



## EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN LA RURALIDAD

### PROFESSIONAL EXPERIENCES IN RURAL AREAS

Olga Patricia Ramírez Otávaro<sup>1</sup>  
Fernando Alonso Agudelo Velásquez<sup>2</sup>

#### Resumen

A partir de la experiencia autobiográfica profesional y laboral relatada por maestros del Nordeste Antioqueño en la investigación "Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia" (Runge, 2018) se ofrecen los hallazgos alrededor de las dimensiones afectiva, social y cognoscitiva, en la vertiente de la cultura profesional pedagógica que presentan estos relatos. Los cuales han sido abordados desde un enfoque narrativo que busca la re-creación del yo como una historia de vida soportada en la palabra. Resultados que invitan a una deconstrucción de las acciones y los discursos a fin de transformar las políticas y realidades incidentes en la profesionalización pedagógica.

**Palabras claves:** narrativas; culturas profesionales; experiencia; territorio rural

#### Abstract

Based on the professional and labor autobiographical experience reported by teachers from Northeastern Antioquia in the research "school culture, pedagogical professionalism and biographical-professional trajectories: a qualitative study in the nine sub-regions of Antioquia" (Runge, 2018), the findings are offered around the affective, social and cognitive dimensions, in the aspect of professional pedagogical culture presented in these reports. They have been approached from a narrative approach that seeks the re-creation of the self as a life story supported by the word. These results invite to a deconstruction of actions and discourses in order to transform the policies and realities of the incidents in the pedagogical professionalization.

**Keywords:** narratives; professional cultures; experience; rural territory

Recibido: 01/12/2020

Evaluado: 18/12/2020

Aceptado: 29/12/2020

#### Introducción

El enfoque narrativo entendido como el relato, la reflexión, la comprensión y la explicación de la experiencia autobiográfica permitió como eje transversal del proceso formativo a los docentes y directivos docentes de las regiones de Antioquia (Colombia) relatar la experiencia autobiográfica profesional y laboral mientras daban cuenta de sus emociones, saberes y relaciones, un mundo de significados compartido y validado en contexto desde el cual se visibilizan las culturas escolares y las culturas profesionales docentes (Bolívar, 2002, 2015; Contreras, 2016).

Los textos enunciados ofrecen una realidad polifónica, temporal y variable sobre la educación en la escuela rural y urbana del departamento y el desempeño laboral de los autores, cuestionando la intersección entre teoría y práctica, legislación y realidad, experiencia y formación continua. Narrativas que rompen con el metarrelato que

legítimos discursos ideológicos, políticos, académicos y científicos que homogenizan y desconocen las dinámicas educativas particulares y situadas (Rohbeck, 2007) sobre la profesión docente y las escuelas. “Dado que cada profesional trata su caso como único, no puede tratar con él mediante la aplicación de teorías o técnicas estándar” (Schön, 1998, p.124). Posibilitando:

[...] hablar de lo que no se suele hablar, expresar lo que no se suele decir, hacer visible lo sutil pero sustancial de lo que sostiene la relación educativa, de lo que nos permite encontrar nuestro lugar en los espacios y relaciones educativas, de lo que permite reconocer el del otro o la otra; pero también, abrirnos a lo que nos cuestiona, explorar lo que no es fácilmente explorable cuando falla el mecanismo básico de la investigación más convencional (Contreras y Pérez, 2010, p. 16).

La visibilidad e interpretación de las narrativas enunciadas fue posible desde el Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP, 2017-2019), espacio de cooperación interinstitucional e interdisciplinar destinado a la reflexión e investigación pedagógica, didáctica y educativa del departamento (Seduca, 2017-2019), gestionando dos proyectos: a) la formación en investigación educativa, profesionalidad pedagógica, análisis de datos y reflexión pedagógica, donde los maestros escribieron e interpretaron autonarrativas; y b) la investigación interinstitucional “Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia” (Runge, 2018), desde el cual se esperaba comprender la cultura profesional pedagógica de los maestros de Antioquia a partir de sus trayectos biográficos narrativos. Al respecto, se comparten los resultados de treinta y una narrativas de los maestros del Nordeste Antioqueño, adscritos a instituciones educativas de los municipios de San Roque, Santo Domingo, Cisneros y Yolombo (CPP, 2017-2018).

En consonancia, las categorías de profundización fueron *cultura escolar* y *cultura profesional*. De donde la cultura se comprende como una herencia social de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan las relaciones de los grupos humanos desde diversidad de relatos interculturales, interacciones funcionales y relaciones políticas, económicas o sociales (UNESCO, 2017). Contexto donde las identidades se validan en razón de su construcción permanente y la pluralidad de los grupos poblacionales. Se define [...] la «cultura» como un sistema de signos que interpreta la realidad con sentido para unos grupos sociales determinados; aquí desempeñan una función decisiva las formas simbólicas de representación” (Rohbeck, 2007, p.65).

