

TEJIENDO HISTORIAS DE VIDAS MAESTROS Y MAESTRAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA GUAJIRA

Autores:

Yadira Arias Fuentes

Gladys Manjarrés Oduber

Ernesto Torrealba Gutiérrez

Luis Alfonso Pérez

Milagros Yínez Oñate Maury



**TEJIENDO HISTORIAS DE VIDAS MAESTROS Y MAESTRAS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA GUAJIRA.**

Director / Luis Alfonso Pérez Guerra - Milagros Yínez Oñate Maury - Raul Maya Pabon - Yimmy Y Barros Farfán.

Codirectores / Compilador: Rigail Sandoval Reyes - Tirso Maya Fierro.

Comité Científico: Marta Laura Gonzales Ávila, Yamelys Navarro Becerra, Hugo Sandoval, María Antonieta Clemente, María Margarita, Rocío Daleth Mindiola Gil, Neva Juling Hinojosa Meneses



Autores / Yadira Arias Fuentes - Gladys Manjarrés Oduber - Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez - Milagros Yínez Oñate Maury - Luis Alfonso Pérez.

Docentes Investigadores Escuela Normal de San Juan del Cesar La Guajira.

Docentes Investigadores Infotep San Juan del Cesar La Guajira.

ISBN: 978-628-02-2162-5. **Pdf.**

Diagramador: Ediciones Maya Pabón.

Editorial: Ediciones Maya Pabón.

Coeditorial: Instituto Nacional de Formación Técnica y Profesional de San Juan del Cesar. INFOTEP.

Edición. Primera Edición.

Instituciones Patrocinadoras: Infotep. Instituto Nacional de Formación Técnica y Profesional de San Juan del Cesar – Redgysi.

Valledupar, nov. 26 de 2025.

**TEJIENDO HISTORIAS DE VIDAS MAESTROS Y MAESTRAS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA GUAJIRA.**

Director: Luis Alfonso Pérez Guerra - Milagros Yínez Oñate Maury - Raul Maya Pabon
- Yimmy Y Barros Farfán.

Codirectores/ Compilador: Rigail Sandoval Reyes - Tirso Maya Fierro.

Autores: Yadira Arias Fuentes - Gladys Manjarrés Oduber - Ernesto Jesús Torrealba
Gutiérrez - Milagros Yínez Oñate Maury - Luis Alfonso Pérez.

Comité Científico: Marta Laura González Ávila, Yamelys Navarro Becerra, Hugo Enrique
Sandoval Jure, María Antonieta Clemente, María Margarita Daza Maestre, Luis Alfonso
Pérez Guerra, Rocío Daleth Mindiola Gil, Neva Juling Hinojosa Meneses, Rigail
Sandoval.

Comité Académico: Natividad María Escobar Rodríguez, Efraín Alberto Egurrola Daza,
Deider Yair Torres Morales, María Angela Mendoza, Cesar Jaimen Urbina Mejía, Johana
Paola Arroyo Duran, Edgardo Munive Mendoza.

Comité Literario: Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez, Fabián Andrés Rosado Daza,
Nelson Armando González Palacio, Oelis Yofaira Pérez Mendoza Oñate, Cecilia Leonor
Jaraba Palacio, Eilen María Molina Gámez, Miriam Daza Carrillo, Gleider Edimes Brito
Pinto, Argelia Chinchia Álvarez.

ISBN. 978-628-02-2162-5. Pdf.

Diagramador: Ediciones Maya Pabón.

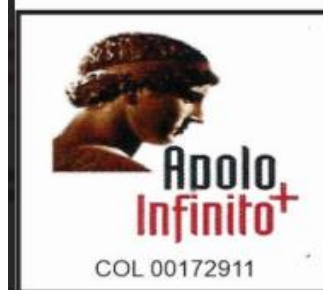
Editorial: Ediciones Maya Pabón.

Coeditorial: Infotep. Instituto Nacional de Formación Técnica y Profesional de San Juan
del Cesar.

Edición. Primera Edición.

Instituciones Patrocinadoras: Infotep. Instituto Nacional de Formación Técnica y
Profesional de San Juan del Cesar – Redgysi.

San Juan del Cesar – La Guajira Nov 26 de 2025.



PRESENTACIÓN.

La educación en los territorios rurales, indígenas y afrodescendientes de La Guajira se ha construido a partir del compromiso de maestros y maestras que han acompañado a generaciones en medio de realidades diversas. Su labor ha sostenido la vida comunitaria, ha fortalecido la esperanza y ha permitido que la escuela sea un espacio de encuentro, diálogo y continuidad cultural. Por estas razones, presentar este libro representa para el INFOTEP un ejercicio significativo de reconocimiento y valoración de quienes han dedicado su vida al oficio de enseñar.

Esta obra es fruto de un proceso desarrollado en articulación entre la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, el Centro de Investigación y el INFOTEP. El trabajo interinstitucional permitió integrar perspectivas, fortalecer los vínculos académicos y avanzar hacia una comprensión conjunta de las experiencias educativas del territorio. Este esfuerzo compartido demuestra que la colaboración entre instituciones es necesaria para acompañar la formación docente y para preservar la memoria pedagógica del municipio.

Las historias de vida reunidas en este libro permiten escuchar voces que no siempre encuentran un espacio para ser contadas. Son testimonios que narran experiencias en escuelas rurales, comunidades Wiwa y Wayuu, zonas afrodescendientes y contextos campesinos donde la labor docente se desarrolla en estrecha relación con el territorio. Cada relato ofrece una mirada más cercana al papel del maestro como mediador cultural, acompañante emocional y orientador de procesos comunitarios. Reconocer estas experiencias es un paso necesario para comprender la diversidad de prácticas pedagógicas que conviven en la región y valorar los esfuerzos cotidianos que sostienen la educación en escenarios desafiantes.

El INFOTEP, como institución comprometida con el desarrollo local y la formación de talento humano, reconoce en este libro la importancia de seguir promoviendo el diálogo académico con las instituciones educativas de la región. Este tipo de iniciativas contribuye a fortalecer la comprensión del territorio y a generar espacios de reflexión sobre los procesos educativos que se construyen desde la vida cotidiana, la cultura y las realidades de cada comunidad.

Invito al lector a recorrer estas historias con atención y respeto. Aquí se encuentran narraciones que muestran la dignidad de los maestros y maestras, el valor de sus aprendizajes, los retos que han enfrentado y las formas en que han sostenido la educación en entornos rurales, indígenas y afrodescendientes del sur de La Guajira. Leer estas voces es una oportunidad para comprender la complejidad del territorio y para

reconocer que la educación se construye desde la palabra, la escucha y la presencia constante de quienes acompañan los procesos formativos.

Agradezco a las maestras, maestros, investigadores y estudiantes que hicieron posible este trabajo. Su participación permite que este libro sea hoy una contribución a la memoria educativa del municipio y un aporte para quienes, desde diferentes espacios, siguen construyendo caminos de aprendizaje y convivencia en La Guajira.

Doctor. Luis Alfonso Pérez
Rector del INFOTEP de San Juan del Cesar

RESUMEN.

Tejiendo Historias de Vida: Maestros y Maestras en la Construcción de la Educación en La Guajira reúne relatos que documentan las experiencias de docentes rurales, indígenas, afrodescendientes y normalistas que han acompañado procesos educativos en territorios diversos del sur de La Guajira. El libro parte de la metodología cualitativa de historias de vida y de las historias de vientre, lo que permite comprender la docencia desde una perspectiva íntima, territorial y comunitaria. Cada capítulo recoge vivencias situadas que revelan el papel que desempeñan los maestros en escenarios atravesados por el conflicto armado, la interculturalidad, las desigualdades sociales y los desafíos estructurales de la educación rural.

A lo largo de cinco capítulos, la obra explora cómo la escuela rural ha sido un espacio de protección durante la violencia, cómo las maestras indígenas han sostenido procesos de etnoeducación desde el territorio, cómo la vocación se forma en el diálogo entre comunidad y escuela, y cómo la Escuela Normal Superior ha construido resiliencia institucional en medio de transformaciones pedagógicas y administrativas. Finalmente, el libro incorpora las historias de vientre como herramienta para reconocer que la formación docente tiene raíces afectivas, espirituales y culturales que anteceden a la vida profesional.

El conjunto de estas narraciones ofrece una mirada amplia sobre la docencia como acto humano, comunitario y territorial. El libro invita a reconocer que la educación en La Guajira se sostiene en la creatividad pedagógica, el compromiso ético, la memoria colectiva y la interacción permanente entre saberes locales y conocimientos escolares.

Palabras claves: educación rural; formación de docentes; pueblos indígenas; identidad cultural; memoria colectiva.

ABSTRACT.

Weaving Life Stories: Teachers in the Educational Landscape of La Guajira brings together narrative accounts of rural, Indigenous, Afro-descendant and normalist teachers whose experiences reveal the complexity of teaching in southern La Guajira, Colombia. Using qualitative life histories and womb-stories as methodological tools, the book explores how educational practices are shaped by territory, community participation, cultural identity and the memories that circulate within families and local traditions. The narratives reflect contexts marked by social inequalities, cultural diversity, armed conflict and the structural challenges of rural schooling.

Across five chapters, the book illustrates how rural schools have acted as protective and community spaces during moments of violence; how Indigenous teachers sustain intercultural and territory-based pedagogies; how teacher vocation is shaped

through early childhood experiences and community involvement; and how the Normal School has developed institutional resilience in the face of administrative and pedagogical changes. The final chapter highlights womb-stories as a way to understand the emotional, ancestral and territorial roots that shape teacher identity.

Taken together, these life stories provide a situated view of education as a human, relational and community-grounded practice. The book contributes to ongoing discussions on teacher training, intercultural education and collective memory, offering insights into how educators navigate adversity and draw on cultural knowledge to accompany their students.

Keywords: rural education; teacher training; Indigenous peoples; cultural identity; collective memory.

INTRODUCCIÓN.

La Guajira es un territorio donde la escuela y la comunidad se encuentran para construir sentidos, aprendizajes y memorias. En cada vereda, resguardo, internado y caserío, la figura del maestro ha sido central para acompañar procesos de convivencia, formación y cuidado. En estas geografías diversas, donde conviven pueblos indígenas, comunidades campesinas y familias afrodescendientes, la docencia se ha configurado como una experiencia profundamente humana que se desarrolla entre desafíos cotidianos, afectos, silencios, incertidumbres y esperanzas. Este libro nace del deseo de reconocer esas voces y de recuperar las historias de maestras y maestros que han sostenido la educación en La Guajira a lo largo de varias décadas.

La obra reúne relatos contruidos a partir de entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, memorias familiares y experiencias comunitarias. La metodología narrativa que orienta la investigación pertenece al enfoque cualitativo etnográfico y al estudio de historias de vida, lo que permite comprender las trayectorias docentes en su contexto sociocultural. Esta perspectiva reconoce al maestro como sujeto de saber y constructor de memoria pedagógica. Cada historia aquí presentada evidencia cómo las experiencias familiares, territoriales y comunitarias influyen en la identidad docente y en las formas de acompañar a los estudiantes.

La Guajira ha vivido transformaciones marcadas por momentos de conflicto, desplazamientos, presiones económicas, reformas educativas e iniciativas interculturales. A pesar de ello, la escuela ha permanecido como espacio de encuentro y cuidado. Sus aulas, aunque en ocasiones afectadas por la precariedad, han acogido generaciones de niños que encontraron allí un lugar para aprender, jugar, conversar y ser escuchados. Este libro busca visibilizar ese papel que la docencia rural ha sostenido de manera constante en el desarrollo educativo del departamento.

El proyecto fue desarrollado con la participación del Centro de Investigación de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, docentes investigadores de la institución y un equipo de docentes del INFOTEP que aportaron acompañamiento metodológico, revisión crítica y análisis situado. Este proceso interinstitucional permitió ampliar la mirada sobre la región, fortalecer los vínculos académicos y articular la investigación con las apuestas formativas de ambas instituciones. Para los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, que colaboraron en la recolección de información y en las primeras lecturas interpretativas, este trabajo se convirtió en un ejercicio significativo para comprender la docencia desde las voces del territorio. El libro está organizado en cinco capítulos que dialogan entre sí y que reflejan distintos momentos de la historia educativa en La Guajira.

El primer capítulo, Voces en el conflicto: maestras rurales en tiempos de violencia (1970–1980), reúne relatos de mujeres que enseñaron en medio de tensiones armadas y desplazamientos. Sus experiencias muestran cómo la escuela se convirtió en un espacio de protección emocional y de resistencia comunitaria.

El segundo capítulo, Saberes en contraste: maestras afrodescendientes e indígenas y la brecha curricular (1980–1990), presenta narraciones que evidencian la tensión entre los enfoques oficiales y los saberes propios de las comunidades. Las maestras muestran cómo adaptaron contenidos y construyeron prácticas pedagógicas que afirmaran la identidad cultural de los estudiantes.

El tercer capítulo, Huellas de vocación: historias de maestros normalistas de ayer y hoy, recoge experiencias de docentes vinculados históricamente a la Escuela Normal. Sus voces narran procesos formativos, cambios institucionales y aprendizajes contruidos en el tiempo.

El cuarto capítulo, La Escuela Normal: entre incertidumbres, resistencias y esperanzas, presenta una mirada histórica e institucional basada en recuerdos, documentos y testimonios de quienes han acompañado su evolución.

El quinto capítulo, Historias de vientre: memoria íntima del territorio y la formación docente, recoge dos relatos profundamente ligados al origen, la palabra dulce, la familia y el territorio. Las historias de vientre permiten comprender que la formación docente se construye desde vínculos que anteceden a la escuela y que continúan acompañando la vida pedagógica.

El propósito de este libro es reconocer las experiencias de maestras y maestros que han construido la educación en la región. Son personas que han enseñado en aulas multigrado, en comunidades indígenas, en escuelas rurales, en caseríos de difícil acceso

y en instituciones urbanas. Cada historia permite comprender la dimensión humana del oficio docente: la paciencia, la creatividad, el diálogo con las familias, las estrategias para enfrentar la escasez y la capacidad de sostener procesos educativos en contextos cambiantes.

Estas narraciones invitan a reflexionar sobre la formación docente y sobre la importancia del territorio en los procesos educativos. Escuchar estas voces es reconocer que la educación en La Guajira se ha construido a través de esfuerzos cotidianos y decisiones éticas tomadas desde la responsabilidad y el compromiso comunitario. Este libro no busca idealizar la docencia, sino mostrarla en su complejidad y en su capacidad de acompañar la vida.

Las páginas que siguen son una invitación a leer con respeto, a reconocer la diversidad de experiencias y a valorar la presencia de quienes han dedicado su vida a enseñar. Cada historia es un hilo que aporta al tejido colectivo de la educación en La Guajira y que permite comprender que la docencia es un proceso continuo donde la vida y la escuela se entrelazan.

INDICE.

PRESENTACIÓN.

RESUMEN.

ABSTRACT.

INTRODUCCIÓN.

CAP	TITULO	AUTORES	PAG
I	VOCES EN EL CONFLICTO: MAESTRAS RURALES EN TIEMPOS DE VIOLENCIA (1970–1980). Historia de vida #1 La escuela como refugio en tiempos de guerra Historia de vida #2 “Seguir enseñando, aunque duela”	Yadira Arias Fuentes Gladys Manjarrés Oduber	13
II	TEJIENDO SABERES: MAESTRAS INDÍGENAS Y ETNOEDUCADORAS DESDE EL TERRITORIO. Historia de vida #3 “Cada niño es un hilo nuevo que se une al tejido de nuestra memoria; enseñarlos es continuar la vida de nuestros mayores.” Historia de vida #4 “Tejiendo la esperanza en la escuela”	Gladys Manjarrés Oduber Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez	22
III	HUELLAS DE VOCACIÓN: TRAYECTORIAS DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL Y EN LA RURALIDAD GUAJIRA. Historia de vida #5 “Aprender con la vida y enseñar con el corazón”	Yadira Arias Fuentes Gladys Manjarrés Oduber	32
IV	LA ESCUELA NORMAL: ENTRE RESILIENCIA Y ESPERANZA. Historia de vida #6 “Sembrar esperanza donde antes hubo miedo” Historia de vida #7 “Transformar el miedo en escuela” Historia de vida #8 “Una escuela que crece con su gente”	Yadira Arias Fuentes Milagros Yínez Oñate Maury Luis Alfonso Pérez	39

V	HISTORIAS DE VIENTRE: MEMORIA, TERRITORIO Y ORIGEN. Historia de vida #9 Mi dushe storia di barika Historia de vida #10 Develando mi origen: buscando mis raíces ancestrales	Gladys Manjarrés Oduber Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez	49
---	---	---	----

CAPÍTULO I.

VOCES EN EL CONFLICTO: MAESTRAS RURALES EN TIEMPOS DE VIOLENCIA (1970–1980).

VOICES IN THE CONFLICT: RURAL TEACHERS IN TIMES OF VIOLENCE (1970–1980).

Yadira Arias Fuentes

ariasyadira698@gmail.com

Gladys Manjarrés Oduber

glamanod1@yahoo.com

RESUMEN.

Este capítulo presenta historias de maestras rurales que trabajaron en escenarios marcados por la presencia de actores armados, el miedo y la incertidumbre en el sur de La Guajira. A través de sus testimonios, se observa cómo el conflicto armado transformó la vida escolar, afectó la movilidad docente y generó tensiones constantes entre la continuidad educativa y la seguridad comunitaria. Las maestras relatan experiencias vinculadas a desplazamientos, amenazas, tiroteos cercanos y silencios forzados que afectaron la cotidianidad de estudiantes y familias.

