *Ibíd.*, 147.

247 *Ibíd.*, 158.

grupos étnicos, de tal manera que se haga posible desarrollar espacios interculturales.

Es importante destacar que el reconocimiento en Colombia se generó desde la Constitución de 1991, dado que antes no se tomaban en cuenta los grupos étnicos. Situación que nos permite tener una visión crítica, que nos lleva a pensar tanto de forma individual como colectiva el poco reconocimiento de las poblaciones étnicas, pues este es un proceso reciente. Respecto a lo anterior, Gracia afirma: “Colombia es una nación pluriétnica y multicultural desde sus inicios como república, pero tan solo hasta 1991, en la Constitución, se reconoció la diversidad étnica y cultural del país, por ello, solo a partir de ese momento empieza a darse un reconocimiento político, social y académico de dicha situación”²⁴⁸.

Por ello, es importante que se garanticen íntegramente sus derechos a través de estrategias dirigidas al efectivo reconocimiento de los grupos étnicos, respetando su condición de minorías. En ese sentido, organizaciones como la ONU y la OEA han instituido mecanismos para fomentar la protección de los grupos étnicos, es así como “(...) los grupos indígenas y otras poblaciones ancestrales puedan adelantar sus reclamos en pro de derechos fundamentales y de la defensa y promoción de sus especificidades culturales”²⁴⁹.

Asimismo, la promoción del reconocimiento de las poblaciones étnicas en los diversos contextos —en especial en el sistema educativo superior— necesariamente debe incluir el conocimiento general de estos grupos por parte de toda la comunidad académica, tomando en consideración que la voz de la resistencia del reconocimiento de las comunidades étnicas está presente, pues los derechos son para todos, según el principio de la ley natural. Al respecto, Rodríguez, citando a Muelas Hurtado, expresó: “Esos derechos que nos han reconocido, los que llamamos hoy las normas jurídicas legales, las que se encuentran en la Constitución, y en las normas estatutarias u ordinarias, son un

.....
248 *Ibíd*, 157.

249 Luz Marina Donato Molina, “Políticas públicas y derechos humanos en los grupos étnicos”, *Revista Trabajo Social Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia*, n.º 3. (2001): 75.

soporte del Derecho Mayor, de la Ley de Origen, de la Ley Natural” Muelas Hurtado²⁵⁰. Dicho, en otros términos, es una gran ironía: otorgar derechos cuando es la ley natural la que, por el solo hecho de ser humanos, nos los otorga.

De ahí la importancia de conocer la historia. Hablar de una parte de la historia es observar el proceso de dominio de unos sobre otros, dominio que se impone de distintas formas, no solo con violencia, también con manipulación. Cuando el dominio se impone, los derechos son vulnerados. Rodríguez afirma que

La conquista española representó un impacto catastrófico sobre los primitivos habitantes del continente. Los españoles no respetaron ni se sometieron a ningún principio de orden jurídico; impusieron su dominio apoyándose en sus armas de guerra y en la pretendida superioridad de las formas de vida de la raza a la que pertenecían, de sus formas de gobierno y de su religión²⁵¹.

Trasladando lo anterior al ámbito educativo, en la forma de expresar nuestras ideas en lugares determinados –en este caso, los contextos educativos–, no debe prevalecer el dominio de unos sobre otros, y para eso, la interculturalidad permite la interacción sin que prevalezca una cultura sobre otra, sino generando una concertación de las ideas.

En el mismo orden de ideas, Higuera y Castillo afirman que

La interculturalidad, además, exige la práctica de un conjunto de valores éticos frente a las diferencias culturales presentes en el territorio de un mismo Estado: reconocimiento, comprensión, respeto, comunicación y actitudes favorables; valores que no se desarrollan por generación espontánea, sino que deben ser cultivados a lo largo de la vida²⁵².

.....
250 G. Rodríguez, *Breve reseña de los derechos de los pueblos indígenas y demás comunidades étnicas de Colombia* (Colombia: Universidad del Rosario, 2010), 10.

251 *Ibíd.*, 26.

252 Edison Higuera y Néstor Castillo, “La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana Sophia”, *Colección de Filosofía de la Educación*, n.º 18 (2015): 151.

