

Sentidos sobre infancias y educación desde la perspectiva de Maestros y Maestras rurales¹

Osiris Yohana García Serpa*

Eliana Patricia Mercado Romero**

Katy Yulieth Muñoz Herrera***

*Licenciatura en Educación Infantil,
Universidad de Antioquia,
Caucasia, Colombia,
osiris.garcia1@udea.edu.co.
<https://orcid.org/0000-0002-5760-3676>

**Licenciatura en Educación
Infantil, Universidad de Antioquia,
Caucasia, Colombia,
eliana.mercador@udea.edu.co.
<https://orcid.org/0000-0002-9924-523X>

***Licenciatura en Educación
Infantil, Universidad de Antioquia,
Caucasia, Colombia,
katy.munoz@udea.edu.co.
<https://orcid.org/0009-0006-8906-5004>

Cómo citar este artículo:

García, O., Mercado, E., & Muñoz, K. (2025). Sentidos sobre infancias y educación desde la perspectiva de Maestros y Maestras rurales. *Cuadernos Pedagógicos*, 27(39), 1-13.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/359268>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación *Sentidos sobre las infancias y su educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad de maestros de un centro educativo rural*, la cual surge del interés por conocer las realidades educativas de contextos rurales, con el fin de caracterizar e identificar los sentidos sobre la infancia y educación de maestros del municipio de Cauca, Antioquia. Esta es una investigación de corte cualitativo que se desarrolló desde el enfoque fenomenológico hermenéutico. Algunos de los hallazgos más representativos refieren que el contexto urbano se ha convertido en un referente para pensar en la educación y en las infancias que se encuentran en contextos rurales, resultando fundamental problematizar las concepciones que subyacen en las prácticas educativas de maestros y maestras rurales.

Palabras claves:

Infancia; educación; maestro; vulnerabilidad; pobreza.

Meanings about Childhood and Education from the Perspective of Rural Professors¹

Abstract

This article presents the results of the research titled "Meanings about childhood and their education in context of poverty and vulnerability of teachers from a rural education center", which arises from an interest in understanding the educational realities of rural contexts, with the aim of characterizing and identifying the meanings about childhood and the education process of the teachers in the municipality of Caucasia, Antioquia. This qualitative research was developed from a phenomenological-hermeneutic approach, one of the most representative findings was the discovery that the urban context has become a reference for thinking about education and the childhoods in the rural contexts. Ultimately, this research was essential in problematizing the conceptions underlying the educational practices of rural teachers.

Keywords:

Childhood; education; teacher; vulnerability; poverty.

1. Introducción

La investigación que se presenta a continuación buscó comprender los sentidos sobre infancia y educación de maestros rurales, partiendo del supuesto de que los sentidos que han construido los maestros y las maestras desde su experiencia vivida orientan sus prácticas de enseñanza. La lectura y análisis de diferentes fuentes bibliográficas muestran la responsabilidad ético-pedagógica del maestro que adquiere desde su labor frente a escenarios vulnerables (Gómez Ramos, 2020; Hernández Martín, 2020; Navarro Montaña y Gordillo Gordillo, 2015)

De acuerdo con los autores, las intervenciones que un maestro realiza tienen relevancia debido a las grandes implicaciones que tienen en la vida de sus estudiantes. Por esta razón, en esta investigación nos interesamos en escuchar las voces de los maestros, quienes son los que permanecen en contacto con las infancias y sus realidades, para comprender qué sentidos reconocen a la infancia, teniendo en cuenta, como señalan Newman y Newman, “lo que piensa un grupo cultural acerca de los niños determina la manera en que los adultos interactúan con ellos, los ambientes que se les diseñará y las expectativas del comportamiento infantil” (como se citó en Coloma Manrique, 2006, p. 63).

Esta investigación fue de corte cualitativa y se desarrolló desde el enfoque fenomenológico hermenéutico, el cual se basa en reflexionar críticamente sobre las experiencias vividas, para comprender lo que significa estar en el mundo desde la postura del ser humano (van Manen, 2003). Los participantes de esta investigación fueron siete maestros de un centro educativo rural, el cual está constituido por siete sedes ubicadas en diferentes veredas del Municipio de Cauca, Antioquia, lo que hace que los maestros se encuentren distribuidos entre ruralidades periurbanas y ruralidades dispersas. Para la recolección de la información se utilizaron, como técnicas de investigación, la entrevista en profundidad y la observación participante y, como instrumentos, las grabaciones y transcripciones. En el proceso analítico realizamos una matriz categorial y una codificación mixta de la información para reducir los datos y desarrollar un proceso analítico profundo. Garantizamos y resguardamos los derechos de los participantes teniendo en cuenta las siguientes consideraciones éticas: participación voluntaria, libertad para retirarse, consentimiento informado por parte de los maestros participantes, confidencialidad de la información y presentación de información a participantes para su divulgación.

