

**LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LAS MUJERES RURALES: UN
ESTUDIO REALIZADO EN ZONA RURAL DE TIHUAQUE – VILLA ROSITA
DISTRITO CAPITAL**

Tesis presentada como requisito para optar por el título de:

Magíster en Educación

Presentada por: Laura Stefany Martínez Ruiz

Dirigida por: Luis Fernando Zamora Guzmán

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2024

Dedicatoria

A mi querida hija Violeta, quien desde su llegada ha sido fuente inagotable de inspiración y alegría. A través de estas páginas, aspiro a demostrarte que, con dedicación y amor, todos nuestros sueños son posibles.

A mis padres, quienes, con su amor incondicional y sabiduría me han enseñado el verdadero significado de la perseverancia. A mi hermana, compañera de innumerables aventuras, cuyo apoyo y comprensión han sido indispensables en este viaje académico. A mi compañero de vida, por su amor y paciencia.

Este trabajo está dedicado, asimismo, a las mujeres rurales, cuyas historias de lucha y empoderamiento han sido una fuente constante de inspiración. A través de esta investigación, he buscado no solo dar voz a sus experiencias, sino también contribuir a la construcción de un futuro donde la educación sea una realidad palpable para todas las niñas, jóvenes y mujeres en todos los rincones de nuestra sociedad.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a la comunidad de Tihuaque - Villa Rosita, cuya hospitalidad, sabiduría y apertura fueron cruciales para el desarrollo de este estudio. Quiero destacar especialmente a Mireya, Claudia y Sandra, sin cuyas experiencias compartidas y apoyo constante este trabajo no habría cobrado vida.

Asimismo, mi profundo agradecimiento al profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, cuya guía experta, paciencia y entendimiento no solo dirigieron este trabajo hacia su culminación, sino que también inculcó en mí el valor de la investigación rigurosa y el pensamiento crítico guiado a la educación rural.

Finalmente, este estudio no solo es el resultado de un esfuerzo académico, sino también un llamado a la reflexión sobre la importancia de continuar investigando y visibilizando las realidades educativas de las mujeres rurales en Colombia.

Tabla de contenido

Resumen	9
Capitulo I. Contextualización.....	10
1.1. Justificación	10
1.2. Objetivos	11
1.2.1. Objetivo general	11
1.2.2. Objetivos específicos	11
Capitulo II. Marco conceptual	12
2.1. La ruralidad	12
2.2. La población rural en Colombia.....	17
2.3. La mujer rural en Colombia.....	21
2.3.1. Características demográficas de las mujeres en las zonas rurales de Colombia 23	
2.3.2. Educación de las mujeres rurales.....	26
2.3.3. Fecundidad en mujeres rurales	28
2.3.4. Pobreza en las mujeres rurales.....	29
2.3.5. El trabajo de las mujeres rurales.....	30
2.4. Panorama de la educación rural en Colombia.....	31
2.4.1. ¿Qué es la educación rural en Colombia?	31
2.4.2. La educación rural en Colombia (1934 – 1974).....	36
2.4.3. Una alternativa para la educación rural: Radio Sutatenza	40
2.4.4. Una apuesta para la educación rural: Modelos del Proyecto de Educación Rural - PER 41	
2.4.4.1. Escuela Nueva	44
2.4.4.2. Postprimaria	45
2.4.4.3. Aceleración del Aprendizaje	46
2.4.4.4. Telesecundaria.....	47
2.4.4.5. Sistema de Aprendizaje Tutorial	48
2.4.4.6. Servicio Educativo Rural – SER	48
2.4.4.7. CAFAM.....	49
2.4.4.8. Difusión de los modelos educativos flexibles en Colombia 2009 - 201250	
2.5. Otras normativas para la educación rural	51
2.5.1. Decreto N° 230 de febrero 11 de 2002.....	51
2.5.2. Decreto N° 3020 de diciembre 10 de 2002	51
2.5.3. Decreto N° 1171 de abril 19 de 2004	52
2.6. La experiencia	52
2.6.1. De la trayectoria escolar y educativa a la experiencia educativa	54

Capítulo III. Marco metodológico.....	64
3.1. Enfoque investigativo	64
3.2. Estudio de casos	66
3.3. Instrumento de investigación	66
3.4. Caracterización del escenario de investigación: Tihuaque – Villa Rosita y sus mujeres.....	74
Capítulo IV. Análisis e interpretación de hallazgos	76
4.1. A la rueda - rueda: Familia y educación.....	76
4.2. 1, 2, 3... Por las mujeres de Villa Rosita: trayectorias y experiencias educativas	82
Capítulo V. Conclusiones.....	100
Referencias bibliográficas.....	107
Anexos.....	113
Anexo 1.....	113
<i>Definiciones de lo urbano y rural en algunos países de América Latina.....</i>	113
Anexo 2.....	119
<i>Instituciones, sedes, matrícula total de las 62 SEC frente a los MEF (2009 - 2012)..</i>	119
Anexo 3.....	121
<i>Número de capacitaciones recibidas en cada MEF (2009 - 2012)</i>	121
Anexo 4.....	122
<i>Número de Secretarías que implementaron cada MEF en el 2013</i>	122
Anexo 5.....	123
<i>Entrevista semiestructurada de Sandra</i>	123

Índice de cuadros

Cuadro 1. <i>Índice de Ruralidad en Colombia - Municipios</i>	16
Cuadro 2. <i>Migración rural por sexo</i>	18
Cuadro 3. <i>Los ODM por grupos de municipios según el Índice de Ruralidad</i>	20
Cuadro 4. <i>Población según sexo a nivel nacional y en zonas rurales (2021)</i>	24
Cuadro 5. <i>Porcentaje de personas con autorreconocimiento étnico, según sexo. Total zonas rurales (2020)</i>	25
Cuadro 6. <i>Personas de 6 a 21 años que no estudian por sexo, según razón para no hacerlo - Total zonas rurales (2020)</i>	27
Cuadro 7. <i>Estructura del sistema educativo en Colombia</i>	32
Cuadro 8. <i>Modelos educativos que promueve el PER</i>	43
Cuadro 9. <i>Descripción de los enfoques que soportan conceptualmente la apuesta de trayectorias educativas.</i>	56
Cuadro 10. <i>Comparaciones entre la investigación cualitativa y cuantitativa</i>	64
Cuadro 11. <i>Guion de entrevista semiestructurada. La experiencia educativa.</i>	68
Cuadro 12. <i>Concepción sobre la educación de las madres y padres de Mireya, Claudia y Sandra</i>	77
Cuadro 13. <i>Educación de las familias de Mireya, Claudia y Sandra (2023)</i>	79
Cuadro 14. <i>¿Cómo llegaron a Tihuaque – Villa Rosita Mireya, Claudia y Sandra?</i>	80
Cuadro 15. <i>Concepción de la educación de Mireya, Claudia y Sandra</i>	82
Cuadro 16. <i>Trayectoria educativa de Mireya</i>	83
Cuadro 17. <i>Trayectoria educativa de Claudia</i>	92
Cuadro 18. <i>Trayectoria educativa de Sandra</i>	95

Índice de gráficas

Gráfica 1. <i>Personas de 15 años y más que se identifican subjetivamente como campesinas, según sexo (porcentaje) Total nacional y según dominio geográfico (2020)</i>	24
Gráfica 2. <i>Distribución de la población de 5 años o más por sexo, según si sabe leer y escribir. Total zonas urbanas y rurales (2020)</i>	26
Gráfica 3. <i>Tasa de Fecundidad Infantil y adolescente (2019 – 2020)</i>	28
Gráfica 4. <i>Pobreza multidimensional en mujeres de las zonas urbanas y zonas rurales (2010 -2020)</i>	29
Gráfica 5. <i>Participación de la población de 10 años y más en actividades de trabajo, según sexo, en zonas urbanas y zonas rurales (Enero – abril 2017 / 2021)</i>	30

Índice de mapas

Mapa 1. <i>Índice de Ruralidad en Colombia</i>	15
---	----

Índice de abreviaturas

Abreviatura	Significado
Art	Artículo
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CNPV	Censo Nacional de Población y Vivienda
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DNP	Departamento Nacional de Planeación
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
EIC	Educación, Información y Comunicación
ECV	Encuesta Nacional de Calidad de Vida
ENUT	Encuesta Nacional de Uso del Tiempo
EEVV	Estadísticas Vitales
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FOMMUR	Fondo de Fomento para las Mujeres Rurales
Fundac	Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias
INDH	Informe Nacional de Desarrollo Humano
IR	Índice de Ruralidad
ITA	Institutos Técnicos Agropecuarios
MEF	Modelos Educativos Flexibles
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONU	Organización de las Naciones Unidas

PER	Proyecto de Educación Rural
PEER	Plan Especial de Educación Rural
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SAT	Sistema de Aprendizaje Tutorial
SEC	Secretarías de Educación Certificadas
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SER	Servicio de Educación Rural
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

La presente investigación, que se inscribe en la línea de Educación Rural, explora con curiosidad e interés las narrativas de tres mujeres rurales de la comunidad de Tihuaque – Villa Rosita, zona rural del Distrito Capital, para comprender sus experiencias educativas. Para ello se toman como referencia algunas estadísticas que intentan dar razón de la mujer rural colombiana, los diferentes modelos de educación flexibles, las trayectorias educativas y por supuesto, la experiencia educativa como pilar fundamental de esta investigación. Al mismo tiempo, es necesario comprender este fenómeno desde las voces de aquellas mujeres que merecen tener un espacio de acogida, comprensión e interpretación, para develar mediante sus relatos aquellos sentires frente a la educación, sus trayectorias, sus sueños y por supuesto las oportunidades y restricciones que afrontaron al querer recibir una educación formal. Metodológicamente se realiza un estudio de casos usando como instrumento de investigación la entrevista semiestructurada. Se identificó que las mujeres rurales enfrentan varios desafíos dentro de sus trayectorias y experiencias educativas, ligados a la maternidad y la crianza, aspectos económicos y la pertinencia de la educación para su diario vivir. Frente ello, es preciso mencionar que las mujeres rurales en la actualidad intentan forjar redes de apoyo comunitarias, superarse académicamente y poner en juego sus saberes en su contexto próximo.

Palabras clave: Experiencia educativa, mujeres rurales, educación rural, trayectoria educativa.

Capítulo I. Contextualización

1.1. Justificación

La voz y los sentires juegan un papel fundamental al hablar de las experiencias educativas de mujeres rurales, teniendo en cuenta que la academia centra sus esfuerzos investigativos en el quehacer de los docentes, directivos y estudiantes, perdiendo muchas veces el contexto de la socialización primaria que es la familia y la comunidad, por ello, al cuestionarme sobre la trayectoria educativa de las mujeres rurales de la comunidad de Tihuaque – Villa Rosita, se reconocen sus caminos recorridos, dando importancia a los saberes, cosmovisiones, tradiciones, costumbres y forma de ver la educación.

De esta manera, se quiere explorar la experiencia tal como lo enuncia Jorge Larrosa (2006), pues es aquella que “suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso” (p. 110). Donde las mujeres rurales podrán expresar su sentir y vivir mediante sus narrativas.

Esta investigación apunta a un asunto de necesario tratamiento en la actualidad y es dejar de pensar en la educación como un ámbito netamente formal y que solo es válida si se imparte en instituciones avaladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que gozan de registros de calidad y recursos, subestimando, quizá, los saberes de las mujeres y sus trayectorias educativas que generan para sí mismas una identidad.

El escenario de la presente investigación, se centra en la comunidad de Tihuaque - Villa Rosita, en la cual he trabajado desde el 2019, con actividades guiadas a las artes, la paz, el fomento de la lectura y espacios de socialización sobre Derechos Humanos. El acercamiento a esta población lo obtuve por medio de la Fundación Luis Emiro Ramos, aquella se compone de niños, niñas, jóvenes y adultos, el rango de edad es desde los 3 años en adelante, pero para efectos de esta investigación, se develarán las experiencias educativas de tres mujeres de la comunidad, teniendo presente, que cada una de ellas ha cruzado diversos caminos para llegar a Villa Rosita.

Llegar a esta población no fue tarea fácil, pues hay muchos prejuicios frente a las personas nuevas y la desconfianza es latente por la desaparición de varios jóvenes hace unos años atrás. Mi interés por esta investigación surge, quizá, por dar voz a mi propia voz, en la medida en que muchas veces lo comunitario es invisibilizado y el gusto por lo rural se mezcla con el hecho de ser mujer y dar a conocer mis ideas y experiencias desde mi perspectiva, que día a día se van consolidando, por ello, entiendo que otras mujeres deben tener espacios para que

su voz sea explorada, escuchada, entendida e interpretada y dar vida a sus saberes cotidianos, que poco a poco van dibujando y creando comunidad.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general: Explorar y analizar mediante el estudio de casos las oportunidades, restricciones y el sentido que le otorgan las mujeres rurales a sus experiencias educativas.

1.2.2. Objetivos específicos:

1. Develar mediante el estudio de casos las experiencias educativas de tres mujeres rurales.
2. Caracterizar las oportunidades, restricciones y el sentido que le otorgan las mujeres rurales a sus experiencias educativas.
3. Formular reflexiones críticas frente a lo hallado en el estudio.

Capítulo II. Marco conceptual

En el presente apartado se presentarán las categorías para comprender y dotar de sentido el espectro de la experiencia educativa de las mujeres rurales, estas son: la ruralidad, la población rural en Colombia, donde se hará especial énfasis en la mujer rural, la educación rural en Colombia y, por último, la experiencia educativa.

2.1. La ruralidad

Al hablar de lo rural, es inevitable no pensar en la dicotomía entre lo rural y lo urbano, por ende, es válido traer a colación las definiciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), de estos ámbitos:

- **Rural:** 1. adj. Perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores.
- **Urbano:** 1. adj. Perteneciente o relativo a la ciudad.
2. adj. Cortés, atento y de buen modo.
3. m. Individuo de la milicia urbana.

Con estas definiciones es posible vislumbrar las diferencias no solo de las zonas en las cuales se ubica cada población, sino también sus maneras de ser. La definición que se propagaba en el 2001 desde el DRAE sobre lo rural, enuncia:

- **Rural:** (Del lat. *ruralis*, de *rus*, *ruris*, campo).
1. adj. Perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores.
2. adj. Inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas¹.

Es decir, se usaban algunos adjetivos calificativos despectivos para describir o definir a la población rural respecto a lo urbano. De esta manera, es adecuado citar el análisis realizado por Faiguenbaum (2011) frente a la comparación entre las definiciones de urbano y rural en algunos países de Latinoamérica (Véase Anexo 1.), allí, se puede apreciar que no existe una definición universal, ya que algunos países catalogan estos dos ámbitos desde al menos uno de los siguientes criterios:

- **Criterio Demográfico:** Cataloga como rurales a las zonas o localidades que poseen un determinado número de habitantes.
- **Criterio Político - Administrativo:** Cataloga como rural a las zonas dependiendo de su ubicación dentro de la división política de un Estado,

¹ En: Diccionario de la Real Academia Española (2001). Recuperado de: <https://www.rae.es/drae2001/rural>

donde generalmente, lo rural, se ubicaría fuera de las capitales, es decir en las periferias.

- **Criterio funcional:** Considera rurales aquellos espacios que carecen de comodidades o estructuras que son comunes en las zonas urbanas como: servicios públicos, infraestructura, trazado de calles, entre otros.
- **Criterio económico:** Considera como rurales aquellas zonas donde predomina el sector primario de la economía, es decir la producción agrícola, ganadera, pesquera, minera, etc., y que carece a su vez de actividades económicas guiadas al sector secundario (la industria) y al sector terciario (la comercialización de bienes y servicios).

De acuerdo con el Anexo 1 y teniendo en cuenta los criterios que dan vida a esta clasificación de definiciones en algunos países de América Latina sobre lo rural y lo urbano, de los 19 países, el criterio demográfico predomina en 10 de ellos: Argentina, Bolivia, Chile (demográfico y económico), Cuba (demográfico y funcional), Guatemala (demográfico y funcional), Honduras (demográfico y funcional), México, Nicaragua (demográfico y funcional), Panamá y Venezuela. Este criterio, a su vez, hace alusión en la mayoría de estos países a que lo urbano debe contar con más de 2000 o 2500 habitantes, mientras que lo rural, debe contar con menos de aquel número de habitantes.

Para el caso Chile que comparte el criterio demográfico con el económico, se comprende que lo rural son aquellas zonas donde la población se encuentra concentrada o dispersa y representa menos de 1000 o 2000 habitantes y que a su vez, menos el 50% de la población se dedica a actividades del sector primario de la economía, dejando en manos de lo urbano la industria y la comercialización de bienes y servicios.

Y para el caso de los países que comparten lo demográfico con lo funcional, Cuba, mantiene la medida de la mayoría de países de América Latina, donde la población, para considerarse rural, debe contar con menos de 2000 habitantes y sumado a ello, el criterio funcional enuncia que debe presentar menos de cuatro de las características urbanas, las cuales son: alumbrado público, calles pavimentadas, acueducto, red de alcantarillado, cloacas, servicios médico asistencial y centro educacional. Por su parte, Guatemala no tiene definición de lo rural, entonces se entiende que es la oposición a lo propuesto en la definición de lo urbano. Honduras, define como rural a aquellas poblaciones que no reúnen ciertas características al igual que Cuba, como servicios públicos, salud, cañerías, correo e inclusive una escuela primaria completa. Y Nicaragua, alude frente a estos dos criterios, que lo rural son aquellas poblaciones que residen en zonas con menos de 1.000 habitantes y que no cuentan con ninguna estructura urbanística.

Por su parte, el segundo criterio que predomina en los 19 países de América Latina citados del estudio de Faiguenbaum (2011), es el administrativo, que denomina a las zonas rurales como aquellas que se ubican fuera de las cabeceras municipales, en total son 9 países que se

acomodan bajo este criterio: Brasil, Colombia, Costa Rica (administrativo y funcional), Ecuador, Salvador, Haití, Paraguay, Perú y República Dominicana. Para el caso de Costa Rica, que comparte los criterios administrativo y funcional, define lo rural como la población que vive fuera de las zonas definidas como urbanas y aunque no lo enuncia, al determinar el criterio funcional, alude a que carece de una estructura urbanística.

En consecuencia, como lo enuncian Matijasevic y Ruiz (2013) al hablar de lo rural y lo urbano en muchos países de Latinoamérica no se tiende a tener una idea clara de lo rural, más allá de que "esta categoría [lo rural] se defina por defecto de lo que no es urbano" (p. 31) y Colombia, no está lejos de ello, pues lo rural se define como todo aquello que no está dentro de la cabecera municipal, es decir, lo rural es el *resto* y aquella denominación que según González et. al, (2011), es dada desde el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) no permite contemplar la realidad de las zonas rurales, ni sus dinámicas sociales, culturales y económicas, pues "subestima la dimensión de lo rural" (p. 18). A su vez, en Colombia la brecha entre lo urbano y lo rural habla por sí sola sobre la calidad y las condiciones de vida frente a múltiples aspectos como la educación, servicios públicos, vías, transporte, bajas oportunidades de empleo y bajos salarios, presencia de actores armados al margen de la ley, entre otros, todo ello, se puede denominar en una fuerte ausencia estatal.

De esta manera, el Informe Nacional de Desarrollo Humano – INDH (2011) según González et. al, (2011), proponen un Índice de Ruralidad (IR) para caracterizar a las zonas rurales, contrario a lo que se cree, este índice no tiene en cuenta las condiciones socioeconómicas, pues las mismas al ser contrastadas con lo urbano siguen reafirmando que "lo rural es pobre, lo pobre es rural" (p. 18), de esta manera, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, se generaron dos criterios para establecer lo rural, uno de ellos es la distancia y el otro es el tamaño de la aglomeración, en consecuencia, "una comunidad es rural si: a) la densidad es menor de 150 habitantes por km² y b) si requiere más de una hora de transporte terrestre para llegar a una ciudad que supere los 100.000 habitantes" (p. 19), el primero de estos criterios es fácilmente medible por medio de las estadísticas del DANE, pero el segundo, presenta inconvenientes ya que no se tienen datos del tiempo que toma ir de un municipio a una ciudad con más de 100.000 habitantes, para ello se estimó la distancia en kilómetros cuadrados por medio de una línea recta en el mapa.

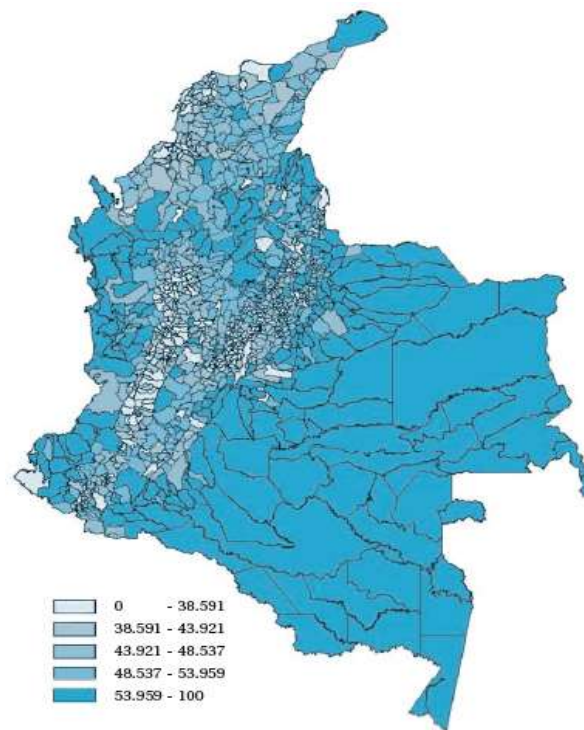
En el mapa 1, es posible vislumbrar el IR en Colombia, donde mientras más intenso es el color, mayor es el Índice de Ruralidad, de esta manera, se puede decir que Colombia es principalmente rural, donde se denotan a la Amazonía, la Orinoquía y el Pacífico como las zonas más rurales del país y, por el contrario, los municipios de Antioquia, Bogotá y Atlántico, evidencian un menor IR. De allí, es menester observar el cuadro 1, donde es posible ver con más detalle los cinco municipios con mayor y menor IR, teniendo en cuenta que este se mide en una escala de 0 a 100, donde 0 son los territorios menos rurales y 100 los territorios más rurales. Es preciso mencionar que:

"La intención de esta medida no es establecer una frontera para localizar lo que es rural y lo que no lo es, sino identificar qué tan rural es un municipio frente a los demás. Sin embargo, el INDH sugiere que sí, para algún tipo de análisis de la ruralidad, es necesario definir una frontera entre los municipios más rurales y los menos rurales, esta sea en el punto en el que el Índice de Ruralidad toma el valor 40" (Ibid., p. 19).

Pero el IR no sólo permite mirar qué tan rural es un territorio, sino también la economía de un país, pues Colombia, siendo altamente rural, su economía se sitúa en la agricultura y ganadería, de allí que sea posible afirmar, que la economía del país depende de las zonas rurales y la explotación de sus suelos.

Mapa 1.

Índice de Ruralidad en Colombia



Fuente: González et. al, (2011) Cálculos del INDH a partir del censo del DANE - 2005.

Cuadro 1.*Índice de Ruralidad en Colombia - Municipios*

Municipios con menor y mayor índice de ruralidad					
Municipio	Km²	Población	Densidad	Distancia	IR
Menor ruralidad					
Itagüí (Antioquia)	22	235.016	10.682,55	42,63	0,00
Barranquilla (Atlántico)	146	1.146.359	7.851,77	49,94	2,99
Soledad (Atlántico)	67	461.851	6.893,30	44,29	3,53
Medellín (Antioquia)	368	2.214.494	6.017,65	47,19	4,83
Bogotá	1.605	6.840.116	4.261,75	33,19	6,13
Mayor ruralidad					
Puerto Santander (Norte de Santander)	14.759	2.373	0,16	607,60	96,08
Taraira (Vaupés)	6.549	1.048	0,16	707,57	96,70
El Morichal (Guaviare)	8.566	752	0,09	473,84	99,79
Puerto Arica (Amazonas)	13.641	1.440	0,11	722,23	100,00
Mirití-Paraná (Amazonas)	16.886	1.643	0,10	613,90	100,00

Fuente: González et. al, (2011) Cálculos del INDH a partir del censo del DANE - 2005.

Desde el Informe *Colombia rural. Razones para la esperanza* (2011), se afirma que "las tres cuartas partes de los municipios son rurales; el porcentaje de población que vive en ellos es superior al que indican las cifras oficiales y casi la totalidad del territorio nacional está ocupado por municipios rurales" (p. 56). Por otro lado, pero en la misma vía, teniendo en cuenta el mapa 1 y el cuadro 1, es preciso aclarar que la mayor o menor densidad poblacional, hablan de que en Colombia no es posible hablar de una ruralidad, sino de varios grados de ruralidad, de allí la necesidad de la creación oportuna de políticas públicas para el desarrollo rural y la superación de las brechas que se presentan entre lo rural y lo urbano.

2.2. La población rural en Colombia

En Colombia, lo rural ha girado alrededor de la tierra como suelo cultivable, ya sea para el cuidado de plantas o la cría de diversas especies animales, es decir, lo rural es igual a varias actividades económicas productivas que de una u otra forma sostienen al país, pero esto ha ido evolucionando, pues actualmente no solo es el cuidado de plantas y la cría de animales los asuntos de lo rural, sino también surge la silvicultura, el turismo y artesanías como formas de auto sostenimiento de algunas comunidades, así como la minería, el comercio y la prestación de servicios.

A su vez, Suárez y Tobasura (2008), enuncian que lo rural no solo tiene aquellas facultades antes nombradas, sino que desde una mirada socio-antropológica lo rural "implica considerar aspectos relacionados con la salud, la educación, la vivienda, la seguridad social, la dotación de servicios básicos, el patrimonio cultural, las redes sociales y el ejercicio de la ciudadanía" (p. 4481). Es menester mencionar que la urbanización e industrialización en el siglo pasado remarcaron las diferencias entre lo urbano y lo rural pues "todos los marcadores socioeconómicos coinciden en señalar al sector rural como un sector deprimido en relación con las condiciones de vida características del urbano" (Parra, 1996, p. 14). De hecho, las comunidades campesinas tienen sobre sí mismas el yugo de la marginalidad, donde su actividad económica gira en favor de producir alimentos para los centros urbanos.

Lo rural en Colombia entonces, está demarcado por fuertes fronteras del espacio geográfico, que quizá más allá de vislumbrar las inequidades, demarcan un fuerte anacronismo cultural, pues como lo enuncia Parra (1996), las comunidades campesinas, suelen encerrar para sí mismas algunas tradiciones e interpretaciones propias de su territorio y cultura. (p. 15); no obstante, según el INDH (2011):

“Los habitantes del campo van hacia las ciudades por razones heterogéneas: (a) la falta de oportunidades en el campo, relacionada con la poca diversidad de actividades en el sector rural y los bajos ingresos; (b) los escasos logros de la política pública y la falta de institucionalidad; (c) la violencia, y (d) las pésimas condiciones de vida en el campo” (p. 54).

El migrar hace parte de la agenda cotidiana de miles de pobladores de las zonas rurales, de acuerdo con Villamil (2017), el censo en Colombia del 2005, estima que entre el 2002 y 2005, emigraron de manera “voluntaria 852.189 personas que habitaban la zona rural. El 30,6% (260.734) lo hizo entre zonas rurales de diferentes municipios, mientras que el restante 69,4% (591.455) se desplazó de la zona rural a la urbana” (p. 8). En el siguiente cuadro, es posible apreciar las migraciones realizando una comparación entre hombres y mujeres, donde se evidencia que las mujeres migran más de lo rural a lo urbano (53,4%) y los hombres migran en su mayoría de lo rural a lo urbano (51,6%).

Cuadro 2.

Migración rural por sexo

	Hombres	Mujeres	Total
Rural	425.435	426.754	852.189
	49,9%	50,1%	
Rural – Rural	139.360	121.374	260.734
	53,4%	46,4%	
Rural – Urbano	286.075	305.380	591.455
	48,4%	51,6%	

Fuente: Departamento Nacional de Planeación - DNP - Misión para la transformación del campo, 2014. En: Villamil (2017)

Ahora bien, para el año 2000, la Cumbre del Milenio junto con las Naciones Unidas, donde está incluida Colombia, se propusieron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales son: “(1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; (2) garantizar la educación básica universal; (3) promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres; (4) reducir la mortalidad infantil; (5) mejorar la salud materna; (6) combatir el VIH/Sida, la malaria y otras enfermedades; (7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, y (8) promover una asociación mundial para el desarrollo” (INDH, 2011, p. 64). De hecho, en Colombia, mediante el documento Conpes (Consejo Nacional de Política Económica y Social) 091 de 2005, se plantean una serie de metas y estrategias a nivel nacional para lograr los ODM, por ejemplo, las estrategias para la erradicación del hambre, giran en torno a cuatro ejes, que vale la pena traer a colación:

- “1. Para prevenir la desnutrición infantil se utilizará la promoción, protección y apoyo a la lactancia materna temprana, capacitación a las madres y mantenimiento del plan de alimentación y nutrición.
2. Desarrollar e implementar la política de seguridad alimentaria.
3. Realizar estrategias de educación, información y comunicación (EIC), con el fin de promover hábitos de consumo alimentario que contribuyan a una nutrición adecuada en la población.
4. Mantener y expandir programas focalizados para las familias más pobres, con impacto favorable en la nutrición” (p. 12)

Con lo anterior, es interesante observar el cuadro 3, donde se vislumbra en su eje vertical las tres categorías de conglomerados (centros urbanos, centros intermedios y municipios de alta ruralidad) definidos por el Índice de Ruralidad en el INDH 2011 y en su eje horizontal, los ODM:

Cuadro 3.

Los ODM por grupos de municipios según el Índice de Ruralidad

Categorías	Personas en pobreza por NBI (total)	Tasa de cobertura bruta en educación media. 2009	Tasa de violencia de pareja contra la mujer por 10.000 mujeres	Mortalidad en menores de 5 años por 1000 nacidos vivos 2008	Atención institucional del parto 2008	Tasa de mortalidad por VIH/SIDA por 100.000 habitantes	Hogares en déficit cualitativo 2005
Centros urbanos	33,42	74,39	17,23	17,39	91 %	3.62	35,12
Centros intermedios	50,14	58.10	10,62	21,07	85 %	1.94	54,21
Municipios de alta ruralidad	74,66	27.52	9,03	39,09	72 %	2.57	61,85

Fuente: Cálculos PNUD, proyecto ODM con base en cifras oficiales. En: INDH (2011).

En el cuadro 3, es posible evidenciar algunos de los ODM, donde en la categoría de personas en pobreza, los municipios de alta ruralidad (74,66) tienen un promedio alto frente a los centros urbanos (33,42) e intermedios (50,14), sucede lo mismo en cuanto a la mortalidad en menores de 5 años (poco acceso a servicios de salud) y en hogares en déficit cualitativo, a su vez, es menester resaltar que la tasa de violencia contra la mujer, afortunadamente, es considerablemente baja en los municipios de alta ruralidad (9.03), en comparación con los centros urbanos (74,39) e intermedios (58,10). Frente a la cobertura en educación media para las zonas rurales en el año 2009, su promedio muestra un déficit en la medida en que las escuelas se encuentran en distancias largas y sumado a ello, el costo y las oportunidades de permanecer dentro del sistema educativo compiten con el trabajar, de allí que se pueda hablar de deserción escolar que "perpetúa los círculos de pobreza" (INDH, 2011, p. 65).

Ahora bien, frente a la atención institucional del parto en el 2008, se muestra un promedio bajo (72%) en los municipios de alta ruralidad, en comparación con los centros urbanos (91%) e intermedios (85%), sin invisibilizar el hecho de que este promedio afirma una gran tasa de mortalidad en mujeres gestantes y en recién nacidos, esto según el INDH (2011), pues en los municipios de alta ruralidad se dificulta en gran medida el traslado de las mujeres gestantes a centros hospitalarios para la atención del parto, sumado a ello, la desinformación juega un papel crucial.

Frente a la tasa mortalidad por VIH/Sida, en las zonas rurales el promedio es bajo (2,57) en comparación con los centros urbanos (3,62), aunque "aumenta su incidencia en las regiones donde hay presencia de trabajadores agrícolas itinerantes y en regiones mineras y de megaproyectos" (p. 65), por ende, desde el INDH (2011) se hace alusión a que esta epidemia se considera urbana por tres factores, el primero de ellos, son los fuertes prejuicios que hay frente a esta enfermedad en municipios pequeños, por ello las personas seropositiva para VIH, prefiere abandonar el municipio antes de dar a conocer su situación; un segundo factor, es el hecho de que tratar esta enfermedad es costoso y se requiere de centros especializados, que solo se encuentran en zonas urbanas; y el último factor, hace referencia a que esta epidemia prevalece más en hombres que en mujeres, pues existen grupos de riesgo como por ejemplo, los usuarios de drogas intravenosas y trabajadores/as sexuales.

2.3. La mujer rural en Colombia

A lo largo de la historia colombiana, es posible vislumbrar que la trayectoria de las mujeres rurales y sus aportes han sido invisibilizados, por ello Díaz (2002), hace alusión a que estas han sido presentadas como "agentes sumisos y pasivos replegados en la esfera doméstica, incapaces de ejercer un papel activo ante las desigualdades de la sociedad" (p. 3). En el anterior apartado se abordó el tema de la población rural colombiana en general, en la presente sección, se hará mención de algunos aspectos de las mujeres rurales en Colombia.

Si bien la ruralidad es medible por medio del IR, este no hace específico el papel de la mujer en el entorno rural, de allí que haya un desconocimiento de lo femenino en el ámbito productivo, reproductivo y social, donde todo ello, puede volcarse en prejuicios y estigmatizaciones de la mujer rural.

Dentro de los ODM, el promover la equidad de género y la autonomía de la mujer, es uno de los principales objetivos, pues según el Conpes (2005), la meta universal es "Eliminar las desigualdades en educación primaria y secundaria, entre los géneros" (p. 14), mientras, la meta nacional, alude a que "en Colombia no se presentan diferencias importantes en asistencia escolar por género. Se propone como meta mejorar la capacidad de evaluación que permita orientar políticas y programas de manera acertada ya que los instrumentos con que cuenta el país para monitorear y evaluar la situación de equidad de género en diferentes ámbitos, son aún deficientes" (p. 15), de allí que se incursionen tres temas importantes, el primero, la violencia de género, donde se pretenden desarrollar estudios frente a las características de la violencia en las parejas y por otro lado, crear una estrategia de salud pública para tratar la violencia de género. El segundo tema, va dirigido al aspecto de la mujer en el mercado laboral, donde se pretende realizar seguimiento a la equidad de género en materia salarial y calidad del empleo; y el tercer tema, es la participación como factor determinante dentro de los ODM para Colombia, en la medida en que pretende "Incrementar por encima del 30% la participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público" (p. 15).

Para dar luz al objetivo del milenio sobre la mujer, Colombia promulga nueve estrategias, entre las cuales se destacan, mantener un módulo de violencia contra la mujer, así mismo como un "programa intersectorial de vigilancia y atención de la violencia intrafamiliar" (ibid., p. 15). Por otro lado, el Estado, se compromete a fortalecer la acción de la política nacional con el fin de prevenir factores de riesgo frente a la violencia contra la mujer; a su vez, se hace alusión a la Ley 581 de 2000, en la cual "se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público" (Ley 581 de 2000).

Ahora bien, la Ley 731 de 2002 define a la mujer rural como aquella que "sin distingo de ninguna naturaleza e independientemente del lugar donde viva, su actividad productiva está relacionada directamente con lo rural, incluso si dicha actividad no es reconocida por los sistemas de información y medición del Estado o no es remunerada" (Congreso de la República, 2002). Cabe resaltar que en Colombia no existe un concepto preciso de mujer rural, Vaca, Parra y Guayabo (2022) aseguran que a pesar de que la FAO, el PNUD y la ONU abordan temas y problemáticas de la ruralidad frente a su población y las mujeres, solo logran enunciar y categorizar las mismas, sin dar paso a pensar, describir y reflexionar quién es realmente la mujer rural.

Igualmente se han producido informes y estadísticas desde el DANE y la FAO como por ejemplo la *Situación de la Mujer Rural en Colombia* (2022) o el *Informe Nacional de Desarrollo Humano* (2011), donde se resalta la importancia de la mujer rural frente a la producción nacional, la seguridad alimentaria y el desarrollo del país, así como sus múltiples vulneraciones en materia de

derechos humanos. De esta manera, es preciso afirmar que la mujer rural en Colombia se sitúa como "un agente que desarrolla sus actividades económicas, sociales y culturales en el campo" (p. 12). Desde la perspectiva de Amartya Sen (1998), se puede interpretar que la mujer rural es una expresión de capital humano, pues sus habilidades, conocimientos y esfuerzos se centran en las posibilidades de producción, en contraparte de los postulados de la capacidad humana.

La Ley 731 de 2002, no se agota en definir a la mujer rural, pues dentro de sus líneas se incluye su articulación a la vida productiva y social bajo cuatro aspectos: primero, el acceso a los medios de producción y el uso de la propiedad rural a través de la financiación, producción, participación y gestión de proyectos; segundo, la mujer como parte primordial de las decisiones políticas, económicas, sociales y ambientales de su entorno y del país; tercero, el acceso de la mujer rural a la seguridad social y a la educación técnica; y por último, hace alusión a la creación de instituciones e instrumentos que permitan la visibilidad estadística de las mujeres rurales, por ejemplo a través del Fondo de Fomento para las Mujeres Rurales –FOMMUR. En el capítulo IV de dicha ley, se incluyen algunos artículos que resaltan la importancia de la formación de las mujeres rurales (tanto formal como no formal), contemplándolas dentro del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, promoviendo programas de formación de interés y acceso a los mismos.

A continuación, se presentarán algunos aspectos que permitirán comprender a la mujer rural colombiana, desde el informe sobre *la situación de las mujeres rurales en Colombia* (2022) con estadísticas brindadas por el DANE y el Ministerio de Agricultura:

2.3.1. Características demográficas de las mujeres en las zonas rurales de Colombia

Desde el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) del año 2018 y la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV), el DANE (2022) afirma que para el 2021, el 23,8% de la población nacional se ubica en zonas rurales, con 12.150.647 de personas, donde el 48,2% (5.851.880) son mujeres y el 51,8% (6.298.767) son hombres (Cuadro 4), según este estudio, "las mujeres rurales se encuentran principalmente en los departamentos de Antioquia, donde reside el 11,3%, seguido de Cauca con el 8,1%, Nariño con el 7,8%, Córdoba con el 7,4% y Cundinamarca con el 6,9%" (p. 3).

Cuadro 4.