La interculturalidad como fundamento en el reconocimiento de la otredad

La Universidad se ha referido a la integración de toda la comunidad académica de manera general, donde no se presenten exclusiones de ningún tipo; no obstante, estas condiciones no se garantizan en su totalidad. Aunque hay políticas institucionales como el Acuerdo 029 de 2015, se necesita partir de las necesidades de los grupos étnicos a través de la interculturalidad, lo cual permite el reconocimiento y aprendizaje del otro, considerando que la diversidad es un principio de transformación para la educación.

Contar con grupos étnicos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia enaltece la cultura en el contexto universitario, pero, lamentablemente, no se tiene una visión de la riqueza de saberes que estos pueden ofrecer. En este sentido, vale la pena mencionar lo que Rojas anota al respecto.

Con la etnoeducación la interculturalidad deja de ser una categoría descriptiva empleada para nombrar espacios y relaciones de contacto entre indígenas y otras poblaciones, y se constituye en principio orientador de los proyectos educativos de los indígenas y para ellos: es decir, la interculturalidad da un giro y se hace una categoría prescriptiva²⁵³.

Lo anterior insiste en tomar la interculturalidad como parte fundamental en el reconocimiento del otro, no obstante, es necesaria la transformación educativa que permita desde sus lineamientos descubrir y explorar las dinámicas educativas a través de los mecanismos de gestión.

Por otra parte, los cambios en las políticas educativas han presentado una serie de factores que aún son insuficientes para las exigencias de la educación intercultural. Sobre este punto, Calvo (2013) opina que

253 Axel Rojas, “Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”, *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 47 (2011): 184.

Debido a que éste es un fenómeno relativamente nuevo en el país y el continente, hay algunos cambios relevantes que se han dado en las políticas educativas generales de los países, en las instituciones educativas, en los niveles administrativos, en los programas gubernamentales, en las organizaciones y comunidades indígenas y en los programas universitarios de formación de maestros, entre otros²⁵⁴.

Sin embargo, se ha comprobado que —debido a su reciente aparición— los aportes de las políticas permiten la innovación institucional; por tanto, es necesario revisar los contextos e integrar las políticas educativas desde la interculturalidad de los grupos étnicos.

De igual modo, uno de los principales factores que permite reconocer la importancia de las comunidades es promocionar la conciencia social. Según Ocampo,

En la década de los setenta, Orlando Fals Borda se interesó por realizar estudios en el método de investigación acción participativa que buscaba la investigación sociológica en las culturas populares, conocer sus necesidades sociales y promocionar una conciencia social para transformar la realidad con base en las necesidades sociales en los grupos más necesitados de la población²⁵⁵.

Así, la investigación acción participativa relaciona la interculturalidad con la pertinencia de los grupos étnicos en cualquier contexto. En este caso, en el educativo superior.

Otro aspecto relevante por considerar es la diversidad, tema sobre el que Dietz afirma:

La diversidad, en sus distintas fuentes, expresiones y concatenaciones, sigue siendo un desafío para la universidad pensada como institución de cuño occidental que alberga, promueve y difunde ‘el’ canon ‘del’ saber todo en singular—, la universidad cada vez está

254 Calvo Población, Gaspar Félix y William García Bravo, “Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia”, *Historia de la Educación*, n.º 32 (2013): 346

255 Javier Ocampo López, “El maestro Orlando Fals borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 12 (2009): 18.

más interesada en estudiar saberes diversos que existen fuera de ella, en los ambientes sociales y naturales contemporáneos, pero no logra reconocer, visibilizar ni aprovechar las diversidades y los saberes diversos que existen al interior de su propia institucionalidad. La selección de aspirantes a ingresar las instituciones de educación superior (IES), sea como futuras/os estudiantes, docentes y/o investigadoras/es, la organización de las carreras, de los planes de estudio, del currículum social, de las titulaciones y de las actividades de ‘extensión universitaria’, de ‘formación continua’ y de ‘vinculación’ con la sociedad circundante, todo refleja el legado de una noción de educación superior de origen occidental y de sesgo monocultural, monolingüe, homogeneizante, credencialista y eurocéntrico²⁵⁶.