2. ¿De qué infancias hablan los maestros y las maestras?

El análisis de la información permitió distinguir diferentes perspectivas sobre los sentidos de infancia y educación que orientan las prácticas de enseñanza de los maestros y las maestras. Para describir los sentidos extraídos de las narraciones de los participantes es necesario hablar de lo que se entiende por *sentidos*.

Entendemos los sentidos como representaciones, arquetipos, símbolos, conceptos y significados que los maestros y las maestras construyen desde su experiencia; desde

su tránsito por diferentes escenarios sociales como la familia, la escuela, entre otros escenarios cotidianos. Para identificar los sentidos de los maestros y las maestras se analizó su experiencia, su relación cotidiana con los niños y las niñas, la forma como proyectaban y planificaban sus intervenciones pedagógicas. Como lo expresa van Manen (2003), “la experiencia vivida es la respiración del significado, en el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y lo externo, que se concretiza” (p. 56). Por lo anterior, podemos considerar que los sentidos son un aspecto transversal en la relación dialéctica maestro y estudiantes.

2.1 Sentidos de infancia

Las grandes categorías emergentes fueron: **Ideales generalizantes**, en donde se presentan distintos arquetipos que los maestros han construido frente a las maneras de concebir a los niños y las niñas; **Niño rural vs Niño urbano**, en la que se hace evidente cómo el contexto urbano se convierte en un referente para pensar las infancias que habitan la ruralidad (las prácticas de crianza subordinadas y la influencia de un contexto vulnerable convierten a los niños y niñas rurales en sujetos sometidos, dependientes y pasivos); **Infancias empobrecidas y vulneradas**, características asignadas a los niños y las niñas como consecuencia de sus condiciones de vida.

2.1.1 Ideales generalizantes

En primer lugar, en las voces de los participantes se reconocieron distintos sentidos frente a las maneras de concebir a los niños y las niñas. Muchos de ellos alimentan ideales que se imponen como posturas generalizantes que invisibilizan la complejidad de las experiencias de desigualdad y vulneración que viven los niños y las niñas con los que los maestros y las maestras trabajan e interactúan. La experiencia infantil se percibe ajena a la realidad social y económica o como un aspecto externo que el niño y la niña no percibe en su configuración subjetiva, lo cual sugeriría una percepción un poco pasiva de la infancia frente a su medio.

Esto se hace visible en la siguiente cita: “[El] ser niño está involucrado a la ingenuidad, la felicidad, el sueño, las emociones, las expectativas, no hay miedos [...] y es una de las etapas más bonitas, porque uno vive [...] sin estar pensando en las dificultades” (Maestra 03, comunicación personal, 13 de junio, 2022).

Algunos maestros y maestras consideran que los niños y las niñas siempre están dispuestos a recibir las enseñanzas y experiencias que los adultos y el medio les posibilitan. Así lo expresa una de las maestras entrevistadas: “Un niño es un ser en formación, que se encuentra abierto a cualquier aprendizaje, que está siempre a la expectativa, como un investigador, como una persona que quiere aprender” (Maestra 01, comunicación personal, 16 de junio, 2022).

La anterior cita homogeneiza la experiencia infantil. ¿Es posible que todos los niños y las niñas tengan deseos de aprender? Además, pone en tensión la postura pasiva que la maestra 03 otorga antes a las problemáticas y al medio que rodean a la infancia.

Si el niño y la niña son investigadores naturales, ¿por qué serían ajenos a los problemas de sus territorios y de sus familias? Esto lleva a reconocer la diversidad de formas de entender la infancia, que pueden ser contradictorias en sí mismas y que soportan unas maneras determinadas de actuar con los niños y las niñas.

