

*Prácticas Pedagógicas y Configuración de la  
Identidad del Maestro: El Caso del Proyecto de  
Ruralidad del Colegio Francisco Antonio Zea de  
Usme (Bogotá)*

ANGÉLICA LUCIA LADINO FORERO

CÓDIGO: CÓDIGO 2014287553



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ, D.C.  
2017

*Prácticas Pedagógicas y Configuración de la  
Identidad del Maestro: El Caso del Proyecto de  
Ruralidad del Colegio Francisco Antonio Zea de  
Usme (Bogotá)*

ANGÉLICA LUCIA LADINO FORERO

CÓDIGO: CÓDIGO 2014287553

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN Y  
CULTURA POLÍTICA

DIRECTOR  
JUAN CARLOS JAIME FAJARDO  
PROFESOR UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ, D.C.  
2017

**1. Información General**

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Prácticas pedagógicas y configuración de la identidad del maestro: el caso en el proyecto de ruralidad del colegio francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá)
<b>Autor(es)</b>	Ladino Forero, Angélica Lucía
<b>Director</b>	Jaime Fajardo, Juan Carlos
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 172 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, HABITUS, CAMPO, CAPITAL IDENTIDAD, RURALIDAD

**2. Descripción**

Este trabajo analiza las prácticas pedagógicas de los maestros que trabajan en un Proyecto de ruralidad en el Colegio Francisco Antonio Zea de la localidad de Usme, donde atravesados por la hibridación entre ruralidad y urbanismo, muestran alternativas en lo pedagógico, a la vez que se van configurando sus identidades gracias a sus habitus y a su ejercicio profesional reflejado éste en las prácticas cotidianas y planeadas, que realizan con niños de la sección primaria de la localidad de Usme.

Articula comprensiones desde el concepto de Habitus de Pierre Bourdieu y permite aterrizar lo conceptual en el campo práctico: lo rural y lo pedagógico; permite ver al habitus como esencia de lo cotidiano y las prácticas pedagógicas, como expresión viva del mismo habitus. Por otro lado, se analiza la incidencia del habitus en la reconfiguración de la identidad del maestro. El habitus entonces permitirá comprender y resignificar las prácticas docentes.

La tesis se estructura en cuatro capítulos: Una mirada para entender el FAZU, Entendiendo y conceptualizando el habitus y la identidad; el maestro atravesado por su práctica pedagógica y sus habitus; y la identidad del maestro, gracias, a la identidad de los otros.

**3. Fuentes****BIBLIOGRAFIA**

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012) *Bogotá Líder mundial en la adaptación al cambio climático*. Plan de Desarrollo Bogotá Humana.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Hospital de Usme (2009-2010). *Diagnóstico Local De Salud Con Participación Social 2009-2010 de la localidad de Usme*. Bogotá, D.C.

Aguilar. D., Calderón. I., & Ospina. J. (1994-2007). *El maestro colombiano entre las demandas sociales políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto*. (Tesis de maestría)



Universidad de Antioquia-Colombia.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001), *La construcción social de la realidad*, Argentina.

Bernasconi Ramírez Oriana., Artículo: *Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo*. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 9-36

Biglia B. Artículo: *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial.. Prácticas de escritura compartida*. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH Volumen 10, No. 1, Art. 8 Enero 2009.

Bourdieu. P. & Passeron J. (1979) *La Reproducción. Una teoría para el sistema de enseñanza*. Fontamara. México D.C.

Bourdieu, P. (1989). *La nobleza de Estado*. Grandes Écoles y espíritu de cuerpo, Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas para la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf Editorial Anagrama, Barcelona.

Bourdieu Pierre. (2007b) [1987]. *Espacio social y poder simbólico en: Bourdieu, Pierre. Cosas Dichas*, Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Ed. Siglo XXI. Argentina.

Burgos. D., & Cifuentes. J., (2015). *La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes*. (Tesis doctoral) Universidad de la Salle, Bogotá-Colombia

Castañeda. Y., (2012). *Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato Municipio de La Calera*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia.

Colegio Rural José Celestino Mutis. (2016) *Documento Mesa Rural*. Recuperado de: [http://www.micolegioruraljcm.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49:documento-mesa-rural-2015&catid=15&Itemid=269&lang=es](http://www.micolegioruraljcm.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=49:documento-mesa-rural-2015&catid=15&Itemid=269&lang=es)

Correa José. Miguel, Aberasturi. Estibaliz., Gutiérrez, Luispe., (2013) *La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional*. I Seminario internacional REUNID Barcelona, 11 de octubre, 2013. P.2

Departamento Nacional de planeación (DPN) (2014) Informe: *El campo colombiano, un*



*camino hacia el bienestar y la paz. "Misión para la transformación del campo". Colombia.*

Forero. I., (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela multigrado*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia

Gallardo. M., (2011) Artículo: *La Escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigual?* Revista Iberoamericana de Educación No.55.

Giménez, Gilberto. (1997) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Frontera Norte. Volumen 9. 1997.

\_\_\_\_\_, Gilberto. (1997a) *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. 1997.

\_\_\_\_\_, Gilberto (2010) *Cultura, Identidad y procesos de individualización*. Universidad nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales. México D.F.

Lipinski, Emilio. (2015) "El concepto de persona y la construcción de la identidad personal : disputas en torno a la constitución de un orden moral y político". *Semana Tomista : Persona y Diálogo Interdisciplinar*, XL, 7-11 septiembre 2015. Sociedad Tomista Argentina; Universidad Católica Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. Recuperado en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/persona-construccion-identidad-disputas.pdf>

Lazar Koprinarov. (2010) *Mente y cuerpo. para una ontología del ser humano*. (Universidad Neofit Rilski de Blagoevgrad, Bulgaria).

Leyva. J. (2010) Ediciones: Universidad de Salamanca *Teor. educ.* 21, 2, 2009, pp. 247-263. Recuperado: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/7165/7230>

López. Ramírez., Ensayo: *Ruralidad y Educación rural. Referentes para un programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. En: *Revista Colombiana de Educación* No.5 Julio-diciembre 2006 UPN

Lozano, Martha Cecilia (2009) Tesis doctoral. *La política, la Democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política de grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*. Universidad de Manizales – CINDE

Mercado y Hernández (2010) Artículo: *El proceso de construcción de la identidad colectiva*. *Revista Convergencia* Vol.17 No.53 Toluca Mayo/agosto 2010.



Moreno, William, Pulido y Maryory (2007) *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Funámbulos editores. Universidad de Antioquia.

Rueda JLM Artículo: Narración y Pedagogía: *elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa*. (2008) Revista Actualidades Pedagógicas. 2000. No. 54.

Rivera, A, A. (2015). *Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Itinerario Educativo*, 65, 99-120.

Rodríguez Gregorio y Gil Florez Javier. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodríguez Lestegás, Garcia y Huerta. (2008). *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*. Francisco Universidad de Santiago de Compostela. Editorial Horsori P.

Ruíz Olabuénaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

SED Bogotá (2012). *El Francisco Antonio Zea un colegio que sabe vivir la ruralidad*. Recuperado ; <http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/1365-el-francisco-antonio-zea-un-colegio-que-sabe-vivir-la-ruralidad>

Santos, Marcos. (2011) *Pierre Bourdieu: Razón, escuela y disposición "escolástica"*. Universidad de Granada.

Secretaría Distrital de Ambiente. (2010). *Informe Anual de Calidad del Aire de Bogotá 2010*. Recuperado de: <http://201.245.192.251:81/>

Secretaria de Educación Distrital (agosto 2015). *Mesa rural distrital., Dirección de participación y relaciones interinstitucionales equipo territorial de ciudadanía y convivencia. Propuesta de política pública de educación rural en el distrito hacia el posconflicto*. Bogotá D.C

Secretaria de Planeación Bogotá. D.C. (2011). *21 Monografías de las localidades*. Bogotá D.C

Secretaría Distrital de Planeación Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá Humana (Diciembre 2014) *Bogotá Ciudad de Estadísticas*. Boletín 69 Proyecciones de Población por localidades para Bogotá 2016-2020.

Soriano, Ayala, E. (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid. Recuperado: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-43/article/viewFile/7165/7230>.



Valenzuela. J. (2015). Decadencia y auge de las identidades. *El Colegio de la frontera Norte A.C. Tijuana*. Baja California. México D.F.

#### 4. Contenidos

El primer capítulo describe las características contextuales del lugar donde se realiza la investigación, centrandose en Usme y sus pobladores, ubicación y entorno educativo, detallando la institución, sus características particulares y condiciones específicas; este capítulo da cuenta de los referentes teóricos a propósito del planteamiento del problema, como también de la caracterización de la población de estudio. El segundo capítulo constituye los referentes teóricos y conceptuales, relacionados con la identidad como elemento de distinguibilidad de las subjetividades; el habitus como generador de prácticas; y el capital cultural y el campo en relación con la práctica; adicionalmente explica la metodología utilizada en la investigación.

El tercer capítulo corresponde al análisis de los resultados, enfocado hacia la relación de habitus y prácticas para establecer el punto de partida de la reconfiguración de la identidad del maestro. Transitando por el proyecto de ruralidad en una realidad concreta de tal manera que los hallazgos fueron sometidos a un análisis que permitió determinar como el maestro es atravesado por los habitus construidos dentro de su historia de vida y el movimiento constante de los mismos, y por la apuesta pedagógica a la cual recurre cada uno en su ejercicio cotidiano como docente.

Y el cuarto capítulo, como continuación del anterior, permite el acercamiento a entender la identidad del maestro que trabaja en el Proyecto de Ruralidad, donde se va configurando en el escenario educativo, gracias a las interacciones que tiene y que construye continuamente con su entorno humano y de vida.

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

#### 5. Metodología

La investigación se caracterizó por aplicar un enfoque cualitativo. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de narrativas, y entrevistas semiestructuradas efectuadas durante el año 2015 - 2016. Los relatos y las entrevistas fueron semiestructuradas, orientados a indagar sobre las tres categorías establecidas (habitus, práctica e identidad), de tal manera que las respuestas fueron sometidas a análisis de contenido. Y los relatos se enfocaron en aspectos que aportaban al concepto de identidad y su reconfiguración, y de igual manera que permitiesen resaltar el ejercicio pedagógico y los habitus de las maestras, sujetos de la investigación. La narrativa fue la estrategia metodológica escogida para la investigación. Como técnicas de investigación se utilizaron: entrevistas semi-estructuradas, relatos de vida y revisión documental de los informes que las maestras realizan para la Secretaría de Educación del Distrito y que dan cuenta de lo pedagógico y curricular que se realiza dentro de la institución en manos de estas maestras, para permitir que el proyecto de ruralidad sea financiado por esta entidad.

#### 6. Conclusiones

Como conclusiones, se puede determinar, entre otras cosas, que el habitus es la esencia de lo cotidiano y las prácticas la expresión viva del habitus de los maestros que trabajan en Ruralidad. Y esto se debe, a que perciben la relación de lo rural a partir de un estereotipo guardado en su memoria social, que le indica que este campo específico donde se desenvuelve los estudiantes es la agricultura, es el espacio rural, por tanto, produce una sedimentación intersubjetiva, que, a partir de experiencias compartidas, hace que se reiteren las objetivaciones. La maestra que trabaja en el Proyecto de Ruralidad del FAZU, se adapta a las objetivaciones a su práctica pedagógica, buscando reproducir el esquema simbólico, que



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Realidad y Pedagogía

## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 6 de 6

guarda en su memoria como reconocible: “campo-rural-siembra-conocimiento”. Y con respecto a la identidad, El habitus emerge en la relación entre el sujeto histórico (de las maestras) y su ubicación en el espacio social rural, guían su práctica pedagógica permitiendo una identificación y un reconocimiento en un espacio particular. Lo que conlleva a una reconfiguración de su identidad como maestras partícipes de una educación rural . Y por otro lado, en su interacción con el escenario de la educación rural, las maestras logran adhesiones identitarias que tienden a desarrollar prácticas reafirmantes de los valores y creencias de ese escenario, de este modo, generan reconfiguraciones de identidad, para movilizarse como agentes sociales en su rol educativo.

**Elaborado por:** Angélica Lucía Ladino Forero

**Revisado por:** Juan Carlos Jaime fajardo

**Fecha de elaboración del  
Resumen:**

15

06

2017



---

## DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mis cómplices de vida, mis padres, quienes con su amor incondicional, sus oraciones y fuerza son mi motor en cada momento, cada reto, cada oportunidad y cada decisión. Y a Willy, mi cómplice de camino, su apoyo y amor generoso me dieron la fortaleza para alcanzar este sueño

---

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, a mi familia, a mi equipo de compañeros maestros y en especial a los niños. Todos ellos permitieron consolidar en esta investigación, el aterrizaje de la observación de un quehacer hermoso: la enseñanza; el contexto rural funcionó como un escenario en el cual puede aterrizar algunas de mis inquietudes sobre el trabajo docente; luego de este reto me siento más comprometida con mi misión: la educación.

# Índice General

<b>Índice General</b>	<b>I</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>IV</b>
<b>1. UNA MIRADA PARA ENTENDER AL FAZU...</b>	<b>1</b>
1.1. Caracterización de la Población a Investigar . . . . .	1
1.1.1. Descripción demográfica de la Localidad de Usme. . . . .	1
1.1.2. Descripción y ubicación del FAZU. . . . .	4
1.1.3. De las políticas distritales. . . . .	5
1.1.4. Lo rural en la Localidad de Usme. . . . .	6
1.1.5. La ruralidad en el FAZU. . . . .	7
1.1.6. Descripción del FAZU. . . . .	8
1.1.7. La formación permanente de los docentes y su incidencia en el Colegio Francisco Antonio Zea de Usme. . . . .	10
<b>2. ENTENDIENDO Y CONCEPTUALIZANDO EL HABITUS Y LA IDENTIDAD</b>	<b>11</b>
2.1. Referentes Teóricos y Conceptuales. . . . .	12
2.1.1. La identidad como elemento de distinguibilidad de las subje- tividades. . . . .	12
2.1.2. La identidad: una mirada desde la ruralidad. . . . .	21
2.1.3. El habitus como generador de prácticas. . . . .	27
2.1.4. Capital cultural y campo en relación con la práctica. . . . .	31

2.1.5.	La práctica y el espacio social. . . . .	37
2.1.6.	Las subversiones del habitus. . . . .	40
2.2.	Metodología de la Investigación . . . . .	43
2.2.1.	Enfoque de la investigación. . . . .	43
2.2.2.	Método o estrategia de investigación. . . . .	44
2.2.3.	Técnicas utilizadas en la investigación . . . . .	45
2.2.3.1.	Revisión documental. . . . .	46
2.2.3.2.	Entrevista semiestructurada. . . . .	46
2.2.3.3.	Relatos de vida. . . . .	47
2.2.4.	Delimitación de la investigación. . . . .	48
2.2.5.	Delimitación: unidades de análisis. . . . .	48
2.2.6.	Ruta conceptual. . . . .	50
2.2.7.	Fases de la investigación. . . . .	51
2.2.7.1.	Primera fase. Preparatoria. . . . .	51
2.2.7.2.	Segunda Fase: Conceptualización bibliográfica . . . . .	52
2.2.7.3.	Tercera Fase: Trabajo de campo. . . . .	52
2.2.7.4.	Cuarta Fase: Resultados y conclusiones. . . . .	53
2.3.	Antecedentes Investigativos . . . . .	53
<b>3.</b>	<b>EL MAESTRO ATRAVESADO POR SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL HABITUS</b>	<b>61</b>
3.1.	Análisis de Resultados (Primera Parte). . . . .	61
3.1.1.	El habitus como principio constitutivo de la práctica docente en el proyecto de ruralidad. . . . .	61
3.1.2.	De la práctica docente. . . . .	62
3.1.3.	Las representaciones sociales y simbólicas en la práctica de los docentes. . . . .	62
3.1.4.	Capital cultural y el campo escolar como espacio social de la práctica docente. . . . .	67
3.1.5.	Los esquemas clasificatorios en la práctica del proyecto de ruralidad. . . . .	70
3.1.6.	Habitus como génesis de la práctica. . . . .	74
3.1.7.	El habitus en el proyecto de ruralidad del FAZU. . . . .	80

---

3.1.8. Habitus en la relación histórica del sujeto y su campo social. . . . .	85
3.1.9. La subversión del habitus. . . . .	87
<b>4. LA IDENTIDAD DEL MAESTRO, GRACIAS A LA IDENTIDAD DE LOS OTROS</b>	<b>91</b>
4.1. Análisis de Resultados (Segunda Parte). . . . .	91
4.1.1. De la identidad. . . . .	91
4.1.1.1. La configuración de la identidad del maestro desde las prácticas pedagógicas del proyecto de ruralidad. . . . .	91
4.1.1.2. La identidad en el proyecto de ruralidad del FAZU. . . . .	102
4.1.1.3. Relatos de las prácticas pedagógicas y su relación con la identidad. . . . .	111
4.1.1.3.1. Análisis de los relatos. . . . .	113
4.1.1.4. Las prácticas pedagógicas y su relación con la identidad del maestro en el proyecto de ruralidad. . . . .	127
4.1.1.4.1. De las estrategias de integración curricular: . . . . .	127
4.1.1.4.2. De la identidad y la práctica. . . . .	131
<b>5. Conclusiones</b>	<b>134</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>150</b>

---

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación explora las prácticas de los docentes en un contexto rural, y analiza la incidencia del habitus en la posible reconfiguración de la identidad de los maestros, donde el habitus será la forma de entender y resignificar las prácticas docentes. Además, pretende profundizar los conceptos de campo, capital cultural y capital simbólico de las prácticas bajo la mirada teórica de Pierre Bourdieu, para establecer su relación con la reconfiguración de la identidad docente.

Así pues, la reflexión se centra en determinar a través de estos referentes teóricos la posible reconfiguración de la identidad de los docentes del Colegio Francisco Antonio Zea (FAZU), a partir del proyecto de ruralidad que la comunidad educativa se ha planteado. Desde la postura Bourdeusiana las prácticas sociales se desarrollan a través de estructuras de grupo (campo escolar) y de estructuras mentales (agente social-docente), estructuras, que entran a operar y modelar el ejercicio pedagógico

---

(práctica) bajo un sistema de esquemas, que finalmente, se convierte en esquemas de percepción y producción de prácticas (habitus).

De los hallazgos obtenidos se puede prever que el habitus es el principio generador de las prácticas de los docentes del FAZU, lo que permitió profundizar la influencia de este sobre los procesos identitarios, de tal manera que el habitus inmerso en la biografía de cada maestro a través de la experiencia y de los procesos de inculcación e incorporación de esquemas, entra a operar en estado práctico en su ejercicio pedagógico, donde confluyen otros actores (estudiantes) que comportan junto con su familia, identidades particulares, de los maestros, donde se mezclan el mundo rural con el urbano para producir en términos Bourdeusianos, procesos de sedimentación de las nuevas experiencias para poder comprender la estructura social del campo (escolar-rural), generando procesos continuos de conexión e identificación como consecuencia de las relaciones intersubjetivas.

Es así como los hallazgos permitieron analizar a partir del habitus y su principio relacional, el marco comprensivo para indagar la reconfiguración de la identidad de los docentes, pues este concepto aborda la conjunción entre el mundo objetivo y la subjetividad, aspectos que permiten a los individuos reconocerse en un grupo y ocupar una posición en un nuevo orden identitario.

Es decir, que la objetividad mirada aisladamente, no puede explicar por qué los maestros utilizan prácticas diferentes en posiciones sociales similares, como tampoco la subjetividad por sí sola, podría explicar la reproducción o regularidad social en un campo determinado. Así las cosas, esta función relacional del habitus genera signos

---

de pertenencia, sentimientos de grupo, modelaciones, clasificaciones, distintivos de clase, distinguibilidad de los sujetos, en conclusión, identidad.

Es así como la investigación apunta a develar cómo la configuración de identidad tiene su génesis en la biografía de los sujetos que son marcados por las improntas de su grupo social, (representaciones sociales y simbólicas); no obstante, esta circunstancia, los individuos no están completamente definidos pese al habitus que comportan, pues es posible incorporar nuevos elementos de reconocimiento y percepción, es decir, procesos identitarios, incorporaciones nuevas, sedimentaciones subjetivas moduladas, en últimas puede operar una subversión del habitus y posiblemente reconfigurar identidades.

Ahora bien, La presente investigación permitió dilucidar la articulación del habitus como sedimentación subjetiva o expresión individual con las representaciones sociales y simbólicas para establecer procesos identitarios en una doble vía: maestros-estudiantes, estudiantes-maestros.

Por otra parte, para el presente estudio se desarrollaron tres etapas, las cuales inician con la revisión documental, para dar paso al análisis del material teórico y posteriormente profundizar a través de entrevistas y relatos de un grupo de maestras, la vivencia de docentes que trabajan en primaria en un Proyecto de ruralidad, en una escuela semi-rural de la localidad de Usme en Bogotá.

El informe que a continuación se presenta se desglosa a través de tres capítulos. El primero describe las características contextuales del lugar donde se realiza la investigación, características de Usme y sus pobladores, ubicación y entorno educativo,



---

detallando la institución, sus características particulares y condiciones específicas; este capítulo da cuenta de los referentes teóricos a propósito del planteamiento del problema, como también de la caracterización de la población de estudio. Adicionalmente, presenta la metodología utilizada que corresponde a un estudio cualitativo, donde a través de las entrevistas y relatos de los docentes, se logra analizar la complejidad de los fenómenos escolares y las prácticas pedagógicas en referencia a la teoría Bourdeusiana; gracias a esta metodología se analizan prácticas, experiencias y saberes, enmarcados en una construcción personal y social, en relación con el ejercicio docente; y finaliza con un barrido documental que permite analizar algunos antecedentes investigativos relacionados con la temática propuesta.

El tercer capítulo corresponde al análisis de los resultados, enfocado hacia la relación de habitus y prácticas para establecer el punto de partida de la reconfiguración de la identidad del maestro. Transitando por el proyecto de ruralidad en una realidad concreta de tal manera que los hallazgos fueron sometidos a un análisis que permitió determinar cómo el maestro es atravesado por los habitus construidos dentro de su historia de vida y el movimiento constante de los mismos, y por la apuesta pedagógica a la cual recurre cada uno en su ejercicio cotidiano como docente.

Y el cuarto capítulo, como continuación del anterior, permite el acercamiento a entender la identidad del maestro que trabaja en el Proyecto de Ruralidad, donde se va configurando en el escenario educativo, gracias a las interacciones que tiene y que construye continuamente con su entorno humano y de vida. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, las cuales se direccionan a establecer la posibilidad de reconfiguración de la identidad docente a partir de las prácticas, y el habitus como

---

productor y reproductor de representaciones sociales y simbólicas bajo esquemas estructurantes que operan en un colegio de la zona rural de la ciudad de Bogotá.

Esta investigación representa además una oportunidad de reflexión sobre el campo educativo y sus prácticas; en este sentido, la propuesta teórica de Bourdieu, aporta a la comprensión del ejercicio pedagógico, desde la noción de habitus y su influencia en la reconfiguración de la identidad de los docentes.

No es desconocida para nadie, la influencia que tiene el contexto en la construcción de identidad y ello implica, entonces, un cuidado especial en los factores que influyen o interfieren en este aspecto; desde esta perspectiva, el concepto de habitus permite establecer una línea de análisis integradora, pues el constructo teórico de Bourdieu contempla, además, la reflexión sobre la práctica de los agentes sociales y sus esquemas de representación, factores determinantes en los procesos identitarios.

Por otra parte, los docentes en su quehacer están determinados por múltiples factores, tanto internos como externos, siendo estos últimos en gran medida influenciados por la normatividad existente con respecto al qué enseñar y a la forma de enseñarlo, como también por los procesos formativos profesionales; en este sentido, la formación superior dista de la práctica que encuentra el maestro en su ejercicio laboral. Es así como, generalmente aprenden una práctica de enseñanza urbana, una enseñanza dirigida a la ciudad y a su población; son muy pocas las oportunidades de aprendizaje pedagógico frente a lo rural, de esta manera los maestros se ven abocados a generar estrategias de aprendizaje y de enseñanza, de acuerdo al contexto al que llegan y con la realidad con la que se encuentran. La anterior circunstancia genera

---

relaciones intersubjetivas y objetivas que pueden convertirse en nuevas pertenencias e identidades.

Es evidente que estas prácticas inciden en muchos aspectos en la relación entre estudiantes y docentes, pues aportan a la construcción de las diferentes dimensiones del ser humano, entre éstas, la configuración de identidad; pero no solamente de los estudiantes, sino del maestro mismo, quien se transforma constantemente en virtud del contexto en el cual se encuentra inmerso y del cual toma parte. Pero no solamente el contexto configura identidad, es necesario subjetivizar e integrar la experiencia del individuo; es así como sus historias de vida, junto con las percepciones y representaciones que contiene su ser, se transforman para producir nuevas configuraciones que afectan al docente, al alumno y al contexto, y de alguna forma, también, pueden construir nuevas formas de aproximación a lo pedagógico y al aprendizaje.

En el Colegio FAZU, en la sección de primaria, se trabaja un Proyecto de Ruralidad que permite el contacto de los estudiantes con su realidad rural, además, se constituye en un esfuerzo del maestro, por acercarse al territorio en el que viven los estudiantes. Por otra parte, el Proyecto representa una posibilidad de adaptación del contexto pedagógico urbano al contexto pedagógico rural; pues es una práctica que implica para los docentes, reconocer el territorio, acomodarse a él y proponer un ejercicio pedagógico que incida en la creencia de la necesidad de que esa mezcla entre lo urbano y lo rural, no logre desaparecer éste último. De ésta manera se convierte en un desafío constante para el maestro, por aterrizar lo pedagógico urbano aprendido en las universidades, en un campo no explorado por él, sino que se construye constante y permanentemente en la propuesta pedagógica diaria del maestro junto

---

con sus estudiantes, sin darse cuenta, seguramente, que, él mismo se reconfigura en razón al ejercicio pedagógico que cotidianamente realiza dentro del aula.

Gracias al acercamiento in situ, que se realizó con los docentes que trabajan el proyecto de ruralidad en la localidad de Usme, se logró encontrar significado de pertenencia a través del quehacer pedagógico en el territorio rural, rescatando su historia, sus experiencias y proyección no solo a futuro, sino en tiempo presente de lo que hace, de cómo lo hace y de qué forma lo instala dentro del aula, en relación con lo que desea enseñar, con su historia y dentro de la vida y la historia de sus estudiantes, que no solo reciben, sino que aportan constantemente en el ejercicio de ser maestro.

Si se valoran estas transformaciones en el maestro desde su identidad, dentro de un contexto rural, posiblemente se dará un nuevo significado a las prácticas pedagógicas, que de alguna manera se pueden constituir alternativas frente a lo esperado socialmente. El maestro, entonces, encontrará sentidos nuevos y diferentes en su ejercicio; en este sentido, el habitus de su quehacer (que no es lo mismo que el hábito de su quehacer) estará significado desde la importancia de la transformación en contextos preestablecidos.

En razón a lo anterior ésta investigación está orientada a profundizar en el habitus y el campo donde se mueve el maestro, entendiendo éstos como los indicadores que guiarán la reflexión acerca de cómo actúan, obran y perciben los agentes sociales. Estos esquemas que son estructuras estructurantes, permiten analizar cómo se conforman a través de la historia de cada maestro el habitus, como proceso de

---

incorporación de la estructura social del campo al cual pertenece. Gracias a ello, los maestros se encontrarían inmersos en un proceso intersubjetivo, dentro de un campo cultural definido a partir del habitus que a su vez genera prácticas pedagógicas propias, las cuales reconfiguran identidad al permitirle al maestro mismo, identificarse con un rol definido a partir del campo escolar rural que crea nuevos significantes.

Es así, como esta investigación representa una novedad en la medida en que el rastreo de los antecedentes no determina que sea una temática explorada de forma amplia, por ello, el aporte es relevante para la comprensión de los procesos identitarios que operan cuando los sujetos cambian de contexto o de posición dentro de un grupo distinguible en razón a sus características diferenciadoras.

Bogotá tiene la mayor parte de su territorio clasificado como suelo rural. Las áreas rurales se ubican principalmente al norte en la localidad de Suba, al oriente de la zona urbana en los Cerros Orientales y en las localidades del sur, como son Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz (Secretaría Distrital de Planeación, 2011); este campo social comporta unas características económicas, políticas y ambientales diferentes al sector urbano, con unas dinámicas sociales particulares y unas necesidades educativas, que las políticas públicas no han tenido en cuenta, generando lecturas pedagógicas desde las territorialidades urbanas. Esta problemática recae en la escuela y en sus prácticas, donde se requiere configurar las acciones educativas desde la condición de ruralidad, pues persiste la idea de lo urbano, sin acciones específicas en lo rural.

---

Esta realidad contextual donde habita la escuela rural, propone relaciones sociales y educativas diferentes (emergentes o alternativas) entre el saber del docente, la práctica pedagógica, el estudiante y el territorio que habita. En este sentido, la investigación se instala en un colegio rural de la ciudad de Bogotá, para determinar la manera como los docentes podrían constituir procesos identitarios en contextos rurales, a pesar de traer consigo la enseñanza en escuela urbana, ofrecida por los programas de docencia a nivel general.

La vivencia de identidad para los maestros que trabajan en las áreas rurales, es muy seguramente, una experiencia de construcción, pero es también a la vez de una deconstrucción y transformación continuas, pues la identidad, se marca o revalora a medida que los maestros vivencian experiencias dentro de la institución escolar, y el entorno en el cual trabajan y desempeñan sus funciones pedagógicas; además, de alguna forma se ven obligados a “adaptar” su historia de vida a su historia actual o cotidiana, y crear una identidad que les satisfaga y a la vez que posiblemente, los haga sentirse parte del contexto en el que se desempeñan.

De la misma manera, los docentes no son ajenos a la incidencia de las experiencias que se entrelazan en las relaciones intersubjetivas y que crean adhesiones de identidad por compartir espacios de aprendizaje, generando una cierta relación de responsabilidad sobre la enseñanza a nivel de historia y de identidad con el entorno compartido.

En el entorno campesino, característico de la zona rural de Usme, se producen fenómenos sociales particulares, que producen una amalgama de actitudes, prácticas y

---

comportamientos, porque se conjugan trozos de ruralidad y trozos de lo urbano por la interacción con la ciudad y el campo: En la localidad de Usme, especialmente en el pueblo como tal, este fenómeno se percibe en las características de los estudiantes y la población en general; lo rural, entonces, pareciera tender a la desaparición debido a la alta influencia de lo urbano, sobre éste. Los maestros al ingresar a este contexto, parecieran responsabilizarse de la necesidad de apropiarse del rescate de lo rural, pues muy posiblemente se cuestionan, gracias a su propia historia y a sus experiencias previas, sobre el acervo cultural que pareciera extinguirse.

Esa doble existencia de lo rural y lo urbano que comparten los estudiantes y los docentes, impone prácticas diferenciadoras sobre la estructura objetiva del campo rural, donde las representaciones simbólicas que comportan cada uno de los agentes sociales, se conjugan para interiorizarse bajo esquemas de habitus, que desde la perspectiva bourdeusiana opera como un sistema de disposiciones, a través de una estructura que integra todas las experiencias pasadas y determina las percepciones del espacio y las acciones de los sujetos.

En este sentido, la investigadora busca aproximarse a las prácticas docentes, entendidas como ejercicios pedagógicos que pueden convertirse en acciones posibilitadoras o propiciadoras de esta construcción de identidad; es muy posible que estas acciones propongan prácticas que por su continuidad y constancia adquieran fuerza de precepto por medio de leyes imperceptibles, (Bourdieu), y traigan consigo innovaciones no contempladas en prácticas que inciden en la configuración de la propia identidad del maestro en su quehacer y ejercicio diario.

