



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva: un aporte a las experiencias de lectura que trascienden la escuela rural

Autoras

Andrea Velásquez Ramírez

Ibeth Patricia Moreno Ruiz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación
avanzada

Medellín, Colombia

2020



Prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva: un aporte a las experiencias de
lectura que trascienden la escuela rural

Andrea Velásquez Ramírez

Ibeth Patricia Moreno Ruiz

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:

Magíster en Educación

Asesora:

Sandra Milena Céspedes González, Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Enseñanza de la lengua y la literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Maestría en Educación

Modalidad investigación

Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos

A Dios, por ser mi acompañante y fortaleza en los momentos de angustia, a mi esposo por su paciencia y apoyo incondicional, a los niños que provocan en mí el deseo de cualificarme, a la asesora Sandra Céspedes, quien con sus palabras sabias y oportunas dirigió este proceso, a la gobernación de Antioquia porque a través de las becas me dio la oportunidad de cumplir un sueño profesional.

Maestra Ibeth

Agradezco a mi familia por ser un pilar y una catapulta para cumplir mis sueños acompañándome en la luz y en la oscuridad que ello ha representado, a los niños por brindarme color y llenarme de vida, al universo por alinear las condiciones necesarias para hacer posible este proceso, y a quienes nos leen por brindarnos sus ojos y mentes para transmitirles nuestras experiencias.

Maestra Andrea

Contenido

Resumen	5
Presentación	6
Capítulo I.....	8
1. Construcción del Problema de Investigación	8
1.1. Batido de Alas... Relatos de las Maestras.....	9
1.2. Cortejo ... Contextualización	12
<i>Sobrevuelo de dos Mariposas... Acerca de los contextos de las escuelas</i>	13
Las hojas que albergan los huevos... Descripción de las escuelas	16
1.3. Los Poros de los huevos... Antecedentes.....	21
1.3.1. Patrones de vuelo ... Antecedentes legales	21
1.3.2. Los gametos de la fecundación... Antecedentes investigativos	27
1.4. La fecundación... Descripción del problema	35
1.5. Las Etapas de la Metamorfosis.... Objetivos	39
1.6. Y sin Ellas no hay Equilibrio ... Justificación	39
Capítulo II.....	42
2. Memoria Metodológica	42
2.1. La eclosión del huevo ... Paradigma de Investigación	43
2.2. Nacimiento de la Oruga... Enfoque de investigación	46
2.3. La Muda de Oruga ... Metodología	47
2.4. Las Hojas de las que se Alimenta la Oruga... Técnicas de Recolección de Información	49
2.5. Su Ciclo Cumple Normas... Dimensión Ética de la Investigación	61
2.6. La Preparación para una Nueva Etapa... Hacia el Análisis e Interpretación de la Información	63
Capítulo III	65
3. Análisis e Interpretación de la Información	65
3.1. El cuerpo ... Escuela Nueva	66
3.1.1. El tórax ... Guías de aprendizaje	76
3.1.2. El Abdomen ... Aprendizaje Cooperativo	84
3.1.3. Las patas ... Aula Multigrado	91
3.2. La Cabeza ... Prácticas pedagógicas	96
3.2.1. Las Antenas ... Saber Pedagógico	101
3.2.2. Los ojos ... Ser Maestro en Escuela Nueva	107
3.3. Las Alas ... Experiencias de Lectura	115

3.3.1. Apertura de las alas ... Estrategia Pedagógica para la Lectura	123
<i>La Biblioteca aula para leer desde Escuela Nueva</i>	125
Conclusiones	138
Referencias bibliográficas	143
Anexos	148

Resumen

La presente propuesta investigativa titulada *Prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva, un aporte a las experiencias de lectura que trascienden la escuela rural*, pretendió comprender nuestras prácticas pedagógicas como maestras rurales en el marco del modelo Escuela Nueva, y las maneras en que con dichas prácticas aportamos a las experiencias de lectura de los estudiantes desde una perspectiva sociocultural. Desarrollamos el proyecto en las escuelas La Delgadita y Horizontes de los Municipios de Amagá y Sopetrán respectivamente. Desde esta mirada fue fundamental el reconocimiento de nuestras propias prácticas pedagógicas y de las formas particulares en que suceden en el modelo Escuela Nueva, así como de las experiencias de lectura de los estudiantes, para construir análisis acerca de las relaciones entre dichos fenómenos según las experiencias vitales de los participantes. La metodología de investigación de Narrativas en Educación nos permitió recuperar lo vivido a través de la palabra y de la narración como oportunidad para volver a sí mismas y para resignificar nuestras acciones cotidianas como maestras, reflexiones que nos han posibilitado la construcción de saber pedagógico.

Encontramos que nuestras prácticas pedagógicas, si bien se orientan por unas miradas institucionalizadas, también resultan distintas porque devienen de nuestros recorridos como maestras y de los significados que vamos construyendo sobre lo que nos acontece; también son singulares gracias a las decisiones que tomamos en el día a día, dadas las características de las escuelas rurales que lideramos y según las perspectivas de vida de los estudiantes y sus familias, quienes inspiran en nosotras aquellas reflexiones que nos transforman y que representan nuevos desafíos. Finalmente, reconocemos la biblioteca escolar como un espacio privilegiado para lectura en la escuela rural que a su vez propicia que las experiencias lectoras trascienda a otros espacios, como los hogares de los estudiantes y que a su vez cuenten con la participación de diversos actores de la familia y la comunidad; esta experiencia toca la vida de los niños y nos suscita nuevas maneras de agenciar el abordaje de la lectura en Escuela Nueva.

Palabras Clave: Prácticas pedagógicas, Escuela Nueva, Experiencias de Lectura

Presentación

La presente investigación fue construida a lo largo de dos años, tiempo estipulado para la realización de la Maestría en Educación; surge a partir del interés por comprender nuestras prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva, a través del cual se desarrollan los procesos de educación rural de las escuelas en las que ejercemos como maestras. Fueron diversas las cuestiones que nos motivaron a analizar las relaciones existentes entre dichas prácticas y las experiencias de lectura de nuestros estudiantes en el contexto sociocultural de las escuelas La Delgadita y Horizontes, ubicadas en los Municipios de Amagá y Sopetrán del departamento de Antioquia. Este trabajo nos implicó emprender unas búsquedas que comienzan en el recorrido por nuestras propias historias como maestras rurales, pasando por todos aquellos sentimientos, pensamientos, acciones y deseos que nos atraviesan; la palabra escrita hecha narración nos permitió este viaje que, más adelante, fue también el mismo recurso para el encuentro con las voces de nuestros estudiantes y con las realidades escolares que habitamos día a día.

Resaltamos el lugar de las prácticas pedagógicas nuestras en un modelo que está preestablecido como posibilidad de educación para las comunidades rurales, lo que enmarca unas formas específicas de enseñanza, pero que a través de la investigación nos permitió reconocer que en la realidad del aula somos quienes orientamos y desarrollamos prácticas que han sido determinadas por las experiencias socioculturales de nuestros estudiantes y por nuestras experiencias de vida como maestras. Al reflexionar sobre sobre las interacciones presentes en nuestras prácticas pedagógicas, las condiciones que desde ellas enfrentamos y los retos que asumimos para dar sentido a nuestra profesión, vamos construyendo un saber pedagógico que nos permite empoderarnos de nuestra tarea intelectual, social y cultural y aportar a los niños para que también construyan significados sobre su vida en la escuela y sobre su papel como habitantes rurales.

Igualmente abordamos las experiencias de lectura de los estudiantes desde un enfoque sociocultural, viéndolas como posibilidad de participación, interrelación, formación y disfrute para los niños, además desde la trascendencia que las mismas podrían tener por fuera del aula de clase y de la escuela, involucrando así a las familias. Las experiencias de lectura en Escuela Nueva son apuestas que nosotras como maestras tenemos para que los niños se reconozcan a ellos mismos y se motiven a reflexionar sobre sus condiciones de vida en los contextos que habitan.

Para darle cumplimiento a los objetivos de la investigación, estructuramos el proyecto en tres capítulos. El primero da cuenta de la construcción del problema, en el cual a través de nuestra voz nos narramos y relatamos sobre los contextos en los que se desarrolla la investigación; pasamos al rastreo de referentes legales e investigativos que aportaron a la construcción del problema de investigación, para posteriormente presentar la descripción del problema, los objetivos y las razones que expresan la pertinencia de este trabajo.

En el segundo capítulo mostramos la construcción metodológica de la propuesta investigativa; allí describimos el paradigma de investigación, el enfoque y las Narrativas en Educación como opción metodológica materializada a través de unas técnicas e instrumentos de recolección de información (Autobservación, Fotolenguaje y Relatos de experiencia). Describimos la dimensión ética implicada en el trabajo de campo y difusión de hallazgos de investigación y, en general la memoria metodológica del proyecto.

En el tercer capítulo presentamos un tejido producto del abordaje conceptual, el análisis y la interpretación de la información recolectada en la investigación; configuramos las categorías y líneas de análisis que surgieron, orientadas por los conceptos articuladores de la pregunta de investigación y a la luz de la conversación entre la teoría y los testimonios de vida de los participantes. Esperamos que a través de la metáfora del vuelo de la mariposa y de los recorridos por su ciclo de vida, ustedes como lectores, nos acompañen hacia el asombro de lo que significó este vuelo como imagen de la experiencia de escritura y formación en nuestras vidas de maestras rurales.

Capítulo I

1. Construcción del Problema de Investigación

Acudiendo a la riqueza y belleza del lenguaje, además al deseo de narrar nuestras experiencias investigativas y pedagógicas, daremos inicio a un recorrido que será anticipado por enunciados metafóricos, que hacen alusión al ciclo vital de la mariposa, siguiendo los estadios que la componen, pues consideramos que nuestro proyecto se identifica, tanto con las fases y ciclos, como con la metamorfosis misma de este bello animal.

Darle cuerpo y voz a un trabajo que ha atravesado el alma es fundamental, tanto para el lector como para quien a través de sus letras comunica un mensaje; el primer paso para cualquier relación es contar con la presentación de quien habla, por ello, en este caso como escritoras de nuestra tesis en el actual capítulo haremos una breve presentación de nosotras desde la esfera personal y de manera sucinta una descripción de nuestra posesión en el cargo como maestras rurales, todo a través de relatos de experiencia los cuales condensan grosso modo, parte de lo que somos, pues ello compone y configura nuestras prácticas pedagógicas, la relación que tenemos con los estudiantes, con las comunidades, con el modelo educativo y en suma, con todo aquello que atraviesa nuestras experiencias.

Haremos un tejido de voces que dará cabida a lo que consideramos como tema de esta investigación, el cual está orientado al abordaje y reflexión de nuestras prácticas pedagógicas y el quehacer como maestras rurales el marco del modelo Escuela Nueva en la educación rural, precisamos la manera en que desarrollamos acciones en la escuela orientadas a la vivencia y contacto con experiencias de lectura de nuestros estudiantes, viendo estas como oportunidades intencionadas a la participación y desempeño social, que favorecen las relaciones humanas y la interpretación de sus contextos y de su cultura.

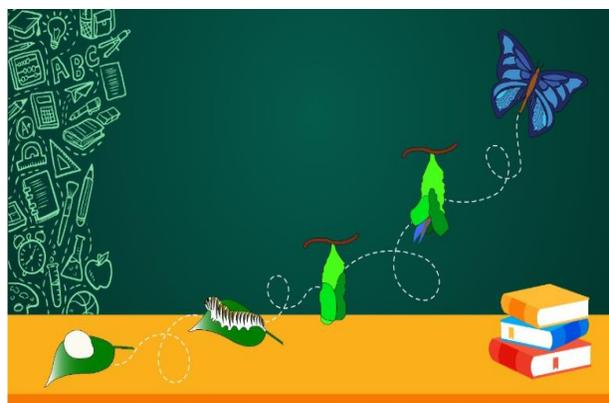


Imagen elaborada para esta investigación
Autor: Juárez Bermúdez Parra - Productor audiovisual (2020)

1.1. Batido de Alas... Relatos de las Maestras

Durante la vida de una mariposa, esta aletea millones de veces para desplazarse, buscar comida, y en sí para vivir y sobrevivir. Es así que a continuación, contaremos un poco sobre quiénes somos, de dónde venimos y cuáles son los inicios de la experiencia de asumirnos como maestras rurales. Cada investigadora hablará de sí en primera persona singular, para luego sumar nuestras voces, lo cual permite que se dé relevancia a ambas experiencias y que se pueda construir una mirada desde cada perspectiva, que le permita al lector comprender dos panoramas distintos alrededor del análisis de un mismo problema, sin que sea una experiencia comparada.

Maestra Ibeth

Yo, Ibeth Patricia, mujer sincelejana de 38 años de edad, casada y con el ímpetu intacto de seguir transitando caminos para cualificarme, deseo a través de estas líneas contar un poco el recorrido de cómo he llegado a ser maestra. Desde que tengo memoria siempre quise serlo, quizás porque de niña observé el ejemplo de amor, entrega y pasión de mi profe de primaria, a quien veía dar lo mejor de sí para enseñar a sus alumnos; ese sueño se fue cultivando mientras estudiaba en la Normal Superior de Sincelejo, lugar donde tuve las primeras pistas del discurso pedagógico, didáctico y teórico, mi primer encuentro con la lectura de libros y la magia del deporte.

Ya graduada me aventuré a laborar como maestra en una escuela privada por 9 años, en ese lapso de tiempo estuve indagando, aprendiendo y desarrollando habilidades para orientar en aulas regulares o graduadas. Aunque disfrutaba de lo que hacía, mi situación económica no era la mejor, dado que el sueldo dependía de las mensualidades que aportan los padres de familias, sin embargo laborar en este tipo de escuelas es muy interesante en cuanto a los procesos de formación de los estudiantes, a los múltiples procesos de capacitación a docentes, la evaluación constante de pares para fortalecer los procesos de enseñanza, pese a esas bondades el contrato se acaba en noviembre y empieza la zozobra por más de un mes, saber si te vuelven a contratar o no; de esa inestabilidad me cansé.

A todo lo anterior se sumaron razones personales, que me animaron a alzar el vuelo y salir de mi natal terruño, con todos mis miedos viajé a la ciudad de Medellín, con la maleta llena de ilusiones y con la aspiración de consagrarme como esa maestra que avizoraba en sueños; luego de dos años de espera por fin llegó la gran oportunidad de vincularme al magisterio antioqueño, quizás para algunos ese logro no sea la gran cosa, pero para mí, con la inestabilidad laboral que había vivido, este nuevo contrato me habría puertas a un futuro con mayor calidad de vida.

Luego de haber superado las fases del concurso de méritos, desubicada en el mapa de Antioquia escogí el nombre de una escuela por azar. Mi corazón latía muy rápido, palpitaba con sentimientos encontrados, estaba feliz porque tenía un contrato laboral en mis manos que decía mi nombre, pero asustada porque en ese papel también estaba el nombre de una escuela rural, de la cual no tenía idea dónde estaba ubicada, en qué dirección quedaba y, mucho menos, lo que allí me esperaba.

Recuerdo como si fuera ayer, llegué al primer centro educativo en el que laboré en el municipio de Amagá, me recibió un profesor que había estado en ese lugar los últimos 3 meses y me explicó en media hora cómo era el trabajo en la escuela, con los niños y con la comunidad, haciendo mucho énfasis en que _ iyo, y solo yo! _ sería la única maestra en ese lugar.

Ese fue mi primer encuentro con la ruralidad, desde allí hasta hoy he tenido el privilegio de recorrer tres escuelas rurales dentro del mismo municipio, descubriendo y redescubriendo las conexiones de los sujetos que viven en dichas comunidades, su relación con el entorno y las formas en que se ven y ven a otros.

En ese lapso de tiempo por mi afinidad con el baloncesto estudié en la Universidad Católica de Oriente la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte, al cabo de poco tiempo realicé una especialización en Lúdica Educativa para fortalecer los procesos educacionales de mi práctica pedagógica.

Por todo lo vivido y trasegado en mi vida personal y laboral hace que me identifique con la metamorfosis de la mariposa, dado que a medida que voy recorriendo caminos todo mi ser se va transformando.

Maestra Andrea

Me identifico por el mundo con orgullo como Andrea, una mujer de 34 años, casada y con una hermosa hija adolescente de 13 años, Licenciada en Educación Especial del Alma Mater, Universidad de Antioquia. he amado toda la vida la posibilidad de aprender a través de la fraternidad y de las aperturas que me han brindado los espacios de formación que he habitado. Soy oriunda del Municipio de Rionegro y crecí en una familia muy pequeña y trabajadora. No logro encasillarme o clasificarme en una sola forma de asumir, comprender o ver el mundo, por lo cual me considero una mujer atípica, haciendo claridad en que ello no me reviste de excepcionalidades ni de atributos extraordinarios, sino que me ha permitido instaurarme por la vida y transitar los caminos de formas diversas. Ser licenciada, más que una decisión por convicción, fue una oportunidad de acceso a la educación superior gratuita y de calidad, por lo cual, me tardé demasiado tiempo en asumirme y configurarme como maestra. Por estabilidad laboral decidí vincularme al magisterio en el año 2015 y sabía que la escuela en la cual me desempeñaría estaría ubicada en una

zona lejana de nuestra enorme Antioquia Rural, por lo cual confieso que acepté pese a la abismal negación que tenía de ser maestra.

En ese momento No quería ser profesora, no por mi falta de experiencia en el cargo, sino también porque tenía deformada la noción de maestro y de escuela en mí, gracias a mis experiencias como alumna, al estatus que tienen los maestros en nuestro país y a los comentarios que hace la sociedad referente a la profesión. Todo ello me llevaba a no tener un discernimiento de lo que significa ser Licenciado, a no comprender el valor y la importancia que tiene el maestro en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades a las que se proyecta, además de ignorar el impacto y la responsabilidad de este profesional en la sociedad.

A pesar de todos esos miedos, negaciones y prejuicios, cargué mi mochila con valor y me puse las botas para emprender este nuevo camino. Después de horas y horas de viaje por caminos impensables, de pasar por múltiples vicisitudes físicas y emocionales, llegué por primera vez a ser docente rural, encontrando que sería maestra de niños de diferentes edades, nociones e intereses, con un enorme deseo de aprender y una humildad que desbordaba sus cuerpos; este encuentro cambió no solo mi vida, sino también mi perspectiva de ser maestra, ellos le dieron sentido a mi profesión y, por ende, a mi estancia allí, resignificando así mi labor docente, ellos hicieron que por primera vez comprendiera cuál era la importancia de un maestro para cada alumno, para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la trascendencia de la labor docente por fuera de los muros de la escuela.

Ser maestra rural impuso para mí retos, entre los cuales se encontraba la salida de mi hogar, el cambio de actividades y dinámicas, habitar la lejanía, abandonar las “comodidades” a las que estaba acostumbrada y en sí tenerme que enfrentar a la soledad, sumado al reconocimiento de los detalles y funciones que debía desempeñar allí como profesora pese a mis enormes vacíos referente a la modalidad de enseñanza, metodologías, temas y demás aspectos que debía implementar en este lugar, pues en el pregrado no me formaron en cuanto a modalidades flexibles como ejes temáticos, tampoco vi materias que requirieran de profundización, análisis, cualificación y reflexión, por lo cual, como maestra salí al mundo laboral a aprender de la vida, de la experiencia.

A pesar de lo anteriormente mencionado, partí hacia la aventura de aprender y con la ayuda de mis estudiantes además de comprender la verdadera esencia de ser maestra, empecé a apropiarme del modelo Escuela Nueva. Esta no es cualquier esencia, pues tienes bajo tu responsabilidad profesional y ética la formación de proyectos de vida de seres que apenas están empezando a transitar el mundo, lo que hace que se tenga que pensar más allá del currículo, de la estructura física de la institución y, en suma, que haya que concebir los sujetos a quienes se enseña y también a los enseñantes.

En el presente mis posturas han cambiado, gracias a las experiencias vividas he sumado aprendizajes que incluyen mayor conciencia de mis prácticas pedagógicas y su incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más comprensión y “dominio” del modelo que pongo en práctica en la escuela, además del entendimiento de las dinámicas de la ruralidad y de la importancia de la educación en estos contextos, y en sí, estas comprensiones me han llevado a asumirme como mariposa, sus mutaciones y transformaciones, pues soy una maestra en constante cambio.

Como el universo, las fuerzas y sus componentes se ponen en sincronía para ejercer un efecto sobre algo o alguien, en este caso que nosotras hubiésemos llegado a zonas que coinciden a nivel de dinámicas, posibilidades y necesidades, pero también de modelos educativos y prácticas escolares específicas, no es aleatorio; además la decisión de unirnos y confluir en esta investigación, la cual gira en torno a temas sentidos y vividos como lo son nuestras prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva y la posibilidad de participación y vivencia de experiencias de lectura que se les brinda a partir de ellas a los niños de zonas rurales, hace que sea necesario poner a través de relatos y análisis lo que vivimos y lo que vamos aprendiendo y construyendo en la marcha, así como la mariposa aletea tanto para experimentar, como aprender y sobrevivir.

1.2. Cortejo ... Contextualización

El aleteo de la mariposa en el sobrevuelo, además de procurarle la vida, le permitirá conocer una pareja que le ayudará a prolongar su existencia como especie. Es por ello, que como maestras hemos emprendido vuelos que nos han permitido acercarnos a espacios y personas que le suman a la cualificación de nuestro quehacer, en sí, que nos han acompañado en el vuelo hacia ocuparnos de temas, situaciones o circunstancias educativas de un interés mutuo sobre nuestra tarea.

Es así que, sin conocernos con anterioridad, nosotras, Ibeth y Andrea, dos maestras rurales quienes trabajamos en el sector oficial con la Secretaría de Educación de Antioquia, en medio de la búsqueda de los espacios antes mencionados y acudiendo a los recursos de educación financiada por nuestro ente contratante, a través de la figura de Becas de Educación Superior, aplicamos para el ingreso a la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia en la Línea de Investigación: Enseñanza de la Lengua y la Literatura. En la postulación para la maestría, en medio de la presentación de cada uno de los anteproyectos, nosotras entendimos que ambas nos inclinamos en temáticas en torno a Lectura y su enseñanza en la escuela; a partir de este día, y después de nuestra admisión a la beca y a la línea acordamos fijar la mirada en un mismo sentir, esto implicaba aunar esfuerzos de vida y labor, del mismo

modo, unir intereses para configurar un proyecto que nos permitiera además de comprensiones, ser compañeras de camino, no solo nuestro, sino también de los estudiantes.

Para darle forma a este proyecto iniciamos con planteamientos que nos permitieran centrarnos en un objeto de investigación, esto teniendo en cuenta que somos dos sujetos, mujeres, maestras sentipensantes, que hemos vivido y trasegado caminos diferentes. En este caso, nuestras experiencias pedagógicas tanto como nuestros saberes son distintos, lo cual generaba que todo ello también se convirtiera, en principio, en un desasosiego. Con ayuda de nuestra acompañante de camino y asesora, logramos ir paleando y así trazando posibles rutas con acuerdos de encuentros que permitieran sin ánimo de hacer comparaciones, ver un problema desde ambas perspectivas.

Sobrevuelo de dos Mariposas... Acerca de los contextos de las escuelas

A continuación, detallaremos un poco los contextos que ambas mariposas hemos habitado y que nos habitan, las escuelas donde nos desempeñamos como maestras de Escuela Nueva en los Municipios de Amagá y Sopetrán; realizaremos una breve monografía de estos lugares, de sus gentes y situaciones cotidianas. Esperamos que las palabras nos ayuden a ilustrar lo que desde nuestra perspectiva vemos y vivimos en ambos entornos escolares, cuyas dinámicas pueden encontrarse o distanciarse, pero que se convierten en la posibilidad de propiciar un acercamiento entre los lectores, los sujetos que tejen estos territorios y a las historias que atraviesa nuestra esencia de maestras al reconocer que, ahora, hacemos parte de estas costumbres.

El Centro Educativo Rural La Delgadita está ubicado en la vereda La Delgadita del municipio de Amagá, hace parte del Centro Educativo Rural Urbano Ruiz, localizado a 7 kilómetros de la cabecera municipal de Amagá, en vía terciaria; con un clima templado entre 20 y 30 grados centígrados, dependiendo de la hora y del tiempo atmosférico. La vereda queda de camino al centro histórico del viaducto, lo que la sitúa como referente de travesía de extranjeros y propios que transitan todos los días por este lugar.

La Delgadita limita al norte con la vereda Yarumal, al sur con el municipio de Fredonia, al oriente con el municipio de Caldas y al occidente con la vereda Nechì. Los lugareños hacen remembranzas en cuanto a que, así como ha cambiado el país, la vereda también lo ha hecho, pues han llegado personas de la ciudad a vivir en las nuevas construcciones en la zona; estas corresponden a fincas de veraneo grandes y ostentosas, que solo visitan los fines de semana, se trata de familias de estratos socioeconómicos altos, lo cual se infiere por el tipo de viviendas, automóviles y camionetas en las que se movilizan, y otras tantas formas de relación y de accionar propias de estas esferas sociales.

Al observar este panorama, hay un contraste importante entre los finqueros ciudadanos que apenas llegan, lo cual genera imaginarios que no se corresponden con las realidades económicas, culturales y sociales que se han tenido del lugar. También hay contraste entre los estilos de vida de las personas que han habitado la zona por muchos años, que no se dedican a tareas agrícolas, de cultivo o cuidado de animales, tampoco al ordeño o ganadería, pues las tierras no se emplean para estas actividades mayoritariamente, lo que ha hecho, como se mencionó anteriormente, que los hombres salgan a trabajar como asalariados y obreros en fábricas o aserríos aledaños o como cuidadores o mayordomos de las fincas, y las mujeres se dedican a ser empleadas domésticas contratadas por días o amas de casa.

Por lo anterior, es imperante mencionar que la compra de parcelas por parte de dichos hacendados, generó que el terreno en el cual está construida la escuela fue donado por uno de los propietarios de estas fincas, pero la escuela queda fuera de la parcelación, lo que política y administrativamente nos lleva a comprender varias realidades que rodean las relaciones y situaciones que se entretajan en torno a la escuela, dado que los niños que asisten a la escuela La Delgadita son hijos de los habitantes de la vereda que no tienen acceso a la parcelación, y los hijos de los mayordomos que trabajan para los hacendados y viven en estas fincas estudian en otra escuela porque no tienen acceso a la vereda.

Los lugareños de La Delgadita se identifican como personas colaboradoras y dinámicas, sin embargo, a nivel de trabajo en equipo y de sostenimiento de programas es complejo que se unifiquen y mantengan lo propuesto, puesto que luego de las reuniones empiezan optimistas para el alcance de un objetivo, pero sobre la marcha se desmotivan y no continúan. Según lo observado esta situación se puede originar por intereses particulares que corresponden a la sectorización del terreno, dado que las edificaciones de los predios no se encuentran juntas, sino por sectores como Los Gallegos, Los de Abajo de la escuela, Los de Quince Letras, Los Sánchez y, entre una y otra hay distancias considerables, lo que quizás hace que en ocasiones que la comunicación sea poca y los intereses se particularicen.

Por otro lado, el Centro Educativo Rural Horizontes, hace parte de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita, está ubicado en el corregimiento Horizontes del Municipio de Sopetrán, en la cuesta de una alta montaña de la Cordillera Central. Horizontes limita al norte con el Municipio de Belmira, al Oriente con el corregimiento de Nuevo Horizontes - Santa Bárbara (del municipio de Sopetrán), al Occidente con el corregimiento de Llanadas (del Municipio de Olaya) y al Sur con el corregimiento de Córdoba (del Municipio de Sopetrán); el clima oscila entre los 12 a los 18 grados centígrados.

El corregimiento cuenta con hermosas y coloridas casas, cuya arquitectura tiene una interesante mezcla de formas, retomando diseños propios, con grandes habitaciones, enormes patios centrales y solares, que albergaban por épocas a grandes familias. También el corregimiento cuenta con

construcciones contemporáneas, que poseen dos o tres plantas, no tan amplias, pero siempre pensando en que tengan vista a sus costados, pues la mirada al horizonte en este lugar es obligada debido a su imponente belleza. Las fachadas son pintadas en su mayoría por dos mujeres de la zona, quienes hacen combinaciones de colores llamativos y que garantizan que, a través de flores o pájaros pintados, tengan un toque de antaño y de embrujo, que permita encantar a propios y visitantes. Estas casas a falta de nomenclatura, cuentan con un pedazo de madera medianamente pulida y tallada con el nombre de sus propietarios, quienes han vivido allí durante años y que, por tanto, son reconocidos por las viejas y nuevas generaciones.

Varias de las personas que han migrado a las cabeceras urbanas o han viajado a otros lugares del departamento o del país, han dado inicio a la creación, en el seno de algunas de sus casas, de posadas campesinas como fuente de ingresos para los adultos mayores y promoción de la zona a nivel turístico. A la vez, existe Corporizontes, una asociación creada en el año 1992, por lideresas de la comunidad (con capacidad económica y formación profesional) por presidentes de las juntas de acción comunal de las veredas pertenecientes al corregimiento. Esta Corporación nace con objetivos tales como la creación de proyectos de auto sostenibilidad económica, seguridad alimentaria y demás. También podemos ver que el papel de la mujer en Horizontes y sus veredas es determinante, son tomadas en cuenta y con igualdad de condiciones de trabajo que los hombres, a la vez, sus decisiones se validan y son respaldadas por la comunidad al momento de emprender acciones o asumir trabajos. Sin embargo, es de aclarar, que se les siguen asignando las tareas domésticas y del cuidado de los niños o ancianos, exclusivamente a ellas.

Los habitantes de estas veredas cuentan con un índice bajo de pobladores, por ejemplo, Horizontes cuenta 107 habitantes entre adultos, adultos mayores, jóvenes y niños; y, La Delgadita cuenta con un estimado de 121 personas, según el censo que se hizo para esta investigación con la ayuda de la Junta de Acción Comunal.

En La Delgadita, el panorama de natalidad y de niños menores de cinco años es muy próspero, habiendo en promedio 12 niños entre 3 y 4 años en la guardería de Bienestar Familiar Los Donald, además, funciona el Programa De Cero a Siempre, el cual brinda la atención de 15 niños menores de dos años. Al finalizar el grado Quinto los estudiantes que deseen continuar con sus estudios de bachillerato, deben desplazarse hasta el centro Poblado Camilo C, en la sede principal Urbano Ruiz o hasta la cabecera municipal donde se encuentran dos instituciones educativas, puesto que la vereda no cuenta con Postprimaria.

Por su parte, en el corregimiento de Horizontes no existe guardería o programas garantes de la educación inicial, desarrollo y salud de los menores de cinco años, debido a que la natalidad del

corregimiento hasta inicios del presente año fue nula y los niños menores de 5 años son tres, número insuficiente para sostener una entidad o lugar como un centro de desarrollo infantil, sumado a que las madres de estos pequeños o sus abuelas pueden cuidarlos, por ello, prefieren que los pequeños estén en casa los 5 primeros años de desarrollo. La cobertura en educación, de Transición a Quinto se brinda desde la escuela, y cuando se finaliza este ciclo escolar, dentro del corregimiento se ofrece el modelo flexible de Postprimaria de sexto a undécimo grado, atendida por dos maestros.