Población según sexo a nivel nacional y en zonas rurales (2021)

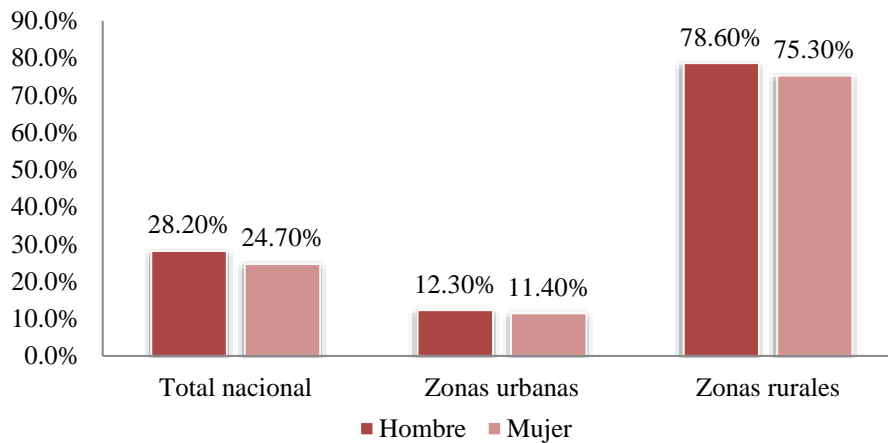
Población nacional:	
51.049.498 personas	
51,2% Mujeres (26.137.267)	48,8% Hombres (24.912.231)
Población rural:	
12.150.647 personas	
48,2% Mujeres (5.851.880)	51,8% Hombres (6.298.767)

Fuente: DANE - Proyecciones de población basadas en el CNPV 2018. En: DANE (2022).

En consecuencia, con lo anterior, es interesante apreciar según la ECV de 2020, que el 75,3% de las mujeres rurales mayores de 15 años y el 78,6% de los hombres en el mismo rango de edad, se identifican como campesinos (gráfica 1).

Gráfica 1.

Personas de 15 años y más que se identifican subjetivamente como campesinas, según sexo (porcentaje) Total nacional y según dominio geográfico (2020)



Fuente: DANE, Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV. En: DANE (2022)

A su vez, para caracterizar aún más la población rural en cuanto a las mujeres, el DANE (2022) analiza según la ECV del año 2020, el autorreconocimiento étnico de las mujeres de las zonas rurales (cuadro 5). El 24,5% de las mujeres se identifican con un grupo étnico, donde el que tiene mayor porcentaje es el grupo étnico indígena con un 13,2% y el grupo étnico con menor porcentaje es el raizal del Archipiélago de San Andrés con un 0,01%, en el caso de los hombres sucede lo mismo, pues el 12,4% se identifica como indígena, mientras que el 0.01% como raizal del Archipiélago de San Andrés. Cabe resaltar que la mayoría de hombres y mujeres rurales no se identifican con un grupo étnico en específico.

Cuadro 5.

Porcentaje de personas con autorreconocimiento étnico, según sexo. Total zonas rurales (2020)

	Mujeres	Hombres	Total
Indígena	13,2%	12,4%	12,8%
Negro/a, mulato/a, Afrodescendiente, Afrocolombiano/a	11,1%	11,1%	11,1%
Gitano/a o Rrom	0,1%	0,04%	0,1%
Raizal del Archipiélago de San Andrés	0,01%	0,01%	0,0%
Palenquero/a de San Basilio	0,1%	0,1%	0,1%
Ningún grupo étnico	75,6%	76,4%	76,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: DANE, Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV. En: DANE (2022).

En este estudio, también se resalta a las mujeres rurales dentro del rol de jefe de familia pues en "Colombia hay 3,8 millones de hogares, de los cuales el 31,6% (1,2 millones de hogares) están encabezados por una mujer y el 68,4% (2,6 millones de hogares) están encabezados por un hombre. De los hogares rurales con jefatura femenina, en la mayoría (68,8%) la jefa mujer no tiene cónyuge y, dentro de estos, 336 mil corresponden a hogares con jefa mujer sin cónyuge que tienen hijas/os menores de 18 años" (p. 5).

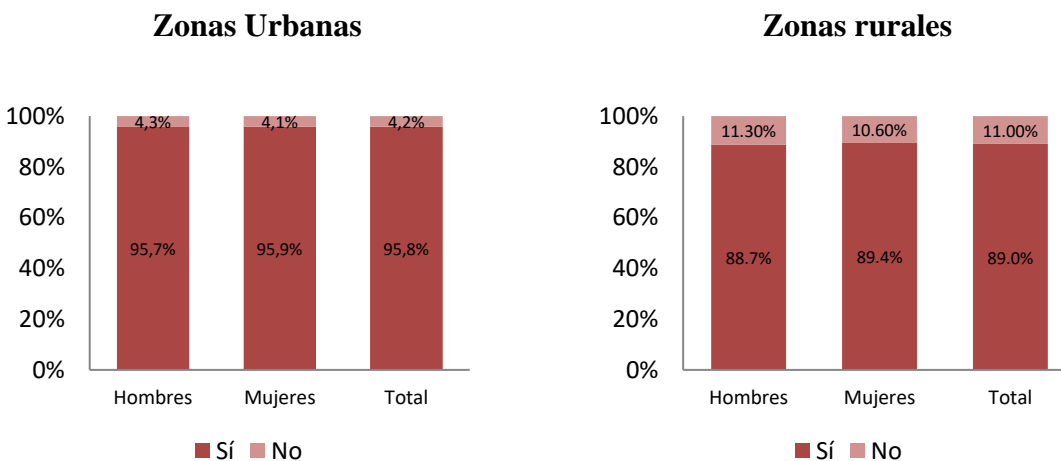
2.3.2. Educación de las mujeres rurales

La educación de las mujeres rurales, es un punto fundamental para esta investigación y si bien, se requiere referenciar a las zonas rurales, no está demás vislumbrar el panorama de lo urbano para realizar un comparativo (gráfica 2), donde es posible evidenciar sí los hombres y las mujeres de 5 años en adelante saben leer y escribir. Mientras en las zonas urbanas un 4.1% de mujeres de 5 años en adelante no saben leer y escribir, en las zonas rurales, el porcentaje aumenta, pues se identifican para el 2020, que un 10,6% de mujeres no poseen la habilidad lectoescritora, es decir que la brecha entre las mujeres rurales y urbanas es de 6.5%. Vale la pena resaltar que en los hombres el panorama no varía mucho, en la medida en que en las zonas urbanas un 4,3% de hombres no saben leer ni escribir y en las zonas rurales, el porcentaje es mayor, con un 11,3%. También, es interesante vislumbrar que para el 2020, el porcentaje de mujeres rurales que saben leer y escribir (89,4%) es mayor que en los hombres rurales (88,7%).

Gráfica 2.

Distribución de la población de 5 años o más por sexo, según si sabe leer y escribir.

Total zonas urbanas y rurales (2020)



Fuente: DANE, Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV. En: DANE 2022.

Ahora bien, es menester resaltar algunos factores que para el 2020, inciden en que las mujeres de 6 a 21 años no estudien (cuadro 6), el principal de ellos, es que las mujeres deben encargarse de los oficios del hogar (23,7%), seguido de falta de recursos monetarios para acceder a la educación (19,8%), sin descartar algunas razones que si bien reflejan un menor porcentaje, siguen perpetuando a la mujer lejos de las aulas educativas, como: embarazos (9,6%), el poco interés por estudiar (9,6%), el considerar que ya se terminó de estudiar (9,4%) y una de las razones más

actuales, es el retiro de la vida educativa por motivo de la pandemia Covid - 19 (8,4%). A su vez, vale la pena realizar el comparativo con los hombres rurales, donde las principales causales de la no escolaridad son el poco interés por la educación (23,0%), la necesidad de trabajar (22,5%), la falta de dinero o costos educativos elevados (18,7%), el retiro a raíz del Covid – 19 (11,3%) y el considerar que ya terminó sus estudios (8,5%).

Cuadro 6.

Personas de 6 a 21 años que no estudian por sexo, según razón para no hacerlo - Total zonas rurales (2020)

Motivo	Hombre	Mujer
Debe encargarse de los oficios del hogar	0,8%	23,7%
Falta de dinero o costos educativos elevados	18,7%	19,8%
Por embarazo	0,0%	9,6%
No le gusta o no le interesa el estudiar	23,0%	9,6%
Considera que ya terminó	8,5%	9,4%
Se retiró a raíz de la pandemia del coronavirus	11,3%	8,4%
Necesita trabajar	22,5%	4,9%
No existe un centro educativo cercano o el establecimiento asignado es muy lejano	2,7%	3,0%
Considera que no está en edad escolar	2,4%	2,6%
Tuvieron que abandonar el lugar de residencia habitual	2,4%	2,5%
Otra razón	1,9%	2,1%
Por enfermedad	2,1%	1,4%
Falta de cupo	1,1%	1,2%
Necesita educación especial	1,0%	0,6%
Sus padres o la persona encargada de su cuidado no lo consideran importante	0,4%	0,6%

Por situaciones académicas	0,9%	0,5%
Por inseguridad o malos tratos en el establecimiento educativo	0,2%	0,1%
Total	100%	100%

Fuente: DANE, Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV. En: DANE: 2022.

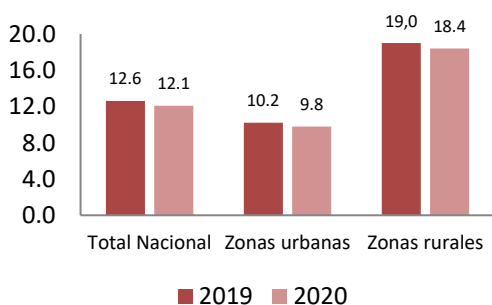
2.3.3. Fecundidad en mujeres rurales

Como se evidenció en el apartado anterior, uno de aspectos que detienen el curso de la escolaridad en las mujeres rurales son los embarazos, por ello, es pertinente traer a colación dos estadísticas del informe del DANE (2022), por un lado la fecundidad infantil, que refleja los embarazos en niñas de 10 a 14 años de edad y la tasa de fecundidad adolescente, que refleja los embarazos en mujeres de 15 a 19 años, donde es posible apreciar que respecto a lo urbano, tanto en las tasas de fecundidad infantil, como adolescente son elevadas, aunque se denota una clara disminución del año 2019 al 2020 (gráfica 3).

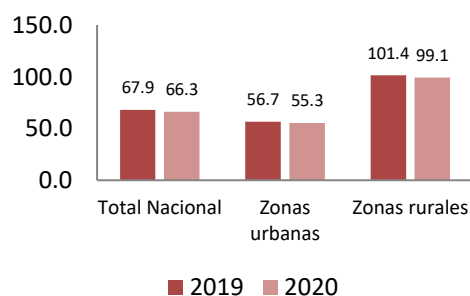
Gráfica 3.

Tasa de Fecundidad Infantil y adolescente (2019 – 2020)

Tasa de fecundidad infantil (10 a 14 años)



Tasa de fecundidad adolescente (15 a 19 años)



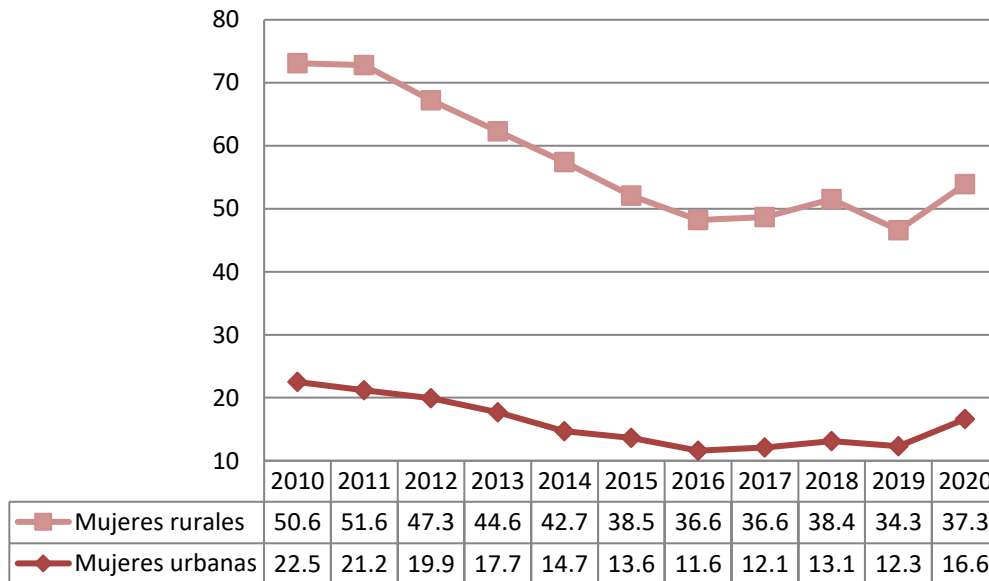
Fuente: DANE, Estadísticas Vitales – EEVV, ajustadas por proyecciones de población con base en el CNPV 2018. En: DANE (2022).

2.3.4. Pobreza en las mujeres rurales

Dentro de los ODM y mediante el Conpes (2005), la erradicación de la pobreza es uno de los objetivos más importantes, entendiendo que este es un factor determinante para el cierre de las brechas territoriales. En la gráfica 4, se hace alusión a la pobreza multidimensional de mujeres tanto en zonas rurales como urbanas (2010 – 2020), donde es posible apreciar que las mujeres rurales se catalogan con un índice alto de pobreza, donde su punto más álgido se da en el año 2011 (51,6), de allí en adelante, va disminuyendo, de hecho en el 2019 se presenta un 34,3, pero en el 2020 el índice de pobreza sube a 37,3; comparando esta situación con las mujeres urbanas, en ellas se presentan bajos índices de pobreza, donde su punto más alto se presenta en el 2010 (22,5) y su punto más bajo en el año 2016 (11,6), así mismo entre el 2019 (12,3) y 2020 (12,6), se presenta un aumento en el índice de pobreza. En las dos zonas, este factor aumentó en los años 2019 y 2020, se puede deber a temas relacionados con la pandemia Covid - 19.

Gráfica 4.

Pobreza multidimensional en mujeres de las zonas urbanas y zonas rurales (2010 -2020)



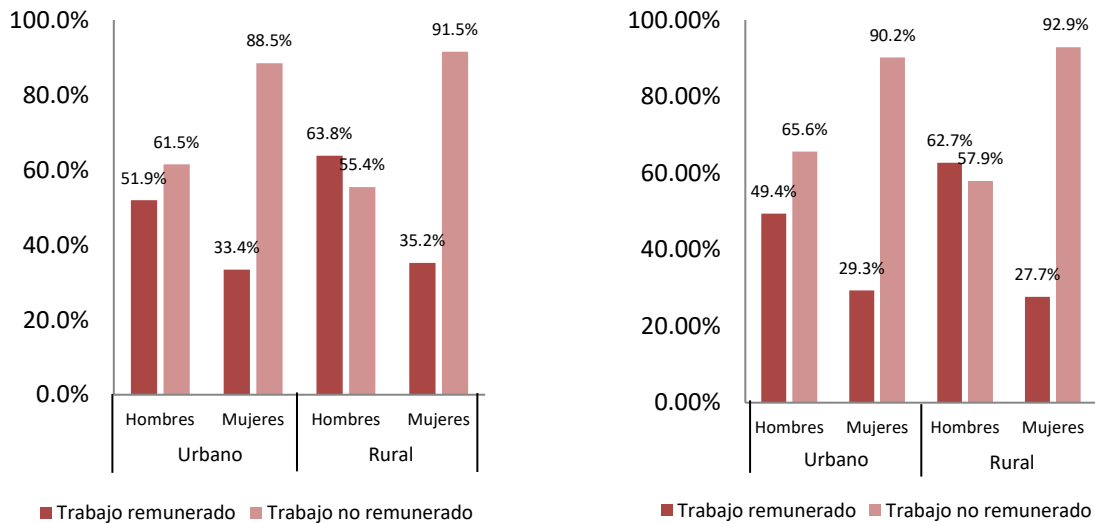
Fuente: DANE. Encuesta Nacional de Calidad de Vida – ECV. En: DANE 2022.

2.3.5. El trabajo de las mujeres rurales

En este punto, es importante hacer claridad en dos temas: el trabajo remunerado y el no remunerado, pues según el DANE (2022) "en la última década la tasa de desempleo de las mujeres en las zonas rurales ha sido superior a la de los hombres" (p. 12.), por ello en la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT), se afirma que la división sexual del trabajo en el 2017 persiste, puesto que el hombre tiene más participación en el mercado laboral que la mujer, dejando a la mujer relegada a actividades no remuneradas; no obstante, ello dio un vuelco en el 2021 (gráfica 5), puesto que, tanto en hombres como en mujeres, se disminuyó, con respecto al 2017, la participación en actividades remuneradas y aumentó el índice de participación en actividades no remuneradas, aunque en el 2021, la mujer sigue teniendo un porcentaje alto (92,9%) en este tipo de actividades con respecto al hombre rural.

Gráfica 5.

Participación de la población de 10 años y más en actividades de trabajo, según sexo, en zonas urbanas y zonas rurales (Enero – abril 2017 / 2021)



Fuente: DANE, Encuesta Nacional de Uso del Tiempo - ENUT. En: DANE (2022)

Ahora bien, realizando un comparativo entre las mujeres urbanas y rurales, las primeras en el primer cuatrimestre del 2017 participaban un 33,4% en actividades remuneradas, a su vez que la población de mujeres rurales, participaba de este tipo de trabajo en un 35,2%, sin invisibilizar que tanto las mujeres urbanas como rurales tienen mayor participación en actividades no remuneradas. Ello cambió para el 2021, donde en el mismo cuatrimestre, 29,3% de las mujeres urbanas lograron acceder a un empleo remunerado, mientras que el 27,7% de las mujeres rurales lograron acceder a este tipo de trabajo, pero la tasa del trabajo no remunerado en general para las mujeres colombianas sigue aumentando (gráfica 5).

Teniendo en cuenta lo dialogado hasta el momento, es menester precisar la diferencia entre *mujer rural* y *mujer campesina*, pues esta radica principalmente en el contexto y las actividades asociadas a cada término. La *mujer rural*, se refiere a aquellas mujeres que viven en áreas rurales, las cuales pueden incluir pueblos pequeños o comunidades alejadas de los centros urbanos, sin necesariamente estar vinculadas a actividades agrícolas. En contraste, la *mujer campesina*, se refiere específicamente a mujeres que no solo residen en zonas rurales, sino que también participan activamente en la agricultura y labores del campo, tales como la siembra, cosecha y ganadería. Mientras que todas las mujeres campesinas son rurales, no todas las mujeres rurales son campesinas, ya que las primeras están definidas por su labor en la agricultura, mientras que las segundas simplemente por su lugar de residencia. En concordancia con lo expuesto, el presente estudio hará uso del término *mujer rural*, puesto que de esta manera se caracterizan y referencian las tres mujeres que dan vida a esta investigación.

2.4. Panorama de la educación rural en Colombia

En este apartado se explicará la educación rural en Colombia, desde su concepto, historia, los diferentes modelos que se han implementado en las zonas rurales y algunas aproximaciones estadísticas de la situación actual de la educación rural.

2.4.1. ¿Qué es la educación rural en Colombia?

La Ley 115 de 1994, mejor conocida como la Ley General de Educación, en su artículo 1, define a la educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Art. 1). Algunos de sus fines son: el desarrollo pleno de la personalidad; la formación en cuanto al respecto a la vida, la paz y los derechos humanos; la formación como sujeto íntegro y participativo dentro de la sociedad colombiana en aspectos de la vida política, económica y cultural; el acceso al conocimiento, así mismo como a la ciencia y la técnica; y claramente el promover mediante la educación una sociedad capaz de investigar, crear y formar seres productivos, entre otros aspectos relevantes (Art. 5).

A su vez, la educación en Colombia se ampara como derecho fundamental dentro de la Constitución Política de 1991, donde en el artículo 67, se enuncia que todas las personas, sin importar su raza, etnia, creencias, etc., deben tener acceso a la educación, ciencia, tecnología y cultura, haciendo la claridad de que debe ser obligatoria desde los cinco hasta los quince años, de allí que sea pertinente preguntarse por la estructura del sistema de educación Colombiano (Cuadro 7), entendiendo que se clasifica bajo la educación formal, no formal e informal, conforme lo propone la Ley 115 de 1994.

Cuadro 7.

Estructura del sistema educativo en Colombia

Características	Formal	No formal	Informal
Definición	La educación formal se entiende como aquella que se imparte en instituciones educativas aprobadas y que mantiene una secuencia de ciclos, guiada por currículos que ofrecen al culminar, títulos, como, por ejemplo, el bachiller académico. (Art. 10).	La educación no formal, es aquella que ofrece complementar, actualizar y suplir conocimientos académicos, ello quiere decir que no otorga grados ni títulos. (Art. 36).	La educación informal, considera a todo conocimiento libre que es adquirido mediante diferentes fuentes, por ejemplo, entidades, medios de comunicación, comunidad, tradiciones y costumbres, etc. (Art. 43)
Objetivos	Esta modalidad de educación, tiene como finalidad dotar al estudiante de habilidades, competencias y conocimientos para fundamentar su desarrollo y por qué no, su inserción en la sociedad. (Art. 13).	Su objetivo es impulsar la mejora del conocimiento, las artes, la recreación y la participación comunitaria. (Art. 37).	Su finalidad es fomentar a través de los medios de comunicación la difusión de la cultura como contribución a la educación de los colombianos. (Art. 44)
Niveles	* Preescolar (1 grado mínimo): Conduce a propiciar el desarrollo integral de los niños y niñas	En las instituciones de educación no formal se ofrecen programas de artes y	El Sistema Nacional de Educación Masiva, el cual toma como principales

	<p>frente los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual. (Art. 15)</p> <p>* Educación básica: se desarrolla en dos ciclos: Educación básica primaria (5 grados) y educación básica secundaria (4 grados) que se estructuran mediante el currículo conformado por las áreas fundamentales del conocimiento. (Art. 19).</p> <p>* Educación media: (2 grados): tiene como finalidad preparar a los jóvenes para facilitar su inserción en el mundo de la educación superior y del trabajo. (Art. 27)</p>	<p>oficios, también, pueden hacer incursión en saberes académicos propios de la educación formal (temas de validación). (Art. 38)</p>	<p>medios de transmisión la televisión, radio y otros medios electromagnéticos para la emisión de programas que logren complementar el proyecto de educación nacional, recordando que esta modalidad no dota a sus receptores de grados ni títulos. (Art. 45).</p>
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 115 de 1994.

De esta manera, el Estado colombiano, mediante la Ley General de Educación, le dedica únicamente cuatro artículos para intentar explicar qué es eso de la *educación campesina y rural*, de esta manera en el artículo 64 de dicha ley enuncia:

"Fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64² y 65³ de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades

² Artículo 64 de la Constitución Política de Colombia de 1991, "Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos" (Constitución Política de Colombia. 1991: Art. 64).

³ Artículo 65 de la Constitución Política de Colombia de 1991, "La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras.

territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos.

Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Art. 64).

Los artículos 65, 66 y 67 de la Ley General de Educación, limitan la educación rural a temas netamente agropecuarios, agroindustriales y ecológicos (Art. 66) para impulsar el desarrollo rural, a su vez, se hace mención de las granjas integrales, como una forma de fomentar las prácticas agropecuarias desde la escuela.

En consecuencia, si se analizan los cuatro artículos que engloban el apartado de *Educación campesina y rural*, ninguno ofrece un concepto claro de lo que la ley entiende por educación rural y no vislumbran una guía para actuar en, por ejemplo, los territorios de difícil acceso en las diferentes zonas rurales. En palabras de Serrano (2007), esta ley intentó comprender la educación rural como (P. 36):

Rural = Campesino = Agricultura

Ahora bien, desde la constitución de 1991, Colombia, al igual que otros países de América Latina, según Cajiao (2004), ha buscado diversas formas de promover la participación ciudadana en las discusiones y debates sobre políticas públicas de educación. En el desarrollo de la comprensión de la educación en el siglo XX, se pueden identificar tres períodos, que se relacionan con el proceso de modernización del país y tienen importancia en los ámbitos comunitarios y escolares.

En un primer momento, durante más de medio siglo, la educación en las sociedades agrarias fue considerada una responsabilidad familiar y comunitaria, donde se realizaban grandes esfuerzos para ampliar las escuelas primarias, pero el nivel de educación era poco fiable y el período de escolarización de los niños y niñas se redujo a dos o tres años, especialmente en las zonas rurales. “En 1940 Colombia era todavía un país agrario, con más del 70% de su población situada en el sector rural. En 1945 sólo había 53 mil estudiantes matriculados en secundaria y 680 mil en primaria, mientras que más de la mitad de la población era analfabeta” (p. 32.), sumado a ello, los medios de comunicación eran principalmente la prensa escrita y la radio, reforzando las brechas de inequidad y el acceso a la información, ya que las zonas rurales no contaban con redes eléctricas estables. En tal situación, gran parte de la educación tenía su centro en la familia, las comunidades

De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad” (Constitución Política de Colombia. 1991: Art. 65).

vecinas y la religión católica, con el objetivo de acercar a los niños, niñas y jóvenes a la cultura de la región y prepararlos frente a las actividades sociales y las relaciones laborales.

Por su parte, la educación formal introducida en las escuelas primarias desde el siglo XVIII, según Cajiao (2004), estaba dirigida principalmente a conocer las reglas de la literatura, las matemáticas, la geografía e historia nacional, la pedagogía y las ciencias naturales. Durante el siglo XX, las comunidades rurales comenzaron a apreciar y valorar esta forma de educación, brindando a las generaciones jóvenes más oportunidades.

Con la transformación demográfica de Colombia a partir de la década de 1950, que trajo consigo una alta urbanización y la migración campesina, es importante hablar de un segundo momento, donde la educación empezó a ser prioridad de las políticas del Estado. En este periodo, la escuela se transforma en una herramienta civilizadora, la cual pretende que los niños, niñas y jóvenes adquieran ciertas aptitudes para ser participantes activos y productivos en la sociedad. Según Cajiao (2004), el proyecto de escuela civilizatoria inicia en el siglo XIX, pero su real expansión se da a mediados del siglo XX.

En este punto, los Estados sienten la obligación de expandir las escuelas y universidades para enfrentar los nuevos retos de la industrialización y el desarrollo económico, así, "en Colombia, como en otros países similares, la educación se convierte en una prioridad, no sólo por su papel en el desarrollo, sino como forma de consolidar el sistema democrático" (p. 36). De esta forma y en comparación con el primer momento, la educación pasa de ser un compromiso de las familias y comunidades a tener un control casi exclusivo del Estado y la iglesia católica, teniendo presente, que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación se presenta como un derecho y por ende el Estado debe garantizarlo en todas sus formas. De esta manera, Cajiao (2004), afirma que:

“Hasta la década de los 70 la oferta educativa crece de forma más o menos desordenada, en tanto que, sin mayor planificación, el gobierno central y los gobiernos departamentales se empeñan en la expansión de infraestructuras, en la designación de maestros y en la creación de universidades que puedan satisfacer la creciente demanda de la población. En este proceso, que culmina a mediados de los setenta con la Ley de Nacionalización de la Educación Pública, la participación de las comunidades se expresa en una presión constante sobre los gobernantes para que abran nuevas escuelas y colegios, pero lo que se hace en ellos queda bajo la potestad exclusiva del Estado” (p. 36).

En consecuencia, a lo largo del siglo XX, proliferan las escuelas públicas para las comunidades aisladas y pobres. Paralelamente, surgen las escuelas privadas para las familias con recursos económicos elevados, donde a los estudiantes se les preparaba para el bachillerato y posteriormente, para educación técnica, la cual le abriría las puertas al mercado laboral.

El tercer momento, se sitúa desde una percepción social de la educación que se materializa con la Constitución Política de Colombia de 1991, que se apoyó en algunas entidades internacionales

como: la Asamblea General de las Naciones Unidas con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990) y el Plan de Acción de la UNESCO, que pretendía erradicar el analfabetismo (Cajiao, 2004, p. 39).

2.4.2. La educación rural en Colombia (1934 – 1974)

Es preciso traer a colación a Triana (2010), con el surgimiento de la educación agropecuaria en Colombia desde 1934 a 1974, que comprende desde el periodo presidencial del liberal Alfonso López Pumarejo (1934 – 1938) hasta el gobierno del conservador Misael Pastrana Borrero (1970 – 1974). En total se enuncian cinco hechos relevantes en este tipo de educación, los cuales son: las Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Vocacionales de Agricultura, las Escuelas Normales Agrícolas, los Institutos Técnicos Agropecuarios y las Escuelas Hogar para Campesinas.

1. En un primer momento, surgen las *Escuelas Normales Rurales* para mujeres, promovidas por la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934, con el fin de proyectar una Colombia hacia la modernización e industrialización, pero aquel proyecto no solo se apoyaba en las zonas urbanas, sino específicamente en los sectores rurales, por ende se buscaba la “formación de un proletario agrícola alfabetizado y capacitado” (p. 204), este proyecto se basó en la modernización, democratización y asistencia social a la población campesina. De esta manera se preparaban a las maestras para impartir la educación rural primaria, donde las jóvenes una vez terminada la primaria, se prepararían dos años en un internado y recibirían formación en conocimientos elementales, trabajos manuales y por supuesto agrícolas.

Adicional a ello, las maestras y maestros dentro de sus deberes, debían formar a individuos católicos, capaces de razonar matemáticamente frente a los retos propuestos, por ejemplo, la producción agrícola (ganancias y pérdidas) y la elaboración de presupuestos. Cabe resaltar, que en Colombia inicialmente funcionaron tres Escuelas Normales Rurales, ubicadas en Bogotá, Huila y Cauca, años después se establecieron varias sedes departamentales y los hombres poco a poco pudieron acceder a ellas, pero en menor proporción. Pese a todos los esfuerzos realizados, los maestros y maestras educados allí, decidían buscar traslados para escuelas urbanas, por varias razones, algunas de ellas eran: la lejanía del centro urbano, la situación ambiental, la violencia en algunas zonas rurales y las condiciones salariales bajas frente a los maestros y maestras del sector urbano.

La Escuela Normal Rural “finaliza su constitución como tal con el Primer Plan Quinquenal de Educación en 1957” (p. 206), de allí, que salga a la luz dos decretos, el primero de ellos, el Decreto 2617 de 1959, con el cual se reorganizó el sistema de enseñanza, dando paso a pensar en la educación secundaria para maestros, pero este decreto, no tuvo mayor relevancia, así, surge el Decreto 1710 de 1963, que busca reformar la educación primaria, donde mediante el Decreto 3468 de 1950, se unifica la educación del campo y la ciudad, donde se evidencian los objetivos principales de la educación primaria:

“Desarrollo de la personalidad, formación integral de conocimientos y la técnica, fomento de hábitos higiénicos, desarrollo del espíritu científico, capacitación para la responsabilidad en el trabajo y estímulo a los valores estéticos, la conciencia nacional, la convivencia, el respeto mutuo y el sentido de solidaridad” (p. 207)

Con el Decreto 1955 de 1963, según Triana, se evidencia que, al unificar la educación, se formará sólo un tipo de maestro y maestra que sea capaz de afrontar las adversidades de los diferentes ambientes urbanos y rurales. Así, se siguen dibujando las brechas entre la educación urbana y la rural y es posible vislumbrar el desconocimiento de la cultura rural.

2. En un segundo momento, surgen las *Escuelas Vocacionales de Agricultura*, que se llevaron a cabo gracias al Programa de Cultura Aldeana (1934), impulsado por el Ministro de Educación Luis López de Mesa, dentro del gobierno de Alfonso López Pumarejo, que buscaba “facilitar al campesino el bienestar material y la dignidad espiritual” (p. 208), aunque, también se pretendía que este mismo campesino se centrará en ser un sujeto útil para el desarrollo industrial, frente a la modernización y urbanización que estaba ocurriendo en Colombia por ese entonces, con un gobierno de tinte liberal. El programa antes mencionado, si bien fue de corta duración, dejó bases sólidas para construir y reorientar la educación pública, donde, por ejemplo, según Triana (2010), los principales logros fueron:

- “El establecimiento de las Escuelas Normales Rurales como una forma de contribuir al mejoramiento de la educación para los campesinos” (p. 208).
- “La organización oficial de la Educación Vocacional de Agricultura” (p. 208).
- “Facilitó un discurso filosófico de apariencia racional y paternalista, orientado al afianzamiento del poder y la determinación ideológica de un sector político de tendencia liberal aún en confrontación con las ideas conservadoras” (p. 208).

Es importante recordar, que para 1941, las tasas de analfabetismo en ciertas zonas rurales eran altas, de allí que la educación se postuló como un camino para combatir con aquel viejo enemigo de los campesinos e integrar el campo a las dinámicas nacionales, que se basaron en la cultura exportadora y para ello, era preciso educar a un proletario alfabetizado, con un saber instrumental, formado únicamente para el trabajo y la producción, dejando de lado asuntos como la autorrealización y proyección del campesino más allá del campo, de allí el surgimiento de la primaria rural con las Normales Rurales y la enseñanza vocacional agrícola.

De esta manera surgen las Escuelas Vocacionales Agrícolas, que intentaron crear lazos entre “la economía agropecuaria y los procesos educativos” (p. 209), que fueron dos hitos dentro del proyecto de modernización, urbanización e industrialización del sector rural. Es decir, que, durante este periodo, el objetivo de la educación estuvo enteramente ligado al desarrollo económico del país. Pero este programa no contaría con suerte, en la medida en que se incrementó la migración del campo a la ciudad, el poco acceso a la información y el

atraso tecnológico aumentaron las brechas de desigualdad y desembocaron en la pobreza de la población, pero la falla fundamental, radica en que estas transformaciones educativas, no contaron con el acompañamiento de políticas públicas basadas en la equidad social.

Mediante el Decreto 343 de 1941, se crearon 35 Escuelas Vocacionales Agrícolas (p. 211), para aquellos que, por un lado, habían culminado los cuatro años ofrecidos para la básica primaria y por otro parte, este programa buscaba una preparación agrícola capaz de adaptarse a los diferentes contextos de las regiones rurales; y junto con el Decreto 663 de 1941, se organizó el Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola, que se posicionó como una política para la formación de la población rural, de hecho, Triana (2010) afirma que según el Decreto 543 de 1941:

“La Escuela Vocacional Agrícola, estará integrada por dos organismos: la escuela granja, donde se dará enseñanza teórica y práctica a los estudiantes, y la Asociación de Futuros Agricultores, que trabajará con base en proyectos individuales, desarrollados por sus miembros en terrenos particulares; bajo la dirección del maestro agrónomo, que procurará su rendimiento económico” (p. 211)

De lo anterior, es necesario aclarar que la creación de estas escuelas, da paso a que la educación colombiana se desligue de la concepción católica y tradicional de la enseñanza y se de paso a un pensamiento y una pedagogía de corte estadounidense con las ideas del pedagogo John Dewey, el cual pensaba que era menester el aprender haciendo y la enseñanza por proyectos.

Si bien, este proyecto tenía muchos adeptos, no llegó a todas las zonas agrícolas de Colombia, lo que hace pensar que fue una institución creada para algunos sectores privilegiados del sector agrario, teniendo en cuenta que dejaba por fuera, según Triana, a los sin tierra, a los minifundistas y por supuesto a aquellos sectores rurales alejados (p. 213), como, por ejemplo, Valle del Cauca, Magdalena y Bolívar, como sectores agricultores y ganaderos por excelencia. Luego de su creación y al pasar de los años, estas escuelas fueron altamente cuestionadas por varios motivos, el primero de ellos, es que ofrecía una educación de dos años complementarios que no parecían ser suficientes; segundo, los procesos pedagógicos teóricos y prácticos eran inadecuados por falta de acceso a las tecnologías y la precaria infraestructura; y, tercero, los maestros no tenían la formación pertinente para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje en las zonas rurales.

3. En un tercer momento, aparecen las *Escuelas Normales Agrícolas*, con la finalidad de formar a maestros y maestras para la Educación Vocacional Agrícola, pues la agricultura se convirtió en un foco relevante durante el siglo XX. Pero estas escuelas se vieron enfrentadas a problemáticas latentes como: la ausencia de maestros y maestras capacitados en temas agropecuarios e infraestructura deficiente, a su vez, la población no estaba

interesada en capacitarse. Para 1943, “Colombia sufrió una serie de cambios en el sector educativo... La ley 43 y el Decreto Ley 78: la primera transformó las Escuelas Industriales en Institutos Técnicos Superiores; la segunda transformó las Granjas Vocacionales Agrícolas en Normales Agrícolas, estas últimas para atender la necesidad de formar maestros para las diferentes granjas vocacionales creadas en el país” (p. 216).

A su vez, bajo el Decreto 489 de 1949, se estableció un plan de estudios para las Escuelas Normales Agrícolas, que contaba con: actividades prácticas y teóricas en aspectos agropecuarios; la preparación de directivos, maestros y maestras para las Escuelas de Capacitación Agrícola, dirigida a adultos; y claramente, los programas fueron certificados y tenían una duración de cinco años. Quien culminará el proceso obtendría el título de “Instituto Agrícola” (p. 216). Estas escuelas, al iniciar con grandes falencias, no contribuyeron, como se esperaba, al desarrollo económico y social del país.

4. En un cuarto momento, surgen los *Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA)*, que, siguiendo la línea de las anteriores escuelas, buscaban ofrecer una educación instrumental para el desarrollo económico de Colombia; a su vez, se enfocó en actualizar la educación en la formación técnica agropecuaria y por ende profesionalizar a los maestros y maestras. Con los Decretos 1710 y 1955 de 1963, “la educación agrícola adquiere el nivel de educación media vocacional, y conduce al título de Bachiller Técnico Agrícola” (p. 218) y ello, fue evolucionando, pues para 1974, con el Decreto 080, según Triana, se reforma la educación media de la siguiente manera:

“Un ciclo básico de cuatro años de duración, con una formación académica fundamental en dos periodos: la exploración vocacional, en el primero y el segundo año, y la iniciación vocacional, en el tercero y el cuarto años, y un ciclo de formación vocacional que contempló, entre otras (solo referenciamos aquellas relacionadas con la educación rural), el bachillerato pedagógico o formación normalista, el bachillerato agropecuario y el bachillerato en promoción social. Este último reformó todas las instituciones relacionadas con la formación femenina, como las Escuelas Hogar para Campesinas, las escuelas de visitadoras de hogares campesinos y los Institutos Politécnicos” (p. 219).

Ahora bien, este proyecto se vio afectado a mediados de 1973 – 1985 por los fuertes procesos migratorios del campo a la ciudad, a su vez, al país empezaron a llegar fármacos para el control de la fecundidad, lo que representó un descenso en la tasa de nacimientos, sumado a ello, las condiciones socioeconómicas de las familias campesinas eran precarias, de allí que muchos maestros y maestras egresados de los ITA, terminaron por convertirse en empleados de las industrias y del comercio urbano. Con todo ello, se puede concluir que la educación agropecuaria, que se proponía para esta época, no logró su cometido, por la falta de políticas públicas que estuviesen a favor de una educación continua y situada en los diferentes contextos rurales.

5. En un quinto momento, surgen las *Escuelas Hogar para Campesinas*, dentro del gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez. A la mujer en el siglo XX, le fue difícil acceder a la educación formal, en la medida en que solo participaba de los procesos domésticos y del trabajo agropecuario al lado del hombre. Por ello, para esta época, la educación de la mujer se basaba en la religión católica, como símbolo de virtud y adoctrinamiento familiar y por supuesto, la educación en labores domésticas.