En consistencia con esto las expectativas y creencias como conocimiento compartido sobre lo que es y debe ser la escuela se constituyen en los marcos de referencia e identidad para asegurar los significados y las prácticas en las cultura escolares (Bolívar, 1993b), representaciones sociales dinámicas y dialécticas, o según los tiempos y contextos, ofreciendo en simultaneidad culturas escolares que responden a la cultura de larga duración, la cultura de la continuidad relativa y la cultura de co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). “Como lo ha recordado Dominique (1995), no existe una cultura escolar única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo” (tal como se citó en Rockwell, 1999, p.16). Perspectiva que nos lleva a considerar la escuela

[...] como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas

culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo (Gonçalves, 2007, p. 30).

Perspectiva desde la cual las culturas profesionales expresan contenidos representacionales o creencias y formas o modelos de relación y asociación que a su vez se diferencian según la afiliación ocupacional, condiciones organizativas, relaciones administrativas y académicas, formas de trabajo e identificación personal, encontrando comunidades profesionales individualistas y colaborativas subdivididas, éstas últimas, desde la balcanización, la colegialidad artificiosa, las comunidades profesionales de aprendizaje, y las agrupaciones, redes y federaciones (Hargreave y Fullan, 2014); marcos que estructuran las maneras de pensar, ser y hacer de los maestros, la generación, circulación y reinención de la profesión (Bolívar, 1993a;1993b).

### **Metodología**

El enfoque narrativo se constituyó en el eje del diseño metodológico del proyecto formativo y el proyecto de investigación. Enfoque que enfatizó en la escritura del relato procurando la re-creación del yo desde la construcción de la historia de vida acudiendo a la palabra, la memoria relacional, temporal y espacial; el enriquecimiento o modificación de significados y realidades; la comprensión sobre la representación de la génesis y las transiciones de la experiencia de vida laboral y profesional, diferente, similar y vinculada a los demás. Tomar posición, compartiendo sentidos de una realidad compartida, por encima de los datos y las teorías establecidas (Argüello, 2014; Bolívar, 2015; Bruner, 2002; Delory-Momberger, 2017; Huchinm, y Reyes, 2013; Pérez, 1998; Suárez, 2003) “[...] ventana transparente hacia la realidad, no una matriz que le impone su forma” (Bruner, 2002, p.20).

Las narrativas sobre el trayecto biográfico profesional y laboral fueron complementadas con la fotonarrativa y cartografía escolar, y reguladas en el análisis por las lógicas cualitativas e interpretativas que enaltecen la experiencia desde la activación de la memoria y experiencia pedagógica (Alliaud, y Suárez, 2011; Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998; Contreras y Pérez, 2010; Gudmundsdottir, 1995). Los resultados compartidos se suscriben a los textos autonarrativos, los cuales fueron leídos e interpretados desde el análisis de contenido, sensible al carácter polifónico y relacional entre representaciones, memorias y realidades emergente de los trayectos biográficos (Bolívar, 2015; Huchinm y Reyes, 2013).

Este procedimiento implicó una lectura intratextual e intertextual para reducir, clasificar y relacionar la información, recurriendo a preguntas, constantes y diferencias en los relatos; la reorganización de los hallazgos en gráficos y diagramas para reafirmar significados; y la relectura extratextual posibilitó el contraste, el señalamiento de patrones y la legibilidad de unidades de análisis para tematizar los resultados (Salgado, 2007).

En forma paralela el proyecto de formación en investigación fue gestionado desde talleres interactivos encaminados al dialógico igualitario, la participación decisoria y la producción de textos narrativos, pretextos para el análisis sobre los alcances, las tensiones y las posibilidades de encontrar soluciones de mejoramiento para la vida laboral, de maestros para maestros. “De esta manera es el sujeto social quien actúa sobre la realidad, la piensa, la comprende para luego ser transformada” (Quiroz, Velásquez, García y González, 2009, p.30). Formación donde se profundizó en la comprensión sobre las culturas escolares, las culturas profesionales y la función narrativa en educación desde la enseñanza, la investigación y la formación. En resumen,

los textos narrativos se constituyeron en ruta para que los maestros accedieran a la lectura y escritura de su vida profesional y laboral, como invitación para escribirla de manera continua (Freire y Shor, 2014).

## Resultados

Las narrativas de trayectoria profesional laboral responden en conjunto a vivencias que se significan de diferentes maneras según la participación emocional, y dan cuenta de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo profesional, escolar y territorial desde la diferencia, la singularidad y la similitud de los maestros del Nordeste Antioqueño (Contreras y Pérez, 2010; Larrosa, 2003). Evocan decisiones, sentimientos y cotidianidades laborales en las escuelas rurales donde se recupera lo invisible, valioso e inesperado: lugares, eventos y comunidades educativas que dieron lugar al desconcierto, la búsqueda, la transformación y la reconstrucción de procesos emocionales, sociales y cognitivos profesionales. Develando el saber de la experiencia (Alliaud y Suarez, 2011).

En una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado dentro del presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho y que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor (Zamboni, 2002, p. 25, tal como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 23).

Los relatos autobiográficos se constituyeron en el reporte de los maestros rurales y urbanos de la región como testigos de diversos sucesos y protagonistas de la educación en escenarios alejados geográficamente de la ciudad y en riesgo de vulnerabilidad continua, articulando afectos, relaciones sociales territoriales y aprendizajes, en constantes que se acumulan para dar sentido a la experiencia y profesionalidad pedagógica.

