

# Espacios vividos: trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia

Milton Daniel Castellano Ascencio <sup>1</sup>  
Alba Mery Blandón Giraldo <sup>2</sup>

## Resumen

El artículo aborda los trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia a partir de su interacción con el espacio geográfico. El objetivo es comprender la función del espacio geográfico en la configuración de la profesionalidad pedagógica de los maestros rurales. Para ello, se analizan las narrativas construidas por los maestros a partir de la técnica de relatos de experiencia, inscrita en el enfoque biográfico-narrativo. También se retoman los postulados de Kessler sobre las nociones de paisaje y espacio geográfico como una ruta de lectura para el abordaje de las narrativas. En cuanto a los resultados, se encuentra que las alusiones al espacio geográfico donde están las escuelas cumplen funciones diferenciadas en los trayectos biográficos de los profesores: presentar un inventario de lo que allí acontece y mostrar (a) las condiciones complejas a las que se enfrentan y en las que deben ejercer su labor como docentes, (b) las confrontaciones urgentes de la cotidianidad y (c) las reflexiones de los maestros sobre los territorios recorridos como forma de resignificar sus experiencias.

**Palabras clave:** espacio geográfico, espacio vivido, profesionalidad pedagógica, ruralidad, trayectos biográficos



<sup>1</sup> Universidad de San Buenaventura,  
Medellín

[milton.castellano@usbmed.edu.co](mailto:milton.castellano@usbmed.edu.co)

<sup>2</sup> Universidad de San Buenaventura,  
Medellín

Recibido: 16/07/2021

Aceptado: 20/08/2021

Aprobado: 22/04/2022

Publicado: 13/06/2022

**Para citar este artículo:** Castellano, M., & Blandón, A. (2022). Espacios vividos: trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia. *Praxis & Saber*, 13(33), e13181. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13181>

# Lived spaces: biographical-professional paths of rural teachers in Antioquia

## Abstract

The article addresses the biographical-professional paths of rural teachers in Antioquia based on their interaction with the geographic space. The main objective is to understand the role of geographic space in shaping the pedagogical professionalism of rural teachers. For this purpose, the narratives constructed by the teachers are analyzed using the technique of accounts of experience, which is part of the biographical-narrative approach. Additionally, Kessler's postulates on the notions of landscape and geographic space are taken up as a reading route for addressing the narratives. Regarding the results, we found that the references to the geographic space where the schools are located have different functions in the biographical paths of teachers: presenting an inventory of what happens there and showing (a) the complex conditions they face and in which they must exercise their work as teachers, (b) the urgent confrontations of daily life, and (c) the teachers' reflections on the traversed territories as a way to bring a new sense to their experiences.

**Keywords:** geographical space, lived space, pedagogical professionalism, rurality, biographical paths

## Espaços vividos: percursos biográfico-profissionais de professores rurais em Antioquia

## Resumo

O artigo aborda os percursos biográfico-profissionais dos professores rurais em Antioquia com base na sua interação com o espaço geográfico. O principal objetivo é compreender o papel do espaço geográfico na formação do profissionalismo pedagógico dos professores rurais. Para este efeito, as narrativas construídas pelos professores são analisadas utilizando a técnica dos relatos de experiência, que faz parte da abordagem biográfico-narrativa. Além disso, os postulados de Kessler sobre as noções de paisagem e espaço geográfico são retomados como rota de leitura para a abordagem das narrativas. Quanto aos resultados, concluímos que as referências ao espaço geográfico onde as escolas estão localizadas têm diferentes funções nos percursos biográficos dos professores: apresentar um inventário do que aí acontece e mostrar (a) as condições complexas que enfrentam e nas quais devem exercer o seu trabalho como professores, (b) os confrontos urgentes da vida quotidiana e (c) as reflexões dos professores sobre os territórios percorridos como forma de dar um novo sentido às suas experiências.

**Palavras-chave:** espaço geográfico, espaço vivido, profissionalismo pedagógico, ruralidade, caminhos biográficos

La producción académica en torno a los trayectos profesionales docentes ha sido fecunda en la última década. En su abordaje, se han empleado categorías no solo para caracterizar los trayectos, sino también para entender cómo se ha configurado la profesionalidad docente en Latinoamérica y en otras regiones. Hasta ahora, hemos visto que la noción de *espacio autobiográfico* (Arfuch, 2002) ha sido importante para comprender la configuración de experiencias, discursos y sujetos pedagógicos, constituida en la relación entre (auto)biografía y educación (Gallego & Pulgarín, 2021; Hervásd, 2021; Suárez, 2014). Los conceptos de *historias de vida y método (auto)biográfico* han propiciado la reflexión sobre la pertinencia de los trayectos de vida en la aprehensión y en la acción de la realidad (Marín *et al.*, 2021; Morales & Taborda, 2021; Nóvoa, 2014; Souza, 2006).

Ahora bien, sin desconocer la importancia de estas categorías ni desligarnos del marco de comprensión que proponen, a pesar de la amplia producción sobre los trayectos profesionales, aún está pendiente la exploración de la categoría de *espacio geográfico*, que somete a tensión comprensiones de orden histórico sobre la profesionalidad docente. Esta categoría permite acudir a relatos de experiencia para entender el tránsito territorial de los docentes y su participación en cómo se construyen en la profesión, sobre todo, al entender que la reconstrucción de los trayectos —su narración— supone la geografía y cronología de una experiencia que está arraigada a la singularidad de una región (Ripamonti, 2007).

Los conceptos de *espacio geográfico* o *paisaje* (Kessler, 2000) permiten determinar otros elementos conceptuales y metodológicos para comprender la práctica de los maestros y la apropiación del espacio de quienes ejercen su profesión en contextos rurales (Marín, 2005). A su vez, el elemento geográfico facilita el análisis de las relaciones entre trayectorias y espacios habitados por los docentes (Espinoza, 2003; Marín, 2005).

Con el objetivo de explorar nuevas categorías y sus relaciones, este artículo se interesa por los trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia a partir de su interacción con el espacio geográfico. En la revisión inicial de literatura, no encontramos estudios similares que se acerquen a nuestro propósito. Sin embargo, encontramos cierto tratamiento de la noción de *espacio geográfico* —y de la noción cercana de *territorio*— para abordar la profesionalidad docente y las prácticas de los maestros rurales. Los estudios se ocupan de las narrativas sobre las condiciones laborales docentes en un intento de comprender su relación con el aprendizaje escolar y la estructura organizacional (Córdova, 2018). Por otro lado, se discuten cuestiones relacionadas con salud, género y trabajo docente a partir del análisis de narrativas sobre condiciones de trabajo de profesores rurales (Souza & Sousa, 2016).