---

En términos coloquiales, el habitus es un concepto de la teoría bourdeusiana que explica los esquemas que enmarcan el obrar y la percepción de los agentes sociales que pertenecen a un grupo social determinado y diferenciado. Estos esquemas son generativos (estructuras-estructurantes), se conforman a través de la historia de cada individuo y permiten que el sujeto incorpore la estructura social del campo al que pertenece. Así las cosas, los docentes a partir del habitus generan prácticas desde la estructura de su campo, para identificarse en un rol o posición dentro del campo escolar.

El problema se plantea desde la perspectiva bourdeusiana, en la medida en que a cada posición social (rol docente), le corresponde experiencias distintas (historia de vida y formación académica), por tanto, los ámbitos de práctica, también serán distintos, según el campo en que se desenvuelve. Entonces, cada posición social y cada campo tienen su propio habitus. Partiendo de lo anterior, se entiende la configuración de la identidad, de la pertenencia al grupo, como un proceso intersubjetivo, desarrollado en un determinado campo cultural, donde los sujetos por medio de sus prácticas y relaciones, se conocen y reconocen, en un intercambio de percepciones, conocimiento y posiciones, que por su contacto diario podrían reconfigurar la identidad del docente.

Por ello la pregunta busca analizar cómo los habitus en las prácticas pedagógicas reconfiguran la identidad de los maestros que participan en el proyecto de Ruralidad, y esto nos lleva indagar por las prácticas pedagógicas y los habitus de esos maestros y a averiguar si se dan o no transformaciones en su identidad como docente en un contexto rural.



---

# Capítulo 1

## UNA MIRADA PARA ENTENDER AL FAZU...

### 1.1. Caracterización de la Población a Investigar

#### 1.1.1. Descripción demográfica de la Localidad de Usme.

La localidad 5 Usme situada en el sur de Bogotá, limita al norte con las localidades San Cristóbal (4), Rafael Uribe (18) y Tunjuelito (6); al oriente con los municipios de Chipaque y Une; al sur con la localidad de Sumapaz (20); y al occidente con la localidad Ciudad Bolívar (19), con el Río Tunjuelo de por medio y los municipios de Pasca y Soacha. Esta localidad tiene una extensión de 21.506 hectáreas (ha), de estas 2.120 ha corresponden a suelo urbano, 902 ha se clasifican como suelo de expansión urbana y las restantes 18.483 ha constituyen suelo rural. Usme ocupa el segundo

lugar entre las localidades con mayor superficie dentro del Distrito Capital, en primer lugar está la localidad de Sumapaz (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

La topografía de Usme tiene características planas, con ondulaciones hacia el noroccidente de la localidad y otra parte muy inclinada sobre las estribaciones de la cordillera Oriental (Reserva Forestal Nacional Protectora Bosque Oriental de Bogotá y Reserva Forestal Protectora-Productora Cuenca Alta del Río Bogotá. El promedio de la temperatura de Usme, los últimos seis años es de 12.78 grados (Secretaría Distrital de Ambiente, 2011).

En el año de 1911 se convierte en municipio, con el nombre de Usme, destacándose a la vez, por los conflictos y luchas entre colonos, arrendatarios y aparceros por la tenencia de la tierra; “aunque estos no alcanzaron el carácter de sangrientos, tuvieron violentas formas de presión contra los arrendatarios quienes se negaban a cumplir sus obligaciones con la hacienda. Situación que cambia, cuando a mediados de siglo se parcelan las tierras que eran destinadas a la producción agrícola para dar paso a la explotación en forma artesanal de materiales para la construcción, convirtiendo la zona en fuente importante de recursos para la urbanización de lo que es hoy Bogotá”<sup>1</sup>.

A partir de los años cincuenta y hasta más o menos los noventa, los cerros se van urbanizando, y se crean nuevos barrios, debido a la ola de violencia por la que atraviesa el país, esto hace que se creen nuevos barrios por la vía al llano y en zonas de alto riesgo; las reservas ambientales se convierten en zona urbanizadas por

---

<sup>1</sup>Tomado de <http://www.redbogota.com/lopublico/secciones/localidades/usme/resenia.htm> .

arrabales de obreros y chircaleros, y se dividen las grandes haciendas antiguas donde funcionaba la agricultura, y se da paso a la explotación artesanal, la agricultura y la creación de ladrilleras y explotación minera.

Lo anterior trae como consecuencias el desarrollo de diferentes usos del suelo: residencial, y comercial, principalmente. En la Reserva Forestal Nacional Protectora Bosque Oriental de Bogotá, declarada mediante Resolución 76 de 1977 por el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, “está prohibida la construcción de viviendas o la ampliación de las existentes y el desarrollo de actividades mineras, industriales que impliquen, en forma definitiva, el cambio en el uso del suelo y por lo tanto de su vocación forestal”<sup>2</sup>; no obstante, los conflictos por la ocupación indebida del suelo y el ejercicio de usos del suelo no permitidos continúa hasta ahora. En el sur de la localidad, en la zona rural, predominan los usos agrícolas y pecuarios (Alcaldía Mayor de Bogotá & Hospital de Usme, 2010) .

Por último, Bogotá es una ciudad constituida por un espacio territorial urbano - rural, “este último abarca el 70% del territorio y en él habita una población campesina de cerca de 15.000 personas que producen alimentos y medicinas naturales frente a 7 millones de habitantes urbanos, allí se encuentra el páramo del Sumapaz, uno de los más grandes del mundo” (Colegio Rural José Celestino Mutis, 2016).

Lo pedagógico en este territorio debe ser un aspecto significativo para la política estatal, por ello el sistema educativo la plantea como una gran posibilidad para preparar jóvenes para el futuro, con principios de sostenibilidad y ecología, de acuerdo al segundo eje del plan de desarrollo: “un territorio que enfrenta el cambio climático

---

<sup>2</sup>Resolución 1141 de 2006 de la CAR

y se ordena alrededor del agua” (Alcaldía Mayorde Bogotá, 2012), como los principios que permitirán a la civilización humana pervivir en el planeta (Secretaria de Educación Distrital , 2015).

### **1.1.2. Descripción y ubicación del FAZU.**

El colegio FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME (FAZU), es el único que se encuentra en el pueblo de Usme, pueblo que fue anexado a la localidad quinta de Bogotá, y que ya hace parte de los barrios pertenecientes a la capital; su población es de aproximadamente 337.152 habitantes (Secretaria Distrital de Planeación, 2014). La dirección del Colegio es Carrera 4 No.4-50 sur.

Este Colegio es una institución educativa distrital IED, consta de cuatro sedes, donde se ofrece educación formal, una para bachillerato (A), una para primaria (B), una para Primera Infancia (D) y la de Media Fortalecida(C), funcionando en doble jornada, excepto la sede C, donde se desarrolla el Proyecto de media fortalecida, en alianza con la Universidad Santo Tomás de Aquino, esto como oportunidad de movimiento del estudiante de la vida escolar a la educación superior. Es una institución de carácter mixto y su énfasis se encuentra en la gestión Empresarial. Su enfoque de aprendizaje es el Aprendizaje Significativo y la educación que ofrece está determinada por lo académico. Tiene una población de aproximadamente 2200 niños y jóvenes, distribuidos en las dos jornadas; el nivel socioeconómico de las familias está en los estratos 1, 2 y 3; la mayoría de familias pertenecen a la localidad y un gran porcentaje son provenientes de zonas azotadas por el desplazamiento y la

violencia del país; es de destacar que este barrio se encuentra en tránsito de lo rural a lo urbano, y que además se encuentra actualmente en proceso de expansión, no obstante en el colegio no existe una estadística específica que determine un número exacto que permita la relación de éste fenómeno.

### 1.1.3. De las políticas distritales.

Las últimas administraciones de Bogotá han venido centrando esfuerzos en plantear e implementar políticas públicas de inclusión, desarrollando este trabajo con base en el sentir y las propuestas de las organizaciones comunales, no obstante, las políticas que se han intentado implementar no han podido dar respuesta a las necesidades del territorio rural y su implementación no genera cambios ostensibles en las prácticas y realidades de los habitantes de la zona. El programa ‘Bogotá Humana’ 2015 <sup>3</sup> quiso desarrollar un proceso incluyente a partir del primer eje: ‘una ciudad que reduce la segregación y la discriminación’, a través de las políticas públicas para la ruralidad desde los distintos sectores administrativos. Presentó y desarrolló programas de inclusión, primera infancia y participación, con propuestas intervinientes en y desde el espacio rural, buscando consolidar acciones dentro del mismo.

La SED <sup>4</sup> con equipos interdisciplinarios ha intentado acompañar el trabajo académico y práctico de las organizaciones de base de los territorios rurales, configuradas a través de mesas de trabajo implementadas por los docentes de los colegios rurales.

La construcción y consolidación de la mesa distrital de ruralidad, esfuerzo local y

---

<sup>3</sup>Fuente [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/foros\\_regionales/Anexo%201.%20PROPUESTA%20POLITICA%20PUBLICA.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/foros_regionales/Anexo%201.%20PROPUESTA%20POLITICA%20PUBLICA.pdf)

<sup>4</sup>Secretaría de Educación Distrital

objetivo de trabajo del equipo territorial de ciudadanía y convivencia para la zona rural del distrito; a donde se encontraron los sentires, pensares y proyectos de las diferentes ruralidades de la ciudad, (Sumapaz, Ciudad Bolívar, Usme, Santa Fe) donde se tienen en cuenta los lineamientos pedagógicos y agregados para constituir la política pública de educación rural hacia el post – conflicto (Secretaría de Educación Distrital , 2015).

Por último, la SED ha determinado un apoyo implementado a través de mesas de ruralidad donde se tiene en cuenta a las instituciones educativas que no hacen parte de las zonas urbanas, y de las no en expansión (según el POT), sino que tienen características rurales, este apoyo intenta dar herramientas y asesoría en cuanto a espacios donde se discuten estas problemáticas y se generan alternativas de acción.

#### **1.1.4. Lo rural en la Localidad de Usme.**

Cada una de las zonas rurales del distrito posee dinámicas sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales distintas, las cuales no permiten caracterizarlas dentro de una categoría particular de ruralidad, existen líneas de encuentro en común, pero con asentamientos particulares. Técnicamente, según la clasificación por parte de la oficina de planeación para la secretaria, estos corresponden a territorios rurales de prácticas agropecuarias o por ser zonas de preservación ambiental. En el territorio de gestión social integral de Usme, se encuentran las instituciones educativas de: Francisco Antonio Zea de Usme, y los colegios La Mayoría, Las Mercedes, La Unión, Los Andes y Chisacá.

Hay dinámicas que afectan la escuela rural, (características, modos de territorialización de las poblaciones y geografías urbanas, entre otros aspectos) y en consecuencia la misma escuela, a partir del conocimiento busca ser un espacio de diálogo y resignificación de las realidades que afrontan las comunidades educativas; se deben tener en cuenta además los procesos de expansión urbana de la ciudad, pues esto genera tensiones sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales, pues quienes habitan en estos territorios, se ven confrontados en las relaciones culturales y sociales urbano-rurales.

Todo lo anterior, lleva a generar, reflexionar, inventar y poner en marcha, propuestas pedagógicas alternativas autónomas que no están incluidas en los programas de política pública de educación, por ello las instituciones educativas buscan dar respuesta desde sus proyectos educativos a estas problemáticas, y las instituciones educativas rurales deben “construir” enfoques que garanticen a los niños y jóvenes de estos territorios, la construcción de un proyecto de vida desde sus características y condiciones de ruralidad y que a la vez, generen articulación con la comunidad, con un impacto social, cultural, político y ambiental apropiado para estos territorios.

### **1.1.5. La ruralidad en el FAZU.**

En el caso que nos compete, el Proyecto de Ruralidad viene a ser una construcción de los maestros de la Institución Educativa Francisco Antonio Zea de Usme, en el cual se trabajan temáticas en los ciclos 1 y 2 de la sección de primaria, donde los maestros buscan dar respuesta a las necesidades de la comunidad en cuanto a valoración del

territorio, aprovechamiento de lo rural y lo agropecuario, recuperación de lo ancestral y sostenibilidad. Se crea entonces el Proyecto de Ruralidad como respuesta a estas necesidades y se comienza a trabajar por ciclos, gracias a la investigación, ingenio y creatividad de las docentes, quienes, al finalizar cada año escolar, deben elaborar un informe de Ruralidad, el cual presentan de manera individual y de manera grupal (Sede B) ante la SED con el fin de poder recibir un incentivo tanto académico como económico que permita la continuidad del proceso en la Institución. Este Proyecto de Ruralidad ha sido presentado a nivel local y Distrital, con el fin de evidenciar el trabajo, investigación y aporte que los maestros realizan con los estudiantes en la Institución Educativa.

### **1.1.6. Descripción del FAZU.**

El personal del Colegio está conformado por una rectora, cinco coordinadores, 95 docentes desde primera Infancia hasta grado undécimo, incluida la media fortalecida y 6 administrativos que apoyan la Institución, además de 12 personas de mantenimiento, distribuidos todos en las cuatro sedes.

Con relación a la sede B, en la cual se realizó la investigación, ésta está conformada por 10 aulas, una sala de inglés, una sala de informática con acceso a internet, una oficina (donde funcionan Coordinación, Orientación e Inclusión), un patio de juegos para los niños (que consta de una cancha y un pequeño parque de juegos infantiles), un pequeño huerto, con un jardín ornamental (donde se trabaja el Proyecto de ru-



---

ralidad, con siembra y lombricultivo) y una cocina (donde funciona portería, cocina y recepción de refrigerios).

En esta sede, para la jornada mañana y la jornada tarde, la planta docente se encuentra conformada por veintidós maestros que abordan todas las áreas del plan de estudios para básica primaria; y cuenta con veinte grupos escolares que abarcan desde el ciclo I (1ºy 2ºde primaria) hasta el ciclo II (3º, 4ºy 5ºde primaria); diez grupos en la mañana y diez en la jornada tarde.

Para el ciclo II, las áreas se encuentran organizadas en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales (incluida ética), Matemáticas, Humanidades (Lengua castellana e inglés) y área integrada (Educación física y artes).

El grupo de docentes sujeto de la investigación, se conforma por cuatro docentes mujeres que dictan clases en el ciclo II, quienes asumen todas las áreas académicas excepto Educación Física. Tres de ellas, han realizado procesos de formación académica permanente, posterior al título de formación universitaria. Cada una de las docentes objeto de estudio trabaja diferentes temáticas centrales que abordan a lo largo del año lectivo, de acuerdo a lo que consideran relevante a trabajar con los niños y sus intereses, todo ello relacionado con el agro y lo rural. En el desarrollo de su propio proyecto, integran las diferentes asignaturas, lectoescritura, matemáticas, sociales, artes y al finalizar realizan junto con las demás docentes de la sede B, una exposición o puesta en escena de lo trabajado durante el año; en esta actividad, integran a la comunidad en general; realizan junto con los estudiantes y sus padres, recetas tradicionales, aromáticas propias de la zona, trueque de lo plantado

---

y/o recogido, manifestaciones artísticas de los niños con relación al agro, exposición de cuadernos viajeros de ruralidad, presentación de personajes representativos de lo rural, entre otras actividades.

### **1.1.7. La formación permanente de los docentes y su incidencia en el Colegio Francisco Antonio Zea de Usme.**

Los docentes en el Colegio Francisco Antonio Zea de Usme, trabajan en su formación permanente con el objetivo de explorar diferentes alternativas de enseñanza con los estudiantes. Dicho esto, la caracterización de las docentes sujeto de la investigación, se relaciona no solo con el campo de su ejercicio pedagógico, sino también con otras áreas a las que recurren y se vinculan para lograr propuestas pedagógicas diferentes.

Esta formación se hace visible en la intención de desarrollar un proyecto de ruralidad que supere las tensiones de la integración de lo rural con lo urbano, tensiones que han generado nuevas comprensiones de la identidad rural y adhesión a nuevos significantes sobre esta territorialidad, gracias a las relaciones intersubjetivas que se presentan entre los diferentes actores dentro del campo escolar.

---

Capítulo **2**

---

ENTENDIENDO Y CONCEPTUALI-  
ZANDO EL HABITUS Y LA IDENTI-  
DAD

*“No sabía que mi cultura valía tanto. Es la cultura que borda mi vida al  
igual que mis tejidos y mis saberes que ahora también puedo vender”*

---

Simona Cutipa, Artesana de Chivay, Sierra Sur del Perú.

## 2.1. Referentes Teóricos y Conceptuales.

### 2.1.1. La identidad como elemento de distinguibilidad de las subjetividades.

Para Giménez (1997a), con el advenimiento de la globalización resurge en el escenario teórico el concepto de “retorno del sujeto”, y por consiguiente subjetividad, de tal manera que las dinámicas sociales y las corrientes políticas, junto con la crisis del Estado han erigido distintas reafirmaciones étnicas y particularismos, que el autor considera tienen para las ciencias sociales una idea central de distintividad cualitativa, sobre la cual giran las distintas posturas y que se sustenta, según el análisis de Giménez en tres criterios: “una red de pertenencias sociales (identidad de rol o de pertenencia), un sistema de atributos distintivos (identidad “caracteriológica”) y la narrativa de una biografía incanjeable (“identidad íntima” o identidad biográfica) o de una memoria colectiva”<sup>1</sup>. En este sentido, asegura Giménez que la identidad ofrece explicaciones para el estudio de dinámicas migratorias y de los diferentes asentamientos ocurridos en las fronteras.

De alguna manera el estudio de las subjetividades, tan relevante en la actualidad para las ciencias sociales, y ahora en las ciencias de la educación, ha permitido la profundización de varios conceptos, que otorgan una explicación a las actuales dinámicas sociales, entre ellos el concepto de identidad, que se convierte en un término que sobresale ante la hegemonía de la globalización. Lo anterior se hace visible en

---

<sup>1</sup>Giménez (1997b, p. 9-11)

las dinámicas sociales, como los movimientos de reivindicación cuya lucha central radica en la autonomía, ya sea de los pueblos o de las subjetividades.

Es pertinente optar por delimitar el concepto de identidad en su relación con la dinámica social - cultural y el actor social inscrito en las colectividades, es decir, que la identidad es un elemento de la cultura que el sujeto interioriza; en términos de Bourdieu (1996, p. 40), un “habitus”, concepto igualmente definido como “representaciones sociales”, donde hay que aclarar que “la tesis de que la pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el complejo simbólico- cultural que funciona como emblema de los mismos nos permite reconceptualizar dicho complejo en términos de “representaciones sociales”. Entonces, diremos que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir —al menos parcialmente— el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define. El concepto de ‘representación social’ ha sido elaborado por la escuela europea de psicología social (Jodelet, 1989, p. 32), recuperando y operacionalizando un término de Durkheim por mucho tiempo olvidado. (Giménez, 1997b); y definido posteriormente por Abric (1994.P.19) como el “conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado”. De estas afirmaciones Giménez infiere que en dichas construcciones los actores sociales individuos o colectivos portan una identidad que corresponde al componente subjetivo de la cultura, observado desde su función distintiva. (Giménez, 1997b). En este sentido se conecta el concepto de “habitus” con la identidad, en tanto reflejo de la cultura.

Dentro de la función distintiva, se arraiga el concepto de distinguibilidad como elemento central y descriptivo de la identidad, que, propuesto por Giménez, permite

para efectos de este análisis teórico, dilucidar la relación entre los individuos y los colectivos, en relación con la identidad, en razón a que la identidad comporta una distinguibilidad que nos permite estudiar la unidad entendida como individualidad.

“En efecto, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible cualquiera que esta sea (una roca, un árbol, un individuo o un grupo social). En la teoría filosófica – Dice Habermas, “la identidad es un predicado que tiene una función particular, por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie” (Habermas, 1987, II, p. 145, citado por Valenzuela (2015)).

Así las cosas, el objeto particular contiene en su corpus social los sujetos distinguibles, pero de la misma especie, concepto que en efecto posibilita el abordaje de la identidad, teniendo como marco la identidad cualitativa, concepto de Habermas, citado por Giménez, en el cual sugiere que esta identidad “(...) se forma se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (Giménez, 1997b), concluyendo con la siguiente apreciación: no basta que las personas se perciban como distintas (...) también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Donde el reconocimiento de los sujetos es posible gracias a la comunicación y la interacción, proceso que Giménez dilucida a partir de Habermas (1987.P.144) quien lo denomina “intersubjetividad lingüística” que moviliza al hablante y su interlocutor, porque estas comportan una identidad cualitativa que se manifiesta en la interacción social.

Ampliando un poco más el concepto expuesto, cabe resaltar que la existencia social del individuo es diferenciada, en tanto cada individuo se distingue cualitativamente, a pesar de comportar una identidad de rol y de pertenencia a un determinado grupo social. En todos los casos, el concepto de identidad implica siempre por lo menos los siguientes elementos: (1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción (2) concebido como una unidad con límites (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos”. (Giménez. 2010. P.4).

Giménez sitúa la relación de polaridad entre el individuo y el colectivo, a partir de Melucci, que plantea:

“Situándose en esta perspectiva de polaridad entre autorreconocimiento y heterorreconocimiento – a su vez articulada según la doble dimensión de identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por otros) y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia) – , (citado por (Giménez, 1997b, p. 11)).

Retomando el concepto de rol y de pertenencia al grupo, Berger (2001), citado por Mercado M. & Hernández O. (2010) ofrece una explicación acerca del proceso de identificación de los individuos en su contexto social, donde se atraviesa por aprendizajes y adhesiones que van configurando la identidad con repertorios múltiples que se internalizan a partir de una pluralidad de pertenencias en distintos grupos,

tanto políticos, académicos, religiosos, entre otros, que se constituyen en agentes de transmisión.

La socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. ...acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger, 2001: 167).

Esta explicación anterior, nos sirve para entender cómo se da el proceso de identificación en los individuos en las etapas infantiles, desde luego hay una maduración y la influencia de ciertos factores que se van irán dando paulatinamente y que afectarán este proceso a lo largo de la vida del individuo y en el caso que nos compete, del maestro; sin embargo, la configuración de posibles identidades, comporta etapas que corresponden al crecimiento y evolución del individuo, de tal manera que se presenta una posterior configuración donde se afirman y reconocen como individualidades. Es importante aclarar que “la identidad no es más que la representación que tienen los



agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, definen la identidad de un determinado agente nunca desborda o trasgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social” (Giménez, 1997b) Citado por Mercado M. & Hernández O. (2010).

La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos institucionalizados. Esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de “roles”, los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo (Berger, 2001. P. 175).

Melucci expone en su teoría una tipología que retoma Giménez, en donde distingue las posibles configuraciones identitarias:

1. Identidades segregadas, cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de otros.
2. Identidades heterodirigidas, cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo.

3. Identidades etiquetadas, cuando el actor se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros.
4. Identidades desviantes, en cuyo caso existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica nos induce a rechazarlos mediante la exasperación de nuestra diversidad” (Giménez, 1997b, p. 12).

Giménez, considera esta tipología de Melucci como una explicación de cómo la identidad de los actores sociales es producto de una transacción entre auto y hetero-reconocimiento; es decir, que la identidad se evidencia en configuraciones que cambian según “la presencia y la intensidad de los polos que la constituyen” (Giménez, 1997b). De esta apreciación, Giménez deduce que la identidad “se manifiesta, entonces, bajo configuraciones que varían según la presencia y la intensidad de los polos que la constituyen. De aquí se infiere que, (...) no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional (...)” (Giménez, 1997b), de tal manera que esta se constituye en la relación.

En este contexto relacional, los individuos se aprecian y se perciben en relación con los otros, y es allí, donde emana la aprobación y el reconocimiento, que finalmente configuran la identidad en la medida en que el actor social se confronta con el otro u otras identidades; esta relación, al concebirse como interacción de los sujetos provoca contradicciones, desequilibrio y lucha, para luego revelarse a través de la

distinguibilidad cualitativa, que comporta rasgos, cualidades y características distintivas. Para Giménez las investigaciones apuntan a los siguientes elementos para abordar la identidad.

“1) la pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades), 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales, y 3) una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada. Por lo tanto, el individuo se ve a sí mismo —y es reconocido— como “perteneciendo” a una serie de colectivos, como “siendo” una serie de atributos y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable”. (Giménez, 1997b, p. 13).

Se desprende de lo anterior, que, si bien los individuos se inscriben en variedad de grupos, estos no diluyen la identidad, sino que, por el contrario, la definen y la refuerzan. No obstante, esta pluralidad de pertenencias requiere de ciertos mecanismos de inclusión, como los roles que sujetan la individualidad al grupo a través de los sentimientos de lealtad, “pero, sobre todo, mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural”, según lo expresa Giménez, retomando a Pollini. (1990. P. 186.).

Advierte Giménez, retomando a Lorenzi-Cioldi (1988. P.19), que la inclusión no necesariamente provoca la uniformidad, por el contrario, puede suscitar la “afirmación de las especificidades individuales”, en la búsqueda de su autonomía. El grupo genera marcos de comportamiento y visiones desde grupo de pertenencia, además

de procurar un sitio al individuo y al grupo en el escenario social, así las cosas, la pertenencia se constituye en uno de los criterios de distinguibilidad, porque a través de esta individualizan las representaciones sociales.

Ahora bien, existen atributos identificadores que operan como caracteres de la pertenencia social, pero a su vez se convierten en factor distinguible que hacen identidad o la configuran y reconfiguran. Según Giménez, algunos de estos atributos comportan una significación que es primordialmente individual y que atañe a la personalidad, algunos son categorías sociales y se comportan como estereotipos ligados a prejuicios sociales.

Se observa que los individuos comportan y conservan una distinguibilidad pese pertenecer a un corpus social. En este sentido los maestros como actores sociales y sujetos culturales, desde su niñez son atravesados por procesos que brindan un conjunto de informaciones, creencias, opiniones, roles, entre otros, que internalizan, de allí que realicen construcciones que comportan identidad, pertenencia a colectivos, que hacen parte del componente subjetivo de la cultura, desde el concepto de la función distintiva de la misma. Por otra parte, los maestros como actores sociales contienen un corpus social pues su identidad se manifiesta por un proceso de interacción y comunicación social desde la temprana edad, de tal manera que el sujeto maestro pertenece a una especie particular que lo distingue, pero no por ello escapa al proceso de identificación de los individuos en general, proceso descrito ampliamente en los apartados anteriores.

### 2.1.2. La identidad: una mirada desde la ruralidad.

*“La identidad no es algo dado de una vez para siempre. Más bien la identidad es un proceso en formación que se construye y reconstruye en el curso de vida de los individuos y grupos, y ello a través de diferentes facetas, roles y circunstancias”.*

---

Melucci. 2001

Las escuelas rurales en Colombia se enfrentan a albergar en su espacio educativo identidades urbanas mezcladas con las identidades rurales, estas últimas, portadoras de una cultura definida por rasgos distintivos del conglomerado urbano. Este fenómeno social que ocurre en el país, además de ser propio de los procesos migratorios naturales, se presenta como consecuencia de los desplazamientos poblacionales a causa de la violencia. La población que migra, ya sea desde lo urbano a lo rural o viceversa, se enfrenta a contextos nuevos, donde la cultura que los acoge comporta roles y costumbres, que bien podrían ser diferentes a los de su génesis cultural. Este dilema, por así plantearlo, pone las subjetividades en una lucha de adhesión, renuncia o reticencia que puede afirmar aún más sus particularidades, o, por el contrario, elaborar procesos de reconfiguración de posibles identidades.

A partir de los nuevos modelos de identificación que se hacen presentes en la conjunción de lo rural y lo urbano, “es importante destacar que nuestro sistema de relaciones, se ha hecho más complejo cuando ha existido la necesidad de comenzar a modular y armonizar las diferentes tradiciones, culturas, lenguas valores, de re-

ferencia y religiones de los distintos grupos culturales de nuestra sociedad (Soriano A., 2008).

“La aparente cercanía entre el mundo rural y el urbano ha conducido a que algunos autores hablen de la ‘inexistencia’ de la escuela rural o tiendan a justificar acciones y propuestas educativas pensadas y dirigidas desde, por y para el contexto urbano, sin tener en cuenta la realidad de los niños del contexto rural. No obstante, aún existen quienes investigan las diferencias significativas existentes entre un medio y otro, relativas, sobre todo, a su identidad como comunidad con idiosincrasia propia, que nos permiten hablar de ambos contextos de forma independiente, incluso teniendo en cuenta sus múltiples interrelaciones, pero sintiendo y defendiendo que la escuela rural ‘existe’, luchando por la mejora de sus condiciones de vida y la situación socio-cultural y educativa que viven sus niños, así como los vecinos en general”. (Gallardo G., 2011)

Siguiendo el análisis de Gallardo G. (2011), “la escuela rural existe como una forma de identificación que va más allá de su identificación geográfica”, de tal manera, que se contraponen a los modelos de uniformidad que imperan en las llamadas escuelas de frontera, donde habitan lo urbano y lo rural. Ejemplo de ello, son los centros educativos de ciudad Bolívar donde la población estudiantil, por fenómenos sociales como el desplazamiento, entre otros, ha generado escenarios multiculturales. Por otra parte, “los análisis actuales de lo rural dan cuenta de fenómenos nuevos: se trata de un sector rural con más relaciones con el mundo urbano por influencia de

los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades” (López R., 2006).

Ahora bien, en el contexto colombiano, existe una preocupación latente por el sector rural en todas las dimensiones, tanto políticas, como sociales y educativas. El enfoque gubernamental se centra fundamentalmente en el respeto por la identidad particular de cada región, de tal manera que la ruralidad es concebida, como un continuo que existe no solo en el campo sino en las grandes urbes del país, con una presencia territorial cercana al 60 %, (municipios) con una cultura heterogénea y con un tejido de relaciones muy complejo, en parte, gracias a la geografía del país y a las conformaciones sociales que se generaron históricamente.

En el Congreso de Educación Rural (2016), se planteó que “la educación rural debe propender por la construcción de territorios, considerando en esa construcción propósitos fundamentales como: la formación de sujetos; el fortalecimiento de la identidad, arraigo y pertenencia; especificidad del contexto y entorno del territorio rural.

Por otro lado, el informe elaborado por el Departamento Nacional de Planeación (2014)(DNP) “Misión para la transformación del campo”, estableció los principios básicos que deben orientar las políticas de desarrollo rural, entre las cuales se destaca: la necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconoce una ruralidad diferenciada y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 2).

“El enfoque territorial participativo adopta la concepción de nueva ruralidad, que supera la dicotomía rural-urbana y mira más a las relaciones, sinergias y complementariedades que permiten aumentar la competitividad y cerrar las brechas de exclusión de la población rural. Este enfoque busca, además, atender la diversidad socio-económica, cultural y ecológica de los distintos territorios con enfoques específicos a las condiciones de cada uno de ellos. Aún más, parte de promover las iniciativas de las organizaciones locales y las redes de cooperación entre agentes públicos y privados, contribuyendo de esa manera a construir tejidos sociales más densos, es decir, a construir sociedad”. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 3).

Sin embargo, pese a los intentos del gobierno por desarrollar proyectos que respalden los procesos de identidad propios de cada región, y aunque la “Ley de Educación establece que debe brindarse una educación diferencial a los grupos étnicos, esto solo se ha materializado en los últimos años, con los modelos etno-educativos que se elaboran en participación de las comunidades. Hasta el momento habría 49 proyectos, que atienden a más de 200.000 estudiantes. (Informe nacional de desarrollo humano. 2011).