Pese a estas condiciones, los relatos muestran que la escuela se convirtió en un lugar de resguardo, acompañamiento y estabilidad emocional para la comunidad. Las docentes desarrollaron estrategias para proteger a los niños, reorganizar el tiempo escolar y mantener la enseñanza aun cuando el miedo hacía parte de la vida diaria. El vínculo entre familia, escuela y territorio aparece como un elemento fundamental para sostener la educación rural durante el conflicto.

Las historias evidencian también que la docencia rural implica un compromiso ético profundo. Las maestras acompañaron a los estudiantes no solo en lo académico, sino en lo emocional y en lo comunitario, adaptando actividades, apoyando a las familias y buscando mantener un ambiente de calma en medio de la incertidumbre. Este capítulo muestra cómo la escuela, aún en escenarios adversos, logra convertirse en un espacio para cuidar y mantener la esperanza.

Palabras clave: conflicto armado; educación rural; rol del docente; participación comunitaria; memoria colectiva.

ABSTRACT.

This chapter presents the narratives of rural teachers who worked amid the presence of armed groups and ongoing violence in southern La Guajira. Their stories reveal the profound impact that armed conflict had on school life, daily routines and emotional well-being. Teachers describe situations involving forced displacement, armed confrontations, restricted mobility and the constant need to protect students while maintaining educational activities.

Despite fear and uncertainty, the school became a place of refuge and continuity for children and families. Teachers developed strategies to reorganize classes, manage emergency situations and preserve emotional stability for their students. Their role extended beyond academic instruction and included emotional support, companionship and mediation with families affected by violence. The chapter also highlights how community participation contributed to maintaining school operations, as families and local leaders collaborated to safeguard children and support teachers.

These accounts demonstrate the ethical dimension of rural teaching in conflict settings. Teachers navigated risk with responsibility and commitment, understanding the importance of keeping the school active as a space of safety and hope. Their experiences offer valuable perspectives on how education can function as a stabilizing force in contexts of violence.

Keywords:(UNESCO): armed conflict; rural education; teacher role; community participation; collective memory.

INTRODUCCIÓN.

La historia educativa del sur de La Guajira no puede comprenderse sin escuchar a las maestras que, en medio de la expansión del conflicto armado y de múltiples formas de violencia rural, sostuvieron la escuela como un espacio de encuentro y de continuidad comunitaria. Durante las décadas de 1970, 1980 y los años posteriores, los municipios de San Juan del Cesar, Distracción, Fonseca y sus corregimientos vivieron transformaciones profundas derivadas de la presencia intermitente de actores armados, el desplazamiento forzado y la ausencia de condiciones estables para la vida cotidiana. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, entre 1985 y 2016 La Guajira registró más de 14.000 personas desplazadas por la violencia, afectando especialmente a las zonas rurales donde la escuela era uno de los pocos lugares que mantenía cohesión comunitaria (CNMH, 2018).

Diversos estudios han mostrado que, en los territorios rurales, la escuela adoptó un rol que excedía la enseñanza formal. Para muchas comunidades, el aula se convirtió en un espacio de protección emocional y en un lugar donde los niños podían mantener

rutinas de cuidado en medio del miedo. El Informe ¡Basta Ya! señala que los docentes se vieron expuestos a amenazas, restricciones de movilidad y vigilancia armada, pero aun así sostuvieron la continuidad educativa enfrentando riesgos que no siempre fueron reconocidos institucionalmente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Este capítulo se construyó desde un enfoque cualitativo, con base en la metodología de historias de vida. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron recoger narraciones personales, memorias familiares y eventos significativos que marcaron la labor docente. Las historias se organizaron siguiendo el enfoque biográfico-narrativo propuesto por Goodson (2013), que invita a reconocer la relación entre la vida personal y la práctica educativa. Asimismo, se retomaron elementos de la investigación narrativa desde territorios rurales, en diálogo con las comprensiones de Freire (2005) sobre la educación como práctica humana situada.

Las maestras participantes narraron sus experiencias a partir de recuerdos de infancia, trayectorias formativas, primeros años en la docencia y etapas vividas durante el conflicto. La información fue analizada mediante una lectura interpretativa que permitió identificar sentidos compartidos: el miedo, la responsabilidad ética, el valor de la comunidad, la precariedad de las escuelas, la presencia de actores armados, la resiliencia y la convicción de que la educación era un camino para sostener la vida social.

En las zonas rurales del sur de La Guajira, el conflicto armado afectó los procesos educativos de manera directa e indirecta. Investigaciones sobre violencia y escuela rural han documentado situaciones como restricciones para la movilidad docente, cierre temporal de sedes educativas, intimidaciones armadas en caminos y veredas, silenciamiento institucional y fragmentación de los lazos comunitarios (Gaviria, 2019; Martínez & Roldán, 2017). En medio de estas condiciones, las maestras desarrollaron estrategias pedagógicas improvisadas, reorganizaron los tiempos escolares y acompañaron emocionalmente a los estudiantes y a sus familias.

Este capítulo presenta las historias de vida de dos maestras cuyos relatos permiten comprender este periodo desde sus propios ojos. Sus voces muestran el vínculo entre la docencia, la resiliencia comunitaria y las dinámicas del territorio. Las narraciones de Cielo Esther Nieves y Luz Marina Cujía Martínez ofrecen una mirada cercana sobre lo que significó enseñar en medio de la incertidumbre y sostener la escuela como un lugar posible aun cuando la violencia atravesaba la vida diaria.

Historia de vida #1:

Luz Marina Cujia Martínez:

LA ESCUELA COMO REFUGIO EN TIEMPOS DE GUERRA.

Nací en San Juan del Cesar, en el corazón de una tierra cálida donde el canto de los gallos y el rumor del río marcaban el ritmo de los días. Mi infancia transcurrió en el corregimiento de Los Haticos, un lugar alegre y fiestero donde la solidaridad era parte natural de la vida. Recuerdo las tardes largas en el patio de mi casa, los juegos con mis primos, las novenas, las fiestas patronales y las tertulias al caer el sol. Crecí rodeada de mi familia y de la comunidad, en un ambiente donde el respeto, la cooperación y las tradiciones eran la base de la convivencia. Desde niña sentí que mi destino estaba unido a la educación: jugaba a ser maestra, reunía a mis amigos y, con un cuaderno y un pedazo de tiza, inventaba clases. Aquellos juegos fueron la semilla de una vocación que más tarde se convertiría en mi razón de vida.

Las Hermanas Carmelitas del Colegio Nuestra Señora del Carmen marcaron profundamente mi camino. Ellas, con su entrega y ternura, me enseñaron que educar es servir y que el conocimiento solo cobra sentido cuando se comparte con amor. También mis padres influyeron de manera decisiva. Mi madre, ejemplo de fortaleza, me enseñó la constancia; y mi padre, con su sabiduría sencilla, me inculcó la importancia de la superación y del trabajo honesto.

Fue gracias a las Hermanas Carmelitas que pude ingresar a la Escuela Normal de Señoritas de San Juan del Cesar, donde confirmé que ser maestra era más que una profesión: era una misión que se abraza con el alma. Mi formación en la Normal fue exigente pero llena de aprendizajes humanos; allí comprendí que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino formar personas que piensen, sientan y actúen con principios.

Más tarde obtuve mi título de Licenciada en Básica Primaria con la Pontificia Universidad Javeriana y realicé un posgrado en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo en la Universidad Nacional. A lo largo de mi vida docente nunca dejé de estudiar: participé en talleres, diplomados y capacitaciones, porque siempre he creído que un maestro debe mantenerse en aprendizaje constante. Aun después de pensionarme, continúo colaborando en asesorías y acompañamientos, convencida de que la enseñanza no termina cuando se deja el aula.

Mi práctica pedagógica se ha construido desde el respeto a la vida cotidiana del campo. Enseñar en el ámbito rural me mostró que los aprendizajes más significativos nacen del entorno: del trabajo de la tierra, de los juegos tradicionales, de las canciones y de las costumbres que dan identidad.

Mi metodología siempre estuvo centrada en el niño y en su contexto, en la pedagogía activa y en la participación. Usaba materiales locales, involucraba a las familias y convertía cada experiencia en una oportunidad para aprender. Así, los niños aprendían ciencias observando las plantas, matemáticas midiendo parcelas y lenguaje narrando las historias de sus abuelos. Aprendí que cuando los estudiantes reconocen su cultura en el aula, aprenden con orgullo y alegría. Con el paso del tiempo mi forma de enseñar cambió.

Al inicio seguía métodos tradicionales, pero la experiencia me enseñó que cada niño tiene un ritmo distinto, una historia y una forma de aprender. Aprendí a escuchar, a observar y a adaptar mis estrategias; y cuando llegaron los avances tecnológicos, busqué actualizaciones para incorporarlas a mi práctica. Aún hoy sigo aprendiendo sobre herramientas nuevas, porque estoy convencida de que la educación es un camino sin fin.

Pero no todo ha sido fácil. Enseñar en el campo, en tiempos de conflicto, fue una prueba de valor y esperanza. Recuerdo los años en que Los Haticos se convirtió en territorio de miedo: los grupos armados pasaban, amenazaban y muchos niños dejaron de venir a clase. Hubo maestros que pidieron traslado y familias que se desplazaron buscando seguridad, pero la escuela nunca cerró.

Los docentes y la comunidad decidimos mantenerla abierta porque sabíamos que, si la educación se detenía, el miedo ganaría. Había días en que el sonido de los disparos nos obligaba a suspender clases o a refugiarnos con los niños en el aula, esperando que todo pasara. En medio del temor, la escuela se transformó en un refugio, en un espacio de paz y esperanza. Los niños corrían a abrazarme cuando escuchaban explosiones, buscando consuelo, y entendí entonces que la educación también puede ser una forma de salvar la vida.

En esos años de guerra y escasez aprendimos a trabajar con lo que había. No siempre contábamos con materiales ni recursos, pero sí con la creatividad, la unión y el amor pedagógico. Las familias cuidaban los alrededores de la escuela, los docentes adaptábamos los horarios según la seguridad del día y realizábamos actividades que ayudaban a los niños a liberar sus miedos: dramatizaciones, canciones, dibujos y oraciones. Entre todos hicimos de la escuela un lugar donde aún era posible sonreír.

A lo largo de mi vida he aprendido que la resiliencia no es solo resistir al dolor, sino mantener viva la vocación a pesar de él. Resiliencia es levantarse cada día, preparar una clase, escuchar a un niño y sembrar confianza, es seguir creyendo en la educación cuando todo parece derrumbarse.

Ser maestra durante cuarenta y dos años (42), me ha enseñado que el verdadero cambio no lo hacen las grandes políticas, sino las manos que escriben, las voces que enseñan y los corazones que acompañan. Hoy, ya pensionada, sigo participando en talleres y encuentros con maestros jóvenes. Comparto mi experiencia con quienes apenas comienzan, recordándoles que ser docente no es solo enseñar, sino servir y humanizar.

Mi legado, más que los títulos o reconocimientos, está en los niños que un día confiaron en mí, en las familias que me abrieron sus puertas y en los maestros que hoy continúan mi camino. Deseo que me recuerden como una mujer que nunca se rindió, que amó la docencia y creyó en la educación como herramienta de paz. Que mi nombre quede asociado a una maestra que enseñó con el alma, incluso cuando el miedo golpeaba las puertas de la escuela.

“Mientras exista una maestra que abra su aula al amanecer, el miedo nunca podrá ganar.”

Historia de vida #2.

Cielo Esther Nieves,

“SEGUIR ENSEÑANDO, AUNQUE DUELA”.

Nací en la comunidad de Potrerito, municipio de San Juan del Cesar, La Guajira, en el seno de una familia numerosa. Soy hija de Baudilio Antonio Nieves y Daza Nieve, y la cuarta de ocho hermanos. Mis primeros años transcurrieron entre los cuidados de mis abuelos, Margarita Nieve y Víctor Mendoza, quienes me enseñaron el valor de la palabra, el respeto por los mayores y el amor por la tierra. Recuerdo mi infancia como un tiempo feliz, lleno de juegos sencillos, cantos, historias y la compañía cercana de mi familia y de mi comunidad.

Desde niña observaba con admiración a mis maestras y soñaba con ser como ellas. No imaginaba que aquel deseo infantil se convertiría en una vocación profunda, ni que la vida me pondría a enseñar en medio del miedo y la guerra.

Comencé mis estudios en la escuela de Potrerito. Cuando terminé la primaria, mis padres me dijeron que no tenían los recursos para que continuara estudiando. Sin embargo, la vida me abrió un camino inesperado: gracias a una convocatoria de la organización indígena, fui seleccionada para participar en un programa de profesionalización docente. Así inicié mi formación como maestra, con el propósito de servir a mi pueblo Wiwa.

Las primeras capacitaciones se realizaron en mi comunidad, pero pronto tuve que trasladarme a Cherúa, en el departamento del Cesar, para continuar con los cursos. Aquel viaje fue el comienzo de una transformación: pasé de ser una joven tímida del

campo a convertirme en una mujer decidida a enseñar y a defender su cultura. Terminé mi bachillerato pedagógico y, al regresar, mi comunidad me escogió para ser su maestra. Empecé a trabajar en 1996 en la escuela de Potrerito, y más tarde en el Centro Educativo Étnico Corral de Piedra, donde aún continúo, con más de veintinueve años de servicio.

Mi vocación nació de la necesidad, pero se alimentó de los afectos. En mi infancia tuve una maestra que me marcó profundamente; solía repetir: “Si enseñas con cariño, los niños aprenden con alegría”. Desde entonces he procurado enseñar con paciencia, respeto y ternura, incluso cuando las circunstancias me han exigido fortaleza. En la escuela he comprendido que la docencia no se hace solo con libros, sino con el corazón, con la mirada atenta y con la palabra que acompaña.

Durante los años más difíciles del conflicto armado, mi escuela se convirtió en un refugio silencioso. Eran tiempos en los que las noches se llenaban de disparos y los días de incertidumbre. A veces, mientras escribía en el tablero, escuchábamos explosiones en las montañas cercanas. Los niños se miraban asustados y yo debía sonreírles, intentando que no percibieran el miedo que me recorría por dentro.

En más de una ocasión, tuvimos que suspender las clases por los enfrentamientos entre grupos armados. Recuerdo ver los helicópteros sobrevolando el corregimiento mientras las madres corrían a recoger a sus hijos. Uno de los momentos más dolorosos de mi vida fue el secuestro de mi padre; nunca regresó. Esa pérdida me marcó profundamente, pero también me enseñó a resistir. Entendí que si dejaba de enseñar, también se apagaba la esperanza de mis estudiantes. Ser maestra en una tierra herida significaba enseñar con lágrimas en los ojos, pero sin dejar de sonreír.

En el año 2001, cuando estaba embarazada, el miedo tomó otra forma. Una tarde, mientras los niños jugaban en el patio, se desató un tiroteo cerca de la escuela. Corrí a reunirlos, los abracé y los acosté en el suelo, pidiéndoles que guardaran silencio. Sentía los movimientos de mi bebé en el vientre mientras afuera retumbaban las balas. Esa noche, al llegar a casa, comprendí que debía traer a mi hijo a un mundo distinto, más justo y más humano, y que la educación sería mi forma de hacerlo posible.

A pesar del dolor y del miedo, nunca dejé de enseñar. Cada mañana respiraba profundo y me repetía que el miedo no podía ganarme. Seguía enseñando valores, respeto y solidaridad, convencida de que los niños merecían algo mejor que el odio que los adultos habían sembrado. He aprendido que el maestro rural no solo enseña a leer y escribir: también acompaña silencios, curas heridas y teje comunidad. Por eso sigo aquí, en el mismo lugar, viendo cómo mis estudiantes crecen, cómo regresan convertidos en padres o profesionales que aún me llaman “seño” con cariño y gratitud.

Nuestra comunidad Wiwa también sufrió el desplazamiento. Entre 2002 y 2003 tuvimos que abandonar Potrerito por la violencia. Quedó el pueblo vacío, las casas cerradas y el eco de una tristeza colectiva. En 2005 regresamos poco a poco. Las autoridades espirituales realizaron trabajos de armonización para sanar la tierra y las heridas. La escuela fue el primer espacio en reabrir. Volver a enseñar fue volver a creer. Desde entonces, he trabajado desde la etnoeducación, integrando los saberes ancestrales con las áreas académicas. En mis clases enseñé la lengua materna, la música tradicional, las historias de los mayores, los tejidos y los rituales espirituales. La gaita y la palabra en Wiwa hacen parte de mis lecciones, porque creo que educar también es cuidar la memoria del pueblo.

He aprendido que la resiliencia significa resistir y seguir, a pesar de las pruebas. Cada dificultad me ha hecho más fuerte y más consciente del poder que tiene la educación para transformar vidas. Ser maestra me ha permitido formar personas de bien y mostrar que la escuela puede ser un espacio de sanación. Siempre digo a las nuevas generaciones que enseñar es una tarea bella y exigente, que requiere esfuerzo, amor, paciencia y comprensión. Deseo ser recordada como una maestra alegre, responsable, dedicada y comprometida con su cultura, una mujer que nunca dejó de creer en la fuerza de la educación y en la sabiduría de su pueblo.

“Vivir en medio del miedo me enseñó que la educación también es una forma de resistir, y que seguir enseñando, aunque duela, es mi manera de no rendirme.”
(Cielo Esther Nieves).

CONCLUSIONES.