Frente a esta reflexión, Castillo y Guido (2015) opinan que

Debido a que lo intercultural no forma parte de la educación pública y sus actuales afanes de calidad, cobertura y pertinencia, las comunidades y los pueblos cuyos proyectos se sostienen de manera importante en este enfoque enfrentan claras desventajas de ser tratados como proyectos educativos importantes y de lograr que sus demandas sean parte esencial de la llamada educación nacional²⁵⁷.

Se observa un interés principal en la enseñanza que se enfoca en la educación superior y privilegia el conocimiento de afuera, el cual, si bien es necesario, lo es también el saber de nuestra cultura, donde se puedan crear espacios de relación con los demás con base en la riqueza cultural, de tal manera que permita la mejor transformación social en un ámbito educativo (en este caso superior), en el que la formación haga posible dar un valor importante a nuestra diversidad y cultura.

Identidad y apropiación de la cultura

Los cambios históricos han hecho de la identidad algo que se construye socialmente, donde se necesita del otro para consolidar esta dinámica social; sin embargo, la apropiación de la identidad con la cultura ha sido

256 Gunther Dietz, “Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica”, *Revista Mexicana de Sociología* 77, n.º1 (2012).

257 Elizabeth Castillo Guzmán y Sandra Patricia Guido, “La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?”, *Revista Colombiana de Educación* 69, n.º 2 (2015): 38.

causa de marginalización y exclusión. “En los albores del siglo XX, la presencia y condición indígena fue el pretexto para la marginación y la desigualdad social”²⁵⁸. Por ello, muchas personas pertenecientes a las comunidades étnicas no quieren ser reconocidas. Lo cual es un hecho lamentable porque significa perder la gran riqueza cultural en un escenario educativo tan importante como la universidad.

No obstante, se requiere apropiarse la identidad e integrar la diversidad (pero sin generalizar las expresiones características de los individuos) para superar la segregación y la desigualdad. Al respecto, Melo dice que “El término identidad, un término que se puso de moda y se ha usado con exceso en las ciencias sociales desde mediados de los años setenta, ha perdido todo significado preciso y riguroso. Reemplazó la idea de rasgos nacionales y se está utilizando para indicar cualquier conjunto de características de un grupo social”²⁵⁹. En ese sentido, se puede decir que estas ideas presentan una evaluación histórica de la identidad, con un desafío por encontrar el valor que se ha restado a las comunidades étnicas que se presenta en la exclusión masiva en diversos contextos y en el poco o nulo conocimiento que se tiene sobre sus saberes e historia.

Considerando que a partir de la imposición colonizadora y neocolonialista en América Latina, los pueblos indígenas han sido sometidos a un proceso de incomunicación, no sólo entre sus gentes dentro de los países y a través de ellos, sino entre los indígenas con el resto de las poblaciones nacionales, y que la expresión oral ha seguido siendo para los indios la base no sólo de la apropiación de conocimientos, sino de sus relaciones con las demás sociedades así como para concretar sus justas reivindicaciones²⁶⁰.

Lo anterior nos indica que se debe repensar la coexistencia de las culturas para disminuir la discriminación mediante la exaltación de

258 Saúl Paredes Bermejo, Yaneth Amanda Maquera y Luz Yohana Bermejo Gonzáles, “Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020): 23.

259 Jorge Orlando Melo, “Identidad y diversidad: el dilema de las bibliotecas”, *Signo y Pensamiento* 26, n.º 50 (2007): 192.

260 Guillermo Bonfil et al., *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. (Costa Rica: Ediciones Flacso, 1982), 35.

estas en el contexto universitario, donde se responde a las necesidades con base en el componente de la diversidad y construcción de la identidad, lo cual, por supuesto, es un desafío.

En relación con esto, Borboa (2006) considera que “Normalmente las minorías étnicas se reconocen a sí mismas como una minoría dentro de una sociedad mayor, pero a ese reconocimiento ayudan las conductas estereotipadas por parte de la población mayor”²⁶¹. En ese sentido se toma en cuenta a Torres, quien opina que

Para alcanzar la visión de la interculturalidad crítica en la formación e intervención del trabajo social, se pretende contemplar la alteridad como eje transversal, toda vez que esta permite transitar desde las prácticas de tolerancia que no promueven el reconocimiento y el diálogo, hacia la apuesta por el diálogo intercultural desde la generación de vínculos y puentes de validación y posicionamiento del otro en su diversidad²⁶².