La intimidad desde el sentir de los maestros logra tematizarse a través de las narrativas donde se delinearán afectos y emociones negativas que inciden en el bienestar personal (tristeza, malestar, miedo), positivas que promueven la resiliencia (alegría, satisfacción, gratitud), y ambiguas que impiden la comprensión de situaciones y decisiones educativas (desconcierto, esperanza, compasión). Emociones que en forma diferenciada o simultánea emergen en distintos momentos de los relatos: iniciación laboral sin saberes metodológicos necesarios, separación del círculo familiar cercano, mínimo reconocimiento de la comunidad local del estatus profesional, desplazamiento a escuelas en condiciones geográficas y locales no favorables, situaciones de competitividad entre los docentes, formación a estudiantes con capacidades funcionales de aprendizaje diversas, colaboración de familias y entidad estatal para la consecución de proyectos escolares, tránsito continuo entre una escuela y otra, entre otros.

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, p. 428, tal como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p. 24).

Hallazgos desde los cuales se visibilizan las inteligencias personales (Gardner, 2001) y las capacidades de los maestros para nombrar aquello que los afecta en lo más íntimo: cómo fueron los hechos y qué consecuencias se generaron desde el involucramiento consciente a pesar de los riesgos vitales: el retiro por miedo u obligación, o la indiferencia porque lo sucedido fue casual. Quienes lograron descubrir, simbolizar y utilizar dichas emociones, según los episodios de su trayectoria laboral en beneficio propio, demuestran reconocimiento de sí mismos, afianzamiento de motivaciones intrínsecas y autorregulación emocional para transformar todas las circunstancias en oportunidades de aprendizaje, las cuales se ensamblan desde la emancipación, reflexión y conciencia con la formación continua profesional (Alheit y Dausien, 2008); pero se hallan, además, profesionales que al contrario explican cómo la toma de decisiones continua en su desempeño laboral es regulada por afectos que dependen de los otros y sus expectativas, requerimientos o relaciones, bien sean directivos docentes, compañeros, familia personal o familias de las comunidades locales, grupos armados, políticos u otros actores sociales del entorno escolar.

Una dimensión afectiva que desde su fragilidad reafirma creencias, valores y actitudes en el desempeño de los maestros. Proceso existencial que cada profesional “lleva como puede”, dada la cultura profesional individualista impuesta por la elección de trabajar en la ruralidad donde las formas de relación y organización colaborativas son imposibles y, en caso de tener acceso a culturas colaborativas, interacciones que se limitan a lo académico administrativo, impidiendo la reflexión sobre lo emocional como columna del desempeño profesional, quizás por considerarlo superficial o innecesario. “La dimensión ética, afectiva y emocional ha sido denostada porque no se ha trabajado con seriedad sistemática y científica, lo que provoca una sensación de *etereidad* que no ofrece la posibilidad de concretarlo en un plan de formación exhaustivo, prolijo...” (Méndez, 2016, p.689).

La experiencia afectiva y emocional, como construcción reflexiva o no, se enlaza en las narrativas con las relaciones y los vínculos establecidos por los maestros con los demás integrantes de las comunidades en los diversos territorios, mediadas por concepciones, imaginarios y expectativas que afianzan diferentes formas de interacción y comunicación, prácticas sociales y culturas profesionales.

Las comunidades constituida por las familias, las juntas de acción comunal y los líderes religiosos en los contextos rurales, se describen como el grupo de personas responsables de recibir o acompañar a los maestros en su llegada, permanencia y movilidad de las instituciones educativas, representadas en la constitución y el funcionamiento de la escuela como la autoridad local social, y concebidas como las que direccionan explícita o implícitamente el hacer cotidiano en el contexto escolar, normalizando la función de los maestros a la sumisión, espera, aceptación y participación informada, lo que opaca el liderazgo social y académico de los mismos ante las comunidades.

De igual forma, hay textos donde se descubren comunidades rurales que comparten multiplicidad de expectativas sobre los maestros asociadas al aprendizaje de sus hijos, el cumplimiento de las disposiciones legales escolares, la visibilidad de la escuela en el entorno y la transformación cercana, las cuales otorgan estatus profesional a los maestros afianzando vínculos de colaboración, autogestión y creación de condiciones para mejorar, mantener o construir culturas escolares y comunidades de aprendizaje. “Ser un profesional tiene más que ver con cómo uno es considerado por los demás y cómo esto afecta la imagen de uno mismo” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.108). Y en los



relatos donde la trayectoria laboral se instala en las cabeceras municipales más urbanas, las comunidades no se nombran.