Las historias de vida presentadas en este capítulo permiten comprender cómo la escuela rural del sur de La Guajira se sostuvo en medio de condiciones marcadas por la violencia armada, el miedo y la incertidumbre. A través de los relatos de Cielo Esther Nieves y Luz Marina Cujía Martínez se observa que la docencia en estos contextos fue, ante todo, una práctica humana vinculada a la responsabilidad comunitaria y a la protección de la vida cotidiana.

Las experiencias narradas muestran que el conflicto armado no solo afectó la movilidad, los tiempos escolares o la presencia de estudiantes en las aulas, sino que transformó los vínculos emocionales entre docentes, familias y comunidad. En los relatos aparecen episodios de desplazamiento, amenazas, tiroteos cercanos y pérdidas familiares que marcaron profundamente la trayectoria de las maestras. Aun así, ambas coinciden en que la escuela se convirtió en un espacio de refugio, donde los niños podían sentirse acompañados y mantener cierta estabilidad frente a un entorno en tensión.

Las historias también permiten reconocer la resiliencia como una práctica situada. No aparece como un concepto abstracto, sino como una forma de enfrentar las dificultades diarias: abrir el aula en medio del miedo, reorganizar las actividades según la seguridad del día, proteger a los estudiantes durante episodios de violencia y sostener la enseñanza aun cuando las emociones personales estaban atravesadas por el dolor. Las maestras muestran que su compromiso no se limitaba al currículo, sino que incluía el acompañamiento emocional, la escucha y la orientación constante.

Otro elemento relevante es el papel de la comunidad. Tanto Cielo Esther como Luz Marina recuerdan que las familias participaron activamente en la protección de la escuela y en el cuidado de los niños. Este apoyo permitió mantener la continuidad educativa en un periodo de riesgo. La comunidad se convirtió en aliada de la labor docente, lo que confirma que la educación en territorios rurales es un proceso colectivo donde familia, escuela y territorio se sostienen mutuamente.

Los testimonios evidencian, además, la importancia de los saberes propios y de las prácticas culturales locales como recursos pedagógicos y emocionales. La etnoeducación, los cantos, las historias de los mayores y los rituales de armonización fueron elementos significativos para mantener la identidad cultural y fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su territorio. Estas prácticas no solo enriquecieron el aprendizaje, sino que también ayudaron a sanar las tensiones generadas por la violencia.

Finalmente, las historias permiten reflexionar sobre el valor de escuchar la voz docente en la construcción de memoria educativa. Las experiencias de estas maestras amplían la comprensión del conflicto armado desde una perspectiva pedagógica y territorial, y muestran que la educación rural no puede desvincularse de los contextos de vida donde se desarrolla. Las voces recogidas aquí invitan a reconocer que la docencia en La Guajira ha sido un ejercicio de presencia, sensibilidad y acompañamiento, donde la escuela se convierte en un lugar para proteger, aprender y seguir caminando.

REFERENCIAS.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Análisis del desplazamiento forzado en Colombia 1985–2016. CNMH.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Gaviria, C. (2019). Escuela rural y conflicto armado en Colombia: experiencias de resistencia educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 76(1), 45–67.
- Martínez, S., & Roldán, J. (2017). Maestros rurales y violencias territoriales: un análisis desde las memorias docentes. *Educación y Ciudad*, 33, 71–84.

CAPÍTULO II.

TEJIENDO SABERES: MAESTRAS INDÍGENAS Y ETNOEDUCADORAS DESDE EL TERRITORIO.

WEAVING KNOWLEDGE: INDIGENOUS TEACHERS AND ETHNO-EDUCATORS FROM THE TERRITORY.

Gladys Manjarrés Oduber

glamanod1@yahoo.com

Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez

c.ettorrealba@infotep.edu.co

RESUMEN.

Este capítulo reúne historias de maestras indígenas y etnoeducadoras que enseñan desde el territorio, la lengua materna, la espiritualidad y las prácticas comunitarias. Sus relatos muestran que la escuela indígena no se entiende únicamente como un espacio formal, sino como un lugar donde confluyen los saberes ancestrales, la palabra de los mayores, los tejidos familiares y la relación con los elementos naturales. Las docentes narran cómo integran la cultura propia en la enseñanza, aun cuando el currículo oficial no siempre reconoce estas prácticas.

Las experiencias mostradas revelan tensiones entre el modelo educativo estatal y las formas de conocimiento presentes en las comunidades. Sin embargo, las maestras desarrollan estrategias para preservar la identidad cultural de los estudiantes, fortaleciendo el uso de la lengua materna, incorporando relatos tradicionales, rituales y prácticas de cuidado del territorio. La educación se construye en diálogo constante entre escuela y comunidad, permitiendo que los estudiantes aprendan desde los ritmos propios de la localidad.

El capítulo también evidencia que la etnoeducación es un proceso de resistencia pedagógica. Las maestras adoptan roles que articulan mediación cultural, acompañamiento emocional y defensa de la memoria ancestral. Su práctica docente se fundamenta en el respeto por la diversidad cultural y en la necesidad de fortalecer la identidad étnica en entornos multiculturales.

Este capítulo permite comprender que enseñar en un territorio indígena implica reconocer los saberes locales como fuente legítima de conocimiento y asumir la escuela como un espacio de continuidad cultural.

Palabras claves: pueblos indígenas; educación intercultural; grupos étnicos; prácticas educativas; identidad cultural.

ABSTRACT.

This chapter explores the life stories of Indigenous teachers and ethno-educators who ground their pedagogical practices in ancestral knowledge, community life and territory. Their narratives show how teaching emerges from relationships with the natural environment, the wisdom of elders, native language and local cultural practices. The school is not viewed as an isolated setting but as an extension of community life, where learning occurs in dialogue with land, memory and tradition.

Teachers describe the challenges of working within a national curriculum that does not always acknowledge or value Indigenous knowledge systems. Nevertheless, they implement strategies to strengthen cultural identity, such as incorporating oral narratives, traditional music, ritual practices, craft-making and environmental stewardship into classroom activities. These practices highlight the central role of cultural continuity and spiritual connection in Indigenous education.

The chapter also underscores the importance of intercultural and territory-based approaches. Through creative adaptation, teachers mediate between institutional expectations and community knowledge, demonstrating that education in Indigenous territories requires respect, patience and deep cultural understanding. Their experiences contribute to broader discussions on intercultural education and the recognition of multiple epistemologies within formal schooling.

Overall, these narratives reveal how Indigenous teachers sustain educational processes that honor cultural identity, strengthen community bonds and position the territory as a source of knowledge.

Keywords: Indigenous peoples; intercultural education; ethnic groups; educational practices; cultural identity.

INTRODUCCIÓN.

La educación en La Guajira y en la Sierra Nevada de Santa Marta se ha construido a partir de la relación entre territorio, comunidad y escuela. Las maestras indígenas y etnoeducadoras desempeñan un papel central en este proceso, pues acompañan a los estudiantes desde una mirada que reconoce la espiritualidad, la memoria ancestral, la importancia de los mayores y el vínculo con la naturaleza. Sus prácticas pedagógicas muestran que el aprendizaje no se limita al aula, sino que se expande hacia los senderos, los tejidos, los rituales y las palabras que circulan en la comunidad.

Durante los años ochenta y noventa, Colombia comenzó a formular políticas de reconocimiento cultural, aunque la etnoeducación solo entró formalmente en el marco normativo con la Constitución de 1991 y con los desarrollos posteriores de la Ley General de Educación de 1994. Antes de ello, las maestras debían adaptar el currículo oficial a contextos donde la lengua materna, la cosmovisión indígena y las prácticas comunitarias eran esenciales para la formación. Como señala Díaz (1996), la educación en territorios indígenas se desarrollaba en tensión permanente con modelos centralizados que desconocían la diversidad lingüística y cultural del país.

Este capítulo se construyó desde la metodología de historias de vida, en diálogo con el enfoque biográfico-narrativo y con la investigación etnográfica. A través de entrevistas semiestructuradas, las maestras compartieron sus trayectorias, sus raíces y las experiencias que las condujeron a ejercer la docencia desde una perspectiva territorial. Sus relatos muestran la fuerza de la memoria indígena como guía pedagógica, y la manera en que la educación se sostiene desde el diálogo entre saberes propios y saberes occidentales.

Las vivencias de Violeta Epinayú Pushaina y Ana Cecilia Cuello revelan que la escuela indígena no responde únicamente al currículo institucional, sino a los principios espirituales y comunitarios que orientan la vida de los pueblos. En el caso de Violeta, su formación wayuu está atravesada por el silencio, la observación, el tejido y la palabra de los mayores, elementos que son parte de su práctica docente. Para Ana Cecilia, maestra etnoeducadora en comunidades kogui, arhuacas y wiwas, la enseñanza se construye en contacto directo con la naturaleza, comprendiendo que la tierra, el agua, el fuego y el viento también educan.

Estas historias evidencian que enseñar en territorios indígenas implica reconocer ritmos, temporalidades y formas de conocimiento diferentes a las que propone la escuela tradicional. Como explica Walsh (2009), la interculturalidad crítica invita a superar la incorporación superficial de contenidos culturales y a construir relaciones de respeto y reciprocidad entre saberes. Las maestras de este capítulo encarnan esta perspectiva en su vida cotidiana: escuchan a los mayores, adaptan el aula al territorio, dignifican la lengua propia y acompañan a los estudiantes en su formación espiritual, comunitaria y académica.

El diálogo de saberes, la investigación acción participativa (Fals Borda, 2014), la pedagogía comunitaria y la educación basada en el territorio son elementos recurrentes en sus testimonios. Estas prácticas permiten comprender que la escuela indígena no es un espacio aislado, sino un tejido vivo donde convergen historias, espiritualidades, memorias y aprendizajes que responden a la vida comunitaria.

A continuación, se presentan las historias de vida de Violeta Epinayu Pushaina y Ana Cecilia Cuello, escritas desde sus propias experiencias y voces. Sus relatos permiten acercarse a la riqueza pedagógica del mundo indígena y a las formas en que las maestras tejen conocimiento en diálogo con la tierra y con las comunidades que acompañan.

La Historia de Vida #3.

Violeta Epinayu Pushaina.

En la vasta y mítica región de La Guajira, una noche llena de estrellas y bajo la mirada protectora de Maleiwa, el dios wayúu, nació Violeta Epinayu Pushaina el 4 de abril de 1972 en El Paraíso, Resguardo Indígena de Caicemapa, municipio de Distracción. La noche de su nacimiento estaba cargada de magia y esperanza. Sus padres, Alberto Darío Epinayu y Alba Rosa Pushaina, dieron la bienvenida a Violeta con el canto de los grillos y el susurro del viento en las hojas de los cactus. En la cultura wayúu, cada nacimiento es un regalo del universo, una nueva vida que trae consigo la fuerza de los ancestros y la promesa de un futuro lleno de posibilidades.

Desde muy pequeña, Violeta aprendió a caminar sobre la tierra árida de su hogar, sintiendo cada grano de arena como una conexión sagrada con sus raíces. Su familia dependía de la agricultura y la cría de animales, actividades que habían sido transmitidas de generación en generación. Los chivos, las ovejas y las gallinas no solo eran una fuente de sustento, sino también parte integral de su cosmovisión, representando la armonía entre el ser humano y la naturaleza.

Violeta, siendo la cuarta de seis hermanos sobrevivientes, creció en un entorno donde la unidad y el apoyo mutuo eran fundamentales. Todos sus hermanos se convirtieron en profesionales, principalmente en el campo de la docencia, y juntos velaban por el bienestar de sus padres. Para Violeta, su familia era un tejido de vidas y sueños entrelazados, cada uno contribuyendo con su hilo único para formar una red fuerte y resiliente.

La tierra (Mma) y la lluvia (Juya) eran elementos sagrados para Violeta, al igual que sus ancestros, quienes les dieron la vida y los alimentos. Maleiwa, con infinita misericordia, los protegía y cuidaba de enfermedades y de las noches oscuras y temibles. Violeta veía a la mujer wayúu como un símbolo de pureza y procreación, y se sentía honrada de mantener viva su cultura y tradiciones a través de su mente y su idioma.

Orgullosa de su etnia y cultura, Violeta encontró en la Pedagogía de la Madre Tierra los principios que guiarían su vida y carrera. El silencio, como posibilidad de escucharse a sí misma y a los demás, se convirtió en una herramienta poderosa en su formación y práctica docente. Aprendió que a través del silencio consciente, podían

pervivir conocimientos ancestrales, y comenzó a valorarlo como una forma de conocer y respetar a los demás.

La observación intencionada fue otro principio que adoptó profundamente. Mirar con el corazón, reconocer la vida en todas sus formas, le permitió ver más allá de lo evidente, descubriendo la identidad y la historia en cada rostro, en cada mirada. En su cultura, observar es una forma de caminar hacia el futuro, reconociendo el pasado y respetando el presente.

La comunidad siempre ha sido el pilar de la vida wayúu. Violeta creció entendiendo que lo comunitario es una práctica milenaria de intercambio y recreación cultural. En su trabajo como docente, promueve procesos formativos fundamentados en el diálogo entre estudiantes y comunidades, respetando las dinámicas y realidades de cada individuo. Este principio cuestiona la visión individualista del sujeto y promueve una construcción intercultural equitativa.

El pensamiento decolonial también tuvo un gran impacto en su vida. A través de los estudios postcoloniales, Violeta comprendió las profundas heridas de la colonización y la importancia de reconocer y valorar los saberes ancestrales frente a las imposiciones de la ciencia moderna. Este entendimiento la llevó a cuestionar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

El diálogo de saberes fue fundamental en su práctica educativa. Violeta promovía el intercambio de conocimientos y experiencias, re-significando las historias y los territorios, construyendo juntos nuevas posibilidades de ser y de vivir en armonía. Este diálogo no solo enriquecía a los estudiantes, sino que también fortalecía su identidad cultural y su conexión con la tierra.

Finalmente, el tejido como metáfora de la vida y del conocimiento marcó profundamente su enfoque pedagógico. Violeta veía cada historia, cada cultura y cada sueño como hilos que se entrelazan para formar un tejido complejo y hermoso. En su enseñanza, promovía la idea de que todo está tejido, que cada uno de nosotros es un hilo en el gran telar de la vida, y que juntos podemos crear algo bello y significativo.

Violeta es madre de dos hijos, Adriana Pérez Epinayu, instrumentadora quirúrgica y Oscar Pérez Epinayu, antropólogo e historiador. Ellos son el motor de su vida, junto con su madre, y representan su esperanza y alegría. Cada día, Violeta lucha para que sus hijos crezcan como sujetos de saber, capaces de transformar su realidad desde la dignidad, la memoria y el pensamiento crítico que ella cultiva como maestra, creyendo firmemente que la mejor herencia que les puede dejar es una sólida formación personal y académica.

La educación de Violeta comenzó en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, donde se formó como bachiller pedagógico. Este título le permitió ser nombrada docente y poner en práctica sus conocimientos, convirtiéndose en una orientadora y facilitadora para muchos niños, quienes son el presente y futuro de la sociedad. Para Violeta, ser maestra implica una gran responsabilidad, liderazgo y compromiso dentro de un país diverso en ideología política, religión, sexo y etnia, siempre respetando los derechos humanos establecidos en la constitución colombiana.

Actualmente, Violeta se encuentra cursando estudios de maestría en Pedagogía y trabaja en el centro educativo de Distracción, en el corregimiento de Los Hornitos, municipio de Distracción. Aquí, laboran bajo el modelo educativo Escuela Nueva, una metodología que ha permitido formar a los niños en un ambiente adecuado para su edad, ritmo de aprendizaje y entorno familiar y social. Su deseo es que esta metodología se fortalezca y que todos los docentes la adopten y defiendan, para alcanzar todos los objetivos trazados y brindar una educación de calidad acorde a las necesidades de su comunidad.

Inspirada por los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), Violeta se compromete con la idea de que la educación debe ser un proceso transformador, donde tanto los estudiantes como los docentes aprenden juntos en un entorno de respeto y colaboración. Este enfoque, propuesto por Orlando Fals Borda, resalta la importancia de un conocimiento situado y relevante para las comunidades, promoviendo una ciencia con compromiso social y una educación que responda a las necesidades y contextos locales (Fals Borda, 2014).

En su labor diaria, Violeta también integra el enfoque del método problémico, que enfatiza la solución de problemas reales y contextualizados como una vía para la educación inclusiva. Este método, defendido por Echeita y Zayas, fomenta un aprendizaje activo y participativo, adaptando el currículo y la evaluación a las características individuales de cada estudiante. Violeta cree firmemente que esta metodología es crucial para atender la diversidad en el aula y promover una educación verdaderamente inclusiva (Echeita & Ainscow, 2011; Zayas, 2011).

Así, Violeta, con el corazón lleno de sueños y la mirada puesta en el horizonte, continuaba su camino, tejiendo con hilos de amor, conocimiento y cultura, una vida dedicada a la enseñanza y a la preservación de su herencia wayuu.

“Cada niño es un hilo nuevo que se une al tejido de nuestra memoria; enseñarlos es continuar la vida de nuestros mayores.”

Violeta Epinayú Pushaina Ana Cecilia Cuello.

Historia de vida #4.

Ana Cecilia Cuello.

“TEJIENDO LA ESPERANZA EN LA ESCUELA”.

Mi nombre es Ana Cecilia Cuello. Soy maestra etnoeducadora y desde hace varios años camino los senderos de la Sierra Nevada de Santa Marta, acompañando procesos educativos en comunidades kogui, arhuaca y wiwa. En estas montañas aprendí que enseñar no es solo hablar o escribir en un tablero; es escuchar el silencio del bosque, el lenguaje del río, y la voz de los mayores que enseñan sin libros, pero con la sabiduría del tiempo.