Las referencias al espacio geográfico también aparecen en estudios sobre el desplazamiento forzado en estudiantes (Sáenz, 2017) y maestros (Díaz & Martínez, 2020; Molano, 2019), en los que el espacio se asume como contenedor de fenómenos que afectan las escuelas rurales (Barragán & Amador, 2014; Nunes, 2013) y las ubicadas en entornos marginales (Cuervo & San Martín, 2016). Para ello, se acude a conceptos como el de *desterritorialización* (Deleuze & Guattari, 1997; Harvey, 1998) y *reterritorialización*, que suponen un reposicionamiento provisional, incierto e inestable que implica nuevos aprendizajes (Gallo & García, 2013; Nunes, 2013), el cual ofrece pistas para entender el tránsito territorial de los docentes y cómo

este participa en la construcción de su profesionalidad. Por ello, es importante acudir a sus relatos de experiencia. En esta misma línea, aparece el interés por la práctica y la apropiación del espacio de los docentes ubicados en contextos rurales (Agudelo *et al.*, 2021). Allí, nociones como *memoria geográfica* (Giacobe, 1998; Marín, 2005) y *semiótica tensiva* (Espinoza, 2003) han permitido la comprensión de dichas apropiaciones y el análisis de las trayectorias y espacios habitados por los docentes.

Así mismo, se acude a la referencia del *espacio geográfico* en estudios de corte etnográfico y narrativo, que se ocupan de la reconstrucción de historias de vida de sujetos vinculados a las dinámicas escolares de comunidades ancestrales como una forma de mostrar las complejidades de acceso y como estrategia de caracterización de dichas comunidades. En ellos se acude a la noción de *espacio pedagógico* para evidenciar la importancia de los espacios cotidianos —prácticas cotidianas unidas a las dinámicas de comunidad— y llevar a cabo procesos educativos o pedagógicos (Aguirre *et al.*, 2018; Camayo, 2018; Gómez & Hernández, 2017; Maldonado, 2017; C. Montenegro, 2015).

El barrido bibliográfico muestra que las nociones de *territorio* y *espacio* tienen un espectro semántico amplio en los estudios etnográficos y narrativos. Esto permite el surgimiento de acepciones que, además de suponer un problema semántico a la hora de aclarar los conceptos de *espacio* y *territorio*, añaden términos diversos que se emplean para aludir a las acciones y prácticas que se dan dentro de la escuela y que pueden guardar —o no— relación con las características del espacio geográfico que las acoge. Por ejemplo, la noción de *territorios nómadas* (Delgado *et al.*, 2014) se emplea para hablar de las afectaciones que las dinámicas sociales han generado en la escuela y como una forma de reflexión permanente sobre las sensaciones de desarraigo presentes en ella (Aguirre *et al.*, 2018; Delgado *et al.*, 2014; Maldonado, 2017). Desde la cartografía sociopedagógica, se emplea la noción de *territorio socioeducativo* para entender las funciones de la escuela y las relaciones que establecen los agentes escolares con la comunidad donde se ubican (V. Montenegro, 2019). Otros estudios han empleado la noción de *paisaje* —propia de la geografía— para la revisión de experiencias artístico-docentes como ejemplo de acción contextualizada —ubicada espacialmente— (Aguirre *et al.*, 2018). De igual forma, se exploran las relaciones que las personas establecen entre las características del *territorio imaginado* —o *representación del territorio*— (Valiente, 2007) y las de la narrativa construida sobre un evento histórico como elemento determinante para el diseño de estrategias para la enseñanza de la historia (Parellada, 2016).

Por otra parte, con respecto a la narrativa centrada en las historias de vida de los maestros, se encuentran estudios interesados en identificar:

- el sentido que le otorgan los docentes a la práctica pedagógica en espacios rurales a partir de la reconstrucción de sus historias de vida (Aguirre *et al.*, 2018; Castañeda, 2018; Gallo & García, 2013; Morales & Taborda, 2021).
- la construcción de la identidad docente en contextos rurales (Domínguez *et al.*, 2017; Marín *et al.*, 2021).
- la construcción del sentido de *lugar*, en la que son determinantes tanto la descripción de los componentes y características físicas de los lugares como las interacciones experimentadas en ellos (Ramos & Feria, 2016).

En esta misma dirección, con una perspectiva histórica, se emplean las narrativas de docentes ubicados en épocas y territorios concretos para revisar los vínculos entre educación, religión y política, que permiten explicar cómo se constituyó el campo profesional docente en un territorio específico (Teobaldo, 2004).

También aparecen estudios interesados en las prácticas pedagógicas de los maestros en contextos rurales (Agudelo *et al.*, 2021; Betancourt *et al.*, 2016; Martins *et al.*, 2020). Sin embargo, esto no necesariamente supone un interés por profundizar en las relaciones entre las prácticas y el espacio geográfico. La noción de *espacio geográfico* también es abordada en estudios que se ocupan de revisar la formación docente en el marco de la reflexión de la didáctica de la geografía y de las habilidades espaciales para los contextos de la educación colombiana (Lombo, 2018).

El recorrido por los estudios que incluyen la categoría de *espacio geográfico* en el acercamiento a los trayectos profesionales de los maestros rurales evidencia un uso problemático, ya que proliferan acepciones metafóricas de los términos, las cuales se alejan de la idea inicial de *espacio geográfico*. Por otra parte, las alusiones a dicho término no necesariamente proponen elementos que permitan acceder a la manera en que el espacio geográfico participa en los trayectos profesionales de los maestros y mucho menos en la configuración de su profesionalidad pedagógica.

En esa medida, partimos de la idea de que, en relación con el espacio geográfico, se podría pensar en la vinculación entre el accionar del maestro y el espacio de ese accionar y, por lo tanto, en un accionar que no es predefinido y que se puede desbordar en atención a las particularidades del espacio y a las mismas mediaciones que usa el maestro para comprender su lugar. Así, la relación con el espacio está determinada por distintas formas de aproximarse a él que generan en el maestro concepciones que pueden no coincidir con los elementos que el mismo espacio propone para su recorrido (Kessler, 2000), pero que, en definitiva, participan en la construcción del saber práctico-experiencial en el maestro. Debido a lo anterior, este artículo se propone comprender la función del espacio geográfico en la configuración de la profesionalidad pedagógica de los maestros rurales.

## Metodología

El diseño metodológico corresponde a un enfoque biográfico-narrativo (Delory-Momberger, 2015), que permite comprender el sentido que los maestros dan a sus trayectos profesionales. Para recopilar datos, se les propuso a los maestros realizar un escrito autobiográfico que relatara un suceso significativo de su práctica pedagógica, lo cual representó para algunos de ellos un gran reto. Durante cinco encuentros, se implementaron estrategias de buceo en la memoria y de evocación de los recuerdos (Suárez, 2007) para dotarlos de herramientas que les facilitaran narrarse a sí mismos. Como elementos complementarios, se realizaron cartografías, fotonarrativas y grupos de discusión para generar información.

Los maestros construyeron quince narrativas en las que expresan sus voces. No obstante, la interpretación es nuestra como investigadores. Los relatos fueron analizados a la luz de descriptores que emergieron en la lectura. Estos sirvieron para establecer líneas temáticas —de

sentido— y registrar las relaciones entre testimonios y tematizaciones asociadas a la categoría de *espacio geográfico* desde un análisis de las recurrencias asociadas a ella. Las correlaciones permiten revisar cómo se vincula el espacio geográfico en los trayectos profesionales de los docentes. Por ello, en los intercambios con los maestros y en las narrativas, se fundamentan las consideraciones que proponemos sobre la profesionalidad pedagógica de maestros rurales (Moriña, 2017; Suárez, 2007).