En segundo lugar, otro ideal generalizante identificado se hace evidente cuando algunos de los maestros entrevistados consideran que los niños y las niñas son sujetos maleables a los cuales se les puede dar la forma deseada:

Ser niño o niña puede ser... estar en una condición de aprendizaje, una condición de entrar en un proceso de formación, algo semejante como a la plastilina, algo que se deja moldear, enseñar, manipular, hasta formar una figura concreta, algo así. (Maestro 02, comunicación personal, 16 de junio, 2022)

Otro de los maestros participantes, en su discurso expresó que las infancias de sus estudiantes son “normales”, lo que hace referencia a que no muestran un “temperamento” distinto al de un niño, porque son inquietos, les gusta jugar y discutir:

La infancia de mis estudiantes es... son unos niños que digamos se les ve como seres normales, común y corriente [...] personitas normales [...] o sea, son personas normales dentro del ser de una persona, que se comporta como debe ser ¿Si me entiendes?, no hay limitaciones, no hay... porque los niños se notan como todo niño, inquietos. (Maestro 04, comunicación personal, 24 de mayo, 2022)

Los relatos anteriores presentan arquetipos que los maestros y las maestras tienen frente a las infancias, algunos enmarcados dentro de una visión monolítica y universal de la naturaleza infantil, que invisibiliza la pluralidad de las experiencias. Lo expresado se evidencia en el momento en que los maestros afirman que los niños y las niñas son sujetos inocentes, maleables y dispuestos al aprendizaje, porque no todos responden a esas características, debido a que las experiencias infantiles están atravesadas por condiciones históricas, sociales y culturales. Al respecto, Colangelo (2004) afirma que las identidades que los sujetos construyen no pueden ser pensadas desde una esencia inmutable o cristalizada, es decir, como procesos que se desarrollan de la misma manera, sino más bien, como unas construcciones relacionales y de contrastes, las cuales requieren la diferenciación de los sujetos con los otros y lo otro, porque es aquí donde se reconocen. Este es un proceso continuo y en constante cambio, permeado por diferentes factores del exterior.

2.1.2 Niño rural vs. Niño urbano

Encontramos que cuando los maestros y las maestras hablan de las infancias de sus estudiantes, la mayoría de las veces hacen un contraste entre los comportamientos, conocimientos y habilidades de los niños y las niñas del contexto rural y el contexto urbano. Este aspecto evidencia que el contexto urbano es un referente, en este caso, que los niños y las niñas del contexto urbano (niño urbano)

son el punto de partida para pensar en las infancias. De esta manera, a los niños y las niñas del contexto rural (niño rural) se les asignan unas características relacionadas muchas veces con una connotación deficitaria respecto a las de los niños urbanos. Desde la percepción de los maestros y las maestras, estos últimos cuentan con más posibilidades para acceder a diferentes escenarios sociales, culturales y económicos que les permiten tener unas experiencias de aprendizaje más amplias.

En la mayoría de las narraciones de los maestros y las maestras, el niño rural es caracterizado como sujeto obediente y pasivo, que necesita estar más acompañado para alcanzar los aprendizajes porque no se considera tan autónomo. Esta idea se puede argumentar con la expresión de la maestra 01: [...] “pero el niño del campo, es más, le gusta más el silencio, más quieto, tiene ese respeto hacia el docente” (comunicación personal, 19 de abril, 2022). La maestra 06 coincide cuando afirma que los estudiantes de las diferentes sedes no son sujetos autónomos porque siempre esperan instrucciones por parte de los adultos:

[...] Los niños y las niñas se vuelven sometidos, obedientes y tímidos, características que son heredadas desde sus familias porque estos, desde sus prácticas de crianza, les enseñan actitudes subordinadas. [...] porque miren cómo los padres son analfabetas y de cortes muy tradicionales, de formación muy tradicional, entonces, lo que les enseñan es obedezcan [...] vienen como con ese apunte. (Maestra 05, comunicación personal, 26 de mayo, 2022)

Es importante señalar que las condiciones sociales, producto de la desigualdad social y económica en la que viven las poblaciones rurales, se terminan individualizando en características personales, invisibilizando formas de desigualdad y atribuyendo a los niños y las niñas cualidades que podrían relativizarse, considerando las particularidades de sus contextos y aprendizajes. Como se expresó antes, al niño rural se le asignan unas características que no cumplen con los ideales que tienen los maestros y las maestras frente al niño urbano. Esto nos lleva a reflexionar sobre la relación pedagógica, dado que estos comportamientos *pasivos*, tal vez, se explican por los procesos de descontextualización que los niños provenientes de escuelas rurales viven una vez que se deben trasladar a una escuela urbana y deben readaptarse y responder a lo que sienten. Como lo afirma Malajovich (2017):