Por tanto, esto se convierte en un llamado que no se debe desatender: la otredad que permite reconocer la existencia del otro; por eso, la interculturalidad acepta la diversidad como riqueza cultural.

Bajo un punto de vista histórico, desde hace mucho tiempo la identidad se forma con la interacción del medio, de los sucesos que acontecen y aquello que perdura en la memoria; por ello, Rodríguez dice que “La identidad cultural se forma por medio de los vínculos históricos que los integrantes de cada comunidad entablan entre sí”²⁶³. De ahí que sean tan importantes los vínculos de la comunidad y su narrativa para comprender de forma correcta el mundo que la rodea, considerando que la identidad es un derecho que se constituye con las expresiones culturales.

261 Marco Antonio Borboa Transviña, “La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris y “Yoremes” del Centro Ceremonial de San Jerónimo de Mochicahuil, el fuerte, Sinaloa, Mexico”, *Ra Ximhai* 2, n.º 1 (2006): 53.

262 Fernanda Torres Gómez y Gerardo Vélez Villafañe, “Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020): 174.

263 G. Rodríguez, Breve reseña de los derechos de los pueblos indígenas y demás comunidades étnicas de Colombia (Bogotá: Universidad del Rosario, 2010), 14.

Etnoeducación en el sistema educativo superior (UPTC)

El tejido social que existe en la universidad es útil para pensar en colectivo y de tal forma reconocer las distintas cosmovisiones, donde es importante “plantear valores comunes para el nivel de compromiso social que debe tener el proceso educativo en la formación de personas en la UPTC”²⁶⁴. Por tanto, en el proceso de reconocimiento y enaltecimiento de los saberes y valores de los grupos étnicos está presente el derecho de identidad y pertinencia de las comunidades.

En este sentido, la Declaración de San José de 1981, correspondiente a etnoeducación, menciona “Que han proclamado la necesidad de contrarrestar el etnocidio y de poner en marcha un proceso de auténtico etnodesarrollo, es decir, el establecimiento y la aplicación de políticas tendientes a garantizar a los grupos étnicos el libre ejercicio de su propia cultura”²⁶⁵.

Por consiguiente, es necesario dar el reconocimiento a la cultura propia de los grupos étnicos mediante la socialización en la educación superior, por medio de la interculturalidad y la innovación institucional, que necesita conocer los valores históricos y culturales, lo cual es un patrimonio material e inmaterial de la humanidad.

Con base en lo anterior, Rodríguez menciona algo trascendental: “Es importante señalar que el derecho no se realiza por el hecho de la promulgación de una norma, sino por su aplicación”²⁶⁶. El derecho no es solo el discurso, el derecho es lo que por naturaleza ya se tiene, por tanto, cada derecho constituido en las normas no tiene vida si este se vulnera y no se aplica. Y esto no debe interpretarse solamente

.....
264 Diana Elvira Soto Arango, José Pascual Mora y José Rubens Lima, “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 61.

265 Declaración de San José; David Ruelas Vargas. “Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 23 n.º 36 (2021) <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
1981. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=13135> Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

266 G. Rodríguez, *Breve reseña de los derechos de los pueblos indígenas*.

para algunos “privilegiados”, los derechos son inalienables a cada ser humano.

En ese sentido, estatuye la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas, de 2017, 107.^a sesión plenaria, artículo 8 1. “Los pueblos y los individuos indígenas tienen derecho a no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura”. Por tanto, el tema intercultural se encuentra relacionado con la diversidad y la identidad cultural, no obstante, es necesario tratar los temas de segregación, racismo, discriminación, exclusión, entre otros, puesto que existe una violencia histórica que ha silenciado a las comunidades étnicas. Las reivindicaciones de sus derechos han sido generadas por luchas, es necesario su reconocimiento y exaltación. Si bien dentro de las instituciones puede existir la inclusión, es posible que esta se encuentre segregando a las comunidades étnicas y los mismos grupos étnicos no perciben las diferentes formas de discriminación que se adoptan en el sistema.