Como se observa, existe un acuerdo tácito sobre la concepción de ruralidad, en relación con los procesos de identidad particulares que caracterizan cada territorio o asentamiento con población diferenciada de la urbe. En este sentido, “para la configuración del territorio, es necesario el desarrollo de un sentido de pertenencia sobre



el espacio que es construido culturalmente, es un espacio que produce realidades socioculturales. (Ramírez Castañeda, 2012, p. 56).

Este enfoque sobre ruralidad que atiende la diversidad y enfatiza la particularidad de cada espacio territorial, no es ajeno al FAZU, en este sentido, el equipo docente concibe como una fortaleza el contexto territorial, la cultura y los saberes rurales, según lo expresa su proyecto de ruralidad, adicionalmente, uno de los propósitos fundamentales es conservar vivas las tradiciones.

“La propuesta nace de la necesidad de nutrición de nuestros niños, quienes a pesar de tener todo a su disposición por su entorno rural, no tienen esa sensibilización hacia la buena alimentación, aquí desarrollan los sentidos, la oralidad la escritura, este es otro ambiente de aprendizaje, es compartir entre ellos, es no olvidar cultivar, es vivir el aprendizaje colaborativo” aseguró la profesora Aura Lucía García, quien fue la primera en dar ejemplo al plantar su propia lechuga.

Además de sus semillas y sus plantas, cada estudiante lleva un ‘cuaderno viajero’ en el que plasman la experiencia vivida durante la jornada de siembra, y que sirve como bitácora en todo el proceso de crecimiento de las plantas. Una vez los cultivos den frutos, los estudiantes investigarán recetas que puedan preparar con ellos y harán un festín gastronómico en el colegio con productos cultivados con sus mismas manos”. (Secretaría de Educación Distrital , 2015).

Por otra parte, el colegio cuenta con una población tanto urbana como rural, por tanto, en el proyecto de integración curricular evidencian el interés marcado por vincular a través de un proyecto interdisciplinar los saberes culturales que refleje las interrelaciones de la identidad cultural rural y urbana.

“Preocupados por el riesgo de desarraigo frente a la cultura rural que suscita la arquitectura urbana del Francisco Antonio Zea, y especialmente por el abandono en que se encontraban esos pequeños espacios destinados para zonas verdes, Gina Hernández y Félix Velandia, docentes de ciencias de esta institución, se dieron a la tarea de “aprovechar el conocimiento que tienen los estudiantes que provienen de la zona agraria”, para con técnicas de aprovechamiento y optimización del uso del suelo, “vincular a la comunidad urbana, rural y agraria que compone la comunidad educativa” en un proyecto de aula ambiental interdisciplinario”. (FAZU. 2012).

Adicionalmente, expresan en su Proyecto de Ruralidad que las relaciones entre los actores sociales se reconfiguran por los nuevos espacios y las nuevas identidades que han surgido por la transformación del territorio.

“(…) si bien es cierto que esta institución queda en una zona en la que la cultura rural está latente en cada rincón, más cierto es que en Usme el crecimiento de la zona urbana ha reinventado las relaciones entre sus gentes y el espacio que habitan. (...) Allí, justo detrás del hospital, en el límite nororiental del casco urbano de Usme, las aulas, canchas y oficinas

dejaron rezagado el verde que imponente bajaba de las montañas, pues la infraestructura redujo a pequeños cuadros rodeados de cemento las zonas verdes de este extremo del pueblo”. (FAZU. 2012)

Se infiere de lo expuesto que el FAZU se encuentra inmerso en un territorio donde se conjugan identidades rurales y urbanas a causa de la expansión urbana, por lo cual la institucionalidad ha decidido reafirmar las particularidades de la cultura rural, pero modulando y armonizando lo urbano a través de proyectos interdisciplinarios. Esta tentativa pedagógica involucra a los docentes de manera particular, pues encontrar esta sinergia, atraviesa necesariamente por la interlocución de todos los agentes sociales que participan y en este juego de roles se van creando configuraciones nuevas y tejidos sociales que comparten propósitos y pertenencias que los van identificando con características de distinguibilidad que finalmente posibilitan identidades.

### **2.1.3. El habitus como generador de prácticas.**

La postura de Bourdieu según las observaciones teóricas de Giménez, frente al principio que rige la lógica de las prácticas sociales y explica la unidad, la regularidad y la homogeneidad, éstas se explican por el concepto de habitus “como sistema de disposiciones en vista de la práctica, que constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas (...) precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1996), citado por Giménez.

Ampliando el análisis del concepto, Bourdieu afirma que el habitus comporta un carácter multidimensional:

es a la vez eidos (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), ethos (disposiciones morales), hexis (registro de posturas y gestos) y aisthesis (gusto, disposición estética). Esto quiere decir que el concepto engloba de modo indiferenciado tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico, con lo cual se está cuestionando las distinciones filosóficas intelectualistas entre categorías lógicas y valores éticos, por un lado, y entre cuerpo e intelecto por otro. O lo que es lo mismo: se está superando las distinciones de la psicología tradicional entre lo intelectual, lo afectivo y lo corporal. (Bourdieu, 2013).

El habitus, se considera desde esta perspectiva como sistemático, en la medida en que otorga coherencia entre las diferentes prácticas, además es trasponible, es decir, puede pasar de una práctica a otra, lo que sugiere que es posible prever una actuación individual determinada, una vez se le ha visto actuar en situaciones previas.

El habitus se origina por un proceso de inculcación cultural e incorporación; el primero corresponde a acciones pedagógicas e institucionalizadas, como la escuela y la familia, los cuales cumplen una función de reproducción y operan como agentes especialistas que además de ostentar poder, pueden delegar e imponer normatividades arbitrarias. La segunda, es la interiorización bajo su condición particular de existencia. “La acción pedagógica de la familia y de la escuela (...) se ejerce por

lo menos en igual medida a través de condiciones económicas y sociales que son la condición de su ejercicio, a través de los contenidos que inculca” (Bourdieu, 2013).

En consecuencia, los sujetos perciben el mundo a través de los esquemas que socialmente han sido inculcados e incorporados y operan en forma de acción a lo largo de la vida, de tal manera que interiorizan o subjetivizan la estructura social del campo en el cual se ha desarrollado, generando así procesos de identificación. Así las cosas, cada individuo desde su experiencia particular comporta esquemas generativos de acción que aplica tanto a la cotidianidad como a su vida profesional, como maestro, ingeniero, arquitecto, o cualquier actividad profesional. Es así como se organizan las prácticas y representaciones que posibilitan actuar en una clase particular con condiciones de existencia diferenciadas que producen habitus.

Ahora bien, para Bourdieu existe reciprocidad entre lo institucional y la experiencia social, de tal manera que si la estructura objetiva fuese la única generadora no podría ser incorporada subjetivamente, ya que estaría fuera del orden simbólico, que es diferenciador, en tanto las que escapan de su órbita son distribuciones continuas, estructuras sociales, que no son más que las estructuras simbólicas producidas por la lucha de clases.

Por otra parte, el habitus como sistema, se interioriza de manera explícita, y toma vida en el estado práctico. “Por lo tanto estamos ante una teoría del “sentido práctico” que no pasa necesariamente por la conciencia y el discurso, con lo cual se cuestionan las teorías que reducen la acción al punto de vista intelectual del observador externo, en detrimento del punto de vista práctico del agente que actúa” (Giménez, 1997b).

Sin embargo, el habitus no necesariamente excluye la forma consciente o esquema metódico, es decir, que como consecuencia de la educación institucionalizada y de la inculcación realizada de manera sistemática se lleva a cabo una codificación que actúa sobre el habitus.

En este sentido, no necesariamente se atraviesa por la conciencia y el discurso, está dotado de un sentido práctico, rodeado de un contexto que decide las posiciones distintivas y su valor, asumiéndose como una jerarquía de legitimidad que genera signos de distinción. Otro aspecto importante, recae en el habitus entendido como estrategia, donde el habitus se aplica igualmente a prácticas simbólicas e ideológicas “(...). En efecto, todos los análisis de La distinción tienden a demostrar la existencia, en el seno de las sociedades modernas, de un mismo “organon ético”, de una misma “matriz de lugares comunes” o de una misma “gramática generadora”, conjunto de esquemas que desempeñan una función integradora capaz de garantizar un minimum de conformismo lógico y moral” (Mary, 1992. Citada por Giménez (1997b)).

Se considera estrategia en la medida en que el habitus permite un espacio flexible de autonomía, de juego, que brinda alternativas que quiebran la mirada objetivista. “El capital cultural es un tener transmutado en ser, una propiedad hecha cuerpo, convertida en parte integrante de la «persona», un habitus” (Bourdieu & Passeron, 1995). Como se mencionó anteriormente, el habitus permite de alguna manera realizar un juego social, pero este no siempre conlleva las reglas explícitas, pues estas al ser legitimadas e interiorizadas, pueden distanciarse de las normas escritas. Por otra parte, Bourdieu considera que hay juego que se da en el campo porque hay apertura pese a las reglas que lo gobiernan, de tal manera que se pueden realizar

jugadas adaptadas a variadas situaciones, “que ninguna regla por compleja que sea, podría prever”.

Un aspecto relevante del juego social, tiene que ver con la condición especial que comporta: se necesita del poder para acceder al juego y su dinámica (que viene a ser el campo), pese a que todo actor está sujeto al habitus, el sentido del juego no es equivalente en todos, pues depende del capital que se posee, este se constituye en poder y determinante de la posibilidad de actuar.

Retomando lo anterior, el habitus permite realizar cierta autonomía o juego social, pese a su función reproductora y los signos distintivos impuestos. En este sentido, la escuela y sus agentes reproductores de habitus, pueden cambiar a partir de experiencias nuevas, pero bajo esquemas adquiridos.

#### **2.1.4. Capital cultural y campo en relación con la práctica.**

*“El origen social marca de manera inevitable e irreversible la carrera escolar y, después profesional, de los individuos”*

---

Bourdieu (1994)

Las prácticas encuentran una explicación en la teoría de Bourdieu, a partir de la relación entre las condiciones sociales de los agentes y las relaciones históricamente construidas, produciendo una especie de acople entre los sujetos y el espacio social donde están ubicados. Así las cosas, el campo se constituye en el sistema de posiciones sociales donde emergen interacciones donde se pueden suscitar adhesiones, alianzas o conflictos, de tal manera, que un campo puede modificarse, crear límites

o permanecer, pero a su vez no escapa de la influencia del individuo, es decir que se presenta una relación de doble vía, donde el individuo puede validarlo o enfrentarse.

Ahora bien, según Bourdieu un campo comporta una identidad propia que determina en cierta forma la autonomía y la capacidad de juego para movilizarse en él; en este sentido el habitus implica necesariamente el manejo y conocimiento de las leyes que operan en ese juego. Bourdieu concibe el campo de la escuela, como uno de los lugares donde se crean las formas de pensar y actuar en una relación directa con la familia, allí se generan las diferencias sociales y se etiqueta legítimamente a los sujetos y se reproducen las estructuras sociales, de tal forma que se garantice su permanencia en el universo social.

En esta misma línea, desde la concepción de escuela bourdeusiana, el autor creo la noción de capital cultural, para explicar la desigualdad de oportunidades en la escuela, explicando cómo en la familia no solamente se heredan los medios económicos y materiales, sino también los instrumentos de conocimiento y de saber hacer, esta transmisión no necesariamente es consiente, pero se constituye en parte del éxito académico de los individuos. Bourdieu analiza, cómo la trasmisión de estas formas de actuar a través del capital cultural de la familia, son un factor decisivo de diferenciación; por ejemplo, aquellos estudiantes que pertenecen a una categoría social que comporta el mismo capital que exige la escuela, son más exitosos; Bourdieu lo denomina el arte de trabajar, que es un asunto para lo cual la escuela no cuenta con tiempo; asume el autor que esto es consecuencia de la clasificación inconsciente que realiza el docente de los alumnos, porque los categoriza bajo esas mismas formas, percibiendo y expresando las clasificaciones sociales sin saberlo.



Bourdieu hace una reflexión frente al concepto de “don” en relación a las capacidades de los alumnos; por ejemplo, aquellos que son buenos para una disciplina específica, es porque los maestros consideran que poseen un “don”; esta percepción la considera aterradora, pues el estudiante no puede enfrentarse a la naturaleza; por el contrario, considera que la explicación debería recaer en las condiciones históricas y sociales de los estudiantes.

En consecuencia, existe una relación directa entre la acción pedagógica y las formas de inculcación que se encuentran de manera inconsciente en el docente, y que miden su efectividad a través del grado en que logra producir la reproducción, para que el habitus permanezca y sea transferible. El campo de la escuela representa elementos diferenciadores que, aunque ocultos, emergen en la práctica docente, de tal manera que opera “la lógica de un sistema que, por reposar en un postulado de igualdad formal de todos los alumnos –postulado que es condición previa de su funcionamiento– está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales. Tanto en la enseñanza propiamente dicha cuanto en la selección de los que se muestran aptos, el profesor no reconoce más que alumnos iguales en derechos y en deberes” (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 101).

La desigualdad se centra en la capacidad que tienen ciertas clases sociales para preparar a los sujetos frente a la adaptación al campo escolar, aclarando que el campo y el capital cultural están definidos y diferenciados por categorías sociales. “La cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la Escuela que el alumno que procede de un medio pequeño-burgués (y a fortiori si procede de un medio campesino u obrero) no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado, mientras que

a un alumno de clase culta...le vienen dados por su posición social.” (Bourdieu y Passeron. 1973.P. 51); además, las prácticas pedagógicas que realizan los docentes reproducen el capital cultural de grupos diferencialmente situados a partir de las relaciones de fuerza; en este sentido Bourdieu afirma:

“...es necesario producir, por los propios medios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural), y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)” (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 95).

Se puede extraer de la anterior afirmación que, el campo de la escuela cumple una función reproductora, codificando y homogenizando, pese a las diferencias culturales y sociales del grupo de sujetos que alberga: “El profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada al cargo...La libertad que el sistema de enseñanza deja al profesor es la mejor forma de obtener de él que sirva al sistema...que sirva a la perpetuación de las relaciones establecidas entre las clases” (Bourdieu & Passeron, 1995, p. 180-181).

El campo de escuela recibe el capital económico y cultural que los estudiantes heredan en su familia, pero el capital social y escolar no es heredado; sin embargo, este influye en los individuos e la medida en que otorga status, ligado a los títulos obteni-

dos en la escuela, pues la escuela mantiene o aumenta la posición de clase; “de hecho, las fracciones más ricas en capital cultural se inclinan a invertir preferentemente en la educación de sus hijos al mismo tiempo que en las prácticas culturales apropiadas para mantener y acrecentar su particularidad específica” (Bourdieu, 2013).

Los elementos teóricos que expone Bourdieu permiten entablar un diálogo entre la práctica pedagógica y sus tesis sobre capital, campo y habitus. En primer lugar, el campo es esencialmente un espacio social de acción, de práctica, donde confluyen ciertas relaciones sociales, que se definen por poseer o producir alguna forma específica de capital, que, además, ha de ser propia del campo, pues de allí emerge la autonomía y la posición que lo determina como dominante o dominado; cada campo se estructura a partir de las reglas de dominación, donde operan e influyen reciprocamente las subjetividades, y a su vez se van formando las estructuras sociales.

Atendiendo a lo anterior, el campo escolar como campo social comporta una estructura simbólica y unas determinadas reglas que hacen competir a los agentes de este campo particular para obtener los beneficios que éste procura, y la obtención de estos dependerá del capital que aporten y su capacidad para utilizar las reglas del campo a su favor, este efecto de lucha corresponde a la legitimidad, cuyo beneficio es el capital simbólico, donde los demás miembros reconocen a aquellos que poseen los bienes que dominan determinado campo, es decir, el habitus dominante. La escuela, por ser una estructura de dominación, se reproduce para poder mantener el campo, generando lo que Bourdieu denomina la violencia simbólica, que hace que los mismo dominados ejerzan sobre si mismos las relaciones de dominación que estructuran el campo de manera inconsciente.

El campo escolar configura a través de su juego de posiciones el capital cultural, y, este existe a través de tres formas: primero, lo incorporado, producto de la socialización y de la familia; segundo, objetivado, que son los bienes culturales y, tercero, institucionalizado, que son los títulos escolares obtenidos; estos comportan la misma característica en cuanto a su funcionalidad: son transformables en capital económico y viceversa, no obstante, lo anterior dependerá de la posición que se ocupe en el campo, de la distribución de capital específico y de la percepción que se tenga del campo.

Así, el campo es una estructura de relaciones objetivas entre las distintas posiciones de fuerza, siendo la estrategia de los agentes sociales, salvaguardar o mejorar su posición, para ello, imponen las normas de jerarquización que favorezcan a sus intereses y le otorgan distinciones de reconocimiento. Sin embargo, el campo contiene resistencias de los dominados que lo pueden transformar, e incluso alcanzar un cambio permanente, pese a que el campo es en primer lugar un condicionamiento que estructura el habitus producto de la incorporación. Así el campo escolar se compone de agentes académicos que son productores y reproductores y los dominados o consumidores que son los estudiantes, los cuales se movilizan a instancias legitimadoras para transformar el capital cultural en capital simbólico.

### 2.1.5. La práctica y el espacio social.

“Cuando las representaciones oficiales de lo que el hombre es oficialmente en un espacio social considerado se han convertido en habitus, llegan a ser el principio real de la práctica”.

---

Bourdieu (1994)

Bourdieu afirma que las posiciones sociales son un espacio de habitus, y las prácticas junto con los bienes que posee el agente social corresponde a una clase diferenciada de habitus, que son producidos por los condicionamientos sociales y clasificados por afinidades; la práctica, entonces, es una unidad de estilo, de homogeneidad, característica que comparte con la función misma de habitus.

Los habitus diferencian, y generan prácticas igualmente distintas, de tal manera que cada grupo social es clasificado y distinguible por su práctica, “pero lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje”. (Bourdieu, 1997, p. 16).

Las posiciones y las prácticas las determinan las diferencias constitutivas de los diferentes sistemas simbólicos que operan como signos distintivos. No obstante Bourdieu aclara que los individuos son diferentes pese a compartir el mismo espacio social, y esta diferencia podría ser percibida “por alguien que sea capaz de establecer la diferencia —porque, estando inscrito en el espacio en cuestión, no es indiferente y

está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un gusto, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir” (Bourdieu, 1997, p. 17).

“Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posible desde la perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. El principio de clasificación así activado es verdaderamente explicativo: no se limita a describir el conjunto de las realidades clasificadas sino que, como las buenas taxonomías de las ciencias naturales, se ocupa de unas propiedades determinantes que, por oposición a las diferencias aparentes de las malas clasificaciones, permiten predecir las demás propiedades y que distinguen y agrupan a unos agentes lo más semejantes posible entre ellos y lo más diferentes posible de los miembros de las otras clases, próximas o lejanas”. (Bourdieu, 1997, p. 18).

Al aproximarse un poco más al concepto de práctica en el espacio social desde los postulados de Bourdieu, la práctica agrupa a los agentes sociales lo más homogéneos posible, teniendo como base sus gustos, las condiciones de existencia, la afinidad en las prácticas culturales, ideas, opiniones, entre otras, estas cercanías no significan que sean unicidad en la totalidad, sino que conservan diferencias.

El habitus, aunque reproduce la lógica de un campo social determinado, también puede ser creador, y en este sentido es productor de prácticas sociales; pero cuando opera el habitus sin mediar un proceso creador “equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen por principio algo completamente distinto a la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y deba ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin, sin que uno pueda plantear por principio la búsqueda consciente de este fin”. (Bourdieu. 1994. P. 166). Lo anterior significa que toda acción humana tiene un componente volitivo, a la vez que ejercicios sin intención consciente o voluntaria, y en general éstas acciones humanas pueden ser orientadas por la creación y la transformación, sin que el sujeto sea reflexivo del tal proceso.

Por otra parte, el campo social genera luchas entre las diferentes posiciones y no entre individuos, por esta razón sugiere Bourdieu que las posiciones se pueden analizar independientemente del individuo que ocupa determinado espacio, de allí que pueda recatarse al agente social que se constituye en productor de prácticas sociales; con respecto a lo anterior Bourdieu propone un análisis reflexivo para modificar sus percepciones y representaciones que lo han condicionado y así elaborar estrategias diferentes de acción.

Este recorrido conceptual ofrece un análisis pertinente frente al problema planteado en el presente estudio, pues como indica Bourdieu, las posiciones sociales son un espacio del habitus, y las prácticas corresponden a una clase diferenciada de habitus; por tanto, la escuela se convierte espacio de habitus, y las prácticas de los maestros en una clase que conforma homogeneidad para hacerla distinguible de las demás.

El ejercicio docente observado desde esta perspectiva constituye en términos de la teoría bourdeusiana un lenguaje auténtico diferenciado simbólicamente, en tanto que la posición del maestro y su práctica determinan el sistema a simbólico distintivo.

### **2.1.6. Las subversiones del habitus.**

*“Surgen instituciones específicas para legitimar y asegurar el dominio, como es la escuela, pero que, como en este caso, cuanto más complejas y autónomas son, más dan lugar para la aparición de elementos de subversión”*

---

(Bourdieu, 1999. P. 140)

Para Bourdieu la razón del poder del dominador en un campo específico es el olvido de la arbitrariedad que lo impone o instituye, es decir, cuando el habitus es acción inconsciente y domina la práctica. Pero este panorama de reproducción encuentra limitantes en la lucha de fuerzas que opera en el campo: “Significa negarse a reemplazar el Dios creador de las ‘verdades y los valores eternos’ por el Sujeto creador y devolver a la historia, y a la sociedad, lo que se ha atribuido a una trascendencia o un sujeto trascendental” (Bourdieu, 1999. P. 2, 152) citado por Santos G. (2011).

En este sentido, la escuela puede no reproducir y crear. Se desprende de la teoría de Bourdieu en relación a la educación, que la escuela porta fundamentos de la razón que son multidimensionales, por ello es capaz al interior del campo de cambiar la objetividad impuesta, o en términos de Bourdieu la arbitrariedad cultural. Desde esta perspectiva, y en palabras del autor, “hay que buscar en el objeto elaborado



por la ciencia (el espacio social o el campo) las condiciones sociales de posibilidad del 'sujeto' y su actividad de elaboración del objeto (...) y revelar de este modo los límites sociales de sus actos de objetivación" (Bourdieu, 1999. P. 159). Ídem

Ciertamente, desde la visión Bourdeusiana de la violencia simbólica propia del campo escolar, los sujetos perciben los habitus y la estructura misma como natural, con una característica que la define y que atañe a la no aplicación de la fuerza, sino de la reproducción, para crear un consenso. Frente a esta afirmación, aclara el autor, que el habitus no es un destino en si, por el contrario, quienes apelan a la crítica histórica podrían liberarse de las imposiciones que se ejercen sobre el pensamiento.

Los análisis elaborados sobre la escuela que realizó Bourdieu alertan sobre las desigualdades y violencia simbólica que ejerce el campo escolar a través de sus agentes que son los docentes, siendo estos dominados por una lógica que impone el capital económico, para producir una relación de dependencia, concibiendo a si la violencia simbólica como la mejor estrategia para el mantenimiento de los habitus impuestos por el poder; la eficacia de esta estrategia es la percepción de los dominados como una forma no violenta o trasgresora de su relación como sujeto dentro del campo, y la creación de una ilusión de igualdad de oportunidades. Frente a este escenario un poco desalentador, Bourdieu también plantea la posibilidad de la subversión como una producción nueva a partir de la reproducción impuesta.

Bourdieu identifica un proceso de reconvención del capital económico en capital simbólico para producir la dependencia, pues este último otorga prestigio, y es allí, donde la escuela juega un papel importante, en tanto otorga los títulos y, además

selecciona como aplicables aquellas prácticas propias de la clase dominadora para que sus reglas y valores se sientan como universales. Por otra parte, esta violencia simbólica no muestra la cara, está oculta a través de estrategias, lo que le otorga más posibilidades de éxito en su implantación, pues la escuela se encarga de la internalización de la historia colectiva, bajo supuestos y creencias visibles, pero con un trasfondo invisible de poder dominatorio.

Según este mismo autor, la forma más contundente de ejercer poder es la racionalidad misma de los sujetos que operan en el campo escolar, Bourdieu afirma a este respecto: “Es la forma suprema de la violencia simbólica”, que se hace visible a través del mito del don natural, del que se habló en apartados anteriores. Esta racionalidad clasifica a los excluidos y aceptados en el campo escolar, pues el rechazo, supuestamente se da por la carencia de facultades del intelecto, este fenómeno es visto por Bourdieu como un racismo de la inteligencia.

Este escenario que pareciera inmutable, también prevé un espacio para la incertidumbre, pues no se puede conocer la reacción de los sujetos ante determinadas circunstancias, esta imprevisibilidad da espacio a los agentes para poner en práctica estrategias propias, de tal suerte que podrían escapar a la determinación impuesta.

Finalmente, es importante que para efectos de esta investigación entender el habitus como principio generador de prácticas, que se reproducen de manera constante, no obstante, los sujetos tienen la posibilidad de moldear nuevos habitus a partir de nuevas experiencias por contacto con subjetividades que comportan significaciones

distintas. Las prácticas y las relaciones de los sujetos provocan dinámicas de pertenencia y adhesión al constructo cultural, por tanto, pueden reconfigurar identidades.

## 2.2. Metodología de la Investigación

### 2.2.1. Enfoque de la investigación.

La investigación realizada se caracterizó por tener un enfoque cualitativo. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de narrativas, y entrevistas semiestructuradas efectuadas durante el año 2015 – 2016 por la investigadora. Los relatos y las entrevistas fueron semiestructuradas, orientados a indagar sobre las tres categorías establecidas (habitus, práctica e identidad), de tal manera que las respuestas fueron sometidas a análisis de contenido.

“La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos (...) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida en las personas” (Rodríguez G. et al., 1999, p. 32). Es así como este enfoque investigativo permitió recabar información exhaustiva y pertinente donde el investigador se aproximó a un campo real específico (ruralidad), a sujetos (docentes) que ofrecieron a través de sus narrativas información relevante sobre el proyecto de ruralidades, sus significaciones sobre la práctica docente y, además, relatos de experiencias que permitieron decantar los procesos identitarios para ser contrastados desde la teoría bourdeusiana, otorgando sentido a la investigación

al establecer conexiones teóricas con un campo de estudio, donde la narración y la entrevista cara a cara permitieron la comprensión del problema.

La investigación cualitativa posibilitó que los sujetos enunciaran sus prácticas pedagógicas para captar la percepción de significados y la asignación de estos a la situación particular estudiada, que se constituyó al rededor del proyecto de ruralidad.

### **2.2.2. Método o estrategia de investigación.**

La narrativa fue la estrategia privilegiada para la investigación desarrollada. En el contexto de la investigación cualitativa, la narrativa emerge como una estrategia que permite el análisis discursivo de la realidad observada, donde “la revalorización del actor social (individual o colectivo) no reducido a la condición de dato o variable sino convertido en sujeto de configuración compleja, en protagonista del acercamiento que desde las ciencias sociales quiere hacerse de la realidad social” (PUJADAS 2004, p.225, citado por Biglia & Bonet-Martí (2009)). Dicho lo anterior, la narrativa ofrece “una fructífera perspectiva de investigación social cualitativa” (Bernasconi R., 2011, p. 10).

En este sentido, señala la misma autora “que lo que se narra es inseparable de las condiciones de producción de la narración, así como de los propósitos que la inducen”. Por otra parte, la narrativa como estrategia, permitió la reflexión de los habitus que subyacen en las prácticas de los docentes, a partir de los relatos que los docentes “despliegan al reflexionar sobre esos discursos que los incitan a ser personas

con determinados rasgos” (Bernasconi R., 2011, p. 12) , que los diferencian y los hacen distinguibles dentro del grupo de estudio.

“La narrativa es una modalidad del discurso que se caracteriza por ser autorreferencial, temporal y comunicativa. Tiene la capacidad de decirle algo a alguien para que, en sus circunstancias específicas, pueda emitir un juicio acerca de sí mismo y produzca, en no pocas veces, un cambio” (Meza. 2000. P.60). Además, la narrativa expone significantes, relata transformaciones, en otras palabras, otorga pistas sobre la identidad de los sujetos. Por otro lado, “Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y las posibilidades del ser humano, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas”. (Meza. 2000. P.66).

La importancia de la narrativa como estrategia para la investigación radicó en la posibilidad de develar cómo “Las narrativas son identidad, re-conocimiento, e-vocación, con-vocación, pro-vocación, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, reflexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y el presente con el futuro, experiencia contada y significada. (Meza. 2000. P.68).

### **2.2.3. Técnicas utilizadas en la investigación**

Se utilizaron las siguientes técnicas: revisión documental, entrevistas semi-estructuradas y relatos de vida.

### **2.2.3.1. Revisión documental.**

Se trabajaron fuentes de información que permitiesen el soporte de la investigación: libros, monografías, textos, artículos, todos ellos enfocados al análisis de sus contenidos, con el fin de responder a las preguntas de la investigación y, además, para otorgar un marco referencial, coherente de conceptos para abordar el problema planteado. Se indagó acerca de la práctica pedagógica de los docentes relacionada con sus habitus, se analizó el manejo pedagógico que se da en una institución semi-rural y cómo los docentes funcionan dentro de éste espacio de acuerdo a las características particulares del campo educativo.

### **2.2.3.2. Entrevista semiestructurada.**

Como fuente primaria de información se utilizó la entrevista semiestructurada; ésta se aplicó a cuatro docentes de la Institución, donde se obtuvo información de tipo cualitativa; las preguntas se refirieron a temáticas agrupadas en tres categorías: habitus, identidad y práctica.

La entrevista se aplicó en el transcurso del trabajo de campo dentro de la institución semi-rural. Se indagó sobre los métodos del proceso enseñanza-aprendizaje y recursos de enseñanza, gestión dentro de la Institución y participación en la ejecución de proyectos que inciden directamente en la práctica docente.

A través de esta información, se logró realizar una caracterización de las condiciones reales de los procesos pedagógicos dentro de la Institución, para luego analizar estas respuestas a la luz del concepto de habitus y de la práctica docente de cada uno de

los entrevistados, y su incidencia en los procesos de reconfiguración de la identidad del docente en un contexto de educación rural.

### **2.2.3.3. Relatos de vida.**

La narración es esencialmente una construcción subjetiva y a la vez una forma de conocimiento de los sujetos expresada a través de relatos; en este sentido, se aprecia que las maestras, estructuran su experiencia y su práctica a través de historias que comparten o enuncian como realidades personales y culturales, que finalmente llevan al campo de la ejecución profesional; Polkinghorne (1995), define la narración como “la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada”.

Somers (1994) expresa que los relatos guían la acción y a su vez construye identidad, cuando se sitúa en un repertorio de historias, que no son otra cosa, que la misma experiencia, donde los sujetos integran sus vivencias a través de relatos, pues la identidad se convierte en una construcción narrativa. En este sentido, para la presente investigación las narraciones se entienden como parte de la estructura subjetiva y social, pues los relatos están impregnados de cultura, habitus y prácticas. Cabe advertir que la información recabada en los relatos es significativa en la medida en que se relacione para su análisis con el contexto y se extraigan los argumentos y las estructuras de las posiciones sociales de los sujetos a partir de las relaciones que generaron el esquema relatado, aunque los sujetos no son plenamente conscientes cuando narran, si subyace en su discurso la inculcación e incorporación del capital cultural.