La educación para las mujeres era precaria, no solo en lo rural, sino también en lo urbano, pues tenían menores oportunidades de acceder a la educación, las condiciones eran inferiores a las de los hombres, no solo por el tiempo de formación que le dedicaban en los planes de estudio, sino a los contenidos académicos, que giraban en torno a las labores domésticas como por ejemplo: la higiene personal, decoración del hogar, modistería, enfermería, alimentación, convivencia, religión, tintorería, entre otras, de allí, que sea necesario aclarar, que:

“La posibilidad de mejorar el acceso de la mujer a la educación condujo a los medios políticos y pedagógicos a discutir sobre la orientación que se debía dar a las jóvenes, sin que su rol de madres y esposas perdiera sentido en el espacio cultural. Es decir, educación para el hogar y el ámbito doméstico rural, y escasa o ninguna formación para la producción y su visibilidad en la economía, situación que perduró, para la mujer rural, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX” (p. 223).

De hecho, las mujeres no eran educadas en el desarrollo del pensamiento científico, pues su plan de estudios estaba guiado bajo estrategias patriarcales, que generaban la división sexual de roles y seguían dando paso a las exigencias o lo que se esperaba de una mujer en términos morales, religiosos y políticos, en este caso de tinte conservador, impidiendo que la mujer tuviese acceso a una actividad económica diferente de las labores domésticas, desdibujando su papel dentro de la producción agropecuaria del país.

2.4.3. Una alternativa para la educación rural: Radio Sutatenza

La Radio Sutatenza representa un hito relevante al hablar de educación rural en el ámbito colombiano, Yacamán (2019), afirma que "fue, quizá, la empresa de educación no formal más grande en el siglo XX colombiano" (p. 28), fue fundada en 1947, justo 18 años después de que la radio llegara oficialmente a Colombia (1929), por medio de la Acción Cultural Popular (ACPO), que gracias a los medios de comunicación masivos logró educar y procurar la participación de las comunidades campesinas que carecían de escolarización. Vaca (2011) citando a Torres, Restrepo y Corredor (1961), comenta que los campesinos, “llevaban una vida casi primitiva, semejante a la mayoría de la gente del pueblo colombiano. Trabajaban en sus tierras con sistemas rudimentarios e irracionales. El analfabetismo era muy elevado; los moradores no sabían leer ni escribir, ni, lo que es peor, tenían interés de aprender” (p. 256).

Cuando se iniciaron sus primeras transmisiones, se creó el plan "la cruzada contra la violencia" (Yacamán, 2019, p.28), que consistía en usar la radio para alfabetizar a los campesinos adultos. Su funcionamiento era mediante las escuelas radiofónicas, que se componían de profesores que enseñaban vía radio y los oyentes contaban con cartillas para realizar el seguimiento de sus aprendizajes. Las clases se llevaban a cabo en las casas de los campesinos y las retroalimentaciones o dudas eran resueltas por medio de correspondencia.

Para 1969, ya existía una cadena radial de emisoras de la Radio Sutatenza, con equipos de última tecnología para la época y contaba con centros de transmisión en Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla, Sutatenza y Magangué. En 1992, la ACPO, presentó un informe, donde dio a conocer que tras más de cuarenta años "se habían distribuido 6.453.937 cartillas de educación fundamental integral en 955 municipios del país y 75.749.539 ejemplares de los 1.635 números editados de *El Campesino*. La ACPO respondió 1.229.552 cartas y transmitió 1.489.935 horas de programación por vía radial" (p. 29).

Este gran proyecto tuvo su fin el 1994, pues empezó a ser censurado desde dos frentes, el primero de ellos, inició con la inconformidad por parte de la iglesia católica, pues en la radio se hacía alusión a temas como la procreación responsable y, por otro lado, las diferencias ideológicas de los partidos políticos. Sumado a ello, las emisoras privadas empezaron a intervenir, pues no tenían los mismos recursos que la Radio Sutatenza, conforme pasó el tiempo, la falta de audiencia y la censura condujeron rápidamente a esta escuela radiofónica a la clausura y radio Caracol terminó por adquirirla.

Durante sus años de trabajo, se logró alfabetizar a más de ocho millones de campesinos en temas como la lectura, escritura y por ende mejora de las condiciones de vida. La Radio Sutatenza dejó tras de sí un gran precedente, pues la educación en el ámbito rural es una de las herramientas más contundentes para luchar en contra de la desigualdad, el analfabetismo y la violencia.

2.4.4. Una apuesta para la educación rural: Modelos del Proyecto de Educación Rural - PER

La educación rural en Colombia, se ha enfrentado a una constante búsqueda de modelos y formas de instaurarse en diversas zonas en Colombia, de esta forma, es menester hacer alusión al Proyecto de Educación Rural - PER, el cual, según Perfetti (2003) tiene sus inicios en "1996, año en el cual el gobierno nacional coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural" (p. 191) el cual posicionó a la educación como factor fundamental en el desarrollo de las zonas rurales, con el fin de mejorar la cobertura y la educación básica y media. Perfetti afirma que esta iniciativa contó con el apoyo del Banco Mundial, quien realizó una consulta sobre las necesidades de las diferentes poblaciones rurales en materia educativa, con el fin de replicar algunas experiencias exitosas llevadas a cabo en el contexto rural colombiano.

De esta forma, el objetivo general del PER es "ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural" (p. 192). Para ello se contó con: fase I (2002 – 2006): implementación y aprendizaje y fase II (2008 – 2015): expansión y sostenibilidad. Posteriormente, el MEN a partir del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, da vía al Plan Especial de Educación Rural (PEER) (2017), donde se intenta responder a los retos de la educación rural como por ejemplo la erradicación de las brechas existentes, que permitan promover una educación de calidad para los niños, niñas, jóvenes y adultos, así mismo, caracterizar las poblaciones frente a su cultura y contexto en el cual se desarrollan. Cabe aclarar que según el MEN (2018), el PEER se enfatiza en la equidad y justicia social, por ello, este programa tenía como propósito realizar inversiones desde la educación inicial hasta la educación superior, con el objetivo de cerrar las brechas de cobertura, pertinencia, calidad y eficiencia, asegurando una educación inclusiva. Cabe aclarar que a la fecha el PEER no se ha llevado a cabo.

De esta forma, según Parra, Mateus y Mora (2018), afirman que "la implementación del PER significó para el país un esfuerzo por pensar y construir nuevas formas de relación con los territorios rurales" (p. 62), a su vez, tuvo algunos aciertos como reconocer la necesidad de generar alternativas educativas para la ruralidad del país y la necesaria vinculación del MEN y las secretarías de educación, también la adecuación de los modelos flexibles.

Es importante mencionar que el PER no es ni ha sido un programa perfecto en la medida en que si bien los modelos flexibles fueron un gran logro, la educación rural solo se limitó a la implementación de estos, desconociendo otras alternativas de escolaridad que respondieran de mejor manera a las dinámicas territoriales de las diversas zonas rurales, ello habla del desconocimiento de los territorios y de la ausencia de una política pública. A su vez, "el PER no se cuestionó ni hizo apuestas conceptuales alrededor de asuntos clave para la ruralidad empezando por la concepción misma de la educación rural" (p. 63), tampoco realizó un acompañamiento a los diferentes grupos étnicos frente a su desarrollo comunitario. Luego de siete años de culminación del PER, es importante cuestionarse sobre su incidencia en el fortalecimiento de las secretarías de educación frente a la educación rural. Si bien los modelos flexibles fueron una herramienta fundamental dentro del PER, no eran el objetivo mismo de dicha propuesta.

A continuación, se presentarán los modelos de educación flexible, que se definen como "alternativas pedagógicas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, definiendo esa vulnerabilidad como: desplazamiento, conflicto armado, bajo nivel de ingresos, exclusión social, poblaciones rurales dispersas y urbano marginales, entre otras" (Gómez, 2017, p. 27), mismos que han sido referentes a nivel nacional e internacional.

Cuadro 8.

Modelos educativos que promueve el PER

Nivel	Modelo	Tipo	Grados	Descripción general
BÁSICA PRIMARIA	Escuela Nueva	MODELOS ESCOLARIZADOS REGULARES	1 a 5	Basado en el aprendizaje activo, la promoción flexible, la relación escuela - comunidad, el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, así como estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación.
	Aceleración del Aprendizaje		2 o 3 últimos grados de primaria	Concibe al estudiante como el centro del proceso educativo, a partir de su capacidad para aprender, progresar y mejorar su autoestima. Desarrolla competencias básicas, afianza la capacidad de trabajo individual y colectivo, enfatiza en la importancia de la lectura y evalúa periódicamente a los estudiantes.
BÁSICA SECUNDARIA	Telesecundaria		6 a 9	Modelo escolarizado que ofrece la básica secundaria en el campo a partir de redes de escuelas primarias. Es una propuesta educativa activa, que integra estrategias de aprendizaje centradas en el uso de la televisión educativa y en módulos de aprendizaje en el aula.
	Postprimaria		6 a 9	Este modelo permite que varias escuelas vecinas formen una red y ofrezcan en una de ellas el ciclo de educación básica secundaria. El plan de estudios y los materiales pedagógicos inducen a combinar el trabajo académico con el desarrollo de competencias productivas, a través un Proyecto Institucional Educativo Rural.
	Sistema de Aprendizaje Tutorial			El modelo fue diseñado hace más de dos décadas y difundido en varias regiones del país con características metodológicas y administrativas diversas. Existe libertad para

BÁSICA Y MEDIA		MODELOS DESESCOLARIZADOS	Secundaria y Media en tres ciclos	la elaboración de planes de estudio, pero bajo parámetros comunes donde prima el desarrollo de competencias y destrezas en el contexto rural.
	Servicio de Educación Rural – SER		6 ciclos, equivalentes a primaria, secundaria y media	Modelo semipresencial que define líneas de formación y núcleos temáticos partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad. Articula actividades de autoaprendizaje, desarrollo de proyectos comunitarios, productivos, culturales, lúdicos y artísticos, el trabajo en equipo y la autogestión educativa.
	CAFAM		5 etapas, equivalentes a primaria, secundaria y media	CAFAM es el único modelo que no ofrece directamente el grado de bachiller, sino la preparación adecuada para que el alumno valide sus estudios. La metodología es abierta, flexible y centrada en el autoaprendizaje.

Fuente: Mauricio Perfetti (2003). En: Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Pág. 194.

En consecuencia, se desarrollarán los modelos anteriormente enunciados en el cuadro 8. Es menester resaltar que en el numeral 4.1.3.8 se recogen las estadísticas del 2009 – 2012 sobre la difusión de los modelos educativos flexibles en Colombia.

2.4.4.1. Escuela Nueva

La Escuela Nueva surge en el departamento de Norte de Santander, de la mano de la Universidad de Pamplona a comienzos de 1960. Para 1975 se consolidaron, según Perfetti (2003), "500 escuelas rurales en departamentos como Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca" (p. 195). Este modelo obtuvo el apoyo de entidades internacionales como el Banco Mundial, mediante el Decreto 1490 de 1990, se instala como estrategia para la atención de la educación básica primaria en zonas rurales en Colombia.

Este modelo ha obtenido reconocimiento por sus experiencias exitosas, en términos de cobertura, calidad y eficiencia para la población rural, especialmente en Latinoamérica, desarrollando habilidades en los niños y niñas participantes de este modelo educativo, afianzando sus lazos con su territorio y comunidad. Según Perfetti (2003), citando al Ministerio de Educación Nacional, el modelo de Escuela Nueva promueve: “a) un aprendizaje activo, participativo y cooperativo

centrado en los estudiantes; b) un currículo relevante relacionado con la vida diaria del estudiante; c) un calendario y sistemas de evaluación y promoción flexibles; d) una relación más cercana con la comunidad; e) un énfasis en la formación de valores y actitudes democráticas y participativas; f) una formación docente más efectiva y práctica; g) un nuevo rol del docente; h) un nuevo concepto de textos o guías de aprendizaje interactivos” (p. 196).

Todo lo anterior atendiendo a las necesidades y particularidades de los entornos rurales, de allí que se estimule el uso de guías de aprendizaje y autoaprendizaje, el gobierno escolar como una estrategia de participación democrática en la escuela, una biblioteca, rincones de trabajo, por supuesto, el vínculo entrañable entre la escuela y la comunidad. También, es pertinente considerar que este modelo pedagógico realiza un especial énfasis en la formación docente.

Una de las principales problemáticas de este modelo en Colombia, según Gómez (1995), es la inadecuada planeación, producción y evaluación de las guías de aprendizaje, pues no hay un equipo orientador del proceso de estos materiales. Otra deficiencia dentro de este programa, es la gestión administrativa, ya que en las diversas evaluaciones no se observa el aspecto metodológico del aprendizaje, puesto que se centran en aspectos de índole administrativo, como, por ejemplo, el suministro de materiales educativos en cada sede, la construcción, el mobiliario y el grado de cumplimiento de la cobertura, pues son metas fijadas desde el gobierno nacional.

Ahora bien, a pesar de que Escuela Nueva, según Gómez (1995), se abandera como un modelo constructivista, otra de las grandes críticas hacia este programa radica en que todo lo propuesto recae en criterios conductistas, pues a los niños y niñas se les evalúa a través de las conductas medibles y observables, en contradicción con uno de sus principios que es justamente la evaluación formadora y orientadora del aprendizaje. Por ello, es posible afirmar que las guías son rígidas e inflexibles frente a la diversidad de las zonas rurales en Colombia.

Otro inconveniente que atañe a este modelo es justamente la capacitación docente, donde estas se caracterizan por ser cortas y no tener la relevancia conceptual y pedagógica que los docentes necesitan para desempeñarse en los diversos ámbitos rurales. Según Gómez (1995) el principal atractivo de Escuela Nueva por parte de las agencias financieras internacionales, es que ofrecen una educación primaria a bajo costo para los países pobres, en otras palabras "la Escuela Nueva es una educación barata con materiales didácticos baratos, cuya estandarización y replicabilidad permiten reducir aún más los costos educativos en el tiempo" (p. 300). Finalmente, no se pueden dejar de lado otras problemáticas como las deficiencias en la infraestructura y materiales de apoyo didáctico, teniendo en cuenta que no están pensados para la variedad de regiones del país.

2.4.4.2. Postprimaria

La postprimaria rural, según Zamora (2010) "es una extensión del programa Escuela Nueva, que surgió en la década de 1990 en el eje cafetero" (p. 10), la cual tiene como objetivo fomentar la continuidad educativa en la secundaria de la población rural una vez terminado su tránsito en la

educación básica primaria. Este modelo, a su vez, pretende integrar proyectos productivos, a través del Proyecto Institucional Educativo Rural –PIER, que desarrollen competencias en el estudiante frente a los diversos ámbitos rurales como la agricultura, el cultivo del café y la ganadería, ello podría traducirse en el aprovechamiento del capital humano en actividades productivas. Algunos ejemplos:

- Escuela y Café: Esta experiencia se llevó a cabo en el departamento de Caldas. Según Perfetti, Leal y Arango (2001), para 1998 se realizó una evaluación de las postprimarias de este territorio frente a los proyectos agropecuarios con la finalidad de saber si estaban encaminados hacia la caficultura. La evaluación dio como resultado que "sólo dos proyectos estaban relacionados con el tema del café. El resto correspondía a proyectos relacionados con otros productos agropecuarios (conejos, rábanos, hortalizas, galpones, plátano, etc.)" (p. 131). Esto se dio principalmente por dos motivos, el primero de ellos se sustenta en que los maestros no sabían cómo abordar el tema del café, y el segundo, que los jóvenes que participaban de este modelo, tenían un grado de escolaridad más alto que el de sus padres y apoyaban el proceso del café con algunos trabajos físicos como la siembra y recolección. Por todo lo anterior, nace la iniciativa de Escuela y Café, con el objetivo de promover las competencias escolares necesarias a los futuros caficultores, mejorando así la producción mediante la capacitación de los jóvenes rurales. Ello fue viable gracias a algunas iniciativas de la comunidad, como, por ejemplo, el ceder espacio de sus fincas para que los estudiantes pudiesen aplicar lo aprendido; el PEI giraba en torno a este fin y el apoyo de algunos profesionales cafeteros que se vincularon al proyecto. "Este programa ha logrado el aprovechamiento del capital humano de los hijos en las actividades productivas, hasta el punto en que los hijos se han involucrado de una manera más participativa y cualificada en los cultivos de café de los padres" (p. 131).
- Escuela Virtual: Esta experiencia se llevó a cabo en el departamento de Caldas y se enfocó en fortalecer las capacidades tecnológicas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo de la capacitación docente y desembocando en proyectos colaborativos por parte de los estudiantes que se encuentran inscritos en postprimaria. Este programa logró fortalecer el acceso a la tecnología de algunos jóvenes de Caldas, vale la pena aclarar que esta experiencia no se dio a nivel nacional, sino que se gestó y permaneció en Caldas.

2.4.4.3. Aceleración del Aprendizaje

Este programa es originario de Brasil y pretende atender a niños, niñas y jóvenes en extraedad tanto de primaria como de secundaria en las zonas rurales, donde los estudiantes en un aula convencional pueden completar la primaria en un año escolar, con el fin de que puedan continuar

sus estudios y reducir los índices de deserción, a su vez, facilitar el reingreso de aquellos estudiantes que abandonaron o que quizá están pensando en dejar la escuela por este obstáculo. La ventaja de este modelo es que una vez culmine el proceso de nivelación, el estudiante puede continuar su trayectoria educativa con normalidad. Según Huertas, López y Fonseca (2018) en Colombia:

“Para el 2000 se realizó un pilotaje de la aplicación del modelo, que tuvo lugar en Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y Bogotá, a través de una convocatoria que invitaba a profesores y rectores de instituciones educativas a participar de forma voluntaria” (p. 18).

A raíz de lo anterior, más de 100.000 estudiantes fueron beneficiados, ello se sustentó gracias a tres dimensiones: política (participación del gobierno en la implementación), pedagógica (el estudiante como centro del proceso de aprendizaje) y operativa (todos los integrantes de la comunidad educativa son responsables del éxito del proyecto).

Lo interesante de este modelo es que las áreas del conocimiento se abordan de manera interdisciplinaria, mediante elementos como la comunicación oral y escrita, el conocimiento del contexto en el que se habita (escuela, comunidad, barrio, municipio y por supuesto el país) y como eje transversal y central la resolución de problemas, todo ello para que los estudiantes en un año escolar puedan completar la básica primaria.

La evaluación de este modelo integra los resultados de las pruebas Saber tanto al inicio del proceso como al final del mismo para evaluar las competencias de los niños, niñas y jóvenes que participan de este programa y de esta manera estimar los estudiantes que serán promovidos. El programa intenta realizar un seguimiento de los egresados. Frente a los docentes, estos son elegidos por la Secretaría de Educación, donde anualmente reciben capacitaciones frente a la metodología. Colombia, a su vez, adopta un modelo adicional llamado Aprendizajes Básicos, donde se intenta alfabetizar mediante la lectura, escritura y matemáticas, ya que este modelo no está pensado como programa de alfabetización.

2.4.4.4. Telesecundaria

Este modelo se origina en México y su principal objetivo es ofrecer a niños, niñas y jóvenes rurales educación a través de la televisión y guías de aprendizaje, con el fin de continuar y completar su educación básica secundaria (de sexto a noveno), teniendo en cuenta las ciencias naturales, la educación ambiental y la biblioteca escolar como apoyo a esta estrategia.

En Colombia, el modelo Telesecundaria llega a ser pertinente en la medida que algunos niños, niñas y jóvenes al culminar grado quinto de primaria se ven enfrentados a la escasez de instituciones educativas que ofrezcan el servicio de secundaria en su zona. Según el DNP y el MEN (2014) este modelo se oferta en varios departamentos como el Amazonas, Antioquia,

Arauca, Atlántico, Cauca, Vichada, Boyacá, San Andrés, Cundinamarca, entre otros y presta los servicios educativos de sexto a noveno de bachillerato. La interacción entre estudiantes, maestros y las comunidades se da por medio de materiales audiovisuales e impresos y guías de aprendizaje, que se enfocan en situaciones problema, actividades prácticas y experimentales, así como ejercicios encaminados hacia el análisis de las diferentes situaciones (p. 78).

2.4.4.5. Sistema de Aprendizaje Tutorial

El Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT, se enfoca en los jóvenes y adultos campesinos para que les sea posible realizar su bachillerato en sus veredas, acompañados de un tutor, según Zamora (2010), "el modelo diferencia y desarrolla una serie de capacidades esenciales; matemáticas, de lenguaje y la comunicación, científicas, tecnológicas y de servicio la comunidad" (p. 10). De esta manera el SAT se considera como una innovación, según Perfetti (2003), no solo por su currículo, sino por el hecho de intentar potencializar las capacidades y habilidades de los jóvenes rurales de manera interdisciplinar, siempre al servicio de la comunidad y claramente al desarrollo rural. Así pues, el objetivo principal de este modelo es buscar que los jóvenes y adultos de las zonas rurales culminen su bachillerato y a su vez, se sumen a los procesos productivos de su comunidad.

En Colombia, la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (Fundae), se enfocó inicialmente, desde finales de la década de 1970, en algunas comunidades rurales del Cauca, donde su principal objetivo era fomentar un programa pedagógico que permitiera el mejoramiento de las prácticas productivas de la región y a su vez funcionará como eje mediador de programas como la producción de pequeñas parcelas y grupos con poco acceso a la tierra, el establecimiento de microempresas y el manejo de fondos comunitarios. En otras palabras, este programa está dirigido especialmente al desarrollo de las habilidades de las comunidades rurales. Según Perfetti, Leal y Arango (2001), los contenidos curriculares dejan de lado la memorización, para dar paso a la práctica de lo aprendido en proyectos comunitarios y productivos (p. 124). A su vez, al igual que en Escuela Nueva, los tutores concretan con sus estudiantes un cronograma de cosechas, en el cual no se verá afectada su trayectoria académica. Normalmente, el tutor es una persona de la misma comunidad.

2.4.4.6. Servicio Educativo Rural – SER

Este modelo es semi-presencial y brinda educación básica y media para jóvenes y adultos rurales, donde es posible evidenciar núcleos temáticos que parten de la realidad, potencialidades y contextos de cada comunidad, con un enfoque interdisciplinario, guiado por la pertinencia curricular frente al desarrollo humano, social, comunitario, productivo y tecnológico de las comunidades. Este modelo, según Zamora (2010), se forjó en la Universidad Católica de Oriente, en Rionegro – Antioquia.

En Colombia, en este modelo participan jóvenes mayores de 13 años y adultos que no han cursado la primaria, que no han iniciado el grado sexto o que no han culminado la educación media. La metodología que ofrece este programa se centra en el trabajo comunitario y la autonomía, ello se da a través del desarrollo de proyectos productivos. La estructura de este modelo corresponde a ciclos, donde los estudiantes pueden cursar la primaria y hasta grado noveno en cuatro ciclos y si lo desean, en un año adicional, pueden cursar grado décimo y once. Una de las principales ventajas de este modelo es que los estudiantes acceden a los conocimientos a partir de su comunidad y sus experiencias, que se complementan con áreas interdisciplinarias y el acompañamiento docente. Adicionalmente, el programa SER tiene cuatro líneas de formación: Desarrollo humano, personal y social, Desarrollo cultural, lúdico y estético, Desarrollo Científico y tecnológico y Desarrollo comunitario y productivo.

2.4.4.7. CAFAM

Este programa inicialmente no se pensó para las zonas rurales, pues estaba dirigido para trabajadores, empleados y adultos en general, posteriormente fue útil para la educación en el ámbito rural, pues apoyó programas de alfabetización y educación básica en adultos a partir de pedagogías activas, donde se brinda una educación integral, con oportunidades de desarrollar destrezas lecto-escritoras y conocimientos básicos del mundo laboral. De hecho, actualmente este programa cuenta con el apoyo de las cajas de compensación familiar, organizaciones sociales, comunidades religiosas, así como colegios, secretarías de educación, universidades y empresas del sector privado.

Según la Gobernación de Cundinamarca (2014) "En el departamento se han beneficiado con este modelo 10.877 adultos campesinos de 67 municipios" (p. 25). Los estudiantes en este modelo se clasifican teniendo en cuenta cinco etapas:

1. "Desarrollo de destrezas de lectoescritura o alfabetización.
2. Fundamental (básica primaria).
3. Complementaria (básica secundaria).
4. Áreas básicas de interés (contenidos de la básica secundaria).
5. Áreas avanzadas de interés (educación media)" (p. 25).

En Colombia, gran parte de las personas que eligen participar de esta modalidad pedagógica son campesinos mayores que desean culminar sus estudios, sin dejar de lado sus trabajos. De allí que este modelo apunte a flexibilizar el ritmo de enseñanza y aprendizaje, centrándose en la autonomía, así pues, "este modelo de educación continuada busca, entre otros, disminuir los índices de analfabetismo, incrementar el interés de los adultos mayores en la educación de sus hijos, optimizar la productividad y mejorar la calidad de vida de las familias campesinas" (p. 26).

2.4.4.8. Difusión de los modelos educativos flexibles en Colombia 2009 - 2012

En el presente apartado se recogerán los datos estadísticos de la implementación de los modelos educativos flexibles (MEF) en Colombia en los años 2009 – 2012, cuando el PER ya se encontraba muy avanzado en su ejecución. El objetivo del Departamento Nacional de Planeación - DNP junto con el Ministerio de Educación Nacional -MEN (2014) con su informe sobre la capacidad e incidencia de los MEF en Colombia, es realizar una evaluación institucional de los mismos con el fin de identificar la capacidad de las Secretarías de Educación Certificadas (SEC) que implementan los MEF para medir el grado de la calidad, permanencia, asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, los cuales son indicadores necesarios para comprender el cumplimiento de los MEF en las zonas rurales de Colombia. Es menester aclarar que en las cifras presentadas a continuación se encontrarán algunos MEF que no han sido nombrados con anterioridad, pero se tienen en cuenta para vislumbrar las estadísticas e indicadores de los MEF en el periodo de 2009 – 2012. En los respectivos anexos podrán consultarse los cuadros y en cada uno de ellos se remarcarán los siete modelos nombrados en el numeral anterior.

En el informe del DNP y el MEN (2014), se tienen en cuenta 62 SEC, donde se refleja un total de 11,166 IE y 35.974 sedes, donde se atienden un total de 5.890.431 estudiantes. A su vez, es importante aclarar que la matrícula total de los MEF es de 1.542.815, donde 814.594 son estudiantes de los 10 MEF referenciados anteriormente, es decir que la matrícula "corresponde al 13.8% de la matrícula oficial de las 62 SEC" (p. 9).

Ahora bien, es posible afirmar que los MEF (Véase Anexo 2.) que tienen más sedes son Escuela Nueva (21.489), Jóvenes en Extraedad (2.480) y postprimaria (1.775), sin embargo, es válido traer a colación aquellos MEF que no cuentan con una cobertura amplia en sedes como Bachillerato Pacicultor (7), SAT Presencial (9) y Cam_Secundaria (46). Es importante resaltar que los MEF que tienen una matrícula elevada son: Escuela Nueva (614.382), Jóvenes en Extraedad (281.349) y Etnoeducación (194.746). Y aquellos que por el contrario tienen una matrícula baja son: Bachillerato Pacicultor (324), SAT Presencial (622) y Cam_Secundaria (1.321). Según el DNP y el MEN (2014) "de las 62 SEC, 27 son Secretarías Departamentales y 35 son municipales, distribuidas en todo el país" (p. 20).

Frente a lo anterior y la importancia de cada uno de los MEF, es necesario recoger las estadísticas de capacitación del personal frente a los MEF, según el informe del DNP y el MEN (2014) (Véase Anexo 3.) se puede apreciar que el 64,94% del personal recibió capacitación, donde el número de capacitaciones recibidas en general en las 62 SEC fue de 690. Teniendo en cuenta ello, el mayor número de capacitaciones lo obtuvieron los programas de Aceleración de Aprendizaje (158), Preescolar escolarizado y no escolarizado (114) y Escuela Nueva (83). A su vez, los modelos en los cuales se dieron menos capacitaciones son: Bachillerato Pacicultor (10), Modalidad virtual asistida UCN (14) y Telesecundaria (50). Sin embargo, es preciso mencionar que los operadores (61%) son los que han brindado este servicio, seguido de las SEC (25%).

El informe del DNP y el MEN (2014), realiza una estadística interesante que permite observar el número de secretarías tanto municipales como departamentales que en el 2013 implementaron cada MEF (Véase Anexo 4.). De esta manera es posible apreciar que, aunque es similar el número de MEF implementados en el 2013 en las SEC, modelos como “Escuela Nueva, Postprimaria, Media Rural y Círculos De Aprendizaje son más frecuentes en las SEC departamentales, mientras que Bachillerato Pacicultor y Grupos Juveniles Creativos son más frecuentes en las SEC municipales” (p. 63).

2.5. Otras normativas para la educación rural

Las normativas frente a la educación rural, tienen en cuenta algunos conceptos centrales como la calidad educativa, sistema de gestión, evaluación y cobertura, a partir de ello, se han formulado e implementado programas que proponen reducir las brechas no solo educativas, sino también sociales, culturales y económicas entre la educación rural y urbana, con el fin de hacer frente a las necesidades de estas poblaciones con herramientas y modelos innovadores.

A continuación, se enuncian algunas normativas que se ocupan de la educación rural en Colombia, teniendo en cuenta no solo a los estudiantes, sino también a los docentes que juegan un papel fundamental en el entramado de esta educación.

2.5.1. Decreto N° 230 de febrero 11 de 2002

Se refiere a las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes y la educación. Así, se hace necesario citar lo que dice este decreto en cuanto a la promoción de los estudiantes de las zonas rurales en su artículo 1: "Se exceptúan para efectos de la promoción las modalidades de atención educativa a poblaciones, consagradas en el Título III de la Ley 115 de 1994 y los educandos que cursen los programas de postprimaria rural, telesecundaria, Escuela Nueva, aceleración del aprendizaje y otras modalidades que determinará el Ministerio de Educación Nacional. La promoción de estas poblaciones será objeto de reglamentación especial por parte del Ministerio de Educación Nacional" (Decreto N° 230. 2002).

2.5.2. Decreto N° 3020 de diciembre 10 de 2002

Hace alusión a los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente, de esta forma en el artículo 9, se dice que: "para cada centro educativo rural que cuente al menos con 150 estudiantes, la autoridad competente de la entidad territorial certificada podrá designar un director sin asignación académica" (Decreto N° 3020. 2002) y a su vez el artículo 11, habla sobre los alumnos por docente en el ámbito rural y urbano diciendo que "para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural" (Decreto N° 3020. 2002).

2.5.3. Decreto N° 1171 de abril 19 de 2004

Está relacionado con los estímulos a docentes y directivos que laboran en establecimientos educativos de difícil acceso ubicados en áreas rurales. Esto teniendo en cuenta el artículo 24 de la Ley 715 de diciembre 21 de 2001, la cual dicta que "Los docentes que laboran en áreas rurales de difícil acceso podrán tener estímulos consistentes en bonificación, capacitación y tiempo, entre otros" (Ley N° 715. 2001).

En consecuencia, la educación rural existe, pero no hay un concepto claro de la misma, como lo diría Jesús Núñez (2010) "La educación rural representa una temática que debe ser trabajada en profundidad para dar sentido a una educación que, desde el punto de vista administrativo, existe, pero que en la realidad de la escuela rural no se enseña, porque... sencillamente, no hay una educación rural sino una educación urbana en el medio rural" (Núñez, 2010, p. 13).

2.6. La experiencia

En el presente apartado se hará énfasis en la noción de experiencia y sus principios, adicional a ello, se aclarará qué se entiende por experiencia educativa dentro de esta investigación que convoca a tres mujeres rurales y su educación.

La experiencia según Jorge Larrosa (2006) es: *eso que me pasa*, en ese orden de ideas y siguiendo su dinámica en la conferencia *acerca la experiencia*, que se llevó a cabo en Mar del Plata en el 2007, el *eso* de la oración, alude a que la experiencia debe gozar de tres principios fundamentales: exterioridad, alteridad y alienación. El principio de exterioridad contiene el prefijo *ex*, tal como *extrañeza*, *exterior* y *extranjero*, que dan a entender que no pertenece a mi lugar y es ajeno a mí. Por su parte, el principio de alteridad se refiere a que *eso* que me pasa, es distinto a mí y por ende mientras se vive la experiencia, aquella es "algo completamente otro, radicalmente otro" (p. 89), a su vez, el principio de alienación complementa este tríptico, aludiendo a que la experiencia, es, en palabras de Larrosa (2006), algo "que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera" (p. 89).

Ahora bien, siguiendo con el análisis de la expresión sobre que la experiencia es "eso que *me* pasa", se prosigue con el pronombre reflexivo *me*, el cual en sí mismo tiene implícitos los principios de subjetividad, reflexividad y transformación, pues la experiencia siempre expone al sujeto y este a su vez debe estar abierto, sensible y vulnerable para que realmente llegue a permearlo, recordando que la experiencia es para cada cual la suya, por ende es singular, particular e irrepetible, de allí que no es posible obligar al otro a vivir una experiencia igual a la de otro ser. Ello quiere decir, que la experiencia no se transmite mecánicamente, ni por otros, pero al vivir en sociedad, es posible aprender de las experiencias de los demás. Anudado a lo anterior, la

experiencia es un movimiento de ida y vuelta, pues ella exige un retorno que debe afectar para formar o transformar, para convertirse así, en palabras de Larrosa (2006), en el *sujeto de la experiencia*.

De este modo, si la experiencia es eso que me *pasa*, es importante hablar de la palabra *pasa*, de la cual devienen los principios de singularidad, irrepitibilidad, libertad y pasión. Ellos, parten del principio de la incertidumbre, del peligro que puede ocasionar la experiencia, pero no en un sentido negativo, más bien, es el aventurarse y vivir el camino de la experiencia, aquella que es única y que pertenece a cada ser, aquella que es sorprendente, que se gesta en espacios, donde se ponen el juego las experiencias de los demás y a su vez, aquella que es incierta, pues la experiencia es libre cuando no se sabe qué va a pasar, es imprevisible, pues no se hace, se padece, en este punto, es importante recordar que la experiencia está alejada de la práctica y la voluntad, porque no es repetitiva, cabe aclarar que es ajena al *sujeto de la experiencia* o, como lo denominaría Larrosa (2006), al *sujeto pasional*, ya que, es una aventura de la cual no se saben sus resultados.

Ahora bien, después de tales aclaraciones sobre la noción de experiencia, Larrosa (2010) se pregunta “¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y simples provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido?” (p. 88), por ello se reitera, que la experiencia es mundo, lenguaje y pensamiento, todo ello compartido con los seres que nos rodean. De hecho, Gadamer (1977) citado por Contreras y Pérez (2010), comprenderá que:

“La experiencia significa siempre un proceso negativo, porque supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos; toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva, porque da lugar a un nuevo saber: Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son” (p. 24).

Cabe aclarar que la experiencia no solo denota lo nuevo o lo desconocido, sino que ella puede ser la recuperación o reafirmación de lo vivido, que quizá fue olvidado, pues la experiencia implica, afecta y marca, es decir que deja una huella, no es algo que simplemente sucede, es algo que se tiene, que llega o acontece, donde siempre hay un sujeto que la goza o padece. A su vez, la experiencia suele presentarse de improviso, alterando el orden y las situaciones cotidianas, de hecho:

“La experiencia, tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva” (Gadamer, 1977, como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 25).

Ello precisa que el *sujeto pasional* o *sujeto de la experiencia*, como lo denomina Larrosa (2006), no tiene control sobre la experiencia, ni el producto o efecto de la misma, de allí que la experiencia siempre reclame significados nuevos de lo vivido y se denomina experiencia no como un simple suceso, sino como algo que mueve y somete al sujeto a encontrarle un sentido que antes de esa experiencia no poseía o al menos no tenía reafirmado.

La experiencia entonces es aquella que deja aprendizajes, lecciones, relatos o simplemente algo que decir desde el propio saber, mismo que a veces no es posible expresarlo, de allí que la experiencia implique una práctica, aquella de estar inmersos en el mundo que implica, compromete e impone, si ello no fuese de ese modo, la experiencia simplemente le sería indiferente al sujeto y básicamente no *pasaría* nada. Aquella, necesariamente es una mezcla entre actividad y pasividad, puesto que según John Dewey (1995):

“La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez” (Dewey, 1995, como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 26).

Lo anterior indica que la experiencia no es una actividad que se realiza y luego queda en el olvido, todo lo contrario, ella se alimenta del ensayo y los efectos, mismos que están implicados en las formas de vivir en el quehacer cotidiano. De allí, es posible resaltar que la experiencia tiene dos tipos de preparaciones: por un lado, puede ser activa, donde el sujeto se encamina en busca de la experiencia realizando acciones que le complementen y le lleven por el camino “deseado” frente a sus expectativas, y, por otro lado, está la preparación pasiva, donde el sujeto espera que las vivencias lleguen por sí solas para luego, quizá, convertirlas en experiencias. De cualquier modo, la experiencia requiere un tipo de preparación para la aparición de un acontecimiento y por supuesto, una recepción del mismo. Ahora bien, dentro de todo este entramado, la experiencia permite preguntarse ¿Qué ha pasado? ¿Qué me ha pasado? ¿Por qué lo que pasó ha pasado? ¿Qué efectos han ocurrido en el *sujeto de la experiencia*?

2.6.1. De la trayectoria escolar y educativa a la experiencia educativa

Teniendo en cuenta lo expresado en el apartado anterior, a continuación, se vislumbran tres conceptos importantes: trayectoria escolar, trayectoria educativa y experiencia educativa que permitirán llegar a la comprensión de esta última, para trazar el sendero del entendimiento y análisis de las experiencias de tres mujeres rurales frente a su devenir educativo.

Trayectoria escolar

El concepto trayectoria escolar ha sido abordado desde diversos enfoques tanto cuantitativos como cualitativos, algunos autores asemejan este concepto como el camino que recorre un estudiante desde su educación inicial hasta que ocurre su salida, retiro o deserción del sistema educativo ya sea en los grados de básica primaria, bachillerato o educación superior, de hecho Mendoza (2017), afirma que la trayectoria escolar es como una flecha que se dispara y su trayecto inicia cuando el sujeto cuenta con la edad suficiente para acceder al sistema educativo y dura a lo largo de su vida educativa. Esta flecha, recorre varias direcciones, no siempre lineales, en la medida en que según Arizmendi citado por Mendoza (2017) "la educación es un acto esencialmente humano; el alumno acude a la escuela buscando orientación y guía para su desarrollo y formación integral, no solo para obtener y acumular conocimientos" (p. 60), de allí que esta flecha llamada trayectoria escolar modifique su dirección y sentido. La trayectoria escolar, entonces, refleja la evolución de los estudiantes de acuerdo a unos planes de estudio, con unos ritmos establecidos y niveles de aprobación o reprobación.

En la misma dirección, Hernández (2013) citado por Mendoza (2017), enuncia que efectivamente la trayectoria escolar es "el recorrido que realiza una persona en su proceso de educación escolar; la trayectoria vista como la historia de la educación institucional del sujeto" (p. 62), es decir que este tipo de trayectoria se centra netamente en el carácter individual del sujeto y su proceso educativo dentro de una institución escolar, aunque aquella no es lineal, en la medida en que se tiene en cuenta la biografía del sujeto y las condiciones que median en su entorno, tanto sociales, políticas, económicas y culturales, cabe resaltar que este tipo de trayectoria no es continua, pues aquella puede verse interrumpida por diversos motivos como la deserción escolar, la falta de recursos, razones laborales o familiares que se dan en los diversos contextos sociales, de hecho Gutiérrez (2011), citado por Mendoza (2017), afirmará que la trayectoria escolar es "un proceso de recorrido académico de un grupo de estudiantes, a lo largo de un plan de estudios, tanto en términos administrativos (inscripción, boletas, constancias) como de los resultados y vivencias" (p. 64).