Mi historia como maestra comenzó lejos de estas montañas, en un pequeño pueblo donde estudié la Normal. Allí aprendí la pedagogía tradicional, los planes de clase, las guías y los indicadores. Sin embargo, cuando llegué por primera vez a una escuela indígena, comprendí que el aula era otra, que las paredes eran los árboles y que la pizarra podía ser una piedra o una hoja seca. Ese día sentí que debía desaprender para volver a aprender.

Al principio fue difícil. Mis estudiantes no hablaban mucho; algunos me miraban con timidez, otros me observaban como si quisieran saber si yo también era capaz de entender el lenguaje de la tierra. Poco a poco fui comprendiendo que la escuela debía adaptarse a su ritmo, no al revés. Ellos me enseñaron a enseñar con paciencia y a valorar el silencio como una forma de sabiduría.

Con el tiempo, junto con otros maestros y con los sabios mayores de las comunidades, empezamos a construir un modelo educativo que llamamos “tejiendo la esperanza”. No es un currículo como los de la ciudad; es un tejido donde se entrelazan la palabra, el trabajo, la memoria y el territorio. Cada hilo representa una experiencia: sembrar, cuidar el agua, respetar el fuego, y aprender que la naturaleza no es un recurso, sino una maestra que habla si se le sabe escuchar.

Recuerdo a un niño kogui que una vez me dijo: “Profe, la tierra también enseña”. Esa frase cambió mi manera de ver la educación. Desde entonces, mis clases comenzaron en el amanecer, cuando el sol apenas toca las montañas. Nos sentamos en círculo, conversamos, y dejamos que la palabra circule como el viento. En cada jornada hay espacio para caminar, sembrar, cantar o escuchar historias de los abuelos. Así entendí que el conocimiento no está solo en los libros, sino también en la vida diaria, en las manos que trabajan la tierra y en los ojos que miran con respeto al otro.

En las comunidades donde trabajo, muchas escuelas aún conservan nombres que recuerdan tiempos de guerra. Por eso, nuestra tarea es también sanar, transformar esos lugares marcados por el miedo en espacios donde la palabra vuelva a tener sentido. Para mí, cada escuela debe ser un lugar donde el aprendizaje florezca como una semilla en tierra fértil, y donde cada niña y cada niño puedan sentirse orgullosos de quiénes son.

El diálogo de saberes ha sido el corazón de mi trabajo. Los mayores nos enseñan a enseñar desde el ejemplo, y nosotros, los maestros formados en la educación occidental, aportamos herramientas para que ese conocimiento viaje más lejos. Así, la escuela se convierte en un puente, no en una frontera. Ser maestra en la Sierra me ha hecho comprender que el tiempo de la educación no es el del reloj, sino el del ciclo de la vida. Aquí todo tiene su momento: el de sembrar, el de esperar y el de recoger. Y como en la siembra, también en la educación los frutos llegan cuando se cuida con amor y constancia.

Cada vez que veo a mis estudiantes caminar por los senderos con sus mochilas tejidas, siento que el aprendizaje no está en las hojas que entregamos, sino en las raíces que ayudamos a fortalecer. Enseñar aquí es tejer sueños, y cada palabra compartida es un hilo que une la escuela con el corazón de la comunidad. La enseñanza, para mí, es un acto de reciprocidad con la vida. Y cada día que entro a una escuela de la Sierra, le doy gracias a la Madre Tierra por permitirme aprender de su sabiduría.

La tierra también enseña, me dijo un niño, y yo le creí. Desde entonces, cada amanecer es una nueva lección.

Ana Cecilia Cuello.

CONCLUSIONES.

Las historias de vida de Violeta Epinayú Pushaina y Ana Cecilia Cuello permiten comprender la docencia indígena y etnoeducativa como una práctica que se construye desde el territorio, la memoria ancestral y el diálogo permanente entre saberes. Sus relatos muestran que el ejercicio de enseñar en contextos indígenas no solo depende del currículo oficial, sino de los vínculos comunitarios, espirituales y culturales que orientan la vida de cada pueblo.

Ambas maestras coinciden en que el territorio es un espacio pedagógico. Para Violeta, el tejido, el silencio, la observación y la palabra de los mayores son caminos que guían la formación de los niños wayuu. Para Ana Cecilia, el acompañamiento a comunidades kogui, arhuacas y wiwas demuestra que la montaña, el agua y la vida cotidiana son partes esenciales del proceso educativo. Estas experiencias confirman que la enseñanza indígena reconoce que la naturaleza educa, que los mayores transmiten saberes y que la escuela se integra a la vida comunitaria.

El capítulo evidencia que la etnoeducación ha enfrentado tensiones derivadas de la falta de reconocimiento institucional previo a la Constitución de 1991. Las maestras entrevistadas debieron adaptar contenidos y diseñar estrategias propias para asegurar que los estudiantes mantuvieran la relación con su lengua, su historia y su espiritualidad. Sus vivencias muestran cómo la escuela indígena se sostiene en la creatividad docente, en la participación de la comunidad y en la comprensión de que aprender implica un equilibrio entre conocimientos occidentales y saberes propios.

La interculturalidad crítica aparece de manera transversal en los relatos. Las maestras no se limitan a incorporar elementos culturales al currículo, sino que problematizan las relaciones de poder que han privilegiado ciertos conocimientos sobre otros. Enseñan desde la escucha, la reciprocidad y el reconocimiento de la dignidad de cada estudiante y de su cultura. Esta forma de comprender la educación permite construir un aula que dialoga con el territorio, respeta los tiempos de la comunidad y valora la diversidad de formas de saber.

Las narraciones también resaltan la importancia de la identidad docente en la práctica pedagógica. Tanto Violeta como Ana Cecilia enseñan desde su historia personal, desde sus vivencias familiares y desde la confianza en que la educación es un acto colectivo. Sus voces permiten comprender que la formación del maestro indígena no es solo académica, sino espiritual y comunitaria, lo que fortalece su capacidad de acompañar procesos educativos en escenarios rurales y multiculturales.

Este capítulo muestra que las maestras indígenas y etnoeducadoras son mediadoras entre mundos. Acompañan a los estudiantes en la construcción de su identidad cultural, gestionan el diálogo con instituciones educativas y crean puentes entre saberes propios y conocimientos escolares. Su trabajo evidencia que la educación intercultural no depende únicamente de políticas, sino de relaciones vivas que se construyen día a día en las comunidades.

Las historias aquí reunidas permiten reconocer la profundidad pedagógica de los pueblos indígenas y afrodescendientes del territorio. Estas voces invitan a pensar la escuela como un espacio donde el conocimiento se teje, se conversa y se transforma en conjunto, y donde cada estudiante aprende desde su lengua, su memoria y su vínculo con la tierra.

REFERENCIAS.

Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 11–30.

- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República.
- Díaz, M. (1996). Educación indígena en Colombia: tensiones entre tradición y modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 32, 45–62.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista de Educación*, 347, 23–43.
- Fals Borda, O. (2014). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogías de-coloniales*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Zayas, F. (2011). El método problémico como recurso didáctico para la atención a la diversidad. *Aula Abierta*, 39(3), 3–14.

CAPÍTULO III.

HUELLAS DE VOCACIÓN: TRAYECTORIAS DOCENTES EN LA ESCUELA NORMAL Y EN LA RURALIDAD GUAJIRA.

TRACES OF VOCATION: TEACHING TRAJECTORIES IN THE NORMAL SCHOOL AND IN RURAL GUAJIRA.

Yadira Arias Fuentes

ariasyadira698@gmail.com

Gladys Manjarrés Oduber

glamanod1@yahoo.com

RESUMEN.

Este capítulo presenta historias de maestras que formaron su vocación docente en escuelas rurales y en la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar. Las narraciones muestran que la formación del maestro se construye en la interacción entre experiencias familiares, influencias de la infancia, modelos pedagógicos y participación comunitaria. En las trayectorias compartidas se evidencian desafíos asociados a la escasez de recursos, la distancia territorial y la responsabilidad de acompañar a estudiantes de distintos ritmos y contextos.

Las maestras relatan cómo la creatividad y el uso del entorno se convirtieron en herramientas fundamentales para sostener la educación rural. Actividades con semillas, plantas, relatos comunitarios y materiales elaborados por ellas mismas permitieron mantener procesos pedagógicos en escuelas con recursos limitados. Las prácticas incorporan elementos de modelos activos como Escuela Nueva, adaptados a las necesidades del territorio.

Las narraciones muestran también cómo la Escuela Normal ha sido un espacio que estructura la identidad docente, ofreciendo lineamientos pedagógicos, prácticas reflexivas y vínculos que fortalecen la formación. Asimismo, se reconoce la importancia de la comunidad en la construcción del aprendizaje, evidenciando que la docencia en la ruralidad se sostiene en relaciones de cooperación y acompañamiento.

Este capítulo expone que la vocación docente se construye y se renueva con el tiempo, en diálogo con las trayectorias personales y con la realidad educativa del territorio.

Palabras claves: formación de docentes; educación rural; prácticas educativas; rol del docente; participación comunitaria.

ABSTRACT

This chapter gathers the life stories of teachers whose vocation emerged and developed in rural schools and the Normal School of San Juan del Cesar. Their narratives show how family influences, early childhood experiences and community participation shape the identity of teachers in rural contexts. The accounts reveal that pedagogical practice is marked by creativity, commitment and the capacity to adapt to limited resources and diverse learning needs.

Teachers explain how the use of local materials—plants, seeds, stories, songs and outdoor environments—became essential pedagogical tools when school resources were scarce. They also describe the influence of active learning models such as Escuela Nueva, which they incorporated and adapted according to local realities. These experiences illustrate the role of contextualized teaching in strengthening student engagement and inclusion.

The chapter highlights the importance of the Normal School as a space that structures professional identity, encourages reflective practice and provides foundational pedagogical knowledge. Community involvement appears as a central element, demonstrating that rural teaching is sustained through collaboration between families, local leaders and teachers. Together, these narratives offer insights into the formation of vocation and the everyday practices that shape rural teacher identity.

Keywords: teacher training; rural education; educational practices; teacher role; community participation.

INTRODUCCIÓN.

La historia educativa de La Guajira ha sido profundamente marcada por la presencia de maestras y maestros que, desde los territorios rurales, las veredas, los corregimientos y las instituciones formadoras de docentes, han sostenido procesos de aprendizaje y acompañamiento comunitario durante varias décadas. En muchos de estos escenarios, la docencia se ha configurado como un camino de servicio, de paciencia y de compromiso ético con la vida de los estudiantes y con las realidades de las familias que habitan la región. Este capítulo recoge historias de vida que muestran cómo la vocación docente se forma, se transforma y se fortalece con el tiempo.

Las experiencias narradas por María Angélica Vega Nieves y Paulina Brito Brito permiten comprender la práctica docente desde una perspectiva situada y humana. Sus trayectorias, construidas en escuelas rurales y en instituciones de la Normal Superior,

muestran que la formación de maestros en el sur de La Guajira se ha desarrollado en un contexto de dificultades materiales, creatividad pedagógica, interacción comunitaria y búsqueda constante de sentido. Tal como señalan Goodson (2013) y Bolívar (2014), las historias de vida permiten reconocer al docente como sujeto que construye saber pedagógico a partir de su experiencia, su infancia, sus vínculos familiares y su participación en la vida escolar y comunitaria.

Durante los años ochenta y noventa, la formación de maestros en Colombia estuvo influenciada por modelos pedagógicos que impulsaban la participación activa del estudiante y la contextualización del aprendizaje. Propuestas como Escuela Nueva se consolidaron en territorios rurales como una alternativa flexible que permitía atender ritmos variados de aprendizaje (Colbert, 1999).

Tanto María Angélica como Paulina integraron elementos de este modelo en su práctica, adaptándolo a las necesidades del entorno, a la disponibilidad de recursos y a la vida cotidiana de los niños. A través de actividades con semillas, piedras, jardines escolares y relatos comunitarios, ambas maestras construyeron ambientes pedagógicos vinculados al territorio, la observación y la experiencia directa.

La práctica docente en zonas rurales de La Guajira ha requerido de creatividad, improvisación y sensibilidad hacia las condiciones del contexto. La escasez de materiales, los largos desplazamientos, las dificultades de infraestructura y los cambios socioeconómicos han formado parte del ejercicio cotidiano de la enseñanza. Sin embargo, estas limitaciones también han permitido que los maestros desarrollen estrategias innovadoras basadas en el uso del entorno, la participación de las familias y la construcción colectiva del conocimiento, en línea con los planteamientos de Freinet sobre la pedagogía activa y con las reflexiones de Freire (2005) sobre la educación como práctica de libertad.

Las historias presentadas en este capítulo también muestran el valor del vínculo entre escuela y comunidad. Tanto Paulina como María Angélica reconocen que el acompañamiento de los padres y el diálogo permanente con la comunidad son elementos centrales de la formación de los niños. Este componente relacional confirma las observaciones de Murillo y Krichesky (2012), quienes destacan que la colaboración entre escuela y familia favorece procesos educativos más sólidos y contextualizados.

La vocación docente aparece en estas narraciones como un camino que se construye desde la infancia y se afianza a través de la experiencia. Ser maestra rural, como lo muestran estos relatos, implica asumir responsabilidades que van más allá del aula: organizar la vida escolar, acompañar a los estudiantes en momentos de dificultad, escuchar a las familias, crear materiales propios y sostener la esperanza en condiciones

adversas. Estas historias permiten reconocer la docencia como una práctica humana que deja huellas profundas en quienes enseñan y en quienes aprenden.

Este capítulo reúne, por tanto, dos trayectorias que reflejan la identidad pedagógica de la región y el sentido de pertenencia que las maestras han construido con sus comunidades. Sus voces aportan elementos para comprender cómo se ha configurado la formación docente en La Guajira y cómo la experiencia personal dialoga con los modelos pedagógicos y las transformaciones educativas del país.

Historia de vida #5.

María Angélica Vega Nieves.

“APRENDER CON LA VIDA Y ENSEÑAR CON EL CORAZÓN”

Mi nombre es María Angélica Vega Nieves. Nací y crecí en San Juan del Cesar, La Guajira. Desde muy joven sentí una gran admiración por mis maestras de la primaria; me fascinaba cómo lograban que los niños comprendieran el mundo a través de los libros, las palabras y los ejemplos sencillos. Creo que fue en esos años cuando descubrí que enseñar sería mi camino.

Hace veinticinco años llegué al Centro Educativo Mixto Los Haticos. Recuerdo claramente mis primeros días: un aula pequeña, con pupitres gastados, pocas cartillas y muchas ganas de empezar. Los niños venían de familias campesinas y, en su mayoría, de hogares con dificultades económicas. Algunos apenas desayunaban antes de venir a clase, otros caminaban largas distancias para llegar puntuales. Aquellas realidades me marcaron profundamente, porque comprendí que el papel del maestro en la ruralidad va más allá de enseñar: somos apoyo, guía y esperanza.

Mi práctica pedagógica se ha basado en el amor y el respeto. He aprendido que para enseñar hay que escuchar, observar y comprender el ritmo de cada niño. Siguiendo los planteamientos de Jean Piaget, entiendo que el aprendizaje no se impone, sino que se construye cuando el estudiante interactúa con su entorno. Por eso, en mis clases, las experiencias cotidianas son el punto de partida para aprender. Si estamos hablando de matemáticas, medimos las semillas o las piedras del patio; si es ciencias naturales, observamos cómo crecen las plantas en los jardines que ellos mismos cuidan.

El modelo Escuela Nueva ha sido una guía constante en mi labor. Este enfoque permite que los niños participen activamente, trabajen en grupo y se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. Cada cuaderno se convierte en una historia, y cada jornada, en una oportunidad para que el estudiante se reconozca como sujeto capaz de pensar, decidir y crear.

He procurado que mi aula sea un lugar donde los niños se sientan seguros y felices. A veces cantamos, otras veces dibujamos o escribimos cuentos sobre nuestras familias y comunidades. Creo firmemente, como lo decía Célestin Freinet, que el aprendizaje debe ser una experiencia viva y significativa, donde el trabajo escolar esté ligado a la realidad del entorno.

Ser maestra rural implica improvisar, reinventarse y encontrar soluciones en medio de la escasez. En ocasiones he fabricado material didáctico con cartones, botellas recicladas y hojas de los árboles. Con mis alumnos elaboramos mapas del pueblo, medimos distancias con pasos y estudiamos la historia local a través de relatos de los abuelos. La creatividad es la herramienta que nos permite mantener viva la curiosidad y el deseo de aprender.

El trabajo con las familias ha sido también una parte fundamental de mi labor. Siempre he creído que la educación debe ser compartida, que los padres y la escuela deben caminar juntos. Por eso organizo reuniones donde hablamos de valores, convivencia y apoyo mutuo. He visto cómo algunos padres, motivados por el ejemplo de sus hijos, han retomado sus estudios. Eso me llena de alegría, porque demuestra que la educación es una fuerza que transforma vidas.

A lo largo de los años he comprendido que ser maestra es acompañar procesos humanos. He visto crecer a mis alumnos, algunos hoy son profesionales, otros regresan a visitarme y me cuentan cómo mis clases los ayudaron a confiar en sí mismos. Cuando los escucho, siento que el esfuerzo, las madrugadas y los días difíciles han valido la pena.

La docencia me ha enseñado que el conocimiento sin amor carece de sentido. Enseñar con el corazón es abrir caminos, es reconocer la dignidad de cada estudiante y ayudarlo a construir un futuro mejor. La escuela, por humilde que sea, puede convertirse en un espacio donde los niños aprendan a soñar y a creer en sus capacidades.