Para el análisis se utilizó el método de análisis categórico de la estructura, donde se examinaron las diferentes categorías y se comparan los relatos, buscando posibles encuentros o distancias.

#### **2.2.4. Delimitación de la investigación.**

**Alcance geográfico:** Colegio Francisco Antonio Zea (FAZU), ubicado en la localidad de Usme, de la ciudad de Bogotá.

**Alcance de Población:** Cuatro maestras de primaria del colegio.

**Alcance Teórico:** Marco referencial basado en la teórica de Pierre Bourdieu, retomando los conceptos de habitus, práctica e identidad.

**Alcance práctico:** Establecer el habitus en las prácticas pedagógicas y la configuración de la identidad del maestro

#### **2.2.5. Delimitación: unidades de análisis.**

Para clasificar conceptualmente las unidades de análisis, se establecieron las siguientes categorías: Identidad, habitus y práctica. Para elaborar el sistema categórico se realizó un proceso deductivo- inductivo, que partió del marco teórico para desarrollar las categorías y posteriormente utilizar los registros narrativos como insumo para complementar el análisis de las categorías establecidas. Como consecuencia del anterior análisis se determinaron los significados o rasgos comunes que se encuentran



en coherencia con los sujetos de estudio, teniendo como base los registros obtenidos en el contexto natural de los sujetos abordados en la investigación.

La categorización recoge y agrupa los datos obtenidos para realizar un análisis que aborde tanto las semejanzas como los contrastes, de tal manera que el registro textual se convierte en conceptual a medida que es intervenido desde la teoría con un criterio unificador que incluye en cada categoría las significaciones y conceptos de los sujetos en su entorno escolar.

Para el presente estudio la categorización fue predefinida, teniendo en cuenta los objetivos específicos, con el ánimo de agrupar las ideas, expresiones, relatos en torno a un concepto abarcador y relacionado con el cuerpo teórico, sin embargo, durante el transcurso de la investigación se estableció un nuevo orden a partir de la comparación entre las categorías previstas y con las formuladas a partir de la lectura analítica de los hallazgos una vez recogida la información.

Los criterios de categorización corresponden a los propuestos por Gil y García (1996): Exhaustividad: cubre todas las unidades diferenciadas de los datos obtenidos. Exclusión mutua: cada unidad se incluye en una sola categoría. Pertenencia: el sistema categorial excluye aquellas que según el análisis previo y de hallazgos no son relevantes para el objetivo de la investigación. Son relevantes y adecuadas de acuerdo al contenido. Complementariedad: una vez definido el problema, las categorías deben complementarse para efectos del análisis conceptual y de la relación con la realidad estudiada, encontrando coherencia en la información que arroja cada categoría.

Correspondencia: las categorías deben estar alineadas desde la perspectiva del constructo teórico en el cual se basa la investigación.

### 2.2.6. Ruta conceptual.

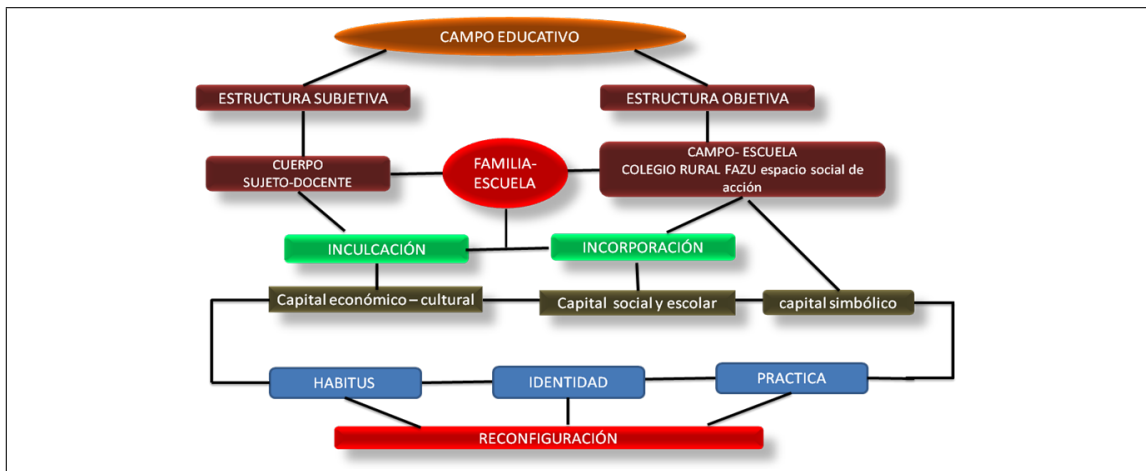


FIGURA 2.1. Diagrama de la ruta conceptual implementada

Desde esta perspectiva conceptual, se entiende por análisis de datos cualitativos “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley. 1980. P. 70). En razón a lo anterior, este análisis se realiza de forma cíclica, de tal manera que abarque y relacione cada una de las categorías, realizando nuevos ciclos de revisión para finalmente llegar a un marco referencial que permita llegar a las conclusiones a partir de los objetivos planteados.

La investigación se llevó a cabo dentro de la Institución FAZU, en la localidad de Usme a lo largo de las siguientes fases:

## **2.2.7. Fases de la investigación.**

### **2.2.7.1. Primera fase. Preparatoria.**

Identificación del problema de investigación: La experiencia del estudio de las prácticas del docente ha sido de gran debate y profundidad dentro de los distintos seminarios de la línea de investigación de “prácticas alternativas” en la maestría de educación de la Universidad Pedagógica Nacional; lo anterior, determinó el interés de la investigadora; y en el desarrollo de su labor educativa, la idea se fue consolidando en la continuidad de la línea de investigación. En esta etapa se construyeron la problemática y los objetivos de la investigación.

La elección del contexto para llevar a cabo el trabajo investigativo se determinó por la posibilidad de acceso y aprobación del estudio, así las cosas, se realizó en la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea en la sede B, ubicada en la localidad de Usme del Distrito, anteriormente denominado Municipio de Usme, donde el seguimiento, la observación y el análisis de las prácticas de los docentes se efectuaron en el 2016, para el desarrollo de los propósitos de la investigación y el respectivo arrojamiento de datos.

En cuanto a los esquemas de los instrumentos para la investigación: El relato y entrevista semiestructurada se consideraron los más pertinentes, pues, tienen como finalidad dar una aproximación a la realidad y desde allí realizar la comprensión del habitus del docente como práctica y su incidencia en la identidad.

### **2.2.7.2. Segunda Fase: Conceptualización bibliográfica**

Se presenta en la exploración bibliográfica de los distintos seminarios de formación de la maestría, y otras búsquedas que permitieron la construcción del referente teórico y conceptual. Adicionalmente se tomaron como referentes conceptuales la práctica docente, la emergencia de nuevas prácticas docentes y su relación con la subjetividad más precisamente con la identidad, para dar soporte al desarrollo de la investigación.

Por otra parte, se indagó acerca del campo educativo, como reproductor de habitus y creador de capital simbólico, desde la perspectiva Bourdeusiana como marco referencial para el análisis interpretativo de las prácticas docentes y sus procesos de reconfiguración de posibles identidades.

### **2.2.7.3. Tercera Fase: Trabajo de campo.**

Tiene relación directa con la aplicación de los instrumentos y recolección de la información de los datos cualitativos que generan el reconocimiento del objetivo de la pregunta de investigación; esto lleva a determinar ciertos habitus en las prácticas docentes, además de percibir las incidencias de este tipo de prácticas en la creación del capital simbólico, los procesos de identidad, el habitus, y sus implicaciones emergentes en la educación rural.

#### **2.2.7.4. Cuarta Fase: Resultados y conclusiones.**

Se refiere a la reflexión y análisis de los hallazgos de los hechos en relación con las prácticas docentes ‘habitus’ y las orientaciones pedagógicas mezcladas con ruralidad, identificando de qué manera inciden o en qué sentido identitario se establecen las prácticas, para plantear las conclusiones e inferencias del trascurso de la investigación, examinando aspectos como: la recopilación de información, la categorización, la organización en líneas conceptuales, la interpretación cualitativa, la construcción de conclusiones y proyecciones.

### **2.3. Antecedentes Investigativos**

#### **INVESTIGACIONES REALIZADAS EN RELACIÓN CON EL ANÁLISIS DE HABITUS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROYECTO DE RURALIDAD Y LA RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL MAESTRO**

A continuación, se presenta la pesquisa teórica realizada sobre el tema central de la investigación. Cabe señalar que se tuvieron en cuenta algunas investigaciones realizadas en Colombia y otras realizadas en Latinoamérica, con relación a un acercamiento a la Identidad del maestro en contextos rurales.

Aguilar et al. (2007), indagan acerca de la pregunta por el maestro y su actuar, en la medida en que se va transformando de acuerdo a las demandas del gobierno y las nuevas tendencias sociales y culturales que viven sus estudiantes, con respecto a la

emergencia de la subjetividad en sus estudiantes. Esta investigación se pregunta por las relaciones de poder que se establecen y que lo producen; plantea el desarrollo de los conceptos centrales y la puesta en funcionamiento de éstos, en tanto ponen de manifiesto los diversos modos de existencia del discurso sobre el maestro, sus diferentes roles, sus transformaciones y sus modos de resistencia. La investigación no es clara en su metodología de investigación, pero hace un gran recorrido teórico, político y analítico del Maestro, donde él mismo funciona como una categoría autónoma de análisis.

Concluyen que “(...) se puede visibilizar una forma de circulación del poder que no responde a la dialéctica dominado- dominante, ni a la concepción de poder centralizado, vertical, monárquico, en la medida que identifica tácticas, prácticas de resistencia y de simulación, las cuales están constituidas por formas efímeras y minúsculas de micropoderes”. La noción a la que llegan permite la observación del maestro no encaminada a definir propuestas sobre lo que deben ser, sino a continuar visibilizando los diferentes rostros que ellos construyen de sí mismos y cómo redimensionan las formas de entender las relaciones de poder que llevan a cabo dentro de la institución educativa; plantean una forma particular de acercamiento maestro-estudiante y de igual manera una forma específica de cómo transmiten sus saberes, desde una perspectiva de resistencia en la educación.

Forero Q. (2013), caracteriza la gestión educativa desde el rol que desarrolla el docente dentro del contexto rural del Municipio de Susa en Cundinamarca, reflexiona y analiza la gestión que realiza el docente a través de sus prácticas educativas en las escuelas rurales de este Municipio. Se articula este trabajo con la investigación del

docente Luis Zamora, acerca de las prácticas del maestro rural. Esta investigación permite la comprensión y da sentido a la gestión escolar rural, en la medida en que se analiza desde la perspectiva de una realidad socioeducativa y cultural, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen dentro de la "ruralidad", en donde la escuela y la labor del docente adquieren un sentido y un significado especial, pues inciden en los procesos educativos individuales y comunitarios, donde las prácticas y el estilo de vida de las comunidades dan una connotación diferente a la labor del educador de las zonas urbanas.

Uno de los objetivos principales, era hacer visibles las condiciones de operación de la escuela rural multigrado y sus implicaciones en cuanto a la función del maestro y la gestión escolar, y contrastar estas implicaciones con la normatividad colombiana respecto de la gestión escolar, identificando si se tiene en cuenta o no tal normatividad, esto con el fin de dar elementos para un mejor apoyo a las escuelas rurales, especialmente las de multigrado. Se trabajó con la metodología de investigación mixta, con trabajo de campo (visita a las sedes y entrevistas) y cuestionario a docentes. Como conclusión, se determinó que no hay coherencia entre lo conceptual y práctico para lo que fueron creadas las escuelas multigrado y la realidad que vive el maestro directamente en ese medio.

Por otro lado, el maestro carece de la formación necesaria para el objetivo de orientar su escuela mediante fundamentos prácticos y teóricos, lo que hace que no pueda contribuir a la calidad de la educación rural, lo cual es incoherente con los objetivos de la creación estatal de dicho tipo de educación; además, la escuela rural multigrado funciona de forma inequitativa e ineficiente, de ésta forma no responde

a lo que constitucionalmente se plantea de la educación, que sea igualitaria y de la misma calidad para todos, y esto se agrava en la medida en que no cuentan con los recursos, ni materiales de aprendizaje necesarios; a esto se suma la falta de apoyo de autoridades educativas, la escasa formación del maestro y las contradicciones de capacitación docente y práctica, dando como resultado un trabajo pedagógico desarticulado con la comunidad y sin un rol definido del maestro, ante la comunidad. Finalmente, concluyen que se le delega un trabajo excesivo al docente que le impide generar una verdadera transformación en la calidad de la educación que imparte.

Rivera S. (2015), realiza un estado del arte sobre la escuela rural, analizando los vínculos entre la escuela y la comunidad, teniendo en cuenta a las comunidades rurales colombianas como sometidas a un proceso continuo de transformación socio-cultural resultante del capitalismo neoliberal. El objetivo central de esta investigación intenta dar una mirada crítica a las tensiones generadas entre la escuela moderna y la contribución de la escuela rural al empoderamiento de las comunidades; analiza dentro de su investigación la educación ciudadana en tres instituciones educativas en el Municipio de Magangué.

En la investigación se trabaja con la metodología cualitativa y cuantitativa, rescatando las voces de quienes pertenecen a estas comunidades y analizando detenidamente sus vivencias y expectativas propias (Maestros, estudiantes y comunidad). Dentro de sus objetivos además está el desafío de pensar a la escuela rural como un dispositivo de participación y desarrollo local, visto desde los programas educativos y los proyectos de investigación que se gestan en su interior en manos de los maestros, así entonces, tangencialmente aborda el papel del maestro como un elemento impor-



tante que abra horizontes de comprensión y nuevas rutas para pensar la educación rural.

La investigación resalta que no existe un diálogo certero de la modernidad con lo rural. Resalta que tanto los discursos como la lógica de los maestros en sus prácticas está diseñada desde una perspectiva pensada para las grandes ciudades. Concluye entonces que las lógicas de la educación rural, carece de atención estatal, desatendiendo la necesidad de educadores no convencionales (etnoeducadores), resalta que la presencia de maestros rurales es una gran minoría dentro del magisterio colombiano y ello como consecuencia genera procesos migratorios del campo a la ciudad, al descuidar el contexto rural, y hacer que los niños y jóvenes deseen vincularse a la ciudad, pues de alguna forma la escuela rural tiende a desaparecer, ya que si tiene la pretensión de sobrevivir, lo debe hacer a costa de perder su singularidad, dirigiéndose inevitablemente a la escuela universal. Por ello a modo de conclusión, propone el autor la constitución de equipos de investigación exclusivamente dedicados al estudio de problemáticas propias del sector rural, para que realmente se vislumbre un impacto en la transformación de escuelas apartadas y de difícil acceso con pedagogías específicas (en manos de los maestros junto con la comunidad) para esas culturas minoritarias, donde se rescaten las voces de las comunidades que se están silenciando, y para ello se hace necesario entonces la construcción de horizontes de comprensión, donde se resignifiquen los sentidos y las prácticas desde los maestros en coherencia con el desarrollo local.

La investigación de Burgos C. & Cifuentes G. (2016), centra su objetivo en analizar las prácticas pedagógicas del docente para posibilitar que se potencie su rol

de investigador; además, tiene en cuenta las realidades en las prácticas pedagógicas actuales, y la pedagogía hermenéutica como una alternativa para pensar el rol docente. Finalmente, exponen dos experiencias de investigación que surgieron en el doctorado de la Universidad de La Salle que tienen como fundamento la transformación en la práctica docente. Se Analiza a los docentes desde una perspectiva de transformadores de la realidad de los niños y jóvenes con los cuales trabajan, y esto lo hacen gracias al reconocimiento que hacen de los contextos en los que se deben moverse, para entender la dinámica social de los estudiantes, con el fin de potenciar su desarrollo. Esta investigación busca presentar al docente como transformador y oferente de una educación de calidad, que responda a la necesidad de los niños, niñas y jóvenes, gracias a sus saberes, quehaceres y poderes, por ello, los investigadores, invitan a pensar constantemente en la praxis del docente enfocados hacia la refinación del rol de investigador que todo maestro debe tener.

Como conclusiones, la investigación analiza que los saberes, quehaceres y poderes de los docentes, median sus prácticas pedagógicas; pero demuestran la existencia de una gran brecha entre la teoría y la práctica, pues los currículos se centran en lo tradicional y autoritario, dejando de lado lo significativo de la enseñanza. Los quehaceres ni los saberes de los maestros, son transferidos en el aula a los estudiantes. Los poderes, se centran en las políticas dadas por el Estado o la misma sociedad, generando distancia entre el maestro y sus estudiantes. Finalmente, concluyen que las prácticas pedagógicas continúan siendo mediadas por elementos tradicionales que impiden un cambio en el rol de los actores de la escuela, y es por ello que, entonces, la práctica hermenéutica vendría a ser la posibilidad de construir conocimiento

pedagógico a partir de la comprensión del fenómeno educativo desde el contexto mismo, ello incidiría posiblemente en la transformación de realidades en el aula de clase.

A partir de lo anterior, se deduce que estos antecedentes aportan a la investigación en la medida en que permiten un acercamiento al contexto de la educación rural en Colombia, a sus características, pormenores, dificultades y necesidades; por otro lado, la investigación sobre las prácticas pedagógicas, intenta un acercamiento al docente desde su quehacer, pero no rescata sus acuerdos, ni sus reflexiones, más bien cuestiona sus falencias, para determinar un posible camino a seguir para potenciar una educación de calidad, es decir, tampoco permite visualizar la experiencia creativa de los docentes. En general, las investigaciones referenciadas, dejan notar la ausencia o poca injerencia del Estado en los aportes que puede hacer a la labor del maestro, sin negar, obviamente, que desde hace unas décadas, se han creado políticas que intentan rescatar lo rural; sin embargo, han dejado de lado de alguna manera la importancia que reviste el docente en su rol, sus formas de apropiación, sus miedos, sus expectativas y sus prácticas pedagógicas; pues es notorio que no existen capacitaciones específicas ni perfiles determinados para trabajar en ruralidad, de esta manera los docentes se “arriesgan” en una titánica labor, intentando llegar a comunidades y de alguna manera posiblemente adaptándose y reconfigurando su rol y quizás su identidad como maestros. Atendiendo a lo expuesto, la presente investigación pretende superar de alguna manera esta falencia identificada y rescatar el análisis y la mirada sobre las prácticas de los docentes en un contexto diferente para el que fueron formados académicamente y resaltar cómo se transforma de alguna

manera su identidad por los habitus (tomando como base a Pierre Bourdieu), que accionan dentro de esas prácticas y en su cotidianidad en el trabajo con los niños de una escuela rural del Distrito capital.

---

# Capítulo 3

---

## EL MAESTRO ATRAVESADO POR SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL HABI- TUS

### **3.1. Análisis de Resultados (Primera Parte).**

#### **3.1.1. El habitus como principio constitutivo de la práctica docente en el proyecto de ruralidad.**

El primer elemento a tener en cuenta en este análisis es la necesidad de limitar las categorías de análisis para establecer el punto de partida de la presente reflexión, así las cosas, el habitus, la identidad y la práctica permitirán analizar los habitus en las

prácticas pedagógicas del proyecto de ruralidad y la configuración de la identidad del maestro. Transitando por el proyecto de ruralidad en una realidad concreta. Los relatos y las entrevistas fueron semiestructuradas, orientados a indagar sobre las tres categorías establecidas, de tal manera que las respuestas fueron sometidas a análisis de contenido.

### **3.1.2. De la práctica docente.**

Siguiendo el hilo teórico bourdieuano, en la práctica docente, se refleja la expresión de acciones de todo aquello que está ubicado en el habitus, en la medida que los esquemas que se suceden durante la vida del docente, tanto en la inculcación primaria (familia), como secundaria (escuela), vienen a instalarse como disposiciones estructuradas y estructurantes, que en últimas definen la práctica. Los esquemas se conforman en las biografías de los sujetos y se apropian a través de la inculcación como saberes asimilados incorporados por diferentes estructuras.

### **3.1.3. Las representaciones sociales y simbólicas en la práctica de los docentes.**

La escuela comparte las representaciones sociales y simbólicas a través de las percepciones y prácticas de los sujetos que conforman este campo particular; por ejemplo, la maestra Doris indica que, “Utilizo mucho las TIC, yo no creo que aquí utilicen mucho las TIC, utilizo el televisor, la sala de informática, canto mucho, bailo, no creo que eso lo hagan los demás”. Se infiere de la anterior apreciación, que la maestra

comparte la misma necesidad social de las TIC, pues, en la actualidad el mundo está sujeto a los avances tecnológicos y de información, de tal manera que, por virtud de incorporación, la práctica pedagógica de Doris no escapa a este estímulo, es decir, que comparte esta percepción del mundo para producir la misma respuesta, creando una homogeneización del habitus de las actuales condiciones y exigencias del entorno, por ello, la docente lejos de calcular su práctica, está aplicando una referencia consciente, la percepción impuesta por la representación social del contexto.

Las posiciones en determinado campo social junto con las prácticas, determinan las diferencias de los sistemas simbólicos que operan como signos distintivos, asimismo, los habitus y las prácticas son distinguibles en razón a principios de división, “pero lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje”. (Bourdieu, 1997, p. 16). Los maestros ocupan una posición social que exige en razón a la categoría de percepción con que son observados, ciertos comportamientos o prácticas que se imponen como valores reconocidos; el siguiente ejemplo puede ilustrar esta afirmación. Julieth, comenta: “Pues yo les doy el ejemplo, si hay que hacer silencio yo estoy en silencio. Yo les exijo mucho respeto por los actos, mucho respeto por el compañero y acciones, pues a veces hay que regañarlos, a veces hay que gritarlos, a veces hay que llamarles la atención, a veces hay que felicitarlos, porque se portaron muy bien”

Adicionalmente, el ejemplo anterior demuestra cómo en la práctica que describe la docente operan los procesos de inculcación primaria y la integración del capital

cultural heredado por la familia, como también, el capital cultural escolar, todos ellos referentes simbólicos de actuación, en los cuales no media un proceso creador, sino reproductor, lo cual “equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen por principio algo completamente distinto a la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y deba ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin, sin que uno pueda plantear por principio la búsqueda consciente de este fin”. (Bourdieu. 1994. P. 166). Es así como la maestra reproduce la lógica del campo escolar, a través de la representación simbólica que la ha condicionado, no solamente por la inculcación, sino, además, por los procesos de incorporación.

Por otra parte, el campo escolar y el rol del docente inscrito en este espacio social, representan un sistema simbólico diferenciado, que genera igualmente, una percepción distintiva, y, por tanto, se convierten en sujetos distinguibles por su práctica. “Cuando las representaciones oficiales de lo que el hombre es oficialmente en un espacio social considerado se han convertido en habitus, llegan a ser el principio real de la práctica”. Bourdieu (1994). El rol del maestro se representa simbólicamente como una figura de ejemplo para el mundo social, además, “El profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada al cargo” (Bourdieu & Passeron. (1977, p. 180-181), citado por Sánchez & Redondo (2002)). En este sentido la maestra Judy asegura que: “llegar uno al bachillerato sin planear, es uno mismo el que le está diciendo al muchacho, mire yo soy un mediocre y eso es lo que voy a formar en usted”. En el ejemplo descrito, la maestra se exige a sí misma una práctica que represente lo que socialmente se espera del maestro, por tanto, sus actuaciones son reproducciones de habitus. Para Bourdieu, la escuela es



un campo donde se desarrollan formas de pensar y actuar en relación directa con la familia para reproducir la estructura social y garantizar su permanencia en el universo social.

Otro ejemplo que permite ilustrar el análisis anterior, es el siguiente: Yonaira, expresa: “soy muy conductista, entonces con el tema de la disciplina sí trabajo un poco el tema del estímulo-respuesta y el premio-castigo; entonces pienso que de pronto alguien puede decir que no, que ya está pasado de moda, pero sí funciona; entonces, por ejemplo, recuerden que estamos peleándonos aquí el premio para ser el estudiante número uno en el mes y ganarnos el premio sorpresa”. Pese a que es una práctica diferente, conserva un elemento común, que recae en la reproducción de esquemas adquiridos. Cuando la maestra premia, operan representaciones simbólicas del campo familiar, pues se espera socialmente que los maestros operen como un segundo hogar y fortalezcan o reproduzcan los esquemas de inculcación primaria; es así como Yonaira realiza una acción que opera como esquema motivacional, donde el estudiante es moldeado a partir de una transacción, –premio-castigo –; este signo distintivo de la práctica del docente, podría considerarse como una manifestación de clase, donde se impone un condicionamiento homogéneo, para producir disposiciones homogéneas, y producir prácticas similares en los sujetos, pero este habitus no es productor de práctica, sino reproductor de esquemas adquiridos previamente en su historia personal y académica, elementos que la docente ha convertido en prácticas dentro del campo escolar.

Otros docentes como Yonaira definen su práctica desde la estrategia del juego, asegurando que, “trato de innovar...hacer de ese proceso de enseñanza pues algo más

chévere, más divertido, que ellos se involucren más y no lo vean como algo forzado o aburrido, entonces trato de cambiar, me gusta la metodología Juego-trabajo”. La representación simbólica del juego como mecanismo de formación de intersubjetividad con el niño, es histórica; el juego es una práctica metodológica que antecede la percepción propia del docente, de tal manera, que, en este ejemplo, el habitus organiza las prácticas y la percepción de las mismas que tiene el docente, de allí que las prácticas contribuyan a la construcción de la cotidianidad, porque el habitus es la esencia de lo cotidiano y las prácticas la expresión viva del habitus. El juego como metodología se ha incorporado en el orden simbólico de la práctica de la docente tomando vida en las acciones de enseñanza.

De la misma manera, la maestra Judy expresa que “yo creo que más allá del llenar cuadernos y de cumplir con lo institucionalizado, yo doy espacio para el juego, entonces uso la metodología juego-trabajo, entonces, podemos estar jugando una clase y muchos podrían pensar que estamos perdiendo el tiempo, pero tiene todo un fundamento”. La docente percibe el juego como una exploración de nuevas posibilidades, sin embargo, esta percepción corresponde a un esquema estructurante inculcado ya sea en su historia de vida profesional o en su historia académica formativa, porque en el ejercicio docente, se percibe y se dispone a la actuación frente a lo adquirido a lo largo de la vida.

### **3.1.4. Capital cultural y el campo escolar como espacio social de la práctica docente.**

El campo escolar se encuentra inmerso en el espacio social, por ende, los individuos a partir de sus condiciones sociales particulares ocupan una posición en un campo específico, es así como los maestros se ubican en el campo escolar, que está determinado, en parte, por el capital cultural transmitido por la familia y categorizado de igual manera por la escuela, en tanto los sujetos son clasificados; porque según Bourdieu, la escuela mantiene o aumenta la posición de clase a través del capital cultural que reproduce, “de hecho, las fracciones más ricas en capital cultural se inclinan a invertir preferentemente en la educación de sus hijos al mismo tiempo que en las prácticas culturales apropiadas para mantener y acrecentar su particularidad específica” (Bourdieu, 2013, p. 118). Lo anterior explica la desigualdad de oportunidad que tienen los estudiantes, pues en el campo escolar no todos los que ingresan poseen el mismo capital cultural, aunque algunos maestros como Julieth aprecien que “a todos nos preocupa de alguna u otra forma el tema del rendimiento académico, el tema de las pruebas externas, las pruebas saber y la preocupación está; lo que nos diferencia es como la forma en que resolvemos esas preocupaciones o hacemos algún tipo de actividad para minimizar de pronto los bajos índices o los bajos resultados que se han obtenido”, no obstante, que la maestra en el ejemplo busca equiparar el rendimiento académico de todos los estudiantes, seguramente no obtendrá los mismos resultados en todos, pues, ellos heredan no solamente el capital económico de sus familias, sino también los instrumentos de conocimiento y el saber

hacer, de tal manera que algunos serán más exitosos que otros, porque poseen un capital cultural diferente; esta desigualdad no es percibida por el docente, porque “el profesor no reconoce más que alumnos iguales en derechos y en deberes” (Bourdieu & Passeron, (1973, p. 101) citado por Sánchez & Redondo (2002)).

Agrega la docente: “yo pienso que en común sí está la preocupación, yo pienso que todo maestro o docente le preocupa que su grupo tenga buenos resultados”. En este ejemplo la maestra observa que todos los docentes procuran un rendimiento bueno en sus estudiantes, esta respuesta refiere formas comunes, no distanciadoras de operar una práctica pedagógica, con una intención homogeneizante pese a las diferencias culturales; aquí el capital cultural y social es una preocupación de grupo o clase dentro de la percepción del docente entrevistado. Bourdieu plantea que este tipo de prácticas solo reproducen la arbitrariedad cultural, pues “la libertad que el sistema de enseñanza deja al profesor es la mejor forma de obtener de él que sirva al sistema ...que sirva a la perpetuación de las relaciones establecidas entre las clases” (Bourdieu & Passeron. (1977. p. 180-181) citado por Sánchez & Redondo (2002)).

Por otro lado, el capital cultural se acumula y se expresa en las prácticas, corriendo el riesgo de ser antagónico en su propio campo, se presenta una lucha por el control de ese capital porque es imprescindible para la reproducción o la producción, dependiendo del lugar que se ocupe en el campo. Por ejemplo, la docente Judy expresa: “mirando a los profes antiguos, era siéntese, cálese, lea, en cambio los nuevos le damos la oportunidad a los muchachos de que sean más abiertos, de que ellos interactúen con nosotros, de que ellos sean más activos en su proceso educativo”. La apreciación de la docente sugiere la lucha que opera en los campos, pues el sistema

de posiciones y los esquemas de los sujetos contenidos en su ser por la inculcación del capital cultural, suscitan adhesiones, pero también conflictos, que entran a modificar el campo, en parte, por la influencia de prácticas diferentes que el individuo que entra en conflicto puede validar o enfrentar.

Bourdieu analiza cómo la familia transmite formas de actuar a través del capital cultural, siendo estas prácticas un factor decisivo en la diferenciación; así las cosas, la escuela, como se mencionó anteriormente, reproduce ese mismo capital, o se adhiere a través de su práctica mediante una representación simbólica que le ofrece etiquetas legítimas para imponer a los estudiantes, es así como algunos maestros como Julieth indican: “ Yo trabajo ruralidad con los niños de primero en este momento y la estrategia que utilizo con ellos, por lo chiquitos que son, es el amor hacia la naturaleza, que ellos empiecen a amar a un ser vivo y que vean que la plantita también siente, que la plantita también le duele”, entonces ellos están observando, qué pasa con la planta de la casa y qué pasa con la planta de la escuela, porque la planta de la escuela no ha prosperado tanto, como la planta de la casa”. Este ejemplo nos permite dilucidar que la docente percibe la relación de lo rural a partir de un estereotipo guardado en su memoria social, que le indica que este campo específico donde se desenvuelven los estudiantes es la agricultura, es el espacio rural, por tanto, produce una sedimentación intersubjetiva, que, a partir de experiencias compartidas, hace que se reiteren las objetivaciones. En razón a lo anterior adapta estas objetivaciones a su práctica, buscando reproducir el esquema simbólico, que guarda en su memoria como reconocible: “campo-rural-siembra-conocimiento”. Adicionalmente, se puede observar que la escuela “tanto para el ejercicio de su función

propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural), y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 95), propicia desigualdades que van reafirmando estructuras sociales de dominación, porque si bien es cierto la agricultura es un elemento importante de la estructura social, también lo es que los sujetos que pertenecen a este campo pueden movilizarse para transformar el capital cultural hacia nuevas formas de clasificación que enfrenten la violencia simbólica, desde esta perspectiva Bourdieu afirma que “hay que buscar en el objeto elaborado por la ciencia (el espacio social o el campo) las condiciones sociales de posibilidad del ‘sujeto’ ” (Bourdieu, 1999. P. 159).