Otros integrantes de esas comunidades serían los partidos políticos, los grupos armados o religiosos en territorio, enunciados en las narrativas como actores sociales históricos, observadores, guardianes o visitantes, con interacciones que se invisibilizan, acciones que no se pueden nombrar y discursos que se deben olvidar, promotores de roles profesionales estáticos o marginales. En menor constancia se hallan los movimientos sociales, las entidades privadas y los entes gubernamentales que se afilian en las trayectorias de vida de los maestros beneficiando la gestión de los proyectos escolares rurales o saturando la dinámica curricular con estrategias ocasionales sin impacto, marcando los roles de liderazgo y colaboración o utilización a necesidades particulares. Estas interacciones de los maestros con los distintos actores de las comunidades locales develan a través de la palabra escrita tensiones entre la autoridad local e histórica y la autoridad académica del maestro, casi siempre foráneo, desde donde se forjan a su vez la soledad y el silencio propios del aislamiento geográfico donde se realiza el desempeño laboral, la imposibilidad de acceso a espacios sociales o profesionales, la fragilidad del pensamiento político pedagógico a propósito de la toma de decisiones y acciones educativas, y el dilema entre memoria y olvido. Si bien las escuelas responden a un conjunto de acciones y relaciones colectivas, estos relatos indican que

[...] cada trabajador realiza su trabajo viviendo su drama personal en privado. En la ergonomía y en la psicodinámica del trabajo se sostiene que cuando es así hay un déficit de lenguaje común sobre el trabajo, que es indicativo de la existencia de problemas de reconocimiento y cooperación (Boutet, 1995; Dejourns, 1995), (Lopes, 2011, p.29).

En forma simultánea y en dependencia de otros episodios en las narrativas, esas interacciones develan la construcción de identidades que aluden a un yo social, quien explica creencias, imaginarios y actitudes hacia y con los otros; representaciones que se despojan de jerarquías, posesiones y poderes (Bruner, 2002), para reconfigurar nuevas formas de nombrar y establecer relaciones, según sean los contenidos y las expectativas compartidas que las promuevan en las circunstancias temporales; evitando disonancias, contradicciones y brechas, para afianzar vínculos de respeto a la diferencia y co-creación de condiciones sobre el fin preestablecido: la educación en la escuela vinculada al contexto desde otros significantes para aprovechar las herramientas culturales como oportunidad de transformación socioeducativa.

Procesos que desde la producción de sentidos en el marco de la intersubjetividad permiten a los maestros reconocer la escuela supeditada a las complejas relaciones singulares, sociales, culturales, políticas e históricas de las localidades, los conflictos o las transformaciones sociales de las cuales ellos, los maestros, voluntariamente o no forman parte (Aguayo, 1995; Rohbeck, 2007); e incluir a los otros como aliados o no, en referencia a la multiplicidad de episodios, relaciones, símbolos, tiempos y territorios, afianzando estructuras personales e identidades profesionales en respuesta a las estructuras sociales y los contextos condicionantes de las interacciones humanas y prácticas sociales y educativas (Bruner, 2002; Pérez, 1998).

Dimensión relacional y social que alude al concepto de ser profesional. [...] “ligado a la forma como el maestro siente que lo perciben otras personas en términos de estatus, posición social, respeto y nivel de reconocimiento profesional que recibe” (Hargreaves, 1996, p.2), para el caso, en movimiento ambiguo y discusión dialéctica para quienes logran reflexionar sobre su rol social, ético y político en contexto, y la construcción de

identidad individual y social como un continuo que reclama sentido realista, actitud crítica hacia el desarrollo profesional y la disposición para reflexionar sobre sus interacciones, relaciones y prácticas, las cuales, se reitera, no se limitan al territorio de la escuela [...] “la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es *reflexiva y reflectora* de la realidad” (Freire y Shor, 2014, p. 34).

Las experiencias afectivas y las relaciones sociales se amalgaman con los saberes de los maestros en contexto los cuales se pueden delinear desde el saber didáctico instrumental y el saber situado que acontece desde la práctica y la experiencia.

Las particularidades de los estudiantes y las dinámicas académico administrativas de las instituciones en las cuales transitan los maestros reclaman de ellos el dominio de saberes metodológicos y técnicos propios del servicio o la función de socialización, formación, enseñanza, evaluación y aprendizaje de las ciencias disciplinares, la dirección de grupo, dirección de escuelas o centros educativos rurales, formación de educadores rurales, gestión de proyectos direccionados a la restitución de derechos, participación y empoderamiento de las poblaciones. Saberes didácticos e instrumentales que suelen comprenderse en el mismo desempeño y cumplimiento de tareas escolares porque no fueron abordados en la formación inicial, que se estudian como resultado de las necesidades y condiciones para la estabilidad laboral y el reconocimiento del gremio, o se profundizan por motivación y expectativas de transferencia en las prácticas pedagógicas. Tales saberes se reafirman desde el trabajo colaborativo y los grupos de nivel, área o núcleo pedagógico, o no llegan a validarse desde la enseñabilidad, por la ausencia de pares.

Textos donde el saber disciplinar es considerado punto de transformación personal, profesional o escolar, centro de interacción, apropiación, producción y cambio de la cultura universal, eslabón para equiparar oportunidades sobre el derecho al aprendizaje, la movilidad social y el ejercicio de la ciudadanía (Ramírez, 2019, p.89).