## Resultados

### *El espacio geográfico y la construcción del trayecto profesional*

Si se parte de que el espacio geográfico en relación con la profesionalidad pedagógica<sup>1</sup> no solo alude al territorio —en su concepción más euclidiana— donde está ubicada la escuela, sino que también da cuenta tanto del conjunto de experiencias y memorias que construyen los maestros en su habitar como de las acciones que ahí suceden, tendríamos que asumir que estas experiencias, memorias y acciones, en principio, se asemejan al trasegar por el espacio, a las primeras relaciones que los maestros entablan con él. Esta primera idea de *espacio geográfico* nos acerca al hecho de que la relación con él está determinada por distintas formas de aproximación del maestro y que generan en él concepciones que pueden —o no— coincidir con los elementos que el mismo espacio propone para su recorrido (Kessler, 2000). Desde esta consideración, se podría pensar que la vinculación entre el accionar del maestro y el espacio geográfico no está predeterminada, pues las acciones que él emprende en los territorios que habita tendrían que leerse siempre a la luz de las particularidades del espacio y de las formas de recorrerlo.

En relación con las formas de recorrer el espacio geográfico, Kessler (2000), a partir de una genealogía filosófica nietzscheana, propone diferentes tipos de aproximación subjetiva al espacio geográfico<sup>2</sup>, al distinguir los modos del turista, el aventurero, el explorador, el conquistador y el viajero. Para él, el turista tiene una relación instrumental con el espacio geográfico, pues su recorrido solo se interesa por el consumo de lugares<sup>3</sup> que otros ya han calificado como interesantes o relevantes. La forma de aproximación que propone el turista, desde la mirada externa y predeterminada que lo caracteriza, no permite que la experiencia del recorrido lo atraviese. El aventurero se interesa por lo que le pueda ofrecer el espacio en términos de aprovechamiento de bienes. Su recorrido se concentra en inventariar lo que hay

1 Según Castellano *et al.* (2019), la profesionalidad pedagógica condensa elementos que dan cuenta de las vivencias, representaciones, motivaciones y trayectorias que tienen los maestros sobre su quehacer. Así mismo, para Runge y Muñoz (2012), hablar de *profesionalidad pedagógica* remite necesariamente a la dialéctica entre disciplina —pedagogía— y profesión —quehacer docente, práctica docente, profesionalidad docente— que, por lo general, se presenta como una dialéctica —o tensión— entre saber científico-disciplinar, saber casuístico y competencia laboral o, en un sentido más propio dentro del campo pedagógico, como el clásico cuestionamiento acerca de la relación entre la teoría y la práctica.

2 Según Kessler (2000), se encuentran aproximaciones *no auténticas* con el paisaje: el turista, el conquistador, el aventurero y el explorador. No son auténticas, ya que el viajero es el único tipo antropológico que corresponde con la autarquía del paisaje desde el punto de vista de una estética pura.

3 De acuerdo con las comparaciones que establece el mismo Kessler (2000), respecto de las formas de aproximación al espacio geográfico, al turista le corresponde el sitio, no el paisaje. En el recorrido predeterminado, el *tour*, diseñado expresamente para ser consumido, el turista tiene muy pocas oportunidades para experimentar el paisaje como lo haría el viajero. El turista es un consumidor de sitios, un pseudoviajero que quema o agota etapas logrando un placer viciado por su carácter violento. Cada vez que puede, desflora el espacio geográfico prostituido. Según esta descripción, el paisaje apenas sugerido en el sitio solo alcanza la dignidad empobrecida de una postal.

en el territorio con el fin de sacar provecho de él, una explotación del espacio geográfico. Por su parte, la dominación del espacio geográfico del explorador y del conquistador proponen una continuidad de las etapas anteriores. Mientras que el explorador se aproxima al espacio geográfico con pretensiones de elaboración cartográfica, mapeo y dominio cognitivo —una aprehensión racional del espacio—, al conquistador le compete la tarea de control simbólico y militar del territorio que el aventurero explota. Por último, está el viajero, que incorpora algunos aspectos anteriores, con la diferencia de que él no intenta la dominación del espacio geográfico, sino una vinculación con ese espacio como una forma de comprensión de su propia subjetividad. Por lo tanto, el paisaje le permite constituir sus propias tensiones corpóreo-anímicas.

Lejos de proponer una taxonomía de los maestros rurales participantes del estudio a la luz de las categorías de Kessler (2000), estas permiten comprender las primeras aproximaciones que ellos hacen al espacio de la escuela. Es decir, nos acercan a las distintas miradas que aparecen sobre las escuelas rurales. Además, en las narrativas, las primeras informaciones a las que accedemos sobre la experiencia de los maestros en las escuelas rurales se dan a partir de la descripción del espacio geográfico recorrido por primera vez. De igual forma, no podríamos proponer una clasificación tan tajante —no en los mismos términos de Kessler (2000)—, pues estas aproximaciones fluctúan a lo largo de la experiencia del maestro en los territorios rurales. Tampoco podríamos afirmar que, durante su estancia, él encarna una única forma de aproximarse al espacio geográfico y, mucho menos, al espacio de la escuela.

En relación con las formas de aproximación al espacio geográfico, descubrimos una similitud entre la mirada del explorador sobre el paisaje y las primeras experiencias de los maestros en los territorios de las escuelas rurales. En su intento por dominar cognitivamente el espacio geográfico, los maestros hacen un inventario de lo que encuentran. Así, conocemos las primeras informaciones sobre las experiencias de los maestros en las escuelas rurales precisamente a través de la descripción del espacio geográfico recorrido por primera vez. Allí se descubren intenciones distintas. Estas pretensiones de inventario o descripciones muestran la hostilidad que los maestros identifican en el territorio, entendida como tal o como una forma de exaltación de su condición de maestro. En este último caso, el territorio se presenta como un espacio hostil —antagónico— que se supera con el cumplimiento de la labor como maestro:

- Relato 1 (R1): Al día siguiente y bien temprano, retomaba mi camino por la cordillera, subiendo y bajando una y otra loma, muy asustado y con los nervios de punta por las historias que se contaban del camino.

La hostilidad se ve en las referencias a la complejidad de la topografía —montañas, rutas de difícil acceso, entre otras— y a la dinámica que opera sobre él —resistencia de la comunidad a su presencia o afectación a su imagen desde la omisión o no reconocimiento de su estatus—. Esta hostilidad continua también se justifica en una mirada preconcebida sobre el nuevo espacio que se habita y desde la cual el maestro intenta apropiarse de él. Un ejemplo de esto está en la concepción de *escuela rural*. En las descripciones iniciales, la escuela rural se asocia con el difícil acceso al territorio, con la precariedad de las instalaciones y con problemas de orden

público —presencia de grupos armados—, sin que necesariamente se tenga una experiencia de lo que realmente acontece. Similar al turista, cuya experiencia del recorrido está trazada por la experiencia de otros, esta forma de aproximación —la hostilidad del espacio que aún no se ha habitado— da cuenta de una experiencia no propia e impuesta en los maestros, distante de su experiencia directa. Por ello, el accionar del maestro, además de incluir la mirada de alguien externo, al no dejarse tocar por el nuevo territorio, se encamina a representar el territorio desde las representaciones que ya conoce.