### **3.1.5. Los esquemas clasificatorios en la práctica del proyecto de ruralidad.**

Cada campo es clasificado y distinguible por su práctica, esta distinción opera por esquemas clasificatorios, donde el individuo, desde su posición, “está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un gusto, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir” (Bourdieu. 1997.P.17). Por consiguiente, las prácticas han de ser diferenciadoras, dependiendo del campo donde opere el sujeto y la posición que ocupe. Para ampliar este concepto, nos remitimos a la respuesta de Doris, que plantea: “No, realmente lo impuesto por la SED es más que todo dado para lo urbano, y este es un medio rural. ¿Qué le faltaría? Involucrar las

diferentes áreas y los temas, al medio rural, que todo lo trabajáramos en base a lo rural”. El docente percibe que la escuela debe clasificar y hacer distinguible lo rural de lo urbano, de esta manera, el campo escolar podría considerarse como producto de actos clasificatorios de clase (urbano y rural), lo cual, pese a no ser visible, comporta un carácter de exclusión, al tener en cuenta la posición de los sujetos geográficamente o por las relaciones de producción, así que estos criterios de selección operarían como criterios de exclusión, que adicionalmente, encauzarían la práctica hacia una diferencia constitutiva enmarcada en un signo distintivo. En términos de la teoría Bourdeusiana, el currículo escolar está marcado por la lógica reproductora del habitus, de él emanan formas de reproducción del capital económico para ejercer poder a través de las prácticas. Aprecia Bourdieu que en el campo social “Surgen instituciones específicas para legitimar y asegurar el dominio, como es la escuela, (Bourdieu, 1999. P. 140). Expresa la docente Judy: “si tú miras los estándares de ciencias, no hay posibilidad de vincular nada más, o sea hay solamente conceptos, pero no hay ambientes de aprendizaje, entonces se desligan mucho las cosas del campo, y nuestro contexto es básicamente agro” agrega “ me parece que el currículo no alcanza, es nuestra misión intentar hacerlo visible lo que falta y desde el mismo contexto, por ejemplo yo no puedo, por ejemplo, enseñar a un niño del barrio en que yo vivo, de un fertilizante, porque él no lo va a entender, tal vez los niños de aquí lo van a entender más, porque el contexto sí es bastante importante”.

La docente a partir de su esquema clasificatorio, concibe que las prácticas deben expresar el sentido de lo rural, como fuerza antagónica de lo urbano, donde la maestra, por una parte, reproduce el capital cultural impuesto por la Secretaría de Educa-

ción, y por otra se contrapone a la determinación del campo que ocupa dentro del sistema.

Pero en todo caso, el trabajo pedagógico en su ejercicio hace que se interiorice la exterioridad de las estructuras estructurantes objetivas, siendo el habitus el que se impone en la subjetividad de los sujetos. El relato permite establecer ese campo donde operan fuerzas antagónicas,

Por su parte, la maestra Yonaira, expone: “el contexto, es un contexto en transición y considero que el currículo, más allá de la secretaría, el currículo institucional todavía tiene muchas falencias, en cuanto a ese reconocimiento a esos niños que aún pertenecen a ese territorio rural”. Por otra parte, agrega: “estamos recibiendo en la escuela niños que no son solamente rurales sino también son urbanos, hay algunos que vienen de ruralidades no campesinas, sino ruralidades pesqueras, por ejemplo, entonces si sería bueno hacer un diagnóstico para entrar a hacer los ajustes a ese currículo institucional”. La maestra plantea una producción a partir del esquema de habitus impuesto sobre la práctica, de tal manera que opere una sustitución del habitus, esta distinción prevé un camino para reinterpretar el sentido de la práctica pedagógica y los contenidos curriculares. En este contexto de posibilidad, entran en pugna las fuerzas que operan en el campo, tanto las reproductivas, como las productoras, que bien podrían entenderse cuando el docente habla de una transición de las prácticas.

En el mismo sentido, la docente Julieth expresa: “me parece que el currículo no está apto para los niños de acá, le falta mucho, es decir tendría que tener más integración



como en la historia de su localidad, como que todo ese currículo de acá, se hiciera hacia la localidad quinta y sobre todo al Usme Centro que es donde estamos, porque estamos en el entorno del campo, sí, le hacen falta reformas al currículo de acá”. Se resume de lo anterior que la docente mediante sus mecanismos de disposición realiza una práctica que permite la inculcación a través de un proceso de interiorización del arbitrio cultural; se dispone, gracias a esquemas interiorizados por ella como sujeto cultural, pese a tener la opción de establecer modificaciones al currículo, opta por reproducir sin producir nuevos esquemas, porque el habitus puede ser producto, productor o reproductor.

Doris, refiere: “Comúnmente nosotros hablamos de lo que vamos a hacer en Ruralidad, entre todos nosotros, es decir, con los niños, escogemos lo que vamos a sembrar, le damos un nombre, un personaje, lo llevamos a la práctica, en el momento en que tomamos la bandeja de programación, lo sembramos uno a uno, cada niño me trae su semillita, se le explica el proceso de la siembra, porque hay que cuidar la plantita, cómo la van a cuidar ellos, después que la plantita sale de la bandeja de programación, como van ellos a cuidarla en su casa”. Aunque la docente no describe cuáles son los objetivos del proyecto de ruralidad, parece ser que el contacto con el campo de la agricultura es muy importante dentro del proyecto, para lo cual existe un consenso acerca de la práctica, para reproducir el capital cultural que los docentes encuentran ligado a los procesos de siembra. Esta estrategia reproduce esquemas simbólicos, estructuras clasificatorias y representaciones de los docentes que operan como matrices de percepción de lo rural para transferir analogías como “rural-siembra”, y a partir

de ahí convertir los ejercicios pedagógicos en circunstancias parecidas en contenido a los contextos de los estudiantes.

Terminando este apartado, observamos la respuesta de Yonaira, quien expresa: “básicamente mi proyecto de ruralidad es el personaje fantástico, esa es mi estrategia, entonces año tras año les propongo a los niños y a las niñas y a los padres familia que se creen un personaje pensado en los productos que se dan en el territorio de Usme y a partir de allí, hacer todo un trabajo en todas las asignaturas, se busca mucho reconocer lo esencial del campo, que nos ofrece el campo, ya que gracias a este, en la ciudad nosotros tenemos comida”. Siendo los esquemas de clasificación y acción, los que orientan las formas de accionar y la respuesta adaptada en determinado campo, la docente, a partir del habitus y de los procesos simbólicos inculcados, adquiere un sentido práctico de lo que hay que hacer en determinado espacio, de tal manera que observa y se anticipa a desarrollar procesos diferenciadores de lo urbano, poniendo unos sistemas tácitos de pensamiento en el currículo que le indican las formas de práctica a seguir en el campo rural. Al igual que en las anteriores respuestas, el campo, entendido en términos bourdieuanos, se define como el contexto de lo rural en relación con la agricultura, de donde se extrae el conocimiento del territorio y se integra al currículo.

### **3.1.6. Habitus como génesis de la práctica.**

La génesis de la construcción del saber de la práctica docente, está ubicada en el “habitus”, ya que éste es un conjunto de “esquemas” que suceden en ciertos momentos

de la vida del docente y que se constituyen en un sistema de “disposiciones estructuradas y estructurantes”, que emergen de la participación de los sujetos “maestros” en un campo determinado y se orientan hacia el ejercicio de enseñar, hacia la práctica de enseñanza.

La teoría de la práctica que expone Bourdieu se enmarca en el concepto de habitus, que supone que los agentes sociales o individuos están sujetos por esquemas subyacentes en su práctica, esquemas, que están tejidos en parte por la acción y los sentimientos heredados, y por la participación en ciertos campos.

La categoría habitus permite decantar los efectos sobre las estructuras objetivas y subjetivas para reflexionar sus implicaciones sobre el sentido de la práctica pedagógica. De acuerdo con los postulados por Bourdieu, la práctica y la acción vendrían a convertirse en los ejercicios pedagógicos que realiza el docente de manera cotidiana, y de alguna forma, permanente, bajo circunstancias parecidas en contenido, tiempo o situaciones, y que se convierten en hábitos propios, que son compartidos por otros en similares condiciones.

Siguiendo el concepto de habitus, el saber es el resultante de la acumulación de experiencias vividas y compartidas, además, éstas se relacionan con un sentido común dentro de contextos similares, con proyecciones, historias o situaciones, que pueden ser comunes a ciertos sujetos. Este cúmulo de conocimientos se convierte en un saber propio que puede ser similar a quien compartieron esas historias y experiencias comunes.

Para Bourdieu, la práctica se desprende del habitus, del ejercicio constante en el tiempo como mecanismo de reproducción, “precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1996, p. 40), de tal manera que opera como un sistema de disposición para la práctica, generando conductas regulares para determinadas circunstancias. Un ejemplo pertinente que explica lo expuesto lo constituye la afirmación de la docente Doris, cuando expresa frente a su práctica: “vengo a hacer lo que tengo que hacer, mi labor, y tengo mucho en cuenta que el niño es la parte más importante del aprendizaje, y que se sientan bien, que se sientan a gusto, que, si no está conforme, que porqué está triste, claro que ese tema ahora no se puede manejar directamente, entonces yo lo remito a la persona adecuada, a orientación”. En este caso la docente se considera responsable en su labor y delimita su ejercicio al campo disciplinar; este ejercicio se ampara en la aplicación de una regla consiente que aplica en las circunstancias que considera similares, en este caso, la labor que tiene que hacer, y que ejecutaría de la misma forma en cualquier otra institución escolar, de tal manera que lo convierte como principio constitutivo que le otorga el sentido a su acción. Cuando la docente expone “vengo a hacer, lo que tengo que hacer”, es posible suponer como dice Bourdieu que la regularidad de la conducta permite prever la práctica; así las cosas, Doris sabe cómo debe actuar bajo esa circunstancia particular.

De igual manera, cuando la maestra Judy expresa “yo sí me apersono mucho de las situaciones que a mí me dejan, desde una historia personal que fue por ejemplo cuidar a mis hermanas, entonces esa fue como mi misión; entonces, yo fui muy

comprometida con esa misión, entonces con todo lo que me asignan, yo trato de ser muy comprometida y muy responsable”. La maestra refiere cómo en su niñez cumplió con un compromiso que le encomendaron y a partir de ahí, siempre trata de comprometerse y hacer lo mismo cuando le corresponde ejecutar una labor, de lo cual se infiere cómo la génesis de su práctica se ubica en el conjunto de esquemas que se fueron constituyendo en la inculcación primaria y formaron el sistema de disposiciones con que opera en la práctica. Los estereotipos, que se guardan en la conciencia íntima del sujeto, a futuro operan como algo reconocible, a través de una sedimentación intersubjetiva por las experiencias compartidas; en este caso, la docente considera su subjetividad en relación con la apreciación objetiva de los demás. Es así como el habitus en su carácter multidimensional “es a la vez eidos (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), ethos (disposiciones morales), hexis (registro de posturas y gestos) y aisthesis (gusto, disposición estética). Esto quiere decir que el concepto engloba de modo indiferenciado tanto el plano cognoscitivo, como el axiológico y el práctico. (Bourdieu & Passeron, 1995).

Por otro lado, los dispositivos de actuación, se basan en principios generadores de percepciones, emociones y acciones, que se reproducen de acuerdo a las mismas condiciones donde se produjo el principio generador, esta afirmación se puede constatar cuando la docente Julieth expresa: “me gusta soñar mucho, entonces yo sueño mucho que los niños van a alcanzar muchas metas y cuando no las alcanzan, como que siento un poco de frustración, pero me replanteo qué pasó, por qué no lo logré y vuelvo y comienzo”. La docente nos indica su modo de accionar, su sistema de estructuras estructurantes que hace funcionar en el estado práctico y organizan la acción. Así

las cosas, el modo de accionar se vuelve duradero y sistemático. Ampliando un poco más la idea, el habitus es sistemático, en la medida en que opera homogéneamente de práctica en práctica, dotando de coherencia la actuación de los sujetos.

Las prácticas se evidencian en el campo social, es así como el individuo se mueve en un aglomerado de entornos contextuales y procesos de subjetivación, donde se perfilan formas de actuar regulares y reguladas, tal como indica Bourdieu, sin ser necesariamente el producto de obediencia, sino de la organización colectiva. En este sentido, la docente Yonaira, en su práctica contempla una guía que amplía su espectro de acción, sin restringir, pero encauzando decisiones de actuación; es así como refiere: “este momento me considero como una maestra cambiante, estoy en un proceso de formación que me ha permitido revaluarme desde mi práctica pedagógica; también he podido generar reflexiones sobre las prioridades en el maestro ahorita, que van más allá de lo académico, que van más allá de dar cuenta de logros, sino que también van hacia un enfoque del ser”. Se puede observar que la docente cree que comporta un elemento diferenciador, porque enfoca su práctica al “ser”, sin embargo, el habitus como generador de realidades, se refuerza por el consenso que aparenta ser objetivo, pero en realidad muchos docentes ostentan y comportan institucionalmente el mismo discurso, con lo cual se infiere que la práctica planteada por el docente ya ha sido atravesada por un proceso de inculcación y acomodación previo, en su historial de formación académica.

Siguiendo la línea teórica Bourdeusiana, el autor afirma que las posiciones sociales son un espacio del habitus y las prácticas de los sujetos corresponden a una clase diferenciada del habitus, “porque, estando inscrito en el espacio en cuestión,

no es indiferente y está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un gusto, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir” (Bourdieu, 1997, p. 17). En este sentido, los maestros se ubican en una posición social diferenciada, tal como indica la docente Doris: “los que estudiamos pedagogía y que somos personas, eh, la mayoría de gente que yo conozco, pues es gente que le gusta lo que hace, no a todos, la mayoría, es gente que estamos aquí, para ayudar a las personas que nos entregan en nuestras manos, para que transformemos, moldeemos, yo creo que lo hacemos a conciencia, la mayoría”. Se aprecia en lo expuesto que, la palabra moldear, utilizada por la docente se puede interpretar como analogía de reproducción de esquemas estructurantes de habitus, en la medida en que moldear precisa un ejercicio de reproducción, que en este caso se realiza a través de las prácticas pedagógicas. También se observa la diferenciación de clase y campo, porque diferencia la pedagogía como un campo específico del saber, donde el maestro ocupa una posición de poder y de reproducción del habitus con propiedades de clase particulares y diferenciadoras, “que distinguen y agrupan a unos agentes lo más semejantes posible entre ellos y lo más diferentes posible de los miembros de las otras clases, próximas o lejanas”. (Bourdieu, 1997, p. 18).

El habitus es principio generador de prácticas, este se origina a través de los procesos de inoculación e incorporación, bajo una condición de reciprocidad entre familia y escuela, cuando la maestra Doris afirma: “Desde mi entorno y desde la opinión de los niños, comúnmente yo tengo claro con los papás cuando llegan al salón, a mi clase por primera vez, yo les hablé de mi forma y mi estrategia de enseñanza, les hablo de cómo llevo yo a los niños a adquirir el aprendizaje”, se observa el proceso

educativo en relación a los procesos de inculcación primaria y secundaria, donde la escuela trabaja armónicamente con la familia, para que la práctica docente se sume a la construcción histórica y le confiera un significado integrador. La docente, asume esta perspectiva para entrelazar los principios generadores y ajustarlos a las circunstancias de su práctica pedagógica. En consecuencia, los maestros desde su experiencia particular (inculcación) y su ejercicio pedagógico (práctica) comportan esquemas generativos de acción que aplican como habitus y organizan las prácticas para accionar en un campo específico (escuela).

### **3.1.7. El habitus en el proyecto de ruralidad del FAZU.**

Los hallazgos frente al habitus en el proyecto de ruralidad dan cuenta de la relación del sujeto histórico y su ubicación en el espacio social, además, de la incorporación de habitus en los esquemas mentales exteriorizados en las prácticas pedagógicas, desde esta perspectiva se realiza el siguiente análisis:

La maestra Judy expresa: “Bueno, básicamente, el proyecto de ruralidad me ha parecido que ha sido una excelente excusa para el trabajo con ellos, ponemos identidad, por ejemplo, cuando yo nomino a un organismo, lo estoy dotando de identidad, cuando hacemos todo el proceso de seguir a ese organismo, pues también lo estoy dotando de identidad, tanto el estudiante como el grupo. Y se sienten importantes dentro del grupo, con una identidad, porque yo reparto roles, entonces por ejemplo, ustedes se encargan de hoy sembrar, ustedes de revisar la planta, ustedes de revisar la lombriz”, por otra parte dice: “cuando ellos se ven identificados con el proyecto,



pues se sienten parte de este y se sienten identificados, entonces por ejemplo, el lombricultivo es el mejor momento del día, cuando yo voy a verlo, entonces eso me parece que ha generado bastante identidad y nos ha unido como grupo”

La maestra plantea procesos de identificación y unidad de grupo en razón al proyecto de ruralidad, en este sentido, Bourdieu afirma que el habitus es en principio un aprendizaje constante y renovado, de inculcación, interiorización, apropiación y formas de control, que está presente en todas las instituciones sociales. Siendo la educación una institución social, se convierte en una posición de clase social, lo cual genera habitus de clase que aporta a la producción y reproducción de las relaciones y simbologías sociales. Así la maestra, a través del lombricultivo supone que el estudiante genera identidad con su contexto, con su clase particular, que es la clase rural.

Por su parte Julieth expresa: “Pues ahorita estamos trabajando el proyecto de Ruralidad, entonces el solo hecho de cuidar un rábano y que ellos le den sentimientos, que piensen que el rábano está triste, que está alegre, que ellos les hablan, que ellos llegan y me dicen, profe imagínate que mi rábano hoy amaneció muy deprimido porque ayer ni le canté, esas cosas hacen que ellos empiecen a valorar la vida, porque desde bióloga que soy a mí me interesa que ellos valoren la vida, entonces desde allí parto yo”. Esta metáfora planteada por la maestra, propone una apertura a las reglas que gobiernan las emociones, adaptándola a una situación particular a manera de estrategia para convertir el habitus en un espacio flexible de autonomía, bajo una mirada que quebranta la estructura objetiva, de tal manera que el discurso emocional del

docente está dotado de un sentido práctico, cuya pretensión es connotar los lugares comunes del campo social a través de un sentido ético integrador.

En el siguiente ejemplo se observa cómo el habitus es productor de prácticas que emanan y habitan en la subjetividad del sujeto, de igual manera, éstas pueden salir a intervenir a las estructuras objetivas; en este supuesto el habitus opera como una especie de conector que une al sujeto a las estructuras y éstas al sujeto. El ejemplo que pone el docente Yonaira del proyecto de ruralidad, es una traspolación de la subjetividad hacia la objetividad a través de una simbología como es el héroe, para reconstruir estructuras objetivas: “Bueno a través de mi propuesta pedagógica o de mi proyecto para el año, donde se escoge un personaje fantástico, entonces hicimos un ejercicio en el que los niños debían escribir una carta a ese personaje fantástico contándole qué quisieran ser cuando grandes o en el futuro, entonces dieron cuenta de sus intereses, nos decían que querían ser maestros, entonces uno se da cuenta cómo la labor impacta en ellos; que policías, que deportistas, entonces uno ve influencia de los medios o de la familia”.

Frente al proyecto de ruralidad, la maestra Doris expone: “Hay diferencias lógicamente de trabajar, en una institución particular, a trabajar en una institución Distrital, pues los niños de las instituciones particulares cuentan con todos los recursos habidos y por haber en sus casas, con sus familias. Hablando medicamente, también es diferente, pues tiene la posibilidad de ir a especialistas, los niños de aquí son como un tesorito en bruto, que uno puede ir moldeando poco a poco y transformando, tanto su sentir como su forma de expresarse, su forma de ser, de ver el mundo y de cambiar”, adicionalmente opina que: “me ven como la mamá

en segundo grado, porque ellos a mí me defienden muchísimo, para ellos yo soy como su segunda mamá, la que está aquí en el Colegio, cuidándolos, protegiéndolos, ayudándolos”. La maestra otorga una particular visión desde la subjetividad como un modelo de práctica construido en el curso de su formación en el seno familiar y en la institución educadora. Se puede observar desde su discurso que la práctica pedagógica es producto de vivencias desde lo cotidiano que están inmersas y retenidas haciendo parte de su subjetividad, en consecuencia, esta sedimentación produce esquemas cognoscitivos que se traspolan a la práctica. Además, hace una distinción de clase, donde prevé distinguibilidad, categoriza y clasifica a los alumnos, a partir de las condiciones de ruralidad y la posición de los sujetos.

La docente Judy observa el proyecto de ruralidad “como una ventaja como maestra, primero porque apunta hacia lo que me gusta hacer, en otros lugares no lo podía hacer porque no había el espacio, no lo podía hacer, las dinámicas institucionales no eran flexibles, mientras que aquí si hay una dinámica en que uno puede flexibilizar muchas cosas y puede trabajar, pues dependiendo las facilidades que uno tenga en aula, entonces ese proyecto de ruralidad ha hecho la diferencia, porque ha permitido que yo enseñe no solo biología, sino español, ética , todas las asignaturas que tengo a cargo, desde ese proyecto de ruralidad, sea lombricultivo, sea plantas, sea frijol, entonces ellos han logrado ver esa totalidad en las asignaturas, no verlas desligadas, entonces eso sí me ha parecido una diferencia”. La maestra observa un proceso flexible en su práctica pedagógica, además, el tipo de educación rural es de su interés y gusto. Partiendo de esta apreciación es posible inferir que, siendo el habitus un conjunto de esquemas que permiten crear múltiples prácticas adaptadas a situaciones nuevas

o renovadas para el cumplimiento de tareas diferenciadas y así resolver problemas que comportan la misma forma, la docente convirtió su habitus a una circunstancia similar, como es la clase, pero le dio sentido a la acción adaptándola a un espacio rural que le permitiera integrar todas sus experiencias pasadas.

Podría inferirse desde la perspectiva bourdieuana que todos los docentes entrevistados forman un conjunto de agentes en un campo específico – la escuela rural –, ocupando posiciones similares y disposiciones con condicionamientos y principios similares, por tanto, producen acciones similares. Para Bourdieu, el agente social individual o grupal se constituye en unidad que se disimula bajo la diversidad de acciones y prácticas. Según las respuestas subyace en ellos una idea común bajo la forma de conjunto de representaciones que el docente tiene sobre la realidad educativa (rural), que se constituye en una percepción diferenciadora de lo urbano, donde a través de la práctica se expresan las categorías formadas por el habitus, que funcionaron en las respuestas como un esquema de percepción y clasificación, donde realizaron distinciones marcadas entre el campo rural y el campo urbano.

La práctica pedagógica en el proyecto de ruralidad tiende a reproducir la significación social, de allí que todos los sujetos entrevistados operan en su práctica como productores y reproductores de un simbolismo social como principio generador de la misma práctica. Para Bourdieu la inculcación es un proceso de larga duración, que se sostiene en el tiempo, cuyo contenido es el resultado de una clasificación y selección de varias opciones y sesgos, que finalmente, el sujeto considera como legítimos; entonces, el trabajo pedagógico permite interiorizar las estructuras objetivas

y el resultado de dicha acción pedagógica es el habitus que permea la subjetividad del sujeto.

### **3.1.8. Habitus en la relación histórica del sujeto y su campo social.**

La maestra Doris expresa: “muchas cosas que viví de niña, desde que yo era chiquita, sentaba a mis muñecas y decía que yo iba a ser docente y aquí estoy y para mí, ellos son como muñequitos delicados, que a veces toca regañarlos, toca llamarles la atención, pero yo me cuido mucho en los términos y en la forma como me dirijo a ellos, porque pues todo lo que uno recibe en la niñez, queda para toda su vida y si eso que uno recibe en la niñez no es manejado, no es tratado correctamente, pues van a ser adultos que no van a dar, porque son personas inteligentes pero se han bloqueado por los diferentes estigmas que alguna otra persona les han dicho o los han clasificado”. Desde la perspectiva de habitus, es claro que la docente comporta un esquema de pensamiento y actuación basado en su posición social. El esquema generativo que se formó en la niñez actuando sobre la forma de percibir el mundo y actuar en él y sobre él; se convierte en estructura estructurante que ha sido socialmente traspolada y estructurada en su biografía. Por otra parte, son estructurantes en la medida en que producen acciones, creencias y pensamientos desde los cuales el sujeto actúa.

En el mismo sentido la maestra Yudy observa: “si claro, en mi casa me ensaaron mucho a valorar a esa otra persona, a visibilizar a esa otra persona, a respetar, a

escuchar, entonces sí pienso que eso ha ayudado mucho y más en mi formación con algunos maestros que tuve, que me enseñaron, sobretodo en mi pregrado, respecto a eso”. En esta misma línea el docente sostiene su actuación sobre el reconocimiento simbólico, la incorporación inconsciente que expresa finalmente en la práctica de esos esquemas, donde pone la experiencia como significación y categoría de percepción como una cualidad particular de clase, a través de los esquemas formados en la dimensión histórica del sujeto, asegurando mediante esa estructura la actuación del pasado en el presente; es decir que, existe una presencia activa de las experiencias que garantiza permanencia.

Ampliando el análisis, el habitus “es aquello por lo que la institución encuentra su plena realización: la virtud de la incorporación, que explota la capacidad del cuerpo de tomarse en serio la magia performativa de lo social, es lo que hace que el rey, el banquero, el cura sean la monarquía hereditaria, el capitalismo financiero o la Iglesia hechos hombre. La propiedad se apropia de su propietario, encarnándose bajo la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente conformes a su lógica y a sus exigencias”. (Bourdieu & Dilon, 2007)

Yonaira expresa: “Pienso que de alguna u otra forma mi historia de vida sí permea un poco el tema, por ejemplo, de las normas, el tema de escuchar es algo que me inculcaron mucho desde casa, desde el colegio y me parece como importante enfatizar, si yo quiero que me traten de una forma, yo debo tratar de esa forma; entonces esas enseñanzas que me dieron, que rescato, que son positivas y que de alguna u otra forma hicieron de mí alguien digamos de bien o alguien que le aporta a la sociedad, pues pienso que esos elementos también me pueden ayudar con mis estudiantes.

En la respuesta se puede apreciar como el habitus emerge en la relación entre el sujeto histórico y su ubicación en el espacio social y, por otra parte, el conocimiento incorporado a los esquemas mentales donde se posa el inconsciente social para exteriorizarse luego en forma de sustento o guía de las prácticas del sujeto, sin la necesidad de ser racionalizadas, pero sí acordes a un objetivo racional. La maestra expone en su apreciación una serie de reglas de comportamiento, que para ella son fundamentales en las relaciones con el otro y fueron transmitidas por su familia y adecuadas a su situación particular como maestra. En este sentido, Bourdieu expresa la función institucionalizada de la escuela, en tanto habitus, de la siguiente manera: “a través de órdenes tan insignificantes como ‘ponte derecho’ o ‘no cojas tu cuchillo con la mano izquierda’ y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del porte, de la postura o de los modales corporales y verbales los principios fundamentales del arbitrario cultural, situados así fuera del alcance de la consciencia y de la explicitación”.(Bourdieu, (1980, p. 117), citado por Koprinarov (2010)).

### **3.1.9. La subversión del habitus.**

Como se puede observar, desde la teoría bourdeusiana la práctica se inscribe en el espacio social, donde se agrupan agentes sociales lo más homogéneos posible, sin embargo, Bourdieu aprecia que, aunque el habitus reproduce la lógica y las prácticas de cada campo, también puede ser creador y por ende productor de prácticas sociales. Un ejemplo encontrado en las respuestas de los maestros que permite contrastar estas afirmaciones, es el siguiente: La maestra Judy, afirma: “los profes antiguos son

como muy tradicionalistas, y entonces nada se le puede salir del sitio que cree que es y con los nuevos, pues venimos con nuevas ideas, queremos cambiar, queremos reformar, queremos hacer cosas diferentes y yo creo que me identifico más con los nuevos” Siguiendo con la idea de clase planteada por Bourdieu, a pesar de que los maestros antiguos y los nuevos conviven en el mismo campo social, es posible que se generen procesos de producción de habitus a partir del choque de fuerzas antagónicas, de tal manera que algunos se inclinan hacia las fuerzas de conservación y otros por estrategias de subversión. En razón a lo anterior, Bourdieu sugiere que las posiciones se pueden analizar independientemente del individuo que ocupa un espacio determinado, porque los agentes sociales son diferentes pese a compartir el mismo campo, y como en el caso de la maestra Doris, también los sujetos pueden percibir diferencias; en este sentido, Bourdieu expresa que la diferencia podría ser percibida “por alguien que sea capaz de establecer la diferencia – porque, estando inscrito en el campo en cuestión, no es indiferente y está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un gusto, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir” (Bourdieu, 1997, p. 17).

Siguiendo la línea de análisis anterior, la práctica generada desde el habitus, ya sea en una relación objetivista o intersubjetiva, se produce gracias al campo y por ello cada condición particular es regulada por él, porque de antemano, el organismo social como grupo ha apropiado estas formas de práctica, reproduciendo consensos anteriores a la misma práctica, pese a que el docente considera diferente su actuar. En lenguaje más coloquial, el docente está dotado de la capacidad de crear realidades sociales, pero esta capacidad se encuentra socialmente creada de antemano (la



capacidad de crear es también un esquema de habitus), por lo tanto, este incorpora ciertas prácticas, dependiendo de su entorno de una manera objetiva en forma de disposición permanente. Aunque este concepto no niega la idea de crear prácticas nuevas, porque el habitus hace que reproduzcamos, pero al mismo tiempo podemos reproducir nuestra propia producción.

Pese a que el habitus ofrece un poder dominador en el campo escolar y su práctica, Bourdieu encuentra limitantes para su reproducción, en este sentido, afirma: “negarse a reemplazar el Dios creador de las ‘verdades y los valores eternos’ por el Sujeto creador y devolver a la historia, y a la sociedad, lo que se ha atribuido a una trascendencia o un sujeto trascendental” (Bourdieu, (1999, p. 2,152), citado por Santos G. (2011)). Para la maestra Doris, más allá del currículo, que constituye en reproductor de capital cultural, es importante cambiar la objetividad impuesta, incluyendo en su práctica una subversión del habitus, que se evidencia en estas palabras: “ el valor del respeto yo lo asumo como una parte inseparable de nuestras vidas, siempre debemos llevarlo al frente, te respeto, tu respetas; y uno tiene que encontrar la manera de mediar eso, de no sobresaltarse, de no explotar, entonces eso les enseño yo a los niños”. Desde el marco de la teoría de Bourdieu, el capital social es una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo, donde, pese a las fuerzas que se contraponen, se dan relaciones de pertenencia y confianza. Desde esta perspectiva, el docente pretende la regularidad de una conducta – el respeto- para que opere como regulador de las relaciones en el campo específico de los sujetos, como una configuración sistemática de actuar en las intersubjetividades,

para que sean percibidas como naturales. Pero más allá, la docente está inscribiendo en la práctica escolar una racionalidad no jerarquizada.

Concluyendo este apartado, es importante resaltar que, aunque el habitus parece inmutable, también prevé un espacio para la producción de prácticas propias alejadas de los esquemas de determinación, en este sentido la escuela es capaz de cambiar la objetividad y transformar el campo, en tanto el campo se constituye a partir de las “jugadas” o acciones de los actores que allí actúan, (los maestros).