En paralelo se encuentran los saberes previos, el conocimiento social y la inteligencia cultural de los maestros que, complementados con la intuición y espontaneidad, son aptos para seleccionar contenidos, herramientas y objetos de interacción e interactividad en el aula, valorar procesos y productos de aprendizaje o diseñar acciones de participación de la comunidad educativa. Los mismos que se van afianzando desde principios, rutinas, metodologías, discursos situados que dan forma a multiplicidad de saberes legitimados desde la práctica cotidiana, la experiencia (Contreras, 2013; Suárez, 2003).

Maestros que creen en sí mismos como artesanos, con la voluntad para seguir construyendo momentos extraordinarios que significan, producen, conmueven, transforman, mejoran o solucionan problemas frecuentes y emergentes. “Cuando la artesanía supera el trabajo mecanizado y se desarrolla en alto grado, permite “sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad” (Sennett, 2009, p. 33, tal como se citó en Alliaud, 2011, p.97).

En cuanto tal, el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario (Contreras, 2013, p.129).

Saberes que emergen del desempeño laboral y donde se depositan reflexiones y seguridades discursivas, axiológicas o metodológicas para reafirmar sentidos y significados a partir de los cuales se reconocen las decisiones laborales y profesionales continuas, y preguntas o deconstrucciones que se revierten en acciones novedosas y mejoradas, según las circunstancias, confirmando las bondades de la reflexividad y las posturas de apertura, disposición, compromiso e incertidumbre con la práctica en contexto (Larrosa, 2006). Dimensión cognitiva que revela dominios pedagógicos y conocimientos prácticos en razón a la naturaleza de las situaciones educativas en contextos y las exigencias de aplicación o posibilidades de transformación. “Capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia, para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen el texto social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos” (López, 2001, p. 25).

En conclusión, los relatos comparten rasgos y significados en contextos específicos y complejos, facilitando la credibilidad y confiabilidad de las historias, el hallazgo de argumentos que reconfiguran las maneras de validar o cuestionar las concepciones y realidades de los maestros en la educación rural o las cabeceras municipales de la región nordeste de Antioquia; por tanto, no pueden ser estáticos, sino que seguirán en movimiento en razón al devenir de los tiempos, los espacios, los territorios, los maestros, las escuelas y las experiencias.

### **Discusión**

En las narrativas se encuentra como eje de discusión: la formación inicial y continua de los maestros en tensión con las decisiones y responsabilidades del estado.

Las trayectorias indican en tendencia mayoritaria que los maestros ingresan a la carrera docente por provisionalidad, casualidad, necesidad y oportunidad de emancipación personal, familiar, económica o social, con un bagaje mínimo sobre las funciones y roles del desempeño profesional y con la etiqueta de forasteros en territorios marcados por las condiciones geográficas, ambientales, militares o históricas. Caracterización que se replica por decisiones locales administrativas, generando un movimiento continuo que los maestros enuncian desde episodios diferentes, pero iguales, en tanto tránsitos a otro mundo escolar desconocido en medio del desconcierto, por los reiterados comienzos, proceso que finaliza al lograr la ubicación en la plaza estatal deseada.

Se cuestiona la realidad histórica de los maestros y la aceptación estatal sobre aquellos noveles con mínima trayectoria y preparación para atender las escuelas rurales, limitando su práctica a lo básico, el orden, la disciplina y la aplicación de métodos aprendidos desde lo literal o improvisados, cuya teoría no encaja en la complejidad e incertidumbre que emerge de la realidad (Hargreave y Fullan, 2014); la poca confianza profesional, la falta de estatus social, la cultura del individualismo que impide la colaboración o adquisición de lenguajes técnicos, limitan la autonomía y la toma de decisiones legitimadas desde lo académico y político. Maestros que, en razón a la multiplicidad de asuntos personales y sociales, no siempre tienen la oportunidad de construir la visión y el compromiso sobre sí mismos, su formación continua y profesionalización.

La educación no es algo para probar antes de pasar a otra cosa, o recurrir cuando hay nada mejor. Un docente efectivo ha de recibir una formación integral y repetidas prácticas, pero lleva años perfeccionar antes de alcanza el grado de maestría (Hargreave y Fullan, 2014, p.107)





Huellas que ponen en cuestión la autonomía o independencia del ejercicio profesional y la sostenibilidad de la motivación laboral, la posición crítica y la resistencia, cuando la autoridad y los cambios se imponen desde lo legal o las contingencias externas a la institución, lo que a su vez conlleva conflictos, contradicciones, silencios y desilusiones para realizar mediaciones pedagógicas oportunas y comprender las orientaciones educativas estipuladas por la norma, no legitimadas. “Los “fossilizados” no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido. En este sentido, las escuelas acaban teniendo el personal docente que merecen” (Hargreaves y Fullan, 1999, p.55).

Políticamente olvidados, los maestros como parte de los actores sociales y educativos de las regiones campesinas y rurales expresan huellas desde las cuales reafirman y dignifican, cuando logran la experiencia, su lugar en la construcción del ser humano, la sociedad y la memoria educativa regional; pero sea en la vinculación inicial o continua los maestros están inmersos en dinámicas de soledad administrativa y estatal que, paradójicamente, contrasta con la estabilidad laboral y el prestigio de ser líderes sociales y culturales (Parra Sandoval y Castañeda Belnal, 2014).