Cuando un maestro enseña algo, enseña en función de darle un contexto a ese conocimiento que está enseñando [...] Cuando ese proceso, esa memoria de esa situación se pierde, [...] La primera reacción del maestro que recibe a ese grupo, es decir: “estos niños no saben nada”. (p. 45)

Entonces, el sentido de educar para el maestro implica que, dentro de las dinámicas educativas, se pueda reconocer que los procesos de aprendizaje son totalmente diversos. Por tanto, es importante que el maestro identifique las particularidades de la población y su contexto para contextualizar su enseñanza.

2.1.3 Infancias empobrecidas y vulnerables

Como consecuencia de las condiciones de vida que permean a los niños y las niñas, los maestros y las maestras los caracterizan como *infancias empobrecidas y vulnerables y/o infancias duras*, en el sentido de que día a día deben atravesar muchas dificultades. Una de las maestras narró que en la sede 04 hay niños que en un día solo tienen una comida y las familias, que muchas veces son extensas, deben elegir en qué momento del día se alimentarán, porque los recursos con los que cuentan no alcanzan lo suficiente; esta circunstancia la preocupa mucho. Sin embargo, alivia su carga con el restaurante escolar, pues así las niñas y los niños reciben los alimentos que aportarán a su desarrollo y crecimiento.

La infancia, yo digo que ha sido muy dura, yo la veo dura ¿Por qué les digo dura? Porque hay días que yo noto, y sin preguntar, que van sin comer, me da como cosa, entonces, ¿qué me alegra? Que hay restaurante y con eso subsanar ese dolor que siento cuando me dicen, porque yo pregunto, a veces, cuando yo veo, ¿desayunaste? y se queda así [...] ¿Qué desayunaste? -Arroz- y, ¿qué más? -Arroz- ¡Ni aguapanela!, muchachas. (Maestra 07, comunicación personal, 15 de junio, 2022)

En el trabajo de campo se evidenció que el restaurante es un beneficio que no siempre está disponible; hay ocasiones que se queda sin alimentos porque la dotación no es suficiente y son días donde los niños deben permanecer toda la jornada sin comer (09:00 a. m. - 01:00 p. m.), debido a que la ausencia del servicio ocurre sin previo aviso. En este mismo orden de ideas, la maestra expresa que, pese a las dificultades, hay niños que se las ingenian para aportar a la canasta familiar. Un caso es el del niño Juan, quien con solo 11 años se va al río a pescar sin acompañamiento:

[...] Ese niño de 11 años que al ver que, de pronto, él, me imagino que pregunta qué va a comer mañana o se lo imaginará, entonces, él, antes de preguntar, se va temprano y sabe que ahí tiene la liga, y, ¿qué pescante Juan? Qué liso, [...] Es un niño y va, a veces, hasta solo. Entonces, los demás se quedan en la casa, pero es una infancia pobre. (Maestra 07, comunicación personal, 15 de junio, 2022)

Esta experiencia evidencia las condiciones de pobreza y los problemas de seguridad alimentaria que los niños y las niñas de estas comunidades tienen que vivir desde sus primeros años de vida. Sin embargo, también salta a la vista la capacidad del niño para no ser ajeno a las necesidades de su familia y para buscar soluciones con los recursos de los que dispone, aspecto que confronta las percepciones abstractas e idealizantes que los maestros y las maestras tienen sobre las infancias. Por ello, la maestra se sorprende con la capacidad que tiene su estudiante para buscar soluciones ante la adversidad, capacidad que ni los adultos tienen, y enfatiza en calificar al niño como infancia pobre e inocente antes que su capacidad de agencia.

Otro argumento que los maestros y las maestras traen a sus discursos para afirmar que sus estudiantes son empobrecidos y vulnerados es la notable deserción escolar

que su centro educativo rural ha sufrido en los últimos años. Según la maestra 05, esta empeoró notablemente después de la pandemia, debido a que las familias consideraron que sus hijos eran más productivos en sus casas realizando otras labores.