La Delgadita y Horizontes, como territorios pertenecientes al Departamento de Antioquia y tocados por las tradiciones de su gente, sus costumbres y creencias, cuentan con personas amables, serviciales y atentas que hacen que tanto foráneos como propios sientan que estos pedacitos de territorio son su casa.

Las hojas que albergan los huevos... Descripción de las escuelas

Ahora, después de tener miles de posibilidades elegimos las hojas más fuertes y saludables que albergaran los huevos de las mariposas, nuestras escuelas, nombrando algunas particularidades y dinámicas que se viven en ellas.



Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sede Horizontes

Fotografía: Andrea Velásquez (2018)

Entre las nubes blancas y grises, en compañía del paisaje verde y con la montaña café de fondo, se encuentra la escuela Naranja y azul - La Sede Horizontes -, desde su construcción física, a la vista, genera una grata sensación de libertad y amplitud, pues a la apertura de una pequeña reja, da acceso a una rampa de ingreso, la cual está rodeada de hermosos y coloridos novios y hortensias, que comunican con el amplio

patio, el cual está en el centro de una estructura formada por dos alas, cada una con tres salones; pues hace años la escuela funcionaba con más de 200 alumnos, por lo cual, requería de amplios espacios, pero ahora, de todos ellos, solo hacemos uso constante de dos. Al frente de la rampa, se encuentra un pasillo horizontal que, en sí, sirve como comedor, en las fechas en que el estado suministra alimentos para el restaurante escolar, y cuando no, es el balcón que permite fijar la mirada hacia nuestra elaborada y cuidada huerta, y a su vez, al mágico paisaje que ofrece la vista al río Cauca desde lo alto de la montaña.

Los dos salones usados de manera frecuente tienen dos características importantes, la primera es que uno era la bodega y, desde el 2016, decidimos transformarlo en nuestro salón de lectura, el cual ayuda a dar sostén y marcha a un proyecto en el que luego haremos hincapié. Este salón fue dotado de libros que estaban guardados sin uso, tanto de la Colección Semilla (dotación bibliográfica del Plan Nacional de Lectura y Escritura), como de los libros otorgados por la Fundación Secretos para Contar, además de otros tantos donados por amigos o conocidos míos y de unos cuantos más que decidí comprar.

La dotación de textos de literatura infantil es pequeña, estas obras se disponen sobre una mesa rectangular grande, con una altura que les permite el acceso tanto a los pequeños de Transición, como a los grandes de Quinto, los libros no están organizados con base en inventarios o clasificaciones específicas por áreas, autores o demás criterios técnicos, sino que el tamaño del texto es el único criterio de organización de los libros; la honestidad de los niños y algunas fichas de préstamo de las que disponemos, son las únicas que permiten llevar el control de entrega y devolución de tan valiosos tesoros. Este espacio ha sido decorado con carteles alusivos a la lectura y dispusimos de una enorme colchoneta y almohadas, con las cuales los niños pueden disfrutar de la lectura desde una perspectiva más libre y con mayor posibilidad de movimiento.

Contiguo al salón de lectura, se encuentra el aula de clases, que cuenta con un tablero acrílico y frente a este un tablero de tiza, en el cual se encuentran adheridas las letras del abecedario realizadas por las familias de los niños de último grado del nivel Preescolar, en la pared del costado izquierdo, se encuentra un espacio designado para exhibir los trabajos de los niños, en el centro un espejo que además de permitir trabajos de reconocimiento corporal, lateralidad, conciencia gestual, y demás, ayuda a los más vanidosos a corroborar por ratos su apariencia; al lado de este se muestra la recta numérica, realizada por los niños de Transición.

En el costado derecho del salón contamos con grandes ventanales, que permiten la aireación e iluminación. Todos los grados de la Básica Primaria estamos dentro del mismo salón, por lo cual tenemos una distribución que nos ha permitido educarnos en una dinámica respetuosa del aprendizaje de cada grupo, y que ha variado según la necesidad o dinámicas de los estudiantes; por lo cual, en el costado

izquierdo, en sillas universitarias, se encuentran el grupo de Cuarto; en el centro, en mesas hexagonales, están los niños de Transición y Primero; en el costado derecho, en sillas universitarias se encuentran los alumnos de Segundo y los de Quinto, separados con una distancia prudente, para que cada grupo logre ejecutar las actividades designadas.

Tenemos salones de más, pues con 21 pequeños niños multicolor (estudiantes), podemos acomodarnos en una sola aula, también contamos con una huerta soñada, planeada y ejecutada entre los niños y yo como docente, quienes diseñamos y construimos a través de arduas jornadas de trabajo físico, que ahora son compensadas con alimentos orgánicos que brotan de ella, que a su vez son preparados por los mismos niños con ayuda de las deliciosas recetas que ellos aportan. Los niños, quienes todos los días asisten sin falta, demuestran su amor incesante por aprender, su gusto, sus ganas por formarse y su sentido de pertenencia por la escuela.

Al contar con niños, niñas, preadolescentes, adolescentes y jóvenes de diversas edades en diferentes grados de la Básica Primaria, se generan dinámicas escolares variadas dentro y fuera del aula, intensas y altamente divertidas. El arcoíris que forman mis pequeños niños multicolor me saluda todos los días al unísono y en sus caras, nunca se les ve sueño, tristeza o cansancio. Incluso, ni la fría y oscura enfermedad hace que se queden en sus casas, ellos deciden llevarla siempre de invitada a la escuela, aunque la profe les advierta que si se sienten malitos mejor se queden en casa. Ellos siempre llegan antes de iniciar el horario escolar, y en caso de ver que me tardo para llegar, ellos van hasta mi casa, bien sea para ayudarme a cargar mis cosas, o para hacer que me afane.

Durante el camino hacia la escuela, en medio de bueyes y caballos que están cargados con las tinajas metálicas de leche, siempre habitamos saludar a los vecinos que la traen al tanque que queda en camino hacia la escuela o a quienes pasen por allí. Al llegar a la escuela, los niños ingresan de manera inmediata al aula y se disponen en los puestos asignados, los cuales corresponden a zonas por grados.

Generalmente hago un trabajo de anticipación con los estudiantes apoyándome en la socialización de la agenda de actividades a realizar en el día, por petición de ellos oramos y así día a día damos inicio a las actividades propuestas. Los estudiantes de manera consensuada, llegaron a la conclusión de que las mejores clases o actividades son las que tienen que ver con la hora de lectura, la clase de artes, de inglés y de educación física, por lo cual su participación y disposición es plena mientras estas se desarrollan.

Lo anterior, ha generado que yo centre mi atención, de manera reflexiva y continua, en mis prácticas pedagógicas, en la posibilidad de cualificación de las mismas, pero sobre todo en generar que mis acciones, estrategias y demás ayuden a movilizar aprendizajes, no solo en las áreas de mayor agrado, sino en todas las que se orientan, todo ello reconociendo las prácticas y experiencias sociales y culturales de

las que hacen parte los niños en su cotidianidad, lo que hace que en la escuela se comprenda el vínculo existente entre las prácticas que allí se desarrollan y la vida en contexto que los niños tienen, haciendo por tanto que la escuela vaya en sintonía de estas últimas, asimismo que se asuma que este estamento es parte de la comunidad rural, por ello los vínculos que se crean con ella y para ella.

Por su parte, El Centro Educativo Rural La Delgadita cuenta con una planta física de 200 metros cuadrados, se caracteriza por ser una construcción contemporánea, con grandes ventanas de vidrio y amplios salones. Aprovechando estas ventajas, con ayuda de los padres de familias, unimos dos salones con una abertura interna de dos metros que permite visualizar a los estudiantes en ambos salones, en los cuales los niños se pueden desplazar libremente. Cruzando un pasillo queda la biblioteca escolar, es un salón amplio con estantes. La Fundación Colgate, a través de un concurso virtual en el año 2014, dotó la escuela con sillas, mesas, vitrinas y más de 300 libros; otra donación que recibimos es la Colección Semilla que brindó el Ministerio de Educación Nacional en ese mismo año, además de los libros de la Fundación Secretos para Contar, que cada dos años llegan con sus fantásticos textos. Es así que, los estudiantes cuentan con gran variedad de libros.

El comedor queda contiguo a la biblioteca, es un espacio amplio, dotado de sillas y mesas plásticas y es un lugar en el que los niños reciben dos refrigerios, uno donado por el municipio a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el otro donado por la familia Aristizábal hacendados de la parcelación El Brillante que, durante 12 años, muy generosamente nos proveen de estos alimentos. Adyacente al comedor, queda la cocina, lugar con suficiente espacio, remodelada con el apoyo de los padres de familia y la cual funciona con ayuda de la manipuladora de alimentos apadrinada por la Corporación Jonás de Fredonia, dueños de una de las fincas de la parcelación Altos de la Bonita, la cual asume el aporte mensual por la prestación del servicio de preparación de dos refrigerios. La cancha es una placa polideportiva construida hace siete años por el municipio, cuenta con buena dotación de arquerías, aros, mallas y balones, además de la excelente iluminación. Por último, contamos con la zona verde, dividida entre la huerta escolar y la jardinería. En general, la escuela es muy llamativa por la fachada colorida y por las floridas plantas ornamentales que la embellecen.

En estos momentos asisten 23 estudiantes debidamente matriculados, desde el grado Transición hasta el grado Quinto, distribuidos así: cuatro en Transición, seis en Primero, cuatro de Segundo, dos de Tercero, dos en Cuarto y cuatro en Quinto. Las dinámicas diarias en torno al trabajo escolar se han normalizado, pues no se utiliza timbre, los niños llegan antes de la hora de entrar para jugar con la pelota o leer en la biblioteca, luego de mi llamado: “al salón”, se disponen a entrar al aula para iniciar las clases.

La razón de ser de este lugar es, sin duda, los estudiantes, los cuales llegan cada día con expectativas de conocer, aprender y disfrutar de las experiencias de clases, compartir espacios de reflexión y juego con sus compañeros, pero por su ubicación la escuela también es el punto de encuentro entre todos los niños y las familias de la vereda tengan o no niños estudiando allí, porque en este escenario además de las clases, en las horas de la tarde se utiliza para las reuniones de todo tipo que vinculan a toda la comunidad en general.

Hasta este punto, presentar las escuelas Horizontes y La Delgadita nos ha permitido mostrar cómo estos lugares se convierten en los espacios especiales donde se da cabida a las posibilidades y se gestan las transformaciones, por ello, en relación con la metáfora, las escuelas son las hojas donde se fijan los huevos, para darle paso al surgimiento y alimentación a la oruga, siendo así lugares elegidos con cuidado, porque de ellos dependerán las demás etapas de la metamorfosis de la mariposa.

Nombrarnos de manera superflua no es suficiente para reconocernos como maestras o para poder abordar lo que nos inquietó y que visualizamos como objeto de estudio, lo cual gira en torno a nuestras prácticas pedagógicas en Escuela Nueva, a las experiencias de lectura que se desarrollan en estos contextos y a las reflexiones que emergen de ello, por lo cual nos vimos en la necesidad de hacer búsquedas de caminos recorridos por otros que nos permitieron tener una visión más amplia sobre el objeto de estudio. Este recorrido nos permitió tener un panorama de exploración teórica y metodológica más definidas y, a la vez, tener luces o avistamientos a los aportes que podríamos tener desde nuestra tesis.



Centro Educativo Rural Urbano Ruiz, Sede La Delgadita
Foto: Ibeth Moreno (2020)

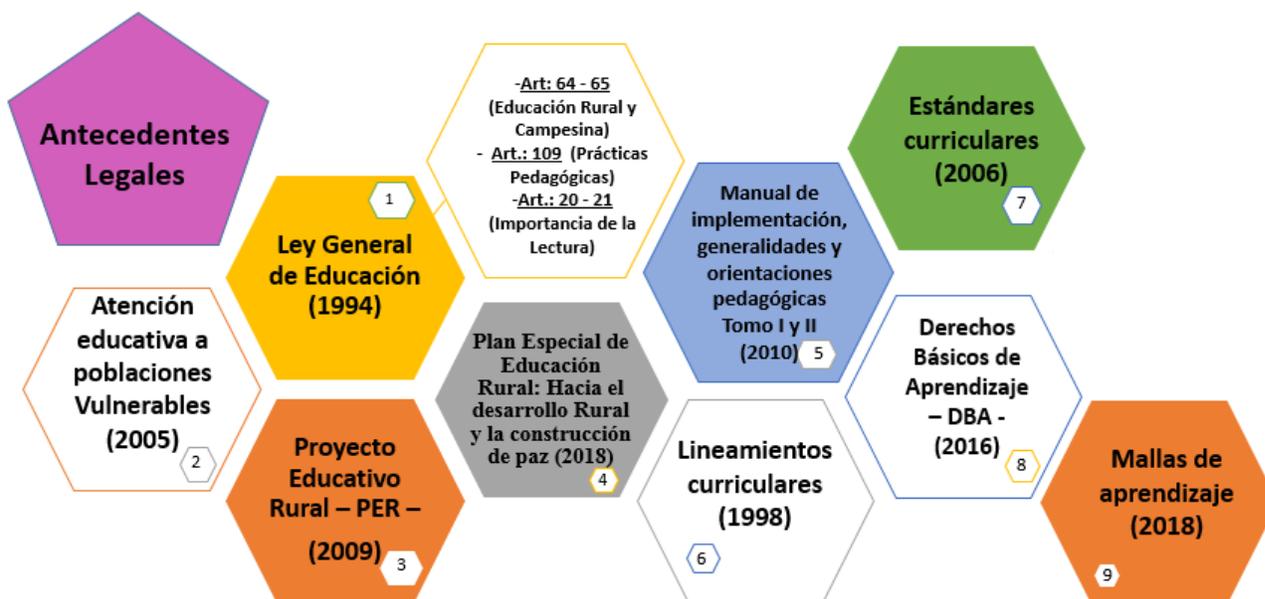
1.3. Los Poros de los huevos... Antecedentes

Los huevos de las mariposas poseen poros que permiten el ingreso de oxígeno y material genético necesario para crear vida en él. Desde nuestro proyecto, al igual que las mariposas, le apostamos al abordaje de otras voces, como componentes que le aportaron a la formación del nuestro, por lo que establecimos búsquedas y acercamiento de los soportes legales o documentos de política pública del país que convergieron con temáticas de nuestros intereses, además de tesis académicas e investigativas en el ámbito internacional, nacional y regional.

1.3.1. Patrones de vuelo ... Antecedentes legales

Todos los seres que vuelan tienen patrones establecidos de vuelo, estos patrones son normas físicas que permiten que la suma de diversos factores y movimientos, contribuyan al desplazamiento de, en este caso, las mariposas. Es así que, asemejamos estos componentes, con los parámetros legales que fundamentan algunas de nuestras prácticas pedagógicas como maestras y que orientan nuestros vuelos; por ello, esbozaremos las normativas en las cuales se apoya el tema de esta investigación, trayendo a colación los marcos ministeriales que determinan y rigen a nivel nacional la enseñanza de la lectura y su aplicabilidad en la educación rural.

Esquema 1. Antecedentes legales



En primer lugar, abordaremos la Educación rural desde la Ley General de Educación (1994), en sus artículos 64 y 65 del Capítulo Cuatro, en el que se sugiere fomentar la Educación Campesina y Rural, con el fin de promover un servicio de calidad, que contribuya a mejorar las condiciones humanas y la

producción agrícola y pecuaria, por lo cual, los organismos oficiales del país que adelanten acciones en zonas rurales, deben tener en cuenta los Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural para su desarrollo y ejecución, ajustándose a las particularidades del contexto.

En la ley antes mencionada, en los Artículos 20 y 21 de la Sección Tercera del Capítulo Uno, se determinan los objetivos de la educación Básica Primaria y la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas para hablar, escuchar, leer y escribir en los educandos de este ciclo, además se establece la necesidad de fomentar la afición y gusto por la lectura.

Por tanto, desde la perspectiva de este proyecto, la lectura va más allá de su dimensión meramente comunicativa, y pasa a ser también, una posibilidad de significar el mundo y de establecer relaciones con la propia cultura y con otras culturas, como bien se entiende más adelante en los Lineamientos curriculares.

Continuamos con los postulados de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998), para abordar la lectura y su importancia. En ellos se traza un marco de referencia sobre la concepción del lenguaje, comunicación y significación, virando su perspectiva hacia la enseñanza de la lengua castellana, de un enfoque semántico - comunicativo a una perspectiva sociocultural, lo cual implica que se trascienda hacia la construcción de la significación a través de múltiples códigos y formas de simbolizar; todo ello enmarcado en procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje, concibiendo por ende los aspectos y procesos pragmáticos de esta habilidad.

En este marco referencial, se reconoce la necesidad que el ser humano tiene en desarrollar las competencias comunicativas desde experiencias con sentido para su existencia y para su vida cotidiana; desde este punto de vista; el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico, que va más allá de la búsqueda de significados, más bien implica la comprensión de significados, así como la construcción de los mismos en el encuentro con el texto.

En las prácticas de enseñanza de la lectura el docente también debe asumir un papel activo, que comprenda, interprete y reconstruya los significados presentes en el acto de leer; además, su tarea consiste en tener en cuenta las experiencias que se dan de manera cotidiana que van configurando las prácticas de lectura, lo que exige que su actitud esté atravesada por la reflexión de sus prácticas pedagógicas y de las dinámicas que se dan dentro del aula alrededor de la lectura.

De esta manera, el maestro tendría que ser un agente movilizador y posibilitador de aprendizajes, de construcción y reconstrucción de saberes, que tienen relación con la realidad de la escuela y del contexto, que además implemente prácticas pedagógicas que guarden estrecha relación con aspectos socioculturales de los estudiantes y de su entorno, teniendo a su vez una formación rigurosa y una constante actualización que le permitan agenciar nuevas prácticas en el aula.

En este tercer referente, encontramos los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), los cuales están organizados de manera secuencial, por grupos de grados a partir de cinco factores: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación, para esta propuesta investigativa nos interesa abordar los campos fundamentales de la formación en lenguaje.

En los estándares se entiende la lectura como una competencia en la formación del individuo, que sea capaz de ser un lector activo y comprometido, con la capacidad de formular juicios, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión, para ello se busca fortalecer el lenguaje a través de la lectura de diversos tipos de textos.

Para lograr este objetivo la literatura juega un papel fundamental, porque permite al estudiante experiencias creativas, críticas y analíticas, para lo cual se hace necesario que en el aula se promueva la dimensión estética del lenguaje, que permita al encuentro de sí mismo, con los otros y con el mundo, por ende, con el contexto y con la cultura; y así la lectura puede ser concebida como una práctica sociocultural que se relaciona además de lo estético, con lo emocional, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático.

En cuarto lugar, nos acercamos a los Derechos Básicos de Aprendizajes de Lenguaje (2016), los cuales son referentes de apoyo pedagógico que se caracterizan por especificar los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes en cada uno de los grados de los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, para nuestro proyecto retomamos los que tienen que ver con Preescolar y Básica Primaria, en los cuales se reconoce la lectura, en la mayoría de los enunciados, como eje principal del desarrollo de las habilidades que se evidencian en el aprendizaje, este documento sugiere que el discurso y los textos de uso en el aula de clase guarden relación con el contexto y con el entorno en el cual se desenvuelven los estudiantes, procurando de esta manera tener mayor motivación, un aprendizaje significativo y una apuesta por lo discursivo.

Entonces leer desde un enfoque discursivo implica reconocer en contextos diversos la lectura enmarcada en unas situaciones de uso, desde los que se construyen y se negocian los significados. Así,

leer pasa por el reconocimiento de unos componentes discursivos como sus remitentes y destinatarios: quién lo dice y a quién va dirigido; sus mensajes o contenidos: qué se dice; sus intencionalidades: para qué se dice; contextos de uso: en donde se expresa, soportes de la lectura: libros, revistas, medios masivos de comunicación, paredones, etiquetas, textos escolares; estructuras textuales: cómo se dice: tipologías discursivas o textuales: información, descripción, argumentación, predicción, literatura, iconografía, arte...; sus temporalidades: cuándo se dice, algunos contenido cambian de significado según las épocas o fechas, por ejemplo la noticias.

En esta investigación, la comprensión de la lectura como discurso es fundamental, porque al hablar de la lectura como discurso, es también reconocer la lectura como un acto sociocultural.

Por último, las Mallas de Aprendizaje de Lenguaje (2018), constituyen un medio con el que se pretende guiar y consolidar las propuestas curriculares de cada establecimiento educativo del país, permitiendo que todos obtengan los mismos aprendizajes de manera contextualizada y equitativa, a través de la cualificación del Proyecto Educativo Institucional. Asimismo, las Mallas en solo algunos apartes están en sintonía con lo propuesto en los Lineamientos Curriculares, en los Estándares Básicos de Competencias y en los Derechos Básicos de Aprendizaje, al difundirlos muestran a los maestros, directivos e incluso a los padres de familia y acudientes, elementos concretos, estructurados, aplicables y dinámicos sobre cómo construir aprendizajes con los estudiantes en las aulas de clase. Lo cierto es que encontramos una mezcla de enfoques en este texto que envía mensajes difusos a los maestros y que desdican de trabajos con descubrimientos de avanzada sobre la lectura como política pública en Latinoamérica, como lo es el caso de los Lineamientos.

En las mallas de aprendizaje en la educación inicial la lectura es entendida como práctica arcaica, donde una de las metas es que los niños lean rápido y pronuncien “correctamente”. Aunque también contemplan un enfoque discursivo, en los cuales sugieren para la enseñanza de la lectura una amplia gama de tipos de textos y de materiales con distintas intencionalidades que permiten entenderla como práctica que requiere ser articulada a las demás habilidades básicas para que tenga mayor sentido en la vida de los niños y de los jóvenes.

Teniendo en cuenta el contexto y la población en la cual se desarrolla nuestro proyecto, requerimos hacer referencia a leyes, normas o políticas que los cobijen a nivel educativo, es por eso que retomamos al Ministerio de Educación Nacional con los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), el cual dentro del Artículo 1 del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 hace alusión a la población rural dispersas. En este apartado se pretende garantizar el acceso al servicio

público educativo de dichas poblaciones, permitiendo la promoción de los educandos que cursen los programas de las modalidades de atención a esta población que son: Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Telesecundaria, Aceleración del Aprendizaje o las modalidades que sean determinadas por dicho Ministerio.

Por otra parte, para mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales, el Ministerio de Educación Nacional a través del Proyecto Educativo Rural - PER - (2009), Fase II, se traza como objetivo principal incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde Preescolar hasta la Media, promoviendo la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y aspirando a mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus comunidades escolares, con el fin de elevar la calidad de vida de esta población.

A través de dicho proyecto, nos hacen un llamado a los maestros rurales para que incluyamos dentro del Proyecto Educativo Institucional, la cualificación del currículo en torno a la gestión de proyectos pedagógicos productivos que favorezcan las actividades económicas de cada territorio, lo que permite formar a los estudiantes de manera contextual y que a largo plazo puedan quedarse y permanecer en sus comunidades; sin embargo, aparece un agravante fuerte de las políticas públicas para la educación rural a lo largo de los años, su énfasis economicista, que entiende al campesino como fuente de producción y de engrandecimiento de la economía del país.

Como maestras rurales consideramos que la educación rural no puede limitar su horizonte solo desde esa mirada, sino que debe reconocer a los pobladores rurales como sujetos de derecho, como ciudadanos que necesitan participar de las decisiones sobre los destinos de sus comunidades. Al lado de la formación sobre la productividad, la educación rural se debe ocupar de múltiples dimensiones de la formación humana.

Además, reconocemos que desde el modelo Escuela Nueva aportamos desde las experiencias de lectura la formación para la democracia y sus valores asociados como la participación, autonomía, cooperación, encuentro con la ciencia, la tecnología y la cultura, pero es necesario que en las comunidades campesinas haya mayor acompañamiento para que los niños no solo queden en la formación primaria, sino que debemos aunar esfuerzos para que continúen con sus estudios y por ende es su proceso de formación.

En el Manual de implementación de Escuela Nueva: generalidades y orientaciones pedagógicas Tomo I y Tomo II (2010), diseñado y publicado por el MEN en el cual se especifican los principios pedagógicos, los ambientes de aprendizajes, la evaluación, el gobierno estudiantil, el horizonte comunitario, con el

propósito de brindar componentes conceptuales para la explicación de las áreas del currículo, sus actividades y las secuencias de aprendizaje contenidas en las guías propuestas por el mismo Ministerio para quienes orientan el modelo Escuela Nueva.

Específicamente en la enseñanza del lenguaje pretende fomentar la función cognitiva, comunicativa y estética; para alcanzarlos, es necesario propiciar en el aula de clases situaciones comunicativas que tengan significado, en las que el estudiante participe, proponga, planea y diseñe diversos productos comunicativos teniendo en cuenta su contexto, por tanto, este documento también interpreta la lectura desde un enfoque sociocultural que aporte a las experiencias de lectura.

Dándole continuidad al rastreo de políticas que hacen alusión a la educación en zonas rurales, retomamos lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2018), a través del “Plan especial de educación rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz”, este referente surge en el marco de los acuerdos de paz, un hecho histórico para Colombia y muy esperanzador para la educación rural.

En este documento se elabora un diagnóstico de la educación rural de nuestro país, en el cual se determina que el MEN tiene la responsabilidad de la planificación, organización, desarrollo y solidificación de estrategias que den respuesta a los desafíos que tiene el sector educativo rural, que tiene como tarea brindar mayores ampliaciones de cobertura que garanticen el acceso y la permanencia de los campesinos en los establecimientos educativos y así, ofrecer calidad en la educación según las necesidades y realidades de los distintos territorios rurales, cuyo énfasis esté marcado en la formación para la ciudadanía y el bienestar rural, lo que comienza a dar un giro a las políticas anteriores sobre educación rural.

Además, realiza un análisis sobre el papel de la escuela y del maestro rural en la guerra, en un conflicto armado de muchos años que marca la memoria de la educación rural en el país. Por eso, entre los propósitos del texto se encuentra la necesidad de una educación para la paz, de una reconstrucción de la memoria histórica de los territorios con las nuevas generaciones. Otros aspectos novedosos también son: la necesidad de una educación superior rural, la obligatoriedad de la educación para la primera infancia en su nivel completo de Preescolar (no solo para el grado Transición), la recuperación de los fragmentados vínculos entre escuela, familia y comunidad.

Es necesario que el lector comprenda que el motivo por el cual retomamos las anteriores políticas públicas es porque nos dan orientaciones y herramientas para configurar nuestras prácticas pedagógicas desde la dimensión institucional, además de que interpretamos y materializamos estas propuestas de formas diversas y situadas según las problemáticas y realidades de las comunidades en las que laboramos;

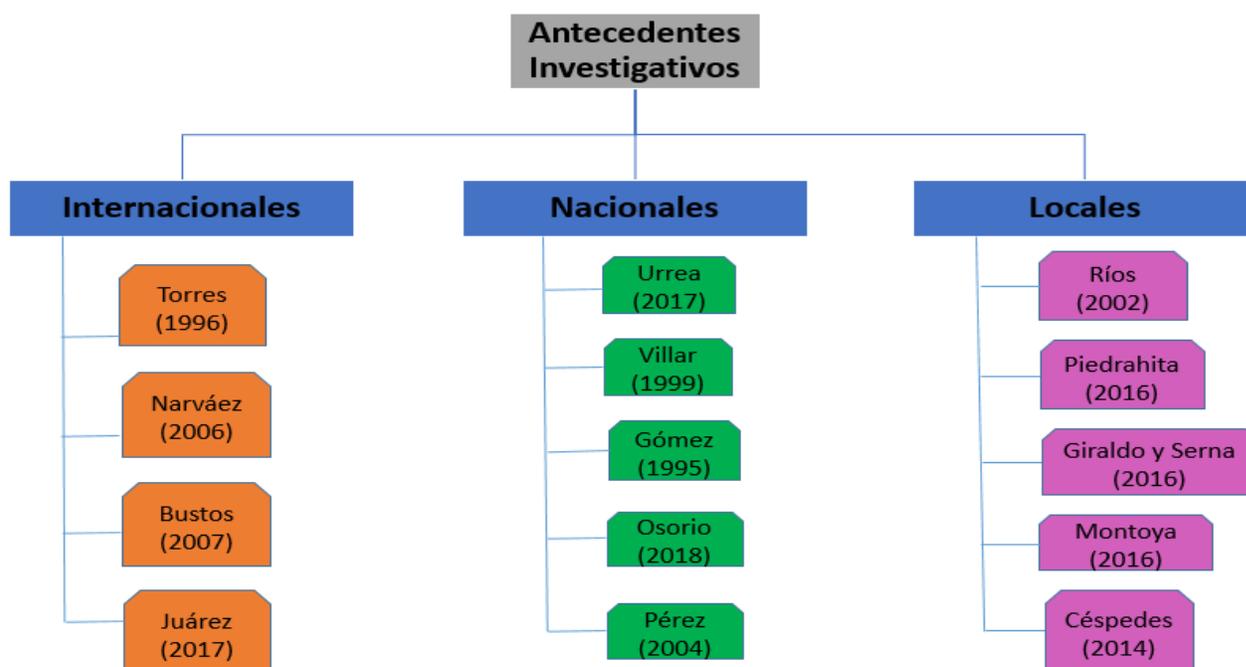
según nuestra subjetividad como maestras y la responsabilidad que tenemos en la toma de decisiones, es decir, realizamos un ejercicio político desde nuestra profesión a través de nuestras prácticas pedagógicas.

Finalmente, los antecedentes de orden legal logran ofrecer una mirada a todos los componentes de la pregunta de investigación, las concepciones, avances, problemáticas y orientaciones del estado de los conceptos frente a los elementos clave del problema de investigación

1.3.2. Los gametos de la fecundación... Antecedentes investigativos

Los poros de los huevos son el acceso de los gametos, mismos que contienen información genética que ayuda a la constitución de la futura mariposa. Es por ello, que nosotras acudimos a las siguientes voces, las cuales nos aportaron información valiosa que nutrió nuestro proyecto y permitió parte de su configuración, por lo cual, contamos con las siguientes voces:

Esquema 2. Antecedentes investigativos



Este rastreo dio inicio por los referentes de orden internacional, entre los cuales abordamos el artículo *Una mirada a la Escuela Nueva*, escrito por Eliazar Narváez (2006), quien hace un recorrido desde el nacimiento del movimiento de Escuela Nueva en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX, hasta su expansión en América Latina. Se menciona que el movimiento nace como contrapropuesta a la educación tradicional, visto entonces como un movimiento renovador, fundamentado en nuevas formas de

enseñanza y de autoformación, dejando atrás la memorización y el autoritarismo. Presenta a su vez los precursores de dicho movimiento, partiendo de la pedagoga italiana María Montessori, el belga Ovide Decroly, el estadounidense John Dewey, los franceses Roger Cousinet y Celestin Freinet, el alemán Georg Kerschensteiner y los suizos Edouard Claparede y Adolphe Ferriere, entre otros. También hace mención de la participación de Ferriere quien fundó en Ginebra la oficina internacional de las escuelas nuevas, para compilar el trabajo de los precursores del movimiento y así mismo divulgarlo.