En este punto, similar a lo propuesto por Kessler (2000), observamos una continuidad de las etapas del descubrimiento geográfico entre el explorador, el turista y el conquistador. Con ello, la referencia al espacio geográfico da cuenta de una experiencia profesional impuesta, que define el espacio de actuación de los maestros en términos de actitudes conformistas o pasivas. Es decir, el actuar del maestro se ciñe a su capacidad de adaptación a las dinámicas que impone el orden establecido y restringe la profesionalidad a los parámetros de la eficiencia.

En ocasiones, la hostilidad cede su paso a la descripción de otros atributos del espacio, en un intento de comprensión de su dinámica o de dominio cognitivo del nuevo lugar:

- R7: Otras de esas cosas que me apasionan de ser maestro es precisamente ser maestro rural. El olor a montaña, el sonido de los riachuelos que se entrelaza con las sonrisas generosas de los estudiantes, la paz y el silencio que encuentran un pretexto para concordar en el espacio escolar, la nobleza de la gente y la identidad de los niños con el olor a campo. Es una magia y un tesoro que desean muchos.

Estas descripciones muestran que los maestros, al comprender y reconocer que su rol no se agota en los límites del espacio geográfico o en la dinámica socialmente aceptada como única forma viable de acercarse a la escuela, generan resistencia a estos límites y construyen nuevas relaciones entre la escuela y el espacio geográfico que la circunda, lo cual ofrece nuevas lecturas del espacio y de su experiencia al habitarlo.

En este punto, las alusiones al espacio geográfico nos acercan a una experiencia profesional en la que los maestros asumen su ubicación en el espacio y tensionan su accionar en relación con lo que deben hacer desde su rol y con la apertura a otras posibilidades de su quehacer. Así, la profesionalidad pedagógica acoge el proceso de vinculación con la escuela y la experiencia viva generadora de nuevas configuraciones y formas de habitar su espacio geográfico.

El tránsito desde la hostilidad como único elemento de vinculación con el espacio a la apropiación de este como posibilitadora de construcción de rutinas y nuevas experiencias está determinado por las confrontaciones entre el espacio geográfico rural y el maestro. Estas confrontaciones conllevan que el maestro ponga en tensión su experiencia profesional y vital con las dinámicas impuestas por formas y discursos preestablecidos, que le reclaman atender a las funciones de su rol, con sus correspondientes implicaciones, que son:

- adherirse a un orden social impuesto y entender su rol en esas formas preestablecidas.
- adherirse al orden social que se asume como propio, en el que su rol encaja aun sin tener un papel activo dentro de ese espacio.
- configurar sus propias relaciones y transformar el orden preestablecido.



En los primeros dos casos, se resalta el espacio de la escuela como hostil frente a las posibilidades de desempeñar el rol del maestro, mientras que en el tercero se ubica el espacio como posibilidad de transformación de dicho rol, en la medida en que parte de la reflexión sobre las diferentes problemáticas y necesidades que atraviesan la práctica del maestro y que, por lo tanto, tienen consecuencias sobre las formas de construir la experiencia pedagógica en la ruralidad. La construcción de esta experiencia pedagógica, en relación con el espacio, supone para el maestro desprenderse de la idea del *espacio geográfico* como elemento externo a la escuela, cuya función es enmarcar en sus límites geográficos la forma en que se configura la realidad de sus habitantes, para abrir paso a una comprensión del espacio que demanda del maestro la necesidad de generar rupturas y de posicionarse frente a las dinámicas que lo enfrentan con la incertidumbre y lo inacabado del espacio cotidiano de la escuela y que le permiten asumirlo en términos de posibilidades. Solo en este punto, el maestro se aproxima a la figura del viajero kessleriano, pues en él no se observa ningún intento de dominación del espacio geográfico. En cambio, él intenta vincularse con el espacio para comprender su propia subjetividad y lo que desde su rol puede construir allí y para superar la sensación de incertidumbre que supone habitar un territorio por primera vez.

De acuerdo con lo anterior, la apropiación del espacio —vincularse con él— implica la instauración de rutinas que generan un principio de seguridad ontológica en el maestro. Las rutinas se construyen con prácticas recurrentes, es decir, formas reiterativas ancladas a la acción cotidiana (Delory-Momberger, 2011). De acuerdo con Giddens (2011), la rutinización de las prácticas es fundamental en la construcción, generación y establecimiento de la pertenencia o identificación con un lugar. Funciona además como un anclaje de referencia a los grupos sociales y reduce la angustia —incertidumbre— ante lo desconocido o las situaciones críticas. Así, en la búsqueda del sentido que el espacio geográfico ofrece a la profesionalidad pedagógica, aparece en los relatos la referencia al desafío que implica la ubicación de la escuela, los contenidos escolares descontextualizados y las necesidades del contexto. Por ello, las rutinas escolares, además de ser un elemento de seguridad ontológica, les permiten a los maestros leer las necesidades y transformarlas en rutas de construcción de currículos situados, pensados desde las exigencias espaciales y sociales de la dinámica de la escuela y desde procesos que generan relaciones emergentes en una escuela viva que representa los desafíos para recuperar una cultura propia.

Por eso, aunque las rutinas no reemplazan los sentidos heredados por antiguas formas de transitar los espacios —turista, explorador, conquistador y viajero; que en ocasiones son necesarias para enfrentar lo que acontece en el trayecto—, sí posibilitan abrirse a nuevas rutas, con vivencias y realidades, para avanzar hacia lo real de las prácticas cotidianas.

En este punto, cabe reiterar el esfuerzo de los maestros por trascender lo aprendido en su formación y por asumirse como sujetos activos en el espacio que habitan con el fin de transformar los imaginarios sobre la escuela rural, en los que hay visiones de una realidad externa a sus propias dinámicas. Las rutas de los maestros para apropiarse del espacio pueden recortarse o ampliarse según las interacciones con la dinámica de la escuela y con los actores que la conforman: estudiantes, padres de familia y el espacio físico.

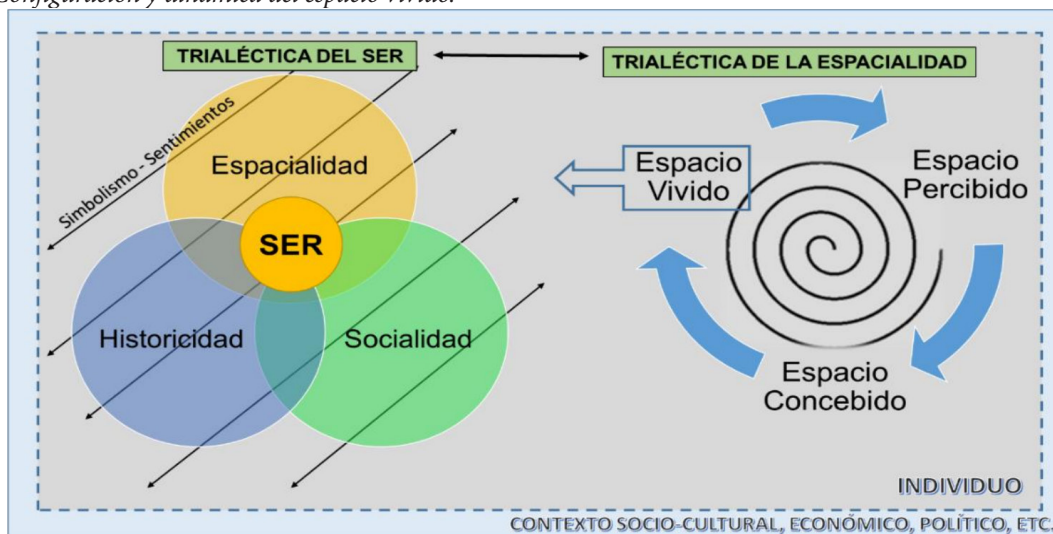
### *El espacio vivido por el maestro rural*