Creo, como Paulo Freire, que la educación debe liberar y no domesticar. Por eso enseño para que mis estudiantes piensen, se expresen y actúen con conciencia y respeto. Cada clase, cada conversación y cada sonrisa son semillas que dejo en su camino.

Hoy miro atrás y me siento agradecida. La escuela de Los Haticos me ha dado más de lo que yo podría haber imaginado. Me ha enseñado la importancia de la empatía, la paciencia y la humildad. Ser maestra rural ha sido mi mayor orgullo, mi forma de servir a la comunidad y de retribuir lo que la educación me dio.

“Enseñar no es un trabajo, es una forma de vivir y de dejar huellas que el tiempo no borra. Cada niño que aprende a leer, a pensar y a amar su tierra es la prueba de que la educación, cuando se hace con el alma, puede cambiar el mundo”.

María Angélica Vega Nieves

CONCLUSIONES.

Las historias de vida presentadas en este capítulo permiten comprender la vocación docente como un proceso que se construye a lo largo del tiempo, en diálogo constante con la familia, la escuela y la comunidad. Tanto María Angélica Vega Nieves como Paulina Brito Brito muestran que la identidad del maestro rural se forma desde experiencias personales tempranas, influencias familiares significativas y aprendizajes que se consolidan con la práctica.

Los relatos evidencian que, en el contexto rural de La Guajira, la docencia va más allá de la transmisión de contenidos. Ambas maestras coinciden en que enseñar implica acompañar, escuchar, orientar y crear ambientes de aprendizaje vinculados al territorio y a la vida cotidiana de los estudiantes. Sus prácticas pedagógicas confirman que los recursos del entorno las plantas, la tierra, las historias familiares, los cantos y los juegos se convierten en materiales valiosos para el aprendizaje, especialmente cuando las condiciones materiales de la escuela son limitadas.

Este capítulo también muestra que la vocación docente se fortalece con el tiempo y se enriquece con la experiencia. Tanto María Angélica como Paulina relatan cómo su práctica cambió al incorporar modelos pedagógicos activos, como Escuela Nueva, y enfoques centrados en el estudiante. En sus trayectorias se observa que la reflexión constante sobre la enseñanza, la participación en procesos de formación y el aprendizaje con la comunidad permiten mejorar la práctica educativa y ampliar la comprensión del rol docente.

Las historias revelan la importancia del vínculo entre escuela, familia y comunidad en la consolidación de experiencias educativas significativas. La participación de los padres, la colaboración con líderes locales y la construcción conjunta de actividades escolares muestran que la educación rural se sostiene en relaciones de confianza y corresponsabilidad. Este elemento confirma que la docencia rural es un proceso social que involucra múltiples actores y que requiere sensibilidad hacia las dinámicas comunitarias.

Otro aporte relevante es la presencia del compromiso ético en el ejercicio docente. Ambas maestras reconocen que su labor no se limita a la formación académica, sino que implica acompañar a los estudiantes en momentos de dificultad, brindar apoyo emocional y promover valores que fortalezcan la convivencia. Este compromiso también se refleja

en la creatividad para enfrentar la escasez de materiales, en la adaptación de estrategias y en la capacidad de mantener la motivación en contextos desafiantes.

Las narraciones de María Angélica y Paulina permiten, además, reconocer el papel de la Escuela Normal en la formación de maestros en la región. Sus trayectorias dan cuenta de la influencia de esta institución en el fortalecimiento de la identidad docente y en la transmisión de valores relacionados con la responsabilidad, la disciplina, el servicio y la vocación pedagógica. La Normal aparece como un espacio que ha contribuido a consolidar saberes pedagógicos y a formar generaciones de maestros comprometidos con sus comunidades.

Finalmente, estas historias ofrecen una mirada sobre la docencia como una práctica que deja huellas en la vida de quienes enseñan y de quienes aprenden. La emoción con la que las maestras recuerdan a sus antiguos estudiantes, las anécdotas compartidas y el cariño expresado hacia las comunidades reflejan que la vocación docente está estrechamente vinculada con la experiencia humana. Este capítulo destaca que educar en La Guajira implica acompañar trayectorias de vida, sostener procesos comunitarios y tejer vínculos que perduran en el tiempo.

REFERENCIAS.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida y la investigación biográfico-narrativa en educación. Graó.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para los niños pobres: El modelo Escuela Nueva en Colombia. *Enseñanza*, 17(2), 27–52.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Goodson, I. (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2012). Comunidad, familia y escuela: claves para una educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1–15.

CAPÍTULO IV.

LA ESCUELA NORMAL: ENTRE RESILIENCIA Y ESPERANZA.

THE NORMAL SCHOOL: BETWEEN RESILIENCE AND HOPE.

Yadira Arias Fuentes

ariasyadira698@gmail.com

Milagros Yinez Oñate Maury

centrodeinvestigacion@infotep.edu.co

Luis Alfonso Pérez

lperez@infotep.edu.co

RESUMEN.

Este capítulo recoge historias de maestras que han participado en procesos de continuidad, transformación y reconstrucción institucional en la Escuela Normal Superior. Los relatos muestran cómo, en distintas épocas, la Normal enfrentó desafíos derivados de cambios administrativos, limitaciones materiales, ajustes pedagógicos y tensiones propias de la educación rural. En este contexto, la resiliencia institucional emergió del trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes.

Las maestras narran experiencias asociadas a salones improvisados, reorganización de clases, participación comunitaria en momentos de dificultad y elaboración de estrategias para mantener la estabilidad escolar. Los relatos muestran que las mujeres docentes han ejercido liderazgo pedagógico, administrativo y comunitario, guiando procesos de formación desde la coherencia, la responsabilidad y la escucha activa.

Este capítulo también evidencia que la Normal se ha constituido como un espacio donde convergen proyectos educativos, iniciativas comunitarias y afectos que sostienen la vida escolar. La interacción entre docentes y familias permitió afrontar momentos complejos, desde afectaciones del conflicto hasta crisis institucionales, impulsando procesos de recuperación y fortalecimiento.

Las historias permiten comprender que la resiliencia institucional no surge de acciones aisladas, sino de prácticas cotidianas que articulan compromiso docente, participación comunitaria y sentido de pertenencia. La Normal aparece como un escenario donde la esperanza se construye día a día a través del acompañamiento educativo y la continuidad de los vínculos pedagógicos.

Palabras Clave: (UNESCO): formación de docentes; educación rural; prácticas educativas; participación comunitaria; memoria colectiva.

ABSTRACT.

This chapter brings together the stories of teachers who have participated in moments of transformation, stability and institutional reconstruction at the Normal School of San Juan del Cesar. Their accounts describe periods marked by administrative changes, infrastructural limitations and the broader social challenges faced by rural schools. Despite these difficulties, the Normal School has remained a space for teacher formation thanks to the sustained efforts of educators, families and students.

Teachers recount experiences such as conducting classes in improvised spaces, reorganizing schedules during crises and developing strategies to maintain institutional continuity. Their leadership especially that of women played an important role in ensuring that the school remained active and connected to the community. These narratives show how educational resilience is built through daily practices, cooperation and a strong sense of belonging.

The chapter also illustrates how the Normal School has become a place where pedagogical projects, community initiatives and intergenerational learning converge. The stories highlight the importance of collaboration and shared responsibility in sustaining educational processes in rural territories.

Overall, this chapter emphasizes that institutional resilience arises from collective action and the commitment of teachers who understand education as a community-centered endeavor.

Keywords: (UNESCO): teacher training; rural education; educational practices; community participation; collective memory.

INTRODUCCIÓN.

La historia de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar está marcada por momentos de cambio, desafíos institucionales y procesos de reconstrucción comunitaria. A lo largo de las últimas décadas, esta institución ha transitado por etapas de transformación pedagógica, tensiones administrativas, dificultades materiales y desafíos derivados del conflicto armado en el sur de La Guajira. Sin embargo, en medio de estas circunstancias, la Normal ha logrado sostener su misión formadora gracias al compromiso de maestras y maestros que han acompañado la vida escolar con responsabilidad, creatividad y esperanza.

Las historias de vida recogidas en este capítulo muestran cómo la institución se ha configurado como un espacio donde convergen diversas experiencias pedagógicas, trayectorias personales y formas de enfrentar la adversidad. Tal como señala Goodson (2013), la memoria docente permite comprender las instituciones educativas desde la mirada de quienes las habitan, pues los relatos del profesorado revelan los procesos internos que no siempre quedan registrados en documentos oficiales. Desde este enfoque biográfico-narrativo, la Escuela Normal aparece como un tejido vivo que se ha construido con las voces de maestras rurales, directivas, docentes normalistas y mujeres que han enfrentado las dificultades del territorio.

Durante los años noventa y dos mil, las instituciones de formación docente en Colombia enfrentaron importantes cambios derivados de reformas educativas, ampliación de cobertura, nuevas exigencias curriculares y condiciones variables de financiación. Investigaciones como las de Flórez y Martínez (2010), han mostrado que estos contextos llevaron a las escuelas normales a asumir procesos de renovación curricular, fortalecimiento de la práctica pedagógica y adaptación de modelos participativos para responder a las necesidades de las comunidades locales. En La Guajira, la situación se vio influenciada también por factores territoriales, como dificultades de infraestructura, movilidad rural limitada y el impacto social del conflicto armado en varias veredas del municipio.

Las historias de Minosca Benjumea, Idayris Mindiola e Isabel Mireya Banqueth permiten observar cómo estos desafíos fueron afrontados desde la práctica docente. La precariedad de recursos, los salones improvisados, la inseguridad rural y la necesidad de sostener procesos educativos en medio de la incertidumbre se convirtieron en parte del escenario cotidiano. Sin embargo, las maestras encontraron en la comunidad una aliada fundamental: padres, estudiantes y líderes locales que apoyaron la continuidad del aprendizaje y acompañaron la reconstrucción de la vida escolar. Este vínculo confirma lo planteado por Murillo y Martínez (2017), quienes destacan que las escuelas rurales se sostienen gracias a relaciones de solidaridad y participación.

Este capítulo evidencia que la Normal no solo ha sido un lugar de formación académica, sino también un espacio donde se han tejido afectos, aprendizajes y liderazgos. Las narraciones muestran que el liderazgo educativo en contextos rurales no se construye desde la imposición, sino desde el ejemplo, la coherencia, la escucha y la capacidad de acompañar. Las historias de vida incluidas aquí presentan a maestras que guiaron procesos de transformación institucional, gestionaron mejoras, organizaron proyectos comunitarios y, sobre todo, mantuvieron viva la convicción de que la educación puede acompañar procesos de recuperación emocional y social en territorios afectados por la violencia.

Las experiencias docentes narradas en este capítulo muestran que la resiliencia institucional se construye desde lo cotidiano: abrir las puertas de la escuela aun en condiciones adversas, reorganizar clases en casas de familias cuando los salones estaban dañados, promover la convivencia, adaptar metodologías y fortalecer el vínculo con la comunidad. Estas prácticas confirman que la educación rural tiene un componente ético profundo y que el trabajo en la Normal ha sido posible gracias a maestras que asumieron su oficio con compromiso y sentido de servicio.

Este capítulo invita a comprender la Escuela Normal como un espacio donde la esperanza no es una idea abstracta, sino una práctica cotidiana sostenida por quienes enseñan. Sus voces permiten reconocer cómo la institución ha logrado acompañar a generaciones de estudiantes, incluso en momentos difíciles, y cómo la docencia es capaz de transformar escenarios marcados por el miedo o por la precariedad.

Historia de vida #6.

Maestra Minoska Benjumea Mendoza.

“SEMBRAR ESPERANZA DONDE ANTES HUBO MIEDO”

Mi nombre es Minoska Benjumea Mendoza. Nací en San Juan del Cesar, La Guajira, en el año 1989. Desde pequeña supe que quería ser maestra. Me gustaba reunir a mis primos y jugar a la escuela bajo la sombra de los árboles. Usaba una tabla vieja como pizarra y pedacitos de carbón como tiza. En aquellos juegos descubrí la alegría de enseñar y de ver a otros aprender.

Cuando ingresé a la Escuela Normal Superior, entendí que la docencia no era solo un oficio, sino una forma de servir y de construir futuro. Durante mis años de formación aprendí sobre pedagogía, pero también sobre humanidad. Los maestros normalistas que me acompañaron me enseñaron que ser docente es tener la paciencia de un sembrador, la sensibilidad de un artista y la firmeza de quien cree en lo que hace.

Inicié mi labor docente en zonas rurales de La Guajira, en escuelas donde la tierra es seca y el viento golpea con fuerza, pero donde la esperanza florece con la llegada de los niños. Algunos de ellos venían de comunidades afectadas por el conflicto armado. Escuchar sus historias fue duro: pérdidas familiares, desplazamientos, silencios que decían más que las palabras. Sin embargo, en medio del dolor, encontré una fuerza inmensa. Ellos querían aprender, querían jugar, querían soñar.

En esos primeros años, comprendí que la escuela debía ser un espacio para sanar. Cada día, antes de comenzar la clase, hacíamos una ronda para conversar, cantar o simplemente respirar juntos. Descubrí que enseñar también podía ser un acto de consuelo. La educación se convirtió en una herramienta para reconstruir la confianza y devolver la esperanza a una comunidad herida.

Mi práctica pedagógica se basa en la cercanía y el respeto. He encontrado inspiración en autores como Paulo Freire, quien decía que la educación debe liberar y no domesticar, y en Célestin Freinet, que consideraba la escuela como un espacio donde la vida y el aprendizaje se encuentran. Me gusta que mis clases sean participativas, donde los niños se sientan protagonistas, donde puedan equivocarse sin miedo y aprender del error.

En las escuelas rurales aprendí que el maestro debe ser creativo. Muchas veces no hay libros, ni carteles, ni materiales, pero siempre hay naturaleza, historias y ganas. Con los estudiantes usamos hojas, piedras, semillas y palitos para construir juegos didácticos. De cada elemento del entorno surge una lección. Así los niños aprenden a valorar su territorio, a observarlo y a cuidarlo.

La comunidad también ha sido parte esencial de mi trabajo. He aprendido de las madres que preparan el refrigerio, de los padres que ayudan a reparar los techos, y de los abuelos que llegan a contar sus historias. Ellos me recuerdan que la escuela no está aislada, sino que forma parte del tejido social del pueblo. Cada actividad, cada celebración, cada proyecto, se convierte en una oportunidad para fortalecer los lazos y recuperar la confianza entre todos.

Ser maestra rural me ha permitido ver cómo la educación puede transformar vidas. He tenido alumnos que al inicio apenas hablaban, temerosos de participar, y que con el tiempo se convirtieron en niños curiosos, seguros y alegres. He visto familias reconciliarse con la escuela y jóvenes retomar sus estudios porque creen que aún hay tiempo para construir un mejor mañana.

Mi paso por la docencia también me ha enseñado que el maestro debe seguir aprendiendo. Por eso decidí estudiar Etnoeducación, para comprender mejor las raíces culturales de los niños con los que trabajo. En este proceso he aprendido a valorar los saberes ancestrales y a reconocer que cada comunidad guarda su propia forma de enseñar y de aprender.

Cuando pienso en mi experiencia, me doy cuenta de que la educación es una forma de sembrar esperanza donde antes hubo miedo. Cada día en el aula es una oportunidad para demostrar que, incluso después del dolor, la vida puede continuar y florecer. Ser maestra ha sido mi manera de resistir, de creer en el poder del conocimiento y de acompañar a quienes más lo necesitan. En los ojos de mis estudiantes veo el futuro, y en sus risas encuentro la certeza de que todo esfuerzo vale la pena. La escuela, más que un lugar, es un corazón que late con fuerza en medio de la comunidad. Enseñar aquí, en esta tierra, es un acto de fe en la vida y en la paz.

“En cada niño que aprende, en cada palabra escrita en un cuaderno, siento que la esperanza sigue germinando”. Minoska Benjumea Mendoza.

Historia de vida #7.

Maestra Idayris Mindiola.

“TRANSFORMAR EL MIEDO EN ESCUELA”.

Mi nombre es Idayris Mindiola. Nací en San Juan del Cesar, La Guajira, y desde niña sentí una gran admiración por mis maestras. Me fascinaba ver cómo lograban que un grupo de niños, a veces inquietos y distraídos, se quedaran en silencio escuchando una historia o se emocionaran al aprender algo nuevo. Desde entonces supe que quería dedicar mi vida a eso: a enseñar, a compartir lo que sé y a aprender de los demás.

Hace algunos años llegué al corregimiento de Caracolí, un lugar marcado por el paso del conflicto armado y el abandono institucional. Allí la escuela se levantaba entre el polvo, los recuerdos de la guerra y las ganas de volver a empezar. Cuando llegué, me recibió una comunidad con cicatrices, pero también con una fuerza admirable. Los niños me miraban con desconfianza al principio; estaban acostumbrados a que los maestros se fueran pronto, cansados de las dificultades. Decidí quedarme, porque sentí que mi papel era acompañar, sanar y construir junto a ellos.

Los primeros meses fueron un desafío. No había suficiente mobiliario, los techos filtraban el agua y los caminos eran difíciles, pero lo más duro era el miedo. Algunas familias habían perdido seres queridos o habían sido desplazadas, y ese dolor se sentía en el aire. Sin embargo, la educación tiene una capacidad maravillosa para curar. Poco a poco, la escuela volvió a llenarse de risas. Organizamos juegos, cuentos, canciones y pequeñas ferias donde los niños compartían sus aprendizajes con la comunidad. La escuela comenzó a recuperar su lugar como espacio de encuentro, no de temor.