Trayectoria educativa

El concepto de trayectoria escolar da un giro sobre la perspectiva de trayectoria educativa, que se denomina como un proceso no lineal y que no finaliza de manera irreversible, pues puede interrumpirse y retomarse sin que ello constituya a una deserción educativa definitiva, de hecho, al hablar de trayectoria educativa, es posible vislumbrar el fenómeno del regreso, que se entiende que la salida de la escuela no es un evento definitivo, como se nombró anteriormente, ya que actualmente existen modelos flexibles que permiten incorporar nuevamente a los sujetos a una vida educativa. Así pues:

"La trayectoria educativa deja de ser considerada como un camino no ideal que solo algunos transitan a partir de unas condiciones favorables individuales, familiares, económicas y sociales y pasa a ser considerada como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que posibilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes" (Mendoza, 2017, p. 66)

De esta manera, cabe aclarar que la interrupción de la trayectoria no es causal para hablar de incapacidad o cambios en una historia de vida de un sujeto, sino que ello va ligado directamente por la dificultad de las instituciones educativas en romper el pacto homogeneizador y poder diversificar las trayectorias educativas, dando respuesta al reconocimiento de aquellas ancladas a los niños, niñas, jóvenes y adultos en sus cotidianos.

Ahora bien, en el contexto colombiano, según el MEN (2022) y desde el Plan Sectorial de Educación 2018 - 2022 "Pacto por Colombia, pacto por la equidad", las trayectorias educativas son definidas como "los recorridos que una persona realiza para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes a lo largo de la vida, y que le permiten el desarrollo pleno de sus potencialidades y tener calidad de vida en lo personal, social y productivo (MEN, 2022, p. 12). Las trayectorias educativas se soportan a partir de tres enfoques, que se sustentan en los Derechos de los Niños, la Ley 1098 de 2006 o más conocida como Código de Infancia y Adolescencia, la Ley 1804 de 2016 o Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia y por supuesto la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018 - 2030, a continuación, se citan cada uno de estos enfoques:

Cuadro 9.

Descripción de los enfoques que soportan conceptualmente la apuesta de trayectorias educativas.

Enfoque	Descripción
Enfoque de derechos (Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030)	El enfoque de derechos comprende principios universales y el reconocimiento del compromiso y obligatoriedad estatal de la garantía. Su carácter integral permite una visión holística de los seres humanos en lo individual o colectivo, atendiendo a sus capacidades de desarrollo. Desde este enfoque, se reconocen a las niñas, niños y adolescentes como sujetos titulares de derechos. Así, el Estado colombiano se plantea la protección integral de los derechos de la niñez en términos del reconocimiento de su titularidad y la promoción del desarrollo integral, la prevención de su vulneración, la garantía y el restablecimiento.

<p>Enfoque de desarrollo integral (Ley 1804 del 2016)</p>	<p>El desarrollo integral es el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.</p> <p>El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de: actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.</p>
<p>Enfoque de curso de vida (Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030)</p>	<p>El enfoque de curso de vida constituye una perspectiva que permite reconocer, en los distintos momentos de la vida humana, trayectorias, sucesos, transiciones, ventanas de oportunidad y efectos acumulativos que inciden en la vida cotidiana de los sujetos, en el marco de sus relaciones y de su desarrollo. Este enfoque se orienta desde el reconocimiento del proceso continuo de desarrollo a lo largo de la vida y constituye una perspectiva que aporta al análisis y reflexión permanentes de la situación, condiciones de vida y desarrollo integral de los sujetos (individuales y colectivos), reconociendo la incidencia de múltiples condiciones históricas, sociales, culturales, biológicas y psicológicas.</p>

Fuente: MEN (2022). En: Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos. Pág. 25.

Los tres enfoques propuestos por el MEN (2022) son indispensables para comprender las trayectorias educativas que permiten identificar las responsabilidades del Estado y de la sociedad respecto al derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a lo largo de su vida, donde se desarrollara de manera única un cúmulo de habilidades, capacidades y talentos que se potencian con la interacción de los diferentes entornos a los cuales están expuestos diariamente. En el caso colombiano, se busca que las trayectorias educativas sean:

- **Completas:** Asegurando un tránsito por los ciclos escolares desde el ingreso y graduación de la educación superior.
- **Continuas:** Evitar la deserción y abandono del sistema educativo.
- **De calidad:** Promoviendo el desarrollo de aprendizajes significativos vitales en cada momento de la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, para efectos de esta investigación, se tendrá en cuenta la exploración de las trayectorias educativas como paso importante para entender la experiencia educativa de las mujeres rurales, puesto que, aquellas trayectorias permiten vislumbrar las transiciones y procesos de aprendizaje y desarrollo por los que pasan los sujetos a lo largo de su vida y que están relacionados con su entorno, donde se incluyen factores como los recursos disponibles, la familia, la comunidad, las interacciones con docentes, compañeros, amigos, entre otros, sin olvidar las necesidades y particularidades de cada sujeto.

Experiencia educativa

Teniendo en cuenta la importancia de analizar las experiencias educativas de tres mujeres rurales, es preciso, como se mencionó anteriormente retomar tanto las trayectorias escolares que, como una flecha direccionan la vida educativa de los sujetos en las instituciones educativas, así como la trayectoria educativa que permite comprender al ser de una manera integral, pero dentro de una institución con un cúmulo de conocimientos, capacidades y habilidades que le son necesarias en sus entornos cotidianos.

Hasta este punto se ha hecho referencia a aquello que está dado desde el Estado y su ánimo de fomentar el derecho a la educación. Ahora bien, las experiencias que se pretenden analizar dentro de esta investigación trascienden el espacio institucional (sin decir que estas no son necesarias para comprender los tránsitos de estas mujeres por la escuela), para focalizarse en aquellas enseñanzas, saberes y educación que estas mujeres dotan de sentido, es decir, no solo los aprendizajes de la escuela son válidos, también lo son aquellos familiares, comunitarios, informales y no formales que las han llevado a transitar diversos escenarios educativos experienciales.

Así pues, la educación es uno de los pilares fundamentales de cualquier sociedad moderna y la experiencia educativa es un aspecto clave en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los seres humanos. La experiencia educativa, entonces, se refiere al conjunto de vivencias, situaciones y emociones que se experimentan durante la formación académica, ya sea familiar, formal, informal, no formal o comunitaria, y su importancia radica en que contribuye a la formación de individuos críticos, reflexivos y capaces de enfrentar los desafíos de la vida.

De hecho, en la actualidad la educación ya no se enfoca solo en la transmisión de conocimientos, sino que se ha ampliado a otros aspectos como el desarrollo de habilidades, el fomento de valores, la creatividad y el pensamiento crítico. Por lo tanto, la experiencia educativa debe ser diseñada

para que el *sujeto de la experiencia* pueda desarrollar todas estas habilidades y competencias, pero ¿ello se pensaba antes de esta manera? Quizá no, de allí que sea menester explorar esta situación en las mujeres, aquellas que por ser rurales han sido desligadas del ámbito educativo. La experiencia de aquellas mujeres es claramente diferente a la de las mujeres urbanas debido a una serie de factores, como la falta de acceso a recursos y oportunidades, la falta de infraestructura educativa adecuada en áreas rurales y la discriminación de género arraigada en la cultura, ello se sustenta con mayor rigurosidad en el apartado tres sobre *la mujer rural en Colombia* del presente marco conceptual.

En muchas regiones rurales, las mujeres pueden tener menos acceso a la educación debido a la falta de escuelas y a la necesidad de trabajar en casa o en el campo. Además, en algunas culturas, la educación de las mujeres no se considera una prioridad y se espera que se centren en tareas domésticas y en la crianza de los hijos. A menudo, las mujeres rurales también enfrentan barreras culturales y sociales, como estereotipos de género y tradiciones arraigadas que limitan sus oportunidades de educación y carrera, pero a pesar de ello, no está demás aclarar que, en estos tiempos, en ocasiones la escolaridad femenina supera por algunos puntos a la escolaridad masculina. Por ejemplo, algunas culturas pueden creer que las mujeres no deben recibir educación o que su educación debe ser limitada a ciertos campos considerados "femeninos", donde hace unos años, se dedicaban a aprender labores de la cocina, costura y la urbanidad de Carreño, todo ello dentro del proyecto desarrollista de nación.

En consecuencia, la experiencia obliga al sujeto a repensar sus propias vivencias, pues ellas son la suma de los grandes acontecimientos que suceden en el diario vivir. Frente al tema de la educación, algunas razones del porqué es importante investigar y analizar la experiencia en este ámbito, es que la propia experiencia está anclada a la educación, pues, por un lado, toda práctica educativa busca ser experiencial, o en su mayoría desde diversas corrientes pedagógicas, como el constructivismo, se piensa que debe ser de esta manera. Por otra parte, lo educativo y la experiencia se pueden medir desde su alcance pedagógico en cuanto es vivida, sufrida y/o superada, en algunos casos, por sus principales protagonistas. Por ello pensar en la experiencia educativa es indagar su origen y camino, de hecho, Contreras y Pérez (2010) enuncian que:

“... La investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: buscar aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos.” (p. 22)

De allí, entender que “lo vivido es la condición de la experiencia, y la experiencia puede dar lugar a un saber o a un hacer más sabios” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23), pues el investigar la experiencia educativa es estudiar lo vivido, lo que se aprende o no, los modos de enseñanza percibidos, las relaciones educativas establecidas, donde hay acontecimientos situados en un

tiempo y espacio, al situarse la experiencia sobre un cuerpo, llega a ser subjetiva desde lo vivido, sentido y experimentado por alguien en particular, y este alguien a su vez tiene diversas dimensiones como los sentimientos, emociones, razón, desconcierto, etc.

Entonces, la experiencia educativa no es simplemente el vivir / narrar determinado suceso o fenómeno, el estudiarla implica observar con detenimiento y de manera especial aquellas vivencias que no pasan de largo, sino que por el contrario dejan una huella, una herida y por qué no, una satisfacción que marca una época de la vida, pues todo ello supone novedad para el *sujeto de la experiencia* que lo vive, intentando descifrar nuevos saberes que puedan significar algo, quizá un nuevo rumbo, puesto que la experiencia supone un darse cuenta de algo sobre sí mismo, sin dejar de lado el hecho de que la experiencia puede ser un recordar, reafirmar o desmentir algo sabido, pero olvidado, por ello, la experiencia afecta, marca, deja huella, pues no es algo que simplemente sucede, de allí el reiterar que experiencia y subjetividad son inseparables en la medida en que suponen diferentes puntos de vista y diversas formas de situarse en el mundo frente a un determinado acontecimiento, aplicando el principio de singularidad. Por ello,

“... Las experiencias en su sentido singular, temporal y vivencial, lo que se vive, lo que cobra o no sentido, lo que afecta a lo que se vive y a la manera en que se hace, no es ajeno a las condiciones políticas, materiales y simbólicas del mundo del cual formamos parte; y en concreto, en el mundo educativo, no es ajeno a las formas instituidas de la educación.”
(Contreras y Pérez, 2010, p. 45)

Ahora bien, la experiencia debe pensarse como un todo y no fraccionada, puesto que es posible de esta manera rastrearla e intentar captar lo que la experiencia en sí misma quiere decir, de allí que investigarla no debe ser un conjunto de pasos rígidos, sino más bien el pensar y repensar aquellos lenguajes, imágenes, símbolos, pensamientos y de esta manera tratar de identificar los “hilos de sentido: aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento. Hilos que pueden ser finos, sutiles, largos, a veces enmarañados, entretejidos con otros hilos” (Contreras y Pérez, 2010, p. 79), aquellos permiten reconstruir los diversos caminos, perspectivas y sentidos que permiten comprender la experiencia, abriendo nuevos y vastos horizontes de sentido.

Es menester recalcar que la experiencia educativa tiene un amplio contenido narrativo, pues las vivencias como principio, son subjetivas y transcurren en un tiempo y espacio, adicional a ello, expresan acontecimientos, algo pasado que debe ser contado, porque es gracias a la narración que es posible contar una historia sin que ello rompa con el sentido de lo vivido, lo sentido y lo pensado, creando relaciones con las nuevas significaciones adquiridas:

“Las formas narrativas del saber educativo buscan dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia mientras se mantiene el sentido integral de la misma. Y promueven en quien las recibe la capacidad de inspiración, de ponerse en el lugar del pensamiento y la acción de quien vive la experiencia, desarrollando su propio sentido de la misma y su capacidad

para vivir otras nuevas, incorporando lo que la experiencia relatada le ha aportado como saber” (Contreras y Pérez, 2010, p. 80).

Entonces, el saber educativo, mismo que se enuncia en la cita de Contreras y Pérez, se refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que se consideran fundamentales para la educación y formación del ser humano. Esto incluye tanto los conocimientos académicos, como la literatura, las matemáticas, las ciencias, las humanidades y las artes, así como también las habilidades sociales y emocionales necesarias para la vida diaria. Este, se puede adquirir a través de la educación formal, como la escuela, la universidad o la formación profesional, así como también a través de la educación no formal, como cursos, talleres, programas de capacitación, educación comunitaria y el entorno familiar. Además de los conocimientos y habilidades mencionados, el saber educativo también incluye valores, actitudes y costumbres que forman parte de una cultura, estos son importantes para el desarrollo personal y social del *sujeto de la experiencia* y para su capacidad de contribuir a la sociedad. Vale la pena traer a colación a Eisner (1998) citado por Contreras y Pérez (2010), para realizar una aclaración frente al saber puesto que:

“La idea de que el saber se acumula sugiere que el saber es un material inerte que se puede reunir, almacenar y reservar. Considerar al saber cómo algo inerte es cosificarlo. El saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no es algo que uno pueda reservar y señalar. Para que exista saber, éste debe ser conocido. Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él. Resumiendo, el saber es un verbo”. (Eisner, 1998, como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 49).

De acuerdo con lo anterior, primero, es menester resaltar que el saber no es algo inerte, ejemplo, en el ámbito pedagógico, el saber no está allí a la espera de ser usado por alguien, pues solo existe cuando realmente es encarnado, recuperado y repensado en busca de una necesidad que lo conciba como útil; y segundo, el saber dentro de la experiencia, está en el ámbito de lo paradójico, en la medida en que entre más experiencias tiene un ser humano, más sabiduría concentra, ayuda y guía en su hacer educativo, dando apertura a lo nuevo, lo inesperado, dando a entender que no se puede confiar en los saberes ya acumulados, puesto que en la experiencia educativa está en resignificar cada acontecimiento donde sea posible recrear, recuperar y analizar su sentido pedagógico para el diario vivir.

La importancia entonces de este tipo de investigación radica en la capacidad de agudizar los sentidos de la experiencia educativa, teniendo presente que aquella podría inspirar nuevas posibilidades, dado que el principal punto de partida es comprender que, en el mundo, todos, hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes, adultos, ancianos, etc., tiene una experiencia educativa que ha forjado un cúmulo de vivencias significativas a lo largo de su historia ya sea larga o corta. De hecho, en este tipo de experiencias es posible vislumbrar, por ejemplo, la ilusión de

ingresar a la escuela, la emoción del maestro que enseña apasionadamente su área, la desilusión de ser juzgado por maestros, directivas o estudiantes, el gran dilema de la deserción, etc. Sería posible seguir nombrando sucesos susceptibles de grandes experiencias en la escuela, pero lo que aquí se pretende resaltar es que se a pesar de tener múltiples vivencias, no se han valorado e individualizado para encontrarles un sentido, también es menester aclarar, que la escuela no es el único ámbito de educación, pues hay otras agencias como la familia en sí misma, por ello no está de más citar a Nuria Pérez (2010) al decir que:

“La experiencia es una crítica del sentido común. En la medida en que ella consiste en “mirar de nuevo” y en un “probarse” en primera persona, corresponde a una ruptura con aquel carácter anónimo y cosificado, con aquella casi naturalidad con la que la mirada del sentido común enfrenta las cosas” (p. 118).

Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia educativa es dejarse tocar y sorprender por lo imprevisto que sucede en la escuela y en los espacios cotidianos donde se fomentan diversos aprendizajes, de hecho, Larrosa (2003), en el explorar el fenómeno de la experiencia, afirma que:

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción... Requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los odios, charlar sobre los que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003, p. 174).

De allí que trabajar con la experiencia en general y enfocada en el ámbito educativo supone dejar de lado el punto de vista propio, para centrarse en la escucha de ese otro que narra sus sentires frente a los diversos acontecimientos que rodearon su ser actual. Es importante resaltar que al analizar las experiencias educativas, estas no se pueden descifrar e interpretar completamente, pues siempre es necesario volver sobre ellas y explorarlas, pensarlas y dotarlas de significados desde diferentes frentes, pero ello no significa que no sea posible aprender de ella, ya que, por más enigmática que sea una experiencia, esta supone “interrogar la realidad a partir de la propia experiencia, [volver] significativa lo sobreentendido, [generar] sentido a lo obvio, [valorar] las diferencias”, por otro lado, requiere aceptar la realidad y el choque con la misma en la medida en que es menester dejarse llevar por lo nuevo sin que lo ya construido interrumpa la experiencia en sí misma.

Teniendo en cuenta lo discutido hasta el momento, para efectos de esta investigación, se entenderá que la experiencia educativa se puede discutir bajo tres argumentos claves:

1. La experiencia educativa parte del principio de incertidumbre, es decir que no se parte de ideas prefijadas sobre el fenómeno educativo a estudiar.
2. Para que la experiencia educativa emerja más allá de la trayectoria escolar y educativa (que es importante tenerlas en cuenta), es preciso crear espacios en los cuales los *sujetos de la experiencia* puedan pensar en sus experiencias vividas para dar a conocer el largo itinerario de años y años en la educación formal, informal, no formal, comunitaria y por supuesto familiar, donde saldrán a flote sentimientos y emociones, que permitan ampliar el espectro frente a las enseñanzas y aprendizajes adquiridos gracias a aquellas vivencias que por medio del sentir, encarnar y comprender se transformaron en experiencias.
3. La experiencia educativa, se fundamenta como un instrumento para la construcción de la realidad que pone en movimiento a tres ejes fundamentales: pensamiento, tiempo y espacio, pues el pensamiento a través del relato expresa la singularidad de las vidas desplegadas frente a múltiples relaciones, con otras personas, saberes e instituciones y en definitiva con el mundo, de allí recalcar que la experiencia educativa es significativa únicamente cuando está moviliza constantemente lo saberes adquiridos (no netamente institucionales), pues producen un saber nuevo que cada *sujeto de la experiencia* puede incluir o excluir de su memoria y cotidiano.

A partir de estos tres argumentos, es preciso resaltar que a través de aquellos relatos sobre las experiencias educativas es posible, por un lado, mostrar las trayectorias escolares y educativas fruto de las relaciones pasadas con personas e instituciones o espacios comunitarios; y por otro, visibilizar las percepciones, opiniones y sentimientos que emergen del recordar y reconstruir un pasado que desde el presente adquiere nuevos significados, donde es justo preguntarse entonces por aquella educación que no se ha recibido, pero que se anhela o al menos se proyecta. Por último, Arendt (1993) citado por Ventura (2010) afirma que “los relatos de experiencias posibilitan la creación de un lugar, para el diálogo en el que podemos mostrar quienes somos” (p. 233).

Capítulo III. Marco metodológico

Hablar del diseño metodológico implica situar mi intencionalidad como investigadora y la cercanía que durante cuatro años he tenido con aquellas mujeres rurales de Tihuaque, que, aunque suene lejano, hace parte del panorama y paisaje de montañas que los bogotanos disfrutaban al fijar su mirada al suroriente de la ciudad. En esta oportunidad indago sobre sus experiencias educativas desde sus vivencias en la infancia, juventud y adultez, a su vez de sus proyecciones frente a su faceta educativa. Por lo anterior, en el presente apartado se explicará la metodología desde su enfoque investigativo, técnica, instrumentos, diseño de guion, caracterización y del escenario de la población.

3.1. Enfoque investigativo

A lo largo de la historia de las ciencias sociales, investigadores e investigadoras se han cuestionado sobre el quehacer social de las comunidades humanas, frente a sus relaciones, proyecciones y el sentido de sus prácticas políticas, culturales y sociales, todo ello en medio de la dualidad entre la investigación de carácter cualitativo y cuantitativo. De esta manera, en el siguiente cuadro se expresan las principales características de estos dos tipos de investigación:

Cuadro 10.

Comparaciones entre la investigación cualitativa y cuantitativa

VARIABLES	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Visión del mundo social.	Un orden dinámico creado por la acción de los participantes cuyas significaciones e interpretaciones personales guían sus acciones.	Un orden mecánico y estable en el cual los factores causales afectan los resultados predecibles, independiente de las acciones de los miembros.
Relación con la teoría.	Formulación de teorías.	Verificación de teorías
Empleo de conceptos.	Conceptos sensibles que buscan capturar y preservar los significados y las prácticas de los participantes.	Conceptos operacionales planteados lógicamente en dimensiones medibles ligadas a la teoría.

Forma de los datos.	Descripciones textuales de lo observado.	Numéricos expresados según las propiedades cuantificables de los datos.
Tipos de hallazgos.	Interpretaciones de la realidad social estudiada en su forma natural y según el dinamismo de la vida social.	Relaciones entre las variables (con frecuencia causales), las cuales son establecidas a partir de la teoría formal y no necesariamente por la realidad empírica referida

Fuente: Jorge Martínez Rodríguez (2011). En: Métodos de investigación cualitativa. Pág. 13.

En consecuencia, es posible afirmar que la investigación cualitativa, la cual será el enfoque del presente estudio, se centra en la comprensión profunda y subjetiva de los fenómenos sociales, haciendo uso de diversos instrumentos como las entrevistas, los diferentes tipos de observación, análisis de contenido, entre otros, pues se enfoca en la interpretación y significado de los datos recopilados, de allí que esta permita explorar contextos complejos y comprender las experiencias educativas individuales de las mujeres rurales de Tihuaque, como lo afirma Martínez (2011):

“El paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social”. (p. 15).

La investigación cualitativa, tiene para sí dos corrientes epistemológicas claves, por un lado, la hermenéutica, que nos habla de la interpretación y del descubrir los significados que las expresiones humanas de cada comunidad, conservando su singularidad. Por otro lado, se encuentra la fenomenología, donde su principal interés es la comprensión de los actores sociales y el sentido que adquieren sus prácticas cotidianas en los ámbitos sociales, políticos, educativos, económicos, etc.

De esta manera, Martínez (2011) afirma que “El interés teórico de la investigación cualitativa es la comprensión de sentido y la orientación y liberación de la acción humana” (p. 17) resaltando entonces la singularidad de comunidades y personas dentro de sus marcos de referencia, examinando la realidad que aquellos sujetos de la experiencia vivencian, validando sus creencias, sentimientos, emociones y valores, recordando entonces que este tipo de enfoque investigativo, al tener como objeto el estudio de los seres humanos y su interacción con el medio, evita reducir a los sujetos a variables estadísticas y más bien los considera en su totalidad como sujetos, inmersos en contextos que mediante datos descriptivos y una perspectiva humanística pretende explorar, descubrir e interpretar realidades en pro de la creación de nuevas teorías que permitan entender los

fenómenos sociales desde y para las comunidades. En consecuencia, este enfoque permite contemplar la realidad educativa de cuatro mujeres rurales de Tihuaque – Villa Rosita desde su singularidad, permitiendo escuchar, explorar y analizar el sentido que aquellas mujeres le otorgan a su devenir educativo, develando sus experiencias y gracias a ellas formular reflexiones críticas a partir de lo hallado entorno a la educación de la mujer rural colombiana.

3.2. Estudio de casos

Reconociendo la naturaleza de la presente investigación que opta por un enfoque cualitativo, es posible acoger el estudio de casos como estrategia y posibilidad de conocer y explorar desde la perspectiva de las propias mujeres rurales sus experiencias educativas, de esta manera, según Martínez (2006), el estudio de casos es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría” (p. 174).

Cabe destacar que dentro del estudio de casos debe existir una triangulación de fuentes de datos que permitan una mejor interpretación del fenómeno social a estudiar, como por ejemplo documentos, archivos, entrevistas, observación, cuestionarios, entre otros, ya que el objetivo del estudio de casos es "documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron" (Martínez, 2011, p. 31). Cabe aclarar que el estudio de casos no parte de una hipótesis preestablecida, sino que las genera conforme se recolectan y analizan los datos.

Otros aportes importantes para comprender el estudio de casos desde la óptica de la realidad social y educativa son citados en Barrio et al (2015): “Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas y para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas” (p. 2). De este modo, el estudio de casos es un método idóneo para dar razón al objetivo general de la presente investigación, el cual se centra en explorar y analizar los relatos de vida de cuatro mujeres rurales de Tihuaque – Villa Rosita dentro su ámbito educativo, donde se resaltan las experiencias entorno a sus oportunidades, restricciones y el sentido que aquellas mujeres le otorgan a sus experiencias educativas.

3.3. Instrumento de investigación

Al reconocer el carácter situado y holístico del estudio de casos, el siguiente instrumento de investigación acentúa el carácter narrativo dentro de la comprensión de las experiencias educativas

de las mujeres rurales, es decir, escuchar sus voces abriendo la posibilidad de comprender sus perspectivas, reconociéndolas como sujetos particulares, situándolas y visibilizándolas más allá de la diferencia, desde sus significaciones y prácticas vividas en el ámbito educativo. Así, se implementará la realización de entrevistas semiestructuradas a profundidad con la ayuda de un guion.

Entrevista semiestructurada a profundidad

Las entrevistas en general surgen como una oportunidad de conversar e intercambiar información. Según Hernández et al (2010) "en la entrevista a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema" (p. 418). A su vez, Taylor y Bogdan (1984), afirman que la entrevista es una "herramienta para excavar" (p. 100), de allí que para el presente estudio se tendrán en cuenta las entrevistas semiestructuradas a profundidad que "se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)" (p. 418). Por ello se alude que el marco de este tipo de entrevistas debe ser abierto, pues las preguntas pueden ser planteadas de distintas maneras en las entrevistas con cada sujeto de la experiencia, pues su orden depende de las respuestas dadas.

Ahora bien, las entrevistas semiestructuradas tendrán el componente de las entrevistas cualitativas a profundidad, donde según Taylor y Bogdan (1984), los encuentros entre la investigadora y las informantes estarán dirigidos "hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (p. 101). Adicional a ello, este tipo de entrevista sigue un modelo de conversación, que no se basa en preguntas y respuestas rápidas, sino más bien busca que la investigadora "aprenda qué preguntas hacer y cómo hacerlas" (p. 101), pues al ser entrevistas semiestructuradas, el guion puede ser modificado, como se nombró anteriormente. Así pues, para efectos del presente estudio, será de gran importancia la entrevista semiestructurada a profundidad pues permitirá entrever acontecimientos y actividades que las informantes o sujetos de la experiencia vivenciaron de primera mano frente a su experiencia educativa, de hecho, el rol de las informantes "no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben" (p. 103). A continuación, se presentará el guion que se tendrá en cuenta para las entrevistas con cada una de las mujeres rurales.

Cuadro 11.

Guion de entrevista semiestructurada. La experiencia educativa.

Entrevista semiestructurada		
Fecha:		
Lugar:		
Hora:		
Aspecto	Justificación	Preguntas
Identificación de la entrevistada	El aspecto de identificación de la entrevistada es importante en la medida en que permite clasificarlas entorno a la edad y su estado civil, siendo este último una característica importante al hablar de la educación de las mujeres rurales.	<ul style="list-style-type: none"> a. Nombre (este será cambiado según la entrevistada lo considere pertinente). b. Edad. c. Estado civil.
Características sociales	Este aspecto, tiene cuatro momentos claves que permiten conocer el cómo les fue posible llegar a Tihuaque - Villa Rosita, el entorno familiar de la informante y a su vez el nivel educativo de su familia, con el fin de vislumbrar la concepción de la educación dentro de su círculo familiar, adicional a ello se hace alusión al tema de las actividades económicas que han desarrollado y que desarrollan actualmente, pues es menester reconocer si aquellas mujeres rurales encuentran	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cómo y cuándo llegó a Tihuaque - Villa Rosita? b. ¿Qué caminos (situaciones) tuvo que recorrer (padecer, vivir...) para llegar allí? (Se podría realizar un mapeo de los caminos recorridos por cada mujer) c. Familia: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Actualmente cómo está constituida su familia? • ¿Recuerda lo que sus padres pensaban de la educación o de asistir a la escuela?

	<p>favorable su nivel educativo al momento de encontrar un trabajo ya sea formal o informal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerda lo que sus hermanos/as pensaban de la educación o de asistir a la escuela? • Nivel educativo de madre, padre, hermanos/as e hijos/as. • ¿Tiene hijos? en caso de ser afirmativo ¿cuántos hijos tiene? y ¿a qué edad tuvo su primer hijo/a? ¿a qué edad tuvo su segundo hijo/a? (se preguntará la edad que tenía al tener cada uno de sus hijos) ¿cuál era su estado civil al momento de tener a sus hijos? ¿tener hijos resultó conflictivo para culminar/avanzar en su vida educativa? <p>d. Actividades económicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podría enunciar los trabajos que ha tenido a lo largo de su vida. • ¿A qué se dedica actualmente? (actividades económicas formales e informales).
<p>Trayectorias y experiencias educativas</p>	<p>El presente aspecto contiene preguntas guiadas a la trayectoria educativa de cada una de las informantes, pues a partir de este hallazgo, es posible indagar sobre sus experiencias en cada una de las etapas educativas, desde la educación primaria hasta la educación profesional en caso de tenerla, no haberla culminado o de estarla cursando. Adicional a ello, este apartado toca un tema relevante, pues se indaga sobre las</p>	<p>a. ¿Qué piensa usted de la educación? (en sí misma y en general)</p> <p>b. ¿Cuál es el último nivel educativo que alcanzó? (se tiene en cuenta la educación formal, informal y no formal)</p> <p>c. Educación primaria (en caso de tenerla):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde la curso? • ¿Cuándo la culminó? en caso de no culminarla: ¿Qué situaciones impidieron que culminara la primaria?

	<p>oportunidades y restricciones a lo largo de su vida educativa, ello es importante, pues según el DANE 2022, las mujeres rurales encuentran grandes limitantes sociales y culturales al querer formarse (más información al respecto en el apartado 2.3. La mujer rural en Colombia, dentro del Capítulo II. Marco Conceptual).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Era fácil llegar a la institución educativa? Describa el camino. • ¿Algún evento especial que recuerde de esta época? • ¿Cambiaría algo de esta época? • En este momento de su vida ¿recibió apoyo de su familia? <p>d. Educación secundaria (6° a 9°) (en caso de tenerla):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde la cursó? • ¿Cuándo la culminó? en caso de no culminarla: ¿Qué situaciones impidieron que culminara la secundaria? • ¿Era fácil llegar a la institución educativa? Describa el camino. • ¿Algún evento especial que recuerde de esta época? • ¿Cambiaría algo de esta época? • En este momento de su vida ¿recibió apoyo de su familia? <p>e. Educación media (10° y 11°) (en caso de tenerla):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde la cursó? • ¿Cuándo la culminó? en caso de no culminarla: ¿Qué situaciones impidieron que culminara la educación media? • ¿Era fácil llegar a la institución educativa? Describa el camino. • ¿Algún evento especial que recuerde de esta época? • ¿Cambiaría algo de esta época?
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • En este momento de su vida ¿recibió apoyo de su familia? <p>f. Educación cursos de corta duración</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde los cursó? • ¿Cuándo los culminó? en caso de no culminarla: ¿Qué situaciones impidieron que culminara aquellos cursos? • ¿Era fácil llegar al lugar donde dictaban estos cursos? Describa el camino. • ¿Algún evento especial que recuerde de esta época? • ¿han sido útiles para la actividad económica que desempeña? • ¿Cambiaría algo de esta época? • En este momento de su vida ¿recibió apoyo de su familia? <p>g. Educación técnica y profesional (en caso de tenerla):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde la cursó? • ¿Cuándo la culminó? en caso de no culminarla: ¿Qué situaciones impidieron que culminara su educación técnica o profesional? • ¿Era fácil llegar a la institución educativa? Describa el camino. • ¿Algún evento especial que recuerde de esta época? • ¿Se ha desempeñado laboralmente en el camino profesional elegido? • ¿Cambiaría algo de esta época?
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • En este momento de su vida ¿recibió apoyo de su familia? h. Oportunidades o restricciones al acceder al estudio (matrimonio y embarazos a temprana edad, desinterés por la educación, vivir en zonas de poco acceso a escuelas, ser parte del sostén económico familiar, las labores del hogar, entre otras). i. ¿Qué personas o entes (instituciones, fundaciones, etc.) impulsaron su educación? j. ¿Qué opina sobre su proceso educativo? k. ¿Qué oportunidades ha tenido con su proceso educativo al momento de encontrar un trabajo? l. ¿Se truncó algún plan que tenía frente a su proceso educativo? m. Si sus hijos estudian: ¿en qué grado se encuentran? ¿qué espera de la educación de sus hijos/as? ¿ha tendido limitantes al brindarle educación a sus hijos/as? ¿qué aspectos positivos y negativos puede observar en la educación que reciben sus hijos?
<p>Planes a futuro en el panorama educativo</p>	<p>Este aspecto trata un tema de vital importancia para la presente investigación y son aquellos planes a futuro frente al panorama educativo, ello permitirá entrever las oportunidades o restricciones actuales que cada una de estas</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Planea capacitarse más o da por terminada su experiencia educativa? b. En caso de querer capacitarse: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le gustaría estudiar? • ¿Tiene la oportunidad de hacerlo?

	mujeres tiene al querer seguir forjando su panorama educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene alguna preocupación o restricción para continuar con su proyecto educativo?
Balance	El aspecto de balance tiene como finalidad que las mujeres entrevistadas valoren su proceso educativo y sus voces resalten aquello que genera recuerdos, reflexiones y expectativa frente a su devenir educativo.	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Qué importancia le da a la educación que recibió? ¿fue buena? ¿fue mala? ¿fue pertinente? b. ¿Para usted es importante estudiar? ¿por qué? c. Si tuviese la oportunidad de enseñar ¿cómo lo haría? ¿a quién le gustaría enseñar? d. Compare el tipo de educación recibida y el tipo de educación que reciben sus hijos. e. ¿Si pudiese devolver el tiempo a qué punto de su historia (educativa) volvería? ¿qué cambiaría?

Fuente. Elaboración propia.

3.4. Caracterización del escenario de investigación: Tihuaque – Villa Rosita y sus mujeres

Tihuaque, ubicado al suroriente de la ciudad esconde un tesoro rural dentro del Distrito Capital, más precisamente en un barrio llamado Villa Rosita. Su historia se remonta desde hace poco más de 30 años, pues este barrio se fundó en 1990 y se legalizó en 1999 por la “Resolución 12 del 22 de enero” (Restrepo y Reyes, 2015, p. 9). Su territorio mayoritariamente se ubica en la localidad de Usme - UPZ La Flora. Mosquera y Oyola (2018) en su trabajo de caracterización del suroriente de la ciudad, toman el testimonio de Elizabeth Mosquera que da indicios del poblamiento de este territorio:

“En Villa Rosita empezaron a vendernos los lotes en 1990, y los promocionaban en la radio como una urbanización. ¡Pero uno entiende otra cosa por urbanización! Empezamos a comprar: de hecho, este lote me costó como \$300.000 porque lo compré de una. Yo soy de un pueblito que se llama El Valle de Bahía Solano, Costa Pacífica, y ese rugir del viento en la montaña se me asemejaba a las olas del mar: me parecía bonito el barrio” (p. 13)

En consecuencia, les prometieron una urbanización de ensueño, con parques, colegios, vías, un polideportivo, servicios públicos y demás, encontrando para su sorpresa una gran montaña con un tesoro hídrico inigualable, que se empezó a poblar de manera ilegal, sin ningún tipo de planeación o control, es decir, los cerros orientales donde se estaba empezando a gestar esta comunidad, sufrieron grandes cambios ambientales. Es menester resaltar que la comunidad desde sus inicios y hasta el día de hoy cuenta con un acueducto propio, el cual subsiste a través de grandes tanques y largas mangueras ubicadas en la montaña con las cuales es posible proveer de este servicio a gran parte de este sector, a su vez, es necesario precisar que:

“El suelo en donde se ubica el barrio Villa Rosita está clasificado como rural en su totalidad, el barrio ya no puede desarrollar procesos expansivos hacia la parte de los cerros orientales debido a que es un área protegida; Villa Rosita limita al norte con el barrio Buenos Aires, al sur con el barrio las Violetas, al occidente con los barrios Juan José Rondón, los Soches, Villa Diana y al oriente con la reserva forestal de los cerros orientales, además de un tramo del parque Entrenubes” (Restrepo y Reyes, 2015, p. 22)

Durante los cuatro años que he podido convivir con la comunidad de Villa Rosita, es posible hablar de algunas problemáticas latentes tales como: la falta de empleos estables, infraestructura y vías que dificultan la movilidad de la población, salud, seguridad, déficit en la educación por varios factores, el principal de ellos, es que pese a lo prometido en el

proyecto de urbanización de este sector, Villa Rosita no cuenta con un colegio, por ende sus niños, niñas y jóvenes deben buscar cupos en sectores aledaños como el Colegio Distrital Gabriel García Márquez, Colegio Distrital San Cayetano y el Colegio Distrital las Violetas, a su vez, el fenómeno de la deserción educativa de varios jóvenes hacen que "el nivel de educación promedio de los miembros de la comunidad es hasta sexto de bachillerato, sus principales actividades económicas son el comercio informal, agricultura, avicultura, ganadería, la venta ambulante, ayudante de construcción, celaduría y oficios varios" (Restrepo y Reyes, 2015, p. 10). Dentro de la comunidad la mayoría de jóvenes tienden a inscribirse en centros de validación para culminar su bachillerato de manera rápida y poder ser parte del sustento familiar.

Frente a las mujeres de Tihuaque – Villa Rosita, las cuales son el foco más importante dentro del presente estudio, se puede afirmar que gran parte de los hogares son conformados por madres cabeza de hogar, que suelen salir a trabajar desde muy temprano de domingo a domingo en diferentes sectores económicos como, por ejemplo: oficios varios, vendedoras ambulantes, agricultoras, entre otros, dentro de la ciudad de Bogotá. Esta investigación mediante las entrevistas semiestructuradas a profundidad intentará vislumbrar la trayectoria y experiencia educativa de tres mujeres rurales desde sus propias voces, cuyas edades oscilan entre los 31 y 51 años, aquellas mujeres han llegado al territorio de Villa Rosita por razones y azares del destino. Estas tres mujeres rurales fueron seleccionadas para el presente estudio porque participan de manera activa en las actividades del Domo de Villa Rosita, lugar donde gracias a la Fundación Luis Emiro Ramos he laborado durante los últimos cuatro años. Otro aspecto importante es que aquellas mujeres se catalogan como rurales y desde sus propios espacios y saberes han logrado brindarle a la comunidad de niños, niñas y jóvenes espacios de aprendizaje e inclusive han llevado a cabo proyectos sociales como huertas, voluntariados y apoyo en general frente a algunas problemáticas que enfrenta Villa Rosita. Y por último, pero no menos importante, fueron elegidas para ser parte del presente estudio porque se interesaron el contar sus experiencias.