Las ciencias sociales por mucho tiempo priorizaron la importancia de la historia y la estructura social, y ubicaron en un segundo plano la categoría de *espacio*. Sin embargo, la geografía humana —no exenta de los cambios epistemológicos que se han producido en las ciencias sociales—, al proponer al hombre como sujeto clave en toda la acción social, se ha movido de un afán meramente descriptivo a uno de corte más analítico. Este desplazamiento, de acuerdo con Pinassi (2015), supone una geografía próxima a la vivencia de los individuos en el espacio y genera una perspectiva diferencial frente a los abordajes tradicionales desarrollados desde la geografía. La geografía humana, al poner en primer plano la noción de espacio en relación con la acción social, no solo develó la complejidad presente en dicho concepto, sino que permitió superar la idea de *espacio* como simple receptáculo de los fenómenos y propuso nuevos elementos para explicar lo que sucede en él en relación con lo histórico.

Por ejemplo, la inclusión de la noción de *espacialidad* —que deviene de la complejidad de la categoría *espacio* y que supera su valor estático — propone que el espacio es fundamental para comprender lo histórico y lo social. A su vez, estos dos elementos son importantes para comprender el espacio<sup>4</sup>. De esta manera, de acuerdo con Soja (1997), más que considerar el espacio como receptor de la relación dialéctica entre lo histórico y lo social, se debe entender que lo que opera es una trialectica: socialidad-historicidad-espacialidad. Para él, la trialectica surge de la incorporación de la noción de *transdisciplinariedad* en el estudio de las ciencias sociales. Además, la trialectica es de dos clases: la del ser y la de la espacialidad (figura 1).

**Figura 1**

*Configuración y dinámica del espacio vivido.*



*Nota.* Tomado de “Espacio vivido: Análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo” de A. Pinassi, 2015, *GeoGraphos*, 6(78), p. 146. (<https://www.doi.org/10-14198GEOGRA2015.6.78>).

4 Más allá de mostrar las discusiones filosóficas y las reelaboraciones que se hacen frente a la categoría de espacio y que darían paso a una ciencia del espacio, nos interesa mostrar que, en el marco de estas discusiones y movimientos frente a la forma de entender y proponer teóricamente la noción de espacio, esta noción resulta importante en el desarrollo social y cultural, lo cual le imprime un principio de acción. Además, nos enfrenta a la tarea de comprender el alcance de conceptos que se desprenden de su semántica, como el de *espacialidad*.

En este análisis nos centraremos en la dialéctica de la espacialidad, pero esto no implica el total desconocimiento de la del ser. De esta forma, para Soja (1997), al retomar los planteamientos de Lefebvre (2013), la dialéctica de la espacialidad está constituida por tres tipos de espacios: el espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido.

El primero se refiere al espacio de la experiencia material, la realidad cotidiana. Si lo comparamos con lo afirmado por Kessler (2000), hablaríamos de aproximaciones con afán de inventario, con intención de explotación<sup>5</sup> de lo que está en el espacio —el euclidiano—. Según Lefebvre (2013), el espacio percibido está en el orden de la práctica espacial<sup>6</sup>, que engloba producción y reproducción, lugares específicos y conjuntos espaciales propios de cada formación social.

Por su parte, el espacio concebido remite a las representaciones del espacio, a las formas de comprensión de este —aprehensión cognitiva—. De acuerdo con Lefebvre (2013), las representaciones del espacio se “vinculan a las relaciones de producción, al ‘orden’ que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones ‘frontales’” (p. 13). En la misma relación analógica con Kessler, el hecho de que el espacio concebido se base en la aprehensión cognitiva se vincula con la forma de aproximación del explorador.

Por último, el espacio vivido corresponde al espacio de representación, a un espacio no público de la vida social. Lefebvre (2013) se refiere al “espacio de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial” (pp. 15-16). En definitiva, el espacio vivido remite a la experiencia de estar, cuyos elementos, según Heidegger (1972), se descubren “a través de los pasos y caminos del quehacer cotidiano e interpretados circunspectivamente. Jamás son establecidos y catalogados en una consideración mensurante del espacio” (pp. 128-129).

La dialéctica de la espacialidad acoge la idea de que el espacio es un producto social y rechaza la costumbre de entenderlo como un espacio geométrico, euclidiano y ocupado por cuerpos y objetos (Lefebvre, 2013). Esto implica que hay una afectación mutua entre el espacio y los sujetos. Sin embargo, no interesa determinar quién genera efectos en el otro. Lo relevante está en las relaciones entre sujeto y espacio, en las formas en que se estructura la vivencia y los sentidos que ahí se producen.

El reconocimiento de un principio de afectación entre el espacio y el sujeto supone, por un lado, reconocer un principio de acción en el espacio que parte de las acciones sociales que se dan en él como dependientes de las condiciones espaciales (Salcedo, 1997); y, por otro lado, comprender que las acciones sociales están vinculadas a la experiencia, a las vivencias y al espacio vivido (Soja, 1997).

La dialéctica de la espacialidad en el marco de este estudio nos permite proponer que

5 De hecho, Lefebvre (2013) habla de un espacio instrumental que se somete a dinámicas de explotación del sistema dominante. Salcedo (1997), al hablar de espacio económico, también reconoce ese principio de materialidad en el espacio.

6 Lefebvre (2013) la ubica en lo concerniente al espacio social y a la relación con el espacio de cada miembro de una sociedad determinada. Además, sostiene que esta práctica supone cierta cohesión que implica a la vez un nivel de competencia y un grado específico de performance

7 Para Lefebvre (2013), las relaciones frontales se refieren a las relaciones que se declaran que pertenecen al dominio de lo público.

la comprensión de las relaciones entre profesionalidad pedagógica del docente y espacio geográfico no se agota en las concepciones y percepciones que, por ejemplo, los maestros rurales tienen del espacio que los rodea, sino que, de manera preponderante, incluye las vivencias dentro de él. Es precisamente esta noción de *espacialidad* la que permite diferenciar entre cómo los maestros interpretan sus experiencias en el espacio y la experiencia en sí. Es decir, la espacialidad no solo establece un vínculo con la experiencia espacial del sujeto (Soja, 1997), sino que también remite a la experiencia de sentirse situado en un lugar.

La idea de *espacialidad* aquí descrita connota una existencia relacional del maestro y el espacio geográfico, que supone el reconocimiento de distintas formas de aproximación y de construcción de la experiencia con el espacio, lo cual implica el espacio vivido. Esta definición permite explicar, por ejemplo, que los maestros rurales actúan en el espacio geográfico según su experiencia vivida y su proceso formativo y que interpretan ese espacio para dotarlo de sentidos y construir una idea de él.