Para Peiro y Merma, “En un contexto más amplio, la Educación Intercultural exige una serie de actuaciones que hay que realizar para todos los miembros de la sociedad, y no sólo para miembros de una de las culturas. Supone abordar la ciudadanía, de tal manera que el beneficio afecte a todos los sujetos”²⁶⁷. Al respecto, es importante generar visibilidad en espacios académicos para debatir las políticas que se presentan actualmente en la universidad, donde la innovación institucional se plantee desde las necesidades de los grupos étnicos.

Diseño metodológico

El proceso metodológico que aportó al desarrollo de este capítulo y que permitió comprender de forma integral el reconocimiento de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, corresponde al método cualitativo, que parte de la comprensión profunda de lo que implica y tiene relación directa con los grupos étnicos, y cuyo fundamento es la interculturalidad.

.....
 267 Salvador Peiro y Gladys Merma Molina, “La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores”, *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* 13 (2012): 131.

Este método incluye un proceso de indagación sobre el objeto de estudio, centrado en artículos de categoría científica, libros, documentos políticos y, a su vez, en los entes que estén a cargo de la política de inclusión de la Universidad, para obtener así una comunicación directa con el proceso que se lleva en relación con los grupos étnicos, que influye directamente en la recopilación y depuración de la información.

De igual manera, la teoría fundamentada tiene su respectivo análisis e interpretación que permite consolidar aportes en una innovación institucional donde se garantice de forma eficiente el reconocimiento de la cultura étnica presente en la UPTC, enfocándose en buscar los supuestos que visibilicen y reconozcan este estudio desde argumentos basados en las luchas y realidades de lo que ha sido la interculturalidad para la Universidad.

Discusión

En esta discusión se tomaron en cuenta los resultados de la búsqueda y se analizó la coexistencia de las culturas para disminuir la discriminación. Se llegó a la conclusión de generar su exaltación en el contexto universitario donde se responda a las necesidades desde el componente de la diversidad y construcción de la identidad. En ese sentido, los cambios en las políticas educativas han presentado una serie de factores que aún son insuficientes para las exigencias de la educación intercultural; no obstante, se ha evidenciado que los aportes de las políticas permiten la innovación institucional, por su reciente aparición.

Cabe anotar que las comunidades étnicas han sido invisibilizadas, dada la percepción eurocentrista, pero se debe incluir la diversidad pluriétnica en el pensamiento colectivo y para ello los escenarios de socialización en la UPTC deben contribuir a la interculturalidad eficaz, que busque la participación de la comunidad upetecista. Sí hay espacios donde se comprueba el reconocimiento de los grupos étnicos, y ellos mismos mencionan que han evidenciado un reconocimiento, pero se requiere que también existan semanas de la diversidad étnica con representaciones culturales para vincular saberes y pensamientos históricos, puesto que se observa que existen procesos de delimitación

con dicha población, y la diversidad cultural necesita ver formas distintas de generar interculturalidad que favorezca el reconocimiento. Igualmente, no se demuestra una identidad cultural que priorice una educación intercultural, porque no se identifican las personas pertenecientes a una comunidad abiertamente.

Por lo anterior, fue necesario evaluar la base de datos de estudiantes miembros de grupos étnicos dentro de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la Oficina de Planeación. Allí se encontró un total de matriculados de cupos especiales en la comunidad raizal y el mejor bachiller indígena; así mismo se encuentran los estudiantes étnicos que no aplican a los cupos especiales. De igual manera, se entrevistó al exdirector de Bienestar Universitario, padre Juan Antonio Cabra, quien participó cuando se hizo la primera promulgación de política pública de inclusión (Acuerdo 029 de 2015 UPTC), a Israel Cetina Molina, responsable del grupo de Bienestar Social, quien está a cargo de los grupos étnicos que hay actualmente en la UPTC, y finalmente, a Gina Lorena Jiménez, encargada de Unidad de Política Social, y a Armando Vásquez, encargado del Programa de Educación Inclusiva.

Se pregunta a estos funcionarios sobre los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos, para escuchar su experiencia en este proceso. Sin embargo, los funcionarios no dan una respuesta clara, por una parte, mencionan que al ser tan reciente la política inclusiva no se cuenta con una base de datos terminada en su totalidad, con datos personales, pues esta se encuentra en construcción. Tampoco hubo disposición por parte de los funcionarios para establecer las entrevistas con los estudiantes étnicos, hecho que significa una falla dentro del proceso de investigación.