Creo, como Paulo Freire, que la educación es un acto de esperanza, y que enseñar en territorios afectados por la violencia es un compromiso ético con la vida. Cada mañana, cuando entro al aula, recuerdo que no enseño solo contenidos, sino también la posibilidad de soñar un país distinto. Me inspiran autores como Lev Vygotsky, que hablaba del aprendizaje como un proceso social, y Célestin Freinet, quien defendía que la escuela debía conectarse con la vida. Por eso, mis clases no se limitan al cuaderno o al tablero. Caminamos por el campo, observamos los árboles, medimos las huellas de los animales, escribimos historias sobre lo que nos rodea. En esas actividades los niños aprenden a leer el territorio y a reconciliarse con él.

Durante un tiempo, mientras se reconstruían los salones dañados, tuve que dictar clases en las casas de los estudiantes. Recuerdo a una madre que me prestó su sala, donde los niños se sentaban en banquitos de madera mientras yo explicaba con una

pizarra improvisada. En esos momentos entendí que enseñar no depende del lugar, sino de la voluntad. La educación puede florecer en cualquier parte, incluso entre las ruinas de un pasado doloroso.

He aprendido a valorar los pequeños gestos: el niño que ya no falta a clase, la madre que se acerca para preguntar cómo puede ayudar, el padre que ofrece su burro para transportar libros. Son detalles que demuestran que la comunidad ha vuelto a confiar en la escuela.

Ser maestra en el posconflicto implica educar para la paz. En cada actividad intento fortalecer la convivencia, el respeto y la empatía. Promovemos el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. También realizamos proyectos donde los niños cuentan sus historias a través del arte, la escritura y el teatro. He visto cómo esos ejercicios los ayudan a liberar lo que guardan dentro y a reconocerse como parte de una historia colectiva que puede tener un futuro distinto.

La educación rural requiere maestras comprometidas con el territorio y con la memoria. En Caracolí, he comprendido que la escuela puede ser el lugar donde la comunidad vuelve a confiar, donde se tejen los lazos rotos por la guerra y donde se aprende a mirar hacia adelante. Hoy siento orgullo de lo que hemos logrado. La escuela tiene un nuevo rostro y una nueva energía. Cada día, cuando los niños llegan y me saludan con alegría, entiendo que hemos logrado transformar el miedo en esperanza.

Ser maestra rural en el posconflicto me ha enseñado que educar es también sanar, que enseñar es acompañar, y que cada palabra compartida puede convertirse en una semilla de paz.

“Transformar el miedo en escuela ha sido mi manera de devolverle a la vida todo lo que me ha enseñado”.

Idayris Mindiola.

Historia de vida #8.

Maestra Isabel Mireya Banqueth.

“UNA ESCUELA QUE CRECE CON SU GENTE”

Mi nombre es Isabel Mireya Banqueth. Nací en San Juan del Cesar, La Guajira, y desde pequeña tuve la fortuna de crecer en el corregimiento de Los Haticos, donde más tarde llegaría a ser maestra y directora. Mi historia con la docencia comenzó muy joven, cuando ayudaba a mi madre a cuidar a los niños del vecindario y les enseñaba las letras que iba aprendiendo en la escuela. En ese tiempo no sabía que aquellos juegos serían el inicio de una vocación que marcaría mi vida entera.

Cursé mis estudios en la Escuela Normal de San Juan del Cesar. Allí aprendí el valor de la disciplina, la dedicación y la entrega que exige la enseñanza. Recuerdo a mis profesoras normalistas hablándonos del amor pedagógico y del deber de ver en cada estudiante una semilla que hay que cuidar con paciencia. Me gradué con la convicción de que la educación podía cambiar las realidades de los pueblos, especialmente los más olvidados.

Mi primer nombramiento fue en el Centro Educativo Rural Mixto Los Haticos, donde llevo la mayor parte de mi vida profesional. Cuando llegué, el colegio era pequeño: un par de aulas improvisadas, pocos pupitres, algunos cuadernos donados y la esperanza de la comunidad puesta en los maestros. Con el tiempo, me convertí en directora, y junto con los docentes, los padres y los estudiantes, empezamos a soñar con una escuela que creciera al ritmo de su gente.

Mi labor como directora no ha sido fácil, pero ha sido gratificante. A lo largo de los años he gestionado proyectos para mejorar la infraestructura, crear nuevos grados, fortalecer la biblioteca y vincular a instituciones como el SENA y CorpoGuajira para promover la educación ambiental. Cada logro ha sido el resultado del trabajo en equipo y del compromiso de una comunidad que cree en la escuela como el corazón del territorio.

En la práctica pedagógica, siempre he defendido el modelo de Escuela Nueva, porque se adapta a los contextos rurales y respeta los ritmos de aprendizaje de los niños. Este enfoque, inspirado en la pedagogía activa de Freinet y Dewey, me permitió comprender que los estudiantes aprenden más cuando participan, cuando observan, cuando hacen y reflexionan sobre lo que viven. En el aula promovemos el trabajo en grupo, la investigación y el aprendizaje por proyectos.

Ser maestra en Los Haticos ha sido un ejercicio de construcción colectiva. Aprendí que el liderazgo educativo no se impone, se gana con el ejemplo. Por eso he procurado ser coherente entre lo que enseño y lo que hago. He acompañado a los docentes más jóvenes, guiándolos desde la experiencia y recordándoles que ser maestro rural es también ser gestor, orientador y protector de los sueños de la comunidad.

Hay días difíciles: cuando falta el agua, cuando los caminos están intransitables o cuando la lluvia se lleva parte del techo. Pero en cada obstáculo encuentro una razón más para seguir. La educación rural exige fuerza, pero también ternura. He visto pasar generaciones de niños por mis aulas. Muchos de ellos hoy son adultos que trabajan como maestros, enfermeros, técnicos, comerciantes o padres de familia. Algunos regresan a la escuela para contarme lo que lograron, y al escucharlos siento que todo el esfuerzo ha valido la pena.

Creo, como decía John Dewey, que la educación no es preparación para la vida, sino la vida misma. Por eso cada día en la escuela lo vivo como una oportunidad para crecer, para sembrar esperanza y para aprender de los demás. Hoy miro atrás y me siento agradecida. La escuela de Los Haticos es parte de mi historia, y yo soy parte de la suya. He aprendido que cuando se enseña desde el corazón, la escuela se convierte en un espacio vivo, en un lugar donde la comunidad se reconoce, se fortalece y se proyecta hacia el futuro.

Ser maestra y directora me enseñó que el liderazgo educativo no se mide por los títulos, sino por la capacidad de inspirar y acompañar a otros. Cada niño que se forma, cada familia que confía, cada maestro que encuentra en su oficio un propósito, son el verdadero resultado de mi trabajo.

“La educación, para mí, es como sembrar un árbol en tierra árida: requiere paciencia, constancia y amor. Con el tiempo, ese árbol crece, da sombra y frutos, y se convierte en un símbolo de vida para todos. Así ha sido mi escuela, y así ha sido mi historia”.

Isabel Mireya Banqueth.

CONCLUSIONES

Las historias de vida presentadas en este capítulo permiten comprender que la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar ha sido un espacio de formación que ha logrado sostenerse y transformarse gracias al compromiso de docentes que han enfrentado condiciones adversas con responsabilidad y sentido de servicio. Las vivencias de Minosca Benjumea, Idayris Mindiola e Isabel Mireya Banqueth muestran que la fortaleza institucional no se explica únicamente por las políticas educativas, sino por la capacidad humana de quienes sostienen la vida escolar desde la cotidianidad.

Las tres maestras coinciden en que la vocación docente se construye en el intercambio con los estudiantes, el acompañamiento comunitario y las experiencias que marcan la trayectoria profesional. Sus relatos evidencian que enseñar en La Guajira implica adaptarse a condiciones materiales limitadas, reorganizar espacios, crear estrategias pedagógicas con recursos del entorno y mantener el vínculo con las familias como parte esencial del proceso educativo. Estas experiencias confirman que la docencia rural requiere sensibilidad, paciencia y la capacidad de transformar dificultades en oportunidades de aprendizaje.

El capítulo también muestra que la Normal ha sido un espacio donde las mujeres han ejercido liderazgo educativo. A través de sus relatos, se observa cómo las maestras asumieron responsabilidades administrativas, participaron en procesos de renovación institucional, enfrentaron cambios normativos y guiaron a generaciones de estudiantes

en la formación pedagógica. Este liderazgo se construyó desde la cercanía, el ejemplo y la coherencia, reafirmando que la dirección escolar en contextos rurales se apoya en relaciones humanas sólidas y en el compromiso con la comunidad.

Otro elemento destacado es la manera en que las historias reflejan procesos de resiliencia institucional. Las maestras narran momentos de incertidumbre derivados de la violencia, dificultades económicas o crisis administrativas, y muestran cómo la comunidad educativa buscó alternativas para continuar. Abrir las aulas, reorganizar clases en casas de familias, gestionar mejoras y sostener proyectos fueron acciones que permitieron que la Normal continuara cumpliendo su misión formadora. Estas experiencias evidencian que la resiliencia no surge de acciones aisladas, sino de prácticas colectivas que fortalecen el sentido de pertenencia.

El trabajo permite comprender que la esperanza ha sido un componente fundamental en la vida de la institución. Para las maestras, enseñar es una manera de mantener viva la posibilidad de cambio, incluso en escenarios marcados por el conflicto o la precariedad. Sus narraciones muestran que la educación puede acompañar procesos de reconstrucción emocional, fortalecer vínculos sociales y abrir caminos para nuevas generaciones de estudiantes que encuentran en la Normal un lugar para formarse y proyectar su futuro.

En conjunto, estas historias permiten valorar la importancia de la memoria docente en la comprensión de los procesos institucionales. Las voces de Minosca, Idayris e Isabel revelan cómo la Escuela Normal ha sido, durante años, un espacio de encuentro, aprendizaje y transformación. Sus trayectorias invitan a reconocer la docencia como una práctica humana que deja huellas profundas en quienes enseñan y en quienes aprenden, y a comprender que la resiliencia y la esperanza son parte esencial del quehacer educativo en territorios rurales como el sur de La Guajira.

REFERENCIAS.

- Flórez, R., & Martínez, P. (2010). La formación docente en Colombia: tensiones, transformaciones y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 1328.
- Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Murillo, F. J., & Martínez, C. (2017). La escuela rural como espacio comunitario: prácticas de participación y acompañamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 45–62.

CAPÍTULO V.

HISTORIAS DE VIENTRE: MEMORIA, TERRITORIO Y ORIGEN.

WOMB STORIES: MEMORY, TERRITORY AND ORIGIN.

Gladys Manjarrés Oduber

glamanod1@yahoo.com

Ernesto Jesús Torrealba Gutiérrez.

c.ettorrealba@infotep.edu.co

RESUMEN.

Este capítulo presenta historias de vientre que exploran la memoria familiar, el territorio y el origen como fundamentos de la identidad docente. A través de narraciones íntimas, los autores reconstruyen sus raíces afectivas y espirituales, mostrando cómo estas experiencias influyen en su manera de enseñar y de relacionarse con los estudiantes. Las historias permiten comprender que la formación docente no se inicia en la escuela, sino en los patios, las casas, los relatos de las abuelas y los vínculos familiares que marcan la infancia.

Las narraciones muestran que los territorios sus sonidos, plantas, caminos y espacios cotidianos funcionan como escenarios formadores que dialogan con la práctica pedagógica. Se evidencia cómo la memoria colectiva y la palabra heredada orientan la sensibilidad docente, fortaleciendo el vínculo con la comunidad y con las prácticas culturales locales.

Este capítulo integra perspectivas de pedagogías indígenas y enfoques de justicia epistémica, resaltando que los saberes afectivos y ancestrales constituyen una fuente legítima de conocimiento. Las historias permiten reconocer que la docencia incluye una dimensión emocional y territorial que influye en la forma de acompañar a los estudiantes.

El capítulo invita a valorar las raíces personales como parte del proceso formativo, mostrando que la identidad docente es un tejido de memorias, afectos y experiencias que acompañan la vida educativa.

Palabras clave: (UNESCO): identidad cultural; memoria colectiva; pueblos indígenas; formación de docentes; prácticas educativas.

ABSTRACT.

This chapter presents womb-stories that explore how memory, territory and family origins shape teacher identity. Through intimate narratives, the authors revisit childhood

spaces, ancestral voices and emotional experiences that influenced their paths toward education. These stories show that teacher formation begins long before professional training, rooted in home environments, intergenerational relationships and cultural practices.

The accounts highlight the role of territory as a formative space. Childhood landscapes courtyards, trees, plants, family gatherings, ceremonial practices appear as sites of learning that later influence teachers' sensitivity, values and pedagogical decisions. These narratives reveal how cultural continuity, emotional memory and a sense of belonging are woven into everyday educational practices.

The chapter also incorporates perspectives from Indigenous and intercultural pedagogies, emphasizing that ancestral knowledge, spiritual connection and oral tradition are legitimate sources of understanding. Womb-stories provide a framework to recognize the emotional and cultural dimensions of teaching, contributing to broader conversations about epistemic diversity and culturally grounded education.

Together, these narratives invite readers to consider teacher identity as a living tapestry of personal memories, cultural heritage and territorial connections.

Keywords: (UNESCO): cultural identity; collective memory; Indigenous peoples; teacher training; educational practices.

INTRODUCCIÓN.

Las historias de vientre que se presentan en este capítulo se han incorporado en los procesos de formación docente de la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar como una herramienta para comprender el origen, la memoria familiar y el territorio como parte constitutiva de la identidad pedagógica. Narrar desde el vientre permite reconocer que la vida de un maestro se teje desde antes de su formación profesional, en un entramado de afectos, historias heredadas, espiritualidades y territorios que moldean su manera de acompañar a los estudiantes.

Esta metodología se relaciona con los aportes de pedagogías indígenas que sitúan la palabra, la memoria oral y la espiritualidad como fuentes de conocimiento. Abadio Green Stocel (2020), señala que, para los pueblos originarios, la palabra heredada es un principio que orienta la vida y sostiene la continuidad de la comunidad. En estos contextos, narrar el origen no es un ejercicio autobiográfico, sino una forma de honrar a los mayores y reconocer que el conocimiento emerge de una relación profunda entre cuerpo, territorio y memoria.

Los principios de la educación intercultural y de la formación desde el territorio han sido desarrollados por diversos autores latinoamericanos. Walsh (2009) sostiene que comprender la educación desde la memoria y la territorialidad implica reconocer formas diversas de aprender y enseñar que surgen de la vida comunitaria y no solo del aula. De Sousa Santos (2010) enfatiza que valorar estas formas de conocimiento permite avanzar hacia una justicia epistémica que reconoce los saberes negados por la tradición occidental. Desde otra perspectiva, Gudynas (2011) y Escobar (2014), proponen que los territorios, las prácticas cotidianas y la relación con la naturaleza constituyen horizontes éticos y pedagógicos que orientan la vida comunitaria.

En esta línea, la historia de vientre se convierte en un recurso metodológico que invita a mirar la formación docente desde su raíz afectiva y espiritual. Las historias de Ernesto Torrealba y Gladys Manjarrés Oduber muestran que el origen es un tejido donde conviven las voces de las abuelas, las labores cotidianas, los patios donde se jugaba, las plantas medicinales, las casas que guardan memorias y los relatos que sostuvieron la infancia. Estas narraciones evidencian que la identidad pedagógica no se construye únicamente en la escuela, sino también en los espacios íntimos que marcaron la vida familiar y comunitaria.

En territorios interculturales como La Guajira, la historia de vientre permite reconocer que la formación docente se encuentra atravesada por múltiples voces, territorios y memorias. Este capítulo invita a valorar estos elementos como parte legítima del saber pedagógico, afirmando que la educación también se construye desde lo íntimo, desde la memoria afectiva y desde las raíces que orientan la manera de mirar, escuchar y acompañar.

Historia de vida 9.

MI DUSHE STORIA DI BARIKA.

Mi nombre es Gladys Cecilia Manjarrés Oduber y esta es mi historia. Por línea materna desciendo de Aruba, Antillas Holandesas, de ahí el título en papiamentu, lengua criolla hablada en las islas caribeñas de Aruba, Bonaire y Curazao. Nací en un pueblo que se llama San Juan del Cesar, en el corazón cálido del departamento de la Guajira.

No llegué al mundo en una clínica, ni en hospital, sino en casa bajo la amorosa mirada de mi padre, de mi madre y entre las manos sabias de la partera Meche Fuentes Hinojosa, enfermera de profesión. Soy la octava de once hermanos, criada en el seno de una familia católica, tradicional y en una inmensa casa republicana construida en 1946 para albergar a todos los hijos que llegaran. Era el paradigma de la época, lo mismo que la educación como herencia y la buena alimentación desde la infancia para garantizar fuerza en la adultez.

Mi padre, un hombre recio, de carácter fuerte, que siempre aspiró a lo mejor, a la edad de trece años se fue a vivir a Santa Marta donde trabajó en el convento de la Orden de los Frailes Dominicos, al llegar a la mayoría de edad se vincula laboralmente a la United Fruit Company, empresa multinacional estadounidense, en dicha ciudad conoce a mi madre, una jovencita bellísima, inteligente, virtuosa, la ve en la puerta de la calle de su casa, con sus hermanos y se enamora... aquí comienza a tejerse verdaderamente mi historia.