El análisis del maestro rural acerca del espacio vivido no busca definir sus prácticas como apropiadas o no para el contexto rural, ni definir las razones de los desplazamientos por los lugares ni en las dinámicas, sino conocer la subjetividad del maestro asociada a representaciones y simbolismos que ha construido en el espacio, al cual vincula consigo mismo. Sin embargo, en el análisis se parte de lo que los maestros interpretan en sus experiencias en el espacio y no necesariamente de la experiencia en sí.

Como hemos visto en Lefebvre (2013), el espacio vivido, al recoger también el espacio percibido y el concebido, se vincula con el accionar del maestro en el espacio de la escuela, es decir, con sus prácticas, las cuales dotan de significado los lugares en los que se desarrollan. No obstante, este significado trasciende el espacio tangible de la escuela, porque implica el mundo simbólico del maestro y las múltiples formas de interpretarlo. Por lo tanto, el maestro puede experimentar varios espacios vividos en su trayecto profesional, que pueden tener vinculación con diferentes espacios geográficos o con el mismo lugar. En ambos casos, el maestro construye su representación a lo largo de la experiencia. Un ejemplo de ello se observa en el siguiente testimonio, donde precisamente la experiencia de habitar un espacio geográfico muestra representaciones distintas:

- R10: Con el pasar del tiempo, lo que hasta ahora había sido un trabajo muy gratificante, cargado de alegrías e infinidad de emociones, se fue convirtiendo en un espacio de zozobra y miedo, a raíz de la presencia de un habitante de la comunidad que se dio a la tarea de realizar diversos daños a la escuela.

La profesionalidad del maestro está influenciada todo el tiempo por el espacio físico. A su vez, la profesionalidad se refleja en los espacios físicos. Por lo tanto, trascender la mirada del espacio en términos físicos no implica negar su importancia o dejar de comprender cómo se configura la experiencia del maestro con respecto a él. Todo lo contrario, pasa por la idea de comprender el espacio para el desarrollo de la profesionalidad.

Como se observa en el testimonio anterior, los procesos vividos por los maestros están atravesados por sus conflictos personales y profesionales, pero también por las transformaciones de orden social que circundan la escuela rural. De esta forma, las vivencias que los maestros

experimentan en los espacios geográficos los invitan a definir estrategias para desarrollar su práctica, pero también los confrontan emocionalmente en cuanto a su visión de sí mismos y a las concepciones y percepciones sobre su profesión. Esta puede ser precisamente una razón para entrar en confrontaciones entre la experiencia de la profesionalidad y su concepción como maestro, pues es el maestro quien experimenta la subordinación al espacio, a los contenidos, a los discursos y a las prácticas.

Podemos plantear, entonces, que el espacio vivido se configura como un espacio subjetivo, que se forma según la representación de un espacio de responsabilidad y de actuación en el que, en muchos casos, sobresale la actitud conformista, incluso pasiva, como evidencia de la capacidad adaptativa del maestro a un orden establecido —espacio concebido—, que se corresponde con una especie de limitación al accionar en el espacio, la cual, por lo tanto, afecta la naturaleza de la experiencia propia. El orden establecido opera como principio de seguridad ontológica para el maestro. Sin embargo, no supera la mera aprehensión cognitiva del espacio. Es decir, nos propone una aproximación del maestro en términos de lo que Kessler (2000) ha definido como el explorador:

- R5: Unos niños me invitan a conocer los alrededores de la escuela y me van contando cómo venían trabajando con la docente que se había ido trasladada. Me sentí más tranquila después de compartir con ellos y escucharlos narrar sus experiencias en tres años que llevaba la escuela de ser fundada.

Entonces, sin mucho conocimiento todavía sobre el espacio, el maestro rural se entrega a vivir su experiencia y trata de seguir un orden preestablecido en las relaciones con el espacio de la escuela y las personas que estaban allí —función cognitiva de adaptación al ambiente—.

Sin embargo, en cuanto el maestro se desvincula de experiencias ajenas y supera la mirada del espacio como elemento hostil, vive la cotidianidad como una respuesta a su deseo de hacerse a sí mismo, de construir su práctica y de configurar su propia subjetividad en el espacio geográfico. Esta desvinculación tiene consecuencias sobre las formas de construir la relación con el espacio geográfico, porque comienza a percibirlo de manera real y —aunque recurra a algunos rasgos aprendidos para transitar el espacio o a ciertas formas de interpretarlo en términos de sus características geográficas— se abre a la posibilidad de apropiarse de los espacios en relación con nuevos sentidos en la habitualidad de la escuela.

De esta forma, los tránsitos de los maestros en las formas de aproximación al espacio geográfico —de turista a conquistador, de conquistador a viajero, de turista a viajero— se explican con el paso de experiencias ajenas —espacio perceptivo— y de comprensiones descontextualizadas —espacio concebido— frente a las dinámicas que operan en el territorio hacia la construcción de experiencias propias en el espacio situado —espacio vivido—. En este punto, podemos hablar de la constitución de subjetividades docentes, pues estas emergen de las confrontaciones y de las tensiones que el maestro descubre en las distintas formas en las que habita —en un momento o en distintos momentos de su trayecto profesional— un mismo territorio o territorios distintos.

Asistimos, entonces, a la configuración del espacio subjetivo del maestro, que da cuenta

de su realidad interna y en el que el espacio geográfico ejerce algún condicionamiento en su accionar. Además, es el espacio que le permite al maestro crear nuevos valores en ese espacio vivido. Se puede decir que el espacio subjetivo tiene una doble función: vincular al maestro con el espacio geográfico —físico— por medio de actividades que él debe realizar en la escuela y de su forma de actuar ahí; y, por otra parte, representar el espacio de la escuela rural a partir de las percepciones que él tiene de la realidad, basadas en su propia experiencia en el espacio de la escuela. Ya no se trata de la aprehensión del orden establecido —espacio concebido—, sino de la experiencia misma de habitar. Se trata, como lo hemos indicado con Heidegger (1972), de una experiencia que el maestro ha construido en el quehacer cotidiano y que interpreta en relación con el espacio mismo:

- R8: Había momentos en los que dejaba de dar las clases para realizar labor pedagógica desde el ámbito de consejera, enfermera, confidente, es decir, combinar la labor de maestra con los acontecimientos del contexto, abordarlos, apoyarlos desde mi experiencia no solo a los estudiantes, sino a las familias y puntualizar en casos particulares.

La determinación que ejerce el espacio geográfico en el espacio de experiencia del maestro y en su quehacer cotidiano explica que la profesionalidad pedagógica constantemente esté atravesada por la confrontación de saberse poseedor de un saber disciplinar que a diario será relegado por las urgencias y la complejidad de la cotidianidad (Castellano *et al.*, 2019).

## Discusión

Plantear un análisis de las clasificaciones de Kessler (2000) sobre el paisaje y la concepción de espacio vivido, por separado, no tendría mucho sentido para nuestro caso. Lo interesante de las dos posturas es que vinculan el espacio geográfico de la escuela rural con la profesionalidad del maestro como el protagonista de las prácticas en ese espacio. Este análisis nos permite, por un lado, proponer una mirada en la que lo histórico y lo social dialogan con el elemento espacial para aproximarnos a la subjetividad y al mundo simbólico del maestro; y, por otro lado, desde esta mirada que avanza más allá de las comprensiones de orden estrictamente históricas o de condicionamientos sociales sobre la profesionalidad pedagógica, reconocer qué motiva al maestro o qué lo confronta en la cotidianidad al habitar, explorar o conquistar el espacio —más allá de que lo considere hostil—.