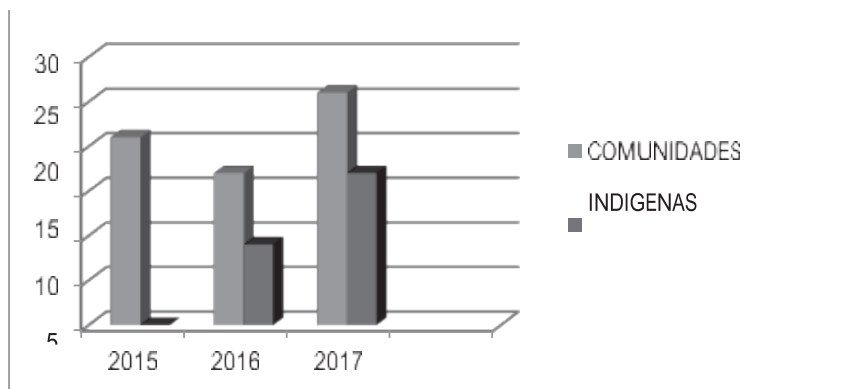


Figura 1. Balance estadístico de matriculados sin cupos especiales por año.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos UPTC (2015-2017).

Con el propósito de mostrar indicadores que validan los análisis, se incluye el balance estadístico en el cual se presentan dos comunidades étnicas (raizales e indígenas) de las cinco contempladas en la política de inclusión para grupos étnicos. Es importante destacar que no solo se tiene en cuenta la inclusión para estas poblaciones, también el Acuerdo 029 de 2015 proporciona la inclusión a población con discapacidad, población víctima de la violencia, población desplazada, población habitante de frontera, población de necesidades educativas especiales. La investigación se centra en la población étnica para analizar la ejecución del Acuerdo 029 de 2015 y desde un criterio analítico se presenta el siguiente balance estadístico.

Como resultado de la información de la base de datos se observa un ingreso de 90 estudiantes durante el periodo 2015-2017 de algunas comunidades (indígenas y raizales), teniendo en cuenta cuales ingresaron sin los cupos especiales de la política de inclusión, lo que se debe a un desconocimiento por parte del estudiante al matricularse. No obstante, la UPTC después realiza entrevistas para saber cuáles estudiantes de estas comunidades étnicas no están participando en la política de inclusión y agregarlos a la base de datos general. Sin embargo, ya no pueden participar de los beneficios del Acuerdo 029 de 2015, lo cual es una falla del proceso contemplado en este acuerdo.

Así mismo, en el periodo de 2015 a 2016 hubo un menor ingreso (19.04 %) por parte de la comunidad indígena. De modo que los factores posibles son de carácter social, ya que los fenómenos de relación con el entorno pueden ser la principal causa. Por otra parte, Bienestar Social desde desarrollo humano tiene una atención especial para las comunidades, donde se ofrece un acompañamiento para que no se den procesos de exclusión o rechazo por parte de los compañeros y se les respeten sus derechos.

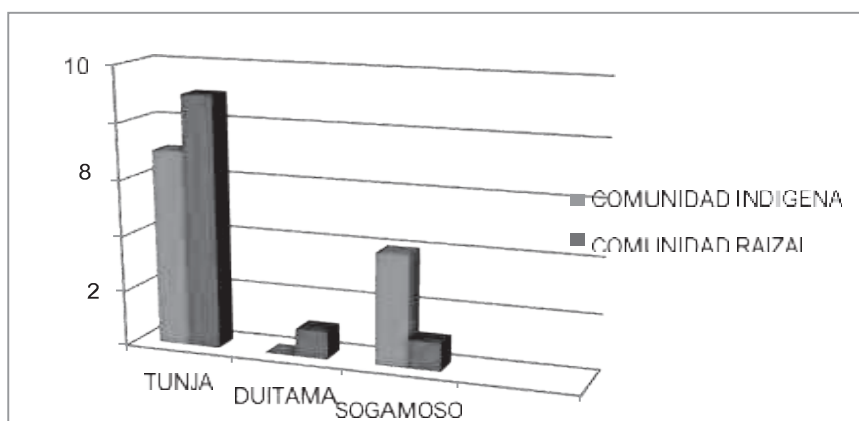


Figura 2. Presencia de matriculados cupos especiales en las distintas sedes de la UPTC.