Ahora miren, el número de estudiantes después de la pandemia bajó significativamente. Hay una preocupación general porque ¿qué pasó? Los chicos se quedaron en la casa, en el monte, se quedaron en el campo, los papás empezaron a mirar que es más útil ordeñando, es que es más útil cargando el agua, es más útil ayudándome aquí [casa] que yendo a la escuela. (Maestra 05, comunicación personal, 16 de junio de, 2022)

A partir de lo anunciado por la maestra, cabe señalar la infancia entendida como experiencia subjetiva (Saldarriaga Vélez y Sáenz Obregón, 2007). Más que una etapa caracterizada por una moratoria social, en la que no se espera el ingreso inmediato a la vida productiva, la infancia moderna se describe por la heteronomía, la improductividad y la necesidad de educación y protección. Sin embargo, en el caso narrado, esta se vive como una experiencia distinta: niños y niñas trabajadores en sus hogares, con responsabilidades concretas para contribuir a la subsistencia familiar.

En este sentido, sería limitado señalar estas prácticas como explotadoras, puesto que las condiciones de escasez en las que viven muchas familias implican que todos sus miembros inviertan fuerza de trabajo. Lo importante es ver la diversidad de la experiencia infantil y la potencia que los mismos niños y niñas tienen para responder a estas adversidades. Este fue un aspecto exiguo en los relatos de los maestros y las maestras, puesto que sus intervenciones estuvieron enfocadas en resaltar la precariedad, la escasez y la ausencia de recursos y posibilidades para los niños y las niñas. Se trata de pensar la educación más en términos de sus potencialidades que de sus condiciones precarias, sin dejar de lado la denuncia de estas.

2.2. Sentidos de educación

Las descripciones sobre los sentidos de la educación se presentan en las narraciones de los participantes en dos perspectivas, una mirada esperanzadora en donde la educación se convierte en una oportunidad para la apertura de los niños y las niñas a la vida en sociedad y otra que enfatiza en los problemas y limitantes que se presentan en el proceso formativo. Se evidencia un predominio de la primera perspectiva, debido a hay más relatos en defensa de las posibilidades que la educación brinda en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

Esto se evidencia cuando los maestros y las maestras afirman que la escuela es un escenario de participación importante, porque brinda a las infancias rurales la posibilidad de relacionarse con otros y con el conocimiento. Esta afirmación toma relevancia debido a las condiciones de sus territorios, los cuales se caracterizan generalmente por el aislamiento, pues son zonas dispersas (casas alejadas unas de otras), lo cual incide en que la experiencia de socialización esté restringida al núcleo

familiar. La escuela se convierte en el único espacio de socialización diferente a la familia, donde los niños y las niñas pueden compartir con personas externas, ser escuchados y reconocidos. Al respecto, el Maestro 02 afirma que el trabajo con estas comunidades es más complejo en las zonas dispersas:

Es una zona más lejos, más complicada por lo que las casas son más dispersas, por allá [ruralidad periurbana] las comunidades son diferentes, son más junticas, son como un infierno grande en un barrio chiquito, pero es bueno, pero porque la gente por más que sea se les nota el ambiente y acá no, acá son muy dispersas las veredas. (Maestro 02, comunicación personal, 04 de mayo, 2022)

Según algunos maestros y maestras, la escuela se convierte en un escenario indispensable para la apertura de los niños y las niñas a la vida en sociedad, pues al ser parte de territorios “solos”, la familia se convierte en el único espacio de socialización y, en ocasiones, puede considerarse limitado para que se relacionen en otros espacios fuera del familiar.

[...] Y también implica mucho como... yo tenía niños que, de pronto, si son únicos niños en la casa, también es más difícil que con aquellos que ya tienen hermanitos, porque pueden socializar y pueden como observar, reflejarse durante los hermanitos, en cambio que, los que son uno solo, los miman mucho, no les dan mucha libertad, no son tan independientes, sino que, los encierran, entonces, cuando llegan a la escuela se sienten reprimidos y les da miedo, les da miedo cualquier cosa, les da miedo quedarse, ehh, jugar [...]. (Maestra 03, comunicación personal, 13 de julio, 2022)