Las primeras instituciones que utilizaron estos nuevos derroteros eran privadas y se enfatizaron en asumir transformaciones políticas y sociales, masificándose luego a otros países desde otras posturas. Este artículo nos permite ver a Escuela Nueva como ideología y como filosofía de la educación, sirviéndonos para comprender lo que precedió al desarrollo actual de Escuela Nueva como Modelo, Programa, Sistema y Metodología.

En el artículo *Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia*, escrito por Rosa María Torres (1992), aunque es un estudio de Escuela Nueva en Colombia es un referente para educación rural de Latinoamérica, en el cual la autora profundiza la manera en que se adoptó el programa de Escuela Nueva en Colombia, como una estrategia para universalizar la educación primaria hasta el grado Quinto, pues la escuela unitaria propuesta por la UNESCO, solo estaba diseñada hasta el grado Tercero.

La autora resalta que las bondades de este programa son múltiples, puesto que es un sistema que integra cuatro componentes que se conectan entre sí, lo que hace que este modelo sea coherente y factible para las zonas rurales; el componente curricular por ejemplo fortalece el trabajo cooperativo en las aulas multigrados con uno o dos maestros, la utilización de las guías de aprendizaje como herramientas de auto instrucción, el uso de rincones de aprendizaje, la organización del gobierno escolar y una de las características más importante del modelo, la promoción flexible.

El componente de capacitación a docentes es otro de factores importantes del modelo, dado que a través de los microcentros los maestros tienen la oportunidad de cualificar su proceso de formación entre pares, hecho que nos convoca a promover en nuestros escenarios municipales este espacio de autoformación que, si bien no se logra a nivel local, por lo menos se considere a nivel institucional.

En los contextos rurales es indispensable el componente comunitario porque fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad, la invitación que hace la autora es que la escuela sea ese centro de integración comunitaria donde el beneficio sea en doble vía y que las acciones estén orientadas al crecimiento y progreso de vida de la población.

Este artículo contribuye a esta tesis en la medida que nos llama a que el trabajo que desarrollemos en la escuela con los niños vincule de alguna manera a las familias y a la comunidad en general.

Continuando con miradas internacionales, el artículo *Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado*, de Antonio Bustos (2007), muestra los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en Instituciones rurales de Educación Infantil y Primaria de Andalucía - España; en esta investigación de corte etnográfica, se aborda la identidad del maestro dentro de la educación rural, lo que pone de manifiesto aspectos relevantes como su llegada a la escuela, los encuentros y desencuentros con el tema de la ubicación de las escuelas, pero que a medida que se adapta a las condiciones del medio la percepción cambia, los maestros se empoderan, se enamoran de sus comunidades, laboran con gusto en ellas y que solo salen de estos lugares por razones personales mas no profesionales.

Además, toma las voces y las experiencias de los maestros en torno a la flexibilización curricular en la multigradación, los cuales refieren la complicidad favorecedora en las actividades conjuntas entre los estudiantes de todos los grados, lo que les ha permitido la mejora de la eficacia educativa.

Este documento aporta a este proyecto porque señala las realidades del maestro rural que, siendo dos países distintos, somos los maestros rurales los llamados a promover en la comunidad la integración social, gestionar recursos y elementos necesarios para la acción pedagógica, llegar al aula con clases planeadas y estructuradas pensando en los estudiantes y sus edades dispares para optimizar los tiempos.

En la misma línea encontramos el texto *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador* elaborado por Diego Juárez Bolaños (2017), quien comenta desde dos países distintos las realidades que se viven en cuatro escuelas rurales, como en casi todos los documentos que se menciona la formación docente rural, el autor afirma que al principio los profesores llegan a estas comunidades sin mucha formación para ello pero que, al superar las tensiones en el manejo de las aulas multigrados, la poca la experiencia en la planeación y ejecución en las aulas y en ocasiones la lejanía de sus hogares, con el tiempo estas carencias se transforman y provoca en los maestros una motivación para continuar con tarea educativa.

Los maestros también reconocen que pese a trabajar en condiciones distintas a las de aulas graduadas, valoran la autonomía, el contacto cercano y las posibilidades de trabajar junto con las comunidades, expresan su compromiso para brindar a estas poblaciones un servicio educativo con calidad y equidad.

Del mismo modo, a nivel nacional, en el artículo *Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva*, expuesto por Sara Urrea (2017), se reafirma el florecimiento de las pedagogías ruralistas y ruralizantes en América Latina, impulsadas en la segunda mitad del siglo XX por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y otras organizaciones mundiales, cuyo objetivo fue intervenir los países subdesarrollados en diferentes áreas.

Para el caso que nos convoca, la UNESCO direccionó para la población rural de América Latina alternativas para la atención de la educación rural, dando respuesta a la lucha por mejorar las condiciones educacionales para los campesinos. Por dichas orientaciones, nuestro país en los años 60 adoptó la “Escuela Unitaria” como modalidad educativa predominante en las escuelas rurales del país, garantizando en lo posible la atención en toda la Básica Primaria, por lo que se dispuso para su implementación asuntos curriculares y de formación de profesores; todo ello enmarcado en asuntos de calidad, propendiendo por estrechar la brecha entre la educación rural y la urbana.

También, la autora agrega que uno de los acontecimientos que marcaron un cambio significativo ente la escuela unitaria y escuela nueva, fue que los maestros dejaron de producir, realizar y ejecutar las fichas de trabajo construidas por ellos mismos, para implementar el uso de las guías de aprendizaje propuestos para ese entonces por el MEN; con esta investigación comprendemos elementos históricos sobre el devenir de Escuela Nueva en el país y sus aportes a la educación rural por lo menos en aspectos de cobertura.

Rodrigo Villar (1999), en su texto *Programa de Escuela Nueva en Colombia*, conversa sobre las bondades que el programa ofrece a la población rural, haciendo mayor énfasis en el aprendizaje activo y en la oportunidad que tienen los estudiantes de avanzar a su propio ritmo, y con un currículo que se adapta a las características socioculturales de cada región del país, promoviendo la identidad cultural y social dentro y fuera del entorno educativo de manera individual y colectiva. Lo cierto es que el programa como modelo educativo ha tenido varias reformas y, lo más importante, es que ha impactado a la población rural y dispersa del país. Aunque sigue en tensión el papel del maestro como facilitador o mediador del aprendizaje, tal como lo describe el autor deja en entredicho cuál debe ser el papel del maestro en el aula, pues según los manuales el maestro solo debe estar presto a despejar dudas cuando el estudiante lo requiera, situación que nos motiva a analizar nuestras prácticas pedagógicas en este modelo educativo.

Asimismo, en el artículo *Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia*, escrito por Víctor Manuel Gómez (1995), explica los fundamentos conceptuales de cada uno de componentes de Escuela Nueva,

reconociendo que este programa ha sido evaluado positivamente por los entes internacionales, gracias a su amplia implementación y cobertura en los territorios rurales a tan bajo costo; sin embargo, argumenta las tensiones entre los objetivos de los elementos que sustentan el modelo de Escuela Nueva en contraste con las realidades en la aplicación de ellos en las aulas.

El autor considera que esta es una de las razones por las cuales los entes gubernamentales realizan poca o escasa evaluación sistemática al modelo, considerando políticamente incorrecto que se divulgue información que empañe o perjudique la buena imagen internacional que tiene la puesta en marcha del programa, obviando aspectos vitales como la reducida o inexistente capacitación a los docentes que llegan a los territorios rurales, lo que implica un desconocimiento acerca del modelo y su implementación y, lo que a su vez genera improvisación y distorsión de los fundamentos teóricos de este modelo.

Este texto nos aporta asuntos valiosos en cuanto a la consistencia del funcionamiento del modelo Escuela Nueva, y que al citarlo en este tiempo el panorama aún es el mismo, todavía queda en entre dicho papel del maestro en el modelo y cuál debe ser su proceso de formación del mismo.

Siguiendo en esa línea, en la tesis de maestría *Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de la educación*, elaborada por Alfonso Osorio (2018), el autor hace mención a que en el departamento de Caldas, el campo está quedando con poca población porque los campesinos emigran a la ciudad en busca de oportunidades, lo que ha generado que las escuelas que antes tenían dos o tres maestros en el modelo Escuela Nueva, hoy solo quedan con un docente atendiendo todos los grupos. Además, hace mención que los estudiantes que logran terminar la primaria no se sostienen en el bachillerato y terminan en las filas del trabajo informal.

Desde estas tensiones el autor intenta comprender lo que sucede en el proceso de articulación entre la primaria y bachillerato, por tanto analiza las prácticas de enseñanza que implementan los maestros de las sedes rurales de la institución educativa donde labora, encontrando que los maestros sí tienen capacitaciones acerca del modelo Escuela Nueva pero que, por el poco seguimiento, al pasar el tiempo abandonan los fundamentos teóricos del modelo y aplican la libertad de cátedra, argumentando que los instrumentos de Escuela Nueva son poco atractivos para estudiantes y maestros.

Esta investigación nos aporta en tanto que el autor promueve la reflexión sobre la propia práctica pedagógica de los maestros que hacen parte de esta investigación y trabajan con Escuela Nueva, para no desechar los componentes teóricos del modelo, sino que más bien en comunidades de aprendizajes, pensar cómo llevar a la práctica de acuerdo a estos fundamentos las situaciones particulares del contexto, y que esas adaptaciones sean socializadas en conjunto para que sean de ayuda para otros.

Mauricio Pérez Abril (2004), en la conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición política*, aborda el tema de la lectura desde la pedagogía y la política, argumentando que en la escuela la lectura debe ser vista como una práctica sociocultural que contribuya a la formación del ciudadano y a la construcción de democracia, porque es en la sociedad donde ocurren los intercambios, las relaciones sociales, el vínculo con los otros y la participación en grupos, en sí todo esto ocurre por el lenguaje.

Por tanto, es de vital importancia la lectura con sentido, dejándola de ver meramente como un fin, porque de su uso depende el fortalecimiento o fracaso de la participación ciudadana, por lo que en la escuela los maestros estamos llamados a repensar la lectura como una práctica con sentido social y cultural que tenga como eje central la construcción de ciudadanía, y para ello es fundamental una política pública de lectura en el país.

El documento aporta a esta tesis en la medida que amplía nuestro panorama del concepto de la lectura, el cual nos invita a verla no solo como una habilidad de las competencias básicas que forma lectores, sino que esta sea una experiencia que vaya más allá, que los estudiantes entiendan la importancia, la utilidad, los beneficios y el alcance de vivir en un mundo letrado.

A nivel regional, en el artículo *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX* de Rafael Ríos Beltrán (2002), al igual que Narváez en Venezuela, realiza un recorrido histórico durante la primera mitad del siglo XX sobre Escuela Nueva en Colombia, destacando las variaciones que se dieron en los métodos de enseñanza y en el saber pedagógico de las ciencias en nuestro país. Hace mención a que antes de la llegada de Decroly a nuestro país, ya se venían practicando los principios fundamentales de la Escuela Activa, o lo que es conocido como movimiento de Escuela Nueva. Este pedagogo y John Dewey nutrieron y tuvieron efectos transformadores en las concepciones sobre la escuela, la infancia y sobre las prácticas de enseñanza de los maestros, lo que generó un paso de métodos de enseñanza tradicionales a prácticas de formación modernas, ello a través de la puesta en marcha de las propuestas de centros de interés y de aprendizaje por proyectos.

El movimiento de Escuela Nueva posibilitó variaciones y cambios en la manera de ver y de comprender el desarrollo, la forma de aprender y de enseñarle al hombre, asimismo la manera de concebir la niñez, el maestro, la escuela, las normas educativas, los sistemas y formas de enseñanza - aprendizaje, la forma de valoración de los mismos y la didáctica. En este proceso los maestros constituyeron el eje fundamental de dicha renovación y modernización de los temas y contenidos de enseñanza.

Este artículo nos permitió esclarecer datos históricos sobre los fundamentos epistémicos y metodológicos del movimiento de Escuela Nueva en Colombia y considerar la manera en que algunos de estos principios o ejes temáticos suceden de manera particular en nuestras prácticas pedagógicas.

Exploramos también el proyecto de María Odilia Piedrahita (2016), *Escuela Nueva, prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único*, las situaciones particulares del Centro Educativo Rural Altos de los Jaramillos. La autora analiza la coherencia y pertinencia de las prácticas pedagógicas de los tres maestros que allí laboran, teniendo como referente la filosofía y los principios del modelo Escuela Nueva, pues considera que estas prácticas son determinantes e influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. Ella estima que, al reflexionar sobre las propias prácticas, permite a los maestros ver si realmente conocen las dinámicas del modelo si están suficientemente capacitados para trabajar con él.

Estos apuntes nutren nuestro proyecto porque invitan a la reflexión de las propias prácticas de enseñanza, lo que posibilita potenciar el quehacer pedagógico, el discurso y la forma como se construyen saberes, lo que a su vez genera en los estudiantes motivación para emprender el camino del conocimiento.

De igual manera Giraldo & Serna (2016), en su proyecto *Pertinencia del Modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*, hacen un llamado a los maestros para que hagan parte de los microcentros rurales como posibilidad de creación, reflexión y de investigación, para que no se queden en la crítica de las falencias externas, sino que reconozcan de primera mano las bondades que tiene el modelo pedagógico Escuela Nueva y busquen alternativas para que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea más significativo, especialmente en la lectura y la escritura.

Así mismo, resaltan el valor que Escuela Nueva le da a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y no como simples herramientas del lenguaje, invitándonos a poner en práctica estrategias de trabajo, para nuestro caso de lectura, que sean coherentes con estas posturas, que posibiliten ejercicios de participación de las comunidades rurales en espacios políticos, democráticos y sociales.

Otra investigación que consideramos relevante en este rastreo es el trabajo de Adrián Montoya (2016), *Prácticas de lecturas: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*, el cual nace de su inquietud por la enseñanza de la lectura en la escuela y si esta aporta a los cambios sociales de la comunidad educativa. El principal objetivo planteado en esta investigación fue comprender las prácticas de lectura de los estudiantes de una institución educativa de Campamento, para lo cual fue necesario entender las concepciones de qué es leer y las prácticas de enseñanza de las maestras en torno a este

tema, encontrando que en esta escuela sin duda alguna los estudiantes sí tienen prácticas de lectura valiosas, pero que no necesariamente responden a una propuesta sociocultural.

Por la manera como se forman lectores en las escuelas, el autor hace un llamado a la reflexión de la práctica pedagógica, invitando a los maestros a pensar otras formas de enseñanza de la lectura que involucren las diferentes áreas del currículo y que tengan en cuenta los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto.

Encontramos el texto *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, de Sandra Céspedes (2014), este estudio fue orientado en un enfoque cualitativo de tipo etnográfico escolar, realizado en zona rural, cuyo interés fue comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura, además de las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de una institución educativa del Municipio Santa Rosa de Osos. En este estudio se abordan procesos de lectura y escritura en un contexto rural, desde una perspectiva sociocultural, por lo cual hace un llamado en cuanto a la necesidad de reflexión del docente referente a los campesinos con los cuales interactúa la escuela rural, generando por tanto espacios de diálogo para el intercambio de saberes culturales y cotidianos con los de la escuela. Es así que, desde el proyecto se considera que es necesario confrontar la mirada de la lectura como conjunto de acciones cotidianas que no le atañen solo a la escuela y, por tanto, postula que las prácticas de lectura y escritura tienen usos en diversos escenarios, tales como los usos sociales en las experiencias culturales. Desde el proyecto se encuentra que la lectura en el contexto en el que se enmarca es utilizada solo para la adquisición de información, por lo cual se aclara que en la escuela no puede darse una formación única para este fin, sino que su finalidad debe ir más allá, apostándole por tanto a la transformación y a la comprensión de la lectura con sentido en la propia vida y en la propia cultura.

Se destaca que la escuela en la zona rural es quizá el primer espacio de encuentro con la lectura como código, debido a los materiales y herramientas que allí circundan. A la vez que las comunidades campesinas, le atribuyen a la escuela aún la misión de la enseñanza de esta práctica.

Por otra parte, pone en consideración la necesidad de formación del maestro y sobre todo la posibilidad de que el ejercer en educación rural sea una decisión basada en un proyecto de vida del maestro que se articule a este espacio.

Para darle finalización a este apartado, exponemos el aporte que los antecedentes investigativos nos brindan en referencia a los abordajes que se hacen de los conceptos que convergen con lo de nuestro interés en relación a nuestro proyecto, lo que nos permitió iniciar con comprensiones para el posterior abordaje de cada uno de los temas a tratar para ser entendidos desde nuestras propias experiencias.

1.4. La fecundación... Descripción del problema

Después de hacer un recorrido a través del vuelo de múltiples espacios y de enfrentar los peligros y ventajas de estar vivas, las mariposas forman uniones para fecundar los huevos que llevan dentro de sí, lo que desemboca en una nueva posibilidad de vida, de formación de otros seres y, por tanto, permite el despliegue de otros vuelos.

Hemos descrito los recorridos de las mariposas, mostrando los entornos donde nos desempeñamos, exponiendo lecturas de otras voces que dialogan con aspectos afines a nuestro proyecto y presentamos una imagen de las vivencias socioculturales en el contexto en el que emergen nuestras prácticas pedagógicas dentro del modelo Escuela Nueva, ahora nombraremos el problema que construimos en los trayectos de las mariposas, cuya fecundación se da a través de la unión.

Situar en primer lugar, el hecho de que nuestra incursión a ser maestras unitarias en zonas rurales se hizo a partir del desconocimiento y de la falta de formación para ello, es necesario, pues tratar este aspecto puede llevarnos a comprender los posibles desasosiegos que esto tenga en las prácticas pedagógicas y en el abordaje del modelo que cada maestro tenga, asumiendo o no la responsabilidad evidente que tiene al orientar procesos educativos y comunitarios de la población a la cual se proyecta, y lo que implica que se enfrente a variados retos de diversa naturaleza.

Adicionalmente, en vista de que uno de los procesos más complejos que existen es la capacidad de reflexión y autoevaluación sobre sí mismo, las propias trayectorias y las acciones que se han desarrollado en relación a su labor, pues este ejercicio genera miedo en cuanto a la existencia de fallas o inconsistencias en los procesos o acciones que estén bajo la responsabilidad propia, detectamos que como maestras rurales en ejercicio, quienes llevamos años de ejercer la profesión, no habíamos hecho un acto de auto inspección y confrontado nuestro quehacer y prácticas pedagógicas en la escuela, menos aún habíamos

puesto en un escenario de análisis la incidencia o no de las prácticas pedagógicas nuestras en las experiencias de lectura de los estudiantes.

En sintonía con lo anterior, en nuestros años de ejercicio docente habíamos considerado la lectura como un ejercicio meramente académico, lo que conlleva al desconocimiento de otras prácticas, formas y experiencias de lectura, las cuales no están determinadas por el modelo Escuela Nueva o por el currículo, sino por aspectos que trascienden los muros de la escuela, implicando por tanto aspectos comunitarios, sociales y culturales.

Así pues, a pesar de la inmersión en las zonas rurales y del trabajo continuo que hemos establecido con la comunidad, observamos que la participación de esta en la escuela está orientada más a los apoyos en las tareas o responsabilidades académicas de los estudiantes o al mantenimiento de la escuela, más no a la importancia que tiene la comunidad en referencia a las experiencias de lectura de los estudiantes y en los aspectos de participación y transmisión de procesos sociales y culturales para los niños.

Al mismo tiempo, hemos logrado comprender que, pese a operar bajo el modelo Escuela Nueva desconocemos aspectos fundamentales de sus postulados en relación a su puesta en marcha, a la concepción y orientaciones que presenta este sobre el papel del maestro, las funciones del mismo, las características de la docencia unitaria y de la multigradualidad.

Además, en referencia a las guías de aprendizaje, las cuales son herramientas diseñadas para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con características autoinstruccionales, divididas por áreas y por grados y que abarcan desde preescolar hasta quinto, debemos mencionar que hemos aprendido a coexistir con la carencia de estas, tanto por número de estudiantes, como por la ausencia de diversas áreas, asunto que complejiza la puesta en marcha del modelo con el rigor que debería tener.

De igual manera, ponemos en tensión que las guías de aprendizaje sean consideradas para el modelo Escuela Nueva el pilar del componente curricular, pues en nuestro caso no siempre estas son usadas como elemento fundamental para la enseñanza y como único artefacto que brinda la posibilidad de que los estudiantes tengan experiencias de lectura. Al mismo tiempo, admitimos no haber analizado en las cartillas las características que presentan en relación con la lectura y si esta es vista desde un enfoque sociocultural o discursivo, lo cual nos hace un llamado a realizarlo.

Adicionalmente, en torno a estos textos, percibimos un bache significativo en cuanto a las habilidades que por medio de las guías se desarrollan en preescolar, y las que se demandan de los estudiantes en primero, notándose una falta de articulación y secuenciación entre ambas a nivel de exigencia en el

desarrollo de la habilidad lectora alfabética, pese a ello, nosotras reconocemos que los estudiantes de preescolar tienen consigo experiencias de lectura valiosas, y el hecho de que no hayan adquirido el código de lectura alfabética no impide que les propiciemos otras en el contexto escolar, desde múltiples formatos y con variadas estrategias, tales como la lectura del contexto, la lectura de imágenes, posibilidad de participación con sus hipótesis sobre el código escrito, lo cual en suma les permite el reconocimiento de una noción sobre la lectura como experiencia sociocultural.

De igual modo, hemos observado que estos textos abordan la ruralidad bajo una sola mirada, desconociendo la multiplicidad de características, actividades, costumbres y demás que se viven en las diversas zonas rurales de nuestro país, hecho que hace que dependiendo de la zona donde sea enviada una cartilla pueda ser descontextualizada, lo que genera que se deje de lado dentro del currículo y dentro de las áreas académicas, aspectos socioculturales que le atañen a los niños de nuestras regiones, lo que sugiere que seamos las maestras quienes tengamos la labor de contextualizar el currículo y las guías.

Al mismo tiempo observamos que las guías plantean aspectos de lectura en familia, que según nuestro criterio están direccionados sólo como ejercicios mecánicos y necesarios para el refuerzo de una actividad o temática que ha sido desarrollada en la cartilla, más que por el interés real de que los estudiantes tengan la oportunidad de intercambiar saberes con los diferentes miembros de su familia, dándole así importancia a los conocimientos que ellos poseen y a la posibilidad de una transmisión cultural de generación en generación, convirtiéndose por tanto en un escenario propicio para que los niños tengan experiencias lectoras por fuera de la escuela, lo que hace que se dé lugar y cabida a la comunidad.

En cuanto a aspectos curriculares, queremos mencionar que desde el modelo Escuela Nueva, con sus guías no se abarcan todas las áreas del currículo, que en promedio son nueve, lo que implica que las maestras unitarias, asumamos la responsabilidad de la planeación, estructuración y direccionamiento de metodologías y temáticas a tener en cuenta para el desarrollo de cada área y cada grado que no cuentan con dicho material. Esto genera que, al aceptar la responsabilidad de la formación de todos los estudiantes de diversos grados de manera simultánea, haya una sobrecarga laboral por lo cual requerimos abordar las implicaciones de ser maestro rural y como este ante lo que aquí se menciona debe acudir a la formación multigradual, la cual posibilita la implementación de estrategias que dan cabida a la adquisición de diversas habilidades por parte de los niños de diversos grados en simultánea, esto conlleva que debamos problematizar las ventajas y desventajas de la multigradualidad.

Por otra parte, el modelo posiciona al maestro respecto al componente académico como un orientador que está allí para evaluar los logros que han sido propuestos por las guías de aprendizaje para los

estudiantes, por lo cual el maestro acude al estudiante solo si el niño lo solicita para hacer retroalimentación. Este hecho lo ponemos en tensión, pues consideramos que en la realidad del aula el docente está allí para mucho más que ser un orientador, por lo cual debemos hacer procesos de observación y reflexión en torno a nuestras prácticas pedagógicas y el papel que tienen las mismas en el marco del modelo y sus lineamientos.

Así pues, se requiere de un análisis en torno a las formas y estrategias que utilizamos para aportar en la construcción del conocimiento, además de revisar, reformular e intentar comprender el papel decisivo que tenemos en el proceso de apropiación del aprendizaje de los estudiantes y específicamente en el proceso lector, pues concebimos la lectura como experiencia que contribuye a la adquisición de conocimiento y desempeño social, que implica la utilización de diversos materiales, estrategias y herramientas.

La suma de todos estos factores, condiciones y situaciones, nos ha permitido la formulación y puesta en marcha de este proceso de investigación, el cual pretendemos abordar a través de la introspección y reflexión de nuestras prácticas pedagógicas, que han sido atravesadas por la formulación de diversos cuestionamientos en distintos momentos de nuestro quehacer, tales como: nosotras como maestras unitarias y rurales ¿Que tanto aportamos a la formación académica y cultural de los estudiantes?, ¿Estamos utilizando las estrategias pedagógicas pertinentes para la enseñanza de la lectura de los estudiantes de todos los grados?, ¿Estamos haciendo lo suficiente para que los estudiantes adquieran gusto por la lectura, comprendan lo que leen y puedan acceder a la información que se les presenta en cualquier tipo o modo textual?, ¿La información a la que acceden los niños del campo realmente les aporta para su desempeño en la sociedad actual, sin importar el contexto en el cual se desenvuelven?, ¿Cómo es la relación de los niños con la lectura por fuera de la escuela?

Teniendo como referencia los postulados y cuestionamientos que acá exponemos, generó que fecundáramos el planteamiento del problema en la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las prácticas pedagógicas de dos maestras en Escuela Nueva aportan a las experiencias de lectura de los estudiantes?

1.5. Las Etapas de la Metamorfosis... Objetivos

Con el ánimo de reconocer nuestras inquietudes y las situaciones expuestas en el problema de investigación, decidimos que nuestras acciones iban a estar direccionadas al alcance de los siguientes objetivos orientadores que trazan la ruta y los caminos de esta propuesta:

- Comprender las formas en que se desarrollan las prácticas pedagógicas de dos Maestras en Escuela Nueva.
- Reconocer las experiencias de lectura de los estudiantes de las escuelas La Delgadita y Horizontes desde su contexto sociocultural.
- Analizar las relaciones entre las prácticas pedagógicas de las Maestras y las experiencias de lectura de los estudiantes.

1.6. Y sin Ellas no hay Equilibrio ... Justificación

Las mariposas son uno de los seres que indican si un ecosistema está sano y, por tanto, si en él existe equilibrio; en esta medida, es fundamental contar cuál es la relevancia de nuestra investigación, la misma que obedeció a diversos hechos, sentires y dudas que como maestras rurales veníamos estructurando en el camino trasegado y en las experiencias vividas tanto en los contextos habitados como en el aula de clase.

Así pues, retornar a la universidad, a la formación posgradual ha significado para nosotras como maestras rurales un reto que, contribuye a la formación continua y calificada, además de permitirnos desvelar nuevas concepciones, de forjar un empoderamiento de nuestro quehacer profesional, asimismo constituye la posibilidad de que pongamos en discusión a través de la investigación, un camino centrado en la reflexión de nuestras propias prácticas pedagógicas y sobre las potencialidades para una transformación que tenemos no solo en el aula, sino también como líderes culturales y sociales desde y para la educación. Para ello, la Línea de Investigación de Enseñanza de la Lengua y la Literatura nos ha permitido la comprensión de aspectos valiosos sobre la formación en Lenguaje y literatura en el aula, dándonos fundamentos para el abordaje de las experiencias de lectura desde una perspectiva sociocultural.

Consideramos que uno de los aspectos fundamentales que sustentan el desarrollo de este proyecto, es que a través de su realización, podremos reflexionar, discutir y analizar, bajo posturas teóricas, pero

también experienciales, las propias prácticas pedagógica comprendidas como el quehacer del maestro que constituye su actuar en los escenarios educativos, las cuales están cargadas de un saber y han sido alimentadas por las experiencias de vida y de profesión, lo que cualifica cada acción que se ejecuta de manera intencionada para el alcance de logros y objetivos de aprendizaje en los estudiantes; lo que puede constituirse como un referente que pueden seguir otros maestros.

Además, apostarle a una investigación que se centra en las propias prácticas pedagógicas, más aún para nosotras como maestras rurales, quienes nos desempeñamos en aulas multigrado, reviste un alto valor, pues en el ejercicio de autoobservarnos, analizarnos y confrontarnos, incide en la transformación y ganancia, tanto individual como colectiva, ya que se entiende que nuestro quehacer aporta de manera directa a los estudiantes y a la comunidad que dirigimos. Lo cual también permite que en los momentos donde tengamos participación con pares podamos hacer extensivas las comprensiones, análisis y demás pistas que nos haya dejado el proceso de formación e investigación, pudiendo constituir comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, consideramos que un recurso propicio para el desarrollo de esta investigación desde la metodología, es acudir a las narrativas en educación asumiendo estas como la posibilidad de vernos a sí mismas a través de la escritura, reconstruir memorias individuales y colectivas como maestras y de nuestras escuelas, ello a través de relatos que reivindican la escritura narrativa como posibilidad de construcción de saber pedagógico sobre la propia práctica, asimismo que nos da la posibilidad de hacer investigación sobre preguntas vitales respecto a nosotras como maestras, desde adentro y sobre problemas situados; por lo cual dar paso al desarrollo de este trabajo con esta metodología nos da la posibilidad de hacer válida la propia palabra y de potenciarla como aporte a la ciencia o, por lo menos, al campo de la educación.

Por consiguiente, la escritura de relatos de experiencia, nos ha llevado a narrar e interpretar nuestras propias acciones, evocar recuerdos y vivencias pedagógicas propias, que se han dado en la escuela, lo que después de su análisis e interpretación, nos dará la posibilidad de llegar conclusiones y análisis que aportarán a la transformación propia y profesional y que serán la posibilidad de cualificación de los propios procesos de formación docente.

Asimismo, el desarrollo de este proyecto es pertinente en la medida en que analiza desde el modelo Escuela Nueva las posturas que consideran la lectura como experiencia sociocultural, que permite a los estudiantes imaginar, informar e informarse, poner en práctica sus derechos y deberes ciudadanos,

cambiar y aportar a la formación de otros panoramas de vida, lo cual pone la lectura en la escena de la cotidianidad y desde la vivencia de experiencias que trascienden los muros de las escuelas.

Que investiguemos en torno a temáticas concernientes al modelo Escuela Nueva o de experiencias de lectura no es algo que, revista de exclusividad, sin embargo, que el interés surja de una necesidad sentida y real, de abordar y ahondar sobre elementos puestos en contexto, genera que haya un aspecto diferenciador entre nuestro proyecto y otros que han sido elaborados.



Vía Belmira – Horizontes

Andrea Velásquez (2019)

Caminos hacia las Escuelas



Túnel 3, Vereda la Delgadita

Fuente: <http://www.amaga-antioquia.gov.co/MiMunicipio/SitiosInteres/Forms/AllItems.aspx>

Capítulo II

2. Memoria Metodológica

La suerte está echada pues el corion se fecundó. Ahora se requiere de unas condiciones para que el contenido de cada célula de la mariposa, albergado dentro del huevo, pueda generar que a pesar de las condiciones climáticas externas y de los depredadores, surjan y den continuidad a los procesos biológicos naturales de la formación de la oruga, lo que se constituye como un paso más en el camino hacia la constitución de la mariposa.