---

# Capítulo 4

---

## LA IDENTIDAD DEL MAESTRO, GRACIAS A LA IDENTIDAD DE LOS OTROS

### 4.1. Análisis de Resultados (Segunda Parte).

#### 4.1.1. De la identidad.

##### 4.1.1.1. La configuración de la identidad del maestro desde las prácticas pedagógicas del proyecto de ruralidad.

El colegio donde se desarrolla la presente investigación, pertenece a la zona rural de la ciudad de Bogotá, este espacio escolar integra población rural y urbana, a través

de “una red de pertenencias sociales (identidad de rol o de pertenencia), un sistema de atributos distintivos (identidad “caracteriológica”) y la narrativa de una biografía incanjeable (“identidad íntima” o identidad biográfica) o de una memoria colectiva” (Giménez (1997b, p. 9), citado por Valenzuela (2015)). En este sentido, asegura Giménez que la identidad ofrece explicaciones para el estudio de dinámicas migratorias y confluencia de identidades, que, para efectos de este análisis, cobra importancia en la medida en que los movimientos urbanos han generado nuevas pertenencias e identificaciones, tal como ha ocurrido en este espacio escolar, donde confluyen en un mismo campo identidades urbanas mezcladas con identidades rurales. “es importante destacar que nuestro sistema de relaciones, se ha hecho más complejo cuando ha existido la necesidad de comenzar a modular y armonizar las diferentes tradiciones, culturas, lenguas valores, de referencia y religiones de los distintos grupos culturales de nuestra sociedad (Leiva O., 2009, p. 32).

Para el caso de nos ocupa el equipo docente concibe como una fortaleza el contexto territorial urbano, la cultura y los saberes rurales, según lo expresa su proyecto de ruralidad, adicionalmente, uno de los propósitos fundamentales es conservar vivas las tradiciones a través de las prácticas pedagógicas. Finalmente, cabe advertir que los individuos que operan en el campo escolar del FAZU, tanto alumnos como docentes manifiestan y reconstruyen identidad gracias a los procesos de interacción y comunicación, por tanto, su influencia opera en doble vía. Dicho lo anterior “La identidad no es algo dado de una vez para siempre. Más bien la identidad es un proceso en formación que se construye y reconstruye en el curso de vida de los

individuos y grupos, y ello a través de diferentes facetas, roles y circunstancias”. (Lestegás et al., 2008).

Inicia este análisis con la respuesta de la docente Judy, quien expresa: “pues yo empiezo a generar unos espacios, donde ellos pueden hacer una discusión, una confrontación con el otro, un escuchar al otro, un encontrar diferencias con el otro, y sobre todo respetarlas, pues estoy contribuyendo a que sea una persona más capaz de seleccionar un proyecto de vida, que para el no vaya a ser exitoso, en la palabra como uno lo conoce, ¿no? No de tener mucho dinero, sino que puede ser exitoso en que sea feliz, sí en que lo que haga, lo haga feliz y le guste lo que haga, se apasione por eso que le gusta hacer como es en mi caso”. En esta respuesta la docente enuncia categóricamente “como es mi caso”; en este sentido, aunque la existencia social del individuo es diferenciada pese a pertenecer a un grupo y cumplir un rol, se presentan procesos de identificación que configuran adhesiones que nutren la construcción de la identidad, asumiendo roles de trasmisión. La respuesta posibilita pensar que la docente aspira a que con la trasmisión de su saber en un contexto rural y la experiencia que pone en su práctica se suscite una adhesión identitaria, Lo que Berger & Luckmann (2001, p. 167) exponen como socialización primaria, donde se “comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo, pues se efectúa en condiciones de enorme carga emocional”. Esta internalización de significante según el autor solo es posible cuando opera la identificación.

Por otra parte, Doris expone: “a todo momento uno está trabajando con ellos en diferentes proyectos y uno de los más importantes es el Proyecto de vida, porque si ellos se consideran personas capaces, hábiles, con muchas destrezas que les pueden

servir para proyectarse en un futuro en determinadas actividades, en determinadas profesiones, pues nosotros alentamos en la manera de conseguir una beca”. El ejercicio docente se plantea dentro de una categoría de percepción y apreciación de lo que el docente intuye ha de ser el futuro de los niños, en este caso, si desarrollan plenamente sus capacidades podrían alcanzar una beca estatal”. Bourdieu plantea que el sujeto tiene dentro de sí lo construido a lo largo de su vida, de tal manera que esta construcción opera como un sistema de estructuras estructurantes, que finalmente organizan y clasifican la acción; en este sentido, el saber que la docente pretende compartir con los estudiantes se arraiga en la creencia de situaciones que pueden ser comunes a los sujetos: si el individuo se prepara académicamente obtendrá un futuro mejor. La pretensión de observar la relación entre educación y progreso es una creencia altamente difundida en la cultura, de tal manera que las “representaciones sociales” se definen como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Jodelec.1989. P.32). Así las cosas, los sujetos portan una identidad, que para Giménez (1997.P.10) corresponde al componente subjetivo de la cultura. Otro aspecto a destacar es la apreciación de la docente de procurar un futuro mejor a través del proyecto de ruralidad, planteando una práctica que permita una identificación con la creencia de avance social a través de la educación.

El siguiente ejemplo se enmarca en el proyecto de ruralidad, que los maestros han definido a través de un elemento común: la relación entre la siembra y el conocimiento, así Julieth expone: “muchos de ellos han configurado en Proyecto de vida. Por ejemplo, en 4º. Trabajamos plantas medicinales para hacer textos descriptivos

y muchos de ellos quieren empezar a hacer campus, quieren empezar a hacer aromáticas, bálsamos, porque yo les dije que desde la planta medicinal podíamos hacer eso, por ejemplo, un niño dijo que él podía crear una microempresa de champús de sábila, entonces desde cuarto comienzan ellos a crear proyectos de vida”.

Según la respuesta que da la maestra, algunos de los niños imaginan proyectos de vida, de tal manera que relacionan su proyección con lo trabajado en el aula. Se podría identificar en este caso, lo que Melucci llamaría “identidades etiquetadas” en las cuales el sujeto se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad la fijan otros; cabe advertir que se trata de niños en la segunda infancia, por tanto, la pretensión de la maestra supera la etapa de evolución de los sujetos aprendices, sin embargo, podría pensarse en una génesis identitaria que va dando inicio al carácter intersubjetivo y relacional. Seguramente la docente percibe el reconocimiento del otro a partir de su práctica como un medio de aprobación. Adicionalmente, la práctica que desarrolla está íntimamente relacionada con el proyecto de ruralidad y la posición de la maestra en este campo determinado que le exige identificarse con procesos y dinámicas propias de la ruralidad. En la siguiente respuesta, la maestra Yonaira, hace una disertación que va más allá, es decir, que se evidencia la pertenencia al colectivo. “Pues, uno en el trabajo que hace en aula obviamente fortalece todo lo que tiene que ver con valores, con el respeto hacia el otro, en convivencia, tolerancia, que obviamente eso les permite poder interactuar con su entorno y con sus compañeros, con sus personas más allegadas, eso repercute en la elaboración de ese proyecto de vida, porque les permite establecer un esquema de comportamiento de hábitos, en los cuales van a poder desarrollarse positivamente en el ambiente

en el que estén”. Además, identifica los atributos que interactúan en las relaciones, generando a través de la práctica pedagógica un marco de comportamiento, sin embargo, es importante precisar que los individuos pese a ese marco referencial siguen siendo distinguibles cualitativamente dentro de la identidad de rol social. Agrega la docente: “entonces si yo cosecho ciertas actitudes o comportamiento, de eso voy a recoger y obviamente eso tiene que ver mucho con ese proyecto de vida”; se aprecia como la maestra utiliza un lenguaje propio y particular del campo donde realiza su práctica, el término siembra, o cosecha, dan cuenta de cómo la docente se va integrando desde la comunicación y la relación con la población rural a procesos estructurantes para establecer prácticas distinguibles de lo urbano.

El sistema educativo, junto con la familia trabaja armónicamente para transmitir una herencia cultural, pues la identidad se mantiene y a su vez se manifiesta a través de los procesos comunicativos. En este sentido, otro ejemplo, que podría ampliar el análisis anterior es lo que refiere la maestra Doris: “El niño es una personita muy susceptible a los ambientes, a los estratos, a la forma como se les enseñe, a la forma como se les digan las cosas, entonces una de las formas que yo les enseño es replicándole mucho el valor del respeto. Para mí como docente, el respeto es uno de los valores fundamentales, para que ellos vean una relación, tanto en la casa, como en la familia”. La docente en su respuesta nos indica que recalca el valor del respeto y que percibe a los alumnos como sujetos distinguibles por su edad y sensibilidad, por tanto, esos procesos de trasmisión requieren de un trato comunicativo especial Giménez. (1997) expresa que no basta que las personas se perciban como distintas, también tienen que ser reconocidas como tales. Pero la



distinguibilidad ante la maestra, hace que clasifique como vulnerables a los niños, quizá en razón a la pertenencia al campo rural, o por su condición de niños.

La maestra Doris, se pregunta: “¿Cómo podría yo a ayudar a encontrar sentido en sus vidas? Significar que son importantes sencillamente por existir, si como yo les digo a ellos, así como todos los seres vivos son importantes por existir, pues ellos no van a ser la diferencia, y en ese sentido sí creo que ellos pueden lograr acentuar una identidad, que es lo que a veces nos falta, nos falta identidad como localidad, nos falta identidad como barrio, institucional y mucho más como país, pero entonces debemos empezar a tener una identidad muy personal, una propia para poder dirigirnos hacia el otro”.

La anterior respuesta indica que la maestra aprecia que la identidad subjetiva es requisito para interactuar con el otro, en este sentido, el individuo contiene en su corpus social aquello que lo hace distinguible, cumpliendo así la función distintiva de la identidad. El docente le otorga un especial énfasis a la identidad colectiva, de la cual infiere que se adolece de ella en el medio donde actúan socialmente los alumnos. Para el docente el proceso de identificación se encuentra estrechamente ligado a la pluralidad de pertenencias (localidad, ciudad y país). Cuando la maestra refiere “nos falta identidad”, se asume como parte del colectivo rural donde trabaja, de tal manera, que se interroga sobre la multiculturalidad que aborda su práctica.

La maestra Julieth, tiene como elemento central de su proyecto de ruralidad la creación de un súper héroe rural – “súper Usme. “He trabajado con el personaje fantástico que es el proyecto que yo elaboro y ese personaje fantástico tiene unas

cualidades, entonces, es una persona que ayuda, es una persona que colabora, que tiene obviamente debilidades y cualidades, entonces puede que sea muy malgeniado, pero, también tiene la contraparte que es lo positivo, entonces ellos como que quisieran ser, de hecho, escribieron una carta a Súper Usme”. Se extrae de la respuesta de la docente que el niño se adhiere a un significante, que en este caso es el héroe como referente de rol para identificarse a sí mismo. Esta relación contiene una carga emocional, pues el héroe se muestra humano como ellos, con cualidades y falencias, demostrando que se puede adherir a posibles identidades y roles sociales que le significan. Se podría inferir de la respuesta que la identidad comporta un carácter subjetivo que se interioriza a partir de las conexiones simbólicas que ofrece el reflejo de la cultura, siendo esta la concepción de identidad que refleja la práctica de la docente entrevistada.

Doris, expresa: “para mí, la autoestima es una de las bases para que el niño se desarrolle o avance, lo hago a través de canciones, les enseño una canción muy linda, que se llama LINDA, que es donde las niñas expresan, que de la forma que sean, del color de piel que tengan, del cuerpo que tengan, ellas son lindas; entonces desde el momento en que yo les enseño la canción, las niñas aprenden a considerarse lindas como sean, y los niños aprenden a respetarlas, porque la canción les parece maravillosa y entonces empiezan a ver a todas las niñas, hermosas”.

La maestra infiere que la autoestima es importante para el desarrollo de los niños, es posible extraer de esta apreciación que la identidad es “la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o

posiciones diferenciadas en el mismo espacio” Giménez (1997). De alguna manera, el docente está reproduciendo una forma de existencia colectiva, la existencia de mujer, como sujeto dotado de belleza, donde subyace una determinación inconsciente que recae en un valor que se importa desde el exterior y se hace visible en un concepto cultural asociado a una tradición y a un esquema simbólico.

El siguiente ejemplo convoca a retornarlo en su totalidad, dada la pertenencia para el presente análisis: Yudy, expresa: “Yo los motivo mucho, yo creo que nosotros los profesores somos como vendedores, yo siempre he dicho eso, el profe es un vendedor de conocimiento y si no yo no convengo al niño de lo que está haciendo, el niño no va a comprar el producto, y ¿cuál es mi producto? El conocimiento y que ellos cambien su forma de vida, su forma de ser, su forma de pensar, entonces yo todo el tiempo los estoy motivando, les estoy diciendo lo muy inteligente que es, lo muy hermoso que es, hay niños que vienen con una autoestima por el piso, entonces yo empiezo a elevarles su autoestima, muchas veces uno como docente viene también con la autoestima por el piso y ayudarles a ellos, le ayuda a uno mismo, entonces uno les colabora en eso, porque la educación, es lo único que a ellos les va a abrir puertas, fronteras y demás”.

La maestra concibe que la imagen que tiene el niño de sí mismo debe cambiarse y asume, además, que también su autoimagen está afectada, compartiendo así una unidad atribuible a una circunstancia particular, en este sentido Melucci plantea que, “Situándose en esta perspectiva de polaridad entre autorreconocimiento y heterorreconocimiento —a su vez articulada según la doble dimensión de identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas

reconocer por otros) y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia)—, (citado por Giménez. 1997. P 11). Así las cosas, la docente busca la adhesión a un colectivo, como mecanismos de afirmación de su propia identidad, en este caso, adhesión al grupo de sus estudiantes.

En este mismo sentido, la maestra Julieth expone: todo el tiempo les digo, nosotros somos inteligentes, que todos los niños pueden dar de sí, porque siempre está el “no puedo” ellos se acostumbran mucho a decir no puedo, es que “yo no sé” y les digo, no, aquí estamos todos en igualdad de condiciones, todos estamos con las mismas habilidades, estamos aquí como en el mismo nivel, que unos son buenos para unas cosas otros son buenos para otras”. Agrega la maestra: “porque ellos están en un proceso donde se les debe fortalecer el carácter, su identidad, su personalidad entonces estamos moldeando”. Melucci, expone a propósito de lo anterior, que se presenta una “identidad heterodirigida, porque el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo” (Melucci citado por Giménez. 1997.P.12). También expone: “casi que todos podríamos tener apodos, hasta la profesora, porque algo tenemos de diferente, entonces no hay que decir apodos, el otro que es negrito, otro es gordito, otro es bajito, entonces les enseñé que uno debe aprender a ver la diferencia no como algo malo, sino como una particularidad de cada uno, que simplemente es natural, porque así es como llegamos a este mundo, diferentes”. Esta apreciación atañe al concepto de distintivos de la identidad a nivel subjetivo, donde los individuos en determinado contexto social van configurando identidad a partir de repertorios múl-

tiples con adhesión emocional, donde el niño se identifica a él mismo y configura su particularidad.

La maestra evidencia en su respuesta cómo la identidad es en parte producto de la transición entre auto y hetero-reconocimiento, donde en el carácter intersubjetivo y relacional emerge una percepción en relación con los otros, que finalmente se revela a través de la distinguibilidad, que se obtiene a través del reconocimiento y la pertenencia al colectivo. En este sentido, la concepción del docente sobre las estructuras que influyen en los sujetos no son totalmente determinantes, pues en su práctica pedagógica la influencia está mediada por las capacidades de cada sujeto y su expresión en el complejo simbólico cultural.

Por su parte Yudy afirma: “yo me considero una profesora muy versátil, a mí no me gusta que los puestos estén iguales, no me gusta que los niños sean groseros, yo les exijo mucho respeto, yo como que refuerzo mucho los valores que vienen de casa, algunos no traen ninguno y entonces ahí los van aprendiendo”. Se desprende de la respuesta del docente que la práctica pedagógica busca sujetar a roles sociales a través de valores que el docente supone no tienen algunos alumnos, y otros, los traen desde la casa. En este caso, la apropiación que el docente tiene de los valores ha de ser vista como uniformidad y afirmación de sus propias creencias, porque a través de ésta individualizan las representaciones y creencias sociales.

La maestra Yonaira genera con su práctica un marco de comportamiento, cuya pretensión es que el alumno se refleje en la cultura a través de la observación de su grupo de pertenencia, en el supuesto de una individualización que permita ascender

en la escala social y adquirir nuevas pertenencias. Aquí juega un papel importante los atributos que le otorga a la educación como marco de estereotipo, ideal o espejo para desarrollar una distinguibilidad; en este sentido declara: “Creo que confrontarlos con los espejos que tienen en sus casas, con sus padres, les permite a ellos también, motivarse para poder tener de pronto un presente mejor al que tienen sus familias, entonces por ejemplo el niño que tiene su mamita que trabaja en un semáforo, entonces, uno lo confronta y le dice, bueno que chévere que de pronto tú puedas de pronto darle algo a tu mamá”

#### **4.1.1.2. La identidad en el proyecto de ruralidad del FAZU.**

En este apartado se pretende un análisis sobre los procesos identitarios que se generan a partir del proyecto de ruralidad, tanto para los docentes como para los estudiantes, como se aclaró anteriormente la identidad solo es posible reconocerla en una doble vía, ya sea maestro - alumno, maestro- ruralidad, estudiante - ruralidad, campo escolar- ruralidad.

Algunos docentes como Doris, definen el entorno como rural, e identifica la familia como el primer constructor de identidad, y la socialización secundaria que corresponde a la escuela como un constructo posterior que ubica al individuo en un sector determinado del mundo objetivo de su grupo social, lo que Berger & Luckmann (2001, p. 175) denominan internalización de submundos institucionalizados, donde el rol se establece por la división del trabajo, en este caso el docente proyecta el rol del estudiante en un espacio rural para que en el futuro ocupen posiciones diferenciadas a través de relaciones de pertenencia y así definir el espacio que ocupará en su

entorno social. Veamos el ejemplo. Doris afirma: “Definitivamente, el ambiente donde ellos crezcan, o donde uno crezca, influye sobre nuestras acciones, sobre nuestra forma de ser y sobre lo que queremos ser. Entonces lógicamente el ambiente rural de aquí, crea en los niños la habilidad para desarrollar estrategias como el campo, como cultivar, como sembrar, lo que es rural, son actividades que, a ellos les gustan, sin embargo, a través de eso, uno puede proyectarlos a un futuro mejor, no solamente es el sembrador el que va a triunfar, porque puede ser el que dirija una siembra, el ingeniero agrónomo, que se proyecten”

Por su parte Yudy aprecia: “necesariamente para uno hacer parte de un grupo, tiene que reconocer a ese grupo y tienen que saber que es parte de ese grupo, entonces si yo soy maestra, tengo que verme dentro de un colectivo de maestros, sea del Distrito, sea del privado y específicamente del FAZU, entonces yo pienso que a ellos les resignifica su vida el hecho de vivir en el campo, a otros vivir en esta transición urbano- rural, y otros que nos están llegando, si, que es como la apuesta que estamos haciendo, ¿no? Entonces siento yo que, al percibirse dentro de un grupo, pues claro, dota de toda la identidad. Adicionalmente la maestra refiere: “Si yo veo que mi papá es un señor que trabaja en el campo, su historia de vida está hacia eso, entonces yo voy a tener una identidad diferente con el campo, pero si yo soy un niño que acaba de llegar que no conozco nada del campo, que solamente conozco esta zona y que no me imagino ni siquiera que está el páramo, que me ha pasado, o sea los niños ni siquiera saben que tenemos gran proximidad con el páramo más grande del mundo, entonces pienso que ese tipo de identidad si permea lo que uno pueda hacer en el aula”. En las apreciaciones de la maestra hace especial

énfasis en la pertenencia y el reconocimiento como representación social que genera identidad. En la configuración de esas posibles identidades el referente familia y entorno afirman y generan reconocimientos del individuo dentro en un grupo social determinado. En este contexto relacional, existe la posibilidad de la confrontación con identidades distintas, como, por ejemplo, los alumnos que desconocen el entorno rural de sus compañeros, provocando contradicciones entre su proceso identitario primario y su distinguibilidad cualitativa. Caso contrario opera con los alumnos que pertenecen a ese entorno rural, a quienes su narrativa biográfica los reconoce como “pertenecientes” a un grupo diferenciado y definido con atributos irrenunciables de su pasado biográfico. (Giménez, 1997a).

Sumado a lo anterior, la maestra indica un aspecto muy importante referente a la identificación con el colectivo, la docente infiere que no se puede pertenecer a un grupo determinado si no media un proceso identitario; es así como ella supone que tiene que identificarse dentro del colectivo del proyecto rural, lo que hace distinguible la práctica pedagógica de los maestros que participan de él.

En el mismo sentido, afirma respecto a la relación del estudiante con su contexto familiar “Creo que influye de una manera bastante significativa, ya que como lo decía anteriormente, las familias, el barrio, los amigos, son espejos para los niños y ellos se leen en ese otro, entonces los niños se ven en sus padres de alguna forma, (...) entonces considero que el contexto de alguna u otra forma sí permea esa identidad y como los niños se ven a sí mismos”.



Por otro lado, la maestra Julieth afirma: “hay niños que vienen del campo, de puro, puro campo, y ellos sí se identifican como campesinos y los valores de ellos y la forma de ser es muy diferente a los niños que vienen de la ciudad a este contexto, entonces involucrar a los niños de la ciudad en este contexto ha sido un poco difícil, porque ellos vienen con los medios tecnológicos muy, muy arraigados, para ellos, cocinar con leña es lo último, entonces empezar a socializar los niños con este medio ha sido un poquito complicado”. La maestra parte de la homogeneidad que determina la particularidad del territorio rural y sus habitantes, que es distinta al campo urbano, pero observando cómo las dinámicas culturales se encuentran entrelazadas cohabitando con modos de territorialización distintos; en este sentido, la docente pretende un espacio de diálogo de identidades y de significación desde el conocimiento que puede ofrecer la realidad rural. “entonces en el proyecto que trabajé de Plantas medicinales, como que los acerqué a eso, a que el campesino es el que nos provee el alimento y nosotros desde el aula podemos hacer lo mismo y que el espacio más mínimo que podamos utilizar, donde haya luz, donde entre aire y con cualquier material reciclado podemos empezar a hacer campo, no campo en términos de hectárea, sino en términos de cultivo, entonces ese entorno ha hecho que los niños cambien el concepto de campo, o sea ellos piensan que el campesino es el pobre, el arriado, el que no tiene nada, el que no sabe, el bruto, a otro concepto y que ellos nos pueden enseñar mucho, que hay muchas cosas ancestrales”.

La práctica de la docente se desarrolla a través de una relación de identidades culturales entre lo urbano y rural, con lógicas relacionales que han obligado al maestro a generar alternativas pedagógicas para que sus alumnos realicen lecturas de identi-

dades distintas. “una entrevista a las marchantas, a las señoras que venden plantas medicinales, ellos se quedaban aterrados de que lo que ellos habían consultado por internet, las señoras lo sabían; un niño le preguntó, usted sabe leer y ella no, y le preguntó: ¿de dónde adquirió esto? y ella le dijo, es el conocimiento que tengo de mi abuela, de mi bisabuela; valoran el entorno y valoran las tradiciones ancestrales”.

Asimismo, la docente Yudy opina: “a veces nosotros en el afán de llenar un currículo, en sacar notas, nos olvidamos cómo esa identidad, que es mucho más rica que el mismo quehacer en el aula, (...) no puedo olvidar si un niño tiene una historia, no sé, religiosa, de identidad, no tenemos por ejemplo indígenas, pero si las tuviera, no podríamos pasar por encima de las creencias, tendríamos que tener una flexibilización del currículo (...) se le estaría negando una posibilidad y una necesidad de visualizarlos también a ellos, no como minoría, sino como parte también de nuestra esencia y de nuestras raíces como país”. Para el docente es relevante el compartir la pertenencia social, lo simbólico, y lo caracteriológico, lo cual implica observar el otro desde su biografía personal, pues los grupos a los que se adhieren los sujetos por sentido de pertenencia se relacionan por significados relacionales; en este sentido, la identidad se nutre de sistemas de signos que son indicios de identidad para definir al otro, y no necesariamente se estaría borrando lo que LapinsKy (2015) llama la identidad íntima, terreno observable, respetado, pero no compartido, aunque sí suscita un marco relacional de intercambio, que entre más profundo es genera una auto revelación recíproca.

Maestras como Doris, evidencian una postura distinta: “nosotros somos, o los niños son el reflejo de sus familias, las familias tienen un contexto, una cultura y una

educación diferente; entonces el niño es el reflejo de cada una de ellas, pero a través de eso ellos se van formando, se van aprehendiendo de sus familias y del entorno familiar, pues ellos se proyectan, pero ese proyecto también puede ser cambiado a otros entornos, no toda la vida por ejemplo, yo les enseño que no toda la vida pueden estar aquí, que ellos tienen que aspirar a crecer, a cambiar de medio, a ser en otro sitio, no solamente quedarse aquí, que es el medio donde han vivido y han nacido". Las consideraciones de la docente apuntan a establecer que los actores pueden cambiar la posición y el campo, a través de la interacción con otros actores, pareciera que el proyecto de ruralidad es entendido por la maestra como un mecanismo de ascenso social para alcanzar una posición diferente que identifique a los estudiantes con otras posibilidades de ser.

Esta postura la comparte la maestra Julieth: "si uno no conoce la historia del niño, no sabe cómo poder ayudar a ese niño, cómo hacer que ese proyecto de vida, que muchos no traen, se pueda construir". El conocimiento de la biografía del sujeto, para este docente es fundamental, es decir que la auto identificación del sujeto ha de reconocerse en el escenario social donde se desenvuelve, que en este caso es la institución escolar. Para Giménez, existir socialmente atraviesa obligatoriamente por ser percibido como distinto, con una historia de vida propia y diferencial. Se puede inferir que se trata desde la concepción del maestro de una identidad espejo que refleja cómo nos vemos y cómo nos perciben los demás, mediados por el reconocimiento del otro. Asimismo, Yonaira expresa: "si enseñamos a los niños de donde vienen, cuál es su historia, la historia de su familia, van a poder construir de pronto un ideal, unas metas que permita de pronto mejorar esa historia que traen consigo, también

pueden vincular a las personas que hacen parte de esa historia, de esa raíz en la construcción de su proyecto de vida”. Al igual que la respuesta anterior, el docente presupone que el reconocimiento del otro parte del conocimiento de la biografía de los sujetos; en este sentido, “la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una ‘duración’ temporal” (Sciolla (1983, p. 14), citado por Giménez (1997b)).

Por otro lado, Yonaira afirma: “los niños y niñas, son muy receptivos a todos esos estímulos que reciben del contexto en el que se involucran y de acuerdo pues a estos elementos que encuentran en su medio, van a irse identificando; entonces si ellos encuentran elementos positivos, elementos de autorespeto, de identidad, de autocuidado, pues obviamente ese trabajo de autoreconocimiento va a ser bueno, efectivo; en cambio, si encuentran por ejemplo circunstancias un poco adversas, va a ser más difícil que ellos se reconozcan a sí mismos como seres con potencialidades, con cualidades; entonces creo que, en definitiva, sí afecta”. Según la respuesta del docente, y analizándola desde la perspectiva de Giménez (1997b) “la identidad de una persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”. En tanto que, “los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual”.

Se puede establecer que, para este grupo de docentes, se reconoce como modelo de inculcación primaria a la familia, y le otorgan un rol privilegiado al papel de confi-

gurador de identidades. Para la docente la familia deja una impronta en la identidad del estudiante, esta socialización primaria contiene una adhesión emocional que influye en los modos de actuar, y es ahí donde se puede hablar de identificación, pues el sujeto interioriza los significantes de su familia, los apropia y a partir de ello configura génesis de identidades. Esta representación social está definida por las estructuras de percepción de los docentes y la internalización de sus significantes que reconoce la herencia cultural y la internalización de sus significantes. Estas posibles configuraciones están impregnadas del mundo objetivo de su grupo social, a través de la adquisición del conocimiento de su cultura, entonces “La identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (Giménez (1997b), citado por Mercado M. & Hernández O. (2010)).

Así, por ejemplo, Julieth expresa: “Pues yo me refiero a mi proyecto de vida, yo fui una niña muy feliz, entre las necesidades en que yo viví, entre la humildad en que nosotros nos criamos y eso les proyecto yo a ellos, uno tiene que ser feliz, si usted es feliz, usted puede hacer lo que quiere, entonces ellos tienen que ser felices, claro que yo les exijo mucho, yo soy demasiado estricta, también si hay que regañarlos, se regañan, pero yo les proyecto eso, que hay que ser feliz; cuando alguien es feliz con lo que hace, lo hace muy bien”. La maestra parte de su historia de vida como elemento de identificación, y apela a la carga emocional como referente de representación, de tal manera que observa en sus propias creencias un mecanismo de configuración de reconocimiento para alcanzar aprobación social. Se desprende de lo anterior la

traspolación de la experiencia como mecanismo de inculcación, que relaciona lo simbólico y las creencias con la afirmación de la propia identidad.

Para cerrar este apartado de análisis, se toma lo expresado por la maestra Yonaira: “este territorio también está cambiando culturalmente está pasando por una transición de rural a urbano y eso genera que las tradiciones que puedan estar ahí presentes se estén transformando por cuestiones o tradiciones que traen consigo niños que vienen de otras localidades o territorios, ya sea a nivel local o distrital o nacional, entonces pienso que en esa medida, toda esa parte que ellos, traen, costumbres, dialectos, formas de juego lenguajea y demás, afectan a los niños en la medida en que ellos van transformando sus gustos, sus intereses y se dejan permear mucho por eso”. La docente aborda una relación entre territorio, cultura e identidad, dotando esta relación de un sentido de pertenencia y referencia, donde la transformación identitaria se da gracias a la movilidad poblacional, en este sentido, Giménez expresa: “los sujetos migrantes se enfrentan a una doble frontera cultural: la de la propia cultura étnica migrante y la que le imponen los grupos dominantes de la sociedad anfitriona”.

Asimismo, los docentes que entran a operar como agentes sociales en el campo rural se permean de la identidad de los sujetos, por cuanto la pertenencia que se va generando frente al grupo, se da a través de la mezcla de subjetividades que producen nuevas significaciones.

#### 4.1.1.3. Relatos de las prácticas pedagógicas y su relación con la identidad.

*“Para comprender algo humano es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación, hace tal cosa y es así porque antes hizo otra y fue de otro modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica”.*

---

Ortega y Gasset.

Las narrativas se constituyen en discursos atravesados por la realidad subjetiva, es así como el sujeto a través del discurso pone en marcha su capacidad descriptiva de la realidad, donde manifiestan a través de la experiencia relatada la impronta de la actividad simbólica. Ahora bien, la narración es la forma lingüística donde el sujeto incorpora acciones y prácticas para ser contadas.