En resumen, la noción de *espacio geográfico*, a diferencia de las propuestas que se basan en una mirada histórica de la profesionalidad pedagógica (Arfuch, 2002; Gallego & Pulgarín, 2021; Hervásd, 2021; Suárez, 2014), permite entender la espacialidad más allá del simple desplazamiento, como la confluencia de tres tipos de espacios que dan cuenta de las formas en las que los maestros se acercan a los entornos en los que despliegan su acción pedagógica. Estos tres espacios presentan elementos que finalmente configuran la subjetividad del docente: reconocimiento de un orden establecido, actitud adaptativa en el maestro y despliegue de reflexiones que conducen a la transformación de la propia práctica.

Así mismo, la tensión que supone el espacio geográfico para la profesionalidad pedagógica del maestro explica que las prácticas y la forma en que los maestros lo han apropiado a lo largo de su trayecto profesional —perspectiva histórica— son determinantes en las primeras

aproximaciones a los nuevos territorios que habitan, aunque están inexorablemente sometidas a transformarse por influjo de las dinámicas particulares de cada territorio, pues, tal como lo sostiene Ripamonti (2007), la reconstrucción de los trayectos —su narración— supone tanto la geografía como la cronología de una experiencia, aunque siempre estarán ligados a un espacio geográfico que le imprime su singularidad.

En esta misma dirección, el espacio geográfico, al no entenderse como simple contenedor de fenómenos sociales e históricos, posibilita al maestro no solo distintas formas de aproximación —turista, conquistador, explorador, viajero—, sino que, a su vez, supone un proceso de desvinculación y nueva vinculación. La desvinculación se da en relación con las prácticas aprehendidas, que, como primera acción del maestro en el nuevo territorio, tienden a implantarse, pero se abandonan debido a las problemáticas, tensiones y confrontaciones que el espacio geográfico —su dinámica— genera en la práctica del maestro y que derivan en condiciones de incertidumbre para este. La vinculación del maestro con el espacio geográfico aparece cuando la necesidad de inventariar, de conquistar o colonizar el nuevo espacio cede el paso a un reconocimiento de este, a una afectación de lo que ahí aparece. Es decir, la comprensión del espacio geográfico también supone para el maestro una comprensión de su propia subjetividad.

A diferencia de lo que se ha reportado respecto al espacio geográfico en estudios que se interesan por la profesionalidad pedagógica (Agudelo *et al.*, 2021; Betancourt *et al.*, 2016; Martins *et al.*, 2020), en este estudio hemos presentado consideraciones que permiten superar la idea de *espacio* como simple receptáculo de la acción pedagógica del maestro (Domínguez *et al.*, 2017; Marín *et al.*, 2021) o como elemento que define los límites geográficos de la escuela rural (Ramos & Feria, 2016; Teobaldo, 2004). En esa medida, introducir la noción de *espacio* a las investigaciones en torno a la profesionalidad pedagógica —sobre todo de maestros rurales— sugiere la inclusión de un nuevo elemento al momento de abordar temas relacionados con los trayectos profesionales desde miradas que trasciendan el interés por lo histórico (Aguirre *et al.*, 2018; Castañeda, 2018; Gallo & García, 2013; Morales & Taborda, 2021) y por la identidad del maestro.

El elemento geográfico conlleva que las reglas de significación, discursos y prácticas que configuran los imaginarios frente al quehacer de los maestros abandonen su centralidad histórica para entrar en diálogo con el espacio vivido del maestro, con su comprensión de las dinámicas territoriales y con las formas en las que se aproxima al espacio geográfico. El espacio vivido remite a la superación de la concepción de la profesionalidad del maestro como la simple confrontación entre la profesión en la que se formó —teoría— en un ámbito universitario y la puesta en escena de los saberes disciplinares en la escuela —práctica—. Al respecto, hemos mostrado que tanto el espacio habitado como el espacio geográfico remiten a una experiencia personal y profesional de los maestros.

Sin embargo, parece que los maestros comprenden que la descripción de la hostilidad del lugar es más susceptible de ser compartida que su experiencia vivida en el espacio o que el espacio habitado está relegado a una idealización de lo que debería ser su profesionalidad. A diferencia de lo que han sugerido los estudios que abordan lo autobiográfico desde una lógica

de reconstrucción histórica (Arfuch, 2002; Souza, 2006), la noción de *espacio habitado* (Delory-Momberger, 2015; Soja, 1997), visto desde lo espacial, le permite al maestro comprender su experiencia profesional tal cual la ha vivenciado. Incluso pueden apreciar en ella no solo la hostilidad del espacio que seguramente permanece inmóvil, la reproducción de las prácticas de otros y la expectativa inicial confrontada por la realidad, sino también la apropiación activa de ese lugar con sus dinámicas, sus ritmos y tiempos, la identidad que le confiere ese nuevo espacio y las huellas que puede reconstruir.

Así, el espacio habitado supera la profesionalidad pedagógica en términos de la dificultad para definir los espacios más allá de sus características físicas, porque, cuando el maestro es habitado por el espacio geográfico —por su hostilidad, por su dinámica ajena—, convoca en él la necesidad de encontrar el sentido de su propia experiencia de habitar la escuela. Por ello, es oportuno separarlo de la concepción de *paisaje* de Kessler (2000), pues hablar sobre el espacio físico es insuficiente al describir el trayecto profesional o al plantear la geografía del espacio de la escuela rural, sin proponer categorías para comprenderlo o analizarlo.

## Consideraciones finales

Las alusiones al espacio geográfico en donde se ubican las escuelas cumplen funciones diferenciadas en los trayectos biográficos de los profesores: presentar un inventario de lo que allí acontece y mostrar (a) las condiciones complejas a las que se enfrenta y en las que debe ejercer su labor como docente, (b) las confrontaciones urgentes de la cotidianidad y (c) las reflexiones de los maestros sobre los territorios recorridos como forma de resignificar sus experiencias.

Reconocer las relaciones de los maestros con el espacio geográfico nos ha acercado a la noción de *espacio vivido*. En ese sentido, hemos propuesto que el espacio vivido en la escuela rural se constituye a partir de la espacialidad que construyen los maestros, la cual está cargada de representaciones simbólicas en relación con su práctica. Por lo tanto, vincular este concepto al de *profesionalidad pedagógica* remite a la vida cotidiana de la escuela. Además, permite percibir las formas en las que los maestros abordan las dinámicas de esta.

El espacio vivido supera la concepción de la profesionalidad del maestro como la simple confrontación entre la profesión en la que se formó —teoría— en un ámbito universitario y la puesta en escena de los saberes disciplinares en la escuela —práctica—. Respecto a la profesionalidad pedagógica, la concepción del *espacio vivido* le otorga un nuevo significado, que permite su abordaje desde las realidades del espacio geográfico como espacio inacabado que el maestro habita más allá de un orden establecido. En otras palabras, al tensionar la profesionalidad con la noción de *espacio geográfico* —en el marco de la dialéctica de la espacialidad (Soja, 1997)—, asistimos no solo al surgimiento de un nuevo elemento que participa en la comprensión de la primera, sino que también evidenciamos que, precisamente, las variaciones en las formas de aproximación que el maestro hace al espacio en su cotidianidad le permiten interpretar su profesionalidad en términos de reconocimiento del territorio, de aprensión cognitiva del mismo y como espacio de experiencia: espacio vivido.