Es importante mencionar que las entrevistas semiestructuradas están organizadas de la siguiente manera: en el Anexo 5 se encuentra la entrevista de Sandra en extenso y por temas de espacio, las entrevistas de Claudia y Mireya se pueden encontrar en el siguiente link: https://drive.google.com/file/d/1_AM_SM0zXruX0gfJV0SmAgejDUSP9sgo/view?usp=sharing

Capítulo IV. Análisis e interpretación de hallazgos

En el presente capítulo se analizarán las diferentes experiencias educativas de tres mujeres rurales en torno a aspectos como: la familia, migraciones, embarazo, maternidad, oportunidades, restricciones, sueños y las diversas trayectorias frente al plano educativo, aspectos que ayudan a vislumbrar la realidad de aquellas mujeres, a partir de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas realizadas a finales del 2023, sin dejar de lado el marco teórico y metodológico que dan vida a la pregunta problema de esta investigación y los diferentes interrogantes que surgieron a lo largo de este camino por entrever la realidad educativa de las mujeres rurales.

4.1. A la rueda - rueda: Familia y educación

¿Y tu papá qué pensaba de la educación?

Ahí sí por ese lado sí terrible, él decía que nosotras las mujeres, para qué íbamos al colegio a estudiar si para lo único que servíamos era para hacer oficio en la casa, tener hijos, marido y estorbar.

-Sandra (2023)-

El diario vivir en el panorama educativo nos muestra la importancia de la familia en cada ser, es una pequeña ventana, que, al abrirla, devela un sinfín de significados frente al sentir, pensar y ser de un estudiante y en el caso de estas tres mujeres rurales, esta institución social no pasa desapercibida. Es menester aclarar que, desde este punto, aquellas mujeres tendrán nombre propio, pues sus voces están llenas de experiencias y no pueden pasar por el anonimato, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la presente investigación es entrever el sentido que Claudia, Mireya y Sandra le dan a sus experiencias educativas.

Para ningún docente es un secreto que la educación es un proceso que comienza en el entorno familiar. Berger y Luckmann (1968) lo anunciaban en su obra *La construcción social de la realidad*, al comprender la socialización primaria como aquella donde "el niño internaliza el mundo de sus padres como *el* mundo y no como perteneciente a un contexto institucional" (p. 176), es decir, que la familia lleva al conocimiento de ciertas estructuras sociales que se pueden o no desconfigurar en la socialización secundaria, donde quizá el mundo conocido hasta ahora no es del todo real, pues el contexto institucional está inmerso en los discursos de entes externos, los llamados docentes, que en forma de anonimato van inculcando normas sociales, formas de ser, pensar y sentir, todo ello dentro de un contexto institucional. De esta

manera Claudia, Mireya y Sandra no son la excepción a esta teoría, pues como veremos, la familia juega un papel fundamental en sus decisiones frente al ámbito educativo.

Cabe resaltar que Claudia, Mireya y Sandra provienen qué hogares rurales, la familia de Claudia proviene de Casanare; la de Mireya del Valle de Cauca; y la de Sandra de la Palma - Cundinamarca, así pues, es interesante observar el pensamiento tanto de las madres como de los padres en torno a la educación, mismos que se vislumbran en el siguiente cuadro.

Cuadro 12.

Concepción sobre la educación de las madres y padres de Mireya, Claudia y Sandra

Mujeres	Concepción de la educación de las madres y padres	
	Madre	Padre
Mireya	“Mi mamá pensaba que era el mayor logró el poder estudiar, porque mis padres ninguno estudió, no tuvieron la posibilidad, mi mamá tomó la decisión al ser de una familia del campo y muy numerosa de que le dijeron o se casa o estudia y pues ella se casó con mi padre, entonces la situación de mi mamá siempre fue como estudien, luchen, hagan lo que yo no pude.” (Mireya, 2023).	“Él nos cuenta que después de que empezó la vigilancia, pues cambió su percepción de la vida, porque fue vigilante de una universidad pública, no recuerdo cuál, y él decía que allá solamente iban los muchachos a hacer maldades, a tener relaciones, a fumar vicio, entonces él nunca estuvo de acuerdo con las universidades, él siempre fue muy claro, que si queríamos estudiar teníamos que hacerlo por nuestra cuenta.” (Mireya, 2023).
Claudia	“Ella sí pensaba muy diferente, porque pues a mí me puso a estudiar grande ya, pero me puso a estudiar, ella sí pensaba que la educación era importante.” (Claudia, 2023).	“Hmmm que le puedo decir, pues mi papá no era mucho de que nosotros estudiáramos, pues el estudio él decía que eso no se necesitaba, porque como él nunca estudió en esa época.” (Claudia, 2023).
Sandra	“Mi mamá pensaba y nos recalca mucho que debíamos de prepararnos, que debíamos estudiar. Ella lo decía, así como para que no les toque una vida tan difícil como le tocó a ella en	“Él decía que nosotras las mujeres, para qué íbamos al colegio a estudiar, si para lo único que servíamos era para hacer oficio en la casa, tener hijos, marido y estorbar.” (Sandra, 2023).

	su juventud. Entonces, siempre nos dio educación.” (Sandra, 2023).	
--	--	--

Fuente: Construcción propia a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a Mireya, Claudia y Sandra (2023).

Como es posible observar en el cuadro anterior, las madres en general apoyan la decisión de sus hijas de querer estudiar, por supuesto, las estadísticas no mienten al respecto (ver cuadro 6), pues develan que a las mujeres rurales se les dificulta acceder a la educación, ya que deben encargarse del hogar y demás cuestiones como el cuidado de los hijos e hijas y el poco presupuesto familiar para temas educativos, las mantiene alejadas de las aulas, de esta manera el conseguirlo es un logro dentro de sus hogares.

Así pues, este apartado inicia con un curioso comentario por parte de Sandra acerca de su padre y su pensar frente a la educación, pues los hombres al tener el poder económico en su familia deciden si las mujeres tienen o no la potestad de estudiar. Cabe aclarar que los padres de estas tres mujeres tenían un pensamiento similar frente a la educación, pues no apoyaban a sus hijas en sus trayectorias educativas y lo creían una pérdida de tiempo. Por ello, es interesante traer a colación la experiencia de Claudia, pues ella era una estudiante en extraedad, en una escuela unitaria de Nunchía en la vereda de Maguito, Casanare, que al culminar su primaria tenía la edad de 14 años y allí fue donde aconteció el siguiente suceso:

“Imagínese que, pues mi papá me sacó, ese mismo día que terminé quinto llegamos al pueblo y íbamos por una calle normal y se acercó una señora y le dijo a mi mamá ¿señora, su hija quiere trabajar? ¿su hija puede trabajar?, entonces le dijo claro que sí, entonces pues de una me dejaron trabajando, ya casi iba a cumplir los 15 y pues trabajaba como interna.” (Claudia, 2023).

En esta experiencia queda implícito el hecho de que las mujeres en zonas rurales son concebidas como cuidadoras, pues Claudia al narrar, cuenta lo difícil que fue cuidar a niños como ella y los maltratos a los cuales fue sometida, de allí que a la primera oportunidad que tuvo, migró a la ciudad para buscar mejores opciones laborales, porque, aunque la educación era un sueño, este no se llegaría a materializar por falta de recursos, apoyo y tiempo.

Vale la pena resaltar, que cada una de estas mujeres nace en el seno de una familia rural, donde, por un lado, seguir un ritmo educativo “normal” era todo un privilegio y, por otro lado, ellas representaban un sostén económico dentro de su hogar. De allí, es importante entrever los primeros trabajos a los cuales pudieron acceder estas tres mujeres. Mireya, inició vendiendo tintos y comida en la calle a la edad de 17 años; Claudia, inició en la finca familiar con actividades ligadas a la siembra y la ganadería, luego como niñera interna en varias casas y, posteriormente en un hotel restaurante; y Sandra, por su parte, inició su vida laboral a la edad de 30 años, donde afirma que no sabía hacer nada, pues se había separado y su expareja sentimental, con la cual tenía dos hijos, no le permitía trabajar o estudiar, al momento de

separarse, empieza a trabajar para poder mantener a sus hijos y decide iniciar en un restaurante, luego como señora de la limpieza en las residencias del barrio Restrepo, Centro y Chapinero, posteriormente en el comedor comunitario de Villa Rosita. De esta manera, es posible afirmar que el mundo laboral de estas tres mujeres surge a raíz de las necesidades en cada uno de sus hogares, dejando de lado su vida educativa, que luego de unos años cada una luchará por recuperar.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso mencionar el nivel escolar alcanzado por las familias de Mireya, Claudia y Sandra, mismos que se pueden observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 13.

Educación de las familias de Mireya, Claudia y Sandra (2023)

Mujer Rural	Familia	Nivel académico logrado
Mireya	Madre	Hasta quinto de primaria, luego quiso estudiar, pero no encontró apoyo.
	Padre	Sexto o séptimo, no se sabe con exactitud.
	Hermano	Administración pública (culminada). Especialización (en curso).
	Hermana	Trabajo social (en curso).
	Esposo	Bachiller
	Hijo	Grado 9° de bachillerato (en curso).
	Hija	Grado 7° de bachillerato (en curso).
	Hija	Grado 7° de bachillerato (en curso).
Claudia	Madre	Segundo de primaria.
	Padre	Segundo de primaria.
	8 hermanos/as	La mayoría terminó el bachillerato.
	Esposo	Bachiller.
	Hija	Grado 10° de bachillerato (en curso).
	Hijo	Grado 8° de bachillerato (en curso).
Sandra	Madre	Tercero de primaria.
	Padre	No tuvo educación.
	Hermano	Séptimo.
	Hermano	Octavo.
	Hermano	Bachiller.
	Hermana	Bachiller.
	Hermana	No refiere.
	Expareja	Hotelería y turismo.
	Hijo	Carrera en una disciplina similar a la electrónica.

	Hija	Bachiller.
	Nieto	Primaria (en curso).

Fuente: Construcción propia a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a Mireya, Claudia y Sandra (2023).

Entonces, si recordamos la ronda infantil: *a la rueda - rueda de pan y canela dame un besito y vete para la escuela, si no quieres ir, acuéstate a dormir*, para estas tres mujeres el acceder a la educación de una u otra forma representa algo importante en sus vidas, pues como se observa en el cuadro 13, sus padres no lograron acceder a la educación, por diferentes causas, ya sea el cuidado del hogar por parte de las mujeres, o por tener que trabajar desde muy niños en el caso de los hombres, pero al ir rodando y rodando de generación en generación, surge aquel deseo de superación que cada una de ellas comparte en la crianza de sus hijos. Esta ronda, recuerda que muchas niñas, jóvenes y mujeres rurales no tienen la potestad de decidir si ir a la escuela o quedarse a dormir, es más bien un no rotundo a ir a la escuela, a capacitarse, a desarrollarse, a empoderarse, en cambio deben posicionarse rápidamente en un oficio para subsistir junto a los suyos.

Ahora bien, se hace necesario mencionar los rumbos familiares que las llevaron a Tihuaque, más precisamente a un barrio llamado Villa Rosita. Para llegar a aquel lugar, es preciso dirigirse al portal de Transmilenio del 20 de julio, luego, tomar un alimentador, el 13-9 y bajarse en la última parada y de allí subir y subir, es preciso recordar que entre más cerca se vea la montaña, más cerca se está de Villa Rosita y su comunidad. Mireya, Claudia y Sandra, llegaron allí por diversas situaciones que vale la pena traerlas a colación desde sus propias voces.

Cuadro 14.

¿Cómo llegaron a Tihuaque – Villa Rosita Mireya, Claudia y Sandra?

¿Cómo llegaron a Tihuaque – Villa Rosita?	
Mireya	“Mi familia llegó aquí al barrio porque ellos venían de fuera de la ciudad de Bogotá, venían del campo buscando más oportunidades ya que pues era con bastante dificultad que estudiaban en el campo y difícilmente podían acceder a necesidades básicas, entonces mi papá cuenta que por anuncios del periódico se enteró que había este barrio, a pesar de la periferia, ya después de un tiempo de vivir en el 20 de

	<p>julio, como unos cuatro años, por medio del periódico conoció el barrio y la comunidad y dijo, no pues así sea muy lejos, muy frío y muy arriba quiero construir un futuro para mis hijos” (Mireya, 2023).</p> <p>Mireya llegó cuando tenía 6 años.</p>
Claudia	<p>“Yo vivía acá en Bogotá en el barrio de San Blas, entonces conocí a mi esposo y de ahí empezamos a buscar casa, entonces vimos un aviso y allá encontramos el aviso de este barrio de Tihuaque, que había una casa en venta, entonces por eso llegamos a este barrio” (Claudia, 2023).</p> <p>Claudia llegó en el 2009 junto con su esposo e hijos.</p>
Sandra	<p>“Yo llegué a Tihuaque hace 26 años engañada... Cuando vinimos a comprar el lote, estaba haciendo sol y no estaba haciendo frío ni lluvia, estaba perfecto el clima como para hacer piscinas. El día que me trasteé a vivir acá llovió todo el día y no ha parado de llover... El papá de mis hijos trabajaba de mesero por allá en un hotel y un compañero fue quien le dijo que estaban vendiendo los lotes acá baratos. Y pues ya teníamos un hijo, entonces la idea era darle un techo para darle un poco más de estabilidad, entonces, pensando en eso, nos vinimos a vivir acá a Tihuaque” (Sandra, 2023).</p>

Fuente: Construcción propia a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a Mireya, Claudia y Sandra (2023).

Teniendo en cuenta el cuadro anterior y las entrevistas realizadas, se hace necesario aclarar que Mireya, Claudia y Sandra, si bien provienen de sectores de la ruralidad colombiana, todas vivieron un determinado tiempo en zona urbana de Bogotá antes de llegar a Tihuaque – Villa Rosita, que es considerado territorio rural del Distrito Capital. Sus trayectos estuvieron

marcados al buscar una estabilidad familiar, vale la pena aclarar que cada una de ellas posee un terreno propio bajo escrituras y las tres afirman que llegaron allí mediante anuncios que prometían terrenos a bajo costo. Es importante considerar este aspecto, pues llegando a este territorio, cada una de ellas empezó a tener ciertas oportunidades a nivel educativo, mismas que se relatarán en el siguiente apartado sobre las trayectorias y experiencias educativas de cada una de estas mujeres.

4.2. 1, 2, 3... Por las mujeres de Villa Rosita: trayectorias y experiencias educativas

Al hablar de trayectorias educativas pensamos inmediatamente en los senderos que en este caso Mireya, Claudia y Sandra, tuvieron que recorrer para llegar a cierto nivel educativo y ello combinado con el vivir aquellos aciertos y tropiezos, da como resultado la experiencia educativa, misma que se resignifica cada que se es consciente de lo vivido, dotándola de sentido y guardándola fielmente para el camino venidero. Por ello es preciso iniciar este apartado con la concepción que ellas mismas tienen de la educación.

Cuadro 15.

Concepción de la educación de Mireya, Claudia y Sandra

Mujeres	Concepción de la educación
Mireya	“Yo pienso que la educación más allá de lo que uno pueda ganar económicamente, es abrir el pensamiento, es entender el porqué de muchas cosas, es aprender a participar políticamente, entender que, desde que tú dices sí o no estás tomando una decisión política, que puede afectar una situación o, por el contrario, puede beneficiarte. Pienso que la educación es la herramienta para que las personas salgan de muchos encierros que hay para que no surjan realmente en la vida. Es lo que primordialmente pienso, aunque hablar de educación es hablar de tantas cosas, es hablar de intereses, es hablar de aprendizajes, es hablar de conocer, de entender, se abre el mundo” (Mireya, 2023).
Claudia	“Pues que es muy importante para salir adelante, tener un buen aprendizaje, es aprender cómo a estar en sociedad” (Claudia, 2023).
Sandra	“Ay, a ratos quisiera ni pensar de la educación, a ratos me mortifico pensando en que la educación debía ser diferente, la educación debía tener más amor por los niños y las niñas, no solamente por los números. O sea, dejarlos ser ellos. Un colegio no permite que un niño sea él, los truncan, los bloquean... Tengo experiencia de muchos niños que son una maravilla, son super pilosos, tienen mucho que aportar, pero en el colegio no pueden pensar diferente a lo que han pensado cincuenta niños atrás” (Sandra, 2023).

Fuente: Construcción propia a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a Mireya, Claudia y Sandra (2023).

Como es posible observar en el cuadro anterior, Mireya y Claudia tienen una visión positiva frente a la educación, pues la conciben como un vehículo que las conducirá a salir adelante por ellas y por sus familias. Caso contrario, Sandra, pues ella tiene una visión en la cual la educación debería acoplarse a los niños, niñas y jóvenes, su opinión, es el resultado de sus experiencias siendo madre, abuela y docente comunitaria. Las perspectivas que estas mujeres tienen frente a la educación empiezan a llenarse de sentido al entender sus experiencias educativas. A continuación, se hablará de cada una de las trayectorias y experiencias educativas de Mireya, Claudia y Sandra.

Mireya, soñadora incansable de mundos posibles

Mireya es una mujer que actualmente tiene 31 años, proviene de una familia conformada por padre, madre, un hermano y una hermana. Vivió en Tuluá Valle del Cauca, posteriormente se trasladaron al 20 de julio, Bogotá y a la edad de seis años de Mireya, sus padres compraron un lote en Tihuaque – Villa Rosita, que por ese entonces se estaba empezando a poblar. Posteriormente inicia su propia familia a la edad de 17 años, cuando da a luz a su primer hijo, con el pasar de los años, su familia crece y da la bienvenida a un par de gemelas, a la edad de 19 años. Actualmente su esposo se encuentra en el extranjero buscando mejores oportunidades laborales; por su parte, ella se encuentra estudiando la carrera de trabajo social y los fines de semana trabaja en el Domo de Villa Rosita⁴. En el siguiente cuadro se develará la trayectoria educativa de Mireya.

Cuadro 16.

Trayectoria educativa de Mireya

Nivel	Trayectoria
Preescolar y primero	Realizó su educación inicial y grado primero en el colegio Mayela (solo recuerda una parte del nombre del colegio), este se encontraba ubicado en el barrio 20 de julio en Bogotá.

⁴ El Domo de Villa Rosita, es un espacio comunitario al cual asisten niños, niñas, jóvenes y adultos a realizar actividades como, por ejemplo, artesanías, la huerta comunitaria, aprender sobre derechos humanos y a construir comunidad, este espacio es auspiciado por la Fundación Luis Emiro Ramos, Mireya, Claudia y Sandra trabajan en este espacio.

Básica primaria (2° a 5°)	Llega a Tihuaque – Villa Rosita y realiza su básica primaria en la escuela Las Violetas, que se encontraba en el barrio las Violetas aledaño a Villa Rosita. Actualmente esta institución tomó el nombre de I.E.D. Colegio Gabriel García Márquez. ⁵
Básica Secundaria y media	Realizó sus estudios en la Institución Educativa Distrital San Cayetano (actualmente sigue en funcionamiento), está ubicada en el barrio Juan Rey. Esta institución estaba bajo la dirección de Fenalco, luego de unos años pasó a manos de Colsubsidio, donde ocurrieron grandes cambios en cuanto al uniforme, docentes, himno, entre otros. Los viernes dentro de los centros de interés social, Mireya se interesó por aprender manicure y música.
Técnico	Técnico en enfermería en una fundación, apoyada por la fundación Unbound (formación sin culminar).
Educación no formal	Por medio de la fundación Unbound, ha realizado cursos de Excel, Word, WhatsApp y otras herramientas digitales.
Educación superior	Por medio de la fundación Unbound, Mireya se encuentra actualmente estudiando su pregrado en Trabajo Social en la Fundación Universitaria Claretiana – Uniclaretiana, en modalidad a distancia.

Fuente: Construcción propia a partir de la entrevista semiestructurada realizada a Mireya (2023).

⁵ Mireya, desde que llegó a Tihuaque – Villa Rosita, hasta el día de hoy, tiene apoyo de dos fundaciones, las cuales le han brindado ayudas económicas y de capacitación. Por un lado, se encuentra la Fundación Unbound, según su portal web <https://www.unbound.org/>, es de carácter internacional y sin ánimo de lucro, su sede principal se encuentra en Kansas. Fue fundada por católicos laicos, misioneros en Latinoamérica. Su principal objetivo es brindar ayuda y acompañamiento a familias que viven en situación de pobreza, pues mediante la capacitación, desean que se vuelvan autosuficientes, erradicando la pobreza y la marginalidad. Por otro lado, se encuentra la fundación Laudes Infantis, es española y según su portal web <https://www.laudesinfantis.org/>, nació en 1999 para ayudar a las personas que viven en zonas montañosas de Bogotá, allí brindan capacitación y se interesan por fortalecer el tejido social y económico en pro de la niñez.

Es posible apreciar a simple vista un tránsito “normal” dentro de la trayectoria educativa de Mireya, pero al dotarla de voz mediante sus vivencias y experiencias, todo cobra un nuevo sentido. así pues, es menester traer a colación los primeros recuerdos de Mireya en la primaria, la cual inicia en el barrio 20 de julio de Bogotá, allí da sus primeros pasos en su educación inicial, posteriormente su familia se traslada a Tihuaque – Villa Rosita y allí empieza una nueva concepción de vida, pues a pesar de que Villa Rosita es zona rural de Bogotá, la vida es diferente y por supuesto el tema educativo también lo es:

“Fue un cambio muy duro, demasiado duro, porque, pues, cuando estábamos viviendo en el 20 de julio, yo recuerdo incluso cómo se llama todavía mi colegio, recuerdo el uniforme tal cual, fue una época que me marcó mucho porque era muy sociable, no se me dificultaba hacer amigos, de hecho, fui feliz, cuando llegué acá fue un choque con la cultura de aceptación, llegué y había un solo colegio que era privado, mi mamá me había matriculado, pero hubo un escándalo porque estaban abusando los niños en ese colegio, entonces mi mamá se desplazó hasta la escuela del barrio aledaño, las Violetas, entonces ingresé, me acuerdo mucho hacer segundo de primaria, yo era como el juguete de todo el mundo, porque yo llegué y era como la Barbie, la niña que todo el mundo quería tocar, hablar y entonces era terrible poder defenderme, entonces eso es lo que más recuerdo como el choque, aparte pues mi mamá venía del campo, entonces en el 20 nos bañábamos con agua fría y llegamos acá y mi mamá pensó que iba a ser lo mismo y uy no, acá pues estamos cerca del páramo, el nacimiento del agua, entonces vivía enferma.” (Mireya, 2023).

En consecuencia, Mireya tuvo que forjar su capacidad de adaptación, misma que con el correr de los años se ha venido fortaleciendo. Los obstáculos que se presentaron fueron varios, por ejemplo, el aceptarse a sí misma dentro de un espacio externo a su cotidiano, a una nueva institución, compañeros/as y profesores a la edad de seis años, y por supuesto al clima que caracteriza Tihuaque -Villa Rosita, pues como lo nombra Mireya, están muy cerca de la montaña, al páramo, a los nacimientos de agua que nutren a Bogotá. A su vez, una afirmación interesante es: “yo llegué y era como la Barbie, la niña que todo el mundo quería tocar, hablar, entonces era terrible poder defenderme” (Mireya, 2023), quizá la novedad de venir de un lugar más cerca del centro de la ciudad era lo que llevaba a que la consideraran de esta manera.

En este punto, es interesante apreciar desde la óptica de Mireya, cómo era la escuela rural en el barrio Las Violetas hace unos años, vale la pena aclarar, que actualmente esta escuela se trasladó y se convirtió en la I.E.D. Colegio Gabriel García Márquez.

“La escuela primaria, recuerdo mucho que todavía no había tablero y el marcador borrable, sino el tablero con tiza, entonces, sí alcancé a conocer el profesor que le daba todas las materias a uno, no como el que es de español y el de matemáticas, no, sino un docente para todas las asignaturas, el más raro era el de informática, o sea, el

que tenía de pronto un título diferente, me acuerdo mucho de que en ese tiempo era el de informática, no era sistemas, sino informática” (Mireya, 2023).

Frente a ello, es posible percibir que la escuela rural no ha cambiado mucho, pues si pensamos en un aula multigrado, tal como la metodología de Escuela Nueva, nos encontramos a un docente de todas las áreas en un mismo espacio, la diferencia es que, en el caso de Mireya, si había salones, de hecho, eran casetas hechas de lámina, donde se separaban los grados. A su vez, es necesario comprender el camino que recorría Mireya junto a sus compañeros para llegar a la escuela Las Violetas, que en general estaba a 15 o 20 minutos, realmente dependía del clima:

“Ese camino era increíble, me acuerdo de muchas circunstancias, al ser un barrio rural ubicado en la periferia, sin alcantarillado, sin servicios públicos, el gas era el carro que pitaba y se compraba la pipeta de gas. Entonces, cuando se trataba de llegar a la escuela y en este clima que es fríasimo y más frío en esa época, llovía casi todos los días... Lo que hacíamos era cruzar por donde quedaba una laguna, uy, mi mamá me daba unas trillas cuando me iba por la laguna porque le daba miedo que me cayera en el agua, porque ahí sí murió como uno o dos niños ahogados, o nos cruzábamos por el cultivo del señor y ¡corra! Porque el señor donde nos pillara pisando el cultivo nos tiraba piedra... Teníamos como unos cinco caminos para llegar a la escuela, entonces la laguna, alzándole el alambrado al señor del cultivo, las cuevas, eso nos íbamos en botas, llegábamos embarrados... Entonces llegar a la escuela era una odisea y que además las calles siguen sin pavimentar, entonces todos los días nos caíamos, nos arrastrábamos, pero allá llegábamos.” (Mireya, 2023).

Al leer este fragmento de la voz de Mireya, se suscita el deseo de querer estudiar, de aprender o quizá simplemente de compartir un espacio con niños y niñas de su edad, que a como diera lugar, sin importar las inclemencias del clima y los caminos sin pavimentar, día a día llegaban a la escuela. Mireya sufrió de acoso escolar por ser una niña “externa” a la comunidad, recordando que ella llegó a la escuela las Violetas a la edad de 6 años, ello nunca fue un limitante para seguirse educando, más en sus palabras, si ella pudiese devolver el tiempo “abrazaría mucho a mi niña pequeña, mi yo pequeña” (Mireya, 2023). Reflexionando al respecto, estos caminos boscosos, montañosos, de barro y sin pavimentar no han cambiado mucho, pues cientos de niños y niñas de las zonas rurales alejadas de las cabeceras municipales, deben recorrerlos para poder estudiar.

Así pues, un tema significativo de esta época, es la visión que se tiene sobre los maestros y Mireya da puntadas importantes sobre su sentir y pensar frente a ello, pues si bien los maestros, docentes, profesores o como se les quiera denominar, son un referente para cada uno de sus estudiantes, Mireya señala que “los profesores solían ser crueles” (Mireya (2023),

por realizar, quizá, comentarios fuera de lugar y juzgar, de allí que Mireya reflexione sobre el ser docente:

“Yo siempre he dicho, con todo el respeto, que los docentes son como diferentes a cuando están los padres, pues claramente necesitan ser una figura de autoridad para sus estudiantes, pero se les olvida un poquito si en algún momento estudiaron porque de verdad sentían que ese iba a ser el camino, que lo hacían por convicción, por amor, porque iban a enseñar, es que iban a enseñar a un ser humano, ¿sí? no a alguien aprendido.” (Mireya, 2023).

Su experiencia da por entendido que quien es docente, debe hacerlo por vocación y pasión, de allí que recuerde que una profesora en primaria, causalmente la docente de ciencias sociales, la acusó de robar un diccionario y a pesar de que su madre intervino y todo quedó solucionado en ese momento, siendo ella víctima de acusaciones erróneas, nunca recibió una disculpa al respecto, ciertamente son sinsabores que perduran y crean sentires y prejuicios frente a la educación y sus docentes.

Por su parte, otra experiencia que marca la vida educativa de Mireya en la escuela las Violetas, es el arte, la música y el baile, influenciados, quizá, por aquella novela llamada *La Caponera* (2000), que relata la historia de amor de una cantante. Según Mireya, actualmente, esos espacios de esparcimiento se han perdido poco a poco en las escuelas, pues “era el espacio donde uno movía la cadera, afinaba el oído, sí, entonces yo me acuerdo que se hacía el grupo de danzas y en esa oportunidad me eligieron para bailar” (Mireya, 2023), Mireya en esta experiencia relata su sentir frente a cómo fue educada, pues desde casa le habían enseñado a obedecer y ello se reforzó en la escuela con sus maestros, en esa ocasión ella fue elegida para un baile y su compañera al querer ocupar su lugar, le pidió que le cediera el puesto, Mireya simplemente no pudo decir que no... De esta manera, realiza una reflexión interesante y de empoderamiento hacia sí misma y sus deseos, ya que al recordar su pasado llega a la conclusión de:

“Mireya no lloren, párese usted puede, no toda la vida se va a quedar tímida, va a poder expresar lo que siente, va a participar en lo que le gusta, eso haría, de pronto no me daría tantos golpes por otros, no lloraría tanto por otros y me centraría más en leer y aprender mucho más. Ser esa niña que académicamente se esfuerza, no necesariamente entiende, pero se esfuerza.” (Mireya, 2023).

En este punto, Mireya culmina su primaria y ahora vuelve la incógnita sobre ¿A dónde debo ir? ¿Qué colegio me espera? Y es allí donde ingresa a la Educativa Distrital San Cayetano, de carácter público, que se encontraba bajo la dirección de Fenalco y posteriormente pasó a manos de Colsubsidio. En ese momento, Mireya menciona que cambiaron muchas cosas en la institución, desde los docentes y el himno, hasta los compañeros/as y profesores. El

colegio, se ubica en el barrio Juan Rey, allí realizó su bachillerato completo, recuerda desde el uniforme hasta las planas que debía realizar por llegar tarde y los fuertes llamados de atención, es curioso mencionar que Mireya recuerda el camino con total exactitud y la ruta de transporte que debía tomar para llegar a su colegio, pues ahora ya no tenía que cruzar campos de papa, lagunas o alambrados, bastaba con madrugar y tomar el colectivo de la empresa TNM por 200 o 250 pesos, su colegio:

“Era llegar a un espacio que uno estaba completamente seguro de que no iba a pasar nada grave ni nada malo, nada de vicio y era también encontrarnos con nuestra alimentación, porque nos daban el almuerzo, yo me acuerdo que era el desayuno, era el almuerzo, todo muy balanceado porque me acuerdo que me encantaba cuando me daban colada y el almuerzo también, lo que uno no comía en la casa.” (Mireya, 2023)

Allí Mireya en los llamados Centros de Interés que se dictaban los viernes, pudo explorar sus habilidades en los cursos de manicura y música. Durante esta época, recuerda el papel de sus docentes, aquellos que motivaban, otros que hacían perder la esperanza, pero en esta época se percibe una Mireya que siente que debe expresar sus ideas, una Mireya que si bien recibía el apoyo de su madre en todo momento, al entrar a grado sexto fue muy clara al decirle a ella y a sus hermanos que debían hacer sus propios méritos y ser aplicados, pues al no haber estudiado, no poseía los conocimientos suficientes para apoyarles en el quehacer cotidiano del colegio. Mireya recuerda que en grado once le ofrecieron una beca para estudiar, pero el colegio nunca cumplió con dicha promesa.

Posteriormente Mireya se gradúa de bachiller y decide empezar un técnico en enfermería, mismo que la fundación Unbound apoyó al pagar los semestres, en este momento, Mireya se convierte en madre de su primer hijo a la edad de 17 años. Mientras estudiaba, algunas compañeras le sugirieron abortar, pero ella y su pareja, aunque eran jóvenes, asumieron la responsabilidad de tener a su primer hijo. Mireya se encontraba en una situación vulnerable, pues intentaba ocultar su embarazo y su pareja estaba prestando el servicio militar, relata entonces que fueron momentos de incertidumbre, pues la respuesta de sus padres fue: “váyase de la casa, usted metió las patas, mire a ver cómo sale adelante” (Mireya, 2023), por ello se vio obligada a vivir con su suegra. Dos años después, les dan la bienvenida a sus gemelas, a la edad de 19 años.

Vale la pena resaltar que Mireya en varias ocasiones durante la entrevista realiza reflexiones sobre el ser madre, inclusive alude a que su suegro dice que “la maternidad es destruir a una mujer” (Mireya, 2023), quizá ella comparte este pensamiento como muchas otras mujeres, en la medida en que nunca recibieron de sus padres, el colegio o de otras instituciones, charlas sobre educación sexual o métodos anticonceptivos. Por ello, es necesario traer a colación las palabras de Mireya al referirse a la maternidad como una de sus restricciones frente al ámbito educativo.

“Significó tener que ocultar cinco meses una barriga, pensar todos los días en que tal vez me iba a quedar en la calle y él no estaba, porque estaba prestando su servicio militar, fue no dormir, no comer, ni respirar, no ponerme nada ajustado, esperar que todos los días de pronto llegara el periodo, pero pues sabía que eso tal vez nunca iba a pasar. Entonces significó que ya no iba a pensar más en mí, ni en mi estudio, ni en lo que quería, sino que simplemente que para cada acto había una consecuencia.” (Mireya, 2023)

A partir de ese momento, Mireya empezó a trabajar para poder subsistir junto con su familia en el centro de Bogotá, vendiendo desde alimentos hasta ropa, ella enuncia que ello no era raro, pues desde muy temprana edad había trabajado con sus padres y hermano en el centro, fueron años y años en los cuales pospuso su educación por darle prioridad a su hogar. Tiempo después, Mireya y su familia atraviesan por una difícil decisión y es que su esposo se va al extranjero en busca de nuevos rumbos y una mejor calidad de vida, en consecuencia, ella se queda en Villa Rosita con sus tres hijos, justo en ese momento llega la pandemia, el Covid – 19, tiempo en el que tuvo que aprender habilidades informáticas dado que sus hijos debían presentar sus tareas de manera virtual, de allí que la fundación Unbound y Laudes Infantis le brindaron cursos para aprender sobre Excel, Word, WhatsApp, entre otras herramientas digitales.

Para sorpresa de Mireya, la fundación Unbound, que había apoyado sus estudios desde la primaria, ve en ella habilidades y talentos para con la comunidad, de allí que intentan convencerla para estudiar, pero surgen las dudas sobre ¿tendré tiempo? ¿Y el factor económico? ¿será posible retomar mi educación después de tanto tiempo? ¿y si no puedo? Todo ello da como resultado un apoyo más grande por parte de sus hijos, esposo y hermanos, entonces, armándose de valor e ilusiones, ingresa a la Fundación Universitaria Claretiana – Uniclaretiana, a estudiar trabajo social junto con su hermana menor. Así pues, se inicia el sueño de recibir una educación superior y de superarse como mujer después de las adversidades, actualmente Mireya está cursando quinto semestre y piensa que gracias a la educación que ha recibido le ha sido posible:

“El abrir los ojos, dirán que suena chistoso, pero sí, frente a la política, al capitalismo, a todo lo que nos vendieron en el colegio con la idea de que nos habían colonizado, de que nos descubrieron cuando ya estábamos aquí. Me molesta saber que seguimos implementando todo lo extranjero y tenemos un contexto y unas particularidades totalmente diferentes, somos un país rico en lengua, en comunidad, es que somos tan diversos.... No conocemos realmente nuestras costumbres, las estamos abandonando por implementar unas extranjeras, me molesta, entonces el choque que ha habido... Y nosotros los adultos sí podemos educarnos, es un proceso difícil, diferente, tal vez todo se nos olvida fácilmente, pero no imposible.” (Mireya, 2023).

En este punto, es necesario hacer alusión a las oportunidades que ha tenido Mireya a lo largo de su proceso educativo, pues según ella, enuncia que ha tenido todas las oportunidades “el poder apropiarme de espacios que precisamente hacen eso, debatir, charlar, reflexionar, desbaratar lo que uno sabe. Entonces es chévere darse cuenta que uno necesita estudiar, necesita educarse, necesita participar, crear escenarios donde precisamente incluso nuestros hijos ya empiezan a adoptar una postura crítica frente a lo que eventualmente les puede perpetuar una condición de vulnerabilidad” (Mireya, 2023), esta reflexión es importante, pues actualmente Mireya se posesiona como un referente dentro de la comunidad gracias a la Fundación Luis Emiro Ramos y su trabajo como docente comunitaria desde el Domo de Villa Rosita, que le ha permitido poner en juego sus saberes como futura trabajadora social.

Es menester resaltar que para las mujeres rurales no todo es color de rosa y es aquí donde se hace necesario hablar de las restricciones que Mireya siente que ha tenido a lo largo de su vida educativa. Por un lado, surge la restricción económica, pues "el no tener un ingreso fijo, hace que también se limiten ciertas oportunidades" (Mireya, 2023), de allí que muchas mujeres de la comunidad busquen ayuda en las fundaciones del territorio y de no encontrarlas opten por no estudiar.

Por otro lado, al momento de preguntarle a Mireya si el tener hijos afectó su vida educativa, ella responde con un rotundo sí, "porque ya no puedes pensar en primera persona, o sea, no puedes pensar egoísta, porque realmente todo gira en torno a tus hijos, a esa vida que diste, a lo que te llevó el estar con ellos hoy en el aquí y en el ahora." (Mireya, 2023) y es aquí donde el papel de la mujer rural tiene un sentido crucial, el quedarse en casa siendo cuidadora o el surgir, a veces hay que decidir, pero en el caso de Mireya, a pesar de que ha pasado el tiempo, ha decidido empoderarse y entender que se puede ser madre y estudiante, que es posible trabajar y salir adelante siendo una profesional. Es curioso mencionar que Mireya entiende que también hay restricciones de carácter emocional, pues la ansiedad, el miedo y la soledad, llevan a tomar decisiones que no siempre son las más convenientes, por ende, ella opina que nunca hay que ignorar este tipo de emociones, de allí recalcar lo importante que es el papel de los docentes, trabajadores sociales y psicólogos en las zonas rurales de Colombia.

Ahora bien, los sueños de Mireya no solo terminan con el anhelo constante de graduarse como trabajadora social, sino de estudiar aquello que siempre le ha apasionado que es el arte, la música y el danzar, anudado a el tema de la salud, pues recordando, ella quedo en embarazo justo cuando estaba iniciando el técnico en enfermería. Mireya suele cuestionarse si es válido o no cambiar, no seguir una línea como pregrado, especialización, maestría y doctorado, pues hay proyectos inconclusos a los que vale la pena abrirle un espacio en la vida.