Del mismo modo, los maestros y las maestras consideran que la escuela debe ser un lugar de acogida porque, frente a la presencia inminente de problemáticas, se convierte en el único escenario en donde los niños y las niñas pueden abandonar esas problemáticas y preocupaciones que los habitan. Desde esta perspectiva, la escuela los recibe, no solo con la idea de proporcionar o enseñar conocimientos, sino también con la responsabilidad de acogerlos en un acompañamiento guiado que los haga sentir escuchados, comprendidos, respetados y, sobre todo, valorados. En este lugar, el maestro debe mostrarse como un referente de confianza, sensible ante la vulnerabilidad de ese otro: [...] Yo veo al centro educativo rural lleno de programas, de recursos, y quizás esas no sean las prioridades, quizás la prioridad sea una educación más emocional para estos estudiantes que viven tantos conflictos ¡Cierto! Una educación más personalizada (Maestras 05, comunicación personal, 26 de mayo, 2022).

En este mismo orden de ideas, el análisis de la información evidencia que, para los participantes de esta indagación, la educación es una oportunidad para que los niños y las niñas adquieran conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que les permitan acceder a una educación superior, si así lo desean, y convertirse en profesionales para tener mejores condiciones de vida y aportar a la sociedad. Por eso,

un maestro expresa su malestar frente a la percepción que tienen muchas personas, quienes consideran que la educación en la ruralidad no permite formar capacidades en los estudiantes:

[...] Porque creen que el niño viene de un contexto rural al urbano, va a ser penoso, tímido o que digamos va a ser tarado, que no sabe nada, porque el sistema educativo no le llegó allá y mira que no, porque hay niños que vienen de la vereda y son buenos. (Maestro 04, comunicación personal, 13 de junio, 2022).

A lo largo del discurso, se evidencia cómo los maestros pretenden demostrar el valor e importancia que tiene la educación rural. Consideran que esta aporta al proceso formativo de los niños y las niñas, que no está en función únicamente de qué tan buena o no puede ser respecto a la educación urbana, sino que está también tiene sentido en sí misma. Lo anterior no niega las condiciones de su realidad educativa (desigualdad social), sino que busca que se dé un valor a los conocimientos que adquieren los niños y las niñas de la ruralidad. Al respecto, la maestra 01 alude a la flexibilidad académica que adquiere el estudiante rural a través de las prácticas de enseñanza:

Un niño de escuela nueva es más activo, práctica más la lectura, eso se da a través de unos procesos, entonces, a él se le está trabajando es la interacción del conocimiento, la construcción, entonces, para mí un niño que sale de aquí de escuela nueva es más fácil llegar a la escuela graduada, para mí es más fácil que se adapte, a un niño que viene de escuela graduada que se adapte a escuela nueva. (Maestra 01, comunicación personal, 19 de abril, 2022)

En contraste, se plantearon varios argumentos por parte de los maestros y las maestras que resaltan los diferentes problemas y las limitantes que se presentan en los procesos de formación y que dificultan, en gran medida, obtener resultados efectivos. Incluso, se concibe la educación en la ruralidad como promotora de desigualdades sociales. Un ejemplo se halla en el discurso de la maestra 05, quien manifiesta que la calidad educativa está representada únicamente en el acceso de los estudiantes de estas comunidades al sistema educativo. Es decir, la calidad educativa es reducida al ofrecimiento de cupos.

La educación de la ruralidad es una educación muy desde la perspectiva del acceso, [...] porque si no cierran la sede, cierran el mismo colegio, [...] nunca se va a traducir en calidad, porque, como les dije ahorita, al no asegurar la permanencia y al no asegurar el egreso y, precisamente, al no asegurar esa calidad que debe haber en ese proceso, entonces, con qué nos estamos encontrando, con estudiantes que pasan de la ruralidad a lo urbano, que no tienen las competencias mínimas para enfrentar, por ejemplo, a un grado más superior. (Maestra 05, comunicación personal, 16 de junio, 2022)

Otro de los problemas que los maestros y las maestras reiteran en sus relatos es el poco interés de los entes estatales ante la zona rural. Este ocasiona que la educación esté permeada por una ausencia de recursos: escuelas con infraestructuras en mal estado y materiales educativos escasos y/o descontextualizados.