Son maestros incluidos precariamente, encargados de incluir a los excluidos. Esa es su épica profesional y humana y, al mismo tiempo, su tragedia, pues les es imposible lograr que sus estudiantes consigan romper la barrera de la exclusión social y de la desigualdad de la calidad educativa (Parra Sandoval y Castañeda Belnal, 2014, p.15).

La formación continua de los maestros enmarcada en la calidad científica y ética, la fundamentación pedagógica, teórica y práctica, y los procedimientos de investigación en el campo pedagógico y específico (Ley 115/1994, art., 109, Congreso de la República, 1994), se debaten así con el cumplimiento y evaluación de funciones, tareas y obligaciones administrativas, comunitarias y académicas en el sector rural (MEN, 2007), la apropiación de rutas y alternativas de mejoramiento o solución según sean los problemas locales históricos y estructurales donde laboran los maestros autores de las narrativas reinterpretadas (MEN-OSC, 2018), la comprensión sobre quiénes son, cómo deben ser o en qué deben cualificarse para denominarse profesionales de la educación en razón de las aspiraciones y necesidades propias, los imaginarios sociales, y los lineamientos heterogéneos previstos por las entidades formadoras, contratistas y reguladoras de la función docente (Torres Sánchez, 2013).

Lo enunciado se convierte en limitación para lograr acuerdos discursivos, técnicos y académicos sobre los tópicos de discusión, el tipo de estrategias y el contenido de profundización en la formación inicial y continua de los maestros o la gestión de acciones educativas encaminadas a la equiparación de oportunidades laborales y profesionales en contextos de riesgo; situación que reclama, entre otros, alianzas entre maestros, familias, comunidades e investigadores de diferentes áreas, instituciones académicas, territoriales, estatales y de la sociedad civil interesadas en la educación, la pedagogía, la escuela, la ruralidad, los grupos poblacionales en condiciones de riesgo e inequidad educativa; en procura de consolidar la reestructura y el andamiaje necesario para la modificación de una realidad histórica que reclama multiplicidad de políticas, planes, proyectos, prácticas, recursos y coaliciones intersectoriales, interinstitucionales, interdisciplinarias e interculturales.

## **Conclusiones**

En este apartado se retoman discursos y formas de relación de los maestros a propósito de su lugar en la escuela y la educación rural como columna vertebral del desempeño laboral y la profesionalización pedagógica.

La escuela y la educación rural se conciben como territorios sagrados para los maestros y los grupos poblacionales a las cuales pertenecen las instituciones educativas, y se proyectan como el territorio desde los cuales se transforman proyectos de vida, relaciones, historias y economías locales. Representaciones sociales y realidades que no pueden homologarse porque las experiencias sobre la cotidianidad en la escuela rememoran de manera indistinta emociones de satisfacción y alegría, relaciones de poder, exclusión e inclusión social y educativa, y temores e impotencia ante tiempos y hechos de guerra, complejidad o indecisión, huellas que rompen con la uniformidad que reclaman los estándares para la escuela rural, promoviendo los sentidos de diversidad que le son propios a los territorios escolares. “Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos” (Suárez, 2003, p.10).

Discursos desde los cuales se deduce que las culturas escolares se encuentran arraigadas a la herencia de larga duración, sugiriendo la permanencia de las escuelas sin espacio y tiempo en el territorio, que cumplen la función de mediación intergeneracional, social, histórica y cultural, con la sutileza que reclaman las fisuras económicas, políticas, militares, ambientales y sociales de la región. No obstante, esa continuidad es relativa y superpuesta desde dimensiones que, atravesadas por las múltiples connotaciones de los contextos y la diversidad de las poblaciones, reconfiguran las lógicas relacionales, normativas y laborales. Ese quehacer y pensar la escuela desdibuja el límite entre acciones tradicionales y relativas, según sea la accesibilidad y apropiación de herramientas y sistemas simbólicos culturales, como oportunidad de interactuar, participar, resistir, negociar, crear o reconstruir sentidos, significados, prácticas, relaciones, representaciones y discursos compartidos, visibilizando las heterogeneidades de las culturas escolares regionales en co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). Noción que constituye la identidad estable y renovada de las escuelas de la subregión y, sobre la cual se debe profundizar, indagando con los maestros y otros agentes sociales, lo que ocurre realmente al interior de las escuelas y su relación con la comunidad en territorio.

Por último, la lectura crítica de las narrativas de trayectoria laboral pedagógica permite enunciar a los autores como profesionales con talento humano, social y cultural (Hargreaves y Fullan, 2014), con capacidad decisoria y autonomía en los territorios que se reafirma desde las temporalidades y el arraigo cultural regional. Maestros cuyas trayectorias permiten reinterpretar el concepto de culturas profesionales para aludir al mestizaje de las mismas, renovadas desde la co-construcción de la profesionalidad, capital profesional variable (Hargreaves y Fullan, 2014); es un hallazgo transversal, coherente con las culturas escolares regionales en co-construcción cotidiana (Bolívar, 2015; Rivas, 2009).