Aunque a veces todo ello queda en la nube de la esperanza, pues al aterrizar, Mireya se cuestiona si realmente tiene la oportunidad de seguir su sueño de seguirse preparando, pues

en su espalda está su familia, aquella que siempre está en primer lugar. Mireya ciertamente concibe a la educación como relevante en la vida de todo ser, pues “la vida es aprender, practicar y equivocarse, con la experiencia de nadie se aprende, pues sí, es muy valioso que te aconsejen, pero si no pasas por eso, no importa... Cada niño también tiene una particularidad y nosotros los adultos también, es que nosotros los adultos seguimos en formación, no somos los mismos, todos los días cambiamos.” (Mireya, 2023) y en las palabras de Mireya hay varias reflexiones, pues el aprender es valioso y como adultos, se aprende diariamente y no necesariamente la academia rígida y formal es la que enseña, se aprende en el diario vivir, en las reuniones de mujeres en torno a la huerta, en las fundaciones que capacitan para la vida, en el convivir en comunidad y por supuesto en todos los espacios en los cuales se pueda debatir y compartir para crecer mutuamente. Mireya, al ser referente de la comunidad se centra en las mujeres y quisiera seguir el camino de enseñanza y aprendizaje:

“Enfocado a las mujeres, a las mamás, porque nosotras somos muy capaces y sí, yo sé que todavía me tomo mi tiempo para decirlo pero sí, somos sabias, no nos las sabemos todas, pero me atrevería a meter un poco a Dios, él nos guía, pienso que es muy importante entender que nuestros hijos van a crecer, se van a ir y nosotras vamos a seguir, probablemente, si Dios lo quiere así, y entonces, porque no pensar en que ya sembramos en nuestros hijos, ahora sembramos en nuestros nietos y en nosotras mismas.” (Mireya, 2023).

Así pues, Mireya como muchas mujeres rurales está intentando empoderarse de su proceso educativo por ella y por su familia, curiosamente al preguntarle que hubiese hecho diferente frente a su vida educativa, no duda en decir que esperaría un poco para tener a sus hijos, quizá prepararse más, viajar más, vivir más, pero a la vez se centra en que no conoce una vida diferente y por ello es mejor pensar en el aquí y en el ahora. Mireya, una mujer soñadora, capaz, audaz, disciplinada y por supuesto una futura trabajadora social y artista.

Claudia, mujer resiliente

Claudia es una mujer que actualmente tiene 35 años, proviene de una familia conformada por padre, madre y 8 hermanos/as. Solía vivir en Nunchía, Casanare, posteriormente, se enfrenta al mundo laboral a muy temprana edad, luego de varias experiencias laborales, llegó a Bogotá, más precisamente al barrio San Blas. A la edad de 19 años inicia su propia familia con el nacimiento de su hija, dos años después, a la edad de 21 años, nace su segundo hijo. Actualmente vive en Tihuaque – Villa Rosita y se dedica a culminar su bachillerato y a trabajar en el Domo. En el siguiente cuadro se develará la trayectoria educativa de Claudia.

Cuadro 17.

Trayectoria educativa de Claudia

Nivel	Trayectoria
Preescolar y básica primaria	Realizó su educación inicial y básica primaria en Casanare, en el municipio de Nunchía, en la vereda de Manguito.
Básica Secundaria y media	Realizó grado sexto y séptimo en modalidad de validación en una institución ubicada en las Ferias, Bogotá (alrededor del año 2006). Actualmente se encuentra cursando su bachillerato desde octavo en modalidad de validación, en el colegio los Alpes ⁶ .
Educación no formal	Un curso de manicure y la huerta comunitaria de mujeres en Villa Rosita.

Fuente: Construcción propia a partir de la entrevista semiestructurada realizada a Claudia (2023).

La trayectoria educativa de Claudia no ha sido un camino sencillo de recorrer, pues desde pequeña fue parte del sustento económico de su familia, como muchos niños, niñas y jóvenes de la ruralidad colombiana, pues recuerda que ella y sus hermanos debían ayudar en las labores de la finca, como, por ejemplo, con la cría de animales, cortando caña, desyerbando plátano y yuca, entre otras actividades. Es menester mencionar que Claudia cursó su educación inicial y básica primaria en una escuela multigrado, en la vereda de Manguito en Casanare, donde presentaba extraedad, pues recuerda culminar su primaria a la edad de 14 años, para llegar a la escuela eran aproximadamente 40 minutos caminando Claudia relata:

“Pues de mi casa al colegio era un camino pues boscoso, era un camino muy estrecho, o sea con mucho bosque, todo el camino era bosque, no había carretera, eran caminitos hacia la escuela.” (Claudia, 2023).

A su vez, dentro de la experiencia de estudiar en una escuela multigrado, está el reconocer sus espacios, Claudia comenta, que había un salón grande donde estaban todos los niños y niñas, en esa época eran alrededor de 20, desde las 8:00 de la mañana hasta la 1:30 de la tarde, también había una cancha y un prado. Recuerda que su maestra Margarita le daba la clase de educación física en este lugar; también había otro salón grande y por supuesto la cocina, aquel espacio que durante años le ha proporcionado a niños, niñas y jóvenes una alimentación balanceada. Es interesante resaltar que la profesora Margarita vivía en la escuela, ello quizá facilitaba su inmersión en la comunidad o quizá simplemente aseguraba que diariamente los niños y niñas encontrarían a su docente en el aula.

⁶ Apoyo por parte de la Fundación Unbound.

Luego de terminar la primaria, etapa que Claudia denomina como una de las más felices de su vida, se ve en la obligación de trabajar lejos de casa a sus 14 años, relata, que el mismo día que culminó el grado quinto de primaria, se encontraba con sus padres en el pueblo y una señora, con autorización de su madre, se la llevó a trabajar como interna en su casa para cumplir con las labores del hogar y cuidar a sus hijos. Este fue el inicio de algunas dificultades a nivel educativo, pues allí dejó de estudiar y debía trabajar para poderse mantener a sí misma. Comenta que solo duró un mes allí, luego:

“Me sentí perdida, porque no sabía para dónde coger, entonces ese día que salí de casualidad me encontré una prima y me dijo *yo le puedo ayudar* y pues ella fue la que me ayudó a conseguir otro trabajo para poderme quedar otra vez en el pueblo o si no me hubiese tocado regresar al campo.” (Claudia, 2023).

Fue así como Claudia a la edad de 17 años llegó a Bogotá, donde una de sus hermanas le había conseguido un trabajo como niñera. Luego de establecerse allí, decidió continuar sus estudios, inició validando grado sexto y séptimo, alrededor del 2006, en una institución ubicada en el barrio las Ferias, en la cual debía pagar una mensualidad de doscientos mil pesos, relata, que era algo difícil llegar, pues trabajaba como niñera en la 127. En estos tiempos, Claudia comenta, que había algunas limitantes para aprender pues “antes no se tenía internet y no se manejaba el sistema y eso complicó un poco acceder a información para tareas.” (Claudia, 2023).

A la edad de 18 años, se estaba preparando para iniciar el proceso de validación de grado octavo y es allí donde queda embarazada de su primera hija, nuevamente el deseo de estudiar pasa a un segundo lugar, pues su prioridad en esos momentos era su nueva familia. Durante ese tiempo, comenta que ella estaba sola enfrentándose contra todo. Pasan dos años y llega a la familia su segundo y último hijo, en este punto Claudia, su pareja y sus hijos estaban establecidos en Tihuaque – Villa Rosita.

Claudia, a pesar de no poder acceder a una educación formal, sigue capacitándose, por un lado, aprende manicure en un curso corto; por otro, actualmente se encuentra junto con otras mujeres creando una huerta comunitaria, esto es interesante resaltarlo, pues no todos los conocimientos se forjan en un aula de clase convencional, sino en los espacios en los cuales es posible construir comunidad.

Luego de varios años y gracias al impulso de su familia, amigas y la Fundación Unbound, decide retomar sus estudios. A finales del 2023, se encontraba culminando el ciclo de octavo y noveno de bachillerato y en estos momentos se encuentra realizando grado décimo y once, en el Colegio los Alpes. Su ilusión es poderse graduar junto con su hija, pues este año también se graduará como bachiller. Claudia comenta que evidentemente volver a estudiar no ha sido fácil, pero con el apoyo de sus hijos y esposo lo ha logrado, a su vez, ha aprendido a manejar

algunas herramientas tecnológicas, ya que algunos días debe conectarse para tomar sus clases.

En este punto, es necesario hacer alusión a las oportunidades que ha tenido Claudia a lo largo de su proceso educativo, al reflexionar sobre ello, responde firmemente que no ha tenido ninguna, “pues porque digamos que para estudiar yo no he sentido que haya podido surgir, yo creo que con apoyo hubiese podido estudiar otras cosas, hubiese terminado, pero en sí nunca tuve oportunidad de estudiar.” (Claudia, 2023). A su vez, al preguntar sobre las restricciones, Claudia afirma que ha tenido muchas, pues “fue muy duro, primero el embarazo, luego no conocer la educación en sí, como miré que usted puede estudiar una carrera, en sí me quedé como quieta, el no saber nada y de donde soy no hay grandes universidades ni nada de eso” (Claudia, 2023). Con ello, se acentúa un poco más el panorama de las mujeres rurales, aquellas que deben posponer sus estudios por razones económicas, geográficas, por falta de apoyo y claramente por la crianza de sus hijos. Actualmente, Claudia sueña con terminar su bachillerato, capacitarse en belleza, pues le gustaría desempeñarse en ese aspecto y seguir aprendiendo inglés.

De esta manera, Claudia diariamente intenta superarse y seguir su proceso educativo. Curiosamente al preguntarle si pudiese devolver el tiempo ¿qué cambiaría? inmediatamente vuelve a su infancia, a ese lugar seguro, a la escuela en la vereda de Manguito, donde fue feliz y donde desearía haber jugado más con sus amigos y hermanos, pues en su casa les regañaban por jugar. Una última reflexión que nos deja Claudia es frente a la frase: *estudie para que sea alguien en la vida*, aquella que nos repiten nuestros padres cada que equivocamos un poco el camino o quizá para que en el futuro no se nos sea tan difícil encontrar un trabajo bien remunerado, Claudia comenta que evidentemente esta frase “es para tener un mejor acceso a un buen trabajo y tener una mejor calidad de vida, porque pues de ser ya somos alguien en la vida, ¿no?” (Claudia, 2023). Claudia, mujer resiliente y valiente que con empeño en poco tiempo será bachiller y seguirá cada uno de sus sueños.

Sandra, rebelde y maestra

Sandra o mejor conocida como Sandrita en Villa Rosita, es una mujer que actualmente tiene 51 años, proviene de una familia conformada por madre, padre y cinco hermanos/as que vivían en la Palma, Cundinamarca, posteriormente se trasladó a los barrios Castilla, Marsella y la Victoria en Bogotá. A la edad de 25 años tiene a su primer hijo y dos años después nace su segunda hija, a la edad de 27 años. Actualmente dedica todo su tiempo a la comunidad de Villa Rosita desde el Domo. En el siguiente cuadro se develará la trayectoria educativa de Sandra.

Cuadro 18.

Trayectoria educativa de Sandra

Nivel	Trayectoria
Básica primaria	Realizó su primaria en la escuela rural El Potrero en la Palma Cundinamarca, allí no cursó ni segundo ni cuarto, porque realizó pruebas de suficiencia académica que la posicionaron en cursos más avanzados. A mitad de grado quinto, la enviaron a la Normal. Relata que culminó la primaria en tres años.
Básica Secundaria y media	Estudió su bachillerato en la Normal Departamental Divina Providencia, de La Palma, Cundinamarca, como interna, por varias cuestiones no logró su certificado de bachiller, pero luego validó.
Educación informal	Aprendió todo el tema del trapiche y la caña de azúcar en la finca junto a su padre. Realizó un curso de inglés y francés por parte de la iglesia de Tihuaque.
Educación complementaria	En el Sena hizo un tecnólogo de secretaria contable (inconcluso) y en la secretaría de gobierno realizó diplomados en psicología, ruralidades y educación rural, derechos humanos, juventudes campesinas y algunos que ahora no recuerdan relata que se sigue formando.
Educación superior	Estudió Psicología en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, pero aún no se titula porque le falta la tesis.

Fuente: Construcción propia a partir de la entrevista semiestructurada realizada a Sandra (2023).

Como es posible observar, la trayectoria educativa de Sandra ha surgido dentro de un tránsito “normal”, pero ello no quiere decir que haya sido fácil. Su primaria, según lo narra, fue mágica, en la vereda El Potrero en el municipio de La Palma, Cundinamarca, cabe resaltar que esta escuela fue una de las primeras que inauguró el Comité de Cafeteros en la región de Rionegro. Allí, "una profesora dictaba clases desde primero hasta quinto, en un solo salón y creo que, si se volviese a tener esa educación así, los niños rendirían más" (Sandra, 2023). Es menester recordar que esta escuela, maneja el modelo de Escuela Nueva, donde es posible ver un aula multigrado, Sandra comenta que, si la educación fuese así para todos los niños y

niñas, sería mejor, teniendo en cuenta que el aprendizaje en un ambiente colectivo siempre será más fructífero. Sandra inicia su educación a los 7 años, pues sufrió parálisis infantil, lo cual la limitó a ingresar antes a la escuela. Posteriormente, presenta exámenes de suficiencia académica y es promovida de segundo a tercero y de cuarto a quinto.

Sandra recuerda con mucho aprecio a su profesora, pues la incentivó a dar todo de ella para poder aprender más rápido a pesar de su extraedad. Ella comenta que terminó su primaria a los 10 años y de allí pasó a la Normal. Sus profesoras eran jóvenes egresadas de la Normal, que conforme se graduaban, se dedicaban a la docencia en las escuelas aledañas al municipio. En una época, donde había muchos niños y niñas en la escuela y por ende el aula les quedó pequeña, la mamá de Sandra decidió que en su casa podían hacer la escuela, al lado de la ramada, en medio del bagazo, el trapiche y el inigualable olor a jugo de caña. Por supuesto, en los días de molienda no había clase, pero todos asistían para aprender a recoger y moler la caña, cuenta, que allí aprendió de la mano de su padre y profesora a hacer panelas y melcochitas blancas. Algo interesante de su experiencia educativa, es el camino que debía recorrer para llegar a la escuela El Potrero:

“Uy, era lo más lindo porque tocaba subir hora y media por un camino, cuando mi abuelito no tenía nada que hacer, nos llevaba caballo, nos prestaba los caballos y él nos subía hasta la escuela y por la tarde iba y nos recogía porque era todo el día, de siete de la mañana a cinco de la tarde.” (Sandra, 2023).

Aunque el camino no era sencillo, siempre se sintió motivada a ir a su escuela día tras día, pues recuerda que había fincas alrededor de la escuela y sus dueños los dejaban recorrer los extensos campos para explorar y aprender, narra que ir a la escuela, siempre fue un recreo, un descanso constante. Sandra, se ha caracterizado por ser una niña y mujer rebelde, de esta manera, no era raro verle barriendo el salón por algún castigo, consecuencia de alguna travesura.

Pronto terminó esta mágica etapa y Sandra se vio enfrentada a un cambio inmenso, ingresó a la Normal Departamental Divina Providencia, de La Palma, Cundinamarca, como interna, el choque de creencias y crianza fue fuerte, pues al llegar se encontró con las hermanas franciscanas, quienes hacían fuertes distinciones entre las niñas de campo y las niñas de ciudad:

“A las hermanitas les parecía muy lindo, muy hermoso que las niñas del campo, las cortadoras, porque nos decían así, fuéramos las empleadas de las otras niñas. O sea, teníamos que lavarles el plato, recogerles el reguero, porque nosotras éramos del campo, entonces nosotras éramos las propicias para eso. Hacer como las veces de empleadas de las niñas de ciudad, de las señoritas. Allá les decían señoritas y a nosotras las cortadoras.” (Sandra, 2023).

Pronto, Sandra descubrió que, desde la perspectiva de las hermanas franciscanas, las niñas del campo eran diferentes a las de la ciudad, pero ello no se quedaría así por mucho tiempo, pues junto con otras compañeras, logró cambiar este prejuicio. Empezaron haciendo huelga, pues se negaban a limpiar el desorden de las señoritas, las niñas de ciudad, por ello su madre debía ir cada cierto tiempo a la Normal a abogar por su hija y sus actos, pues a veces la “echaban por raticos” (Sandra, 2023), pero Sandra, no se detendría, de allí el apodo de *la guerrillera*, que las hermanas tan honorablemente le impusieron, mismo que le hizo dar más poder entre sus compañeras. Un evento importante en su vida de bachiller fue el conocer a Gustavo Petro, pues comenta que fue su primer profesor de sociales y a raíz de ello, se impulsó a realizar más cambios en la Normal:

“Un cambio fue que las niñas del campo no eran las empleadas del servicio se las de la ciudad, bajarlas de esa nube y el otro cambio fue que las niñas que quedaban embarazadas no tenían por qué echarlas del colegio, porque las estigmatizaban y las trataban muy feo y lo logramos, porque pues ahí ya había más niñas conmigo, hasta del pueblo apoyándome, porque ellas también se embarazaban, necesitaban a alguien que las apoyara. Hasta el día de hoy, niñas embarazadas pueden terminar su bachillerato.” (Sandra, 2023).

Así, su paso por la Normal dejó una huella imborrable, pero Sandra se llevó una gran sorpresa el día de su graduación, pues las hermanas franciscanas, dado su historial disciplinario decidieron no dejarla graduar:

“Todavía me duele que me hayan hecho eso, pero no importa, fue por una causa justa. Me dijeron dos días antes, estaba alistando la jardinera especial para los grados, pasó la hermana y me dijo, No, señorita Sanabria ¿Para qué se pone a listar el de gala si usted no va a ser graduada? Entonces yo le dije ¿Cómo así hermana si yo tengo las mejores notas? Y ella me dijo ¿Usted qué cree, que le íbamos a perdonar todo lo que nos hizo? y yo bueno, ese día como no me iban a graduar ni me iban a dar certificado de once ni nada, regalé el uniforme, regalé todo y ya” (Sandra, 2023).

Desde ese momento y en adelante, Sandra comprendió que lo importante no son los certificados, por ello, le fue sencillo ir a la secretaría de educación, realizar un curso y recibir su título, aunque en este no aparece como bachiller normalista, Sandra aclara que realmente ello “no importa ya traía todo aquí en la cabeza, ya traía todo aquí en el corazón y un certificado no me iba a parar.” (Sandra, 2023). Luego de pasar por todo ello, empieza a estudiar en el Sena el tecnólogo en secretaría contable, pero al irse a vivir con su entonces pareja, a la edad de 22 años, descubre que ha cometido un error, pues él, en palabras de Sandra:

“Lo primero que hizo fue encerrarme, no permitir que yo saliera de la casa, vivíamos en La Victoria, yo no tenía todavía al niño ni nada, pero entonces decidió que yo no

podía volver a estudiar, qué, porque en la calle había muchos peligros, supuestamente, entre comillas, me estaba cuidando, pero era una forma de encerrarme y no permitirme seguir estudiando.” (Sandra, 2023).

De esta manera, este tecnólogo queda inconcluso, pues si bien, desde la percepción de Sandra, su expareja si está a favor de la educación, pero no le gustaba que ella estudiara. Tiempo después, llega a Tihuaque – Villa Rosita, comenta que llegó engañada, pues el clima parecía ser cálido, pero desde que se trasteó, no ha parado de llover. A su vez, llegó allí para darle un hogar a su hijo, con el tiempo, Sandra tiene su segunda hija y se separa, decide vivir a su ritmo, de allí comenta que como no había mucho que hacer en Tihuaque, entonces para poder recibir cursos de inglés y francés gratis, leía la biblia los domingos en la iglesia.

Posteriormente, se da cuenta de que, por medio de la UNAD, puede acceder a la educación superior, primero, quería estudiar pedagogía infantil o alguna carrera ligada al medioambiente, pero al presentar el examen, paso a psicología, al ser virtual se le facilitó pues podía trabajar y estudiar. En esta etapa, no recibió apoyo de ninguna persona o fundación para cumplir ese sueño, de hecho, lo que la motivó a estudiar psicología fueron sus hijos, pues comenta que son muy diferentes y ella quería aprender sobre pautas de crianza, para entenderlos más. Sandra estaba a punto de culminar su carrera universitaria, pero tuvo que ponerle un alto, pues nació su nieto y ella era el sostén principal de la familia, su hijo y su nuera, eran muy jóvenes y ella quiso apoyarles desde lo económico hasta el cuidado y la crianza de su nieto. Aclara que efectivamente desde la universidad la han llamado para que culmine su proceso y así pueda tener el grado como psicóloga, pero ella narra que:

“En ese momento quería tener un certificado o algo así, pero ya caminando por el trecho, me di cuenta de que no necesitaba el certificado, necesitaba era la experiencia, conocer más sobre el tema pues por lo que estoy trabajando con los niños y los jóvenes, entonces es para eso, era como eso informarme un poco más al respecto, igual he hecho muchos diplomados sobre psicología.” (Sandra, 2023).

En la Secretaría de Gobierno Sandra ha realizado múltiples diplomados relacionados con la psicología, ruralidades y educación rural, derechos humanos, juventudes campesinas y algunos más que en el momento no recuerda. Sandra, reflexiona, pues es consciente del hecho de que nunca ha dejado de estudiar, pues su trabajo en el Domo con los niños, niñas y jóvenes, le da la oportunidad de aprender diariamente sobre matemáticas, español, sociales y demás, pero, sobre todo, le da la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos sobre psicología y brindar un acompañamiento a la comunidad en general.

Frente a todo lo anterior, Sandra tiene una mirada optimista de su proceso educativo, pues si bien no ha sido fácil, siempre saca lo mejor de, por ejemplo, sus experiencias laborales, pues en el restaurante aprendió a cocinar y socializar con más personas, hay que recordar que aquel fue su primer trabajo. En las residencias, como agente de limpieza, aprendió que debía buscar

otros caminos laborales que dignificaran su quehacer. En el comedor comunitario, donde trabajó por ocho años, gracias a Elizabeth Mosquera, forjó su pensamiento frente a la comunidad y la ayuda que muchos niños, niñas, jóvenes y mujeres necesitan a diario; y ahora, en el Domo, lugar que ayudó a construir, consolida sus saberes y pretende estar allí hasta que la naturaleza se lo permita.

Ahora bien, Sandra afirma que ha tenido muchas oportunidades en su vida educativa, solo que su rebeldía no la ayudó a aprovecharlas. En medio del camino, solo resalta una restricción y fue el irse a vivir con el papá de sus hijos, pues por algunos años entorpeció su proceso educativo, pero al tomar la decisión de separarse, su vida cambió y siente más libertad para realizar todos los proyectos que su mente crea a diario. Cabe aclarar que Sandra a lo largo de su experiencia educativa contó con el apoyo de su madre, que movía cielo y tierra por brindarles educación a ella y sus hermanos/as, sus padrinos que ayudaron a forjar su camino y Elizabeth Mosquera, que le colaboró al incluirla en su equipo de trabajo en el comedor comunitario.

Así pues, Sandra se ha empoderado de su proceso educativo y gracias a sus experiencias intenta imaginar, proyectar y labrar mundos posibles en los niños, niñas y jóvenes que transitan año a año por el Domo de Villa Rosita. Al preguntar, si pudiese devolver el tiempo, a dónde iría o qué cambiaría, ella inmediatamente recuerda su tránsito por la escuela El Potrero y sus años de infancia, pero al reflexionar, comenta que si devuelve el tiempo “perdería lo que tengo acá, si me quiero devolver tengo que perder lo que he caminado, lo que he recorrido, entonces es mejor tener ese recuerdo, esa linda experiencia y seguir recorriendo el camino hasta donde la naturaleza me siga jaloneando.” (Sandra, 2023). Ahora bien, sus sueños son dos grandes proyectos, uno de ellos es ser bailarina de una orquesta, pues este sueño no se logró materializar por la parálisis infantil que sufrió en su infancia y, su otro gran sueño es seguirse capacitando y aprendiendo de la psicología para seguir apoyando a su comunidad. Sandra, mujer soñadora, rebelde, maestra y libre, que con certeza seguirá acompañando a varias generaciones de niños, niñas, jóvenes y mujeres de Villa Rosita.

Finalmente, es preciso aclarar que estas tres mujeres, vieron en Villa Rosita una oportunidad de estudiar y de seguir labrando su experiencia educativa, a su vez, juntas trabajan actualmente en el Domo de Villa Rosita, enseñando, acompañando y aconsejando a los niños, niñas, jóvenes y mujeres, para que sean capaces de empoderarse y edificar un futuro con oportunidades dignas, infancias respetadas y, sobre todo, hacer de Villa Rosita y su comunidad un lugar seguro.

Capítulo V. Conclusiones

En el presente capítulo se dará a conocer el alcance de esta investigación donde fue posible develar y comprender diversos aspectos dentro de las experiencias educativas de Mireya, Claudia y Sandra, tres mujeres rurales de Tihuaque - Villa Rosita. Estos aspectos surgen a raíz del interés por ver más allá de las estadísticas del DANE que hablan sobre la mujer rural colombiana, aquella que lucha diariamente por salir adelante. Al iniciar el presente estudio, se tenía la concepción de que la mujer rural al ser sustento de su hogar, tenía ya de por sí fijados unos obstáculos económicos, culturales y por supuesto sociales, de esta manera, al escuchar las historias de la vida educativa de estas tres mujeres, sus experiencias encarnan el deseo de prepararse académicamente. A continuación, me referiré en primer lugar, a la familia, maternidad y crianza; en segundo lugar, a la escuela y la vida cotidiana; y, por último, a la educación, economía y trabajo, tres aspectos claves que permiten dialogar, comprender y analizar las oportunidades y restricciones en la vida educativa de las mujeres rurales.

Familia, maternidad y crianza

“La maternidad era un grave obstáculo para la liberación de las mujeres, una trampa que recluía a las mujeres en el hogar, atándolas a la limpieza, la cocina y el cuidado de los hijos.”

-bell hooks (2020, p. 205)-

Las experiencias educativas de las mujeres rurales se encuentran profundamente influenciadas por sus funciones dentro de la familia, la maternidad y la crianza, donde las tradiciones y los roles de género juegan un papel crucial en la definición de las expectativas y las oportunidades educativas para las mujeres, pues algunas son madres cabeza de hogar. De esta forma, la educación, vista como un derecho y vehículo de cambio social, enfrenta obstáculos significativos que se entrelazan con la vida familiar y las responsabilidades de la maternidad.

La maternidad en el contexto de la mujer rural, es una experiencia marcada por profundas contradicciones. Por un lado, representa la continuidad de la vida y la cultura en entornos donde la cohesión familiar y las tradiciones tienen un peso significativo, sin embargo, también expone a las mujeres a restricciones y desafíos tales como el alejarse de las aulas y trabajar para que su núcleo familiar subsista, limitando sus oportunidades de desarrollo personal y económico, por ello, la maternidad se vive bajo una realidad compleja, donde factores como el acceso limitado a servicios de salud, educación y oportunidades laborales juegan un papel crucial.

En consecuencia, la maternidad a menudo se percibe no solo como una faceta de la vida de las mujeres, sino también como una prioridad que puede limitar su acceso a la educación formal. Un claro ejemplo, son las historias educativas de Mireya, Claudia y Sandra, pues a su modo, cada una de ellas tuvo que posponer esta etapa por priorizar a su núcleo familiar. Las responsabilidades sobre el cuidado de otros, junto con la necesidad de contribuir al trabajo agrícola o doméstico, hacen que las mujeres se olviden de sí mismas, recayendo en nulos espacios de esparcimiento y careciendo de tiempo para su educación, puesto que, la intensidad y la variedad de estas obligaciones frecuentemente relegan sus necesidades y aspiraciones personales a un segundo plano, limitando gravemente sus oportunidades de desarrollo personal.

Además, las expectativas culturales sobre los roles de género entendidos como las funciones, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados tanto para hombres como para mujeres, donde, por ejemplo, se espera que los hombres sean los proveedores principales de la familia y muestren atributos como la fortaleza, la independencia y la resiliencia, y, por otro lado, a las mujeres se les asocia con el cuidado del hogar y de la familia, la empatía y la sensibilidad, de allí que en la ruralidad analizada en el presente estudio, se valoriza más la contribución de las mujeres al hogar y la crianza de las hijas, hijos y nietos, en detrimento de su desarrollo personal y profesional a través de la educación.

Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de los desafíos que trae consigo la maternidad, Mireya, Claudia y Sandra han logrado superar barreras y han utilizado su educación como una herramienta para el empoderamiento personal y comunitario, pues, llegando a Tihuaque – Villa Rosita, su vida dio un giro inesperado, donde lograron, como Mireya y Claudia a través de fundaciones, sin ánimo de lucro, retomar su trayectoria educativa y, en el caso de Sandra, gracias a su rol como docente comunitaria, poner en práctica y potenciar sus conocimientos en psicología, resaltando que estas tres mujeres son referentes dentro de su comunidad.

Estas mujeres rurales, están trazando un camino inspirador hacia su desarrollo personal y comunitario a través de la educación y el trabajo en sus territorios, a pesar de los numerosos desafíos que enfrentan. El trabajo comunitario se ha convertido en un pilar fundamental para impulsar el cambio social en su comunidad, a través de ello, Mireya, Claudia y Sandra ganan liderazgo y habilidades organizativas que realzan su autonomía y capacidad de decisión. Además, los proyectos comunitarios, en los cuales incursionan, están ligados a la preservación del medio ambiente, la agricultura sostenible y la gestión de recursos, áreas en las cuales estas tres mujeres tiene conocimiento y experiencia.

De allí que, para la mujer rural, la educación tiene un valor que extiende el cuidado no solo hacia su hogar, sino también a su comunidad, pues al aprender un oficio o una profesión se siente incluida en el quehacer cotidiano de su territorio, aclarando que la educación, entrega

otras perspectivas de vida, que les permite impulsarse e impulsar a otras mujeres, por ejemplo, Sandra intenta capacitar a Mireya y a Claudia, para cuando deba decirle adiós al espacio del Domo de Villa Rosita, donde aclara que:

“Puede ser que ni una ni la otra se quede cuando yo me vaya del Domo, pero ellas van a preparar a otras personas para que estén aquí, porque las dos se están preparando, las dos están estudiando, Mireya está en la universidad, feliz, encantada y sufrida, y Claudia está haciendo su bachillerato y está también feliz estudiando. Es un logro más verlas estudiar, verlas crecer como mujer, empoderarse de su proceso, eso es lo más bonito que me ha pasado desde que llegué acá.” (Sandra, 2023).

Es importante mencionar que, en el caso de Mireya y Claudia, algunas iniciativas educativas como los programas de educación a distancia, los horarios de clases flexibles y la provisión del cuidado infantil, permiten que puedan equilibrar sus responsabilidades familiares con sus aspiraciones educativas. A través de estas adaptaciones, la educación sirve como un puente hacia mayores oportunidades económicas y un medio para desafiar y redefinir las normas de género en sus comunidades.

En este sentido, las oportunidades para las mujeres rurales, en el ámbito de la maternidad, incluyen la posibilidad de transmitir conocimientos y prácticas culturales arraigadas en la agricultura, la medicina natural y la gestión de los recursos del hogar. Estas prácticas no solo refuerzan el vínculo entre generaciones, sino que también contribuyen a la sostenibilidad y la autosuficiencia de las comunidades rurales. Además, la maternidad en estos entornos fomenta redes de apoyo entre mujeres, basadas en la solidaridad y la cooperación, aspectos vitales para superar las adversidades.

No obstante, las restricciones son significativas y afectan directamente el bienestar y el desarrollo de las mujeres y sus hijos e hijas, puesto que, por ejemplo, la educación sexual y reproductiva es a menudo limitada, lo que contribuye a embarazos tempranos y no deseados, perpetuando un ciclo de pobreza y limitación de oportunidades. Además, el trabajo doméstico y agrícola no remunerado, resta tiempo y energía que podría ser invertido en la educación y el emprendimiento de las mujeres rurales.

“A ratos me mortifico pensando en que la educación debería ser diferente, la educación debería tener más amor por los niños y las niñas, no solamente por los números.”

-Sandra (2023)-

La educación de las mujeres rurales es un tema que resalta la brecha entre la vida cotidiana y lo que se enseña en las escuelas. Esta discrepancia no solo refleja diferencias en los contenidos curriculares, sino también en las oportunidades y desafíos que enfrentan las mujeres en entornos rurales. En las experiencias educativas de Mireya, Claudia y Sandra, es posible apreciar que la vida le exige a la mujer rural un conjunto de habilidades, prácticas y conocimientos que raramente se incluyen en los programas educativos formales, que van ligados desde el manejo de la agricultura hasta la gestión de recursos hídricos y la conservación de la biodiversidad. A su vez, es menester resaltar que las mujeres rurales desempeñan roles cruciales que sustentan la economía y el bienestar de sus comunidades.

Cada una de las tres mujeres que dan vida a esta investigación, tiene una concepción sobre la educación, donde si bien la conciben como un ámbito importante dentro de su vida, alegan que hay falencias en la misma. Cabe aclarar que, en los tres casos, la educación primaria que recibieron, la destacan como pertinente y ligada a lo rural, pues estudiaron en escuelas multigrado, donde lograron convivir, aprender y sentirse apreciadas. Las falencias que perciben en la educación en general van desde los docentes, pues imparten muchos conocimientos sin detenerse en la vida o sentires de los estudiantes, hasta las mismas instituciones que no dotan de recursos educativos a los niños, niñas y jóvenes.

Es necesario resaltar que frente a las experiencias educativas de Mireya, Claudia y Sandra, las escuelas en zonas rurales frecuentemente ofrecen un currículo estándar que no toma en cuenta las realidades locales, aunque la educación básica en matemáticas, ciencias y lenguaje es fundamental, se precisa integrar contenidos que reflejen y valoricen el conocimiento y las habilidades específicas de las mujeres en el ámbito rural, esto incluye la educación en prácticas sostenibles del medio rural, gestión de recursos naturales, derechos de la mujer y liderazgo comunitario. Equipar a las mujeres con educación relevante no solo las empodera, sino que también fortalece a las comunidades rurales a las cuales pertenecen.

En consecuencia, para cerrar la brecha entre la vida y lo que se enseña en la escuela, es esencial adoptar un enfoque de educación inclusiva y contextualizada que reconozca y valore la diversidad de experiencias y necesidades de las mujeres rurales. Esto implica una colaboración entre las instituciones, educadores, comunidades y políticas públicas, para

desarrollar currículos que sean tanto pertinentes como accesibles. Empoderar a las mujeres rurales a través de la educación es un paso importante hacia la construcción de sociedades más justas, resilientes y sostenibles.

Es necesario que en las universidades se realicen discusiones e investigaciones en torno a la educación de la mujer rural y cómo a partir de ella se desglosan ámbitos como el político, económico, social y cultural, pero sobre todo la participación de aquella mujer en la esfera pública, claramente vislumbrando a la mujer rural no sólo como un agente activo dentro del mercado laboral y del proyecto desarrollista del país, sino como un individuo capaz de potencializar sus capacidades, habilidades y posibilidades contribuyendo a la construcción de la sociedad, ello implica a su vez analizar la calidad de vida, la pertinencia educativa, el acceso a las aulas, la cobertura y el interés de los programas que se ofertan para las mujeres y el mejoramiento de los sectores rurales evaluando las políticas, planes y proyectos que se implementan en materia de educación, pues teniendo en cuenta lo anterior, una educación realmente elaborada y pensada por y para las comunidades rurales se posesiona como pilar fundamental para el desarrollo humano en estas zonas.

Educación, economía y trabajo

“Las condiciones de vida y trabajo de las mujeres rurales están condicionadas por sesgos que les impiden tener una vida digna y ejercer plenamente sus derechos. A pesar de esto, ellas adoptan diferentes estrategias de subsistencia que les permiten contribuir permanentemente a la generación de ingresos y sostenimiento de sus hogares.”

-Daniela Zuluaga Gordillo (2016, p. 243)-

La educación, como se ha planteado hasta el momento, es una herramienta fundamental para el empoderamiento y el desarrollo económico de las mujeres, especialmente en los contextos rurales. El estudio realizado mediante las experiencias educativas de Mireya, Claudia y Sandra, demostró que se encuentran en una posición de desventaja por la falta de recursos económicos, ya que, por ejemplo, al querer estudiar se encontraron con la limitante de cómo les sería posible financiar una educación formal y de calidad.

No obstante, se hace necesario dialogar sobre la división sexual del trabajo que mantiene un modelo económico preconcebido, el cual configura roles y estereotipos para las personas en

función de su sexo. Según, Díaz (2002), dentro de la división sexual del trabajo es preciso comprender tres tipos de trabajo: el reproductivo, el productivo y el social:

“El trabajo reproductivo comprende la reproducción biológica (procreación y perpetuación del grupo), la reproducción de la fuerza de trabajo (supervivencia del grupo) y la reproducción social (educación inicial de niñas y niños, especialmente). Estas se consideran labores domésticas” (p. 27)

De allí que Mireya, Claudia y Sandra han tenido que desempeñar actividades económicas ligadas al cuidado y al trabajo doméstico, dando como resultado roles, funciones, responsabilidades, obligaciones y perspectivas de vida guiadas a una sola dirección, donde se encuentran las desigualdades sociales, económicas, laborales y, por supuesto, educativas, como lo afirma Lorena Estupiñán (2017):

“En los contextos rurales o semi-rurales, los padres y madres de familia, pero también los maestros y maestras, consideran que la educación de las niñas se pierde, en primer lugar, porque ellas se van a ir de la casa con su pareja y, por ende, ese valor agregado se lo van a llevar con ellas. En segundo lugar, consideran que se van a embarazar; sí, lo afirman categóricamente, y como más vale prevenir que lamentar, más vale no educarlas. En tercer lugar, se considera que es más rentable, en caso de tener numerosos hijos, que las hijas mujeres permanezcan en casa apoyando el cuidado de los otros hijos, no solo los hermanos menores sino también los hermanos mayores, los ancianos e incluso los enfermos y, por consiguiente, aprendiendo las labores propias del hogar, del ámbito doméstico.” (p. 109).

A su vez, es válido afirmar que el papel de la mujer rural en la actualidad trasciende el ámbito doméstico, incursionando cada vez más en el terreno del trabajo formal e informal y en la lucha por la educación. Sin embargo, estas mujeres enfrentan desafíos significativos que limitan su acceso a oportunidades equitativas de trabajo y educación, tales como la falta de infraestructura y servicios básicos, como el acceso a Internet, transporte seguro, el cuidado infantil, entre otros.

En el ámbito laboral, desde esta investigación, se puede afirmar que la mujer rural goza de una capacidad extraordinaria para contribuir no solo a la economía de su hogar sino también a la de su comunidad. Tradicionalmente, el trabajo de las mujeres rurales ha estado fielmente ligado a la agricultura, la ganadería y actividades hogareñas. No obstante, su labor frecuentemente es invisibilizada y no remunerada adecuadamente, reflejando una brecha de género que persiste, pero, a pesar de estos obstáculos, muchas mujeres rurales han tomado roles de liderazgo en sus comunidades, impulsando proyectos de desarrollo sostenible y participando activamente en la economía local.

Se infiere entonces, que el nivel educativo de la mujer rural juega un papel fundamental para acceder al mundo laboral, un mundo digno, pues dentro del entorno del capital humano se

busca un ser eficiente y productivo, aunque si la educación de las mujeres rurales se enfocará en el desarrollo humano, se dejaría de ver a la mujer rural como un agente productor y reproductor de recursos, pues ella no es un simple instrumento, puesto que su educación debería estar enfocada en fortalecer sus capacidades de elección, pues según Serna y Patiño (2018) "en Colombia el desarrollo humano tiene por objetivo las libertades humanas: la libertad de desarrollar todo el potencial de cada vida humana" (p, 193), donde la educación desde esta perspectiva debe ser concebida no como un mero instrumento de cualificación de la mano de obra en las zonas rurales, sino como un ámbito por excelencia para humanizar.