De acá de parte de la alcaldía van, hacen sus reuniones, dicen, vamos a hacer esto y esto y nunca concretan nada [...] La escuela hace rato que no se le hace nada, eh, siempre tiene muchas... pues muchas necesidades [...] Lo que es la parte de saneamiento básico, no tenemos agua, la energía, un calor bien fuerte, bien, no tenemos ventiladores, entonces, fíjate que uno, a las doce o una de la tarde con ese calor [...] Entonces no es lo mismo un niño que esté estudiando en una parte donde tiene todas sus buenas condiciones a otras que un niño [rural]. (Maestro 06, comunicación personal, 16 de junio, 2022)

De ahí que los maestros tomen una postura desesperanzadora frente a la educación como oportunidad para que los niños y las niñas mejoren sus condiciones de vida: “Pues los pocos estudiantes que tengo, los veo como muy con poca visión hacia el futuro porque ellos no tienen esa capacidad, los papás no tienen esa forma de darle estudios a sus niños, bachillerato no hay allá” (Maestro 06, comunicación personal, 16 de junio, 2022).

Al momento de leer las realidades que viven sus estudiantes, este maestro afirma que estos no tienen casi futuro, postura que se tensiona con lo expresado por otros maestros. Aunque estos últimos no ignoran las demandas propias de la ruralidad, no consideran que sean un impedimento o una limitante para la educación. Por el contrario, reconocen que son estas situaciones desfavorables las que convierten a estas infancias en “resilientes”.

[La escuela] no tiene techo y yo siempre le digo a los niños que ‘la escuela la hacen son los niños y el maestro’, después que esos dos funcionen bien, súper bien [...] Desde que tu profe te enseñe bien, si quieres aprender a leer, que te enseñe bien a leer, si quieres aprender a sumar, te enseñe bien las cosas básicas [...] Aquí lo importante era que los niños se superen ellos mismos, a pesar de que están en esas condiciones, ellos tienen esas ganas de estudiar. (Maestro 02, comunicación personal, 27 de mayo, 2022)

En otras palabras, la mayoría de los maestros y las maestras no solo identifican las situaciones adversas que afectan el proceso formativo de los niños y las niñas, sino que también trabajan en ellas para minimizarlas, de modo que estos últimos puedan acceder y recibir una educación que les permita transformar sus condiciones de vida.

3. Consideraciones Finales

El anterior panorama plantea que los maestros y maestras construyen unos sentidos respecto a las infancias que influyen directamente en los procesos educativos

porque guían la manera en que perciben a los niños y las niñas y sus formas de acercarse al mundo y al conocimiento.

Por lo anterior, la construcción y desarrollo de investigaciones en este campo de estudio es fundamental para problematizar las concepciones que subyacen en las prácticas educativas, concibiendo nuevas propuestas pedagógicas y diversas para las infancias. En conclusión, esta investigación develó la necesidad de leer y analizar críticamente los contextos políticos, económico, cultural y social de la ruralidad para situar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros y maestras y reconocer sus particularidades desde sus propias lógicas y no en función de ideales hegemónicos capitalistas propios de otros contextos. Estas reflexiones pueden potencializar y resignificar las singularidades del contexto rural en términos educativos, culturales y sociales.

Nota

1. El presente artículo es producto del trabajo de grado *Sentidos sobre las infancias y su educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad de maestros de un centro educativo rural*. Dirigido por la doctora Diana Alejandra Aguilar Rosero.

4. Referencias bibliográficas

- Coloma Manrique, C. R. (2006). ¿Qué significa ser niño hoy? *Educación (PUCP)*, 15(29), 63–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056945>
- Colangelo, M. A. (2004, mayo). *La mirada antropológica sobre la infancia: Reflexiones y perspectivas de abordaje* [Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, Argentina]. Biblioteca Nacional de Maestros. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Gómez Ramos, D. (2020). La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: la responsabilidad ética-pedagógica en la escuela. *Educação e Pesquisa*, (46). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220195>
- Hernández Martín, L. (2020). *La visión del profesorado acerca de la desigualdad social en el aula de infantil* [Tesis de Maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20512>
- Navarro Montaña, M. J., & Gordillo Gordillo, M. (2015). El aula como escenario de la diversidad: Análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33(2), 115–125. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1599>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books, S. A. <https://es.scribd.com/doc/172841140/Libro-Investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-Van-Manen>

Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el nivel inicial. Homo Sapiens Ediciones.

Saldarriaga Vélez, Ó., & Sáenz Obregón, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: Pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI–XX. En P. Rodríguez Jiménez & M. E. Mannarelli (Eds.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389–416). Universidad Externado de Colombia.