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos UPTC (2015-2017)

En la Figura 2 se presentan las seccionales de la UPTC en las que se encuentran los estudiantes pertenecientes a las comunidades étnicas con los cupos especiales que refiere el Acuerdo 029 de 2015 en el artículo 9.

En esta figura se muestran las sedes de la UPTC en las que se encuentran las dos comunidades étnicas (raizales e indígenas). Se observa que tienen una mayor presencia en la seccional Tunja con un 34.61 % respecto a la totalidad de los estudiantes raizales, y un 10.94 % de estudiantes indígenas. El proceso de acceso a la universidad inicia desde el momento en que se matriculan; el formato de matrícula tiene un espacio para especificar a cuál comunidad pertenecen. Como lo señala Juan Cabra: una vez identificados, se reúnen los grupos para brindarles una bienvenida y darles a conocer qué tipo de derechos y de

beneficios les ofrece la universidad para que se sientan acompañados; la universidad les abre sus puertas para acogerlos en esas dinámicas. No obstante, se observa en la Figura 2 que la mayor población étnica no se encuentra matriculada mediante el Acuerdo 029 de 2015.

Conclusiones

En relación con el análisis de la búsqueda de este estudio se infiere que el proceso de inclusión de los grupos étnicos se guía por una dirección académica que pone en marcha una atención educativa que aspira promover que realmente se garanticen sus derechos y que haya un seguimiento de estos por parte del sistema educativo superior, no solo dentro de las aulas, también en medio de los espacios comunes y sociales que existen dentro de la Universidad, y que de esta forma puedan ser reconocidos y dignificados desde afuera y así integrar a la comunidad en general.

Es así como en este contexto un factor fundamental es la identidad de cada estudiante, el empoderamiento y valor que le da, para entender de qué manera esta fortalece significativamente la diversidad cultural desde una integración académica que sea pertinente y de calidad, sin distinción o exclusión alguna. Por ello, reconocer la importancia de la inclusión en el contexto educativo superior (de la comunidad upetecista) permite tener claridad en cuanto al funcionamiento institucional y su compromiso social frente a la gestión educativa. Por lo tanto, debe demostrar que los discursos escritos sí se cumplen en la práctica, donde es preciso conocer la diversidad que presentamos teniendo en cuenta los grupos étnicos y su riqueza cultural, a través de las acciones y estrategias pedagógicas e institucionales que se implementan y que se convierten en prácticas consolidadas que apuntan a la innovación institucional teniendo como meta principal contribuir a los espacios interculturales del contexto universitario.

Hay que destacar que el contexto educativo universitario es una puerta a la construcción de la identidad tomando como aprendizaje significativo el reconocimiento del otro, respetando y dando valor al carácter cultural de cada estudiante, de modo que se relacione de manera eficiente la innovación institucional intercultural con las necesidades de las

comunidades étnicas que permitan el reconocimiento de su cultura. En este caso, en el contexto universitario, la diversidad cultural de la comunidad académica es notable, pero se observa que a pesar de ello no hay un conocimiento profundo de la pluriculturalidad.

América Latina tiene una tarea muy grande por hacer: demostrar la importancia de la diversidad cultural, tomar conciencia de esta desde los debates académicos para la exaltación y el respeto a la diferencia; conocer las necesidades sociales de los grupos étnicos para que las políticas públicas se relacionen con la interculturalidad, a fin de promover la pertinencia de los grupos étnicos en cualquier contexto, que, en este caso, es el educativo superior.

Referencias

Acuerdo n.º 029 de 2015, 26 de mayo. Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Declaración de San José 1981, Unesco, diciembre de 1981. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049951_spa

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Naciones Unidas, 2008. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1046/decreto-8041995-reglamenta-atencion-educativa-grupos-etnicos#:~:text=Reglamenta%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20grupos,proyecto%20global%20de%20vida%20de>

Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41.214 del 8 de febrero de 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Bonfil, Guillermo et al. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Costa Rica: Ediciones Flacso, 1982.

Borboa Transviña, Marco Antonio. “La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre ‘Yoris y Yoremes’ del Centro Ceremonial de San Jerónimo de Mochicahuil, El Fuerte, Sinaloa, México”. *Ra Ximhai* 2, n.º 1 (2006): 45-71.