Por ello, la educación en el medio rural para las mujeres debe propender por permitir que aquellas se fortalezcan integralmente desde el saber, pensar, leer, resolver problemas, para lograr la comprensión de la sociedad en la que habitan a través de las artes, la literatura y el reconocimiento de su cultura, pues mediante este tipo de educación las mujeres rurales se formarán no sólo para ser un agente productivo dentro de la sociedad, sino como seres libres. A sí mismo es necesario reconsiderar algunos aspectos como el reinterpretar los roles de género frente a la concepción de la familia, aliviando la sobrecarga laboral de las mujeres rurales y por supuesto ello conlleva al cambio de las actitudes comunitarias, donde las mujeres actualmente llevan sobre sus hombros el ser agentes transformadores y proactivos del cambio social sin un reconocimiento.

Finalmente, a pesar de los obstáculos, hay historias de resiliencia y éxito que merecen ser destacadas como las de Mireya, Claudia y Sandra. Dialogar sobre las experiencias educativas de las mujeres rurales, requiere reconocer tanto los desafíos persistentes como los avances logrados. Es fundamental continuar con esfuerzos que promuevan la equidad de género en la educación y que aborden las barreras estructurales, para asegurar que todas las niñas, jóvenes y mujeres tengan la oportunidad de desarrollar su potencial.

Referencias bibliográficas

- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín, E. (2015). *El estudio de casos*. En: Métodos de la investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. 3º Magisterio Educación especial. En: <https://nexosarquisucre.files.wordpress.com/2016/03/el-estudio-de-casos.pdf>
- Bedoya, M y Velásquez, L. (2020). *La mujer rural: Un análisis de las condiciones socioeconómicas y participación laboral de la mujer rural en Colombia* [Tesis maestría, Universidad EAFIT, Escuela de Economía y Finanzas]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16793/Mariana_BedoyaJaramillo_Li_sdey_VelasquezCorrea_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Berger, P y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Argentina
- Cajiao, F. (2004). *La concertación de la educación en Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 34. Pág. 31 - 47.
- Colbert. V. (2006). *Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. N° 51, julio-diciembre. Pág. 186-212. Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Corte Constitucional de la República de Colombia.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social - Conpes. (2005). *Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Colombia.
- Contreras J y Pérez N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata. Madrid – España.
- DANE. (2012). Boletín de prensa. Educación formal. Alumnos, docentes y establecimientos educativos 2011. En: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_2011.pdf
- DANE. (2022). Boletín técnico. Educación formal (EDUC) 2021. En: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

- DANE. (2022). *Situación de las mujeres rurales en Colombia. Nota estadística*. Ministerio de agricultura.
- Decreto N° 230. *Currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Colombia. 11 de Febrero de 2002.
- Decreto N° 3020. *Criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Colombia. 10 de Diciembre de 2002.
- Decreto N° 1171. *Estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en áreas rurales de difícil acceso*. Colombia. 19 de Abril de 2004.
- Desarrollo, P. D. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia rural: Razones para la Esperanza*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Bogotá, Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación - DPN y Ministerio de Educación - MEN. (2014). *Realizar una evaluación institucional y de resultados de la estrategia Modelos Educativos Flexibles (MEF), que permita identificar la capacidad institucional de las secretarías de educación certificadas que implementan MEF y sus Instituciones Educativas (IE) para cumplir con el objetivo de los MEF y medir el grado de avance en los indicadores de calidad, permanencia, asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad en las IE que los implementan, en el periodo comprendido entre el 2009 a 2012*. Contrato DNP-494-13. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Informe_Final_Modelos_Educativos_Flexibles.pdf
- Díaz, D. (2002). *Situación de la mujer rural colombiana. Perspectiva de género*. Cuadernos Tierra y Justicia. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos - ILSA.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). En: <http://dle.rae.es/?id=WqzJ2ZS>
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). En: <http://dle.rae.es/?id=b8XhxR8>
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). (2001). Antigua definición de lo rural. En: <https://www.rae.es/drae2001/rural>
- Faiguenbaum, S. (2011). *Definiciones oficiales de "rural" y/o "urbano" en el mundo*, en: DIRVEN (dir.) et al. *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Gobernación de Cundinamarca. (2014). *Educación rural. Calidad, cobertura y pertinencia*. <https://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/05c7322f-e2ca-46b6-b38e->

[b5463a90448e/Arte+Cartilla+Educaci%C3%B3n+Rural+-+portada.pdf?MOD=AJPERES&CVID=14DhB9s](https://www.mincit.gov.co/getattachment/dff2f972-dae8-4c9a-a617-b43a1b0ea3f0/Ley-731-de-2002-Por-la-cual-se-dictan-normas-para.aspx#:~:text=Objeto,.hombre%20y%20la%20mujer%20rural.)

- García y Barrón. (2011). *Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía*. Revista perfiles Educativos. vol. XXXIII, núm. 131.
- Gómez, V. M. (1995). *Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia*. Revista educación y pedagogía, (14-15), 280-306.
- Gómez, A. (2017). *Evaluación del programa: Modelo Flexible de Educación “Volver a la escuela” del colegio distrital Bravo Páez*. Maestría en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación. Universidad Externado de Colombia.
- González, J. I., Vanegas, H., Ríos, M., & Baldión, É. (2011). *Una nueva mirada a lo rural*. Informe nacional de desarrollo humano Colombia.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Huertas O, López D y Fonseca L. (2019). *La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco IED, Ciudad Bolívar*. Via inveniendi et iudicandi, 14(1), 13-48.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma: Revista psicológica. Universitat Ramon Llull, Barcelona. ISSN: 1138-3194. N° 16. Pág. 87 - 112.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia* (conferencia). Mar del Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Ley N° 115. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. 8 de Febrero de 1994.
- Ley N° 581. *Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público*. Congreso de Colombia. 31 de Mayo del 2000.
- Ley N° 731 de 2002. (2002, 14 de enero) Congreso de la Republica. <https://www.mincit.gov.co/getattachment/dff2f972-dae8-4c9a-a617-b43a1b0ea3f0/Ley-731-de-2002-Por-la-cual-se-dictan-normas-para.aspx#:~:text=Objeto,.hombre%20y%20la%20mujer%20rural.>
- Ley N° 715. *Normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Congreso de Colombia. 21 de Diciembre de 2001.
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & gestión, V. 20, p. 165-193.

- Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Revista de Investigación Silogismo, Vol. 8 (1), p. (1-43).
- Matijasevic. M y Ruiz, A. (2013). *La construcción social de lo rural*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. Pág. 24 - 41. Argentina.
- Mendoza, J. (2017). *Conceptualización de las "trayectorias escolares" como vectores*. Revista de Artes y Humanidades. Año 3, número 6. ISSN: 2448-5764.
- Mosquera, N y Oyola, G. (2018). *Caracterización socioeconómica zona prioritaria PEDM Entrenubes y RFP Bosque Oriental de Bogotá*. Secretaria Distrital de Ambiente. Dirección de Gestión Ambiental. En: <http://colibri.veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/2019-11/Caracterizaci%C2%A2n%20Socioecon%C2%A2mica%20Conexi%C2%A2n%20Entrenubes-%20e%CC%81ltimo.pdf>
- MEN. (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos*. Nota técnica. ISBN 978-958-785-378-0.
- MEN. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-385568_recurso_1.pdf
- Núñez. J. (2010). *Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. N. ° 52/7. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Parra. R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: La escuela rural*. Fundación FES. Fundación Restrepo Barco. ISBN. 958-601-676-5 Tomo II. Colombia.
- Parra A, Mateus J y Mora Z. (2018). *Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto*. Nodos y Nudos, 6 (45), 52 – 65.
- Perfetti M, Leal S y Arango P. (2001). *Alternativas exitosas de la educación rural en Colombia*. (No. 012951). Fedesarrollo.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf>

- Restrepo, N y Reyes, D. (2015). *Propuesta de ecobarrio para la parte alta del barrio Villa Rosita - Localidad de Usme, Bogotá - Colombia*. Proyecto de grado. Universidad Santo Tomás. En: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2560/2015nicolasrestrepo.pdf?sequence=22&isAllowed=y>
- Serrano, J. (2007). *Educación y Neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia (1990 - 2002)*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales.
- Serna, JM., y Patiño, S. (2018). *Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. Revista Temas III* (12), 189 - 200.
- Sen, A. (1998). *Capital humano y capacidad humana*. Cuadernos de Economía. 29 (XVII). 67 – 72. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11496/20791>
- Suárez y Tobasura. (2008). *Lo rural. Un campo inacabado*. Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín. Universidad Nacional de Colombia. Vol. 61 N°2. Medellín, Colombia.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Triana, A. (2010). *Escuelas Normal Rural, Agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934 - 1974*. Revista Historia de la Educación Colombiana. Vol. 13. P.P. 201 - 230.
- Vaca, H. (2011). *Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989)*. Signo y pensamiento, 30(58), 226-241.
- Vaca, M, Parra, G y Guayabo, L. (2022). Efectividad de la Ley 731 de 2002 como instrumento de protección de los derechos de las mujeres rurales en Colombia. [Tesis pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de derecho]. http://74.208.53.179/bitstream/20.500.12494/45517/2/TRABAJO%20FINAL_EFECTIVIDAD%20DE%20LA%20LEY%20731%20%20%20DE%202002%20COMO%20INSTRUMENTO%20DE%20PROTECCIOi%cc%80N%20DE%20LOS%20DERECHOS%20DE%20LAS%20MUJERES%20RURALES%20EN%20COLOMBIA_21%20de%20enero%20de%202022%20%283%29.pdf
- Villamil, M. (2017). *El desarrollo rural en cifras. Principales características sociales de la población rural en Colombia*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Apoyo a la Política de Desarrollo Rural integral con Enfoque Territorial. Colombia.
- Watkins, G (bell hooks). (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de Sueños. Madrid, España.

- Yacamán, S. R. (2019). *El valor de las fuentes orales para historias locales: otras caras de Radio Sutatenza*. Goliardos. Revista estudiantil de Investigaciones Históricas, (24).
- Zamora, G. L. (2010). *¿Qué es lo rural de la Educación Rural? El sentido y alcances de la categoría educación rural*. Presentado en el Congreso Nacional de Educación rural. Medellín, Colombia.
- Zuluaga, D. G. (2016). Productividad agrícola de la mujer rural en Colombia: ¿restricciones o decisiones? En Carlos Gustavo Cano Sanz, María Teresa Ramírez Giraldo, Ana María Tribín Uribe y Ana María Iregui Bohórquez (Ed.), *El desarrollo equitativo, competitivo y sostenible del sector agropecuario en Colombia* (pp. 239–277). Banco de la República. <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/10100>

Anexos

Anexo 1

Definiciones de lo urbano y rural en algunos países de América Latina

País	Criterio utilizado	Definición de población urbana	Definición de población rural
Argentina (2001)	Demográfico	Población empadronada el día del censo en centros poblados de 2.000 y más habitantes.	Población empadronada el día del censo en centros poblados de menos de 2.000; se incluye la población diseminada.
Bolivia (2001)	Demográfico	Población censada en localidades con 2.000 y más habitantes.	Población censada en localidades con menos de 2.000.
Brasil (2002)	Administrativo	Población censada en las ciudades, villas y áreas urbanas aisladas conforme a la delimitación de las respectivas municipalidades vigente al 1 de septiembre de 1991 y 1 de agosto de 1996, respectivamente.	Población censada fuera de los límites de las áreas urbanas, incluidos los aglomerados rurales (poblados y otros).
Chile (2002)	Demográfico y económico	Población que vive en conjuntos de viviendas concentradas con más de 2.000 habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes con un 50% o más de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias y/o	Asentamiento humano concentrado o disperso con 1.000 o menos habitantes, o entre 1.001 y 2.000, en los que al menos el 50% de la población económicamente activa se dedica a actividades primarias.

		<p>terciarias.</p> <p>Excepcionalmente se consideran urbanos los centros de turismo y recreación que cuentan con más de 250 viviendas concentradas y no cumplen el requisito de población.</p>	
<p>Colombia (2005/6)</p>	<p>Administrativo</p>	<p>Se considera para el operativo censal, a la población que vive en las cabeceras municipales.</p> <p>Cabecera municipal: centro poblado donde se localiza la sede de la alcaldía.</p>	<p>Para el operativo censal, se considera la población que vive en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal.</p>
<p>Costa Rica (2002)</p>	<p>Administrativo y funcional</p>	<p>Población que vive en los centros administrativos de los cantones del país, o sea, parte o todo el distrito primero, además de otras áreas adyacentes. Estas áreas fueron demarcadas según criterio físico y funcional, tomando en cuenta elementos tangibles tales como cuadrantes, calles, aceras, luz eléctrica, servicios urbanos y otros.</p>	<p>Población que vive fuera de las áreas definidas como urbanas, en lo que se denomina periferia urbana, rural concentrada y rural disperso.</p>
<p>Cuba</p>	<p>Demográfico y funcional</p>	<p>Población residente en lugares habitados por 2.000 personas y más, así como en aquellos con</p>	<p>Población residente en lugares habitados por menos de 500 personas</p>

(2002)		<p>menos de 2.000 habitantes y más de 500 que poseyeran las siguientes características: alumbrado público, calles pavimentadas, acueducto, red de alcantarillado, cloacas, servicios médico asistencial y centro educacional.</p>	<p>o la de aquellos con más de 500 y menos de 2.000, que presentaron menos de cuatro de las características urbanas mencionadas.</p>
Ecuador (2001)	Administrativo	<p>Población que vive en las capitales provinciales y cabeceras cantorales (núcleos concentrados), definidos previamente como áreas urbanas para fines censales. Se excluye, por lo tanto, a la población de la “periferia”</p> <p>(Población dispersa dentro de los límites de las capitales provinciales y cabeceras).</p>	<p>Población que vive en parroquias rurales (cabecera parroquial y resto de la parroquia). Incluye además a la población empadronada en la “periferia” de las capitales provinciales y cabeceras cantorales.</p>
Salvador (2007)	Administrativo	<p>Población que habita en las cabeceras municipales, sin tomar en cuenta la magnitud de la población ni otra característica especial. Las cabeceras municipales son centros poblados en los que reside la administración</p>	<p>Población que habita fuera de los límites de las cabeceras municipales y que es generalmente población dispersa.</p>

		del municipio y cuyos límites han sido delimitados sobre el terreno por medio de mojones.	
Guatemala (2002)	Demográfico y funcional	Población que reside en ciudades, villas y pueblos (cabeceras departamentales y municipales), así como en aquellos otros lugares poblados que tienen la categoría de colonia o condominio y que cuentan con más de 2.000 habitantes, siempre que en dichos lugares poblados el 51% de los hogares dispongan de alumbrado con energía eléctrica y servicios de agua por tubería.	No se identifica la definición
Haití (2003)	Administrativo	Población que vive en las ciudades propiamente tales y en las cabeceras administrativas de las comunas de la República, además de la residente en las aglomeraciones de cierta importancia en que existen unidades habitacionales semejantes a las que se encuentran en las ciudades, aunque tengan apenas algunas centenas de habitantes.	Población que vive fuera de las áreas consideradas urbanas.

<p>Honduras (2001)</p>	<p>Demográfico y funcional</p>	<p>Población que habita en centros poblados de 2.000 y más habitantes y que cuenta además con las siguientes características: i) servicios de agua de cañería; ii) comunicación terrestre (carretera o ferrocarril) o servicio regular aéreo o marítimo; iii) escuela primaria completa (seis grados); iv) correo o telégrafo y, por lo menos uno de los siguientes servicios: alumbrado eléctrico, alcantarillado o centro de salud.</p>	<p>Población que no reúne las características antes indicadas y población dispersa.</p>
<p>México (2000)</p>	<p>Demográfico</p>	<p>Población que habita en cabeceras municipales o cuentan con 2.500 o más habitantes.</p>	<p>Población que habita en localidades con menos de 2.500.</p>
<p>Nicaragua (2005)</p>	<p>Demográfico y funcional</p>	<p>Población que reside en el conjunto de localidades urbanas, es decir en las cabeceras municipales y las localidades con 1.000 habitantes y más, que poseen características tales como trazado de calles, servicios de luz eléctrica, establecimientos comerciales e industriales, entre otras.</p>	<p>Población que reside en el conjunto de localidades rurales, es decir, con menos de 1.000 habitantes que no cuentan con ninguna estructura urbanística.</p>

<p>Panamá (2000)</p>	<p>Demográfico</p>	<p>Población que vive en localidades con 1.500 habitantes y más, cuyas condiciones de vida ofrecen características urbanas, tales como servicios de luz eléctrica, acueducto y alcantarillado, calles pavimentadas, establecimientos comerciales, facilidades de comunicación, escuela secundaria, y otras.</p>	<p>El resto de la población empadronada en localidades o áreas que no reúnen tales condiciones.</p>
<p>Paraguay (2002)</p>	<p>Administrativo</p>	<p>Población que vive en las cabeceras de los distritos oficiales de la República, sin tener en consideración ninguna otra característica especial.</p>	<p>Población que vive fuera de los distritos oficiales de la República.</p>
<p>Perú (1993)</p>	<p>Administrativo</p>	<p>Población que vive en aglomeraciones cuyas viviendas, en número mínimo de 100, se hallen ocupadas contiguamente.</p> <p>Por excepción, se considera como población urbana a aquella que habita en todas las capitales de distrito. Las aglomeraciones pueden contener uno o más centros poblados con viviendas contiguas.</p>	<p>Población que habita en la parte del territorio del distrito que se extiende desde los linderos de los centros poblados en el área urbana hasta los límites del mismo distrito.</p>

República Dominicana (2002)	Administrativo	Población que habita en las cabeceras de comunas y de distrito municipales.	Población que habita fuera de las cabeceras de comunas y de distritos municipales.
Venezuela (2001)	Demográfico	Conjunto de centros poblados con 2.500 o más habitantes definido en cualquier nivel de la División Político Territorial del país.	Conjunto de centros poblados con menos de 2.500 habitantes definido en cualquier nivel de la División Político Territorial del país.

Fuente: CEPAL (2005). En Faiguenbaum (2011, 85-88).

Anexo 2

Instituciones, sedes, matrícula total de las 62 SEC frente a los MEF (2009 - 2012)

TOTAL OFICIAL	IE	Sedes	Matrícula	% de matrícula/Total oficial
	11.166	35.974	5.890.431	100,0%
Escuela Nueva	6.984	21.489	614.382	10,4%
Postprimaria	1.338	1.775	97.780	1,7%
Telesecundaria	474	566	36.013	0,6%
Media Académica Rural	355	396	10.051	0,2%
Bachillerato Pacicultor	7	7	324	0,0%
Círculos de Aprendizaje	42	54	2.415	0,0%
Grupos juveniles Creativos	85	87	5.962	0,1%
Modalidad Virtual Asistida	358	479	18,240	0,3%
Total 10 MEF			814.594	13,8%

SER - Servicio de Educación Rural	398	561	22.741	0,4%
CAFAM	1.048	1.476	98.274	1,7%
SAT - sistema de Aprendizaje Tutorial	64	81	4.803	0,1%
Etnoeducación	739	1.719	194.746	3,3%
Jóvenes en Extraedad (Adultos 3011)	1.968	2,480	281.349	4,8%
SAT Presencial	6	9	622	0,0%
Transformemos	240	305	20.729	0,4%
A Crecer	682	849	45.627	0,8%
Modelo Ser Humano	305	557	28.663	0,5%
Cam_Secundara	41	46	1.321	0,0%
Espere	110	117	6.552	0,1%
Otra	425	852	22.794	0,4%
Subtotal otros MEF			728.221	12,4%
Total MEF			1.542.815	

Fuente: MEN, SIMAT 2013 y UT Econometría –SEI entrevistas a las SEC. En: DNP y MEN (2014).

Anexo 3

Número de capacitaciones recibidas en cada MEF (2009 - 2012)

MEF	Número de capacitaciones por entidad				
	MEN	SEC	OPERADOR	OTRO	TOTAL
Preescolar escolarizado o no escolarizado	28	0	86	0	114
Aceleración del Aprendizaje	22	29	105	2	158
Escuela Nueva	14	32	34	3	83
Postprimaria	12	24	34	1	71
Telesecundaria	2	21	26	1	60
Media académica rural	7	21	37	1	66
Bachillerato Pacicultor	0	0	10	0	10
Círculos de Aprendizaje	0	21	33	0	54
Grupos juveniles creativos	3	23	44	0	70
Modalidad virtual asistida UCN	0	1	13	0	14
Total	88	172	422	8	690
Proporción	13%	25%	61%	1%	

Fuente: UT Econometría- SEI entrevista Encargado MEF, 2014. En: DNP y MEN (2014).

Anexo 4

Número de Secretarías que implementaron cada MEF en el 2013

MEF	SEC M/PALE S	% DE SEC	SEC DEP/TALE S	% DE SEC	Total SEC	%DE SEC
Preescolar escolarizado o no escolarizado	25	69%	16	62%	41	66%
Aceleración del Aprendizaje	32	89%	24	92%	56	90%
Escuela Nueva	26	72%	26	100%	52	84%
Postprimaria	22	61%	21	81%	43	69%
Telesecundaria	14	39%	11	42%	25	40%
Media académica rural-mema	12	33%	12	46%	24	39%
Bachillerato Pacicultor	6	17%	2	8%	8	13%
Círculos de Aprendizaje	11	31%	11	42%	22	35%
Grupos juveniles creativos	18	50%	12	46%	30	48%
Modalidad virtual asistida UCN	6	17%	5	19%	11	18%

Fuente: UT Econometría- SEI entrevista SEC MEF, 2014. En: DNP y MEN (2014).

Anexo 5

Entrevista semiestructurada de Sandra

Entrevista semiestructurada de Sandra

Fecha: viernes 27 de octubre de 2023.

Lugar: Casa de Sandra.

Hora: 8:00 p.m.

Buenas tardes, Sandra, en esta ocasión te realizare algunas preguntas sobre tu experiencia educativa, esta entrevista será de gran importancia para la investigación, hasta el momento titulada, La experiencia educativa de mujeres rurales: un estudio realizado en zona rural de Tihuaque - Distrito Capital.

Laura: ¿Me podrías decir tu edad?

Sandra: 51 años.

Laura: ¿Estado civil?

Sandra: Soltera.

Laura: Sandrita, cuéntame cómo llegaste a Tihuaque y cuándo llegaste a Tihuaque.

Sandra: Bueno, yo llegué a Tihuaque hace 26 años engañada.

Laura: Wao, ¿Cómo así?

Sandra: (Risas) Cuando vinimos a comprar el lote, estaba haciendo sol y no estaba haciendo frío ni lluvia, estaba perfecto el clima como para hacer piscinas, el día que me trasteé a vivir acá llovió todo el día y no ha parado de llover.

Laura: (Risas) Desde entonces, desde hace 26 años no ha parado de llover.

Sandra: (Risas) Así es, desde hace 26 años no deja de llover en Tihuaque.

Laura: ¿Y cómo te enteraste de que aquí estaban vendiendo predios?

Sandra: ¿Cómo fue? Bueno, el papá de mis hijos trabajaba de mesero por allá en un hotel y un compañero fue quien le dijo que estaban vendiendo los lotes acá baratos y pues ya teníamos un hijo, entonces la idea era darle un techo para darle un poco más de estabilidad, entonces, pensando en eso, nos vinimos a vivir acá a Tihuaque.

Laura: Ok. ¿Antes dónde vivías?

Sandra: Bueno, yo antes vivía entre La Palma, Cundinamarca y Bogotá con mi familia en el barrio Castilla y Nueva Marsella, esos eran mis sitios de residencia.

Laura: Entonces tu llegaste a Tihuaque para conformar tu familia.

Sandra: Exacto.

Laura: ¿Actualmente cómo está constituida tu familia, Sandrita?

Sandra: Actualmente está constituida por Sandra, que es la mamá, dos hijos, un nieto. La palabra nuera me parece horrible, entonces la mamá de David, tres gatos y un perro.

Laura: ¿Y por qué la palabra nuera, te parece horrible?

Sandra: (Risas) Porque es como que no era.

Laura: (Risas) Ok, bueno.

Sandra: No me parece, esa palabra siempre me ha parecido fea.

Laura: Sandrita, ¿tu mamá qué pensaba de la educación?

Sandra: No, mi mamá pensaba y nos recalca mucho que debíamos de prepararnos, que debíamos estudiar. Ella lo decía, así como para que no les toque una vida tan difícil como lo tocó a ella en su juventud. Entonces, siempre nos dio educación. Estudié en la Normal Departamental de La Palma, Cundinamarca, que se llama Normal Departamental Divina Providencia, de La Palma, Cundinamarca.

Laura: ¿Y Sandrita, tu mamá hasta qué curso logró llegar?

Sandrita: Mi mamá solamente hizo tercero de primaria.

Laura: ¿Y tu papá qué pensaba de la educación?

Sandra: Hmmm, Ay, sí, por ese lado sí terrible. Él decía que nosotras las mujeres, para qué íbamos al colegio a estudiar, sí, para lo único que servíamos era para hacer oficio en la casa, tener hijos, marido y estorbar.

Laura: Uy, terrible, ¿no? Ese pensamiento.

Sandra: Sí, ese es el pensamiento del señor Sanabria.

Laura: ¿Y él hasta qué curso logró llegar?

Sandra: Él nunca fue a una escuela.

Laura: Bueno, de pronto su concepción también era guiada por eso. Sandrita, ¿tú cuántos hermanos tienes?

Sandra: Somos seis hermanos, tres mujeres, tres hombres.

Laura: ¿Y recuerdas cada uno hasta qué curso logró llegar?

Sandra: Si claro, Nelson séptimo, Ferney octavo, Fernando es bachiller, Janet es bachiller y Sandra es bachiller.

Laura: Y ellos qué pensaban de la educación, cómo sientes que ellos veían la educación

Sandra: Pues en la edad que estábamos todos pues no lo veíamos como algo tan importante, pues uno siendo adolescente solo piensa en jugar y nosotros pensamos en jugar e ir al río, pero ahorita ellos les recalcan a sus hijos que deben estudiar.

Laura: Claro, eso es importante, Sandra me comentabas que tenías dos hijos ¿a qué edad tuviste tu primer hijo?

Sandra: A los 25 años.

Laura: Y a tu segunda hija

Sandra: a los 27.

Laura: En ese momento cuando tienes a tus hijos ¿cuál era tu estado civil?

Sandra: Unión libre.

Laura: ¿Tener hijos para ti significó un limitante en el tema educativo?

Sandra: No, el limitante no era tener hijos era tener marido (Risas).

Laura: (Risas) Ok, entonces la limitación era tener marido, tu pareja de ese tiempo, ¿hasta qué curso logró llegar?

Sandra: No, él hizo su bachillerato y él había estudiado hotelería y turismo.

Laura: Ah, ok. ¿Y él qué pensaba de la educación?

Sandra: Pues él era consciente de que el estudio y la educación era súper importante en el ser humano, pero menos en la persona que estaba con él.

Laura: Ah, ok. ¿No te dejaba estudiar? ¿Alguna vez quisiste estudiar y él te dijo no?

Sandra: Yo estudiaba cuando me fui a vivir con él.

Laura: ¿Y qué estudiabas en ese momento?

Sandra: Estaba empezando a hacer ¿cómo se llama esto? secretariado.

Laura: ¿Y cómo fue ese momento en el que te dijo que no podías seguir estudiando?

Sandra: Fue horrible, fue horrible, porque lo primero que hizo fue encerrarme, no permitir que yo saliera a la casa. Vivíamos en La Victoria. Entonces, yo no tenía todavía el niño ni nada, pero entonces decidió que yo no podía volver a estudiar, que, porque en la calle había muchos peligros, supuestamente, entre comillas, me estaba cuidando. Pero era una forma de encerrarme y no permitirme seguir estudiando.

Laura: O sea, eso quedó ahí truncado, ¿el secretariado quedó allí?

Sandra: Sí, ahí quedó.

Laura: ¿Y más o menos cuántos años tenías en ese entonces?

Sandra: Yo tenía 22 años.

Laura: Ok. ¿Y tú desde qué edad estabas con esta pareja?

Sandra: Desde los 22.

Laura: Sandrita, ¿qué trabajos has tenido a lo largo de tu vida?

Sandra: A lo largo de mi vida, bueno, desde los 30 años empecé a trabajar. Fue terrible. No sabía hacer nada, pero me tocó enfrentarme porque tenía dos hijos y ya me había separado. A los 30 me separé, entonces, mi primer trabajo fue ir a un restaurante que se llamaba El Desayunadero de la 42 y yo lo llamo es como el Matadero de la 42 (Risas).

Laura: (Risas) ¿Tan terrible fue la experiencia?

Sandra: Fue en partes algo bonito porque el dueño me dio trabajo, yo le dije, yo no sé hacer nada, me acabo de separar, tengo dos hijos, necesito trabajar, me vine caminando desde Tihuaque hasta acá porque no tenía para un pasaje, no tenía quien me dijera, tomé, váyase en un bus. Llegué allá quemada, vuelta a nada y él se sorprendió, eso hizo que me diera el empleo, mejor dicho, en pocas palabras.

Laura: ¿Y cuánto duraste en este empleo?

Sandra: Duré un año ahí.

Laura: ¿Un año?

Sandra: Sí, un año duré trabajando ahí, aprendí mucho, conocí mucho lo de cocina, pues no soy la mejor cocinera, se me quema todo, pero aprendí mucho ahí y sobre todo a conocer a otras personas, a convivir, así sea, por ocho horas con más mujeres, hombres, a conocer que no todo el mundo es perfecto, que todos nos equivocamos y eso.

Laura: Sandrita, tú me comentaste que tu primer trabajo fue a los 30 años como mesera...

Sandra: Si, desde lavar platos, fritar huevos, que siempre se me quemaban y lavar unas ollas gigantes que había que lavar, de todo, en la bodega...

Laura: De todo un poquito.

Sandra: De todo, sí.

Laura: Y ¿cuál fue tu siguiente trabajo?

Sandra: Irme a trabajar a las residencias del Restrepo.

Laura: ¿Cómo encontraste ese trabajo?

Sandra: No, pues como vendían El Tiempo, era el que tenía los clasificados de empleos, entonces uno buscaba y pues iba y se presentaba y lo ponían a hacer de todo también ahí. Es otra cosa terrible trabajar en una residencia.

Laura: ¿Por qué?

Sandra: Porque es un oficio muy pesado. Un piso tiene entre 15 y 16 habitaciones. Son 16 baños que hay que lavar en la noche tres veces, tender camas por segundos. O sea, se sale una pareja de la habitación y usted tiene que correr a limpiar, desinfectar, cambiar tendidos, cambiar todo otra vez. Para que mientras va subiendo en el ascensor la pareja, usted tiene que entregar la habitación, cuando él llegue, no hay evidencia de otra pareja que había estado ahí, ni olores, ni nada. Ay, y aguantarse esos olores... Terrible.

Laura: Sí, claro.

Sandra: Las habitaciones son asquerosas., son horribles.

Laura: Me imagino, Sandrita. No debe ser nada agradable. ¿Cuánto duraste trabajando allí?

Sandra: Ahí se trabajaba, digamos, dos meses, tres meses y uno se iba cambiando de residencia buscando como el mejor espacio laboral, pero eso nunca hay un espacio laboral bueno ahí. Después me fui a trabajar a las del centro, que son todavía más asquerosas. Y las de Chapinero son todavía más asquerosas. Es un trabajo muy, muy terrible. Y sobre todo denigran de la mujer que trabaja en una residencia. Yo fui tratada muy, muy, muy mal por las otras mujeres que iban a usar la cama y el baño que yo había limpiado, me trataban como lo peor. Allá uno es la camarera, la del aseo, la del servicio al cliente y todo. Entonces sí, es un trabajo muy, muy, muy malo.

Laura: ¿Y cuánto duraste trabajando como en el gremio de las residencias?

Sandra: En las residencias duré trabajando como unos cinco años, trabajé mucho.

Laura: Y luego esos cinco años, ¿qué otro trabajo tuviste?

Sandra: Me devolví a los restaurantes y de ahí, pues, me fui y conocí a doña Elizabeth Mosquera. y pues, me vio en una condición tan fatal, mal, de lo flaca que estaba, entonces me llevo a trabajar con ella a un comedor comunitario.

Laura: Al de Villa Rocita, ¿verdad?

Sandra: Si y ahí me quedé trabajando con ella ocho años, ahí aprendí muchísimo sobre todo de ella. Ella era una mujer que no solamente tenía empleadas, sino que tenía amigas, tenía mujeres para ayudar a criar. Entonces de ella aprendí muchísimo.

Laura: ¿Y después de este trabajo en el comedor comunitario?

Sandra: Me fui pa'l Domo. Ahí al ladito.

Laura: ¿Y cómo llegaste al Domo?

Sandra: Al Domo fue algo así curioso porque estaba trabajando en los comedores y pues, no tenía una relación muy bonita con una compañera, entonces me dio por renunciar e irme a sembrar árboles al Páramo Cruz Verde. Duré sembrando árboles ahí en el Páramo como unos tres meses, sembramos cinco mil árboles, igual con doña Elizabeth. Y llegó un señor, la montaña me envió un señor y me propuso, primero me preguntó qué me gustaría tener, entonces yo dije que un salón para que los niños y las niñas tuvieran un espacio para ellos. ¿Cómo así? Entonces ya llevaba un poco de tiempo trabajando en la calle, siempre me ha gustado estar con los niños, era un trabajo que hacía en las esquinas, veía a los niños por ahí sin hacer nada, entonces terminaba ayudándoles a hacer las tareitas, cositas, pero entonces ya se necesitaba un espacio como más de acuerdo a lo que se quería hacer con ellos y empezamos a hacer el Domo.

Laura: ¿Tú fuiste fundadora del Domo?

Sandra: Sí, el Domo y ahí nos quedamos, entonces ahí llevo ya diez años.

Laura: ¡Caray!, diez años, o sea, han pasado muchas generaciones de niños y niñas.

Sandra: Sí, ya han pasado cinco grupos de niños, los primeros ya están entre 25, 27 y 25 años y ahí para abajo. Verlos crecer, verlos estar haciendo sus vidas.

Laura: Cuando uno va al Domo Sandrita es la referente, Sandrita es como la mamá de los niños del Domo.

Sandra: (Risas) Si, algo así, entonces ya, por ejemplo, verlos grandes, a Gerson Velasco. Verlos felices.

Laura: Es una satisfacción, ¿no?

Sandra: Sí y eso es el pago más grande, si medimos en lo económico, pues no, no he logrado nada, pero si me ponen a decir qué he logrado, los buenos días de muchos jóvenes que ya tienen sus familias y mejor aún, tengo los niños de ellos en el Domo, tengo varios ya.

Laura: Eso es bonito, es un trabajo de toda una vida.

Sandra: Sí, eso es un círculo bonito y ojalá me alcance la vida para tener a los hijos de los que están ahorita en el Domo.

Laura: Entonces ¿planeas seguir un buen tiempo en el Domo?

Sandra: Sí, hasta que la naturaleza me lo permita, esa es como mi meta. Yo sé que, pues ya tengo 51 años, que posiblemente pues voy a tener que un día decir... ¿Domo? Uy, duro, me tengo que ir, eso es duro. Por eso Mireya y Claudia están al lado mío, porque si algún día yo me tengo que ir, yo sé quiénes van a quedar ahí, esa es mi meta ahorita.

Laura: ¿Estás preparando tus pupilas?

Sandra: Puede ser que ni una ni la otra se quede cuando yo me vaya del Domo, pero ellas van a preparar a otras personas para que estén aquí, porque las dos se están preparando, las dos están estudiando, Mireya está en la universidad, feliz, encantada y sufrida, y Claudia está haciendo su bachillerato y está también feliz estudiando. Es un logro más verlas estudiar, verlas crecer como mujer, empoderarse de su proceso, eso es lo más bonito que me ha pasado desde que llegué acá... No, llegar a Tihuaque ha sido lo mejor que me ha pasado entre otras. Aquí conocí mucha solidaridad, mucho respeto, mucho valor entre las mismas mujeres. Entonces eso ha sido... Eso ha sido como el aprendizaje, como todo lo que he podido lograr

es eso. Y lo he logrado acá, acá en Tihuaque. Desde que llegué a Tihuaque, ha sido como una... Como que la naturaleza me llamó y me dijo, usted tiene que estar acá, usted tiene que estar aquí cerquita, acá en Villa Rosita, Tihuaque.

Laura: Es una bonita percepción, del estar aquí, de valorar el espacio, ¿no?

Sandra: Así es.

Laura: Sandrita, ya que estás como en este gremio de la educación con los niños y niñas diariamente, ¿Qué piensas de la educación?

Sandra: ¿Qué pienso de la educación? Ay, a ratos quisiera ni pensar de la educación, a ratos me mortifico pensando en que la educación debía ser diferente, la educación debía tener más amor por los niños y las niñas, no solamente por los números. O sea, dejarlos ser ellos. Un colegio no permite que un niño sea él, los truncan, los bloquean... Tengo experiencia de muchos niños que son una maravilla, son super pilosos, tienen mucho que aportar, pero en el colegio no pueden pensar diferente a lo que han pensado cincuenta niños atrás, llo digo por mi nieto... Tengo muchos niños que tienen muchas capacidades, pero si les va mal, digamos en ética, cuando nadie tiene ética en los colegios, ni los profesores tienen ética en los colegios. Eh... Le ponen un 2 y lo amenazan que, si no mejora, pierde el año. Ahí pierden el año, son los profesores, porque empiezan a perder ellos la ética, porque eso es amenazar, eso es intimidar ya al alumno.

Laura: Si, si al profesor le gusta esto entonces con el profesor de matemáticas me portó así, porque le gusta así, pero tengo que cambiar mi mente a las siguientes dos horas, porque el profesor de español es diferente al de matemáticas. Los niños se tienen que acoplar, en vez de que el docente se acople a los estudiantes, los estudiantes se tienen que acoplar a unos diez mundos diferentes.

Sandra: Y si el estudiante por X o Y razón no se le da la gana ese día a ser igual como todos los días, porque todos los días no nos levantamos con ganas de agradarle a todo el mundo, ahí su 1.0, porque el niño no se portó bien. Hoy pasó algo y no sé, todavía me duele a mí... A Sebastián García no lo llevaron a un paseo, que, porque no se porta bien, tan sencillo como eso, le dijeron, usted no va al paseo, primero lo hacen ir, lo hacen madrugar, lo hicieron ir a las cinco de la mañana, llevar su almuerzo, llevar todo eso, llegar allá y que la coordinadora del colegio le haya dicho, no Sebastián, usted no va porque usted no se sabe comportar. O sea... Eso es... Algo terrible para un niño que se está empezando a preparar, a formar su preparación como alumno, como ser humano, en donde queda... Llegó llorando vuelto nada, tanto que lo puse a hacer un sombrero bien lindo para que mañana concursara, pero no funciono, él estaba con ganas de acabar a todo el mundo y eso hace que los niños cojan como un poco de fastidio a la institución, a la educación, ¿no? Pero no solo a la institución, a los adultos, porque él llegó odiándome a mí cuando yo no le he hecho nada, yo no le hice nada y él llegó odiándome. Él todos los días me saluda de abrazo y llegó y me dijo, hola y paso, dijo, no quiero saber de los grandes, los grandes siempre lo humillan a uno.