De modo que, en nuestra investigación como en la metamorfosis de la mariposa, no es suficiente con que hayan huevos para que se dé el proceso completo, por eso, en el presente trabajo tampoco basta con presentarnos, contextualizar nuestras escuelas, conversar con otras voces, mencionar las situaciones, circunstancias y tensiones que acompañaron lo sentido y vivido por nosotras en el aula; tampoco con constituir un problema de investigación y justificarlo, pues requerimos ir más allá de describir o narrar unos hechos, así como para la metamorfosis se requiere más que poner los huevos.

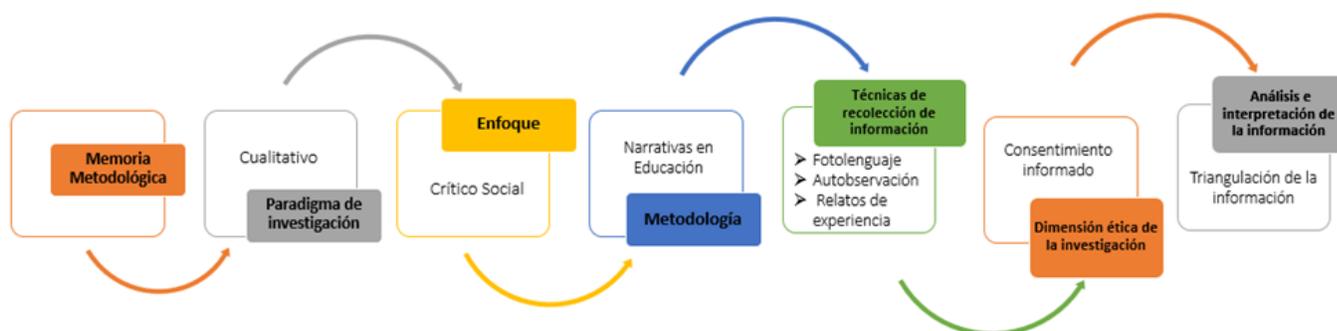
En consecuencia, en el presente capítulo haremos mención de la ruta metodológica cuyo propósito es mostrar el paradigma de investigación, con el cual desplegamos los argumentos sobre la forma en cómo explicamos la realidad que estamos abordando, adicionalmente nos acercamos al enfoque investigativo visto como proceso que se articula de manera directa con los métodos de investigación por medio de los cuales obtuvimos la información que nos permitió aproximarnos a lo constituido como problema de investigación.

Nuestras miradas se enfocaron hacia el cumplimiento de unos objetivos, los cuales requerían dar pasos, no a tuestas o con desorientación, sino eligiendo uno entre los múltiples caminos y rutas que nos permitieran alcanzarlos.

Por lo tanto, fijamos nuestra mirada en un mapa que nos permitió andar con paso firme hacia el alcance de nuestro objeto de estudio, encontrando en dicho trayecto hallazgos que nutrieron la experiencia.

La gráfica que se muestra a continuación, da pistas sobre la ruta que seguimos para alcanzar nuestros objetivos:

Esquema 3. Memoria metodológica



2.1. La eclosión del huevo ... Paradigma de Investigación

Después de un tiempo, de un bello proceso y de una larga espera, por fin el capullo se abre, lo cual, da la apertura a una nueva etapa, por tanto, en esta fase esbozaremos los argumentos en los cuales nos apoyamos para explicitar la realidad y para abordar lo que establecimos como problema de investigación, hecho que constituye la posibilidad de describir los pasos que suceden en la oclusión del corion.

Nuestros andares y esencias siempre han estado situadas en contextos donde confluye la cultura y el contacto con entramados sociales que nos permiten, no solo un desempeño como maestras, sino también como sujetos participantes de nuestra propia investigación. Por ello, la construcción metodológica de nuestra investigación tuvo siempre presente lo humano de las relaciones y circunstancias entre nosotras y los estudiantes, es así que, entre las variadas opciones, concluimos que el apoyo más pertinente para hacer este vuelo es el Paradigma Cualitativo, pues este nos permitió comprender que las relaciones sociales están atravesadas por una realidad que puede reconocerse, vivirse y leerse y, en estos entramados sociales se encuentran nuestras escuelas y nuestras acciones como profesionales de la docencia. Tal como lo menciona Galeano (2004):

El enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender - desde la interioridad de los actores sociales - las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento (...), apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad (p. 18).

Por lo tanto, el enfoque cualitativo se constituye para nosotras y para la investigación en la oportunidad de reconocer nuestras realidades como maestras rurales, acerca de las funciones y el papel

que desempeñamos en el modelo flexible Escuela Nueva, como posibilidad de atención a condiciones de educación rural, y, en este caso, dos escuelas en particular, por lo cual intentamos comprenderlo y llevarlo a cabo, pues lo percibimos como valioso y aportante, sin embargo le hacemos preguntas, cuestionamientos y devoluciones en relación con la realidad que vivimos en los contextos determinados. Adicionalmente hacemos reflexión de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo en el aula a través de la formación que recibimos, de la escritura, investigación e interacción con los propios espacios escolares, además de fijar nuestra mirada en la relación que hay entre estos aspectos y las experiencias de lectura de los estudiantes en la escuela, ello además nos permite la comprensión de las acciones, formas de desempeño e interacción que se dan en estos escenarios, todo ello en condiciones habituales, naturales y cotidianas, pudiendo entonces observar lo que surge de ellas.

Así pues, este ejercicio se convierte en la oportunidad de reconocer y comprender nuestras realidades, emergiendo de nuestra voz y que pasan por la teoría como posibilidad latente para construir saber pedagógico y en sí, gestar conocimiento desde las propias prácticas y las experiencias de lectura y de vida de los niños.

De manera que, esta concepción sobre la investigación cualitativa, nos hizo un llamado para no asumirnos como investigadoras ajenas al ejercicio científico y de producción de conocimiento, sino como co-partícipes de un proceso de análisis de nuestras acciones pedagógicas y de las experiencias sociales en torno a la lectura, que se suscitan en el aula de clase y fuera de ella, permitiendo desentramar prácticas y vivencias que atraviesan el aprendizaje sobre la experiencia social en torno a la lectura.

De ahí que, determinar que estaríamos enfocadas en esta investigación desde la perspectiva cualitativa nos implicó trabajar para poder entender e interpretar las palabras, visiones y posturas nuestras según las condiciones y situaciones, pero también de los estudiantes, pudiendo con ellas hacer consensos y establecer puntos de encuentro de lo manifestado y observado en relación con la realidad, tal como lo menciona Sandoval (2002),

Se requiere un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir, no solo a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (p. 32).

En consecuencia, la investigación cualitativa demanda de nosotras apertura en los canales de comunicación, puesto que ello nos da la posibilidad de analizar, interpretar y deducir lo que vemos,

captamos, escuchamos o en general lo que presenciamos, pues todo a nuestro alrededor está cargado de información que nos permite comprender los fenómenos y las personas de la investigación, de modo que cada expresión, sin importar por el canal que se emita, son una manifestación de procesos históricos, sociales y culturales que ha apropiado bien sea el individuo o el grupo, para el caso nosotras y los estudiantes. Esto a su vez comprende la construcción de saber a partir de la posibilidad que nos brinda los análisis e interpretación de la realidad abordada, de manera que abordar este trabajo desde la investigación cualitativa entrega aportes al campo de la educación desde nuestro problema en particular, pudiendo ser referente para situaciones o contextos más amplios implicados en lo establecido como tema de investigación.

A propósito de ello, agudizamos nuestras miradas y oídos esperando captar desde otras perspectivas lo que encontráramos en estos escenarios, esperando que nuestros procesos de análisis y comprensión pudiesen interpretar las realidades subjetivas de las vivencias propias y de quienes nos acompañan en el aula, además de las experiencias de lectura de estos estudiantes de estas zonas bajo el modelo de Escuela Nueva, comprendiéndose como práctica sociocultural rural, y como experiencia que les permite verse a ellos mismos como parte de unos colectivos en los que ellos participan, además de conocer otras culturas, otros mundos y que tiene múltiples significados más allá del uso académico, pues a través de ella entablan relación con los otros, con la cultura, la historia y entre ellos mismos como seres humanos, permitiendo así, comprender su contexto social y reconocer que pueden aportar a su transformación.

En un sentido análogo al anterior Denzin & Lincoln (1994), afirman que:

Los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar fenómenos en términos de significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos (...) que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos (p.2).

Esto representa para nosotras como investigadoras una posibilidad de retornar la mirada hacia nosotras mismas en relación a las prácticas pedagógicas, a las dinámicas y posibilidades que se dan en nuestras aulas en relación a nuestro quehacer y al modelo, así mismo a las experiencias de lectura de los niños en un ambiente real, sin alteraciones o artificialidades, pues es en el seno de la Escuela, con las mismas dinámicas que se dan de manera cotidiana que desarrollamos la investigación, convirtiéndose en un elemento potencial en referencia a que lo que se vio allí era lo práctico, real y concreto, de los hábitos y costumbres nuestras y de los estudiantes.

Por todo lo anterior, la mirada cualitativa nos posibilita explorar experiencias, sentires, vivencias y, en general, situaciones y circunstancias que rodean nuestro quehacer como maestras, pero no solo las nuestras, sino también la de los estudiantes en el ámbito familiar y social en el que se desenvuelven cotidianamente con sus experiencias lectoras, lo que constituye las realidades históricas, metodológicas y vivenciales en lo público de la escuela y en lo privado de sus familias, dejándonos escuchar y comprender su relación con la lectura desde la cotidianidad.

Por consiguiente, la búsqueda de una forma que nos permitiera plasmar a través de la escritura lo valioso de lo experimentado, observado y vivido fueron las Narrativas en Educación, que se constituyen en una posibilidad que se conjuga dentro del paradigma cualitativo, y que para nuestro caso resultó potencial, no solo para definir un estilo escritural, sino que revistió la escritura narrativa de valor y pertinencia para una investigación en educación, pues a través de ella logramos plasmar opiniones, anhelos, creencias, experiencias y actitudes tanto nuestras como de los estudiantes.

2.2. Nacimiento de la Oruga... Enfoque de investigación

Por fin salió la Oruga, como deber primario, ella tendrá que recorrer la hoja que albergó su huevo. Ese caminar, trazado por la naturaleza, se asemeja al camino elegido, ante el cual, dispusimos nuestros cuerpos, mentes y entendimiento para poder andarlo, y así abrazar las relaciones y situaciones que se presentaron en nuestra interacción con los participantes de este ejercicio investigativo.

De este modo, elegimos el enfoque Crítico Social, pues asumimos que este invita a la inmersión del investigador en el campo donde será desarrollado el estudio, lo que para nuestro caso son los propios contextos escolares donde se efectúa, lo que hace que la comunidad nos visualice y sienta como individuos que hacen parte de su contexto, por lo cual que sus acciones, comportamientos, información y demás son fluidas y naturales en la medida en que no asumen una observación o evaluación de un externo; asimismo este enfoque nos invita a la autorreflexión como maestras, a visualizar y conocer las realidades sociales y culturales que se dan en los entornos, en este caso educativos, para así reflexionar, analizar y comprender los hechos y fenómenos que se dan allí, dándole cabida a futuras transformaciones o cambios en las prácticas, relaciones, experiencias o vivencias de quienes participamos de la investigación y en la comunidad a la que pertenecemos.

Es así que tener en cuenta este enfoque en nuestro proyecto se debió a que refuerza la necesidad de tener en cuenta elementos de identidad cultural, además de la contemplación de condiciones y elementos

sociales, de la tenencia de rigor con el conocimiento, siendo objetivas en el estudio de la prácticas, experiencias y circunstancias a analizar en el escenario educativo; lo cual nos invita a explorar el conocimiento estructurado gracias a las relaciones sociales y educativas, propiciando comprensión de los sistemas establecidos por los individuos que pertenecemos a estos contextos organizando de manera paralela “ciclos de observación, reflexión, planeación y acción, y además reflexión en, desde y sobre la acción” (Castillo, Chaparro y Jaimes, 2001, p. 34). Le apostamos así al cambio de conciencia de los sujetos o grupos de personas con las cuales se realiza la investigación, por lo cual, nos vemos como maestras a hacia una transformación social y para el caso, hacia una transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

Es así que, este enfoque nos permitió además de la reflexión crítica y la interpretación, también la capacitación como partícipes del proceso investigativo, así mismo se hizo pertinente para nosotras como maestras pues “este enfoque centra su objeto de conocimiento en la práctica; parte de ella y vuelve a ella para cambiarla. Su fin (...) es dinamizar procesos” (Castillo, Chaparro y Jaimes, 2001, p. 34), comprendiendo por tanto la realidad que se teje y desarrolla en nuestros contextos educativos para así alterarla y cambiarla.

Por consiguiente, la perspectiva crítica nos convocó a la revisión de convencionalidades encontradas en nuestras prácticas pedagógicas a través de autorreflexiones, todo ello dentro del modelo Escuela Nueva, lo que permite visualizar los vínculos existentes de las mismas con las experiencias de lectura de los estudiantes, llevándonos a trascender de un ejercicio investigativo mecánico, hacia la contribución de análisis, conclusiones y propuestas que pretenden cambios y transformaciones en nuestros procesos, de forma activa y progresiva.

2.3. La Muda de Oruga ... Metodología

La Oruga, en su proceso de crecimiento y cumpliendo con su ciclo, muda su exoesqueleto para poder crecer lo suficiente y así prepararse para los nuevos procesos a seguir; es de vital importancia no pasar por alto este ciclo, pues poder describirlo hace parte de convertirlo en un recuerdo así que, para narrar nuestros recorridos llenos de cambios, expansiones y revestimientos, tuvimos la posibilidad de elegir un método sistemático, que nos permitió con cercanía y naturalidad, comprender las realidades de los estudiantes y la nuestra en los entornos en los cuales nos desempeñamos, nos implicó volver a ver lo que habíamos visto, pero que se requiere para crecer y visualizar el camino a seguir.

Elegimos como metodología de investigación las Narrativas en Educación, pues consideramos que narrar es un hecho que obedece a la naturaleza de contar historias que está intrínseca en el ser humano, pues nos permite comunicar pensamientos, hechos e ideas y, además dichas narraciones juegan un papel indispensable en la transmisión de experiencias, permitiendo que cualquier individuo sin distinción de edad, estrato o posición pueda acudir a narrar o contar sus vivencias. Tal como lo conciben Connelly & Clandinin (1995),

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, por lo tanto, la narrativa, (...) es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...), la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 11-12).

De este modo, al desarrollarse la investigación en un entorno educativo, con acciones, lugares, situaciones y circunstancias singulares, permitió encontrar un espacio común para la reunión de información, experiencias, narraciones, relatos, memorias y sucesos aportantes, reveladores y valiosos para la comprensión de los fenómenos que se dan en estos entornos que, en este caso, fueron de nuestro interés. Asimismo, consideramos potencial el hecho de que este método de investigación por sí mismo nos permita tomar la palabra y a través de ella narrar- nos, generando que podamos a través de la propia voz, proyectar nuestras acciones y prácticas pedagógicas, no dejándolo en un ejercicio meramente descriptivo, sino más con el objetivo de que sea reflexivo; igualmente nos permite que los relatos de nuestros estudiantes tengan un significado y aporte, que potencia la posibilidad de contribuir y reconstruir historias, lo que en relación con el enfoque y gracias a las reflexiones y los análisis, nos permitirá transformar las realidades y prácticas, al punto de que más adelante las narraciones no serán las mismas.

En la misma línea, las narrativas nos posibilitaron realizar recorridos por nuestras propias historias vividas frente a las experiencias educativas como maestras desde la episteme de nuestro propio deseo y llegada al aula, hasta lo que para nosotras es el panorama actual de nuestro quehacer cotidiano dentro de nuestras funciones, por lo cual, este ejercicio nos facilitó plasmar las realidades naturalizadas, mecanizadas, pensadas y ahora reflexionadas. Como lo afirma Bolívar (2002),

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo (p. 4).

Por tanto, las narrativas nos permitieron modular a través de la palabra escrita sentidas experiencias, produciendo una reconfiguración de la realidad no sólo en relación con nuestros actos de educar, sino también en las relaciones y vivencias con los estudiantes en torno a la lectura dentro de la escuela y fuera de ella.

2.4. Las Hojas de las que se Alimenta la Oruga... Técnicas de Recolección de Información

El apetito voraz de la Oruga pareciera corresponder a su necesidad de crecimiento y de cambio, por ello, desde que sale del huevo devora la hoja que la albergó, y al no ser suficiente, elige a su alrededor cuáles serán sus próximas fuentes de nutrientes y alimento para así avanzar en su desarrollo. Por consiguiente, la elección de las técnicas de recolección de la información que nutrieran y que permitieran indagar sobre la forma en que se desarrollan las prácticas pedagógicas y que contaran sobre las experiencias de lectura de nuestros estudiantes en Escuela Nueva, requirió de la búsqueda y selección de estrategias que estuvieran en sintonía con el enfoque cualitativo, entendiendo estas como “procesos mediadores entre la recolección, generación de información y el análisis de la misma” (Galeano, 2004, p. 58).

Por lo que, al contar con un flujo continuo de información, que requería ser registrada y sistematizada, debíamos hacer uso de técnicas que permitieran realizar registros metódicos y minuciosos de los acontecimientos que surgieron, todo ello en sintonía con la metodología de narrativas en educación, pues esta trae consigo retos concernientes al manejo de la información, que exigen una elección de técnicas que permitan que el lenguaje, las historias, narraciones y prácticas sean acogidas, recogidas y ordenadas, para posteriormente ser localizadas y recuperadas con facilidad, para su posterior análisis.

Al regresar a la metáfora, vemos que no todos los huevos que eclosionan traen consigo orugas que puedan continuar en el proceso de la metamorfosis, sin embargo, en nuestro caso al estar determinadas a continuar y ser parte de la transformación, nuestro corion nos permitió formarnos para seguir el proceso, tomando en este trabajo el papel de investigadoras, pero también de participantes.

Al mismo tiempo, las orugas, entre millones de posibilidades, eligen solo unas hojas para nutrirse, crecer y poder continuar con la transformación; además de nosotras, para la investigación elegimos unos participantes, que en este caso son los estudiantes de las escuelas Horizontes y La Delgadita; asimismo unas técnicas de recolección de la información, las cuales son el Fotolenguaje, la Autoobservación de Clases

y los Relatos de experiencias, que permitieron alimentar la investigación y alcanzar nuestros objetivos. A continuación, enunciaremos los participantes y las técnicas a las que acudimos para la presente tesis:

Participantes de la investigación

Con quienes compartimos día a día en las escuelas, en calidad de estudiantes, fueron al igual que nosotras los que nos permitieron recoger la información, contribuyendo así al despliegue y desarrollo de esta metodología. Contamos con niños, niñas, preadolescentes y adolescentes desde el grado Transición hasta Quinto; ello en ambas sedes donde se realizó la investigación, -Horizontes y La Delgadita-. La sede Horizontes contó con 21 estudiantes de edades entre los 5 hasta los 17 años, mientras que en La Delgadita participaron 22 estudiantes, con edades entre los 5 hasta los 12 años. Asimismo, nosotras sin ánimo de protagonismo, pero sí con necesidad de comprensión, fuimos también partícipes como “arte y parte” del proceso, no como investigadoras de bata blanca, sino como maestras rurales que se asumen como sujetos de la investigación, dado que nuestro trabajo nos implica reconocer y comprender nuestras propias prácticas pedagógicas.

El Fotolenguaje. Está constituido como una técnica interactiva de recolección de información, ya que cuenta con el conocimiento de los sujetos partícipes de la investigación, dándoles un lugar, por lo cual se asume su palabra, narraciones y costumbres en interrelación con los otros. Esta técnica en función de nuestra investigación fue amigable con los estudiantes y con nosotras, porque nos permitió, sin necesidad de artilugios o de la implementación de procedimientos que predispusieran o alteraran el comportamiento, manifestar actitudes y formas de expresión cotidianas, a través de un desenvolvimiento natural y una interacción tranquila entre los estudiantes y nosotras; así que este encuentro estuvo instaurado en lo cotidiano y real de las situaciones, vivencias y experiencias que se dan en el aula. Al poner en marcha esta técnica interactiva, quisimos que cada participante de esta investigación fuese reconocido por su propio saber, y que tuviera la posibilidad de manifestar sus pensamientos, creencias, gustos y prácticas de vida cotidiana. Reconocemos así que las técnicas interactivas:

Parten del saber y el acumulado cultural que tiene cada uno de los participantes, los reconoce como sujetos, como actores de cambio provistos de significaciones, de lenguaje, de un legado cultural y una historia, de un saber que se pone en escena en cada intercambio con el otro (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 50).

Así mismo, es importante hacer claridad en que, aunque hayamos insistido en la aplicación de una técnica no artificial, con ello no estamos denotando falta de rigor en la utilizada. Aunque esta no tenga recetas que den garantía de resultados uniformes o exitosos, establece con claridad sus facultades en el desarrollo y permite su aplicación con rigor metodológico y teórico, por lo cual nos possibilitó:

Diseñar un soporte teórico, metodológico y procedimental que posibilite crear y recrear técnicas interactivas que estén de acuerdo con las características y condiciones del contexto, las necesidades de la población con la cual va a interactuar, el tiempo, el espacio y los recursos disponibles (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 49).

Esta comprensión nos ayudó a que el proceso de recolección de la información con los estudiantes contara con una actividad de interacción acorde a sus edades, aplicándola lo más similar que pudimos a una clase, para que esto no peleara con la estructura y costumbres de los niños y niñas en la escuela y para que también nos permitiera identificar aspectos de nuestras prácticas pedagógicas.

La finalidad entonces de aplicar esta técnica desde las narrativas en educación, obedeció a nuestro interés por rescatar la experiencia de los sujetos, además de poder recuperar los hechos y los procesos del pasado que cobran vida en el presente e inciden en el futuro, lo que resultó pertinente para esta investigación, pues nos permitió la interpretación y comprensión de las vivencias de los participantes, teniendo en cuenta su contexto (Sandín, 2003).

La puesta en marcha de esta técnica, nos permitió la recolección de información con los estudiantes, dado que esta se desarrolla con un grupo con el que se pretende poner en discusión un tema específico y consiste en el trabajo con imágenes o fotografías, las cuales son introducidas al inicio de su desarrollo. La misma tiene como objetivo posibilitar, por medio de imágenes, que los participantes traigan a su memoria eventos, situaciones y experiencias que viven en sus entornos de manera cotidiana, lo que permite que estos cuenten aspectos de lo que conocen, reconocen y saben de su realidad, a la vez de la manera en que se adaptan a ella, hecho que genera una discusión de lo observado.

Así pues, el Fotolenguaje busca “recuperar la memoria, evocar recuerdos, momentos y espacios significativos; hace posible textualizar el significado que tienen los espacios donde transcurre la cotidianidad de los sujetos, sus experiencias y vivencias” (Trujillo, Velásquez, García, González, 2002, p. 74). Por consiguiente, permite la circulación del discurso, de la palabra y de la conciencia colectiva, asimismo propicia un puente de tránsito entre las configuraciones que cada sujeto pone para construir o hilar una perspectiva y las imágenes que se presentan.

De esta manera, consideramos que el Fotolenguaje fue una técnica que le permitió a los estudiantes asumirse en clase, sintiéndola como una actividad cercana y natural; cuyo objetivo fue hacerlos sentir cómodos y no indagados, y que además no alteraran o condicionaran sus respuestas. Dicha técnica la desarrollamos con todos los estudiantes que se encontraban matriculados en cada una de las sedes y fue realizada dentro de las aulas de cada una de las escuelas.

A nivel metodológico, para su puesta en marcha llevamos a cabo una selección y compilación de fotos e imágenes que hacían alusión a uno de nuestros intereses investigativos, el cual hace referencia al conocimiento de las experiencias lectoras de nuestros estudiantes, las fotografías elegidas plasmaban ejercicios lectores en una amplia gama, denotando la lectura como experiencias que trascienden los muros de la escuela y que está dada más allá de los libros de texto, por lo cual estas imágenes mostraban la lectura desde diversas fuentes y prácticas.

Las fotografías fueron elegidas con base en actividades, situaciones cotidianas y frecuentes que podrían o no realizar los niños, tanto en la escuela y las aulas, como en sus casa o lugares de esparcimiento; por ejemplo les presentamos fotografías de la biblioteca escolar, de las diferentes colecciones de libros con los que contamos para trabajo en el aula y en las zonas de lectura, periódicos y revistas, también plasmamos los niños leyendo a solas, en familia, de ellos leyendo en voz alta para sus compañeros, de sus maestras leyendo en voz alta para ellos, de la maestra en reunión con padres de familia, de los niños realizando tareas en equipo con guías de aprendizaje de Escuela Nueva, realizando actividades académicas en casa con sus padres, de ellos realizando recetas de cocina, jugando y de los niños trabajando en la huerta. Estas imágenes fueron impresas, numeradas y dispuestas en el aula de clases.

A los estudiantes se les indicó que entrarían a una galería de imágenes, cada una de las cuales debían observar con atención y detalle; se les dio un tiempo moderado en el cual podrían circular libremente para que todos los participantes observaran, hablaran entre sí, discutieran convergencias o hipótesis que les surgían con base a lo observado, a la par las afinidades o discrepancias que sentían gracias a ellas. Los notamos sorprendidos y con goce al ver en estas imágenes acciones, prácticas, situaciones y elementos que de manera cotidiana comparten; a la vez se les escuchó discutir sobre las identificaciones que sentían con lo que veían en ellas.

Posteriormente, cada una de nosotras los invitamos a sentarse en una medialuna, cuyo eje central era el tablero donde estaban pegadas las fotografías. Allí procedimos a conversar con ellos sobre el ejercicio; en esta charla fuimos introduciendo de manera natural preguntas que diseñamos con anterioridad, tales como: de las imágenes que observaste ¿cuál sientes que representa lo que haces con mayor frecuencia?, ¿Cuál de los textos que allí aparecen te es más agradable para leer?, de los lugares que allí ves, ¿Dónde lees tú?, ¿En qué otros lugares lees?, ¿Cuál(es) de las actividades que ves en las imágenes realizas en casa?, de esas imágenes ¿Con cuál no te identificas? y ¿por qué?, ¿Qué lees en casa? ¿quiénes leen en

casa?, ¿Te gusta leer o que te lean?, ¿Qué lees en la escuela?, ¿Quién(es) te ha ayudado en tu proceso lector?, y otras tantas que surgieron durante el desarrollo de la técnica.

Estas preguntas giraron en torno al reconocimiento de las experiencias lectoras de los niños en los diversos lugares que habitan. También tuvieron cabida otras preguntas que no estaban prediseñadas y que fueron surgiendo en la conversación. Finalmente, los estudiantes con base en las imágenes presentadas, se apoyaron para dar respuesta a cada una de las preguntas realizadas, por lo que devino una discusión de las observaciones que ellos hicieron.

Observamos esta técnica nos posibilitó a través de la puesta en escena de imágenes con componentes socioculturales y de experiencias lectoras de los cuales son partícipes los estudiantes, propició la soltura y espontaneidad, amplia participación, revitalización de sus memorias, integración de grupo, empatía, diversión, el reconocimiento de los otros como iguales, entre otras actitudes que finalmente desembocaron en la captación de información valiosa para la investigación.

Lo vivido en esta estrategia fue plasmado a través de los instrumentos de recolección de la información de video (entendiendo este como registro de audio e imagen) y notas de campo. El primero, nos permitió recuperar la información de manera fiel a lo expresado por los estudiantes partícipes a través de la transcripción, asimismo refrescar la memoria frente a lo sucedido con los niños y niñas en el ejercicio. El segundo, nos posibilitó tomar apuntes de momentos, detalles de la experiencia y asuntos particulares que llamaron de manera especial nuestra atención referente al ejercicio planteado, del mismo modo en referencia al comportamiento y respuestas de los niños y, finalmente, a los intercambios de conocimientos y emociones que se dieron referente a las experiencias lectoras en el acto de desarrollo de la técnica.

La información que surgió de ambos instrumentos de recolección de la información fue transcrita y sistematizada por nosotras elaborando narrativas en las que nos valimos de la descripción como estrategia para contar lo sucedido en este evento, con ello pudimos tejer reflexiones y pensamientos durante el ejercicio de escritura, gracias al hecho de que, al estar en el plano de transcriptoras, con una perspectiva de escucha, nos permitió observar desde otras dimensiones y hacer otras inferencias, que de no haber hecho mediante el proceso de escucha, interacción y conversación con los estudiantes, no nos permitirían realizar reflexiones y análisis, que darán un lugar importante a la palabra de nuestros estudiantes y sus experiencias, pero además nos ayudarán a ir configurando la transformación de nuestras prácticas a futuro.

Por consiguiente, los registros de información recolectada a través de esta técnica se organizaron en la siguiente tabla:

Tabla 1. Instrumento de recolección de información del Fotolenguaje

Preguntas	Corpus	Transcripción	Primeras ideas para el análisis
	<ul style="list-style-type: none"> Fotos 	<ul style="list-style-type: none"> (Según los relatos, explicaciones y expresiones de los participantes) 	

Debido a que esta nos permitió transcribir dentro de ella la información recolectada por medio de la técnica, de forma que, en la primera casilla aparecen las preguntas mediadoras realizadas por nosotras para activar la conversación y conocimiento de diferentes prácticas de lectura de los niños; en la segunda casilla de forma horizontal de izquierda a derecha, se ubicaron las imágenes elegidas por los estudiantes que sentían los apoyaban para responder las preguntas realizadas; en la casilla contigua, se transcribieron las expresiones, relatos, discusiones, explicaciones o respuestas que dieron los estudiantes a partir de las preguntas mediadoras o de lo que les iba surgiendo en la conversación; en la última casilla de la tabla, procedimos a escribir las primeras ideas, reflexiones o acercamientos de análisis que tuvimos frente a lo que nos suscitó lo dicho o discutido con los estudiantes.

Asimismo, las otras técnicas utilizadas debían direccionarse hacia la observación, análisis y reflexión de nuestras prácticas pedagógicas, lo que implicó la utilización de técnicas que facultaron dicho fin. Por consiguiente, consideramos oportunas la autoobservación de clases y los relatos de experiencias.

La Autoobservación. En esta investigación fue concebida como una técnica que posibilitó enfatizar la atención en nuestras prácticas y discursos, como una mirada hacia sí mismas; mirarnos a nosotras para reconocernos y luego poder mirar y reconocer los otros y lo otro. Por ello, la vista estuvo acentuada más que al exterior, hacia el interior, intentando escudriñar y hacer evidentes pensamientos, métodos, estrategias, formas de relación, de desempeño y en general, sobre la observación de acciones relacionadas con la esfera íntima del quehacer docente en cada una de nosotras.

De esta manera, la autoobservación “conlleva el grado más elevado de participación en la observación, ya que el observador es el sujeto y el objeto, es decir, observa a la vez de ser el elemento observado” (Benguria, Martín, Valdés, Pastellides y Gómez, 2010, p. 34). De ahí que, al llevar a cabo el desarrollo de las clases nos mostramos abiertas y naturales, a la vez atentas a la pesquisa de elementos de nuestra práctica, proceder y quehacer que nos denotaron elementos que debían ser analizados.