Mi abuelo materno Casildo Arturo Oduber Croes, nacido en Oranjestad, Aruba (Abril 9 de 1880- Febrero 27 de 1940) al enviudar emigra a Colombia por vía marítima, pasa por los puertos de la Guajira, radicándose en Santa Marta donde conoce a mi abuela Ana María Fuenmayor Fuenmayor de ascendencia venezolana, con quien se casa y tiene cinco hijos entre ellos a mi madre Luisa, poniéndole este nombre igual que al de la suya, mi bisabuela Louisa Croes Dijkhoff, en este lapso se trajo de Aruba a vivir con él en Santa Marta a las dos hijas de su primer matrimonio.

Desafortunadamente en 1932 fallece mi abuela dejando a mi mamá de 11 años de edad. Toda su vida la extrañó, expresaba que, a pesar de haber tenido el mejor padre, uno era huérfano de madre. Nunca quiso tener relojes de péndulo porque asociaba su sonido a las largas horas en que mi abuela en su mecedora moría aquejada por el “cólico miserere”.

Ya anciana, mi madre narraba que la veía, la llamaba cuando se sentía muy enferma, muchos años atrás soñó que la venía a buscar a lo que respondió que aún no se podía ir porque no había terminado su misión. Nos contaba que su madre era de mediana estatura y de cabellos lisos color azabache como los de ella y los de unas de sus nietas María Consuelo. Quedó pues mi madre bajo los cuidados de su padre al igual que sus hermanos a quienes amaba, protegía y ayudaba con los deberes escolares y tareas de la casa. Con ellos solía ir al cine y pasear en tren a los pueblos cercanos.

Al enamorarse mi padre de ella, pide a mi abuelo permiso para visitarla, mi abuelo le pregunta en qué trabajaba, pues en ese entonces el hombre tenía que demostrar cualidades como la responsabilidad y un buen comportamiento social, también era importante la capacidad para mantener a su esposa y a su futuro hogar.

Más adelante, aprovechando que una tía mayor de él se encontraba en Santa Marta, reunió varios familiares más y se presentó con ellos donde mi abuelo a pedir la mano de mi madre. Con el agrado de mi abuelo se casaron un 18 de noviembre de 1938 en la Catedral de Santa Marta, trayéndola a vivir a Barrancas por su nuevo trabajo como guarda de aduanas luego a Villanueva y posteriormente retorna a San Juan del Cesar de donde se había escapado siendo casi un niño, regresa ya casado y con su primogénita, mi hermana Dalia (QEPD).

Años más tarde, mi papá abre un almacén donde vendía telas, calzado, pinturas, textos escolares traídos de Barranquilla. Mi mamá atendía la contabilidad y por supuesto el hogar. Dada la numerosa familia, contaba siempre con la colaboración de dos o tres personas de servicio doméstico, pues no había luz y el agua había que traerla del río.

Pienso que la figura materna de mi madre fue mamá Modesta, abuela de mi padre, quien la acogió como una hija cuando llegó a San Juan. En su fogón de leña, le enseñó a hacer arepas, a preparar remedios caseros y a leer los silencios del hogar. Mamá Modesta no era su madre biológica, pero tejó con ella una maternidad de afectos, de consejos susurrados y de cuidados compartidos.

En esa casa republicana, mi madre vivió una maternidad heredada y otra aprendida. La primera, marcada por la ausencia de Ana María, su madre fallecida cuando ella era niña. La segunda encarnada en mamá Modesta, que le enseñó a ser madre sin haberla dado a luz. Así entendí que las maternidades son múltiples: están las que nos gestan, las que nos crían, las que nos enseñan a criar. Mi madre fue hija de Ana María, pero también de Modesta. Y yo, a través de ella, soy nieta de ambas.

Las maternidades múltiples son esas que se entrelazan en los fogones, en los bordados, en los remedios que se prueban antes de darlos. Son las que se heredan por vientre, pero también por el corazón. Hoy reconozco que mi historia de vientre no tiene una sola raíz, sino muchas ramas que se extienden hacia mujeres que supieron cuidar, enseñar y resistir.

Crecí pues en un ambiente donde se nos cuidaba mucho en especial a las mujeres, con los padres presentes: la madre siempre atenta cuidando la varicela, el sarampión y la tosferina con baños de hojas de matarratón, jabón salvavidas, jarabe de rábano, limonada caliente. Los remedios nunca se comenzaban de noche, “por si acaso” y mi madre los probaba todos antes de dárnoslos para asegurarse que no nos cayeran mal.

Recuerdo que nos preparaban coladas de maicena o de avena con pan de sal. No sé dónde conseguían unas latas de mantequilla danesa o de cebada que no faltaban en la casa y que nunca volví a ver, pero aún conservo sus sabores en la memoria.

Mi niñez estuvo acompañada de juegos tradicionales con mis hermanas contemporáneas, pues los mayores estudiaban internos en ciudades cercanas. Preferían para nosotros los colegios regentados por comunidades religiosas como los Capuchinos para los varones y las Hermanas Carmelitas para nosotras las mujeres. Era común estudiar en pequeñas escuelas de casa, pero yo, de seis años no me amañé en ninguna de las dos en las cuales me matricularon por lo que me ingresaron al Colegio Nuestra

Señora del Carmen, de la comunidad religiosa Carmelita a hacer Kinder, sólo religiosas como maestras, sólo niñas. Allí terminé la básica primaria y la hermana que me antecede, su básica secundaria.

De mis hermanas y de mi madre aprendí a tener una bonita letra, a amar la lectura de cuentos y de libros de historia que había en una vitrina de la antesala de la casa. Sólo había un radio grande con una antena aérea que captaba emisoras de todo el mundo, también una radiola con los discos que traía mi papá de sus viajes a Barranquilla, y la lectura del periódico que no faltaba, él sabía bailar muy bien, ella no.

Tanto en la casa como en el colegio de las Hermanas Carmelitas se fomentaba la obediencia sin rechistar y para obtenerla muchas veces lo atemorizaban a uno diciéndole que dejar la puerta del clóset abierta “llama muerto”, las tijeras dejadas en la cama “propician peleas”, que andar descalzos provocaba “frío en la matriz” y menos salir mal presentado a la calle; los ratos libres en casa eran para leer, escuchar música, muy poca televisión, enseñarlo a uno a pegar botones, coger dobladillos y sobre todo cuando venía una tía paterna, hasta nos enseñaba cómo planchar.

En el colegio además de las clases me enseñaban a bordar punto en cruz, atenta a no desperdiciar el hilo pues “el demonio iba recogiendo y haciendo una pelota, mientras más grande fuera, peor le iba a uno cuando llegara al cielo”, era obligatorio ir los domingos a misa, con el sacerdote de espaldas y en latín. Había demasiados misterios alrededor de y de prohibiciones entre ellas no pasar por el mercado en trayecto a la casa del colegio, pues me podían faltar al respeto y hasta antes de llegar a la mayoría de edad estar en la por fuera de la casa máximo a las seis de la tarde, tampoco entrar a la cocina no recuerdo bien la razón. Para los permisos quien tomaba la decisión era el papá.

Me hubiera gustado conocer a mis abuelos, a mis abuelas y bisabuelas de Aruba, los paternos murieron antes de que mi papá se casara, mi abuela materna falleció siendo mi madre una niña y mi abuelo materno falleció, según el certificado de defunción, víctima de un accidente agrícola (mordedura de serpiente). En ese entonces mi mamá estaba embarazada de su segundo hijo y no pudo despedir a su papá, Santa Marta era una ciudad lejana...las comunicaciones eran difíciles. Lo recordó siempre como un padre ejemplar que hablaba con acento extranjero y a quien le gustaba la vida de mar, de allí que a mi mamá le encantaban los frutos del mar que sabía preparar con gran alegría.

De mi abuela materna se pierden los recuerdos, nunca tuvimos fotos de ella. Solo su imagen en los relatos nostálgicos de mi madre que sabía hablar papiamento, pero que nunca nos enseñó, sólo la hablaba cuando sus hermanos y hermanas venían de visita a la casa para que nunca supiéramos de qué se trataba la conversación. Al finalizar la primaria ya no quería estar en ese Colegio y me consiguieron cupo en una Escuela Normal de Señoritas, que se acababa de abrir, era el año 1969. Fui zurda toda mi

primaria, pero al llegar a esta nueva Institución, me convertí en diestra... no me explico cómo lo conseguí. Solo por no ser diferente en ese mundo homogéneo de mujeres diestras.

La adolescencia llegó con preguntas que no cabían en los libros de historia o literatura, ni en las actividades deportivas por la tarde. No había explicaciones largas, sólo gestos de cuidado y silencios compartidos. Elegí ser maestra con el apoyo de mi padre y de mi madre, estudiando con esfuerzo y compromiso. Conservo sus lecciones de vida, aprendí a mantener la calma, a perseverar asumiendo que el estudio es el mejor camino, a entender la complejidad de la naturaleza humana. Soy tía, tía abuela, hermana mayor ahora y pilar de una familia unida, donde nos cuidamos con la misma ternura conque mi mamá probaba los remedios antes de dárnoslos.

Hoy sé que en mi vientre habitan Luisa Eulalia, Ana María, Louisa Croes, Adriana Caroline y todas las mujeres que tejieron el mundo con sus silencios y su valentía. Mi historia de vientre es también una historia de lucha, de ternura, de resistencia. Sigo caminando con ellas con sus voces en mi oído. Con sus pautas de crianza en mi piel. Cada vez que una maestra se atreve a contar su historia, cada vez que una niña se reconoce en el espejo de su abuela, sé que mi misión continúa. Así cada palabra que siembro en la escuela es también semilla de las que me habitan.

Historia de vida #10.

VIENTRE DE ERNESTO TORREALBA.

DEVELANDO MI ORIGEN: BUSCANDO MIS RAÍCES ANCESTRALES.

INTRODUCCIÓN.

Antes de que mi voz encuentre su lugar, es mi madre, Diosela Gutiérrez, quien relata los primeros hilos de mi historia. Ella, quien guarda en su memoria las historias de mi nacimiento, es la protagonista de esta primera parte, tejiendo con sus palabras el inicio de mi vida. En su voz se escucha la sabiduría de nuestras ancestras, el eco del clan Epiayu al que pertenecemos y las enseñanzas de la Madre Tierra.

El relato de mi madre. Mi madre comienza diciendo: “Tu vida comenzó mucho antes de tu primer llanto. Naciste del vientre que guarda los secretos de nuestras abuelas, y desde el primer momento estuviste conectado con la tierra, con los vientos que cruzan la Guajira y con el espíritu de nuestros ancestros...” Mi madre continúa el relato, develando las raíces que vienen del lado paterno, llevando consigo los ecos de mis abuelos y bisabuelos.

“De tu bisabuelo, Chinchirinchi, y tu bisabuela, Rosa Estrada, aprendimos la importancia de las aguas del Cabo de la Vela, en el corregimiento de Uribia, en la alta Guajira. Ambos pertenecían al clan Epiayu, y eran gente de mar. Chinchirinchi y Rosa no

solo vivían del mar, sino que lo conocían profundamente. El mar no era solo una fuente de sustento, sino también un guardián de secretos y riquezas. Con sus manos fuertes y la valentía en el corazón, buceaban hasta el fondo en busca de ostras que, en su interior, guardaban perlas.

Esas pequeñas joyas, nacidas del mar y sus profundidades, eran llevadas a la capital de Riohacha, pasando por los polvorientos caminos de Manaure y El Pájaro. Por esas rutas, transitaban también contrabandistas, y las perlas que ellos recogían eran comerciadas en mercados que parecían estar siempre en movimiento, como las olas que ellos conocían tan bien.” Mi madre hace una pausa, como si viera a sus propios abuelos recorrer esos caminos, cargando no solo perlas, sino historias que hoy resuenan en nuestras vidas. Luego, continúa.

“De esa unión nacieron muchos hijos, entre ellos tu abuelo Rafael Gutiérrez, junto a sus hermanos: Chema, Julio, Sixto, Antonio, y también un tío abuelo con el sobrenombre de Cabezón. Hubo una tía, Rosa, pero su nombre completo se me escapa entre los recuerdos. Todos ellos, de alguna manera, lograron superar las dificultades que les impuso la vida en aquellos tiempos. A pesar de las duras condiciones de su entorno, muchos estudiaron y se convirtieron en profesionales, abriendo camino para las generaciones que les seguirían.”

Mi madre sonrío, orgullosa de cómo esas raíces, entrelazadas con el viento y la sal del mar, han dejado una huella en la historia de nuestra familia. “Claro, tu bisabuelo Chinchirinchí también tuvo otros hijos con otras mujeres. Esas historias, aunque menos habladas, también forman parte de este gran tejido que es nuestra familia.”

Después de contar sobre sus abuelos paternos, mi madre cambia de tono al hablar de su padre, mi abuelo materno, Rafael Gutiérrez, un hombre que dejó una huella imborrable en la historia de nuestra familia.

“Tu abuelo Rafael Gutiérrez nació el 11 de septiembre de 1919. A pesar de que solo alcanzó el título de bachiller, su determinación y visión le permitieron alcanzar grandes logros. Fue docente en el Liceo de Padilla en Riohacha, donde empezó a mostrar su capacidad para guiar y formar a los jóvenes de la región. Luego, su vida pública lo llevó a ser alcalde de Uribia y contralor en Riohacha, donde dejó sus primeras huellas como líder en La Guajira.

Durante este tiempo, tuvo sus primeros cuatro hijos antes de casarse con tu abuela Hirian González, con quien tuvo diez más en la ciudad de Maicao, donde fue el primer notario de la ciudad. Sin embargo, su vida y su espíritu visionario lo llevaron a formar

nuevas familias, y con otras mujeres tuvo seis hijos adicionales.” Mi madre hace una pausa y luego continúa con una sonrisa de orgullo en su rostro.

“Rafael no solo fue un hombre dedicado a la política y la educación, también fue un visionario en los negocios. Creó una fábrica de hielo y se dedicó a la comercialización de sal, transportándola en grandes camiones desde Manaure hasta el interior del país. Este espíritu emprendedor lo llevó a involucrar a toda la familia en sus negocios; todos los hijos, desde temprana edad, debían colaborar en las actividades comerciales que emprendía. Cada uno aportaba su esfuerzo al negocio de turno, pues tu abuelo creía en el trabajo como base de la unidad familiar.”

“Además, Rafael fue un político liberal destacado en La Guajira, conocido por su habilidad para manejar los desafíos políticos de la región, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones de su pueblo. Era un hombre con una visión más allá de lo común, siempre buscando nuevas oportunidades para su familia y su comunidad.”

Mi madre sigue su relato, ahora desvelando las raíces maternas de nuestra familia. “Del lado de tu abuela materna, la historia es un poco más difusa, pero igualmente poderosa. Tu tatarabuela se llamaba Juaguina, y de tu bisabuela Eliza Gómez PANA sabemos que fue indígena Wayuu, nacida en la ciudad de Riohacha. Aunque no tenemos muchos detalles sobre la vida de Eliza, su legado vive a través de tu abuela, Hiran Elena González Gómez, quien nació también en Riohacha.

La vida de Hiran no fue fácil desde el principio; quedó huérfana cuando su madre, Eliza, murió durante su parto, dejándola con poco contacto familiar, excepto por un hermano, Julio Gómez, a quien conocimos en Cartagena.”

Mi madre se detiene por un momento, evocando los recuerdos de su madre, Hiran, y continúa. “A pesar de las dificultades, tu abuela logró estudiar hasta el bachillerato en la ciudad de Santa Marta, Magdalena. Se distinguía por su letra hermosa, una caligrafía que todos admiraban. Además, jugaba baloncesto, algo poco común para las mujeres de su tiempo.

A los 17 años conoció a tu abuelo, Rafael Gutiérrez, y un año después tuvieron a su primer hijo. Hiran nació el 15 de enero de 1920, y era una mujer hogareña, conocida por su bondad y generosidad. Hablaba y entendía perfectamente el wayunaiki, lo que fue clave para su trabajo junto a tu abuelo, comerciando con los hermanos indígenas. Juntos, molían la sal para comercializarla al por mayor en el interior del país, con la ayuda de los hijos mayores.”

Mi madre sonrío al recordar cómo la fortaleza de Hirian se manifestaba en cada aspecto de su vida. “Hoy la llamaríamos una mujer emprendedora. Todos sus 10 hijos nacieron en casa con la ayuda de la partera familiar, Yaya Celedón, y en el patio de la casa en Maicao se enterraron todas las placentas y los ombligos de los recién nacidos. Incluso un hijo que falleció al nacer fue enterrado allí.”

La vida en casa estaba marcada por una alimentación sana y basada en productos locales. “La comida principal incluía agua de maíz, chicha, leche de vaca, y cuojosa, que es leche cuajada. Comían mucho pescado y tortuga de mar. Tu abuelo y sus hijos eran muy unidos y compartían sus labores. El asma, heredada del lado paterno, se trataba con remedios tradicionales, como el uso del pecho de tortuga frito y su aceite.”

Continua, mi madre resalta la dinámica familiar. “Todos trabajaban y estudiaban. Por la mañana asistían al colegio, y por la tarde colaboraban en el negocio familiar. Era una familia profundamente católica y creyente. Las festividades más importantes eran las dedicadas a la Virgen de los Remedios, celebrada el 2 de febrero en Riohacha, y la Virgen de la Estrella de la Mañana, que se celebraba el 15 de agosto en el Cabo de la Vela, corregimiento de Uribia. En esa ocasión, la imagen de la Virgen era paseada en lancha por toda la península de La Guajira.”