Calvo Población, Gaspar Félix y William García Bravo. “Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia”. *Historia de la Educación* 32, (2013): 343-360. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>

Castillo Guzmán, Elizabeth y Sandra Patricia Guido. “La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?”. *Revista Colombiana de Educación* 69, n.º 2 (2015): 17-43.

Dietz, Gunther. “Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica”. *Revista Mexicana de Sociología* 77, n.º 1 (2012).

Donato Molina, Luz Marina. “Políticas públicas y derechos humanos en los grupos étnicos”. *Revista Trabajo Social Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia* 3 (2001): 70-89.

Gracia Hincapié, Luz. “Avances en acceso a la educación superior de grupos étnicos en Colombia y el mundo”. *Revista de Derecho y Ciencias Sociales* 8 n.º 8(2015): 149-167.

Higuera, Edison y Néstor Castillo. “La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana”. *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 18, (2015): 147-162.

Melo, Jorge Orlando. “Identidad y diversidad: el dilema de las bibliotecas”. *Signo y Pensamiento* 26, n.º 50 (2007): 192-210.

Ocampo López, Javier. “El maestro Orlando Fals Borda, sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 12 (2009): 13-41.

Paredes Bermejo, Saúl; Yaneth Amanda Maquera y Luz Yohana Bermejo Gonzáles. “Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020): 19-43.

Peiro, Salvador y Gladys Merma Molina. “La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores”. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* 13, (2012): 127-139.

Rodríguez, G. *Breve reseña de los derechos de los pueblos indígenas y demás comunidades étnicas de Colombia*. Bogotá: Facultad de Jurisprudencia Universidad del Rosario, 2010.

Rojas, Axel. “Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia”. *Revista Colombiana de Antropología* 47, n.º 2 (2011): 173-198.

Ruelas Vargas David. “Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23 n.º 36 (2021) <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

Soto Arango, Diana Elvira; José Pascual Mora y José Rubens Lima. “Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 35-66.

Torres Gómez, Fernanda y Gerardo Vélez Villafañe. “Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.º 34 (2020): 161-180.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de junio de 2024, en
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá - Colombia

LA ESCUELA RURAL

e imaginarios de maestras en
el territorio latinoamericano

Diana Elvira Soto Arango
Sandra Lilliana Bernal Villate
Nubia Yaneth Gómez Velasco
(Compiladoras)



Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe.

Soto Arango, Diana Elvira. La Escuela Rural en Colombia Historia de vida de maestras. Mediados del siglo XX. Tunja: Editorial Uptc, HISULA, Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo VI. 2014.

López, Oscar Hugo, Diana Elvira Soto Arango, Justo Cuño Bonito. Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, HISULA, SHELA, Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo VII. 2015.

Soto Arango, Diana Elvira, Oscar Hugo López Rivas, Justo Cuño Bonito. La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Tomo VIII, Tunja, Sevilla, UPTC, Universidad Pablo de Olavide, HISULA, SHELA, Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo VIII. 2015.

Soto Arango, Diana Elvira; Okome-Beka, Veronique Solange; Corbett-Baugh, Martha Luisa. Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos. Tunja, Editorial UPTC, Doctorado Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, HISULA, SHELA. Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo IX. 2020.

Argúello Parra, Andrés. Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas. Tunja: Editorial UPTC, Doctorado Ciencias de la, RUDECOLOMBIA HISULA, Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo X. 2020.



La escuela rural en América Latina es uno de los temas que ha venido despertando mayor interés de investigación en los diferentes niveles educativos, a través del abordaje de tópicos históricos, políticos y sociales, y de la visualización de distanciamientos y brechas entre la zona rural y la urbana.

El objetivo central de este libro de investigación es reflexionar y repensar las problemáticas que, a lo largo de la historia, se han suscitado en maestros y maestras que trabajan en las escuelas rurales, que generan disensos y debates en aspectos como los recursos limitados en comparación con las escuelas urbanas, el compromiso con la comunidad, los desafíos de las escuelas multigrado, las dificultades de formación por parte de los maestros, entre otros.



Uptc®
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEEDUCACIÓN



ISBN: 978-958-660-878-7