Es por ello que, para poner en marcha esta técnica de manera intencionada dirigimos la atención a las prácticas propias del quehacer, así que decidimos filmarnos durante tres clases, las cuales entre sí se diferenciaban en temáticas y áreas del saber escolar, ello para poder observar la mejora de las características, intencionalidades e interacciones de nuestras prácticas pedagógicas, del mismo modo, para analizar la multiplicidad de factores que condicionan su desarrollo y que las hacen singulares, por lo cual cada una de las clases fue ejecutada contando con todos los estudiantes de todos los grados, pues ello hace parte de nuestro diario vivir en las escuelas.

La primera clase se llevó a cabo en el área de Lengua Castellana, para lo cual acudimos a la utilización de las guías de aprendizaje que propone el modelo Escuela Nueva para cada grado, decidimos que para observar la interacción y el uso de los niños con las cartillas, daríamos continuidad a las temáticas que los estudiantes venían desarrollando en las guías, lo que de igual forma nos permitió hacer una autoobservación de nuestro papel como maestras en referencia a la utilización de las guías del modelo cuando estas son usadas por los niños. Conviene subrayar que además pretendimos con esta área, observar el lugar de la lectura desde la Formación en Lenguaje en el modelo Escuela Nueva, en las guías de aprendizaje, además de que nuestra Línea de investigación se ocupa de la formación de la lengua y la literatura.

La segunda clase la diseñamos en el área de Educación Artística, con un solo objetivo para todos, pues esta no cuenta con guías de aprendizaje de Escuela Nueva, por tanto fue fundamental la observación de las dinámicas que se dan al trabajar sin guía en un modelo donde se es una sola maestra para todos los grados, lo que permitió observar la cotidianidad y realidad de las dinámicas de las escuelas rurales, de las interacciones, prácticas y relaciones que se establecen o surgen en dichas circunstancias.

Por último, se desarrolló una clase compuesta por elementos comunitarios, en relación al proyecto de educación ambiental, en torno al reciclaje, el buen uso de los recursos, el cuidado de las plantas, el mantenimiento de los espacios limpios y ordenados. Con ella se pretendió que los estudiantes evocaran elementos de sus prácticas cotidianas y hogareñas, para que posteriormente, con lo aprendido de este día, tuvieran aportes a sus costumbres en relación al cuidado del medio ambiente y espacios comunes; esta clase fue desarrollada como habitualmente lo hacemos, en modalidad multigrado, lo que configura la posibilidad de observar dinámicas y prácticas diferentes a las que se dan en relación a cuando las clases se orientan dividiendo a los estudiantes por grado, y en este caso la temática tocar elementos que tienen que ver con la cotidianidad de los niños, de lo que hacen o no en sus casas, de lo que han visto, de lo que

les han enseñado, nos permitió tener un panorama más amplio en relación a sus prácticas culturales y comunitarias.

Esta técnica nos permitió acceder a los hábitos que a simple vista no son observables, que son difícilmente captables o que pese a que se vean o manifiesten de manera frecuente, no se analizan y reflexionan, ya que no hay conciencia de las mismas o una observación de otros que hagan señalamientos o llamados de atención sobre ello, más aun cuando por años el maestro ha estado solo, sin con quien dialogar, enfrentar, comparar, discrepar o apoyar en sus formas y prácticas, y los niños o padres, tampoco tienen otros referentes que les posibiliten hacer sugerencias o comentarios sobre las prácticas y/o metodologías de las maestras.

De este modo, los instrumentos de recolección de la información que utilizamos fueron los videos y las notas de campo. Los videos nos posibilitaron tener registros exactos de lo que se hizo o habló, sin alteraciones y sin subjetivaciones; a la vez podíamos volver al mismo hecho o a lo dicho cuántas veces fuera necesario, permitiendo hacer consciencia, análisis y reflexión, como si nos estuviéramos mirando al espejo. Por otra parte, las notas de campo nos permitieron plasmar, en el lugar y momento en el que se desarrollaban las clases, lo que sentíamos, pensábamos, analizábamos o lo que nos llamó la atención referente a nuestra propia práctica, además de hipótesis, explicaciones o interpretaciones. Es así que, estas son una parte del reflejo de la experiencia vivida, lo que configura al relato narrativo como:

Una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, de escenarios y de personajes, que hacen que los enunciados adquieran un significado sólo en el contexto de relaciones en el que se produce. En efecto, texto y contexto presentan una relación circular e interdependiente

(Bolívar, Domingo y Fernández, 1997, p. 119).

En consecuencia, cada una de nosotras se encargó de realizar la transcripción de las tres clases aplicadas, esto como oportunidad para hacer retrospectiva de lo ya transcurrido, por lo cual este ejercicio se convirtió en un filtro para la conciencia, ya que de manera simultánea a la transcripción, surgían autocuestionamientos, dudas, intereses, impresiones, emociones y reflexiones, que de manera genuina y con humildad íbamos encontrando, lo cual se convertía en insumo para el posterior análisis.

Sin embargo, sabíamos que la información allí recogida no era suficiente para nuestro ejercicio de introspección, por ello nos vimos en la necesidad de trazar una ruta más cercana a nosotras y a nuestras vivencias, acudiendo a otra técnica de recolección de la información denominada relatos de experiencia.

Para el registro de la información de la técnica de autoobservación, cada una de nosotras dio inicio a la escritura y descripción de lo sucedido en las tres clases planteadas, esforzándonos para que en él no solo

se pueda leer lo que se dijo (como si se tratara de una entrevista), sino que, además, se contará con la descripción de la globalidad de las acciones que estuvieron presentes allí. Realizar esta actividad nos dio la sensación de vivir unos de Déjà Vu, en la medida en que pudimos regresar a las experiencias vividas, refrescando así la memoria y activando nuestros sentidos y emociones, pero además tuvimos la claridad de que el plus de este ejercicio, radicó en la posibilidad de volver a ver-nos, escuchar-nos y escribir lo allí sucedido, sumándole a ese texto lo que de manera asincrónica iba surgiendo por las impresiones, reflexiones y primeras pistas de análisis que nos dejaban los asuntos, sucesos o situaciones pedagógicas que nos llamaron la atención de esas grabaciones.

Por primera vez sentimos que tuvimos la posibilidad de mirarnos en una especie de panóptico, donde podíamos ver “el todo” de una clase en la cual nosotras éramos las protagonistas, sin sentir que descuidábamos a los estudiantes o sin pensar en que estábamos dejando de cumplir nuestra labor, viéndonos así, en condiciones e interacciones habituales y reales. En suma, este elemento nos permitió la activación de la conciencia sobre las prácticas pedagógicas nuestras, observar la relación de estas con los aprendizajes de los estudiantes, además de las formas de relación de los niños y de interacción de todos en el aula bajo el modelo de Escuela Nueva.

Tabla 2. Instrumento de recolección de información de la Autoobservación de clases

Criterios de observación	Descripción	Primeras ideas para el análisis
	<ul style="list-style-type: none"> • (Según los sucesos de la clase) 	

Está instrumento nos dio la posibilidad de registrar dentro de él diversos elementos, sucesos y circunstancias que transcurrieron en el desarrollo de las tres clases desarrolladas en el marco de la investigación, en la primera casilla dimos inicio a describir los criterios de observación que íbamos visualizando, por ejemplo propósitos de enseñanza, uso de materiales educativos, dinámicas dentro del aula, interacción de los participantes de las clases, contenidos de enseñanza, características de las guías de aprendizaje, entre otros; adicionalmente, poníamos atención a aspectos no estructurados de manera previa que iban surgiendo. De estos hechos realizamos descripciones, para posteriormente empezar a esbozar las primeras ideas de análisis que iban surgiendo en relación a lo visualizado

Los Relatos de Experiencias. Son utilizados como técnicas de recolección de la información en la investigación narrativa, pues posibilitan la exploración y comprensión de los fueros internos de los sujetos, de igual manera permiten un conocimiento de sí mismo y una manifestación de sí hacia otros, por medio

de las historias contadas; a la par favorecen el reconocimiento de vivencias grupales, la identificación de posibles acciones o situaciones problemáticas que sean ambiguas o complejas de interpretar, por lo cual permiten la comprensión y recomposición de los significados socioculturales.

Esta técnica es accesible a todos, pues por inherencia, las personas narramos y contamos historias, incluso en la cotidianidad es un recurso que nos posibilita lazos sociales; es por eso que la narrativa nos permitió centrarnos en la experiencia y sobre todo en nuestras acciones pedagógicas. En la misma línea de Suárez (2011), asumimos que:

Al contar historias sobre las propias prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes a las que se enfrentan (...), sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de actividad escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico (p. 392).

En este sentido, acudir al lenguaje narrativo y a la función mediadora que tiene este para sí mismas en correspondencia con nuestro saber y prácticas pedagógicas, nos permitió ahondar en el establecimiento de reflexiones y conversaciones con cada una de nosotras en coherencia con el universo, como medio para comunicarnos, manifestar, canjear y confrontar pensamientos, emociones y hechos que han sucedido en tiempos presentes y pasados, con el devenir propio de las experiencias, con las relaciones y emociones que nos han suscitado los lugares que hemos habitado, el contacto que, como maestras, mujeres y personas, tenemos frente a los estudiantes, los enlaces comunitarios y sociales, además de nuestras posturas y prácticas frente a las experiencias lectoras propias y de nuestros estudiantes.

Por esta razón nos acercamos a lo que argumentan Coffey y Atkinson (2003), referente a que “Las narrativas individuales están situadas dentro de interacciones particulares y dentro de los discursos institucionales, culturales y sociales específicos” (p.75), lo cual las convirtió, a la luz de este proyecto, en una forma de acceder a la cultura del ambiente escolar que habitamos y vivimos, para ser contadas por nuestra voz.

En nuestro caso abordamos ocho relatos en torno a diversos ejes temáticos relacionados con asuntos educativos, que asumimos como experiencias contadas de acuerdo a lo vivenciado durante las clases y fuera de ellas, en el aula, en el parque de juegos, en la biblioteca, en el restaurante y también en nuestros tiempos de planeación, revisión de trabajos, entre otros elementos que están por fuera de la escuela, pero que constituyen nuestro quehacer como maestras.

La intención con estos relatos no fue validar nuestra historias y narraciones como textos cargados de un saber homologable o generalizable; se debió a la intención de ratificar que la narrativa de experiencias

como posibilidad de conocer y comprender la naturaleza, las posibilidades y los alcances de nuestras prácticas pedagógicas en relación a las experiencias de lectura de nuestros estudiantes, comprendiendo que nuestras acciones, según Murillo (2015),

No se reducen a la mera transmisión de información en el marco de un sistema de comunicación, ni tampoco a un trabajo de desciframiento o decodificación en el interior de un proceso de desarrollo cognitivo. Se trata sí de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y de la consiguiente reflexividad sobre sí mismo, admitido el hecho de que nadie aprende en lugar de otro, y de que no hay más que “vivir para contarla” (p.13).

Así pues, estas historias y experiencias, narran con palabras los estilos pedagógicos singulares que hemos construido a lo largo de nuestras carreras, exponiendo, redefiniendo, deconstruyendo y aportando a la reflexión de los modos de pensar, sentir y dimensionar el mundo como maestras. Los relatos son instrumentos que nos permiten darle significados a nuestras vivencias, lo cual los constituye como instrumento de indagación y recolección de información de experiencias tanto a nivel individual como organizativo.

Por otra parte, para nuestro ejercicio investigativo, el relato por sí mismo carece de valor si este se hacía solo por un ejercicio estético, por lo cual, en nuestro proyecto estos debieron ser estructurados y analizados con lecturas y revisiones juiciosas, que no partieron de los juicios de valor, sino que por el contrario estuvieron intencionados hacia el entendimiento y la comprensión de las vivencias e historias que contienen, las cuales están cargadas de razones y sentidos. Tal como lo menciona Suárez (2011),

A la hora del análisis del relato el investigador debe entender el sentido de la experiencia a partir de los intereses, creencias o motivos que el sujeto refleja en su relato, en el momento de interpretar o dar significado a un relato, la conclusión final a la cual se llegue resulta de la interacción entre lo que el texto en sí dice y lo que el lector u oyente interpreta (p. 125).

Por ello, el valor de esta técnica en el proceso de análisis de la información recolectada es que además de permitirnos un proceso de cercanía y reconocimiento de nuestras prácticas pedagógicas, también nos dio la posibilidad de asumirnos críticamente como investigadoras frente a los hechos que investigamos, lo cual, sin duda nos llevó en el proceso de análisis a la comprensión del aporte, transformación y mejora que tendremos en nuestras prácticas actuales y venideras.

Por consiguiente, para la investigación decidimos que los relatos de experiencias serían la forma en la cual plasmaríamos las narraciones de nuestras vivencias en torno al quehacer pedagógico, para ello acordamos de manera mutua, respetando la singularidad y estilo de cada una, aspectos comunes a los

cuales le apuntaríamos. En este caso, lo que orientó el ejercicio escritural narrativo, fue la pregunta de investigación y los objetivos trazados en esta, sin embargo, teniendo conciencia de la necesidad de no divagar en el discurso y evitando caer en ejercicios anecdóticos alejados del interés investigativo, decidimos construir ejes temáticos sobre los que circularían las narraciones, determinando así ocho ejes, los cuales se describen a continuación:

Ejes temáticos para la escritura de relatos de experiencias

- Mi devenir como maestra
- Mi paso por la ruralidad
- Mi formación en el área de lenguaje
- Mi experiencia como maestra en el modelo Escuela Nueva
- Relaciones entre escuela y comunidad
- ¿Quiénes son los niños y que significan para mí?
- ¿Quién soy yo como lectora?
- Los niños y la lectura

Estos ejes obedecieron a discusiones, consensos y rastreos de elementos que consideramos requieren ser abordados y que no habían sido retomados en los otros instrumentos aplicados. Asimismo, visualizamos que solo los relatos nos posibilitarían plasmar las historicidades de nuestras elecciones, decisiones, acciones en torno al ser maestras, y por ende a las configuraciones de nuestras prácticas pedagógicas en Escuela Nueva, no solo desde la actualidad, sino a través de una línea del tiempo que nos conducía hacia el pasado. Al tener claridad de los ejes, cada una de nosotras se dispuso a realizar de manera individual, bajo el estilo, sentir, concepción y forma propia, lo que vio oportuno y aportante desde su historia y vivencia alrededor de estos ocho ejes.

Así, desarrollamos un trabajo de introspección y de encuentro con la palabra escrita en el cual nos asumimos, nos desbaratamos y nos volvimos a armar, hurgando en cada recoveco de la memoria, hechos que nos constituyen como maestras rurales; el ritmo y la extensión de la escritura lo marcó el sentir, la pasión y la capacidad que cada una tenía para conectarse consigo misma, a la vez, a la apertura que tuvimos de recibir los detalles y obsequios que solo la memoria y la palabra podían fabricar, y que solo el papel podía plasmar e inmortalizar.

Acto seguido, con el respeto adquirido en dos años de ser compañeras de camino, nos regalamos, ocho pedacitos de intimidad, de historia y sentires, los cuales, con el amor y la fraternidad que se volvieron insignias en nuestro proceso investigativo, procedimos a leer, a leernos.

Como se ha señalado, el hecho de desnudar nuestras historias ante la otra, con sinceridad, humildad, cariño y respeto y después de haber derramado unas cuantas lágrimas de empatía, ternura, orgullo y cariño, gracias a que conocimos facetas, situaciones y experiencias de la otra hasta ahora desconocidas, procedimos a realizar proceso de la triangulación de toda la información recolectada, en los diferentes instrumentos usados en nuestro proyecto, para su posterior análisis.

Los relatos de experiencia, significaron la realización de un ejercicio escritural a solas, en espacios y tiempos en que cada una de nosotras pudiera hacer conexión consigo misma, y quizá desconexión con el exterior, asimismo que pudiera enlazarse con su memoria y sentir, frente a lo que ha significado su trasegar, ser y vivir en la piel de una maestra rural, exponiéndose ante sí misma y confrontándose ante sus propios juicios, emociones y opiniones. Dimos rienda suelta a la escritura de ocho relatos de experiencias, los cuales narraron detalles que se acercaron a lo genuino del deseo de ser maestras y a los sentires que a diario tenemos frente a nuestra labor, alejándose de los convencionalismos a los cuales estábamos acostumbradas para producir escrituras que tuvieran la connotación y el rigor de académicas. Es así que este ejercicio se convirtió pues, quizá en la cereza del pastel, que nos permitió comprender y aproximarnos de manera importante a lo que serán varias de nuestras conclusiones en la tesis.

2.5. Su Ciclo Cumple Normas... Dimensión Ética de la Investigación

Como todo proceso, la metamorfosis de la mariposa, su vida y sus ciclos, cumplen unas normas y unos parámetros inviolables, pues saltárselos, representa un desequilibrio que pone en riesgo su propia vida. Por ello, para nosotras es importante aclarar que el proceso de recolección de la información se realizó bajo parámetros que nos permitieron, en doble vía, salvaguardar los derechos e integridad de las fuentes y al mismo tiempo la información provista por estas; por lo cual, contemplamos criterios éticos que les brindaron a los participantes de la investigación datos certeros sobre la fase en la cual estarían inmersos, a la vez la garantía de que lo expuesto por ellos solo tendría finalidades académicas.

Es así que consideramos la dimensión ética, como un elemento de carácter fundamental en cualquier actividad o profesión del ser humano, puesto que tiene una influencia, directa o indirecta sobre el bienestar, los derechos, la privacidad, la forma de relación o las concepciones y manifestaciones culturales

de los individuos en sociedad. De este modo, comprendemos el carácter de producción del conocimiento que tiene el desarrollo de la investigación en el marco de un contexto educativo, por tanto, la necesidad imperante de fundamentar no solo teóricamente la misma, sino además éticamente, pues las acciones educativas requieren ser asumidas con respeto, al igual que los sujetos y el fenómeno de la interacción con ellos.

Como protocolo del trabajo de campo, pero también por el respeto que enunciamos, estimamos pertinente la presentación del proyecto de investigación a las directivas de las instituciones educativas a las que están articuladas nuestras escuelas como sedes rurales, consideramos la necesidad de exposición de nuestros objetivos, para posteriormente pedir el aval para el desarrollo de la investigación; hicimos claridades referente al proceso metodológico, a las técnicas de recolección de la información a desarrollar y a los instrumentos y herramientas que serían usadas, fuimos detalladas en los criterios de participación planteados en cada una de las técnicas, en el plan de sistematización y análisis que se tenía a la fecha. Así fue que desde estas instancias se nos cedió el permiso para la implementación del proyecto.

Teniendo en cuenta que, nuestra investigación sería desarrollada en el aula de clases con los estudiantes (niños, niñas, preadolescentes y adolescentes) consideramos que, pese a que ellos son sujetos que comprenden y deciden, requeríamos también solicitar permiso a sus padres o acudientes para la participación de sus hijos(as) en la investigación; les informamos las intencionalidades del trabajo. Lo cual generó la necesidad de especificar los términos y condiciones de participación de sus hijos(as), para que estos tuvieran una cooperación plena y consciente de cada participación, además se aclararon las técnicas de recolección de la información a implementar, y se especificó que las mismas contemplaban el uso de registros audiovisuales como grabadoras de video, celulares y cámaras, con las cuales se haría el registro de audios, videos y fotografías en cada una de las intervenciones, durante la investigación, lo que implicaba que sus hijos aparecerían en fotografías, grabaciones de video y audio, y que la información que ellos nos suministraban, sería posteriormente utilizada para apartados de nuestra tesis, lo que conlleva a que varias de sus expresiones o narraciones aparezcan de manera explícita en dicho trabajo, pero con la identidad del estudiante reservada.

Para ello, construimos un consentimiento informado (ver Anexo 1), con el cual se pretendió plasmar los compromisos adquiridos por parte nuestra, ante el respeto a cada uno de los individuos participantes de la investigación, teniendo en cuenta el acuerdo que adquirimos con el buen, oportuno y discreto manejo de los datos suministrados por ellos, tanto para la recolección de la información, como para el análisis, posterior publicación y socialización de la información.

En cuanto a este último proceso, los resultados del ejercicio investigativo serán divulgados ante los entes contratantes que cofinanciaron nuestro proceso formativo - Secretaria de Educación de Antioquia, asimismo frente a la comunidad académica de la Universidad de Antioquia, a los estudiantes partícipes de la investigación en conjunto con sus acudientes, padres de familia y directivos, además de otros públicos, en el marco de la divulgación de producción académicas.

2.6. La Preparación para una Nueva Etapa... Hacia el Análisis e Interpretación de la Información

Luego de haber saciado su apetito, y de haber adquirido el tamaño adecuado, la Oruga se prepara para un nuevo ciclo. Asimismo, nosotras después de tener la información recolectada, empezamos a prepararnos para una nueva etapa de esta metamorfosis, el proceso de triangulación y análisis de la información.

Con la información recolectada por medio de las técnicas y sus respectivos instrumentos, requerimos además de mucho cuidado, ser estratégicas y metódicas para tener acceso a los datos, organizarlos y archivarlos, evitando de cualquier manera posible su pérdida o confusión. Es así que procedimos a realizar copias de los archivos, marcarlos debidamente y posteriormente dimos pie a la transcripción de las grabaciones audiovisuales.

Acto seguido, compilamos la información de ambas escuelas en un solo archivo, nos dispusimos a realizar una lectura juiciosa y consciente de toda la información captada a través de los instrumentos utilizados y descritos anteriormente, para así poder establecer el proceso de codificación, que implicó encontrar recurrencias para proceder a marcar con etiquetas.

Con la información etiquetada fuimos construyendo la sábana categorial, la cual se constituye como una herramienta de organización y clasificación de la información marcada como relevante dentro del proceso investigativo y en relación a los objetivos. Esta herramienta se convirtió para nosotras en la posibilidad de organizar y hacer unos primeros acercamientos del análisis de la información, permitiéndonos ubicar en ella los fragmentos de textos que encontramos relevantes, para ser organizados en pasajes, citas o corpus.

Para este ejercicio entendemos por corpus los fragmentos recuperados de lo escrito en las transcripciones, que tienen relación con los conceptos articuladores de la pregunta de investigación, estos fueron orientadores en la elaboración de etiquetas y, por sus recurrencias los fuimos convirtiendo en códigos que luego dieron paso a las categorías de análisis y líneas de sentido (o subcategorías), las cuales

sustentamos en el siguiente capítulo. Los corpus fueron codificados dentro de la sábana asignándole comentarios o anotaciones que surgieron de un primer análisis.

A continuación, damos a conocer el modelo de la sábana categorial utilizada:

Tabla 3. Sábana categorial

Categoría	Técnica de recolección de la Información	Corpus	Línea de sentido	Pistas de Análisis

Como se ve, en ella especificamos la categoría, la técnica de la cual se tomó el corpus, el corpus como tal, la línea de sentido que nos arrojó éste y algunas reflexiones, pistas de análisis o posible teoría que podría contribuir al futuro análisis. Vale aclarar que el proceso de triangulación se compuso de tres fases de filtrado, donde cada vez la información se iba precisando.

Con toda la información disponible y teniendo en cuenta los objetivos establecidos para este trabajo, construimos tres grandes categorías: Prácticas pedagógicas, Escuela Nueva y Experiencias de Lectura, que se fortalecieron en las depuraciones que íbamos realizando de la información, con los diversos códigos, que más tarde se fueron convirtiendo en líneas de sentido, las cuales serán desarrolladas posteriormente.

Luego de revisar la información y de hacer un proceso de selección cada vez más detallado, concluimos la última versión de la sábana categorial, la cual contienen, a la luz de nuestra investigación, la información base que determinará el curso a seguir en referencia en la interpretación y análisis, de la información, y la posterior elaboración de los hallazgos y conclusiones de la investigación. Finalmente, a este último paso le denominamos la realización del ejercicio de argumentación de la triangulación, donde se da un encuentro entre teoría, realidad y las voces de nosotras como investigadoras.

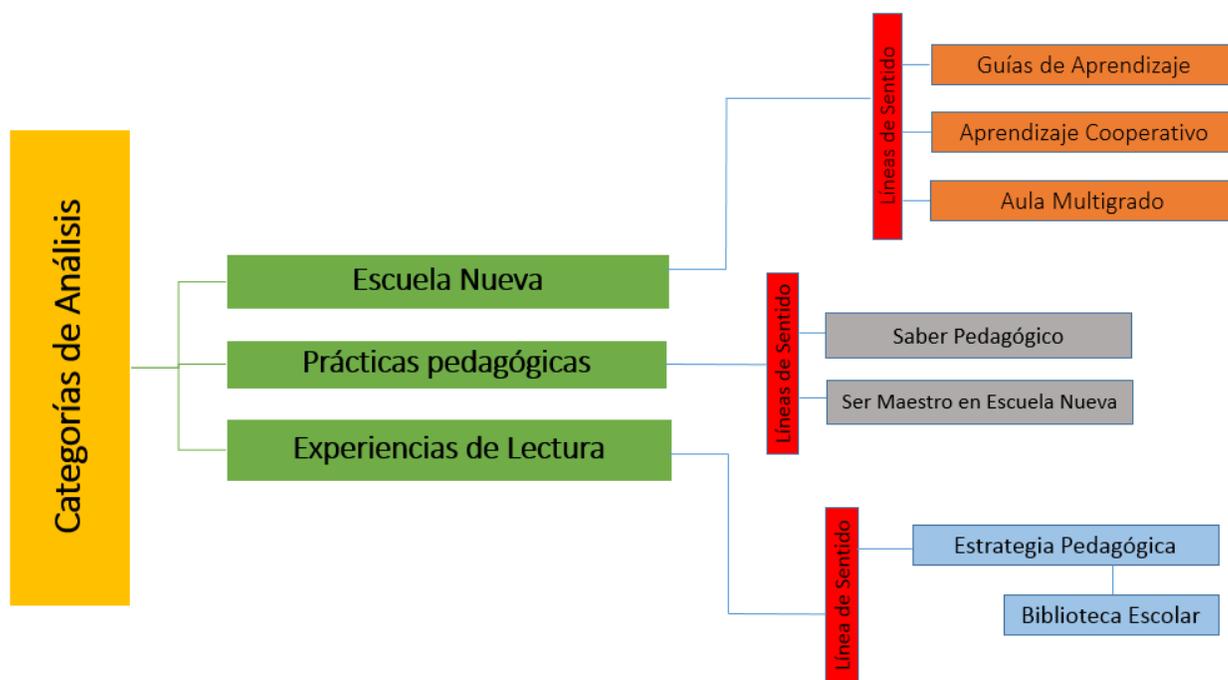
Capítulo III

3. Análisis e Interpretación de la Información

La metamorfosis indica una transformación, en la mariposa esta evolución se da por etapas y se caracteriza por ser un proceso de cambio radical en cada una de ellas. Es por eso que, la elección de esta metáfora para nosotras se revistió de tanto significado, dado que nos ha permitido hacer una semejanza de los pasos vividos en la construcción de nuestro proyecto y de la transformación que hemos tenido en nuestras vidas y quehacer como maestras a partir de él. Por tanto, haber argumentado en los capítulos anteriores las fases de esta mutación desde el huevo hasta la oruga, permite al lector comprender a través de un recorrido los pasos que se requieren en cada uno de los estadios, para luego centrarnos, en el que será quizá, el momento decisivo de este avatar.

A continuación, queremos llevarlos a recorrer con nosotras, la etapa de la Crisálida, la cual se compone de un periodo de gestación de las partes de la mariposa, su cabeza, abdomen y alas, periodo que permite entonces la constitución de ese nuevo ser.

Esquema #3. Organización de categorías de análisis y sus líneas de sentido.



Se podría pensar que para la mariposa este periodo es una etapa de inactividad, sin embargo, en referencia a nuestra metamorfosis, esta significó una fase de movimiento interior, de introspección, de reflexión y de análisis. El presente capítulo lo estructuramos en función de poder tejer, como lo hace la mariposa, sentidos. Este tejido nos llevó a organizar tres apartados que, surgieron del proceso de triangulación de la información, el cual nos arrojó tres grandes categorías de análisis, conformadas cada una por entre dos y tres líneas de sentido, las cuales hilaremos con la voz de la teoría, a través de apartados y postulados teóricos que nos permitan además de la comprensión, el futuro análisis y la sustentación tanto de los conceptos, como de los hallazgos de investigación.

En este tejido también hilamos la voz nuestra como investigadoras y, no menos importante, la voz de nuestros estudiantes como coartífices de este proyecto profesional, por medio de corpus o fragmentos extraídos de las técnicas de recolección de la información, como argumentos de la realidad escolar tanto de los niños, como la nuestra.

Tomamos la decisión de no utilizar un capítulo aislado para el marco conceptual, pues consideramos que sería más cercano a nuestro estilo tener conversaciones entre la teoría y la realidad para fundamentar así los hallazgos, pues conjugar estos tres niveles en una sola etapa y, por ende, en un solo capítulo, sentimos que nos llevará como investigadoras a generar nuevas comprensiones sobre el tema de investigación y sobre las realidades del contexto; así mismo, desde las narrativas en educación, al reflexionar sobre la propia práctica estamos construyendo saberes y saber pedagógico.

3.1. El cuerpo ... Escuela Nueva

Ahora sí podemos empezar a hablar de la mariposa dentro de la crisálida, por fin se empiezan a formar las partes de lo que será este hermoso ser, a continuación, daremos inicio a la descripción de la formación del cuerpo como sostén de las extremidades, con las cuales estas mariposas tienen interdependencia para su existencia.

En nuestro proyecto el cuerpo de la mariposa será la categoría Escuela Nueva, pues esta investigación se desarrolla en dos establecimientos educativos que según nuestro Proyecto Educativo Institucional Escuela Nueva es un modelo de educación flexible desde el cual se desarrollan nuestras prácticas pedagógicas en los contextos educativos rurales en los que trabajamos. Además, las experiencias que allí hemos vivido como maestras a lo largo de varios años nos ha generado múltiples preguntas y las hemos llevado también a construir con las comunidades educativas algunas experiencias significativas que a

través de este proyecto nos permite reconocer y analizar, para reflexionar sobre ellas, cuyo foco está puesto en la enseñanza de la lectura como práctica sociocultural.

Conocer desde un principio esta concepción, evitará que el lector tenga desconciertos e incomprendiones, como sí las tuvimos nosotras al inicio de nuestra labor docente en las sedes rurales.

“¡Que susto! -Escuela Nueva-, algo había escuchado, pero no tenía ni idea de cómo funcionaba y mucho menos cómo se trabajaba; el profesor que había estado en ese lugar los últimos 3 meses me explicó en media hora cómo trabajaba con los niños, haciendo mucho énfasis en que yo y solo yo, sería la única maestra en ese lugar. (...) en ese momento tenía sentimientos encontrados (...) estaba desconcertada con la nueva metodología que debía enfrentar sin formación para ello” (Ibeth, Relato #2).