Laura: Esas afirmaciones son muy fuertes.

Sandra: Claro y el niño tiene diez años hasta ahora.

Laura: Y una coordinadora va a su casa y duerme normal pero no sabe el daño que le causó ese niño.

Sandra: Exacto, le causó un daño hoy, de entrada, entonces por eso yo digo, a veces no quisiera ni pensar sobre la educación que están recibiendo los niños. No es educación a la hora del té, educar a un niño no es maltratarlo de esa forma. Entonces por eso si me preguntan de educación, la verdad, mi hija dice que lo más innecesario es ir al colegio, ella me dice eso, porque ella tuvo que vivirlo con los profesores de los colegios, en el colegio, ella decía, tener todos los días que luchar por un cuatro o un tres... Calificarlo a uno, ponerle un número a uno como persona, ¿no? Porque eso es la educación al fin de cuentas, sí, un número... Un número, somos un número, pero nadie, ningún profesor se sentó a mirar todo un grupo de cuarenta niños que ella tenía al lado, por qué sacaban un dos, por qué ese día no habían rendido. Ella no está de acuerdo con que a mí nieto lo manden al colegio.

Laura: ¿No? ¿por qué?

Sandra: No, mi hija dice que los colegios es lo peor que hay.

Laura: Es de entenderse, la educación de ahora es un poco compleja.

Sandra: Es muy, muy compleja, es que no es educación, ellos luchan por un certificado. La lucha es a tener un bellaco certificado de bachiller, que eso supuestamente les abre puertas. Pero como personas, como seres humanos, ellos no logran nada, no lo logran. Por eso la mayoría de los niños se están quedando en octavo y noveno, porque ellos están mamados de estar de seis de la mañana a doce del día, en medio de un desorden, porque eso es lo que ellos viven allá, el colegio es un desorden que no les aporta nada. Andrés dice y yo para que vuelvo al colegio, ¿por un cuatro? más bien me voy para la rusa que me dan treinta mil pesos.

Laura: Y muchos niños de este sector piensan así, el validar sus estudios, salir rápido de eso y tener un certificado que me diga que puedo trabajar en algún lado. Eso es lo que piensan muchos.

Sandra: Así están todos, llegan a octavo, colgados porque la mayoría se quedan en extra edad, entonces la extraedad ya no les permite volver al colegio y ellos buscan eso, irse a validar en dos años todo el bachillerato, tener el certificado de bachillerato, ni siquiera tienen el ICFES, no sé, la meta es tener un certificado, que a la hora del té tampoco les va a servir de nada. Entonces esa es como la lucha de ellos, llegar a tener disque un certificado, no saber nada, porque ni siquiera matemáticamente los enseñan. No saben nada, no... Nada. Solo necesitan un berraco 3,0 para salir con un año, luchan por un 3,0, un 3,5.

Laura: Y ¿tú cuál crees que es el problema de que la educación sea así?

Sandra: El problema viene y radica desde las mismas familias, es que es un problema de todos, es un problema del Estado, porque al Estado lo único que le interesa es sacar un poco de gente de ahí. Al colegio le interesa tener mil niños, ¿por qué? Porque por cada niño les dan a ellos una plata. O sea, económicamente eso es el negocio de ellos, tener niños para ellos es tener plata. Al Estado le interesa tener gente, digámoslo que, esclavos, la esclavitud, todo el mundo dice, no, la esclavitud fue abolida hace no sé cuánto, mentiras, seguimos con una esclavitud diferente, pero es esclavitud y eso es lo que le interesa al Estado, tener quien trabaje para que el Estado se mantenga. Si todos nos preparáramos, todos los niños y las niñas

se prepararán y no tuvieran tantos esclavos, entonces ellos vivirían peor. Entonces, eso es así, en la familia se les ha olvidado que son seres sintientes, se oye feo, pero sí, muchas familias olvidan que los niños están aprendiendo, que son nuevos en este mundo, y que no nacieron aprendidos. Al adulto se le olvidó que fue niño, que fue adolescente, que fue joven y que se equivocó, entonces, también tratan a estas pobres criaturas... No, es que ni siquiera los tratan.

Laura: Sandrita, ¿tú hasta qué nivel educativo llegaste?

Sandra: Eh, yo... Yo soy psicóloga sin título. (Risas)

Laura: Explícame eso, ¿cómo así, Sandrita?

Sandra: No he hecho la tesis. (Risas)

Laura: (Risas) Ah, estamos en las mismas.

Sandra: Y en este momento, llevo diciéndolo, no sé si es una forma de evadir la responsabilidad, pero ya no necesito el título.

Laura: Lo dices quizá por tu experiencia en el mundo del Domo.

Sandra: No, yo siento que no necesito tener el cartón pegado en una pared, que yo lo que necesitaba ya lo obtuve, fue conocimiento y es lo que necesito, conocimiento, ya el cartoncito, ya, pues sería chévere, pero no. Ay, no quiero hacer la tesis.

Laura: Ahora vamos a devolvemos un poco en el tiempo, Sandrita, vamos a hablar de la primaria ¿Dónde cursaste la primaria?

Sandra: Yo la cursé en la escuela rural El Potrero del municipio de La Palma.

Laura: ¿Se llamaba así?

Sandra: ¡Sí! así se llama mi vereda, El Potrero, esa es una escuelita pequeña, fue una de las primeras escuelas que hizo el Comité de Cafeteros en la región de Rionegro. Sí, fue una escuelita divina, chiquita. No, era divina.

Laura: ¿Cuántos profesores había en esa escuela?

Sandra: Una profesora que dictaba clases desde primero hasta quinto, en un solo salón y creo que, si se volviese a tener esa educación así, los niños rendirían más.

Laura: De hecho, esa educación es un modelo que el Estado ha institucionalizado, se llama Escuela Nueva, son aulas multigrados donde los niños realmente aprenden en comunidad, es muy bonito, porque el de transición aprende del de grado quinto, el de grado quinto ayuda al de grado cuarto y así sucesivamente.

Sandra: Así es, así fue mi educación, una primaria linda. Yo entré a hacer primero de primaria a los siete años. Yo no hice segundo porque me hicieron una prueba y ya sabía lo de tercero, entonces me pasaron a tercero. No hice cuarto porque ya sabía lo de quinto. Y en quinto, a mitad de año, me mandaron para la normal.

Laura: Ok, espérate, detengámonos en la primaria. En la primaria, en la escuela multigrado ¿cuándo culminaste la primaria? más o menos, ¿en qué año?

Sandra: Yo hice primaria en tres años.

Laura: Wao ¿En tres años?

Sandra: Sí, a los diez años terminé la primaria, ya tenía mi quinto de primaria bien hecho.

Laura: ¿Y cómo era el camino de tu casa a la escuela?

Sandra: Uy, era lo más lindo porque tocaba subir hora y media por un camino, cuando mi abuelito no tenía nada que hacer, nos llevaba caballo, nos prestaba los caballos y él nos subía hasta la escuela y por la tarde iba y nos recogía porque era todo el día, de siete de la mañana a cinco de la tarde.

Laura: O sea, estaban todo el día ocupados.

Sandra: Todo el día estábamos allá ocupados.

Laura: Y ¿Digamos en esta escuela había animalitos que cuidar, vacas o algo así?

Sandra: No, era la escuela, pero alrededor pues estaba la finca de Don Pedro Moyano, por el otro lado estaba el de Daniel Moyano, por la parte de abajo estaba la finca de Doña Marina, estaba la hacienda Benjumea, o sea, teníamos espacio para correr por todos lados, entonces era un descanso, un recreo, era lo más rico que había. Lo más rico era que yo siempre llegaba tarde y me tocaba barrer la escuela. (Risas)

Laura: ¿Eso era el castigo? (Risas)

Sandra: Sí, llegar a barrer. (Risas)

Laura: ¿Te acuerdas cómo se llamaba la profesora?

Sandra: Sí, la profesora Inés. Tuve tres profesoras. La profesora Inés, la profesora Luz Marina Albarracín y la profesora Ligia Moyano.

Laura: ¿Y ellas cómo eran?

Sandra: Ay, la profesora... Ay, había una... La profesora Berta Triana. Sí, ellas fueron mis profesoras. Eran unas chicas porque eran súper jóvenes, recién salidas de la normal, porque las niñas de la normal terminaban su bachillerato y salían profesoras, entonces ellas iban a las escuelas de las veredas. Entonces, no, Las niñas muy lindas. Berta Triana me abrió por primera vez mis orejitas y me torturó. Marina vivió e hizo escuela en mi casa. Entonces, era súper fácil.

Laura: Entonces, tenías que levantarte y ya estabas en la escuela.

Sandra: Sí, ella hizo escuela en mi casa porque la escuela se llegó un momento en que no cabían los alumnos, entonces la decisión de mi mamá fue ir a la ramada donde molíamos caña, colocar los pupitres, colocar todo ahí, y ya, la profesora dictaba su clase. Y ahí trabajamos todo el día en mi casa, en la ramada. En medio del bagazo, el trapiche, el olor a jugo de caña.

Laura: Y también aprender de lo que hay en el entorno, ¿no?

Sandra: Sí, y cuando mi papá hacía molienda, pues ese día era día de molienda, no hacían clase, todos iban, pero iban a aprender a moler, a recoger la caña, el bagazo, a hacer las panelas, a hacer las melcochitas blancas. Eso era bonito. Mi primaria fue muy bonita.

Laura: ¿Qué fue lo que más te marcó de esa época, Sandrita?

Sandra: Eh, así... positivo, positivo, no, yo la pasé súper bien, disfruté mi primaria, disfruté la ida todos los días. Y negativo, no, no veo... Que una profesora me pegó, eso sí no me gustó.

Laura: ¿Y por qué te pegó?

Sandra: Porque era un poquito inquieta. (Risas)

Laura: Las mentes inquietas son mentes brillantes. (Risas) ¿Cambiarías algo de esta época, Sandrita? ¿A la profesora que te pegó? (Risas)

Sandra: De esta época, no sé, no, en lo académico, no. Digamos que, en mi primaria, no. Pues el cambio fue más bien cuando entré al colegio de las mojas. Bueno, entre comillas, las hermanitas, que es que eran buena gente, no eran tan buena gente. Había, o sea, había las estudiantes del pueblo, las estudiantes de la ciudad y las estudiantes del campo, las rurales. Entonces, las hermanitas les parecía muy lindo, muy hermoso que las niñas del campo, las cortadoras, porque nos decían así, fuéramos las empleadas de las otras niñas. O sea, teníamos que lavarles el plato, recogerles el reguero, porque nosotras éramos del campo, entonces nosotras éramos las propicias para eso. Hacer como las veces de empleadas de las niñas de ciudad, de las señoritas. Allá les decían señoritas y a nosotras las cortadoras. Entonces, negativo fue eso, pero positivo fue que yo pude lograr cambiar eso durante mi estadía en ese convento.

Laura: Ah, convento. O sea, ¿tú estabas interna?

Sandra: Sí, allá las niñas estábamos internas todas.

Laura: O sea, la primaria terminó, cuando tenías 10 años, y pasaste a la normal ¿las hermanas de qué comunidad eran?

Sandra: Franciscanas.

Laura: Y con las franciscanas. ¿Cursaste de sexto hasta once?

Sandra: Sí, hasta once, aunque no me dieron tampoco el diploma de once. No fueron tan compasivas conmigo.

Laura: ¿Cómo así? ¿Qué sucedió? (Risas)

Sandra: No fueron tan lindas. Ellas no son tan bonitas como las pintan, pues porque desde el comienzo, bueno, yo, mi primer año veía eso de que me ponían a lavarle el plato a otra niña porque era de la ciudad y que no se podía estropear las uñas. Yo lo veía algo terrible, entonces empecé como a disociar con las otras niñas del campo, hacer mi grupito y, pues, al segundo año ya había cogido fuercita.

Laura: O sea, empezaste a crear una revolución allí.

Sandra: Sí, con las niñas del campo. Entonces, al segundo año que estuve ahí, la decisión fue dejarles el reguero a ellas ahí en la mesa, de malas, límpienlos. Entonces, llamaban a mi mamá cada rato, mi mamá tenía que ir al campo, de la casa al colegio, que era una hora en bus a cada rato, hasta que al tercer año le dije, no, si el problema no es con mi mamá, el problema era conmigo. Igual, no se le lava el plato y no se le lavó el plato hasta que lo logramos y ahora las niñas, todas, vayan de donde vayan, tienen que lavar su losa.

Laura: Claro, era lo justo.

Sandra: Era lo justo y entonces todo eso me lo fueron acumulando. De lindas. Yo nunca pensé que ellas se iban a vengar de la forma más miserable, que fue no darme mi cartón de bachiller cuando yo igual no hice séptimo ni noveno. O sea, me pasé muchos años, porque a pesar de que era indisciplinada, bueno para ellos, yo era muy indisciplinada, muy revolucionaria, me decían la guerrillera. Eh... O sea, fui maltratada. Yo fui maltratada, pero

también eso que ellos hicieron conmigo me daba cada día más ganas de joderle la vida a las hermanas.

Laura: ¿Y qué significaba para ti que te dijieran la guerrillera?

Sandra: Me dieron más poder claro y por ahí en eso conocí a alguien ¿Lo puedo nombrar?

Laura: Claro que sí, cuéntame de quién se trata.

Sandra: Conocí al señor Petro, que es ahora el presidente de la República, fue mi primer profesor en sociales de las sociales, no de las sociales que le montan a uno en el colegio.

Laura: Lo conociste en Normal.

Sandra: Sí, lo conocí allá en La Palma, Cundinamarca, fue un buen maestro y de ahí logré varias cosas en el colegio, hacer dos cambios que hasta el día de hoy se mantienen, no me dieron el crédito (Risas)

Laura: ¿Y cuáles fueron esos dos cambios? Me interesa saber, Sandrita (Risas)

Sandra: Un cambio fue que las niñas del campo no eran las empleadas del servicio se las de la ciudad, bajarlas de esa nube y el otro cambio fue que las niñas que quedaban embarazadas no tenían por qué echarlas del colegio, porque las estigmatizaban y las trataban muy feo y lo logramos, porque pues ahí ya había más niñas conmigo, hasta del pueblo apoyándome porque ellas también se embarazaban, necesitaban a alguien que las apoyara. Hasta el día de hoy niñas embarazadas Pueden terminar su bachillerato.

Laura: O sea, sigue existiendo.

Sandra: Al sol de hoy sí, sigue siendo internado.

Laura: Entonces para retomar un poco, estuviste internada desde sexto a grado once.

Sandra: Pues a veces me echaban, por raticos.

Laura: (Risas) me imagino, ¿Y qué pasó cuando estabas en grado once? ¿Te ibas a graduar? ¿Cómo fue esa situación de que no te dieran el diploma?

Sandra: Todavía me duele que me hayan hecho eso, pero no importa, fue por una causa justa. Me dijeron dos días antes, estaba alistando la jardinera especial para los grados, pasó la hermana y me dijo, No, señorita Sanabria ¿Para qué se pone a listar el de gala si usted no va a ser graduada? Entonces yo le dije ¿Cómo así hermana si yo tengo las mejores notas? Y ella me dijo ¿Usted qué cree, que le íbamos a perdonar todo lo que nos hizo? y yo bueno, ese día como no me iban a graduar ni me iban a dar certificado de once ni nada, regalé el uniforme, regalé todo y ya

Laura: Desde luego, uno lo que sabe, sabe, ¿no? Pero el tema del certificado, ¿Cómo lo hiciste?

Sandra: Me tocó venir aquí a la Secretaria de Educación y ellos me ayudaron, me mandaron a hacer unos cursos a un colegio que se llama Levanto, Lepanto, Lepanto, no sé dónde queda si me pregunta, me tocó venir a hacer unos cursos ahí para que me certificaran, pero me quedo como una certificación, como si hubiese hecho una validación, no quede como bachiller normalista, pero no importa ya traía todo aquí en la cabeza, ya traía todo aquí en el corazón y un certificado no me iba a parar.

Laura: ¿Qué otra experiencia recuerdas que te haya marcado en esta época de bachillerato?

Sandra: No, no, no, así que eso fue, me pareció terrible cuando entre, había cosas que se salían de un contexto de educación, pero no, del resto pues yo siento que las hermanas pues terminaron hasta queriéndome, (Risas) años después me encontré una acá en el barrio.

Laura: Dios mío, ¿cómo fue ese encuentro?

Sandra: Fue algo chistoso porque yo cuando me la daba de católica no tenía nada más que hacer, me iba a leer la biblia a la misa (Risas)

Laura: Dios mío ¿Y por qué, Sandrita?

Sandra: Siempre he sido apática a la religión, pero pues no tenía nada más que hacer y acá en el barrio no había mucho que hacer y pues algo tenía que hacer, me iba a leer la biblia como para matar el aburrimiento un poquito, un domingo de irme por allá tenía una compinche que todavía lo tengo que es Edilma y nos íbamos a leer la biblia, igual que es que también por leer la biblia nos daban clase de inglés y clase de francés. Y bueno, estando leyendo la biblia, levanté la mirada hacia al fondo de la iglesia y vi una cara conocida y ella ya me había también localizado... La hermana Graciela, ya tenía muchos añitos, pero no me había olvidado, menos mal, según ella, cuando empecé a leer sabía que era yo y dijo ¿Qué pasa, señorita Sanabria? Porque terminaron en el internado diciéndonos a todas igual, señoritas.

Laura: Es un logro también, ¿no?

Sandra: Todas, a todas nos decían señoritas, señorita Sandra, señorita Marina, señorita, señoritas, no era que las del campo tenían un título y las otras no, y todavía lo mantienen. Son cositas chiquiticas, pero que hacen la diferencia.

Laura: Sandrita, en este momento ¿tú de quién recibiste apoyo? O sea, digamos, tanto en tu primera como en tu bachillerato ¿Recibiste apoyo de tu familia?

Sandra: De mi mamá

Laura: ¿De tu mamá, únicamente?

Sandra: Mi mamá cogía café, hacía todo lo posible, no, eso hacía un pocotón de maromas para poder darnos el estudio porque allá había que pagar, en la Normal tocaba pagar la mensualidad creo que nos cobraban 100 pesos, que para la época era mucha plata, mi mamá tenía que trabajar mucho, mucho, mucho.

Laura: Más o menos esto ¿Sobre qué año fue?

Sandra: Eso hace... Tengo 51, Terminé a los 15, casi a los 16 entonces, 51 (Risas) son muchos años (Risas) tiene razón que me haya tocado hacer otra vez el ICFES. Son 30 y... no como 37, 38 años, eso es mucho, eso es haber vivido mucho, una vida bien vivida. (Risas).

Laura: Sandrita, cuéntame ¿has realizado algunos cursos de corta duración?

Sandra: Sí he estudiado en el SENA soy secretaria contable bueno, eso llegué a hacerlo hasta el límite, no sé nada de contabilidad, pero lo hice. Soy tecnóloga secretaria contable no sé ni sumar a veces, he hecho diplomados en psicología, he hecho diplomados en ¿cómo es? ruralidades, educación en ruralidades eso lo hice con secretaria de gobierno, tengo también un diplomado en derechos humanos, tengo un diplomado en juventudes campesinas que lo hice también con secretaria de gobierno y un poco de cosas por ahí que he hecho.

Laura: Sandrita, tú me contabas que estudiaste psicología, pero te falta la tesis, cuéntame un poquito, cómo fue el proceso para decidir estudiar psicología.

Sandra: Fue algo así como casual pasé por frente de la UNAD y estaban ofreciendo los cupos para estudiar psicología, primera infancia, medio ambiente y pues yo no sé, me identificaba más con medio ambiente, entonces, me hicieron una prueba, pasé para psicología, porque ni yo misma me lo creía cuando me dijeron que me había sacado una buena nota para entrar a psicología, porque allá también califican con numeritos y aún lo siguen haciendo, entonces saqué un buen puntaje para psicología y para medio ambiente me quedé cortica, dije bueno, hagámosle con psicología, entonces como es virtual entonces pues se me facilitaba más trabajar, estudiar y bueno me gasté más de lo que se debe gastar uno estudiando psicología porque hice como dos psicologías.

Laura: En ese momento que tú empezaste a estudiar psicología ¿ya tenías a tus hijos?

Sandra: Sí, sí claro ya tenía, ya me había separado, tenía a mis hijos trabajaba y hacía tantas cosas, entonces decidí, dije me voy a poner a estudiar psicología y ya después llegó el nieto, me tocó parar porque pues ya los gastos del nieto, mi hijo era muy joven, la chica muy joven, entonces el apoyo para ellos dos, para poder que siguieran adelante, paré, pero ya no me faltaba sino un semestre.

Laura: Y volviste a retomar en algún momento o ahí quedó.

Sandra: No, yo hasta hace dos años retome, o sea solo me falta la tesis, cada rato me llaman, señora Sandra será posible que algún día presente la tesis (Risas).

Laura: Y ¿será posible que la presentes algún día?

Sandra: Es que vuelvo y digo, sí, de pronto en ese momento quería tener un certificado o algo así, pero ya caminando por el trecho, me di cuenta de que no necesitaba el certificado, necesitaba era la experiencia, conocer más sobre el tema, pues por lo que estoy trabajando con los niños, niñas y jóvenes, entonces es para eso, era como eso informarme un poco más al respecto, igual he hecho muchos diplomados sobre psicología.

Laura: Entonces nunca has dejado de estudiar realmente y con los niños nunca se deja estudiar.

Sandra: Jamás se deja de aprender, hace poco hice uno con el Politécnico, por ahí hice uno en educación o sea y son gratis más chévere, si usted quiere el cartón, lo paga y si no, pues adquiere toda la información y el conocimiento, es lo que importa, a fin de cuentas. El cartón, pues aquí la humedad se come el papel. (Risas)

Laura: Sandrita, cuéntame, en este momento que decides estudiar psicología. ¿De quién recibiste apoyo?

Sandra: No, me tocó apoyarme en la mano derecha, en la mano izquierda y echar pa'lante. No, me apoyé en mí y en lo que quería, lo hice también porque, pues, quería como también conocer un poquito más a mis hijos para poderlos ayudar a crecer. Luego lo hice pensando más en ellos que en mí, yo no quería cometer los mismos errores que se han venido cometiendo en crianza, en pautas de crianza, entonces, es más, por ahí yo me fui, que quería que mis hijos tuvieran otra educación. Entonces ahí fue donde yo me dije, psicología está

chévere, tengo dos niños relativamente pequeños, van a empezar a ser adolescentes, vamos a tener muchos problemas, entonces, mejor si me preparo pa' eso. (Risas)

Laura: ¿Y sientes que ha sido útil estudiar psicología para entender más a tus hijos?

Sandra: Claro, muchísimo, muchísimo, fue porque, pues, son dos seres tan diferentes y yo... yo creo que todos los papás que tienen dos, tres hijos quieren que todos se comporten igual, piensen igual, coman igual y no, eso no se puede. Tengo un chico con, no sé, de los que le gustaba estar encerrado, no habla con nadie, no le gustaba el contacto con los demás, mucho menos, o sea, era difícil ser la mamá de Eddie García, fue muy difícil, muy tranquilo, vea, ¿quién va a creer? que la tranquilidad da dificultades. Mi hija, al revés, son polos opuestos, era una lucha todos los días, mi hija con problemas de aprendizaje, con otras problemáticas en su crianza, problemas en el colegio porque, pues, vuelvo y digo, allá querían que ella fuera igualita a todos, aunque ella tenía otras capacidades que ni siquiera en el colegio supieron valorar, entonces, por eso empecé a estudiar psicología.

Laura: Que bonito, porque no muchos papás piensan en estudiar una carrera para comprender a sus hijos.

Sandra: Sí, y yo necesitaba eso, comprender a Eddie y a Lorena y me sirvió.

Laura: Y aparte, hoy día, gracias a eso, puedes comprender a mil cabecitas, muchas cabecitas de los niños del Domo de Villa Rosita.

Sandra: Sí, y eso, eso me ha ayudado a sostenerme ahí, me ha ayudado a eso, lo que aprendo todos los días, con ellos, todos los días hay que aprender, todos los días ellos lo obligan a uno a buscar otras formas de entenderlos. Otra vez me mandaron para psicología los niños.

Laura: ¡Ay, Dios mío! ¿Por qué Sandrita?

Sandra: Porque son muchos problemas en una sola cabeza.

Laura: ¿Cuántos niños y niñas más o menos son en el Domo?

Sandra: Digamos que un día así malito, que no haya tanta asistencia, van 20, 25, 30, y hay días que van 70, y entonces si sumamos esos 70 por los 7 días de la semana, son muchas cosas de muchas cabecitas, son muchas problemáticas que ellos traen, muchos conflictos, desde la casa, el colegio, la calle, porque yo siempre he dicho que ellos tienen que vivir muchas vidas juntas, viven la vida del colegio, la vida de la casa, la vida de la calle, y pues el Domo es ese espacio donde ellos llegan a soltar, ese escape de la realidad, sueltan todas esas tensiones que tienen, es impresionante, pero tengo niños que sufren de estrés, de ansiedad.

Laura: Y tan pequeños, ¿no?

Sandra: Si, niños muy pequeños sufriendo de ansiedad, de estrés. Si yo no tengo estrés, que tengo 51 años y muchas responsabilidades, un niño de 9 años, ¿por qué tiene estrés? ¿por qué tiene ansiedad? Entonces, eso también es difícil, cuando uno estudia le dicen, no, es que usted como psicóloga no tiene que dejarse afectar por las problemáticas de sus pacientes y eso es difícil.

Laura: ¿Uno cómo hace eso, no dejarse afectar si uno es humano?

Sandra: Claro, como no me dejo afectar de un niño que llegue herido por su mamá, aporreado. No me voy a dejar afectar que llegó una mamá y me cogió la niña y casi me la

mata en el Domo, la aporreó tanto, me pegó a mí, les pegó a muchos niños, pero a la niña casi la acaba... Eso fue horrible, entonces, ¿cómo no voy a terminar yo afectada de ver todo lo que pasa a mi alrededor? Porque alguien dijo por acá que aquí Villa Rosita no es ni para los perros ni para los niños, los tratan muy mal.

Laura: Los tratan muy mal a ambas poblaciones. Sandrita, cuéntame, ¿Has tenido oportunidades de estudiar?

Sandra: Sí, si he sido afortunada porque a pesar de que mi mamá tenía seis hijos, ella luchaba porque sus hijos se prepararan. También porque tuve unos padrinos, o tengo unos padrinos que ellos si hicieron el trabajo de ser padrinos, ellos sí se tomaron ese trabajito en serio conmigo, fui muy protegida por ellos. No hice más porque, no sé, mi rebeldía, no me ayudó, pero tuve todas las oportunidades afortunadamente, sí las tuve.

Laura: ¿Y restricciones?

Sandra: Hmmm... Sí, es que uno también se ayuda, me dio por irme a vivir con el papá de mis hijos, estando en media carrera, entonces ahí pues me tocó abandonar eso, eso fue como lo único que hubo así, como que me impedía, fue haberme ido a vivir con el papá de mis hijos. Ya después que me separé, pues ya la vida me cambió, tuve que empezar a trabajar, criar hijos, hacer muchas cosas, pero también pude tener la libertad de decir, bueno, me voy a poner a estudiar psicología porque tengo dos chinos y necesito empezar a comprender qué es ser adolescente, qué es ser joven, el mundo de ellos, porque es que yo viví la mía y la viví en el campo y es muy diferente. Yo vivía entre un potrero, un río, una quebrada, unos caminos, libre como el viento. Yo pedía permiso, pero era como por cumplir el requisito. (Risas)

Laura: Sandrita, ¿tú qué personas o entidades sientes que han apoyado tu proceso educativo?

Sandra: Personas, mi mamá, mis padrinos, doña Elizabeth Mosquera que me colaboró muchísimo. Y fundaciones, no, no, ninguna.

Laura: ¿Qué opinas de tu proceso educativo?

Sandra: ¿Qué yo opino de mi proceso educativo? Eh, yo no sé, pues es que empezando que es que yo como que lo disfruté mucho y entonces fue algo bonito, que ojalá los niños de ahora pudieran disfrutar eso, disfrutar su educación, disfrutar su vida en el colegio, ir a estudiar, no tener esa pereza.

Laura: Claro, es que la educación ha cambiado mucho.

Sandra: Yo la disfruté mucho y no tengo nada que de pronto envidiarles a los niños de ahora.

Laura: ¿No?

Sandra: Para nada

Laura: ¿Qué oportunidades has tenido con tu proceso educativo al momento de encontrar trabajo?

Sandra: Pues no igual es lo que me mantiene actualmente trabajando y he podido sacar adelante mi proyecto, que es así un proyecto personal, estar con los niños, que he tenido quien me colabore con darme el espacio, es algo que ya lo tenía enmarcado, entonces...

Laura: ¿De pronto algún plan que digas uy, no pude realizar?

Sandra: Sí, ser bailarina de una orquesta. (Risas)

Laura: ¿En serio? (Risas) me gustaría saber la historia.

Sandra: (Risas) Siempre quise ser bailarina, desde muy niña quise ser bailarina, pero tuve una enfermedad que fue parálisis infantil, entonces eso me coartó mi niñez, yo no pude jugar con los niños hasta los 7 años, pero ya después no fui bailarina de una orquesta ni nada de esas cosas, pero sí pude ser bailarina, sí lo logré, sí estuve y me fue muy bien, hice teatro, hice todo lo que quería hacer, lo hice y pues lo dejé por estar con los niños del Domo.

Laura: Pero hasta el sol también puedes hacer ese tipo de cosas con el teatro ¿no? Con los niños del Domo, o sea, es algo que aún persiste, aún vive.

Sandra: Claro, eso está ahí. La idea con los niños del circo es aprender a bailar salsa en zancos. (Risas)

Laura: Bueno, (Risas) salsa en zancos, pues, la veo un poco difícil.

Sandra: Sí, no es difícil, vea que ya hemos hecho los primeros ensayos y los niños me han ganado bailando salsa en zancos. (Risas).

Laura: Bueno, habría que mirar en algún momento un evento y aprender por qué no. Sandrita, tus hijos, vamos a hablar un poco de tus hijos, ¿tu hijo hasta qué grado llegó?

Sandra: Él es bachiller y tiene una carrera en, siempre me olvida cómo es que llama, en... ¿De tecnología?... sí, sí, todo lo desbarata y arma y vuelve y arma.

Laura: ¿Electrónica?

Sandra: eso, eso, electrónica, todo eso lo hace él.

Laura: ¿Y tu hija?

Sandra: Ella no ha querido estudiar.

Laura: Por su misma experiencia, me imagino.

Sandra: Sí, exactamente, por lo mismo que le fue en el colegio, le tiene como miedo enfrentarse otra vez a un espacio con más compañeros, con profesores, con notas, con eso.

Laura: ¿Y de pronto ya lo ha pensado o simplemente descartado total?

Sandra: No, sí lo ha pensado y sí lo ha intentado, pero pues se le dificulta, pues ha querido hasta estudiar para ser profesora de jardín y ha estado allí en el jardín trabajando y Edilma dice que lo hace perfecto, dice, ni mis compañeras ni yo lo hemos hecho tal como ella... El manejo del grupo, el manejo del aula, el manejo de todos los materiales, ella lo hace como si tuviera 15 años de experiencia.

Laura: Súper bien y son talentos que se ven opacados por la misma institución, ¿no?

Sandra: Sí.

Laura: Sandrita, ¿has tenido limitantes para brindarle educación a tus hijos?

Sandra: Sí, cuando mi hijo salió del colegio, empezando porque ya era papá, entonces ya tocaba ver por el bebé, sí, pero llegó el momento en que buscamos la forma de que él estudiara y lo logró y sigue estudiando, él también es de los que estudia todos los días.

Laura: Qué bien, eso es bueno.

Sandra: Sí, él está estudiando en el Sena de Administración de Empresas, porque su sueño es ser exportador e importador de aparatos electrónicos.

Laura: Y es un muy buen camino.

Sandra: Sí, o sea, todo el mundo de la tecnología, a él le encanta la tecnología.

Laura: Sandrita, ¿qué aspectos positivos y negativos puedes observar en la educación que tuvieron tus hijos?

Sandra: Bueno, positivos que, pues, terminaron el bachillerato, negativo, pues, que tuvieron que sufrir mucho durante su vida educativa, los dos, por sus caracteres tan diferentes al resto de humanidad, fueron maltratados ahí en los colegios.

Laura: Ok, Sandrita, vamos a volver a ti. ¿Qué planes, digamos, frente a la educación tienes para tu futuro?

Sandra: Mis planes, no, seguirme preparando, porque, pues, igual tengo que seguirlo haciendo, sí quiero seguir siendo útil en la comunidad que vivo.

Laura: ¿En qué te gustaría seguirte capacitando?

Sandra: Pues, me gusta todo, no sé, terminé siendo adicta a todo lo de psicología, nunca termina ese vicio, nunca termina. Seguirme preparando, porque, pues, cada día, cada año, cada mes, cada semana, llegan diferentes problemas con ellos y entonces, tengo que prepararme para aportarles algo y hacerles un aporte en sus días. Entonces, esa es como mi meta, seguir buscando cómo prepararme de un lado y del otro, porque es importante para ellos.

Laura: ¿Y tienes la oportunidad de hacerlo?

Sandra: Sí, afortunadamente, yo siempre he sido una mujer muy afortunada. Soy bendecida por la naturaleza.

Laura: ¿Tienes alguna preocupación para continuar con este proyecto que tienes de pronto?

Sandra: No, por el momento no.

Laura: Y Sandrita, qué importancia le das a tu proceso, a la educación que recibiste, ¿Fue buena, fue mala, fue pertinente?

Sandra: No, fue buena, lo que pasa es que la educación, ya viéndolo por el lado y ya siendo ya un adulto, yo soy la que tengo que preocuparme por eso, ya no es como en el colegio, que pues, los que deben preocuparse porque los niños surjan son los profesores y los papitos y la familia en sí, ya en este momento soy yo la que me tengo que preocupar, qué quiero, por dónde voy, qué es lo que necesito para mi trabajo, esa es mi percepción ahorita.

Laura: Sandrita ¿para ti es importante estudiar?

Sandra: Importantisisisisisisimo

Laura: ¿Por qué?

Sandra: Pues porque si yo no estudio, si yo no me preparo ¿qué le voy a aportar a mi comunidad? a mis niños en el Domo y a mis niñas, a las mamás, porque también va un grupo grande de mujeres allá, entonces si yo no me preparo, no tengo que aportar, entonces es súper importante esa parte.

Laura: Tú me decías hace ya un ratito, que tú no le envidias nada a la educación de los niños de ahorita, ¿puedes comparar el tipo de educación que tú recibiste con el tipo de educación que recibieron o reciben tus hijos?

Sandra: No, es que compararla no, porque es que mi tipo de educación fue como decía, era un salón grande donde todos aprendíamos lo de todos, si estaban dándole a los de quinto matemáticas, los de segundo estábamos allá escuchando, viendo y terminábamos todos haciendo lo mismo... Un dictado, terminábamos todos escribiendo el dictado de los de quinto, de los cuarto, tanto que la profesora, sobre todo la profesora Marina, ella decía, quien me cuenta lo que estábamos hablando ya y le garantizo que no hace el siguiente curso, porque usted ya paso por ahí hace rato, entonces uno se proponía a pasarse el otro curso y lo hacía con placer, sin miedo, sin nada y sabiendo, con todo el conocimiento entonces, ahorita un niño llega a saber un poquito más que el otro del curso entonces, lo catalogan como que es el indisciplinado y porque sí terminó cantando las tablas de multiplicar y entonces la profesora dijo que estaba haciendo indisciplina (en este punto Sandra se refiere a su nieto) entonces lo desmotivó y no las volvió a cantar...

Laura: Es triste ver los talentos que se pierden dentro de la escuela.

Sandra: Si, entonces mi primaria fue eso, fue experimentar todos los cursos en un año, todo, aprender de todos los cursos tanto que, pues, yo no sé, yo manejo historia, geografía, todo lo manejo fácil.

Laura: Y claro con tu trabajo en el Domo, todo el día también estás allí con los niños como recordando esos temas, ¿no?

Sandra: Si, igual en la Normal casi era igual, allá pues había por cursos, pero entonces había momentos en que nos mandaban digamos un grupo para allá y otro grupo para allá porque supuestamente no había profesores o cualquier cosa y un solo profesor dictaba a todos... Y eso era así, a usted le sacaban nota por lo que le están enseñando a once, imagínese tener que uno trabajar temas de otros grupos estando en sexto o en séptimo y los de once pues estaban reforzando todo lo que veían. Por eso es importante lo multigrado que usted me dijo hace un rato, porque eso me parece que es la mejor forma de aprender, pero no como ahorita los hacen copiar cinco páginas en una hora de clase, a Luisa le pasó qué día, llegó con una ampolla en el dedito de copiar, copiar, copiar, copiar, copiar, copiar, le pusieron un sello y entonces yo le dije Luisita, y mañana tenemos exámenes, vamos a repasar un poquito y dijo, ay no yo estoy cansada tuve que hacer, tuve que hacer, tuve que hacer... y tengo que hacer y mañana tengo previas y mañana tengo esto y necesito aquello... La educación así aburre... y llega hizo cuentas y dijo, y necesito sacar tres...

Laura: Claro y le apuntan eso a lo mínimo realmente.

Sandra: Si, necesito un tres y ya.

Laura: Qué tristeza, definitivamente son dos tipos de educación muy diferentes... Sandrita, por último, si tú pudieses devolver el tiempo de tu historia educativa ¿a dónde volverías?

Sandra: Ay, me iría para mi escuelita (Risas) me devolvería para La Palma a la escuelita, eso sería fenomenal.

Laura: ¿Cambiarías algo?

Sandra: Sí, cambiaría que unas canchas que pusieron ahí quitaron unos jardines que yo ayudé a hacer para poner unas canchas de cemento, sí, eso sí lo cambiaría.

Laura: ¿Y en algún otro punto quisieras devolvete en tu historia?

Sandra: ¿En otro punto? No, sí, a esa vida de colegio sería bonito volver a vivir eso... Aunque ya lo vivido, vivido está, es como, yo creo que todo el mundo tiene el sueño de volver algún día a hacer algo que hizo cuando niño, pero eso ya está ahí y es conservarlo, guardarlo y seguir para adelante porque eso ya no lo podemos lograr, ojalá alguna maquinita del tiempo que me llevara otra vez a mi escuela, pero se me perdería lo que tengo acá, si me quiero devolver tengo que perder lo que he caminado, lo que he recorrido, entonces es mejor tener ese recuerdo, esa linda experiencia y seguir recorriendo el camino hasta donde la naturaleza me siga jaloneando.

Laura: Hasta donde la vida te tenga en estos lugares.

Sandra: Yo digo, la naturaleza hasta donde me lleva, no sé hasta donde me siga jalando, no sé, pero pues ahí voy. (Risas)

Laura: Sandrita, muchísimas gracias por tu tiempo y por esta entrevista.

Sandra: No, no, muy chévere, muy bonito, gracias. (Risas).