Mi madre extiende el relato con cariño, describiendo a su madre, mi abuela Hirian, como una mujer completamente entregada a la crianza de sus hijos. “Ella era fiel, respetada y profundamente devota en su entorno. En la cocina, siempre estaba presente San Cayetano, un santo al que le rezaba con fervor para que nunca faltara la comida en la mesa. Junto a él, la oración del Magnificat, una plegaria mariana que repetía con devoción. Además, en nuestra casa, la figura de San José, patrono de Maicao, era central en nuestra fe católica.”

Los recuerdos de la casa de mi abuela son vívidos. “Siempre había flores en el jardín que se encontraba en el medio de la sala. La casa era singular: primero estaba la sala, luego el comedor, y en el centro, un jardín que le daba vida y luz a todo el hogar. Era un espacio especial, lleno de color y calidez.”

Mi madre también recuerda con cierta inquietud a una amiga cercana de mi abuela, Felicia Márquez, a quien llamaban tía. “Felicia era una mujer peculiar, conocida por su habilidad para interpretar los sueños. Todos en la familia le teníamos algo de miedo, especialmente cuando descubrimos que cargaba las cenizas de su único hijo, quien había fallecido. Desde entonces, la figura de Felicia siempre nos causó cierta incomodidad.”

La vida cotidiana en la casa de mi abuela estaba marcada por las tradiciones y cuidados. “Cuando llovía, ella siempre nos preparaba avena caliente para evitar que nos resfriáramos y que el asma, que padecíamos muchos en la familia, se complicara. Además, seguía algunas creencias indígenas Wayuu que nos mantenían conectados con nuestras raíces. Por ejemplo, colocaba tijeras en cruz o cuchillos en el suelo para alejar la lluvia, y detrás de la puerta colgaba una escoba para que las visitas se marcharan.

También, solía guindar la sabia detrás de la puerta, junto con la palma bendita de Semana Santa.” Mi madre continúa su relato, adentrándose en una etapa más oscura de nuestra historia familiar: la violencia. “La guerra de los indios, como se le llamó en ese entonces, fue una época de conflicto entre clanes en la Guajira, y nuestra familia no fue ajena a esa lucha. Hoy en día, se reconoce esa etapa como una guerra entre clanes, donde el poder, la venganza y las disputas por el territorio marcaban el día a día.”

Mi madre explica que, del lado materno, los familiares PANA fueron conocidos por ser guerreros temibles. “Los PANA siempre fueron reconocidos por su valentía y fuerza en las batallas, y esto los convirtió en una familia poderosa en la región. Sin embargo, esa misma reputación los arrastró a las continuas disputas que dominaban la vida en la Guajira.”

Mi abuela Hirian, en su afán de proteger a su familia, tomó una decisión drástica. “Para evitar que sus hijos fueran incluidos en la violencia, tu abuela Hirian decidió dejar de usar el apellido Pana. Era una manera de distanciarse del conflicto y, de alguna forma, resguardar a la familia de las repercusiones de esa guerra constante. Sabía que continuar con el apellido podría haber puesto en peligro a sus hijos. ”Este acto de mi abuela fue una forma de sobrevivir en tiempos difíciles, buscando la paz en medio de una guerra que dividía a las familias y a los clanes en la Guajira.

Mi madre, Diosela María Gutiérrez González, hija de Hirian y Rafael, nació el 16 de diciembre de 1955. Desde su nacimiento, su conexión con la tierra fue literal, pues su placenta y ombligo fueron enterrados bajo el palo de grosellas en el patio de la casa. Aquel árbol no solo custodiaba esa parte de su historia, sino que también sirvió para escabullirse de casa cuando era mayor. Era la séptima de 10 hijos y recuerda con nostalgia los juegos en la calle, donde pasaba horas en las pilas de arena con sus hermanos y vecinos. Jugaban a la peregrina, la cuerda, el kimbol, la lleva y las piedritas, llenando las tardes de risas y competencia.

“De niña era desobediente, terca, y siempre andaba en la calle,” relata mi madre, con una sonrisa traviesa en el rostro. “Vivía peleando y rara vez prestaba atención a lo que me decían. Mi hermana mayor, Soledad Gutiérrez, y mi papá, eran quienes más me

regañaban, a veces con algún castigo. Pero mi mamá, Hirian, nunca me pegaba. Solo observaba.”

La formación de mi madre fue profundamente religiosa. Estudió con las Hermanas de la Inmaculada Concepción en Maicao, donde pasó la primaria. “Era tremenda en la escuela,” confiesa, “no prestaba atención a la autoridad educativa, y a veces, cuando hacía una travesura, me rezaban en público para calmarme.” Con el tiempo, la mandaron a un internado en Uribia para que estudiara para maestra. Ahí, en un ambiente más riguroso, encontró en el arte y el teatro un espacio donde podía expresarse libremente. Las monjas organizaban fiestas y obras de teatro los sábados, y mi madre brillaba en cada una de ellas. “El arte siempre fue lo mío,” dice con orgullo.

A pesar de las dificultades de vivir en un entorno inhóspito, donde a menudo se encontraban serpientes en los dormitorios, mi madre tiene buenos recuerdos de esos días. “Cogíamos las serpientes con las manos, sin miedo,” dice con una sonrisa. También recuerda las mañanas tempranas, rezando el rosario a las cuatro de la mañana, una rutina diaria que marcó su vida espiritual.

Con el tiempo, mi madre fue transformándose. Aquella niña rebelde, que se escondía bajo el palo de grosellas y jugaba en las pilas de arena, fue domesticada por la disciplina del internado y por la estructura rígida de la religión católica. “El internado me ordenó la vida”, dice ahora, con mezcla de gratitud y resignación. “Pero también me silenció en muchas cosas.” Fue allí donde las oraciones católicas comenzaron a sustituir lentamente los cantos y creencias que su madre, Hirian, y su abuela le habían compartido en la infancia. La lengua wayuunaiki, que ella escuchaba con naturalidad en casa, comenzó a desdibujarse, dando paso a una castellanización acelerada, que era exigida en la escuela como símbolo de “buena educación”.

“Nos decían que debíamos hablar bonito, que debíamos dejar los cuentos y creencias antiguas. Que eso era brujería o ignorancia.” Así, poco a poco, mi madre dejó de compartir sus sueños, dejó de leer los signos en la naturaleza, y fue alejándose de su espiritualidad indígena. Ya no se interpretaban los sueños como mensajes del alma, sino como simples fantasías. Ya no se miraban los vientos ni los sueños para decidir el rumbo de las cosas. La cruz sustituyó al círculo.

En ese entorno, lo que antes era sabiduría fue tratado como superstición. Las tijeras en cruz, la escoba tras la puerta, los baños de plantas o el canto de los animales dejaron de tener el mismo peso. “Nos enseñaron a ver eso como tonterías, y yo, siendo joven, terminé creyéndoles”, confiesa mi madre.

El internado formó a mi madre como maestra, pero al mismo tiempo deshizo parte del tejido ancestral que la habitaba. La educación católica no solo transformó sus rutinas, sino también sus maneras de comprender el mundo. Sin embargo, en el fondo, algo de esa niña que creía en los sueños y hablaba en wayuunaiki seguía viva, resguardada como una semilla esperando el momento de brotar de nuevo.

Con el paso de los años, mi madre, Diosela, fue creciendo en medio de una familia numerosa, amorosa, pero exigente. Su padre, Rafael Gutiérrez, era un hombre de carácter fuerte y rígido. Aunque logró muchos méritos en su vida pública, en casa era severo, especialmente con mi madre, a quien reprendía con frecuencia por ser inquieta, contestona y por pasar largas horas jugando en la calle. “Me pegaban mucho,” recuerda, “por todo, por hablar fuerte, por quedarme jugando en la arena, por no obedecer.”

Aun así, Rafael ese mismo padre exigente y dominante también fue quien hizo grandes sacrificios para que su hija tuviera estudios universitarios. En una época en que pocas mujeres indígenas accedían a la educación superior, él invirtió todo lo que tenía para enviarla a estudiar fuera del país. “Me mandaron a Maracaibo, Venezuela,” dice mi madre. “Allá todo era diferente. El bolívar valía más que el peso colombiano, imagínate. Hoy es al revés. ¡Cómo cambian los tiempos!”

El esfuerzo económico fue enorme. Su padre trabajaba sin descanso, reinvertía todo lo que ganaba, y movía recursos familiares para sostenerla en esa nueva etapa. Pero el precio emocional fue alto. “Me costó mucho en la universidad,” confiesa mi madre, “porque allá no solo era la indígena. Era la morena, la colombiana. Y eso, para algunos profesores del Zulia, era motivo de burla, de desprecio, de abuso.”

La discriminación no era velada: era directa, institucional. A pesar de su esfuerzo, mi madre tuvo que cargar con el peso de los estigmas sociales y raciales en un país ajeno, sin redes de apoyo, lejos de su clan, de su lengua, de su tierra. Las miradas, las palabras, los silencios hirientes se acumulaban. “Una vez me dijeron que cómo me habían dejado entrar si parecía sirvienta. Otra vez un profesor me reprobó solo por no hablar como ellos.” Todo eso dolía.

Fue en esa época cuando los hilos de su identidad comenzaron a enredarse. El internado ya había desplazado muchas de sus creencias ancestrales, pero fue en la universidad donde terminó de desconectarse. Ya no interpretaba los sueños. Ya no hablaba en wayuunaiki. Había aprendido que, en ese mundo, lo propio era lo que estorbaba.

Mi madre no terminó la carrera de medicina. No fue por falta de inteligencia ni de sueños, sino porque las circunstancias la desgastaron. La discriminación, la soledad, la presión de estar a la altura de lo que su padre esperaba de ella, y el dolor de sentirse

ajena en un lugar que no la reconocía, fueron demasiado. “Me rendí,” dice mi madre, sin culpa, pero con el corazón apretado. “Allá todo me parecía demasiado frío, muy lejos de mí, de lo que yo era. Y no aguanté.” En medio de esa búsqueda de afecto y sentido, encontró a mi padre. Un joven venezolano, estudiante de ingeniería, lleno de mundo y de historias. Había viajado por buena parte del planeta en barco, y hablaba varios idiomas. Era casi un gringo, un cowboy, un hombre que parecía traer el viento en los bolsillos.

“Él me escuchaba como nadie,” dice mi madre. “Y no le importaba que yo fuera indígena, ni colombiana, ni morena. Él me miraba con ojos tranquilos, y eso fue suficiente.” Se casaron por amor, pero también por refugio. Él fue una isla en medio de la tormenta. Un lugar seguro. Un hombre que, aunque distinto, le hablaba con respeto y dulzura. Con él, mi madre inició otra etapa de su vida. Una que no estaba escrita en los planes de su padre, pero que ella eligió con el corazón.

Mi historia: Nací en Maicao, territorio de frontera y de caminos compartidos entre pueblos, olores de mercado y voces que viajan con el viento. Mi infancia estuvo marcada por el tránsito entre mundos, por la mezcla de culturas y por el sonido firme de la identidad que siempre me acompañó. Desde pequeño sentí que la vida tenía un hilo que unía mis pasos con mis ancestros, aunque en ese momento no alcanzaba a entenderlo del todo.

Mis primeros estudios los hice en Maracaibo, Venezuela, en un colegio indígena llamado Indio Mara. Ese lugar, lleno de diversidad y lenguas vivas, fue el primer escenario donde entendí que la educación no era solo aprender contenidos, sino encontrarse con los otros. Allí escuché relatos de abuelos y abuelas que hablaban del territorio como si fuera un ser que respira. Esa experiencia sembró dentro de mí la idea de que la escuela también puede ser un espacio donde los saberes propios se escuchan y se cuidan.

Con el tiempo, las circunstancias económicas nos llevaron a buscar otros caminos. Viajé a Barranquilla, donde continué mis estudios de bachillerato y más adelante mi formación universitaria. Estudié ingeniería, una profesión que me abrió muchas puertas y me enseñó a mirar el mundo desde la lógica, la técnica y la resolución de problemas. Sin embargo, mientras avanzaba en ese camino, algo más profundo seguía llamándome.

Ese llamado tenía nombre propio: mi tía Acela. Ella me recibió en Barranquilla como un hijo y me acompañó en cada etapa de mi crecimiento. Maestra de corazón, fue quien me mostró que educar es un acto de entrega y de confianza. De ella aprendí que la docencia no se enseña solo en las aulas, sino en lo cotidiano: en la paciencia, en la palabra correcta, en la mirada que anima. Siempre he sentido que fue un regalo que Dios puso en mi camino para mostrarme cuál era mi verdadera dirección.

Con el paso de los años, mientras ejercía mi profesión, seguí vinculado a diferentes comunidades indígenas. Era como regresar a casa cada vez. Participé en trabajos comunitarios, investigaciones y procesos de acompañamiento. En mi experiencia laboral anterior, tuve la oportunidad de impulsar programas de estudio y de primer empleo para jóvenes indígenas vinculados al Cerrejón. Ese proceso fortaleció mi compromiso con la justicia, con la inclusión y con la necesidad de abrir espacios para quienes históricamente han sido relegados.

Todos esos caminos me trajeron de vuelta a la docencia. Hoy soy maestro en la Escuela Normal Superior de San Juan del Cesar, un lugar donde siento que mi historia se teje con la de muchos otros. Formar maestros es una responsabilidad que abrazo con humildad, porque sé que en cada estudiante hay una posibilidad de transformar comunidades enteras.

Mis estudios doctorales son una forma de honrar mi origen. Mi investigación se centra en los saberes ancestrales de comunidades indígenas, en la memoria viva que guardan las plantas, en las formas de aprender y enseñar que nacen del territorio. Busco que estos saberes sean visibles, respetados y reconocidos como conocimiento, no como tradición “alternativa”. Mi compromiso es aportar a que las prácticas propias y los usos y costumbres de los pueblos indígenas tengan un lugar digno en la educación.

Hoy continúo caminando entre dos mundos: el académico y el ancestral. No los veo como opuestos, sino como caminos que pueden encontrarse. Mi tarea, desde donde estoy, es seguir tejiendo puentes para que las historias, las voces y las memorias de nuestros pueblos sigan vivas y presentes en cada proceso educativo.

CONCLUSIONES.

Las historias de vientre presentadas en este capítulo permiten comprender que la formación docente está profundamente vinculada con la memoria familiar, el territorio y la espiritualidad. Los relatos de Ernesto Torrealba y Gladys Manjarrés Oduber muestran que la identidad pedagógica no es un proceso que inicia en la escuela, sino que se configura desde las experiencias íntimas de la infancia, las enseñanzas heredadas y las relaciones afectivas que acompañan el crecimiento personal. Esta perspectiva confirma lo señalado por Green Stocel (2020), para quien la palabra heredada y la memoria de los mayores son parte esencial de la formación de los sujetos en los pueblos originarios.

Las narraciones evidencian que la vida familiar, los espacios cotidianos y las prácticas comunitarias constituyen escenarios formadores que influyen en la sensibilidad pedagógica. Los patios, los árboles, las plantas medicinales, los ritos de convivencia y la presencia de las mujeres del linaje aparecen en ambos relatos como fuentes de aprendizaje que acompañan la vida escolar muchos años después. Desde esta mirada,

la historia de vientre ayuda a reconocer que la docencia se nutre de elementos emocionales, territoriales y culturales que habitualmente quedan fuera del discurso académico formal.

El capítulo también permite observar que las historias personales están atravesadas por procesos de memoria colectiva y por experiencias compartidas en el territorio. La Guajira, con sus tradiciones, sus tensiones, sus formas de relacionarse con la naturaleza y sus dinámicas comunitarias, aparece como un lugar que marca tanto la vida íntima como la práctica profesional de los docentes. Esto coincide con lo planteado por Walsh (2009), quien sostiene que el territorio es un espacio pedagógico que orienta formas particulares de aprender, enseñar y significar la vida.

Las historias de vientre incluidas en este capítulo invitan a ampliar la comprensión de la formación docente, reconociendo que la identidad profesional no se limita a los saberes académicos, sino que integra experiencias afectivas, espirituales y territoriales. Esta perspectiva dialoga con las propuestas de justicia epistémica de Sousa Santos (2010), al reivindicar la legitimidad de saberes que tradicionalmente han sido excluidos del campo educativo, y con la noción de buen vivir presentada por Gudynas (2011), que resalta la importancia de equilibrar la vida personal, comunitaria y profesional.

Un aspecto central de estas narraciones es la presencia del linaje materno como guía. Tanto Ernesto como Gladys evocan la influencia de abuelas, madres y tías que transmitieron conocimientos, valores, modos de mirar el mundo y maneras de relacionarse con los demás. Estas experiencias muestran que la formación docente es un proceso intergeneracional donde la memoria de las mujeres de la familia tiene un papel decisivo, lo cual coincide con las reflexiones de Escobar (2014) sobre el sentir pensar con la tierra y con la vida cotidiana como procesos de aprendizaje.

En síntesis, las historias de vientre permiten reconocer que la docencia se construye desde un origen que permanece vivo en la práctica educativa. Este capítulo evidencia que comprender la vida personal de los maestros es fundamental para interpretar su modo de acompañar, escuchar y enseñar. La historia de vientre no solo revela el pasado, sino que orienta la manera en que cada docente se relaciona con su presente y proyecta su caminar pedagógico dentro de la comunidad.

REFERENCIAS.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad del Cauca.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1–20.

- Green Stocel, A. (2020). Educación propia: Palabra y pensamiento indígena. Universidad de Antioquia.
- Oviedo Freire, A. (2015). América profunda: Cosmovisiones y caminos del vivir bien. Editorial ICCI.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogías de-coloniales. Instituto de Estudios Peruanos.