Este es un precedente de nuestra propia experiencia en relación con la llegada a ser maestras rurales, sin embargo, sabemos que es un referente de la mayoría de los maestros quienes son asignados para asumir la educación en la ruralidad colombiana, por lo cual las incertidumbres nombradas aquí, entre otras tantas, son un fenómeno que se ha convertido en una constante entre las historias y narraciones de los maestros de estas zonas. Ante este panorama, y al tener en cuenta que es posible que, como nosotras, muchos lectores podrían tener dudas en referencia al modelo Escuela Nueva, a continuación, haremos un breve recuento de Escuela Nueva en Colombia desde sus inicios hasta la actualidad.

La educación rural campesina con baja densidad poblacional fue posible a través de la puesta en marcha de la Escuela Unitaria entre 1960 y 1974, la cual constituyó una propuesta educativa para estos contextos, pretendiendo responder a las particularidades de los mismos para mejorar las condiciones de calidad y equidad, respecto a las zonas urbanas. Su aplicación tuvo en cuenta un solo maestro, quien atendería diversos grupos y grados en un solo establecimiento; en este caso los maestros tenían la responsabilidad de elaborar guiones o fichas de áreas o materias, por cada grado, para el uso individual y colectivo de los estudiantes, lo que generaba una sobrecarga por el volumen de planeaciones a realizar en relación con los grados que manejaban.

Como resultado de los análisis realizados a las fortalezas y debilidades de la Escuela Unitaria, y a la necesidad que tenía Colombia de dar mayor acceso y mejorar la educación rural, la nación comenzó a hacer una transición de la metodología de Escuela Unitaria hacia Escuela Nueva, cuyo nombre se da por la posibilidad de innovar las prácticas pedagógicas, y así ver reflejada la formación de un nuevo tipo de escuela, con la cual se pretendió una enseñanza personalizada y la constitución de relaciones firmes entre la escuela y la comunidad, para asegurar que los estudiantes pudieran aprender aptitudes y competencias para la vida, retomando los principios de las pedagogías Activas (Mogollón & Solano, 2011).

En consecuencia, en los años 1974 y 1975 Vicky Colbert (socióloga), Óscar Mogollón (maestro normalista) y Beryl Levinger (oficial de Educación en Usaid), le dieron estructura al concepto de Escuela Nueva para Colombia, creando y organizando las primeras guías didácticas, que posteriormente se convirtieron en el manual de capacitación sobre el modelo, pues allí se fundamentan los conceptos básicos de una pedagogía renovadora y activa; a la vez, se estructuraron los componentes, objetivos, mecanismos de implementación, aportes pedagógicos e innovaciones en la estructura metodológica para la atención a la educación primaria, definiendo así una de las piedras angulares de esta propuesta, que radicaba en la producción de guías de aprendizaje para los estudiantes, lo que alivió la sobrecarga del maestro en referencia a la creación de guías. Acto seguido, los autores de la iniciativa propiciaron que el Ministerio de Educación Nacional le diera un espacio formal al sistema Escuela Nueva como programa oficial con miras a una cobertura nacional, lo que generó que, a partir del año 1976, se facilitara la transición de la metodología de Escuela Unitaria hacia Escuela Nueva. De ahí que, el Ministerio de Educación Nacional puso en funcionamiento Escuela Nueva como política nacional, lo que llevó a la implementación de este programa para la atención de diversas zonas rurales de Colombia, haciendo nombramientos de personal para la capacitación de docentes y así su posterior puesta en marcha en establecimientos educativos rurales, en principio en el departamento de Norte de Santander. Al mismo tiempo, el programa contó con varios equipos de profesionales e investigadores que analizaron y evaluaron internamente la implementación del programa y se constituyeron a su vez otros grupos de expertos para el diseño de materiales educativos, sumando también a los maestros, investigadores y evaluadores, con lo cual, se buscó la consolidación y expansión del programa en todo el país (Colbert & Gaviria, 2017).

Por otra parte, como acción paralela a la implementada por el Ministerio de Educación Nacional y con la pretensión de crear nuevos desarrollos sobre esta propuesta, en el año 1987 surge la Fundación Escuela Nueva - Volvamos a la Gente (actualmente FEN), liderada por la Doctora Vicky Colbert, en compañía de varios profesionales e investigadores que hacían parte del trabajo desarrollado para el Ministerio en torno al programa de Escuela Nueva, quienes desde la Fundación dieron inicio al cumplimiento del objetivo de realizar adaptaciones al programa, que permitieran su aplicación en nuevos contextos, la producción de nuevos materiales propicios para la capacitación, implementación y evaluación de Escuela Nueva, así como su internacionalización. Dicha Fundación ha continuado su trabajo en pro de fortalecer sus fundamentos en las pedagogías activas promocionando dentro y fuera del país lo que hoy se ha convertido en el modelo educativo Escuela Nueva Activa, como un cambio innovador en la educación básica que se ocupa de desarrollar un aprendizaje pertinente, activo, colaborativo y centrado en la vida del estudiante,

teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y la promoción flexible, y que a su vez apoye la relación entre la escuela y la comunidad (Colbert et al, 2006).

Por su parte, en una evaluación internacional que se realizó a Escuela Nueva, Rosa María Torres (1996), se refiere a Escuela Nueva como una experiencia destacada que pasó de ser una propuesta situada a convertirse en política nacional; además, representa una alternativa educativa innovadora al servicio del sistema formal de educación pública, que ha tenido un largo proceso de desarrollo y maduración en su configuración, su visión sistémica, las apuestas curriculares y pedagógicas, como eje en torno al cual se articula el modelo, y los resultados que ha traído en la puesta en marcha del mismo han sido efectivos.

Así mismo, en el documento de Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad (2010), se destaca que Escuela Nueva fue el pionero de los modelos flexibles de educación en Colombia, por ser una propuesta educativa de carácter pedagógico, con sustento cohesionado entre los marcos conceptuales, metodológicos y didácticos que aplica, y que responde a las características y condiciones de las comunidades a las cuales va dirigido, siendo estas en su mayoría diversas y/o en condiciones de vulnerabilidad. Además, cuenta con materiales didácticos que se corresponden con la teoría que lo sustenta y cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento preestablecidos.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN), después de varios años de concebir el Programa de Escuela Nueva y su aplicabilidad en las instituciones rurales del país, en el marco de los referentes de calidad, delineó el Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas Tomo I y II (2010), en el cual se brindan orientaciones para el trabajo pedagógico de los maestros en las aulas, haciendo énfasis en la formación de competencias, hecho que implicó la cualificación de las guías de las áreas disciplinares y las secuencias de aprendizaje de los estudiantes, para que así estos alcancen los estándares básicos de competencias; asimismo el manual suministra elementos conceptuales referentes a orientaciones pedagógicas específicas para el trabajo con Transición y primer grado en Escuela Nueva, destacando su importancia y contribución en el éxito académico de los estudiantes.

A partir del 2010 el MEN conceptualiza Escuela Nueva como,

Un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje (p. 5).

Así, este modelo educativo, define claramente una propuesta pedagógica Activa, desde la que se sugieren líneas de investigación y procedimientos claros para actuar en el terreno educativo, adaptando elementos conceptuales de las pedagogías activas que avanza de lo activo a lo interactivo.

Asimismo, el MEN menciona que Escuela Nueva define una metodología que incluye componentes coherentes entre sí, como lo son el curricular, organizativo, administrativo y de interacción comunitaria, a la vez puntualiza una propuesta didáctica basada en cartillas de aprendizaje, las cuales están divididas por unidades, guías y secuencia didácticas, haciendo este modelo oportuno como propuesta de atención educativa formal y estructurada indicada para la primaria, pues contribuye a la mejora de la formación humana de niños y niñas en las zonas rurales de nuestro país.

Por lo que se refiere a la FEN, como se mencionó en los antecedentes es la fundación que al respecto del Modelo Escuela Nueva en nuestro país y a nivel mundial, es quien más injerencia ha tenido, dado que ha sido la encargada de diseñar de guías de aprendizaje a muchas zonas del país, lo que conlleva que en diversas escuelas de nuestro territorio se aplique el modelo según los lineamientos de esta fundación. En torno a ella, logramos identificar que entre las versiones del Manual para docentes publicada en el 2015, a la cual tenemos acceso la mayor parte de educadores, se concebía a Escuela Nueva - Escuela Activa como sistema, modelo, programa y metodología, esto significa que en la actualidad muchos de los maestros que aplicamos el modelo seguíamos con esa consideración, pues al no recibir actualizaciones y el hecho de que el acceso a lo que se publica por esta fundación no es de libre circulación, hace que los maestros sigamos considerando la idea que nos habían presentado hasta ese año.

A pesar de lo mencionado, y ante grandes esfuerzos nuestros por conseguir material actualizado para poder continuar con la conceptualización del modelo, encontramos en el Manual complementario de guías de Aprendizaje (2016) que la FEN a partir de esta fecha, pasa de concebir el modelo como Escuela Nueva – Escuela Activa a conceptualizarlo como Escuela Nueva Activa, lo que lleva consigo cambios significativos en algunos aspectos de la manera en que esta fundación visiona Escuela Nueva en la actualidad y por consiguiente, denota el desconocimiento de muchos de quienes aplicamos este modelo en referencia a la Fundación y por ende al modelo, pues no nos habíamos enterado de dichos cambios.

En consecuencia, consideramos necesario hacer énfasis de lo indagado, en lo que para nosotras radicó como el principal cambio en los postulados de la FEN a partir del año 2016, donde pasa de nombrar el sistema escuela Nueva – Escuela Activa, a llamarlo Modelo Escuela Nueva Activa, llevando consigo que se suprimieran dos de las cuatro formas de concebirlo, conceptuando actualmente solo como modelo y como metodología. Tal como lo menciona Colbert (2016),

Escuela Nueva es un modelo que integra estrategias curriculares de formación docente, de relación con la comunidad y de gestión a través de las cuales se busca mejorar la calidad, la eficiencia y la equidad en las instituciones de educación básica, tanto rurales como urbanas. Igualmente, promueve un aprendizaje activo, comprensivo y centrado en el estudiante, formación democrática, trabajo en equipo y cooperativo, contenidos curriculares pertinentes y relevantes, evaluación integral y cualitativa, estrategias de promoción flexible, prácticas pedagógicas eficaces y fortalecimiento de las relaciones entre la Escuela y la comunidad (p. 11).

De manera que, Escuela Nueva se constituye por un grupo de estrategias y/o elementos que se correlacionan de manera constante en búsqueda del cumplimiento de objetivos y políticas en educación; esta se consolida con elementos teóricos, conceptuales y operacionales, constituyendo dispositivos que le posibilitan llevarlo a la acción e interacción con sus diferentes estrategias y/o elementos integradores, así mismo, el ajuste y particularización de sus procesos formativos, pronosticando algunos resultados. Este es un modelo por las posibilidades que muestra para ser replicable en diversos sitios, además es flexible porque se adapta a las exigencias de cada particularidad del medio en el cual se va a replicar.

Así mismo, es considerada como metodología, pues desarrolla procesos pedagógicos dentro de las aulas o en los diversos sitios en los que se da el aprendizaje, con la implementación de estrategias que se relacionan con el trabajo en equipo y cooperativo, para lo cual, instala e introduce guías que procuran acciones recíprocas entre sujetos, el apoyo y colaboración entre los mismos y la utilización de recursos de ayuda, como la biblioteca - aula, el gobierno estudiantil, las Tecnologías de la información y comunicación, y otros recursos que brinda el medio, los cuales aporten a ensanchar y ahondar los conocimientos de los estudiantes, al igual que permite que estos participen en ambientes de aprendizaje pertinentes, incidiendo por tanto en la mejora del ambiente escolar (Mora & Castro, 2002).

A nuestro juicio, y basándonos en los análisis hecho sobre las posturas tanto del MEN como de la FEN, adicionalmente por lo que hemos vivido en las escuelas rurales en los años de labor, consideramos que en la realidad de las instituciones educativas Escuela Nueva es retomado como una metodología puesto que somos los maestros quienes a partir de los procesos pedagógicos en el aula o en los lugares donde se orienten acciones tendientes al aprendizaje quienes sostenemos el modelo y lo sustentamos. Es pues la labor del maestro, sus acciones, las formas de aterrizar, contextualizar y llevar a cabo su práctica pedagógica en contexto, la forma en la que induce el aprendizaje, los medios y herramientas que usa, las gestiones que hace y los vínculos que entabla con la comunidad lo que le da piso al modelo, y en sí a los procesos educativos en las escuelas rurales.

Por lo tanto, el modelo aborda cuatro componentes que se interrelacionan para darle solución a las necesidades que presentan los actores del proceso educativo. Estos componentes en palabras de Colbert (2016),

El componente curricular permite desarrollar contenidos relevantes a través de una estrategia metodológica definida; el componente de formación práctico y vivencial para los docentes en servicio; el componente comunitario busca fortalecer la relación Institución Educativa - comunidad; el componente de gestión provee una oportunidad solución a las necesidades de los actores involucrados en los procesos educativos, así como de las instituciones (p. 16).

Conviene subrayar que por la forma en que estamos desarrollando el texto, se ahondará a profundidad cada los componentes del modelo con base en la relación que estos tienen con las respectivas líneas de sentido, para este caso daremos inicio al desarrollo del componente de formación, el cual lo ampliamos desde varias perspectivas; iniciamos desde la formación universitaria para el futuro desempeño docente, lo que nos lleva a precisar que nosotras como maestras en servicio, quienes tuvimos formación Universitaria de pregrado en una licenciatura no recibimos formación amplia sobre las metodologías flexibles como posibilidad de desempeño laboral, lo cual señala quiebres álgidos en referencia a la educación que recibimos los maestros, además le suma a la perpetuación en torno a la invisibilización de la educación y particularidades de las poblaciones vulnerables, como lo es la campesina.

“Mis estudiantes me mostraron los textos que usaban, estos eran de Escuela Nueva- Volvamos a la gente; ellos decían que estaban incompletos, pero que así servían. Empezaron describieron detalladamente la forma en que los empleaban, por lo cual fueron los estudiantes quienes me estaban instruyendo, con enorme sorpresa, gratitud y disposición yo los escuchaba atentamente e interpelaba preguntas que me permitieran ampliar un poco mi panorama” (Andrea, Relato #2).

En definitiva, aunque parezca increíble, a muchos de los maestros de las zonas rurales nos ha pasado que son los estudiantes o la comunidad los que nos han instruido, en referencia al uso del material y dinámicas concernientes al modelo, esto hace que en proyectiva se cuestione el hecho de pese a que las universidades y los programas de los cuales somos egresados, en su mayoría son acreditados en alta calidad por el Ministerio de Educación Nacional, ¿cómo es posible que no nos formen para trabajar con las modalidades flexibles?, por lo menos hasta la fecha en que cada una de nosotras egresamos del pregrado. Consideramos que este hecho invisibilizan las comunidades rurales y sus necesidades en torno a la educación, lo que los sigue poniendo siempre en desventaja en relación de las comunidades urbanas, y para nosotras como maestras incrementa la angustias en relación a nuestra labor, haciendo que se tarde

significativamente el hecho de sentirnos capaces y cómodas en relación a lo que ejercemos y hacemos en la escuela rural.

En consonancia con lo anterior, las políticas públicas de educación para las zonas rurales son deficientes, se quedan en proyectos que carecen de fuerza legislativa y de cumplimiento, de adaptación y contextualización en referencia a la evolución de las nuevas ruralidades y de las múltiples necesidades de las comunidades que las habitan. Seguimos esperando con paciencia la gesta y operacionalización de políticas públicas claras, que además de ser creadas con estas poblaciones, de destinar recursos y de orientarse a responder a los llamados de los habitantes de estas zonas, hagan claridades en referencia a las responsabilidades que los diversos actores a nivel estatal, departamental, regional y local.

En la misma línea, se requiere que las secretarías de educación de los diversos departamentos, en este caso de Antioquia, ante los concursos públicos de méritos o en la contratación de personal docente por cualquier vía, hagan formación a docentes, ello para que los maestros tengamos de entrada claridad de los lugares, particularidades y necesidades de las zonas a las que vamos a apoyar, pero también de los modelos, recursos y funciones que vamos a ejercer, pues en su mayoría llegamos desprovistos de información y de elementos que nos permitan actuar de manera idónea, para con nuestras poblaciones.

“Confieso que el primer año trabajé como pude, con 36 estudiantes de todos los grados, atender cada grupo era difícil, y aún más complejo el trabajo con la comunidad, yo no tenía claro cuál era mi papel en la gestión de todo lo relacionado con la consecución de recursos” (Ibeth, Relato #2).

“Yo, tuve que recurrir a mi parte no solo más instintiva, sino también más profesional, pues ante mi desconocimiento de lo que tenía que hacer, sabía que debía hacer lo mejor con lo que en ese momento tenía”
(Andrea, Relato # 4)

Los relatos anteriores muestran y refuerzan como no se puede asumir que, al contratar un maestro, por tener formación pedagógica este de por sí ya sabe cómo trabajar en el modelo, y con las implicaciones de multigradualidad y monodocencia que este tiene, lo que hace que, como se mencionó anteriormente, que se termine descargando una enorme responsabilidad y presión sobre el maestro. Haciendo entonces que este responda incluso, por elementos, funciones y obligaciones para las que ni siquiera imagino que debía cumplir.

Por otro lado, en referencia al componente de gestión, que fue conceptualizado anteriormente, hacemos un llamado al Ministerio de Educación Nacional y a la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, en relación a cómo proponen el funcionamiento de este modelo, pues la realidad de las escuelas como las nuestras nos ha llevado a que de manera acostumbrada, carezcamos de herramientas,

materiales didácticos y tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, que además de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, permiten hacer más activo y operativo el modelo, pero que, a pesar de que ellas son vistas dentro de los postulados de Escuela Nueva como elementos fundamentales para la puesta en marcha del mismo, se ha perdido la organización, coordinación y articulación de recursos y materiales para las escuelas rurales que den operatividad al modelo, pues en parte la pérdida de autonomía con base en la fusiones o la articulación de sedes rurales a instituciones educativas con el objetivo de administrar centralizadamente los recursos educativo, ha hecho que en la actualidad la tarea de gestión no se nos delega a los maestros que lideramos las sedes, sino que dicha labor es asumida por los directivos de las instituciones principales, quienes en su mayoría desconocen nuestras necesidades, pues las visitas a las sedes son poco frecuentes, por no decir que inexistentes (una al año, en nuestro caso), sumado a que en general estos no conocen el modelo Escuela Nueva Activa.

A pesar de ello, uno de nuestros intereses desde este trabajo, es mostrar también que nosotras como maestras rurales, intentamos ser recursivas promoviendo que los niños, sus familias o nosotras mismas creemos, brindemos y garanticemos recursos, materiales y elementos para hacer del aprendizaje algo activo, divertido y significativo; nos esforzamos todos los días, con o sin recursos, por hacer de nuestras escuelas lugares a los que los niños puedan ir a aprender, pero también a gozar su niñez, su presente y su tiempo, lo que nos implica que cada día indaguemos, planeemos y rebusquemos como motivarlos a que vean en la escuela un sentido de vida y de futuro.

No nos dejamos amedrentar, ni desfallecer por las carencias, pues pese a que es obvio que nos afectan, sabemos que, si flaqueamos, flaquea la escuela y por ende los niños y sus comunidades; lo que hace que desde la conciencia y desde la ética sepamos que allí van pequeños niños, que deben ser vistos como proyectos de vida, que se pueden definir y potenciar gracias a nosotras, a nuestros saberes, acciones, gestiones, y prácticas.

Pero en relación al componente que venimos desarrollando, no olvidamos que hay una corresponsabilidad que está recargada al maestro y a las comunidades, más aun después de las fusiones, las cuales además de lo anteriormente mencionado, generan que haya menor inversión económica, dotación, apoyo y acompañamiento, pues el presupuesto se divide según la matrícula, y ¿qué esperamos entonces las escuelas que tenemos 15 niños matriculados?, lo que recibimos es siempre paños de agua tibia, que no responden a las necesidades reales, sino que se convierten en soluciones superfluas.

“Allí tendría que trabajar con las niñas, pues esta escuela además de enormes problemas arquitectónicos, estructurales y en general locativos, no contaba con materiales lúdicos, tecnológicos, con textos o herramientas

educativas con que pudiera diversificar las estrategias y metodologías, pero vi que eso no era una excusa” (Ibeth, Relato #4).

De igual manera, es importante destacar que las instituciones educativas que están a cargo de la administración de nuestras sedes, siguen pensando y actuando de manera centralizada, lo que hace que desconozcan las características, no solo contextuales de las zonas rurales de sus propias sedes y de la población que las habitan, sino que también se invisibilizan las necesidades en torno a los procesos educativos de estos contextos. En consecuencia, cuando se hacen interpelaciones o exigencias por parte de nosotras, los administrativos solucionan de manera superflua los hechos, dejando toda la responsabilidad a las que estamos inmersas en las comunidades, para que con los “pañitos de agua” que nos brindan como solución, seamos quienes nos responsabilicemos y demos la cara a las comunidades.

Ahora pasamos a otro aspecto que nos ha permitido entender las implicaciones del componente de gestión y es aquel relacionado con asuntos evaluativos en relación al funcionamiento, operatividad y puesta en marcha, en la actualidad, del modelo en las escuelas, pues desde el órgano administrativo de nuestras instituciones, desde la Secretaría de Educación local y departamental, y desde el MEN, en el tiempo que hemos estado en las escuelas rurales, nunca se ha realizado un seguimiento o evaluación a los procesos, productos y resultados de Escuela Nueva como modelo, lo que no permite analizar fallas o inconsistencias de este, pero a su vez impide que se establezcan planes de mejora, actualización y renovación del mismo.

Adicionalmente encontramos que las evaluaciones anuales de desempeño que se realizan al maestro rural, dentro de sus ítems de evaluación no tienen en cuenta si el maestro implementa o no el modelo Escuela Nueva en su sede, lo que deja de lado observar su desempeño, en relación a las funciones específicas que debe cumplir con base al modelo que aplica, además de que genera que se valore y estime el desempeño que tiene con los criterios que se tienen para todos los docentes sin distinción de la modalidad que apliquen y del contexto donde labore, lo que es inequitativo frente a las responsabilidades y funciones que ejerce el maestro rural.

Para finalizar este apartado, hasta ahora haber mencionado aspectos históricos, teóricos y legales de Escuela Nueva en nuestro país nos ha permitido dar a conocer de manera sucinta apartes del surgimiento y algunas características de su aplicabilidad, nos proporciona la posibilidad de mostrarle al lector la interpretación que hemos construido partiendo de una postura crítica en relación con los hallazgos de investigación desde nuestra realidad, que para este apartado hace alusión a: el cambio de postura de la FEN en relación a la forma de nombrar el modelo y de la exclusión de dos formas de concebirlo en relación

a años anteriores; al desconocimiento de los maestros en relación al modelo a aplicar cuando llegan por primera vez a la educación rural, lo que indica la necesidad de formación de estos bien sea desde el pregrado o por las entidades contratantes antes de que inicien su labor; encontramos que las existen pocas leyes y políticas de educación rural, las existentes son defectuosas y carecen de abarcar las necesidades reales de los contextos, además de que se requiere la creación de un política pública de educación rural actualizada y que sea creada

Con la participación de la población rural y los maestros rurales, además de que se le asigne presupuesto para su ejecución; se requiere de inversión para la dotación de material y herramienta de las escuelas rurales, además del sostenimiento y reparación de sus estructura física, para lo cual los recursos que se le asignen a cada sede rural no pueden depender de la cantidad de estudiantes que la sede tenga; en el tiempo de desempeño nuestro como maestras rurales no encontramos que se haya hecho seguimiento a la implementación del modelo, a su funcionamiento y menos aún que se hagan planes de mejora con referencia a este y a sus componentes y por último, la evaluación anual que se realiza a los docentes es inequitativa en la medida en que se nos evalúa con criterios generalizados para todos los docentes a pesar de que nuestras funciones son diferentes. Por consiguiente, lo hasta ahora abordado se convierte en la apertura del tejido de Líneas de Sentido que formarán un entramado de profundizaciones en torno a aspectos en relación a la categoría Escuela Nueva.

3.1.1. El tórax ... Guías de aprendizaje

La primera línea de sentido que nos permitirá hacer puntadas en este entramado, será Guías de aprendizaje, debido al significado que tienen tanto para el modelo y su historia, como para las escuelas y sus maestros. Para el desarrollo de esta línea, esbozaremos dos posturas en relación a las guías de aprendizaje, una de estas hace alusión a lo que postula la FEN y, por otra parte, mostraremos lo que establece el MEN en referencia a este tema, al mismo tiempo daremos a conocer lo que deviene de la realidad de nuestras aulas. A propósito, la FEN argumenta que,

Las guías de aprendizaje para el modelo constituyen una parte fundamental del componente curricular del modelo escuela nueva activa. Son textos que promueven tanto el aprendizaje autónomo como procesos de aprendizajes activos y participativos, centrados en el estudiante. (...) el trabajo con las guías es orientado por el docente. Buscan dinamizar una metodología activa y participativa (...) que permitan mejorar los procesos de aprendizaje (Colbert, 2016, p. 20).

Es decir, las guías son consideradas como mucho más que un libro de texto para esta fundación; según la cual, posibilitan mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes, convirtiéndose en un recurso primordial, que viabiliza la materialización del componente curricular, suscitando la participación activa del estudiante, quien es el centro de los procesos. Además, les permite a los estudiantes el alcance de aprendizajes significativos, toda vez que promueve la participación de otros actores y compañeros, teniendo en cuenta el ritmo para aprender que tiene cada individuo, haciendo de esta una cualidad que da cabida a la promoción flexible.

En relación a los aspectos mencionados, a los ritmos de aprendizaje, y a la promoción flexible que propicia el modelo, según la FEN, estamos en desacuerdo con base en lo vivido en nuestras realidades, pues la falta o ausencia de guías de aprendizaje hace que de manera frecuente se alteren los ritmos de aprendizaje de los niños, pues debemos poner a trabajar todo un grado con una sola guía, y en nuestra experiencia, no nos hemos encontrado con una pareja o colectivo de estudiantes donde todos manejen el mismo ritmo de aprendizaje y el mismo tiempo de desarrollo de las actividades, lo que implica que siempre hayan rezagados, con los cuales tenemos que implementar otras actividades que permitan la consecución de los logros, y a los de un ritmo más rápido, debemos buscarles actividades o trabajos adicionales.

“Los estudiantes # 6 y #7 del grado X, siempre se quedan atrasados en las actividades que les asignó, y solo hay una guía de varias de las áreas de ese grado, esto me implica llegar a acuerdos con sus padres y desarrollar otras estrategias con ellos, para que los niños alcancen a trabajar todos los temas de un periodo” (Andrea, autoobservación de clases).

Por otra parte, lo planteado por el modelo en torno a la promoción flexible, argumenta que “un estudiante que se ausenta de la escuela, por causa justificada puede continuar sus estudios en cualquier momento” (p. 340), en contraposición del Sistema de Evaluación Institucional (SIE) actual, nos obliga a tener notas de seguimiento por periodos que se corresponden con unas fechas, logros, competencias, tiempos establecidos y periodos académicos definidos.

Aunque las instituciones quisieran cambiar el SIE, no pueden porque desde el SIMAT (Sistema de Matrículas Estudiantil) obligan el reporte de ingresos, salidas y ausencias de los estudiantes matriculados por sede de manera periódica, de igual modo en el registro del DANE, se debe especificar anualmente los estudiantes promovidos, reprobados y desertores, lo que deja de lado la posibilidad de que un estudiante pueda catalogarse desde las evaluaciones con logros en proceso.

Adicionalmente desde la administración educativa se nos advierte de que si en las aulas contamos con estudiantes que se ausenten por largos periodos de tiempo sin reportes justificados (como enfermedades o incapacidades) o que si están cooperando en labores con sus padres en horarios escolares de manera frecuente, debemos reportar el caso a comisaria de familia o policía de infancia y adolescencia por haber la posibilidad de que se tipifique como trabajo infantil o vulneración de derechos a un menor. Siguiendo con los planteamientos de la FEN en torno a las guías de aprendizaje sostiene que,

Facilitan la planeación de clases. Articulan la formación docente y la práctica pedagógica como actividades planteadas en las guías; cualifican el rol del docente como orientador y evaluación del proceso de aprendizaje; la guía le permite al maestro articular coherentemente tanto la metodología como los textos utilizados por el docente en el proceso de aprendizaje (Colbert, 2016, p.24)

Con esto, la Fundación postula que las guías pretenden una dinamización de las prácticas pedagógicas del maestro haciéndolas más activas, participativas y eficientes en su labor como orientador, brindándole recursos, herramientas y posibilidades de planificación para la mejora de los procesos de aprendizaje. Además, aseguran que les permite a los estudiantes destinar mayor cantidad de tiempo para la realización de trabajos que implican aprendizajes, pues no deben estar al pendiente de anuncios o intervenciones frecuentes de sus maestros.

Al respecto observamos que la Fundación pone como centro del modelo y como elemento fundamental e insustituible las guías de aprendizaje, proyectando que el uso de estas es indispensable, lo que hace que se dé a entender entre líneas que sin ellas la transferencia, construcción y acceso al aprendizaje no podría ser posible. Es innegable que este artefacto es un elemento útil para los maestros unitarios en relación a la reducción de cantidad de planeaciones por áreas, por grados, además para los maestros que llegamos por primera vez a ser educadores en la modalidad de Escuela Nueva, y quienes somos formados en un área específica del conocimiento, las guías de aprendizaje se convierten en una salvación, pues por lo menos tienen un condensado de contenido que permiten el abordaje de temas que desconocemos y son de los pocos materiales físicos con los que cuentan las escuelas rurales.

No obstante, después del tiempo, cuando se es un maestro inquieto y se empieza a analizar y a comprender las realidades, necesidades y a conocer otras dinámicas, el uso de las guías de aprendizaje de manera permanente empieza a ser problematizado, puesto que sentimos la necesidad de usar otras estrategias para aumentar la motivación de los estudiantes, para diversificar las formas de presentar los contenidos y para generar otras de relaciones y exigencias desde las formas y posibilidades de aprender.

“Luego de varios años realizando las mismas actividades que propone escuela nueva, he sentido la necesidad de buscar otras estrategias que diversifiquen el proceso de formación de los estudiantes para que de alguna manera no se repitan actividades año tras año” (Ibeth, relato #4)

De esta manera, con lo expuesto reforzamos nuestra idea de que este elemento no puede ser visto como el centro del modelo, pues esto significa despojar y desconocer el saber, la posición y las prácticas del maestro en relación al modelo, a las dinámicas del contexto y a su injerencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En otro sentido, Colbert y Vásquez (2009) sugieren que,

“Las guías de aprendizaje permiten que los estudiantes de las escuelas de escasos recursos, (...) tengan acceso a la dotación de textos por parte del Estado, a costos financieramente viables, (...) cada módulo es utilizado durante varios años lectivos por de dos o tres estudiantes. Además, no son fungibles (pág. 276).

A propósito, desde nuestra realidad hay dos aspectos por aclarar, el primero es que al parecer para nuestros gobiernos la dotación de las guías no fue financieramente sostenible, pues carecemos de dotación hace 5 años lo que desmiente lo que se postulan al inicio los teóricos citados; lo que conlleva a que por años en nuestras escuelas haya una carencia de dotación de Guías de Aprendizaje de muchos grados y áreas.