Profesionales cuyas expectativas comprometen la revisión de las políticas de formación continua de maestros, los mecanismos y las acciones para garantizar el afianzamiento de culturas profesionales colaborativas y, discursos académico investigativos situados sobre las escuelas rurales y los maestros en territorio desde los cuales se proceda con la deconstrucción de acciones y discursos interinstitucionales e interdisciplinarios para reconocer las culturas escolares locales y las identidades profesionales, particulares y sociales de los maestros, en su responsabilidad de transformar las realidades educativas, porque sin ellos, ninguna estrategia podría implementarse (MEN-OSC, 2018).

[...] quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos (Larrosa, 1996, p.464).

Las expectativas finales articuladas a lo enunciado se instalan en el enfoque narrativo, la investigación desde la experiencia y la investigación acción participación crítica como oportunidades de formación continua, participación decisoria en la lectura, escritura, socialización y reconstrucción de los trayectos de vida profesional y laboral compartidos y situados, desde los cuales repensar los ejes de intersección e interpretación que los emparentan y los distancian en lo relacionado con las identidades profesionales y las culturas escolares.

[...] al hacer públicas las producciones individuales, se advierte que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como un suceso relativamente privado y exclusivo, también lo han vivido otros con características más o menos similares. Porque la experiencia es un hecho social y los relatos lo expresan a través de los rasgos comunes que presentan. Los relatos puestos a dialogar entre sí producen una nueva trama (un nuevo relato) y la construcción de una nueva experiencia (Alliaud, 2011, p.101).

### Referencias Bibliográficas

- AGUAYO, C. (1995). Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social. *Revista Perspectivas. Notas sobre Intervención y Acción Social*.(2), 55-61.
- ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 24-48.
- ALLIAUD, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexao e Acao. Santa Cruz do Sul*, 19(2), 92-108.
- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Coor). (2011). *El saber de la experiencia. Narración, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Clasco Coediciones. Facultad de filosofía y letras. UBA. .
- ARGÜELLO, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 294-308.
- AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. . Berceña: Hipatia Editorial S.A. 3a Edición.
- BARCENA, F; LARROSA, J. y MÉLICH, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 233-259.
- BARNETT, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- BARRAGÁN, L. (Edi). (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá.: Fundación compartir.
- BERBERO, J. M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista digital de cultural OEI. N° 0.*, 7-14.
- BOLÍVAR, A. (1993a). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*(219), 68-73.
- BOLIVAR, A. (1993b). Cambio Educativo y Cultura Escolar: Resistencia y Reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 13-22.

- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- BOLÍVAR, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. y. Paseggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas de investigacao (auto) biográfica. Tomo II.* (págs. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada.
- BRUNER, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* (a. p. Luciano Padilla, Trad.) Argentina: Fondo de Cultura Económico.
- BRUNS, B. y LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.* Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- CAJIAO, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. .
- CONTRERAS, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 125-136.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ, N. (Com). (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2017). Sentidos y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 19(2), 265-281.
- FREIRE, P. y SHOR, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* (J. Martínez, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 12a Edición.
- GARDNER, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* (Sexta edición ed.). Bogotá: Fonde de cultura económica.
- GIROUX, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 13-26.
- GUDMUNSDOTTIR, S. . (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. y. McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 52-71). Buenos Aires. : Amorrortu Editores S.A. .
- HARGREAVES, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. *Seminario internacional sobre la formación inicial y perfeccionamiento docente.*, (págs. 1-44). Santiago de Chile.
- HARGREAVES, A., y FULLAN. M. (1999). *La esceual que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.* Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HARGREAVEZ, A., y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional.* Madrid: Morata.
- HUCHINM, D., y REYES, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- IBARROLA, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿Cuándo empieza todo? *REDU. Revista de docencia universitaria.*, 219-238.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- LOPES, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En G. S. Hernández, *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (págs. 24-33). Barcelona: ESCRINA-RECERCA. Universitat de Barcelona.



- LÓPEZ, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- MEJÍA, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Perú: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), DVV Internacional, BMZ, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- MEN. (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de junio de 2002*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2007). *Evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes. Decreto N° 3783*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MÉNDEZ, M. (2016). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. (págs. 681-691). Granada: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Instituto Cervantes.
- MEN-OSC. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo y la construcción de la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organizaciones de la sociedad civil.
- MESSINA, G. (21 de Mayo de 2010). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Obtenido de Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Programa latinoamericano de sistematización de experiencias del CEAAL.: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo\\_saber\\_pedagogico.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf)
- PARRA SANDOVAL, R. y CASTAÑEDA BELNAL, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Ediciones Unibagué.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid.: Narcea.
- PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PNUD. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- PROANTIOQUIA. Fundación para el desarrollo. (2017). *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media*. Medellín : PROANTIOQUIA. Fundación para el desarrollo.
- QUIROZ, A., VELÁSQUEZ, Á., GARCÍA, B., y GONZÁLEZ, S. (2009). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- RAMÍREZ, P. (2017). Diversidad. excusa para visibilizar la identidad. . En J. (. Correa, *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades* (págs. 8-20). Medellín: Publicar T. Sello Editorial TdeA.
- RAMÍREZ, P. (2019). Escribiendo y resignificando las culturas profesionales de los docentes del nordeste antioqueño. En A. y Runge, *Culturas profesionales docentes en Antioquia* (págs. 73-103). Medellín: Seduca-CPP.
- RIVAS, J. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. y Rivas, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 17-36). Barcelona : Octaedro, S. L.
- ROCKWELL, E. (1999). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. *Interações*, 11-25.