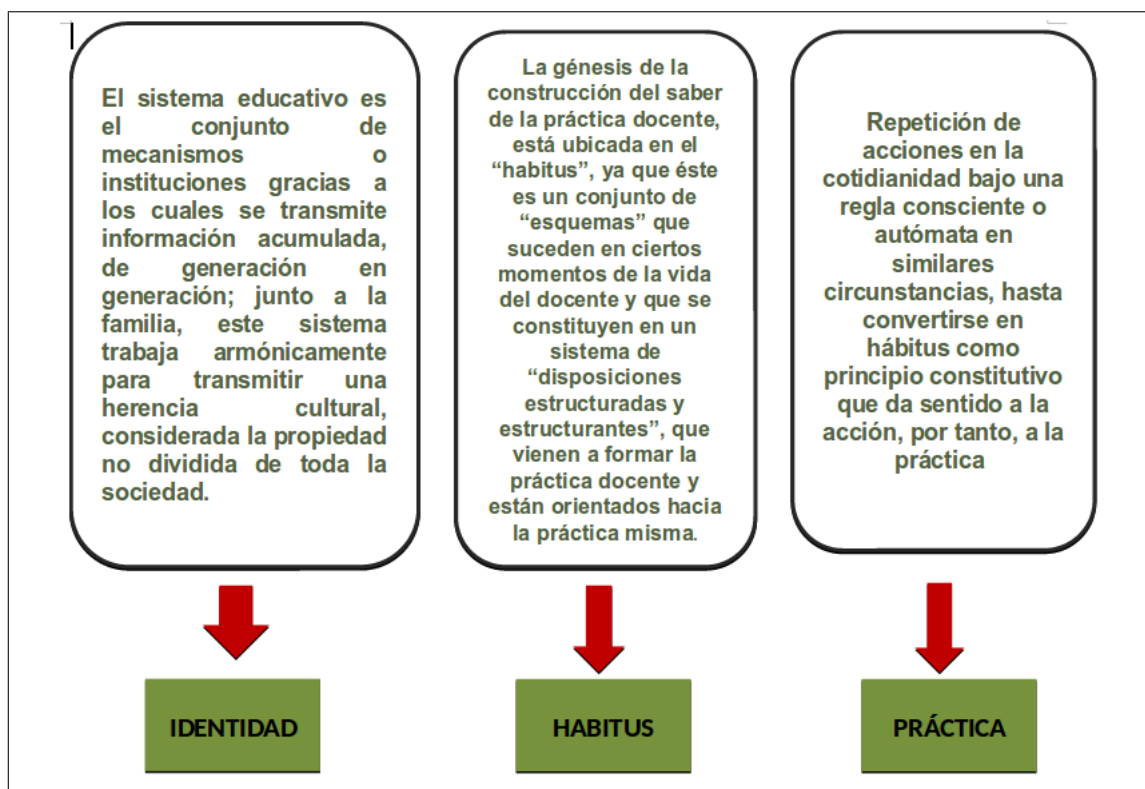
“la narración, en relación con la identidad, tiene un doble sentido. Por un lado, sirve para reconocernos dentro de un entramado cultural conceptual, lo que significa pertenecer a un determinado grupo humano, y por otro constituye un esfuerzo permanente y personal por reconocernos y valorarnos a nosotros mismos” (Sánchez (2013, p. 167) citado por Vargas (2015)).

Como se observó en la metodología descrita, para la presente investigación las narraciones se entienden como parte de la estructura subjetiva y social, pues los relatos están impregnados de cultura, habitus y prácticas. Para el análisis se utilizó el mé-

todo de análisis categórico de la estructura, donde se examinan diferentes categorías y se comparan los relatos, buscando posibles encuentros o distancias.

Es importante observar que se tomaron solamente apartes de los relatos con el fin de centrar el análisis y enmarcar la reflexión sobre las categorías enunciadas. Lo anterior permite dar un marco referencial al discurso enunciado por los docentes, además, enfocarlo en coherencia con los objetivos establecidos para la presente investigación.

Las preguntas base para las narraciones se centran en las prácticas pedagógicas para realizar un análisis, teniendo en cuenta el siguiente esquema:



#### PREGUNTAS BASE:

1. ¿En qué se basa para proponer las prácticas pedagógicas que trabaja o construye para el Proyecto de Ruralidad?



2. ¿Con cuáles de esas prácticas pedagógicas se siente más a gusto, y por qué?
3. ¿De qué manera organiza los ambientes de aprendizaje para proponer las prácticas pedagógicas con los estudiantes?
4. Realice una breve descripción de su hoja de vida o de su historia de vida como docente (¿Que lo motivó a ser docente, Qué estudios realizó? ¿Qué le impactó de la Universidad o de la carrera? Relate una experiencia como docente que le haya impactado significativamente, sea positiva o negativa)

#### 4.1.1.3.1 Análisis de los relatos.

**¿En qué se basa para proponer las prácticas pedagógicas que trabaja o construye para el Proyecto de Ruralidad?** Los relatos realizados por los docentes dan cuenta de la construcción de la práctica, desde la homogeneidad y la regularidad, es decir, desde las disposiciones estructuradas, ubicadas en el habitus o conjunto de esquemas y que constituyen el sistema mismo de aquellas disposiciones. Dicho de otra manera, el habitus determina la regularidad de las conductas, y por lo mismo, de las prácticas pedagógicas, en razón a que los maestros dotados del mismo habitus, se comportan ante la circunstancia de la ruralidad de la misma manera. Algunos ejemplos extraídos de los relatos:

**Relato (1).** *“(…)Pues me baso primero que todo en el contexto rural de Usme, con el objetivo de identificar la forma como pensar qué estrategia debo utilizar o que favorezca la relación que los niños tienen con ese territorio que habitan, eso me permite comprender los alcances, el desarrollo pedagógico, generar procesos de*

*enseñanza-aprendizaje desde todas las materias a partir de la ruralidad, ya que este proyecto es transversal con las demás materias, donde se muestra la importancia de contexto a la hora de iniciar cualquier proceso formativo (...)*”

**Relato (2).** *“(...) el primero tiene que ver con el contexto rural al que pertenece la escuela, reconociendo lo que nos aporta este territorio, desde lo ancestral, todo el tema del valor del campo, del agro, del campesinado. (...) y el último frente tiene que ver con los lineamientos de la FAZU-huerta, que productos se pueden sembrar, todo el proceso de siembra, de cultivo, de recolección, de nutrición y demás (...)*”.

**Relato (3).** *“(...) soy Licenciada en biología y me encantan todo lo que tiene que ver con bichos, entonces mi propuesta pedagógica la baso en que ellos tengan contacto con el organismo que ellos van a trabajar, entonces mi experiencia de Ruralidad en 2015 y 2016 fue así, en 2015 trabajé con ellos mariposa y lechuga, y lo veía desde las dos perspectivas, número uno, ver el ciclo de vida de la mariposa y número dos, ver el ciclo de la lechuga como tal, entonces que me interesaba a mí, que ellos estuvieran compenetrados con el estudio de esa mariposa y de esa lechuga, y le asignábamos un nombre a esa planta y a ese animal, el cual ellos iban a cuidar y preservar, en esa lógica, hacía también unas guías de trabajo que yo le llamo cartilla, porque yo les hago una cartilla en la cual intento integrar todas las asignaturas, entonces por ejemplo integro español haciendo textos descriptivos, informativos, dependiendo pues de la temática que estoy viendo con el curso; en el caso de sociales, pues todo el reconocimiento del territorio, teniendo en cuenta también el proyecto de “Usme: Constructor de historias” (...).*

Analizando los relatos anteriores, es posible inferir que desde la perspectiva bourdeusiana se puede observar el carácter multidimensional del habitus y su capacidad como generador de prácticas; Bourdieu afirma que el concepto engloba el plano cognoscitivo, axiológico y práctico; además, el habitus es trasponible al pasar de una práctica a otra.

Todos los sujetos en los relatos consideran el ejercicio pedagógico a través de una práctica diferenciadora atribuible al contexto rural, que le otorga un sentido práctico al habitus, y que opera como un principio constitutivo, donde los docentes asignan un valor al territorio, al campo, a la naturaleza y su relación con el hombre; de tal manera, que esa condición, más allá de la teoría que sustenta el ejercicio pedagógico, se acerca a una codificación que excluye lo urbano de manera inconsciente, en razón a los procesos de inculcación que emergen de manera explícita en el estado práctico.

Por otra parte, el contexto rural es el que decide sobre el discurso la posición distintiva y el valor, generando signos propios de lo rural, aplicando prácticas simbólicas como estrategia, de allí que la relación con la naturaleza tenga un “organon ético” contenido en la misma “matriz de lugares comunes” (Mary, 1992. Citada por Giménez). El habitus es estrategia, cuando permite la flexibilidad en la práctica, y es allí donde los docentes, realizan adaptaciones a situaciones, en este caso, el componente rural procuró en la práctica una especie de adaptación en la escuela del entorno que habitan los estudiantes.

Ahora bien, el sistema educativo, transmite información generacional y a la vez una herencia cultural o capital cultural, en términos de Bourdieu; estos conceptos vienen

a constituirse en elementos determinantes de la identidad. A partir de lo anterior se establece una relación con el concepto de campo, ya que este comporta una identidad propia que determina la autonomía y capacidad de movilización en su interior.

La escuela a su vez asigna etiquetas a través de sus prácticas, que explican en cierta medida, la desigualdad, evidenciando una relación entre la práctica pedagógica y las formas de inculcación, razón por la cual los docentes privilegian acciones eminentemente rurales sobre otros aprendizajes que exige la sociedad globalizada y que serían complemento necesario en la formación.

**¿Con cuáles de esas prácticas pedagógicas se siente más a gusto, y por qué?** En los siguientes relatos se observa, cómo los docentes realizan una transferencia del habitus a través de sus prácticas, donde ellos miden su efectividad a través del grado en que logran producir la reproducción, donde el postulado de igualdad y selección está íntimamente relacionado con la ruralidad, pues allí no se percibe cuáles prácticas son atribuibles a la población que pertenece al sector urbano.

El colegio alberga tanto población rural como urbana, pero los atributos simbólicos que comporta la práctica de estos docentes está enmarcada en un elemento diferenciador que impone el habitus dominante, y que está basado en el proceso de condicionamiento que estructura el habitus producto de la incorporación. “Cuando las representaciones oficiales de lo que el hombre es oficialmente en un espacio social considerado se han convertido en habitus, llegan a ser el principio real de la práctica”. Bourdieu (1994)

**Relato (1).** *“(...) Me siento más a gusto con una práctica pedagógica participativa, donde los niños construyen, donde ellos conocen su territorio, donde viven, que no sea solo lo físico, sino que participen de ese territorio, donde puedan formar comunidad, donde los espacios sean de formación y crecimiento, donde desarrollen un sentido crítico, reflexivo, que conozcan los lugares que ellos frecuentan, entonces que sepan de dónde vienen, cuáles son sus raíces y para dónde van (...)”.*

**Relato (2).** *“(...) Las que más gusto me generan son aquellas en que los estudiantes son protagonistas, en las que ellos pueden tomar decisiones frente a lo que se proponen, son más dirigidas también como al reconocimiento del otro, entendiendo al otro como naturaleza, entonces cuando se les da el valor a esos seres vivos a través del proyecto, entonces las plantas, el cuidado, qué beneficio recibimos de éstas; también me gusta mucho cuando hay por ejemplo, interacciones, donde uno da un concepto y ellos también critican sobre eso, ahí hay una construcción no en una sola vía, sino es bidireccional, todo el tema del juego-trabajo, de la creatividad, de la exploración, de las técnicas manuales, del pensamiento lógico, donde los niños deben competir consigo mismos (...)”.*

**Relato (3).** *“(...) Hay una práctica pedagógica que siempre me ha gustado y es la de la siembra, nosotros sembramos la semillita en las bandejas de propagación y cuando están medianamente grandes, se siembran en una matera elaborada por ellos y una que me gusta mucho y siempre me ha dado un buen resultado es salir a sembrar esa matica a un terreno de alguno de los niños que vivan en vereda. Pienso que este tipo de práctica vivencial, salir a sembrar en los terrenos que ellos a diario frecuentan, deja mucho, que solamente sembrar en una matera (...)”.*

**Relato (4).** “ (...) Para mí salir del salón es muy emotivo, por eso yo siempre inicio todas mis clases con la observación de la huerta, porque pienso que en esa observación y en ese salir del salón los niños se sienten más motivados y pienso que en el colegio hay muchísimo potencial para eso, entonces, por ejemplo, el año pasado nos encontramos una rana, una rana sabanera, jamás la habían visto, era una rana verde preciosa, que la encontró un estudiante observando, de hecho ellos son mejores observando que yo. (...)eso es lo que más me gusta, la vivencia, ellos se emocionan, cuando hay una conexión, digamos más allá de lo académico, que ellos tienen un sentimiento por ese animal o por esa planta: “mi planta”, “mi lombriz”, es verla como parte de uno, todo un sistema, con esa planta y ese animal, es como eso, inculcarle que son otros seres vivos que merecen respeto, que pese a que no se muevan , y en el caso de las plantas, que no griten, nada de eso, pero se merecen respeto, me parece muy importante porque adicionalmente, si uno respeta a un ser vivo, es mucho más fácil que uno respete al otro, entonces pienso que eso es lo que más me gusta, y es motivante porque uno aprende mucho más (..)”

Se percibe a través de los relatos que el espacio rural es el protagonista de la práctica docente, esta posición social corresponde a una clase diferenciada de habitus caracterizada por afinidades y condicionamientos sociales, siendo la práctica una unidad de estilo, enmarcada en el campo educativo y clasificada como ruralidad, lo que, finalmente, determina la acción pedagógica, pues este habitus diferenciador, genera prácticas igualmente distintas.

Atendiendo a lo anterior, este campo educativo es clasificado y distinguible por su práctica, bajo un principio de visión y de división frente a los bienes poseídos que

se convierten a su vez en diferencias simbólicas. Sin embargo, Bourdieu considera que los individuos son diferentes pese a compartir el mismo espacio social, en este sentido, los docentes evidencian en su relato que perciben una diferencia entre el sujeto urbano y el sujeto social, es decir que el maestro es “capaz de establecer la diferencia —porque, estando inscrito en el espacio en cuestión, no es indiferente y está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un gusto, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir” (Bourdieu, 1997, p. 17).

Esta elaboración del espacio social es una “realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posible desde la perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello” (Bourdieu, 1997, p. 18). Se demuestra en los relatos cómo los docentes aplican un principio clasificatorio para agrupar teniendo en cuenta las condiciones de existencia, la afinidad con las prácticas culturales de los estudiantes, a lo cual Bourdieu refiere, que estas cercanías no necesariamente corresponden a una unicidad, sino por el contrario son conservadoras de la diferencia.

Para Bourdieu las posiciones se pueden analizar con independencia del individuo que ocupa determinado espacio, en razón a lo anterior el docente puede constituirse en productor de prácticas sociales y elaborar estrategias diferentes de acción. En este sentido, Los docentes que realizaron los relatos exponen una serie de acciones producidas como consecuencia del espacio donde ejercitan, siendo este diferente a la formación académica recibida, pues fueron formados para desempeñar prácticas

desde una posición urbana, como dan cuenta en los apartes posteriores de este análisis y sobre lo cual se ampliará en el último apartado.

### **¿De qué manera organiza los ambientes de aprendizaje para proponer las prácticas pedagógicas con los estudiantes?**

**Sujeto (1).** *“(…) Por ejemplo hay un texto de Martin Heidegger “Construir, Habitar y Pensar”, donde él desarrolla el concepto de territorio, que lleva el proceso partiendo de lo supuesto por el autor, quien centra su visión del territorio en el ser, no solo estar ahí, sino la forma de hacer presencia o la forma de estar en el territorio, en el acontecimiento y la permanencia en ese tiempo, no solo hacer presencia, sino saber cómo se desarrolla todo. Para transmitir los conocimientos, desarrollo o Propicio espacios donde se aprenda a partir del gozo, del disfrute, del placer, donde los intereses y conocimientos que ellos han adquirido antes, ellos los puedan aplicar, porque cuando esto sucede, cuando ellos conocen de donde vienen las cosas, se desarrollan experiencias significativas, donde no solo es acumular conocimientos, sino que aprenden de dónde vienen las cosas, y para qué vienen esas cosas. Por esta razón, estos espacios deben ser propicios para el aprendizaje, donde se promueva una apropiación de los niños, recurriendo a la creación de espacios agradables, donde sean incluyentes y vinculantes, Entonces a partir de esto también se desarrolla un aprendizaje cooperativo en el aula. (…).*

**Sujeto (2).** *“(…) Parte desde el inicio en el que está la primera reunión de padres de familia, porque obviamente ellos se vinculan al proceso, entonces hay una reunión como de socialización con ellos, entonces, ahí inicia todo el tema de la planeación,*



*el desarrollo ya viene con toda la interrelación que hay con las diferentes áreas y cómo desde las diferentes asignaturas, yo voy apropiando el tema de la FAZU-huerta a las temáticas de las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias y todas, pues digamos que en mi caso la propuesta se hila con todas las asignaturas que los niños ven, entonces está esa parte de desarrollo que está durante todo el año; y tenemos el último momento que es el cierre en la última semana de noviembre, que es obviamente es donde uno planea ya esa puesta en escena de todo lo que uno hizo durante el año desde las diferentes áreas, entonces hay una selección, ya ahí, se ponen a prueba los conocimientos y los saberes que los niños pudieron apropiarse con el trabajo que se hizo desde el proyecto planteado (...)*”.

**Sujeto (3).** *“(...) Primero hago una selección con todo el grupo, de aquellas semillas que les gustaría sembrar, luego, hacemos una investigación a través de internet, de si aquellos productos que desean sembrar son aptos para el clima y los terrenos de Usme, su localidad; tercero, buscamos una estrategia que motive a los estudiantes, elaborando tanto el mater, como el cuidado de cada una de sus semillitas (...)*”.

**Sujeto (4).** *“(...) Lo que yo siempre hago es hacer un taller de inicio, ese taller es como un pre-saber, entonces, yo ahí hago unas preguntas orientadoras respecto a qué saben respecto al tema, y pues ahí comienzo a plantear la estrategia, digamos, que es como la primera semana que uno inicia el período o el tema, porque hay temas que como que no hay una conexión importante durante el período, entonces hay que hacer otra vez ese taller de inicio. ¿Qué ambiente propongo? Como siempre, salir del aula y hacer de la huerta todo un ambiente de aprendizaje, entonces no solamente la huerta, sino el patio de la escuela, entonces estoy como muy basada en esa teoría*

*del patio de la escuela como esa posibilidad de enseñanza y pues estoy muy metida en esa dinámica (...)*”.

Los ambientes de aprendizaje planteados en los relatos que presentan cada uno de los maestros, evidencian unas prácticas con formas de identificación geográfica y simbólica cercanas al campo rural, sin embargo, no se aprecia el contexto urbano como componente de esas acciones, siendo una institución donde habita lo urbano y lo rural.

La homogeneidad de las prácticas no responde a las múltiples particularidades que emergen en la conjunción de lo urbano con lo rural. Por otro lado, cada zona rural posee dinámicas distintas, pese a las líneas comunes que comparten con otros espacios igualmente rurales; es decir, que cada espacio rural tiene una población, unos modos de territorialidad y una geografía particular. Frente a esta última característica, los docentes al parecer privilegian las siembras que pueden realizarse en ese territorio rural, pero, así mismo, traspolan un habitus a partir de modelos previos de pedagogías y simbolismos estructurados, tales como: lo rural es un espacio de contexto que implica relación del sujeto con la naturaleza, de allí, que traspolan el territorio a una huerta. Por otra parte, consideran que el saber cultural es parte del trabajo de acción en el aula, por tanto, producen habitus reproductores de simbolismos frente a la ruralidad.

Los programas de formación docente se orientan hacia contextos urbanos, de igual manera los concursos públicos para cubrir las plazas docentes, no contemplan la educación en contextos rurales. “Los programas de formación para los docentes,

directivos y administrativos rurales deben atender a los enfoques, cosmovisiones y temáticas: como soberanía alimentaria, cambio climático, agroecología, economía social solidaria, tecnologías limpias, entre otros aspectos, propias del territorio campesino y deben estar ligados a ejercicios permanentes de investigación” (Secretaría de Educación Distrital , 2015). Así las cosas, los espacios que conciben los maestros para sus prácticas pedagógicas, si bien contemplan la ruralidad, se acercan a ella, a través de lo adquirido en los procesos de incorporación e inculcación de los que fueron sujetos participes en su proceso de formación como docente y como sujeto social, procesos que expresan bajo su condición particular de existencia como docente dentro de un espacio rural.

Lo expuesto anteriormente, da cuenta de la teoría bourdeusiana en cuanto se presenta una reciprocidad entre lo institucional y la experiencia social previa del docente, de tal manera que, si la estructura objetiva fuese la única generadora de habitus, sería imposible incorporarla subjetivamente. En este sentido, el habitus no podría quedar por fuera del orden simbólico, que es eminentemente diferenciador.

**¿Realice una breve descripción de su hoja de vida o de su historia de vida como docente (¿Que lo motivó a ser docente, Qué estudios realizó? ¿Qué le impactó de la Universidad o de la carrera? Relate una experiencia como docente que le haya impactado significativamente, sea positiva o negativa).**

**Sujeto (1).** *“(...) Recuerdo que desde muy niña jugaba con mis primos a eso, siempre me gustó enseñar, me ha gustado explicarle a la gente, veo que se me facilita hacer*

*estas cosas, y así fui llegando poco a poco. Trabajando empecé en Colegio privado y ya luego pasé al Distrito, pero anteriormente trabajé en una empresa donde se hacían los guiones del bachillerato por radio, y veía la manera como podía yo enseñar, me gustó porque es una profesión que no es por ganar dinero sino es más de corazón, es una profesión donde todos los días aprendes con ellos, y todos los días piensas en ellos; todos los días debes mirar qué hacer, qué tengo que hacer con este niño, qué trabajos, qué actividades, es un día a día, que es agotador, pero a la vez es muy gratificante para uno, siempre trato de hacer cursos, diplomados, que me aporten más a mi carrera (...). He tenido chicos con historias duras, pero hemos logrado salir adelante, chicos que han quedado huérfanos, chicos adoptados, y con situaciones de casa muy tristes, el año pasado me pasó una historia con un chico que era maltratado, logramos que se parara esta situación, se separaron, lo logramos, pero el papá a lo último tomó la decisión de matar a la mamá y luego suicidarse él, quedaron solos los chicos y es el momento que no sé nada, es algo que me marcó, porque sé que se hizo, pero realmente los docentes estamos solos, no hay apoyo de las entidades que se supone que cuidan a los niños, que están al cuidado de ellos, donde los deben proteger, porque las Comisarías de familia, ICBF, no hacen ese apoyo, ellos no están realmente verificando las cosas con las que los niños en este momento están viviendo (...).”*

**Sujeto (2).** *“(...) Inicie mis estudios desde los 16 años, me gradué en el 2001; soy normalista superior, luego me gradué como licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Iberoamericana, luego hice estudios de especialización en la Universidad de La Salle en el campo de la Gerencia Social y actualmente estoy cursando*

*la Maestría en educación en la Universidad Pedagógica; básicamente siempre me moví en el campo educativo, pero no desde aula sino empecé con temas de asesoría pedagógica; también laboré en un Parque de Diversiones, pero desde la coordinación de guiones, en Divercity, donde se trabajaba toda la intencionalidad de la atracción, pero dando respuesta a una necesidad pedagógica que determinaba el reconocimiento de la ciudad para niños, entonces, el enfoque era muy interesante; trabajé también con población infantil, desde integración social, con todos los proyectos de infancia y discapacidad, y ya llevo siete años trabajando en la SED como maestra de primaria, y también he sido maestra universitaria(...)*”.

**Sujeto (3).** *“(...) Desde muy niña a mi gustaba sentar primero a mis muñecas, y luego a mis primos de mi misma edad para enseñarles diferentes cosas, desde ahí nació mi deseo de ser una maestra, de enseñar lo que pudiera aprender; la Universidad pedagógica desarrolló muchas habilidades en mí, yo soy licenciada en Psicología y Pedagogía y eso me motivó a primero que todo ejercer la pedagogía, luego he hecho años de práctica en Orientación y veo que las dos áreas se conectan fácilmente a través de proyectos con los que uno puede ayudar al estudiante a superar aquellas dificultades o problemas de aprendizaje que se presentan y hacen que su rendimiento no sea el óptimo, desde ahí mi afición por los niños, por enseñar, por transmitir, trato de buscar recursos, como ahora son las TIC para mejorar y despertar el interés y que el aprendizaje sea fácil (...)*”.

**Sujeto (4).** *“(...) Yo soy Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, tengo Maestría en docencia de las Ciencias Naturales de la misma Universidad, terminé siendo profesora. En un primer momento, yo quería ser médica, siempre me*

*había gustado mucho las ciencias naturales y las ciencias sociales, porque tuve unos maestros excelentes en esas dos asignaturas, creo que el gusto por la naturaleza y el gusto por conocer el territorio nace desde ahí, de esos maestros que fueron excelentes para mí, entonces, pues me presenté a la Nacional y como en muchos casos, no pasé, entonces, se dio la posibilidad de estudiar en la Pedagógica, porque yo vengo de una familia de maestros, mi mamá es profesora y mis tías son profesoras, (...) recuerdo mucho una vez que me enseñaron el sexo de los reptiles cómo se podía establecer, que desde la temperatura, no le entendí a la profe, pero cuando fui al campo a Ciudad Reptilia y el señor nos explicó y nos hizo entrar al centro de incubación y nos hizo cambiar los huevos de lugar, mirar la temperatura, ahí comprendí muchas cosas, creo que por eso es que siempre quiero que los niños hagan eso, porque pues fue la manera en que yo me enamoré de la biología y de enseñar. (...) Una experiencia negativa, más ha sido como el aspecto como de relación entre las familias, que uno queda como con sinsabores, con tristezas por el abandono de los niños y eso, pero creo que la experiencia positiva más linda que he tenido ha sido el Proyecto de Ruralidad, que estamos trabajando porque en ninguno de los otros lugares había tenido la posibilidad de tener un espacio que sintiera tan mío (...), por ejemplo yo siempre estoy en la mañana ahí y en los descansos, entonces sin que yo vaya a buscar niños, siempre llegan niños a ayudarme, entonces a recoger el caracol porque es plaga o a echarle una barrida, o a mirar las plantas que están ahí, o a recoger algunos cucarrones muertos que ya se están acumulando, entonces sin necesidad de llamarlos, (...)"*

Los relatos permiten abordar el habitus como generador de prácticas, a partir de la relación entre las condiciones sociales de los docentes y las relaciones históricamente

construidas. Del postulado anterior, se desprende el siguiente análisis: los docentes perciben los *habitus* y la estructura como algo natural, lo que permite que lo reproduzcan a través de un ejercicio de internalización de la historia colectiva, en un marco de creencias sobre lo rural y la práctica que se debe desarrollar en ese espacio. Siendo la identidad un elemento de la cultura que el sujeto interioriza, es decir un *habitus*, donde se recrea el conjunto de creencias, actitudes y prácticas sobre un objeto determinado, cabe observar que dicha identidad es en primera instancia una unidad distinguible dentro de un campo específico, así tenemos que estos procesos formativos por los que los docentes se profesionalizaron les otorgaron un marco de percepción de lo rural en un corpus homogéneo, por lo cual en su práctica desarrollan ejercicios con intencionalidades similares.

#### **4.1.1.4. Las prácticas pedagógicas y su relación con la identidad del maestro en el proyecto de ruralidad.**

Para el presente análisis se tomaron como referentes los informes de cumplimiento de metas elaborados por los docentes entrevistados.

##### **4.1.1.4.1 De las estrategias de integración curricular:**

El colegio IED Francisco Antonio Zea, enuncia en su PEI como postulado formativo “Ética y Creatividad para una Educación de Calidad”. En primaria, se plantea como estrategia principal para la integración curricular: “hilar los diferentes planes de estudio al proyecto FAZU- Huerta trabajando gran parte de los temas de forma in-

terdisciplinar, usando dos personajes que representan la siembra llamados Cebollita y Ce bollito. Y conectando el proceso a la fabricación de abono Orgánico para las plantaciones de FAZU- Huerta: Lombricultivo”. (Metas de calidad. 2016). Se desprende de lo anterior, que el colegio utiliza la integración a través de ejes temáticos relacionados con organismos dentro de un ambiente ecológico.

El propósito del aprendizaje es que “niños y niñas avanzan en el reconocimiento de sus necesidades a nivel local y de ciudad proponiendo solución a diferentes problemáticas a partir de sus experiencias y relaciones con fenómenos naturales, apropiándose de información de diversas fuentes para construir conocimiento, potenciando el pensamiento crítico al asumir posturas éticas, de respeto y cuidado de sí mismo, del otro y del entorno en el que viven”.

Con las evidencias de registro del docente, es posible determinar que la ruralidad como espacio privilegiado en la institución se ha definido como el campo de acción de la práctica, y que en este contexto está inmerso el habitus que emerge desde el conjunto de esquemas que se conformaron durante el proceso formativo del docente, señalando así, que el actuar se ajusta a los atributos que las creencias culturales implantaron en el habitus de los sujetos docentes acerca del concepto subjetivo de ruralidad.

Este proceso de inculcación y de incorporación, explica que las acciones en la práctica docente son producto no solo de la experiencia cognitiva, sino de los dispositivos de formación ligados a las creencias del capital cultural que generaron dispositivos para actuar en determinadas circunstancias que, en este caso, corresponden a un contexto



rural, donde las prácticas se limitan en su diversidad (procesos de siembra y cuidado de las plantas, a través de un personaje que opera como significante simbólico).

La construcción de las estructuras estructurantes y el campo como espacio autónomo, opera en la práctica del docente como mecanismos de percepción para concebir el espacio rural de cierta manera, estableciendo principios de clasificación que organizan cada acción pedagógica, de tal manera que el eje temático se constituye en un operador práctico para abordar la realidad de su práctica en un contexto rural.

“Los y las estudiantes a través del trabajo colaborativo y basándose en el reconocimiento de su entorno rural, desarrollaran la observación del ciclo de vida del rábano, esto permitirá que ellos reconozcan la que las plantas son seres vivos y la importancia de tener una alimentación sana y saludables”. (Metas de calidad. 2016).

Con respecto a los procesos de siembra, el docente se propone no solamente observar el ciclo de vida, sino que, además, el reconocimiento del entorno rural para que el estudiante se identifique como miembro del grupo social, como perteneciente a una misma clase; de igual manera el docente a través de estas nuevas prácticas, que difieren de su proceso formativo, crea nuevos esquemas para incorporar habitus desde el condicionamiento de la historia de su ejercicio en la institución, que le permiten incluirlas en su ejercicio objeto de enseñanza.

“Aprendizajes esenciales que potenció con los estudiantes: El ambiente de aprendizaje se centró en el desarrollo del Trabajo colaborativo y la

observación del ciclo de vida del rábano, para reforzar los cuatro valores del PEI del colegio.

**Ciencias Naturales:** Ciclo de vida del rábano, identificación de las partes de la planta y reconocimiento de las plantas como seres vivos, alimentación sana y saludable. Ciencias sociales: La familia, el colegio, el entorno y los valores de la honestidad, aceptación, respeto y el compromiso.

**Lengua Castellana:** comprensión y producción textual (primeros escritos de sus actividades en la FAZU-huerta,).

**Educación artística:** componente crítico, reflexivo y creativo (creación de personaje como representación del proyecto), producción de un matero con material reciclado.

**Ética:** Ética del cuidado de lo mío y de los demás”. (Metas de calidad 2016)

Si bien es cierto, el habitus se refiere a condicionamientos incorporados en las historias de vida, y que toman vida en las prácticas, también lo es, que estos permiten identificarse con grupos de la misma clase, para convertirse en reproductores de capital cultural:

“Realizar con los padres de familia y estudiantes socializaciones sobre la propuesta y comprometerlos con el desarrollo de la misma. Cada familia debe elaborar una propuesta de personaje fantástico inspirado en

el cilantro, esto con el fin de hacer una galería y entre los niñas y niñas escoger el que más les guste”. (Metas de calidad 20116).