Sumado a lo anterior, las guías de aprendizaje expedidas por la FEN están orientados para el aprendizaje de las áreas básicas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Tecnología, Ética y Educación para la Paz y la Convivencia, Emprendimiento y Educación Económica y Financiera. En nuestras instituciones dentro del currículo, para primaria se orientan 10 áreas fundamentales más cuatro proyectos transversales de obligatorio cumplimiento, lo que hace que no tengamos guías para todas las áreas del currículo, y que si se hace un cruce entre las guías de aprendizaje que debemos tener y las que en realidad poseemos - Horizontes no tiene guías de Matemáticas de cuarto, y ambas escuelas carecemos de guías de Ética y Valores Humanos y Tecnología de varios grados -, además de que nuestras guías son correspondientes a las entregadas en el año 2015, lo que implica que no poseamos las guías que fueron producidas en el 2016 por la FEN (de áreas como Ética y educación para la paz, y Emprendimiento y Educación Económica y Financiera); esto refuerza que sea insostenible pensar que las guías de aprendizaje son el eje transversal del modelo, quizá en otros lugares así sea, pero para nuestras escuelas no.

“Primero y segundo trabajan en parejas por que las guías no alcanzan y deben compartir; tercero tiene un solo estudiante y maneja una guía para él solo, el grado cuarto tiene 2 guías y hay 4 estudiantes, por lo que deben

trabajar en parejas y quinto sólo tienen una sola guía para dos estudiantes y también trabajan en parejas, lo que significa que al trabajar por parejas deben realizar las mismas actividades y avanzar al mismo ritmo” (Ibeth, Clase con guía)

En realidad, nos hemos adaptado a vivir y coexistir dentro de nuestras aulas y escuelas con la carencia de muchos recursos de diversas índoles (fungibles, tecnológicos, científicos, literarios, didácticos y demás), adicional a ello hemos desarrollado habilidades para reemplazar o prescindir de estos, por lo que necesitamos que se nos considere como seres con derechos y que se nos dé lo que necesitamos.

“No quiero más para el campo colombiano, para su gente, escuelas, maestros y estudiantes sobras o excusas, no quiero más descuidos aberrantes y descarados, no más promesas incumplidas y manoseos políticos, no quiero más ser vista como la docente verraca” (...) porque voy a una zona donde el estado y los gobiernos olvidaron actuar. Queremos emancipar-nos, contribuir al activismo político para luchar contra las faltas y olvidos que han tenido los de corbata y cuello blanco con mis niños, con la escuela, con nuestros contextos, e incluso con los maestros” (Andrea, Relato #6).

Por otra parte, en nuestro proceso de enseñanza bajo el modelo y con la utilización de las guías de aprendizaje propuestas para los grados de Transición y Primero, hemos tenido tensiones, las cuales hacen referencia a que la FEN no conceptualiza el grado Transición, sino que hace referencia al nivel de Preescolar, desde allí se emiten para este grado dos guías, las cuales carecen de sentido metodológico y didáctico para la utilización de ellas en este grado, pues requieren de un acompañamiento permanente del maestro.

Es así que se deja de lado el hecho de que nosotras somos maestras que manejamos grados a la vez, que no podemos estar todo el tiempo al pendiente exclusivamente de estos niños, ni llevar a cabo algunas de las estrategias que allí se proponen, más aún de la forma en que se hace, pues requiere que la maestra se sienta, explique, los supervise, los oriente, les refuerce, los induzca, los motive, les lea todo el tiempo y entonces ¿qué hacer con los otros 5 grados que tenemos a nuestro cargo, y quienes aún, en su mayoría no son autónomos y requieren de ampliaciones, refuerzos, orientaciones y explicaciones constantes?

“Es interesante observar que los estudiantes de los grados cuarto y quinto trabajan con las cartillas de manera un poco más autónoma, aunque también necesitan de acompañamiento, mientras que de preescolar a tercero si no se les acompaña cambian de actitud, conversan, juegan, se peinan, o simplemente no hacen nada” (Ibeth, clase con guía).

En definitiva, el material que se plantea para Preescolar carece de entender en qué contexto se va a desarrollar y en qué condiciones, además con qué población, pues requiere de leer, de instruir, y da un enorme salto en cuanto a las habilidades que pretende desarrollar.

Adicionalmente, los niños que llegan al grado transición, en ocasiones llegan y no tienen control de esfínteres o no tienen independencia en habilidades de la vida diaria (no comen solos, no van al baño solos, no se asean, etc.), adicionalmente, en ocasiones presentan apegos familiares, que complejizan su atención; lo que puede deberse a que, por ejemplo, los niños de la Sede Horizontes no asisten a programas de educación inicial o guarderías (en donde se trabajan prenociones y los aspectos mencionados de independencia), dado que en esta localidad no existen por su lejanía y baja población, por tanto sus habilidades sociales, inter e intra personales están inmaduras, generando un reto en la maestra que debe tener más grupos con diversidad de requerimientos. Este panorama hace que, al nosotras recibir estos pequeños, veamos la falta de formación específica nuestra, para la enseñanza y atención de niños de estas edades y de este nivel.

Igualmente, observamos una desarticulación en referencia a las habilidades que deben desarrollarse en los estudiantes de preescolar y las que deben tener para este grado, pues las cartillas que se tienen disponibles para primero, las cuales son tres, desde la primera página requieren que el niño ya sepa leer y escribir, lo que denota un salto abismal, pues en preescolar se trabaja con los niños aprestamiento, habilidades motrices, cognitivas, sociales y en general las cinco dimensiones (corporal, estética, cognitiva, socio afectiva y espiritual). Con esto, consideramos que desde el modelo Escuela Nueva no se cuenta con materiales idóneos para este grado.

Por otra parte, desde el Ministerio de Educación Nacional (2010), y su postura sobre las guías de aprendizaje que brinda en el marco del modelo Escuela Nueva, aparece como propuesta didáctica el uso de cartillas de primero a Quinto de Básica Primaria; estas se componen por unidades y guías formando secuencias didácticas, las cuales se basan en principios pedagógicos que retoman el conocimiento construido socialmente, la relevancia de los entornos y los ambientes para permitir el alcance de aprendizajes significativos, así como la importancia y la utilidad que tiene las relaciones y los encuentros entre maestros, estudiantes y el saber en los escenarios educativos. Dentro de ellas se concibe la formación en torno a la participación y se pretende darle cabida a la evaluación, además de sumarle al desarrollo de competencias en las diversas áreas, de la creatividad y a la diversidad de pensamiento.

Por otra parte, es necesario clarificar dos aspectos sobre las guías ofertadas por el MEN uno es que son editadas en el año 2010, y son las que aparecen publicadas; otro es que las guías de aprendizaje

expedidas por el MEN son diferentes a las emitidas por la FEN. Reviste de importancia esta claridad pues, existen diferencias entre ambas.

En referencia a la postura del Ministerio referente a las guías de aprendizaje interpretamos que el MEN no centra los procesos de enseñanza y aprendizaje en el uso o no de las cartillas, por lo cual da libertad en cuanto a su implementación, no considerándolas como camisa de fuerza, lo que nos permite comprender que tenemos como maestras libertad en el uso del material, sin que se incurra en una falta o que se genere un quiebre el hecho de que en ocasiones no usemos guías.

Por consiguiente, el hecho de que nosotras en la habitualidad seleccionemos el contenido a enseñar de este material, no sería una falta, puesto que consideramos que no todo lo abordado en ellas es pertinente, todas vez que lo propuesto allí no siempre se ajusta al contexto, a las necesidades de los niños, de la época, y algunas veces suelen ser repetitivos a pesar de que los niños ya hayan alcanzado el logro estipulado; elegimos con frecuencia otros referentes, fuentes y estrategias para abordar los contenidos bien sea planteados por estas o los que consideremos, pues también le damos valor a nuestro saber y a lo que la experiencia en la práctica, nos ha ido enseñando.

“Las guías son señalizadas con lápiz de manera anticipada por mí, esto para indicarle a cada niño, de cada grado, por cada área que debe trabajar; para ello hice un análisis de las temáticas, logros y de las mallas curriculares y así prescindir de temas o actividades planteadas por las guías pues estas generan actos de aprendizaje repetitivos y mecánicos referente a los contenidos y el hecho de que los niños trabajan 25 horas semanales con esta herramienta conlleva cansancio y aburrimiento en los estudiantes” (Andrea, clase con guía).

Esto afirma que el docente no depende de las guías para desarrollar los temas, pues además de la inexistencia de esta herramienta en diversas áreas, es el maestro quien elige no solo las temáticas a abordar, según las normativas educativas y el currículo, sino también las estrategias metodológicas para desarrollar el contenido propuesto, ello ligado a su gusto y estilo de enseñanza, pero también a las necesidades y requerimientos de los estudiantes y sus contextos. Adicionalmente, cuando elegimos trabajar con las guías de aprendizaje, hemos desarrollado una estrategia que antes que nada ha sido funcional para nosotras, pues nos permite agilizar el trabajo, evitar los tiempos muertos y optimizar el aprendizaje de los estudiantes, y es iniciar asignándoles el trabajo a los grados cuarto y quinto, pues estos niños ya han adquirido procesos de lectura y escritura alfabética y mayor comprensión lectora, por lo cual pueden leer y manejar con más facilidad lo que se les asigna, asimismo ellos llevan más años trabajando con las guías, lo que les ha dado mayor práctica y mejor desempeño en torno al uso de esta herramienta.

“Estos niños han desarrollado mayor autonomía, manejan con mayor fluidez las guías, pues llevan varios años usándolas, y tienen mayor grado de seguimiento y comprensión de instrucciones, tanto verbales como escritas”

(Andrea, Clase con guía).

Por lo que se refiere al hecho de que las guías estén publicadas en la página web del Ministerio, desde nuestra postura lo celebramos, pues esto permite que haya una circulación masiva y libre acceso y así en caso de haber faltantes se puedan imprimir o consultar, ejemplo que debería seguir la FEN con sus guías. Aclaremos que en nuestras escuelas, sedes e instituciones hacemos uso de las suministradas por la FEN desde el 2015.

Por lo que se refiere al MEN, admite que Escuela Nueva para el grado de Transición no cuenta con material que se adapte a las necesidades y habilidades a desarrollar en este grado, sin embargo, plantea orientaciones didácticas para el trabajo en dicho grado. Esto nos indica que se requiere de mayor trabajo para la atención de este grado desde la educación rural.

Dentro de esta línea de sentido, adquiere relevancia que demos a conocer la opinión o perspectiva de los estudiantes alrededor de la implementación y uso de las guías en las escuelas también, pues su mirada también nos da la posibilidad de saber cuáles son sus preferencias; encontramos que en su mayoría los estudiantes de La Delgadita refieren gusto y agrado en relación a la utilización de las guías de aprendizaje

“A mí me encanta trabajar con las cartillas yo cuando sea grande quiero escribir por lo menos una cartilla de aprendizaje” (Est. #22 Fotolenguaje, La Delgadita).

Observamos que a los niños les gustan las guías por sus formas, dibujos, colores, ya que para ellos son llamativas en relación a que son pocos los materiales impresos a los que estos tienen acceso, adicionalmente, a través de comparaciones y análisis que hacemos en la habitualidad como maestras, vemos que estos pequeños prefieren textos que no demanden de ellos retos cognitivos relevantes, prefiriendo por tanto una estructura de texto más de índole literal, que no les implique muchos esfuerzos cognitivos.

De manera contraria, los estudiantes de Horizontes expresan:

“A mí no me gusta casi trabajar en las guías, son aburridas y hay que escribir mucho” (Est. #10, Foto lenguaje, Horizontes)

“No me identifico con las guías porque me gusta más cuando vemos clases que no las tienen” (Est. #15, Fotolenguaje, Horizontes)

Este contraste entre ambas versiones es importante considerarlo pues si el modelo está centrado en los niños y su aprendizaje, se debe pensar en sus gustos y opiniones en referencia también al material que van a utilizar. No se puede generalizar, por el hecho de que las guías de aprendizaje se hayan propuesto para ser herramientas que propicien el trabajo cooperativo, el aprendizaje activo y que hayan sido creadas pensando en los estudiantes, esto garantice su éxito, haciéndolas amadas por los niños. Pues como cualquier herramienta, el agrado o desagrado que se tenga hacia ellas depende de aspectos subjetivos como gustos, estilos y preferencias del público al cual se dirige.

Para concluir esta sección, destacamos la importancia de haber abordado las posturas que tienen la Fundación Escuela Nueva y el Ministerio de Educación Nacional en referencia a las guías de aprendizaje, nos permitió señalar características y aspectos puntuales de estas herramientas. Las posturas de cada entidad respecto a su uso y asumiendo criticidad teniendo en cuenta la cotidianidad e intereses investigativos, para así esbozar hallazgos que en este apartado se refieren a: ponemos en entre dicho que las guías de aprendizaje propuestas por el modelo Escuela Nueva respete el ritmo de aprendizaje de los estudiantes; que de acuerdo con las normativas vigentes se considere que el modelo puede seguir ofreciéndose como flexible; la falta de guías de aprendizaje tiene implicaciones directas no solo en las dinámicas escolares, sino que a su vez muestra que si son consideradas como nucleares, se relega el lugar del maestro, desconociendo su saber y prácticas y la importancia que tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en relación al componente curricular del modelo; se presentan la falta de articulación que tienen las guías de Transición en relación con las del grado Primero; finalmente, encontramos diferencia en cuanto al gusto y agrado de los estudiantes de nuestras sedes y al trabajo con las guías de aprendizaje.

3.1.2. El Abdomen ... Aprendizaje Cooperativo

Configuramos ahora otra línea de sentido que aporta a la construcción de Escuela Nueva como categoría de análisis. Esta línea es Aprendizaje cooperativo, tema de suma relevancia en nuestros hallazgos de investigación porque en las prácticas cotidianas dentro del aula y desde lo encontrado en el trabajo de campo el aprendizaje cooperativo tuvo un papel destacado, lo que implica que sea analizado a la luz de este trabajo. Como lo define Johnson, Johnson & Holubec (1999),

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (p. 5).

Como lo señalan los autores, el aprendizaje cooperativo indica como un colectivo de individuos ayuda y se acciona en torno a la consecución de un logro que favorezca a todos por igual. Esta estrategia llevada al aula, contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje agradables, que permite la participación activa en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes, estos tienen la posibilidad de dar a conocer lo que han aprendido, escuchar a otros que están dentro de este mismo curso y aprender a respetar las opiniones y procesos de los demás; a través de esta estrategia se aporta al desarrollo de la autonomía, toma de decisiones y exposición de lo que se sabe, de modo que, al maestro le implica diferenciar sus prácticas pedagógicas y asumirse como orientador.

“Cuando yo trabajo en equipo y yo no sé, mi compañero me explica todo lo que yo no entiendo y así avanzamos los dos y vamos muy adelantados” (Est. #23, Fotolenguaje, La Delgadita).

Desde nuestra experiencia en el modelo Escuela Nueva, los estudiantes de diferentes edades y habilidades, conforman grupos que, a través del aprendizaje cooperativo, les brinda estudiar y aprender, responsabilizándose de manera individual de la adquisición de aprendizajes, además aporta y apoya a los demás miembros del equipo, por lo cual el trabajo cooperativo en nuestras escuelas, no surge como un acto impuesto y repetitivo, o carente de gusto, apropiación y sentido, sino que, por el contrario, observamos año a año, como de manera natural en los diversos grupos, y en la escuela en general se van delegando funciones, tareas, actividades y demás entre cada uno de los estudiantes.

“He observado que cuando los niños aprenden con otros esto incrementa su motivación, cada estudiante muestra más sentido de pertenencia por lo que hace e intenta tener cohesión con sus compañeros; veo cuanto les agrada hacer aprender con y de otros, incluso van consolidando equipos que ayudan a incrementar o acelerar su respuestas y aprendizaje, lo que incide de forma directa en su autoestima” (Andrea, Clase sin guía).

Una característica del aprendizaje cooperativo es que contribuye a crear consciencia de la responsabilidad individual y grupal, lo que contribuye al desarrollo de competencias, la toma de decisiones y la habilidad para asumir el rol de mediador en caso de presentarse un conflicto con otro o en el equipo. En la misma línea Acuña & López (2011), indican que

El aprendizaje cooperativo como aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos (p. 31).

Como lo hacen notar los autores, el aprendizaje cooperativo promueve situaciones que vinculan de manera estrecha y cercana a cada participante en torno a la consecución de objetivos comunes, subrayando de aquí lo común, pues la meta termina siendo alcanzada solo si son todos quienes la

alcanzan. El aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica aporta por medio de la conformación de grupos reducidos y con diversidad de ritmos y formas de rendimiento, que cada integrante asuma la responsabilidad de aprender lo abordado en la clase o actividad a desarrollar, así como de contribuir a que los diferentes participantes del grupo lo aprendan, generando desarrollo cognitivo y social en cada miembro.

Referente a las posturas sobre aprendizaje cooperativo, como maestras admitimos las ventajas y bondades del trabajo cooperativo, pues las múltiples habilidades, ya mencionadas, que los estudiantes desarrollan cuando se pone en funcionamiento dicha estrategia, son evidentes. Por lo observado en la escuela con nuestros estudiantes,

“Ellos tienen una excelente conciencia de compartir no sólo materiales, sino también saberes; cuando alguien no tiene materiales o no sabe algo ellos les dan, se den sus materiales para que nadie se quede sin realizar la actividad que se les propone; adicionalmente, han aprendido a localizar a los compañeros que brindan apoyo o los que más lo requieren, reconociendo sus habilidades y debilidades, fomentando también la colaboración y el trabajo en equipo, pues lo ven incluso como necesario” (Andrea, Clase con guía).

En consonancia con lo anterior, en nuestras escuelas cuando el aprendizaje cooperativo es desarrollado como estrategia, que contribuye al desarrollo de múltiples habilidades en los estudiantes, les facilita el alcance de aprendizajes en el marco de la cooperación, mejora su desempeño, ayuda a sopesar las ocupaciones e imposibilidades de las maestras para estar en todos los lugares y en cada uno de los grupos al mismo tiempo.

De igual modo, de forma natural en estos ambientes, los estudiantes de los grados más avanzados se convierten en “piezas” fundamentales, pues sin que se les designe, asumen el papel de líderes, esto en las actividades o áreas que se desarrollan en aulas, pues son quienes además de llevar más años no solo con nosotras, sino también en el modelo, lo que los llena de experiencia, hace que conozcan los métodos y las formas en que se hacen las cosas y en cómo se pretende que funcione la escuela; por ejemplo, en las áreas de educación física, artes, en la huerta escolar, entre otras, ellos asumen el liderazgo, lo que permite que la profesora pueda dividir su tiempo entre otros estudiantes o grados que más lo requieren, lo que genera un doble beneficio tanto para los estudiantes, como para nosotras.

“Es ahí donde desarrollar la capacidad de liderar, compartir y ayudar de los estudiantes de grados superiores, genera que, en gran medida se disminuya la tensión que sufrimos los profes” (Andrea, Clase con guía).

En lo concerniente al aprendizaje cooperativo, lo anterior afirma que, dentro de nuestras aulas, está lejos de ser establecido desde figuras autoritarias o de orden impuesto, por el contrario, nacen desde el

reconocimiento del otro y de la capacidad que van desarrollando nuestros estudiantes en detectar sus fortalezas y debilidades a favor de sacar cada actividad u objetivo establecido adelante. En ese sentido, es muy bello poder visualizar cómo se potencian los aprendizajes de manera colectiva sin distinción de grado, pues este no es un elemento clasificador o limitante para que en nuestras escuelas el conocimiento y el aprendizaje circule con libertad, sin prejuicios, sin barreras de estratificación, de pertenencia a un grado, de edad o de condición.

Así mismo, el aprendizaje cooperativo nos demuestra que se forman sinergias que corroboran las posturas teóricas sobre las potencialidades que tiene, además aporta al fortalecimiento de cada individuo en relación consigo mismo y con sus cercanos, lo que a mediano plazo, repercute en términos comunitarios y no solo escolares, lo que genera entonces que la escuela se convierta en un espacio que propicia experiencias reales y que fortalezca competencias no sólo de orden académico, sino también humano y social, pues se trasciende de lo abstracto y de los muros de la escuela, a lo práctico y a lo contextual.

En otras palabras, resaltamos el aprendizaje cooperativo como una estrategia potenciada por cada una de las maestras en conjunto con sus estudiantes, debido a que nos ubicamos en una posición de enseñanza horizontal, donde los estudiantes son reconocidos como sujetos activos, capaces y partícipes de sus propios aprendizajes, lo que lleva a que los involucremos a tal punto, que empezamos a trabajar de la mano, en cuanto a contenidos curriculares o académicos, en la relación con la escuela, a su mantenimiento, cuidado, sostenimiento, decoración y visibilización ante la comunidad, y en general en conjunto hacemos un equipo de trabajo que le contribuye tanto a ellos desde la cualificación de sus procesos, como a el beneficio de sus comunidades y, por ende, a nuestro trabajo.

Manifestamos que hemos empezado a vivir de manera especial desde que somos maestras rurales, al implementar prácticas de trabajo cooperativo en las aulas y en la escuela, es que lo que pasa en la escuela no se queda solo allí y no concierne solo a nuestro ser como maestras; esto toca de manera especial nuestras vidas, corazones y ser, como personas y como maestras, pues los estudiantes en las diferentes actividades se encargan también de enseñarnos, desde sus posturas, capacidades y habilidades aprendidas en el afuera, en las familias y la cultura que habitan, nos enseñan, en ocasiones, cómo es que ellos mismos funcionan, aprenden o se desarrollan mejor.

“Yo trabajo junto con mis estudiantes en diferentes tareas que tienen que ver no solo con los proyectos institucionales, actividades curriculares o cosas de la escuela, sino también con aspectos comunitarios (...) ellos a

mí me han enseñado demasiado sobre la vida, sobre el campo, sobre las personas y sobre los animales” (Ibeth, Clase comunitaria).

Lo abordado hasta ahora nos confirma que los estudiantes no son tabulas rasas, que llegan a la escuela sin conocimientos a que nosotras les enseñemos, por el contrario, desde la experiencia encontramos que ellos tienen saberes para aportar-nos, que a pesar de sus edades, posiciones, capacidades, géneros, habilidades y cualidades diversas, también hacen parte de nuestro equipo, que siempre está dispuesto a la mejora, a la proposición de actividades o ideas que los cualifican a ellos y a sus comunidades, pero también a nosotras desde lo personal y lo profesional, pues en ocasiones, cuando no sabes algo de su contexto, o al inicio de la modalidad, ellos son quienes te enseñan.

“Mis ocho estudiantes, “salvaron la patria”, ellos sin saberlo, a través de sus narrativas y de manera espontánea fueron quienes me dieron la primera cátedra de cómo utilizar el material de este Modelo con ellos” (Andrea, Relato #4).

El aprendizaje cooperativo desde lo personal y profesional se ve reflejado con los estudiantes y las personas de las comunidades cuando te instruyen, también cuando logramos establecer contacto con otros maestros bien sea porque están cercanos geográficamente o en los microcentros, en caso de que haya. Cuando compartimos con otros maestros, al escucharlos, verlos y en general sentir sus experiencias, producto de la realidad tangible y cercana, y no salidas de un realismo mágico, nos permite el regocijo del alma y el cuerpo, llena nuestro corazón, le brinda apertura a la mente, al ser y sobre todo, estas escasas pero valiosas cercanías, activan tanto aspectos humanos como la empatía y la escucha, como la apertura y agudización de los canales de aprendizaje, convirtiéndote en una esponja humana que absorbe, como la tierra árida y reseca, cualquier vestigio de lluvia, en nuestro caso, cualquier tipo de saber, postura, aporte, temática o conocimiento que tienen para aportarnos.

“Cada mes bajamos a la cabecera municipal para reunirnos los profesores, de a poco hicimos colegaje; cada encuentro nos permitía capacitarnos unos a otros de lo que sabíamos de Escuela Nueva, nos aportamos información y compartimos estrategias muy valiosas para replicar en el aula, a su vez conocíamos experiencias de vida de los profes en su labor, algunas épicas y otras desgarradoras, otras de profesión y de humanismo que son merecedoras de generalizar en todo lugar donde vayamos” (Andrea, Relato #4).

Los maestros rurales sabemos que los escasos encuentros que tenemos para formarnos en comunidades académicas y en cooperación con otros profesores, tenemos que aprovecharlos al máximo, pues son una escasa y propicia oportunidad para construir conocimiento, ser parte activa de un grupo de personas con las mismas finalidades de trabajo y, por tanto, permite adquirir aprendizajes de diverso nivel

y orden. Al mismo tiempo, se convierten en los espacios para fomentar en los maestros rurales el cultivo de seres humanos con principios, conocimiento, empoderamiento y sustento para hacer transformaciones de sí mismos y de sus prácticas pedagógicas, pero también de los contextos que habitan y de los seres que acompañan pues es el maestro el que promueve un desarrollo integral del ser.

“Con ayuda del microcentro rural fui interiorizando la dinámica de la modalidad Escuela Nueva; pude poco a poco dilucidar cómo funciona este sistema de enseñanza. Por mi deseo de conocer más sobre el modelo, la jefa de núcleo del momento me permitió asistir a una capacitación de Modelos Flexibles (...), donde por tres días pude dimensionar lo importante que son estos para el departamento, pues son un referente pedagógico que llega a los lugares más recónditos” (Ibeth. Relato #2).

En otras palabras, desde el componente de Formación del modelo Escuela Nueva, se aborda el aprendizaje cooperativo de los maestros rurales como una estrategia a través de la cual se pretende promover el trabajo colaborativo entre docentes, además de su desarrollo profesional, Tal como lo argumenta Colbert (2006),

La estrategia de capacitación organizada y dinamizada, como mecanismo realista y descentralizado que permite a los maestros adquirir competencias para poner en práctica un nuevo paradigma educativo en su escuela, mejorar sus conocimientos sobre las distintas asignaturas curriculares, elevar su satisfacción, motivación y autoestima al ver que sus alumnos aprenden más (p.30).

En consecuencia, el Microcentro es pensado para la cualificación del maestro en su quehacer en el modelo, porque centran la formación del docente en aspectos específicos que son referidos al aprendizaje de la introducción de estrategias, instrumentos, herramientas, planeaciones curriculares y diseño de proyectos dentro del marco del modelo Escuela Nueva; pretende que haya intercambios recíprocos de experiencias entre maestros para que unos aprendan de otros. Gracias a este espacio, se pretende que el maestro tenga la posibilidad de conocer acerca de sus funciones en cada componente, así pues, los microcentros posibilitan determinar acciones que cualifiquen y contextualice los proyectos educativo institucionales (PEI), para que los mismos sean oportunos a las zonas rurales donde se proyectan.

Al respecto, desde nuestra realidad debemos hacer mención de que desde las instituciones a las que pertenecemos, los microcentros no se dan como lo postula la FEN

Por ejemplo, en Amagá

“Aunque estos espacios se han constituido, las reuniones son esporádicas, cuando se desarrollan se hacen a nivel municipal más no institucional, lo que genera que las agendas sean apretadas y que, por tanto, no se traten temas de especial valor o necesidad de cada sede, comunidad y contexto que representa cada docente que asiste

a ellas. Asimismo, se resalta que allí no se cumplen los objetivos de auto capacitación, para ello se creó esta estrategia” (Ibeth. Relato #4)

Por otra parte, el panorama de Sopetrán

“De manera oficial en nuestra institución no existe el espacio de microcentros, por lo cual la única posibilidad de encuentros que tenemos los maestros es en las semanas institucionales, donde se tratan temas que no tienen que ver con la aplicabilidad del sistema, exposición de experiencias significativas, a la cualificación del maestro rural, y en general, a la posibilidad de un trabajo cooperativo, que incida en un aprendizaje cooperativo, pensado en la ruralidad” (Andrea. Relato # 6).

Ante esto por lo que se ha destacado en referencia al aprendizaje cooperativo entre maestros, lo refuerza en la necesidad de los microcentros, hacemos una invitación a que se haga una revisión concienzuda de la operatividad del sistema en la actualidad, que se planteen las alternativas para que se le dé cumplimiento a sus postulados y componentes, asimismo que se orienten espacios de formación calificada que no se queden en la réplica u operacionalización de los elementos del modelo, de asuntos curriculares, metodológicos o didácticos, sino que nos dé elementos de criticidad, para la producción de conocimiento e innovación; en general, que se nos conciba a los maestros rurales como posibles productores de saberes que puedan evolucionar, cualificar y transformar, no solo sus prácticas y los contextos, sino también el sistema, por tanto queremos que se nos abra posibilidades para ser seres de ciencia y de formación. Es así que los espacios de formación para los maestros rurales, con una frecuencia establecida, evita que se perpetúe la brecha de desigualdad e inequidad en cuanto a la posibilidad de formación que tenemos.

Por su parte, y como la medida más “actualizada” en nuestro departamento, la Secretaría de Educación de Antioquia, a través de la circular 000307 de 2018, emite las orientaciones que invitan a las secretarías de educación de cada municipio de Antioquia, a sus directores de núcleos educativos, directivos docentes, directores Rurales, docentes, juntas Municipales de educación, Comités Municipales de Política Social - COMPOS, Gobiernos Escolares y líderes locales, para que promuevan y fortalezcan los *microcentros rurales*.

Desde allí visualizan los microcentros como una estrategias que fomenta la instrucción docente a docente, posibilitando que cada uno pueda exponer y dar a conocer ante otros maestros sus experiencias pedagógicas significativas, a la vez, se menciona que esta estrategia incide en la mejora de la calidad educativa desde las prácticas docentes en coherencia con las realidades de la nueva ruralidad, y en consonancia con el fortalecimiento de esquemas descentralizados y participativos en aras a la

cualificación permanente del docente, lo que crea posibilidades de construcción colectiva alrededor de la puesta en marcha de modalidades de educación flexible (como Escuela Nueva).

Asimismo, con esta estrategia se contribuye al desarrollo de diversas actividades curriculares complementarias que inciden de manera directa en la prestación del servicio educativo, por parte del maestro, pues para quienes tienen amplio bagaje se convierte en la posibilidad de actualización, y para quienes apenas ingresan, es la posibilidad de formarlos frente a la implementación del modelo educativo.

Esta circular está en calidad de invitación, lo cual no da un sustento legal absoluto que pueda tomarse como ley y así se haga presión para su obligatorio cumplimiento, asimismo que se deleguen responsabilidades a distintas instancias institucionales, municipales y regionales para que garanticen su cumplimiento, evitando que se considere que con la asistencia de los maestros a estos espacios se incurre en una falta a la prestación del servicio educativo.

Para concluir, esta línea nos permite tener los siguientes hallazgos: visualizar el aprendizaje cooperativo tanto como aporte y posibilidad para el aprendizaje de los nuestros estudiantes como para los maestros; los estudiantes y las comunidades se convierten en enseñantes para las maestras desde sus experiencias con la cultura, costumbres y saberes comunitarios; hacemos un pronunciamiento y un llamado en cuanto a la necesidad de actualización, creación y operacionalización de leyes y políticas que pongan en funcionamiento u operativicen los microcentros rurales y otros espacios de formación para el maestro rural.