Por ello, cuando se habla de *espacio vivido* desde la escuela rural, es necesario posicionarse



en las particularidades de ese espacio, su geografía, los vínculos, las dinámicas y la propia espacialidad de los maestros. Es decir, es necesario recurrir a las dimensiones espaciales de Lefebvre (2013), a las formas de aproximación de Kessler (2000) o a la noción de *espacialidad* —tercer espacio— como lo propone Soja (1997).

Por último, se debe destacar que el espacio vivido que presentan los maestros rurales participantes de este estudio no se fundamenta necesariamente en la experiencia misma. Hemos observado que las relaciones que ellos narran, las formas de aproximación que hemos descrito y los tránsitos que hemos observado —entre espacios concebidos a espacios vividos— finalmente se basan en la interpretación que los maestros hacen de su experiencia en los territorios, en los espacios geográficos. Asistimos, entonces, a la experiencia del habitar el espacio geográfico rural desde la condición de maestros.

## Referencias

- Agudelo, J., Manco, S., & Ruiz, E. (2021). Cultura escolar en el Bajo Cauca Antioqueño: de lo mecánico a lo complejo. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 27-41. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a3>
- Aguirre, J., Porta, L., & Bazan, S. (2018). Habitar narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 5(5), 29-44.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Barragán, D., & Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141
- Betancourt, D., Oviedo, E., & Serrato, O. (2016). *Las prácticas profesionales de los docentes rurales en cuatro sedes de la Institución Educativa Departamental Ipebi de Fómeque, Cundinamarca* [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. <https://bit.ly/3xXaaXb>
- Camayo, C. (2018). *Üus Yahtxya' "Pensar con el corazón". Las narrativas populares del territorio en la formación del Nasnasa* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <https://bit.ly/3ib2IkM>
- Castañeda, A. (2018). *Sentido de la práctica pedagógica desde la historia de vida del docente en el espacio rural del municipio de Planadas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://bit.ly/3hHeljS>
- Castellano, M., Blandón, A., Gómez, M., & Betancourt, J. (2019). Entre rutinas e idealizaciones: Dimensiones de la profesionalidad pedagógica en la subregión norte de Antioquia. En A. Runge, & C. Ospina (Coords.), *Culturas profesionales docentes en Antioquia* (pp. 167-213). Seduca.
- Córdova, V. (2018). *Condiciones laborales manifestadas en la narrativa de docentes ecuatorianos* [Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <https://bit.ly/3B80s6a>
- Cuervo, E., & San Martín, Á. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 131-153. <https://doi.org/10.35362/rie72133>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos
- Delgado, Z., Morales, L., & Rodríguez, N. (2014). Territorios nómadas: nuevos lenguajes y subjetividades.

- Una experiencia sobre el lenguaje juvenil e infantil en la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 147-158. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.38>
- Delory-Momberger, C. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 57-66.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Díaz, K., & Martínez, Y. (2020). *De maestros en territorios de posconflicto: memoria del pasado reciente y miedo. Caso del municipio de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital – RIUD. <https://bit.ly/3xJEYun>
- Domínguez, M., Ruiz, A., & Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 111-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.7555>
- Espinoza, J. (2003). *Semiótica y curriculum. Estructura y proceso desde una semiótica tensiva*. Mimeo.
- Gallego, D., & Pulgarín, D. (2021). Narrativas pedagógicas: una experiencia en la formación inicial de maestros. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (extraordinario), 2401-2410.
- Gallo, L., & García, H. (2013). Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 40-57.
- Giacobe, M. (1998). *La geografía científica en el aula*. Homo Sapiens.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gómez, W., & Hernández, N. (2017). Ser profesor de secundaria en un contexto indígena. Narrativa docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 49-81.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Heidegger, M. (1972). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Hervásd, A. (2021). El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 29-48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21460>
- Kessler, M. (2000). *El paisaje y su sombra*. Idea Books
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros.
- Lombo, J. (2018). Formación espacial docente: entre concepciones y conceptos de espacio geográfico. *Revista Geográfica de Valparaíso*, (55), 1-20.
- Maldonado, B. (2017). Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Entreciencias: Diálogo en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14). <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.04>
- Marín, D. (2005). Memoria geográfica y la apropiación del espacio a partir de las trayectorias docentes. *Tiempo de Educar*, 6(11), 37-71.
- Marín, D., Pardo, M., Vidal, M., & San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Martins, M., Ribeiro, H., Rodrigues, N., & Souza de, E. (2020, noviembre 16-18). *Trabajo docente y pesquisa autobiográfica: ruralidades, empoderamientos y “conocimiento de sí”*. XI Seminario internacional de la Red Estrado, CDMX, México. <https://bit.ly/3wLdpPI>
- Molano, M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. <https://bit.ly/3hGSNny>
- Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente: una investigación biográfico-narrativa* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3ihZmfy>
- Montenegro, V. (2019). *Del territorio a las funciones de la escuela. Cartografía sociopedagógica y narrativas en torno a una escuela particular guayaquileña* [Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <https://bit.ly/3ieykFU>
- Morales, I., & Tabora, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Nóvoa, A. (2014). *Vidas de profesores*. Porto Editora.
- Nunes, A. (2013, noviembre 21-22). *Apuntes sobre desplazamientos y sus resonancias en la formación docente* [Ponencia]. Simposio Internacional. Barcelona, España. <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/5/NunesAline.pdf>
- Parellada, C. (2016). La dimensión territorial de las narrativas históricas: un estudio piloto en diferentes niveles del sistema educativo. *Clío & Asociados*, (22), 95-108.
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *GeoGraphos*, 6(78), 135-150. <https://doi.org/10-14198GEOGRA2015.6.78>
- Ramos, S., & Fera, Y. (2016). La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías. *Innovación Educativa*, 16(71), 83-110.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En M. Alvarado, & A. de Oto (Eds.), *Metodologías en contexto* (pp. 83-104). Clacso.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96
- Sáenz, A. (2017). *Construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el conflicto armado desde las prácticas de educación inclusiva. Estudio de caso*. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Salcedo, J. (1997). Del concepto de espacio social. *Teorema, Revista Internacional de Filosofía*, 7(3-4), 257-275.
- Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geográficos*, (8), 71-76.

- Souza de, E., & Sousa de, R. (2016, noviembre 16-18). *Conversaciones con mujeres: trabajo docente y salud de profesoras con grupos multigrado en territorios rurales* [Ponencia]. XI Seminario internacional de la red estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, CDMX, México. [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo6/228.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo6/228.pdf)
- Souza, E. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. UNEB.
- Suárez, D. (2007). ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 762-786.
- Teobaldo, M. (2004). Docencia, política y religión. Dos historias docentes en el Territorio Nacional de Río Negro, 1926-1933. En E. Narvaja (Ed.), *Historia de la Educación. Anuario n° 5* (pp. 159-174). Prometeo.
- Valiente, S. (2007). Narrativa folklórica y representación del territorio. La fuerza del lugar en la propuesta de Horacio Banegas. *Revista Universitaria de Geografía*, 16, 79-98.