#### **4.1.1.4.2 De la identidad y la práctica.**

Los docentes describen una red de pertenencias sociales, ya sea desde el lombri-cultivo, el personaje fantástico, el reconocimiento de la cotidianidad y del contexto rural, entre otros, como una forma de reafirmación y distintividad cualitativa. En este sentido, el habitus comporta una función distintiva que permite entender la identidad a partir de los rasgos de distinguibilidad, la ruralidad así entendida, se ubica como un elemento diferenciador que otorga identidad.

“Identidad y apropiación del contexto rural de Usme. Los estudiantes se motivan por el reconocimiento y vivencia de aspectos claves de su contexto rural desde la aproximación a fenómenos naturales, los cuales contribuyen a un proceso reflexivo que mejora convivencia, solidaridad y tolerancia desde el reconocimiento de la diversidad. Además, afianzan habilidades en los procesos de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas, siendo el estudiante un sujeto activo y crítico con la capacidad de toma de decisiones frente a sí mismo, el colectivo y el ambiente donde vive”.

“El ambiente de aprendizaje se centró en el desarrollo de la Identidad como forma de incentivar preguntas sobre la cotidianidad del estudian-

te y el contexto rural de Usme Pueblo, fortaleciendo la apropiación de conceptos y habilidades”.

“En el marco del proyecto se promueve la identidad y apropiación del contexto rural de Usme pueblo, desde los procesos de indagación y observación se relacionaron las siguientes temáticas:

- Contexto rural de Usme, sus veredas e historias.
- Seguimiento Ciclo de vida de lombriz roja californiana
- Efectos en el suelo del humus de lombriz
- Aspectos morfológicos y adaptativos de la lombriz
- Relación suelo y lombriz.
- Lombricultivo y lombricompuesto”.

Ahora bien, los sujetos distinguibles (maestros y alumnos) son de la misma especie, por cuanto actúan en un contexto diferenciador (ruralidad), pues la existencia social del individuo es diferenciada a pesar de comportar una identidad de rol y de pertenecer a un mismo grupo social. Ampliando un poco más la idea, se puede precisar que los sujetos se hacen pertenecientes gracias a la comunicación y la interacción entre lo subjetivo y lo colectivo.

Los aprendizajes y adhesiones van configurando identidad. El rol de docente y el rol de estudiante, se pueden situar desde una perspectiva de polaridad, según Melucci, donde opera un autoreconocimiento y un heterorreconocimiento de identificación,

donde distinguirse suscita a la vez, de igual manera, el reconocimiento de la diferencia.

Los docentes apelan a significantes, como proceso de socialización primaria y de adhesión identitaria. La adhesión emocional la realizan a través de un personaje fantástico que internalizan para identificarse con el significante de ruralidad. Este ejercicio de práctica evidencia en los docentes configuraciones de nuevas acciones o prácticas que se determina según la intensidad de los polos y la confrontación con el otro. “La estrategia pedagógica para este año, denominada SUPER USME, está inspirada en un personaje fantástico, el cual guio a los niños y niñas a través de las diferentes asignaturas y diferentes temas, abordando numerosos aprendizajes esenciales como: Ciclos de vida, cuidado, y exploración de plantas cultivadas en la zona de Usme”.

El grupo social (ruralidad) provoca marcos de comportamiento y visiones de pertenencia, que finalmente operaran en el docente a través de mecanismos de inclusión, para provocar una posición dentro del campo a partir de modelos de identificación que se incorporan por la conjunción de los sistemas de relaciones de las dos subjetividades, en tanto se armonizan las tradiciones, valores y, en general todos los elementos del capital simbólico.

---

## Conclusiones

Los diferentes instrumentos utilizados en la presente investigación permiten aproximarse al análisis de los habitus en las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en una institución con un proyecto rural, y cómo a partir de estos dos elementos reconfiguran la identidad en los maestros que trabajan en el Proyecto de Ruralidad de la institución. La intención apunta a establecer cómo el educador reconfigura la identidad a partir de la reflexión sobre el habitus desde las estructuras sociales externas y las internalizadas que toman vida en sus prácticas.

Las conclusiones se abordan desde la ruta conceptual establecida, que parte del campo educativo que contiene en su interior la estructura subjetiva (cuerpo-sujeto-docente) y la estructura objetiva (campo-escuela-Colegio rural FAZU), como conceptos que conforman los procesos de inculcación e incorporación, cuya génesis se encuentra en la familia y en la escuela; estas dos instituciones sociales inculcan e

---

incorporan el capital cultural, económico, escolar y simbólico que constituyen la práctica del docente dentro del proyecto de ruralidad.

La construcción del saber de la práctica y su sentido, se ubican en el habitus, entendido como el conjunto de esquemas y disposiciones estructuradas y estructurantes que forman la práctica misma. En este sentido, el campo educativo es reproductor de habitus y creador de capital simbólico, que permite la identificación y la incidencia en el sentido identitario, es decir los procesos de reconfiguración de la identidad del docente en una estructura objetiva (contexto de educación rural).

### **Reconocimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes en el proyecto de ruralidad.**

Reconocer las prácticas docentes dentro del proyecto de ruralidad a partir de la indagación del campo objetivo, (escuela) y el cuerpo como contenedor del habitus, (sujeto docente), permite establecer la reciprocidad entre la estructura del grupo social, y los elementos que aporta el docente en la posición que ocupa en este campo diferenciado (colegio rural), para determinar las prácticas. Así las cosas, los principales hallazgos frente a las prácticas de los docentes en el proyecto de ruralidad se desglosan a continuación:

Postulado: la práctica docente se constituye en la expresión de acciones de todo aquello que está ubicado en el habitus. Hallazgos: La génesis de las prácticas de los docentes se ubica, por una parte, en el conjunto de esquemas construidos en los procesos de inculcación primaria que formaron el sistema de disposiciones, y por otra, en la sedimentación intersubjetiva de las experiencias compartidas, que

---

generaron formas de actuación particulares, bajo estereotipos reconocibles. En este sentido, los maestros perciben una práctica particular, estereotipada, para el campo rural, reforzada por el consenso colectivo.

En todas las docentes es posible observar la influencia de los procesos de inculcación y acomodación en su práctica, homogeneizando el habitus, por cuanto las prácticas han de ser experimentales y relacionales con el contexto rural y el medio natural en que habitan los sujetos del campo específico. Siguiendo esta línea de hallazgos, el habitus regula de antemano las formas de práctica a manera de disposiciones permanentes, de acuerdo a cada condición o contexto particular; para el caso que nos ocupa, la representación simbólica de las docentes, además, de intersubjetiva es histórica, en tanto que ese colectivo particular percibe la ruralidad en relación con la siembra, el campo, los campesinos, lo ancestral y sus formas de contacto con lo natural, de allí, que perciban la cotidianidad en relación estrecha con su práctica, explicando cómo el habitus se proyecta en la escuela partir de lo cotidiano del contexto y se convierte en práctica, como expresión viva del habitus.

**Percepciones con las que el docente observa la realidad rural y organiza su práctica.**

Como se mencionó anteriormente, las prácticas son organizadas por el habitus, con base en representaciones dispuestas por la inculcación e incorporación para generar las disposiciones durables, o estructuras estructurantes. En este sentido, las docentes reconstruyen el mismo mundo social que representan en su habitus, de tal manera que repiten la práctica considerada como funcional para el mundo social (rural);



---

este hallazgo constituye la constatación de lo que Bourdieu denomina el disfraz de la objetividad. Las docentes hablan de planear, improvisar, crear, entre otras acciones, pero, estos sistemas de acciones requieren de sistemas adquiridos e inculcados sistemáticamente, pese a que dicen crear o ensayar prácticas, estas, por el ejercicio continuo de aplicación, se vuelven costumbre, esquema y por tanto habitus; además se soportan en representaciones simbólicas que definen lo rural y su actuación en este campo de una manera durable, diferenciada y particular.

Las docentes perciben la realidad rural y su actuación en ella, desde una perspectiva de reproducción de esquemas de práctica, pues no es casual que la observen a través de las costumbres del campo, de las historias de vida del contexto rural; así las cosas, la colectividad y su habitus determinan la disposición con que se generan las prácticas a manera de esquemas de acción con prácticas reproductoras de capital cultural.

Para reproducir el capital cultural que las docentes encuentran ligado a los procesos de siembra y al contacto con la naturaleza, han generado estrategias para reproducir los esquemas simbólicos y representaciones sociales sobre la ruralidad. Estas representaciones simbólicas operan en la práctica docente como matrices de percepción de lo rural para transferir analogías como “rural-siembra”, y a partir de ahí convertir los ejercicios pedagógicos en circunstancias parecidas en contenido a los contextos de los estudiantes.

Se concluye que las docentes observan la realidad social a partir de un estereotipo guardado en su memoria social, que les advierte que este campo específico (entendido

como espacio social), es un espacio rural destinado a la agricultura y que merece el cuidado especial, por tanto, la práctica ha de reproducir este esquema simbólico guardado como reconocible en su subjetividad y puesto en contexto a través de objetivaciones, que le indican formas de práctica a seguir en el campo rural. En razón a lo anterior, extrae el conocimiento del territorio rural para darle asiento en el currículo e integrar formas de acción diferenciadas del contexto urbano.

### **Determinación de los esquemas de acción en la respuesta adoptada en determinado campo.**

Las docentes adquieren un sentido práctico, equivalente a los habitus y esquemas simbólicos inculcados, así, determinan las respuestas de actuación en cada campo particular, de tal manera que las adaptan a situaciones similares. En la respuesta adoptada, el capital social juega un papel importante en la medida en que forma una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo, creando relaciones de pertenencia, de identidad, de esta manera los docentes generan regularidad en la práctica para permitir la integración del capital cultural para ser reconocido como un valor compartido, junto con el campo y el habitus.

De las respuestas de las docentes se deduce que el capital cultural heredado por la familia en el proceso de inculcación primaria debe imponerse como un valor reconocido y un signo distintivo de la práctica, que opera como elemento integrador y confiere significado a la acción pedagógica. Bourdieu explica como el habitus cambia en función de las experiencias nuevas, a través de procesos de revisión, pero también observa, que se parte siempre de las percepciones instituidas con anterioridad. En

este sentido, es posible generar prácticas nuevas e integradoras, pero basadas en esquemas adquiridos.

### **El habitus en las prácticas pedagógicas de los maestros.**

Postulado: La génesis de la construcción del saber de la práctica docente está ubicada en el habitus, éste es sistemático, de ahí que exista coherencia entre las diferentes prácticas, puede pasar de una práctica a otra, sin embargo, Bourdieu hace la salvedad de que el habitus tiene un carácter flexible, es un sistema abierto a experiencias nuevas, lo cual indica que es duradero, pero no inmutable.

Hallazgos: Las docentes pueden en cierta manera prever formas de acción en su ejercicio docente, porque han sido expuestos a procesos de inculcación e incorporación; además, han observado actuaciones colectivas e individuales similares en situaciones previas. En este sentido, las prácticas enunciadas por las docentes en el presente estudio permiten inferir que la estructura objetiva no es la única generadora de habitus, pues media el capital simbólico y su inculcación para llevar a cabo una codificación que actúa sobre el habitus.

Refieren las docentes que conocen el entorno de los estudiantes, de tal manera que han interiorizado el conocimiento cultural y lo han ligado a sus representaciones simbólicas. Aquí es importante resaltar que existe cierto grado de adhesión, por un lado, entre el habitus inculcado a los docentes en la familia, y por otro, el recibido a través de las instituciones sociales; ambos procesos son constructores de habitus y se conjugan para construir habitus inculcadores, que pueden ser o no reproductores. De los registros obtenidos se desprende que algunos docentes tienen la intención de

---

apertura desde una mirada simbólica del sujeto, generando espacios de autonomía del habitus, donde este no puede prever reglas y adaptaciones y se convierte en productor de habitus. No obstante, algunas de las docentes en su ejercicio pedagógico organiza sus acciones a partir de la homogeneidad y la regularidad en las prácticas.

Se extrae de la investigación que los dispositivos de formación para el “saber actuar” están constituidos por el habitus y las representaciones simbólicas propias del campo social, de tal manera que lo inculcado sobre el concepto de ruralidad pasa de práctica en práctica, si bien en cierto momento, se adapta con matices diferentes; finalmente, siempre es originado por el proceso de inculcación del capital cultural y de incorporación del capital escolar. Estos procesos operan como categorías de percepción para organizar la acción bajo el mismo habitus en situaciones similares.

Para Bourdieu la inculcación es un proceso de larga duración, que se sostiene en el tiempo, y que permea la subjetividad, de ahí que los docentes apliquen clasificaciones y sesgos frente a la ruralidad, pues consideran legítimos estos principios que separan lo rural de lo urbano; de igual manera, el habitus atraviesa la estructura objetiva del docente, para permear la práctica pedagógica; así las cosas, tanto el habitus como la posición distintiva que otorga la clasificación produce prácticas diferenciadoras.

**El habitus es una disposición que opera bajo relaciones distintas dando lugar a actuaciones distintas.**

Las docentes accionan prácticas sostenidas sobre el reconocimiento simbólico, que se expresan bajo esquemas de percepción con significaciones de cualidades particulares de clase. Por consiguiente, lo urbano es una clase distinta de lo rural, de allí

---

que operen actuaciones distintas, dadas las relaciones diferenciadas que obligan a reinterpretar esquemas formados en la dimensión histórica del sujeto y su formación objetiva.

Se aprecia en la investigación que el habitus emerge en la relación entre el sujeto histórico y su ubicación o posición en el espacio social (ruralidad) y del conocimiento incorporado a los esquemas de percepción, para finalmente, guiar las prácticas bajo unas reglas de comportamiento que operan como mediadores de identificación y unidad de grupo, para reconocerse en un espacio clasificado por su estructura. Como se mencionó en el apartado de análisis de instrumentos (Entrevistas semiestructuradas, relatos y revisión de documentos), para Bourdieu, el habitus es en principio un aprendizaje constante y renovado, de inculcación, interiorización, apropiación y formas de control, que está presente en todas las instituciones sociales. Siendo la educación una institución social, se convierte en una posición de clase social, lo cual genera habitus de clase que aporta a la producción y reproducción de las relaciones y simbologías sociales.

Siendo el habitus un conjunto de esquemas que permite crear múltiples prácticas adaptadas a situaciones nuevas o renovadas, las docentes adaptaron prácticas a circunstancias similares, el salón de clase rural actuó como campo integrador de experiencias objetivas pasados en espacios urbanos, convirtiendo el sistema de disposición como adaptable y duradero haciendo transferencia de analogías de esquemas.

En conclusión, y retomando apartes del análisis previo de la investigación, todas las docentes entrevistadas forman un conjunto de agentes en un campo específico

– la escuela-, ocupando posiciones similares y disposiciones con condicionamientos y principios similares, por tanto, producen acciones similares. Según las respuestas y la similitud de ellas, todos los estudiantes son iguales, pues reciben el mismo tratamiento desde la práctica docente, porque subyace en ellos una idea común bajo la forma de conjunto de representaciones simbólicas que el docente tiene sobre la realidad educativa, y que expresa el habitus en función del esquema de percepción y clasificación.

### **Reconocimiento de la identidad a partir de habitus y su expresión en la práctica.**

Postulado: El reconocimiento de la configuración de la identidad a partir del habitus, se establece en el espacio social (escuela) donde confluyen el capital cultural y la incorporación del capital escolar expresados en prácticas visibles, donde subyace una historia personal de conocimiento, cultura y experiencia, con la cual particularizan una cognición y una identidad.

Hallazgos: La historia personal de las docentes y su relato de existencia, es diferenciador, no obstante, la pertenencia a un grupo social determinado, donde existen elementos comunes, pero, también, roles diferenciados (alumno-docente). Pese a esta circunstancia de campo, ocurren procesos de identificación que configuran identidad a través de adhesiones por transmisión de capital cultural o escolar, cuando se internalizan significantes que convocan unidad, en este caso el aprecio por la naturaleza en un territorio rural, hace que las docentes se identifiquen con esa representación social y generen prácticas conducentes a validar esas creencias.

---

Los sujetos portan una identidad, que según Giménez (1997.P.10), corresponde al componente subjetivo de la cultura, es decir, a la identificación con el otro (estudiantes y otros docentes); cabe advertir, que, si bien es cierto, los sujetos se reconocen a través de mecanismos de aceptación y aprobación generando pertenencias, también lo es, que siguen siendo distinguibles cualitativamente.

Los mecanismos de aceptación se expresan en prácticas que los producen. Las docentes utilizaron la figura del héroe como referente de rol para identificarse a sí mismas y demostrar que se puede adherir a posibles identidades y roles sociales que le significan por ser aceptados como un valor social relevante que genera identidad. En este sentido, la identidad comporta un carácter subjetivo que se interioriza a partir de las conexiones simbólicas que ofrece el reflejo de la cultura.

Se desprende de la investigación, que la práctica pedagógica de las docentes está encaminada a la sujeción de roles y valores validados socialmente para generar uniformidad y afirmación, en un proceso de incorporación de habitus para recrear en su ejercicio pedagógico las creencias y representaciones sociales propias; esto se evidencia en que las docentes generan en su práctica un marco de comportamiento, para que los alumnos se reflejen en la cultura y se adhieran a un “ideal” de creencias.

Las docentes parten de una supuesta homogeneidad determinada por las particularidades del territorio rural, concebido como configurador de identidades, pues las familias de los estudiantes han dejado una impronta de identidad que debe ser resguardada a través de la escuela. A partir de esta apreciación es posible explorar la relación conceptual entre habitus e identidad.

---

## **Los habitus en las prácticas pedagógicas del proyecto de ruralidad y la reconfiguración de la identidad del maestro.**

Después de este recorrido analítico y la reflexión de los elementos teóricos establecidos en la ruta conceptual, es pertinente desentrañar de las conclusiones expuestas anteriormente como se desarrolla la reconfiguración de la identidad en los docentes. Además, analizar en profundidad los habitus en las prácticas pedagógicas del proyecto de ruralidad.

### **De los esquemas del habitus a la reconfiguración de la identidad.**

La educación es una práctica social, desarrollada por sujetos sociales que ocupan una posición determinada y que actúan bajo un conjunto de disposiciones y principios derivados de su participación en un campo específico, el educativo, y que enmarcan sus actuaciones pedagógicas; estos elementos forman los habitus, que son a su vez esquemas clasificatorios, que le permiten a los docentes tomar posición y establecer los contenidos y las prácticas diferenciadoras, pues el habitus genera prácticas distintivas. En este sentido las docentes del proyecto rural FAZU, han establecido el sentido práctico de sus acciones, de tal manera que bajo la percepción que opera como esquema, han definido lo que es funcional en ese campo específico, que se denomina territorio rural.

El capital cultural y simbólico que ostentan las docentes opera como representación, en este caso el territorio rural está representado en los elementos de la agricultura, la naturaleza y la ecología, por tanto, sus prácticas pedagógicas se desenvuelven en este marco simbólico. Sin embargo, es importante recordar que el campo educati-



---

vo, también exige un grado de conocimiento, de profesionalización, para acceder a una posición dentro del campo educativo. Estos dos elementos se entrelazan adicionalmente con el cúmulo de creencias y sentimientos, que al ser compartidos como colectividad van constituyendo una adhesión identitaria, en parte, por el sentido de pertenencia que se va generando en los procesos de incorporación.

Los conocimientos y habilidades requeridos para operar en el campo educativo, se articulan al capital cultural y simbólico configurando un habitus asociado a la identidad como docentes en escenarios rurales, de esta manera, las experiencias de vida y profesionales del docente actúan a manera de filtro para accionar en el aula e interpretar este escenario, todo ello, bajo una creencia de una práctica natural, porque así debe ser, lo que se cree y percibe se traduce en prácticas, que se visualizan como naturales y generan mecanismos de reproducción.

Atendiendo a lo anterior, encontramos que todas las maestras presentan rasgos reproductores de prácticas, imperando la concepción del campo educativo rural como un escenario para recrear la naturaleza y su vínculo con el individuo, pues en su habitus existe la percepción, el esquema, de que el territorio rural es sinónimo de naturaleza, en contraposición con el campo urbano. Este contacto permanente con el escenario rural va contrastando o reafirmando creencias que posibilitan acercamientos de pertenencias identitarias, marcadas por procesos de acople de prácticas nuevas con acciones esquematizadas desde la formación como docentes.

La comprensión que hace el maestro sobre el territorio rural, exige la identificación de las fuerzas que operan en este escenario para estructurar una adaptación, es-

---

te proceso, necesariamente genera habitus, pues las acciones cotidianas repetitivas ejercen efectos en las prácticas, en este orden de ideas, el habitus transita sobre las prácticas, y estas a su vez, se recrean en el habitus. Todas las experiencias del maestro, nuevas y antiguas, construyen esquemas, que en últimas serán controladas por el habitus.

El habitus es generador y productor de sistemas estructurados, desde esta perspectiva se convierte en el marco de reproducción de las prácticas; sin embargo, en los hallazgos de la presente investigación, se pudo observar que la interrelación de los docentes con el territorio rural evidencia una práctica adaptada desde esquemas anteriores, pero, con nuevas formaciones de habitus soportados en creencias generadas por las condiciones particulares del territorio, y por las creencia, que fundaron acciones en el aula a partir del contacto con la naturaleza y con la identidad del territorio, su diferenciación y conocimiento ancestral.

Desde esta línea analítica, los discursos de las docentes se centraron en la definición de prácticas fundadas en el rescate de la identidad territorial, sus costumbres y características geográficas, articulando el trabajo pedagógico con el capital cultural, determinante en los procesos de identidad, pues de él se desprende la pertenencia al grupo, generando sellos distintivos, donde el docente se identifica con el territorio, reconfigurando identidad, revelando el trayecto del habitus sobre el aula para configurar esquemas perceptivos que le permiten a los docentes clasificar esta población como diferente a la que constituye el campo de la educación urbana.

---

Retomando a Giménez (2009, p. 20) la identidad tiene un carácter intersubjetivo y relacional, en este sentido no es propiedad intrínseca del sujeto. Entendida así la identidad, los docentes al relacionarse dentro de un contexto particular comparten e interaccionan como individuos únicos pero pertenecientes a un grupo, este vínculo genera inclusión y lealtad. El grupo social, a través de la ubicación o posición que efectúa del sujeto, exige para su rol, interiorizar el capital simbólico y cultural; de tal manera que no podría pensarse que el docente que actúa como agente social dentro del campo educativo, accione sin pertenencia y sin compartir el capital simbólico que los une. En consecuencia, las docentes que comportaban historias de vida formativas y creencias ubicadas en el campo de lo urbano, precisaron conocer las especificidades del territorio rural, proceso en el cual tuvieron que reconocerse como miembros pertenecientes al grupo, para ello interiorizaron representaciones y creencias de los estudiantes y sus familias que emanaron en sus prácticas de una manera diferenciadora gracias a las interrelaciones de las subjetividades y la institucionalidad del campo donde ejerce la práctica pedagógica.

Estos mecanismos de interacción social, regulados por los esquemas de disposición operan de manera flexible, de otra manera, no se entendería la adhesión a las representaciones simbólicas del grupo y la incorporación de valores y creencias del territorio rural en el habitus de las docentes para percibir como legítimo esos saberes y reproducirlos en la práctica. Las docentes pasaron del campo de la educación urbana, al de la educación rural, para realizar esta transición e integración, entra en juego la compatibilidad entre el habitus que se moviliza en el territorio rural y el que posee el docente, el grado de empatía entre las creencias y valores, determi-

---

nando así el acceso al grupo. Con respecto a lo anterior se concluye que el habitus como principio de la práctica y de esquemas de disposición que generan pertenencia, influye decididamente en la configuración de la identidad.

Las docentes que en su interrelación con el escenario rural lograron adhesiones identitarias tienden a desarrollar prácticas reafirmantes de los valores y creencias de este campo, generando reconfiguraciones de identidad, para poder movilizarse como agentes sociales en su rol educativo. Lo anterior proporciona al docente un esquema perceptivo del contexto, en coherencia con la posición que ocupa en el escenario rural para ser reconocido por los demás miembros del campo, incorporando estructuras que le permiten desarrollar prácticas afines al capital cultural. Las alianzas con las familias de los estudiantes, permiten el reconocimiento, pues se establece un intercambio de saberes y posiciones similares que otorgan apoyo y mutuo reconocimiento, en este sentido los docentes del FAZU que trabajan en el Proyecto de ruralidad, tienen un contacto permanente con el medio familiar, cuyo vínculo fortalece el sentido de pertenencia y a su vez permite conservar la posición del agente social.

Finalmente, de los hallazgos es posible concluir que, la configuración de la identidad es un proceso intersubjetivo, desarrollado en un campo cultural, y su mayor o menor grado de pertenencia dependerá de la frecuencia de la interacción, de la acción, en últimas de las prácticas de los sujetos, según la posición que ocupen en el campo, donde el habitus organiza el quehacer docente.

# Índice de Autores

Secretaria Distrital de Ambiente (2011), 2	(Colegio Rural José Celestino Mutis, 2016), 3
Secretaría Distrital de Planeación (2011), XI, 2	(Giménez, 1997a), 12
(Alcaldía Mayor de Bogotá & Hospital de Usme, 2010), 3	(Secretaria de Educación Distrital , 2015), 4, 6
(Alcaldía Mayorde Bogotá, 2012), 4	(Secretaria Distrital de Planeación, 2014), 4
(Bourdieu, 1996), 13	

## Bibliografía

- Aguilar, D., Calderón, I. & Ospina, J. (2007). *El maestro colombiano entre las demandas sociales políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto*, Master's thesis, Maestría en Educación.
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Hospital de Usme (2010). Diagnóstico Local De Salud Con Participación Social 2009-2010 de la localidad de Usme., *Technical report*, Secretaría Distrital de Salud.  
**URL:** <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Todo%20IIH/DX%20USME.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Bogotá Líder Mundial en la Adaptación al Cambio Climático. Plan de Desarrollo Bogotá Humana, *Technical report*, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*, Biblioteca de sociología, decimoséptima reimpresión (2001) edn, Amorrortu.  
**URL:** <https://books.google.com.co/books?id=1tWDrGEACAAJ>
- Bernasconi R., O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo, *Acta Sociológica* 1(56): 9–36.
- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 10, Deutschland, p. 1–25.
- Bourdieu, P. (1996). Espacio Social y Poder Simbólico, *Cosas dichas*, El mamífero parlante, Ed. Gedisa. Texto francés de la conferencia pronunciada en la Universidad de Sandiego en marzo de 1989.  
**URL:** <https://books.google.com.co/books?id=Dx7DAAAACAAJ>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2013). *La Nobleza de Estado. Educación de Elite y Espíritu de Cuerpo*, Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P. & Dilon, A. (2007). *El Sentido Práctico*, Biblioteca Clásica, primera edn, Siglo XXI.  
**URL:** [https://books.google.com.co/books?id=Az\\_CviBMFiUC](https://books.google.com.co/books?id=Az_CviBMFiUC)
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1995). La Rreproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza.
- Burgos C., D. B. & Cifuentes G., J. E. (2016). *La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes*, PhD thesis, Universidad de la Salle.
- Colegio Rural José Celestino Mutis (2016). Documento Mesa Rural.  
**URL:** <http://www.micolegioruraljcm.edu.co/index.php?option=com>
- Correa, J. M., Aberasturi, E., Gutierrez, L., Fernández, L., Losada, D. & Martinez, A. (2013). La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional., *I Seminario internacional REUNID*.
- Cruz P., J. M. (2012). El Francisco Antonio Zea, un colegio que sabe vivir la ruralidad.  
**URL:** <http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/1365-el-francisco-antonio-zea-un-colegio-que-sabe-vivir-la-ruralidad>
- Departamento Nacional de Planeación (2014). El campo colombiano, un camino hacia el bienestar y la paz. “Misión para la transformación del campo”, *Technical report*.
- Forero Q., I. Y. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de la escuela multigrado*, Master’s thesis.
- Gallardo G., M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿ de la diferencia a la desigualdad?, *Revista Iberoamericana de Educación* (55/5).
- Giménez, G. (1997a). La Sociología de Pierre Bourdieu, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Giménez, G. (1997b). Materiales para una teoría de las identidades sociales, *Frontera norte* **9**(18): 9–28.
- Giménez, G. (2010). Cultura, Identidad y procesos de individualización, *Identidades: Teorías y métodos para su análisis*. México, UNAM p. 15–28.
- Koprinarov, L. (2010). El cuerpo comunicativo. José Ortega y Gasset sobre el lenguaje como gesticulación., *X CONGRESO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA*.  
**URL:** <http://shaf.filosofia.net/Congresos/Congresos>
- Leiva O., J. J. (2009). Educar para la ciudadanía intercultural y democrática, *Teoría de la Educación* **21**(2): 255–259. Recensiones.

- Lestegás, F. R., Bernadal, L. G., Figueroa, A. H., García, J. H., López, A. M., Lestegás, F. R. & Valdivia, B. S. (2008). *Identidad Y Ciudadanía: Reflexiones sobre la construcción de identidades*.
- Lipinski, E. (2015). El concepto de persona y la construcción de la identidad personal : disputas en torno a la constitución de un orden moral y político.
- Lozano A., M. C. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*, PhD thesis, Universidad de Manizales.
- López R., L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Colombiana de Educación* (51): 138–159.
- Mercado M., A. & Hernández O., A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva, *Convergencia* 17(53): 229–251.
- Meza R., J. L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa, *Actualidades Pedagógicas* (51): 59–72.
- Moreno G., W. et al. (2007). *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, Funámbulos Editores.
- Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Ciencias Sociales, 3 edn, Universidad de Deusto.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis, *International journal of qualitative studies in education* 8(1): 5–23.
- Ramírez Castañeda, Y. E. (2012). *Familias campesinas y rurales en el contexto de la nueva ruralidad. Estudio de caso en la vereda del Hato del municipio de la Calera*, Master's thesis, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Trabajo Social con énfasis en familia y redes. Línea de Investigación: Familias y procesos sociales.  
**URL:** <http://www.bdigital.unal.edu.co/9952/>
- Rivera S., . A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad, *Itinerario Educativo* 29(65): 99–120.
- Rodríguez G., G., Gil F., J. & Garcia J., E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.
- Santos G., M. (2011). Pierre Borudieu: Razón, Escuela y Disposición “Escolástica”. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Ecuación*.
- Secretaria de Educación Distrital (2015). Propuesta de política pública de educación rural en el distrito hacia el posconflicto., *Technical report*, Secretaría de Educación Distrital.  
**URL:** <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic>



---

Secretaría Distrital de Ambiente (2011). Informe Anual de Calidad del Aire de Bogotá 2010., *Technical report*, Secretaría Distrital de Ambiente.

**URL:** <http://oab2.ambientebogota.gov.co/apc-aa-files>

Secretaría Distrital de Planeación (2014). Proyecciones de población por localidades para Bogotá 2016-2020., *Technical report*.

Secretaría Distrital de Planeación (2011). 21 Monografías de Las Localidades, *Technical report*, Secretaría Distrital de Planeación.

**URL:** <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones>

Soriano A., E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*, Aula Abierta, Editorial La Muralla, S.A.

**URL:** <https://books.google.es/books?id=-h1B4eLXnJ8C>

Valenzuela, J. (2015). Decadencia y auge de las identidades. El Colegio de la frontera Norte A.C. Tijuana.