- ROHBECK, J. (2007). Por una filosofía crítica de la historia. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 63-79.
- RUNGE, A.K. (Coor). (2018). *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nuevas subregiones del departamento de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia - SEDUCA.
- SALGADO, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima-Perú*, 71-78.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEDUCA - Subsecretaría de Planeación. (2017). *Centro de Pensamiento Pedagógico*. Medellín: SEDUCA.
- SUÁREZ, D. (. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo I. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología - Organización de los Estados Americanos. Agenda Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- TORRES SÁNCHEZ, S. (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- TORRES, S. (Coor). (2014). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO, UniTin. (2017). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y UniTim: cátedra Unesco diálogo intercultural desde la Universidad Nacional de Colombia.

## Notas

<sup>1</sup> Docente e investigadora vinculada en el Tecnológico de Antioquia. Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos (Universidad Autónoma de Barcelona). Magíster en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Pregrado en Licenciada en Educación Especial (Universidad de Antioquia).

Trayectoria profesional y laboral: 27 años en el sector educativo y 23 de ellos en educación superior, en funciones inmersas a la docencia en educación especial, básica y superior (pregrado y postgrado); la administración académica en educación básica y educación superior liderando proyectos de extensión académica desde diferentes alianzas, convenios y acuerdos de voluntades; y la investigación y sistematización de experiencias en el área de la educación y las ciencias sociales. [oramirez@tdea.edu.co](mailto:oramirez@tdea.edu.co) y [opatriciario@une.net.co](mailto:opatriciario@une.net.co)

<sup>2</sup> Docente ocasional vinculado en la Institución Universitaria de Envigado (IUE), Envigado, Antioquia. Magíster en Educación (Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria). Pregrado en Licenciatura en Español y Literatura (Universidad de Antioquia).

Trayectoria profesional y laboral: 20 años en el sector educativo y 15 de ellos en educación superior, en funciones inmersas a la docencia en educación básica y educación superior; la administración académica desde proyectos y estrategias que benefician la permanencia de los estudiantes en la institución; y la participación en proyectos de extensión académica e investigación desde la educación y las ciencias sociales. [faagudelo@correo.iue.edu.co](mailto:faagudelo@correo.iue.edu.co) y [fer\\_agudelo@hotmail.com](mailto:fer_agudelo@hotmail.com)

<sup>3</sup> El artículo se construye con las narrativas de los docentes y directivos docentes de la región Nordeste de Antioquia: 31 narrativas.

Resultado del proyecto: Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia (Runge, et, al, 2018), en el marco del Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP, 2017-2019), proceso de investigación, extensión y responsabilidad social, financiado por la Secretaría de Educación de Antioquia (Seduca), liderado por la Subsecretaría de Planeación, Jaramillo, G. (Seduca – Colombia-2017-2019). Espacio interdisciplinar e interinstitucional: Seduca, universidades y, docentes y directivos docentes de las nueve subregiones del departamento, y veintiséis municipios. Instituciones participantes: Universidad de Antioquia –UdeA (Coordinadora), Tecnológico de



Antioquia, Institución Universitaria -TdeA, Universidad Pontificia Bolivariana -UPB, Corporación Universitaria Lasallista -UniLasallista, Universidad Católica de Oriente -UCO, Institución Universitaria de Envigado -IUE, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, Universidad de San Buenaventura -USBMed, Universidad de Medellín -UdeM, Universidad Católica Luis Amigo -Funlam, Universidad Autónoma Latinoamericana -ANAULA y Corporación Universitaria Americana -CORUNIAMERICANA.

Profesionales coinvestigadores: Andrés Klaus Runge Peña (Coor), Gustavo Jaramillo Franco, Olga Patricia Ramírez Otávaro, Fernando Alonso Agudelo Velásquez, José Federico Agudelo Torres, Marlon Vanegas Rojas, Karen García-Yepes, Andrés Felipe Osorio Ocampo, Milton Daniel Castellano Ascencio, Alba Mery Blandón Giraldo, Mariana Gómez Giraldo, Jorge Hernán Betancourt Cadavid, Faber Andrés Álzate Ortiz, Yarmin Lorena Tabora Morales, Juan Carlos Franco Montoya, Fabián Alonso Pérez Ramírez, Juan Carlos Guerra Sánchez, Sergio Andrés Manco Rueda, Gloria María Isaza Zapata, Juan Camilo Vásquez Atehortúa, Sebastián Castrillón Ortega, Jair Hernando Álvarez Torres, Ana María Cadavid Rojas, Elicenia Monsalve Upegüi y Julián Alberto Uribe García.

Equipo técnico y administrativo: Ella Johana Mendoza Pedraza, Yaneth Peláez Montoya, Ana María Palacio Velásquez, Carlos Arturo Ospina Cruz y Diana Gallego Madrid.