3.1.3. Las patas ... Aula Multigrado

Concebir Escuela Nueva conlleva de manera unívoca el desarrollo del concepto de aula multigrado. En la construcción de esta línea de sentido esbozaremos la definición de aula multigrado como una de las principales características de la educación rural.

De acuerdo al concepto de aula multigrado, Bustos (2007) plantea que,

Al hablar de multigraduación nos estamos refiriendo a un tipo de agrupamiento en el que el alumnado de diferentes edades comparte las condiciones propias del aula. (...) la terminología utilizada para identificar al grupo de alumnos de centros en los que existe multigraduación haya sido muy amplia (...) la expresión multigrado se ve como la más aceptada y la más precisa por su fundamento y significado (...) multigrado se trata de la combinación de dos o más grados en la misma clase (...) es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar (p. 356)

Este postulado apoya por tanto una de las formas de agrupamiento que más usamos los maestros en la educación rural, con lo cual buscamos generar espacios, dinámicas y actividades que sean comunes a todos nuestros estudiantes dentro del aula, lo que permite que compartir el mismo espacio sin distinción, clasificación de edad o grado asignado.

Por su parte la FEN en palabras de Colbert & Vásquez (2009), definen

La enseñanza multigrado como aquella que se realiza con estudiantes de diferentes edades, grados y habilidades, en una o dos aulas, donde uno o dos maestros trabajan simultáneamente con varios grados de básica, debido a que el número de estudiantes y maestros es insuficiente para formar cursos separados (p.33).

En consecuencia, desde esta Fundación se aborda que el motivo de la implementación del multigrado en las escuelas rurales colombianas, obedece a la baja densidad de población y de ubicación dispersa de la población.

Lo hasta acá abordado nos muestra que frente al concepto de multigrado hay convergencias, lo cual genera que desde el modelo Escuela Nueva, el desarrollo de esta estrategia tenga un soporte teórico y un desarrollo metodológico que, como lo mencionamos, desde nuestra realidad conversan. Por lo que se refiere a las implicaciones que tienen el desarrollo y puesta en marcha de la multigradualidad en la cotidianidad de nuestras escuelas, empezamos a encontrar que

“Los maestros que estamos en aulas multigrado, nos vemos avocados a tener una enorme capacidad de responder a muchos estímulos de manera simultánea, pues en una sola actividad llegan varios niños, en diferentes puntos de la tarea asignada y diferencias significativas en comprensión y seguimiento de instrucciones, con múltiples dudas, las cuales debes gestionar y resolver” (Andrea, Clase sin guía).

Esto conlleva que, como maestras y como personas empezamos a asumir el desarrollo de la multigradualidad como un reto indiscutible desde nuestras posturas, hasta el desarrollo de nuestras prácticas pedagógicas.

La multigradualidad entonces nos permite que, para el abordaje de temáticas y áreas del currículo, como maestras unitarias, pongamos en práctica el diálogo de saberes escolares, para que podamos abarcar en una sola clase, a todos los niños, al mismo tiempo, sin dividirlos por grado o por edades, conectando así varios discursos y temas.

“Este tipo de modalidad educativa nos lleva a poner en conversación, de manera cotidiana, saberes escolares, pues al tener todas las materias y todos los grupos, empezamos a hacer una conexión y asociación de contenidos”
(Andrea. Clase sin Guía).

Al respecto, Santos (2011), afirma que “las agrupaciones flexibles, (...) han permitido -romper con la graduación- evitando que la pertenencia a los grados sea el único criterio para generar los grupos de trabajo” (p. 74). Por tanto, el postulado de este autor apoya el hecho de que en el desarrollo de las clases bajo la multigradualidad conlleva la organización de dinámicas generales que se trabajen en ella y de elementos temáticos, lo que conlleva a que el maestro organice los objetivos que se tienen y que comprenda la globalidad del grupo y las particularidades de cada integrante.

Así pues, para nosotras dejar de lado la pertenencia a un grado para organizar la enseñanza de conceptos y temas en función de las necesidades personales o grupales, se ha convertido en una gran posibilidad, que nos deja observaciones no solo introspectivas, sino también en torno a las respuestas de nuestros estudiantes en relación a las dinámicas que de allí surgen, lo cual nos permite expresar opiniones como:

“Siento que, con este tipo de trabajo, se logra captar la atención de todos los estudiantes, puesto que hay un solo objetivo en común, que se alcanza de acuerdo a la disposición del grupo, de la motivación y del ritmo individual de los estudiantes, además del acompañamiento que realizo durante la jornada” (Ibeth. Clase sin guía).

Por otra parte, el sinnúmero de estrategias, acciones y consideraciones que como maestras unitarias debemos poner en práctica día a día en la realidad de nuestras aulas para poder orientar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes se desarrolle lo mejor posible con las condiciones que tenemos hace que,

“Los maestros que estamos en aulas multigrado, nos vemos retados a desarrollar una enorme capacidad de respuesta a muchos estímulos de manera simultánea, pues en una sola actividad llegan varios niños, en diferentes puntos de la tarea asignada y con diferencias significativas a nivel de su comprensión de la tarea y seguimiento de instrucciones; los estudiantes van a nosotras con múltiples dudas, las cuales debes gestionar y resolver en el acto, sin dejar a nadie de lado” (Andrea. Clase sin guía).

Esto nos ha enseñado a ser flexibles, empáticas y en muchas ocasiones, modificar las dinámicas, actividades y tiempos de realización de las tareas, dando pie a la universalización del aprendizaje, por tanto, cabida a la priorización a la diversidad.

Es así que comprendemos que la multigradualidad toma forma en la medida en que el maestro la desarrolle, y pone en torno a esta, su conocimiento y capacidades, sus estrategias y habilidades, lo que reafirma la importancia y pertinencia de nuestro papel en el aula multigrado. En nuestra realidad, llevamos a cabo el agrupamiento de los niños,

“En las áreas que no tienen guías, especialmente en Educación Física, Tecnológica, Artística y Emprendimiento, y en proyectos institucionales como proyecto de vida, yo trabajo con todo el grupo el mismo tema, teniendo en cuenta variaciones que se establecen según las competencias de los niños” (Ibeth, Relato #4).

Adicionalmente, consideramos que el multigrado posibilita la potenciación de los aprendizajes y la adquisición de competencias en todos, generando que los estudiantes de grados superiores se encuentren en repaso constante de temáticas y que los niños de grados inferiores se vean favorecidos al presenciar explicaciones sobre temas que según el currículo todavía no tendrían que ver, lo que permite establecer una relación frente a multigrado y el aprendizaje cooperativo. En este sentido, Bustos (2007) destaca que,

Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje y el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intergrupales, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas (p. 74).

De ahí que, los niños de menor edad en el grupo están en contacto permanente con estrategias de mayor complejidad lo que incide en su aprendizaje, además intentan reflejarse en las acciones de sus compañeros de mayor edad fijándolos como modelo a seguir, mientras que los de mayor edad aprenden a ser empáticos, muestran estrategias de desarrollo de actividades que les facilita la forma de hacer las cosas a los otros y asumen una posición de líderes espontánea, permitiendo ganancias de parte y parte, colaboración mutua y comprensión en ambas direcciones; esto gesta un espíritu de colaboración en todos gracias al constante trabajo en grupos, disminuyendo las pugnas o desacuerdos entre los miembros del equipo, mejorando por tanto la convivencia.

De igual modo, reconocemos que en función de los contextos y en beneficio de los habitantes de las zonas y de los estudiantes de nuestras escuelas, el hecho de que en muchas actividades y de manera consecutiva los niños interactúen, formen lazos y forjen amistades entre sí, sin importar de que unos sean más grandes o pequeños, pues incluso a nivel social y de interacción, las edades para ellos desaparecen, priorizando el establecimiento de relaciones, para la interacción o para el cariño, la personalidad y el ser de los otros, algo que quizá en escuelas o colegios que no manejan la multigradualidad, no se da.

“Estos niños trabajan de maneras increíbles, cooperan entre ellos, se enseñan, se apoyan, sin importar sus edades; como maestra disfruto demasiado las clases donde están todos juntos, pues veo un solo grupo de amigos, de colegas y de aprendices - enseñantes, sin distinción de jerarquías, y con una meta común. Creo que eso en otras instituciones graduadas no se da, en cambio acá, incluso por fuera de la escuela, la dinámica es la misma - colegaje parece ser su lema -” (Andrea. Clase sin guía).

Observamos la interrelación existente entre el aprendizaje cooperativo y la experiencia de aprender en aula multigrado, donde la cooperación y la colaboración son el centro, y donde existen dependencias afectivas entre miembros, que se amparan en acuerdos, normas y valores, lo que posibilita el funcionamiento y la unión del grupo en torno a la formación y al aprendizaje activo, permitiendo que haya una expansión y tránsito de los saberes más fluido y accesible.

Como maestras resaltamos que la multigradualidad nos ha dejado además de experiencias significativas como personas, también la cualificación de nuestro saber y prácticas pedagógicas, pues ante la realidad de las circunstancias en el aula, ponemos en práctica conocimientos que nos dio el pregrado, pero también que en la cotidianidad nos dan los niños y la vida.

“Yo siento que desde que trabajo de manera multigradual, mis prácticas pedagógicas se han enriquecido, cualificado y diversificado pues en cada planeación y ejecución de la actividad, debo pensar en múltiples variables, necesidades y fortalezas, que tiene cada integrante del grupo. Además, mis estructuras se han vuelto más flexibles y he aprendido a trabajar bajo presión, pues debo estar preparada para dar respuesta a variadas circunstancias que se dan en el día y en el aula” (Ibeth, Clase sin guía).

Destacamos también que la multigradualidad nos impone retos, pues nos exige saber de muchos temas, pero sobre todo la forma de desarrollarlos, para que así nuestros estudiantes puedan obtener los logros presupuestados por la vida, por la sociedad y por el currículo.

Aunque hayamos descrito las bondades de la multigradualidad, no queremos dejar de pronunciarnos en referencia a que a pesar de saber que el multigrado administrativamente ha sido más una “estrategia” de masificación y cobertura u oferta educativa, a bajo costo, consideramos que la inversión que se hace en las escuelas esté siendo mínima, al mismo tiempo consideramos necesario que se haga revisión y seguimiento a la implementación del modelo en función de la característica de multigradualidad que se aplica para establecer así cualificaciones y mejoras.

Para finalizar recopilamos lo abordado en esta línea de sentido en relación a los hallazgos encontrados: abordamos el concepto de multigrado y en relación a este concluimos que las maestras que nos desenvolvemos en él desarrollamos capacidades, habilidades y estrategias que en otros modelos educativos no; la existencia y bondades de la relación entre el fenómeno multigrado y el aprendizaje cooperativo; es el maestro el que le da forma y desarrollo a la multigradualidad en la escuela.

Este recorrido posibilitó que el cuerpo de nuestra mariposa llegará a su forma final, en un proceso que requirió del acomodo de cada componente que trae consigo. Sin embargo, este ciclo no termina acá, pues

el tronco no es toda la mariposa, por lo que iremos esbozando cada parte que la compone, hasta salir del corion.

3.2. La Cabeza ... Prácticas pedagógicas

Ya se ha formado quizá, una de las partes del cuerpo de la mariposa que mayor relevancia tiene, la cabeza; en ella están los órganos que le permitirán ver, orientarse, oler y comer, por tanto, garantizarán su existencia. Desde esta propuesta investigativa la cabeza de la mariposa será la categoría Prácticas Pedagógicas, pues consideramos que hacen parte de un todo en el acto de educar y de aprender, además de ser el reflejo del saber pedagógico y para nuestro caso de ser maestro en Escuela Nueva, por lo cual estas últimas se convierten en las líneas de sentido.

Pretendemos a través de la categoría desarrollar el concepto de práctica pedagógica, aterrizando en relación con la forma de entender nuestras propias prácticas como experiencias docentes que adquirimos en razón de los vínculos que establecemos con otros, siendo esta investigación la que nos ha permitido llegar a comprensiones, que nos permiten reconocerlas y nombrarlas.

Pues antes de este estudio, considerábamos que eso de ser maestras era algo que no se tenía que nombrar o describir, sino que se vivía y se expresaba, de tal manera que otros lo leyeran sin necesidad de presentarnos con títulos, puesto que esto nos acompaña en la vida cotidiana, por fuera del aula y de la escuela, pero no éramos completamente conscientes de ello, ya que lo habíamos naturalizado.

Pero ante las acotaciones de muchas personas, nos llevó a preguntarnos ¿qué es eso a lo que las personas se refieren que ven en nosotras por fuera del aula, y que las familias e incluso estudiantes, mencionan que es tan particular en nosotras?, esta pregunta nos rondó por mucho tiempo y quisimos ahondar en ella; después de autoobservarnos, de leernos, y de conversar sobre nosotras como maestras, llegamos a la conclusión que eso a lo que ellos se refieren son aspectos de nuestras prácticas pedagógicas. Hasta ese momento las comprendimos como:

“El quehacer o las acciones que ponemos en juego en la relación con otro, para que este se forme, aprenda o comprenda un tema determinado” (Andrea, Autoobservación).

Sin embargo, estos hechos advirtieron en nosotras la necesidad de consultar fuentes que nos permitiera consultar, refrescar o entender desde otras perspectivas este concepto, encontrando que según Campo & Restrepo (2002),

La práctica docente consiste en los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica mediante la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad, aportando en el desarrollo de la cultura en el contexto educativo (p. 31)

Las prácticas pedagógicas son entonces las formas de producir e intervenir, que al ponerse de manifiesto develan métodos replicables; están presentes en las formas en que se ejecutan hechos de manera habitual, bien sean perceptibles o a nivel de raciocinio, para dar respuestas estratégicas mediante las cuales el maestro moldea su presencia como sujeto y como parte de un colectivo, que contribuye al avance de la cultura en el entorno escolar.

Es así como, los maestros configuramos la existencia, desde los pensamientos y las acciones, ligándolas al estilo propio de proceder, en ocasiones auténtico, en otras aprendido, pero en resumen humanizado y cargado de experiencias y recorridos. Estas experiencias dejan entrever la personalidad, los criterios y las creencias de cada docente, pero también que reconfiguran lo que somos, permitiéndonos proyectar lo que queremos y podemos ser, impregnando en nuestras prácticas el estilo distintivo de cada uno, volviéndose así singulares.

En un sentido más amplio, para referirse al concepto de práctica pedagógica, Fandiño & Bermúdez (2015) citando a Zuluaga, sostienen que,

Hablar de práctica pedagógica es recuperar la historicidad de la pedagogía al trabajar su discursividad y herencia como saber pedagógico de nuestra sociedad. Para esta autora, la Práctica Pedagógica es una noción de doble naturaleza. Por un lado, es una noción metodológica sobre aquello que acontece en el salón de clase y de lo que hace cotidianamente el profesor. Por otro, es una noción discursiva, constituida por el triángulo escuela-docente-saber pedagógico. De esta manera, la Práctica Pedagógica da cuenta tanto de las prácticas como de los discursos que circulan en las aulas con el objetivo de discernir las formas de enunciación y de legitimación de los saberes enseñados en las instituciones (p. 32).

En otras palabras, la práctica pedagógica contiene dos aspectos relevantes, uno que hace alusión a los saberes y comprensiones del saber pedagógico sobre la enseñanza y otro sobre las acciones que desarrolla el maestro en las aulas. De esta manera, logramos comprender que nuestras prácticas se han configurado en relación a los saberes que poseemos, a los discursos por los que hemos circulado, a las experiencias que hemos tenido en el aula o en la vida.

Además, se hace preciso mencionar que las prácticas no siempre están orientadas por el currículo y sus demandas, sino también por lo que somos como individuos, lo que sucede en el contexto y en general

por los eventos o circunstancias que no pueden ser siempre medidas, estandarizadas y determinadas, porque si no, no habría posibilidad al cambio, transformación o innovación.

“Yo considero que a pesar de que algunos maestros nos formemos en lo mismo, y nos desempeñemos en escuelas rurales, no es garantía o exigencia de que nuestras prácticas sean idénticas, inclusive, aunque tengamos el mismo currículo la manera de desarrollarlo generalmente es diferente, y en mi opinión esto es una oportunidad”
(Andrea. Relato #3).

Adicionalmente, por medio de las prácticas pedagógicas el maestro deja ver sus saberes, los cuales pone en función de los intereses o elementos de carácter institucional, llevándolos a través de sus clases o actividades a la escuela, al respecto Zuluaga (1999) postula que,

La práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones. Los procesos de institucionalización normalizan tanto a la Pedagogía como a cualquier otro saber (p. 46).

Es así que, las prácticas pedagógicas acogen los saberes contextuales, curriculares y personales, configurando formas y matices diversos con base en la institución y contexto en el que se ubique el maestro que las desarrolla.

Adicionalmente, cabe subrayar que conocer como maestras la definición del concepto de prácticas pedagógicas no es suficiente, pues se requiere que el docente ponga en reflexión su propia práctica, tal como lo destacan Fandiño & Bermúdez (2015),

El docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional. Concretamente, la práctica pedagógica se asume como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad (p. 31).

Así pues, además de aprender y comprender teorías, y de desarrollarlas, es debido a que reflexionamos eso que se operacionaliza y materializa en el aula para la mediación de los aprendizajes, pues es la reflexión y la introspección en relación a nuestro quehacer, lo que nos permite configurarnos como personas y profesionales, pero, sobre todo, da pie a la transformación del discurso y del que hacer. En definitiva, es la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas lo que hoy nos permite comprender que la experiencia, la práctica y el saber pedagógico son una triada que configuran el ser maestro.

Al mismo tiempo, Fandiño & Bermúdez (2015), invitan a que las prácticas pedagógicas se vean

Como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional. Concretamente, la práctica pedagógica se asume como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad (p.31)

Desde este punto de vista los autores nos invitan a comprender que las prácticas pedagógicas son actos singulares y definidos socialmente, que se transforman en praxis pedagógica cuando son reflexionadas de manera personal y común, por tanto, descubrir y meditar las acciones que ponemos en ejecución en el aula, en lugares circundantes o en los contextos que habitamos, es fundamental para su configuración y constitución, lo que permite que le demos formas diversas y matices contextualizados a la esfera laboral, haciendo que las prácticas pedagógicas pasadas por la reflexión se conviertan en acciones pensadas y por tanto cualificadas, que llevamos a cabo para alcanzar unos fines que en ocasiones son determinados por nosotras, la institución, los estudiantes o la vida misma.

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas están constituidas por un carácter singular y social, cuyo reconocimiento hace que la práctica se convierta en praxis; lo que configura al saber como producto de la reflexión.

Así pues, este proceso investigativo nos permitió auto-observarnos, escucharnos, vernos en escena y desde otra perspectiva, escribir sobre nuestras historicidades, trayectorias, sentires y experiencias, lo cual se ha convertido en un portal, que al parecer se abrió para desvelar y comprender cómo llegamos a ser las maestras que somos, con las singularidades que nos caracterizan. También hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre los hechos y las circunstancias que han aportado a la configuración de nuestras prácticas pedagógicas, pero al mismo tiempo, comprender las implicaciones de los hechos sociales y comunitarios, discursos e historias para hacer de Ibeth y Andrea, esas maestras rurales del 2020, que los niños en La Delgadita y Horizontes llaman Profe.

En la actualidad antes de llegar a las clases nos tomamos el tiempo de analizar sobre las necesidades y gustos de nuestros estudiantes, pero también de los lineamientos y deberes que tenemos como maestras

“Hago una introspección sobre mis procesos de enseñanza y sobre las relaciones que estos han generado en el aula y siento que se ha despertado una mayor sensibilidad en referencia a ellos; puedo percibir al planear las clases, que ahora tengo muy en cuenta los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes, a la vez hago un análisis sobre qué enseñar, cómo hacerlo, de qué manera, y para eso busco, indago y consulto estrategias que me permitan innovar para movilizar los aprendizajes” (Ibeth, Relato #3).

Esto nos hace ver, cómo el hecho de reflexionar las prácticas nos permite hacer conciencia de aspectos que antes de ejecutar una clase, permiten el análisis de variables, elementos o circunstancias, que nos permiten cualificaciones o comprensiones, lo que a su vez incide en un mejor desarrollo de las mismas. Es por eso que en la actualidad cada día estimamos que,

“Los maestros requerimos de formación, de confrontación y de nuevas construcciones que de manera personal nos permitan transformarnos, mejorarnos y así poderle brindar a cada estudiante una mejor versión de sí como docente, y es seguro que eso solo se puede lograr a través de la reflexión” (Ibeth, Relato #1).

En definitiva, consideramos que debemos seguir cultivando la incertidumbre como posibilidad de movilizarnos, de no quedarnos quietas, como lo menciona Martínez (2015), parafraseando a Rafael Flórez, que “es necesario que la enseñanza esté alimentada por la duda, por la pregunta, por la incertidumbre e incluso por la ignorancia del maestro y de sus alumnos” (p. 179), para que así, podamos seguir reflexionando, buscando caminos, experiencias, saberes, prácticas y estrategias de enseñanza, que nos permite renovarnos, rehacernos, reconfigurarnos y redefinirnos, con la certeza de no ser seres acabados.

Por otra parte, y no menos importante, los maestros requerimos de la constitución de colectivos, donde la reflexión y escritura acerca de las propias prácticas y experiencias en cuanto al propio quehacer, hace que se empiece a proyectar la constitución y respeto de las construcciones que tienen en torno a lo que hacen. Al respecto, es importante que se constituyan grupos de maestros reflexivos, que escriban sobre lo que hacen, Suárez (2007), propone “La generación de las condiciones político pedagógicas e institucionales para que la sistematización narrativa de la práctica pedagógica sea posible (...), con condiciones de tiempo, espacio y recursos para escribir, leer, escuchar, pensar y conversar entre docentes” (p. 24).

Es decir, que de la reflexión de la práctica pedagógica en colectividad se constituye en sí en un elemento potente para la construcción de conocimiento de forma colectiva lo que invita a la institucionalización de estas prácticas reflexivas y de escritura, pues le dan paso a la cualificación ya no de un solo individuo, sino de un grupo.

De modo que, en singular o en colectivo, el ejercicio de plasmar las reflexiones y comprensiones debería considerarse un ejercicio interiorizado, naturalizado y necesario para cada maestro, como lo menciona Martínez (2015), “Sin duda, las huellas de ese saber se reflejan en diversas construcciones de la cultura, en especial, la escritura. De ahí la importancia de sistematizar las experiencias, de socializarlas y comunicarlas a otros” (p. 187).

En sintonía con lo anterior y para concluir, mencionamos que esta experiencia de escritura es el resultado de la reflexión de nuestras prácticas en torno a un ejercicio investigativo, el cual será divulgado, lo que le da cumplimiento a lo esbozado en este apartado.

Es resumen, en la actual categoría abordamos la práctica pedagógica como metodología referida a la enseñanza y a las prácticas que se desarrollan en el aula; la reflexión como posibilidad de constitución de la propia práctica; la formación de colectivos de maestros en torno a la reflexión de las prácticas pedagógicas desde la escritura; la divulgación del conocimiento producto de la reflexión de las propias prácticas para abrir horizontes que contribuyan a la apropiación y transformación de la cultura de las nuevas generaciones.

3.2.1. Las Antenas ... Saber Pedagógico

Cada parte que compone a la mariposa es vital y cumple una función especial, en este caso, las antenas son las que le permiten que se oriente, y al mismo tiempo, que pueda llegar a los lugares y elementos que le garantizan su existencia. Por ello, para el presente proyecto, la línea sentido de saber pedagógico tiene como fin, el reconocimiento de nuestras reflexiones sobre las propias prácticas pedagógicas en el modelo Escuela Nueva y frente a los aportes que hacen a las experiencias de lectura de los niños; desde allí identificar los aportes expresados a través de reflexiones sistemáticas como saberes pedagógicos producto de este ejercicio de investigación, de la consciencia sobre nuestros haceres y la posibilidad que hoy tenemos de nombrarlos a través de la narración y de la escritura para compartirllos, para divulgarlos.

Para la humanidad, en la actualidad el saber relacionado con las ciencias goza de un lugar privilegiado, se pondera y capitaliza con rapidez, sin embargo, el saber del maestro de escuela pareciera ser menospreciado e invalidado ante la sociedad, más aun el saber del maestro rural. Nosotras como maestras, en ciertos momentos de nuestras vidas, avalamos esta forma de pensar, reflexión que evidenciamos en las siguientes palabras:

“No le daba a mi profesión el estatus, el valor y la importancia que tiene. Incluso en las prácticas de la universidad, que me llamaran profesora, en ese momento, era desprestigiar y quitarle valor a mi esfuerzo personal y formativo, por eso pensaba que si me desempeñaba en otro lugar que no fuera la escuela se me vería con mayor respeto y valor en la sociedad” (Andrea, Relato #1).

A pesar de ello, cuando tienes una inmersión en ámbito educativo e inicias con un proceso de contextualización y puesta en marcha, de manera real, y no simulada, de lo que aprendiste o para lo que

te formaron, sumado a las necesidades y avidez de los estudiantes por aprender, es precisamente el momento donde se devuelve un fundamento ético como maestro en relación a poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso de formación, lo que a su vez da inicio a que reconfigures eso del saber pedagógico. De ahí que, para su definición nos basamos en la postura de Gómez (2007), quien define el saber pedagógico como

Saber en construcción, que se está moviendo pendularmente entre un saber-cómo y un saber-qué; esta oscilación permanente hace que la pedagogía como saber reconstructivo se ocupe no solo del problema de cómo educar y enseñar sino también del a quiénes se educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos) (p. 71).

Esto nos confirma que el saber no es estático y que no se compone solo de elementos cognitivos y teóricos, aunque la formación en ellos sea fundamental, tampoco se reduce a conocer los componentes curriculares o temáticos que se van a orientar, pese a que estos definan ciertos criterios de las dinámicas a seguir. Además, la construcción de saber pedagógico requiere de la observación, comprensión y empatía con quienes se interactúa en el acto educativo, pues ellos y las realidades del contexto en el cual se encuentran definen la forma en la que se va a exponer, enseñar, desarrollar un tema, un área o un logro, además de que contribuyen en la toma de decisiones sobre la construcción de sus aprendizajes, pues ellos también construyen saberes.

Es decir, con la práctica hemos ido constituyendo saberes que a través de la interacción y el reconocimiento de nuestros estudiantes nos permite

“Saber cómo dar mis clases, para llegar a eso debí ir aprendiendo a leer cómo y cuándo dar inicio a una clase, ahondar en algo, cómo llamar la atención en lo relevante, cómo complementar mis clases con actividades diferentes, cómo hacer agendas y anticipar a los estudiantes frente a los productos a realizar o entregar, qué deben hacer frente a las actividades dentro y fuera del salón, etcétera; todo esto se aprende en la práctica, porque por mucho que uno sepa, si no lo lleva a vida real eso no se operacionaliza, no se nutre” (Ibeth, Relato #4).

Los maestros dejamos ver en nuestras historias y actuaciones, parte de nuestro saber pedagógico y de lo que conocemos acerca de enseñar, estos hechos se condensan en gran medida en los aspectos prácticos de nuestro quehacer, a la vez permiten entrever los discursos que han tocado nuestro saber y las experiencias que los han construido y constituido, componiendo así parte fundamental de nuestro trayecto y trayectoria en el “*arte de enseñar*”.

Siguiendo en esta línea, Martínez (2015), sostiene que,

El saber comparte un origen de base con la práctica y la experiencia y es que deviene de una habilidad. (...) esta se obtiene gracias a la repetición y ejercitación frecuente, y comparte con la práctica en particular, la costumbre, aquello que se vuelve habitual en quien ha ejecutado una acción por determinado tiempo. Lo que viene a diferenciar el saber de la práctica y la experiencia, en la exposición que llevamos hasta aquí, es que el saber se vincula con la memoria y la inteligencia (p.182).

De ahí que, el saber pedagógico expresado en la realidad se liga el dominio de habilidades que han sido reforzadas en la práctica, que traen consigo costumbres interiorizadas y experiencias que luego involucran lo que recordamos con lo que conocemos; es por eso que consideramos que nuestras prácticas pedagógicas devienen de la relación existente entre lo que sabemos, hemos vivido, aprendido y con las experiencias que día a día vamos adquiriendo.

Por tanto, el maestro al poseer un saber pedagógico auténtico según las experiencias de vida y profesionales, puede acondicionar los conocimientos a las características y necesidades de los estudiantes, de la escuela y de la región, gracias a las capacidades que ha desarrollado para mediar los aprendizajes de manera contextualizada según la edad, el medio social y la cultural, la manera de ver e interpretar el mundo de estas personas, orientado a favorecer de manera amplia los aprendizajes de sus estudiantes.

De tal forma, comprendemos que hay una conexión intrínseca entre lo que se sabe y se hace, por lo que es el maestro quien está llamado a darle sentido al acto de enseñar. Según Tezanos (2015), comprendemos el acto de enseñar

Como una práctica social específica. (...) el enseñar, entendido como oficio, tiene más una condición casuística que causal en tanto se trabaja caso a caso, día a día, en la inmediatez de lo cotidiano. Esta condición, inscribe el oficio de enseñar en la tradición artesanal (...). Por lo tanto, el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura (p. 11).

Es entonces el acto de enseñar una destreza que socialmente se ha posicionado como un oficio, cuyo resultado es derivado de las habilidades ganadas por el maestro gracias a la ejecución y reproducción frecuente de unas prácticas que las convierte en algo usual durante la trayectoria, toda vez que la experiencia que nos da la práctica se convierte en una responsabilidad, en torno al aprendizaje de sus estudiantes y por tanto lo obliga a que trascienda de los “dominios” y “certezas” que ha construido, asunto que solo podrá lograr a través de la reflexión.

Lo anterior nos hace un llamado como maestras a comprender que es la reflexión el medio para la transformación de nuestro saber y prácticas pedagógicas. Al respecto Tezanos (2015) señala que,

La posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo (p.14).

Es entonces la reflexión sobre el quehacer como maestras lo que en sí mismo constituye el inicio de la reconfiguración del saber pedagógico, influyendo de manera directa en el desarrollo y transformación de las prácticas pedagógicas, haciendo que éstas sean variadas, definidas y adaptadas con base en las características de los estudiantes, contextos y culturas en las que nos desenvolvemos.

Es por eso que, el aspecto concerniente a la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la construcción de saber pedagógico es un punto fundamental en nuestro proyecto, pues responde no solo a la pregunta planteada desde él, sino que nos permite analizar cómo sucede esto el marco del modelo Escuela Nueva y frente al aporte de nuestras prácticas a las experiencias de lectura de nuestros estudiantes.

Para ello la reflexión y comprensión de las propias prácticas, como maestras rurales en el modelo Escuela Nueva, nos exhortó a implementar la observación, pretendiendo por medio de esta reconocer y hacer conciencia sobre lo que quizá antes naturalizamos y pasamos por desapercibido de lo que implica ser maestras, por tanto, de nuestras prácticas pedagógicas.

“En mi proceso de cualificación en la maestría y después de autoobservarme, me doy cuenta de que como maestra poseo un saber, algo que parece lógico, pero que yo no había sido consciente. También me permitió comprender que a pesar de que opere en un modelo con aspectos preestablecidos, soy yo como única maestra, quien a través de lo que sé, y de mis formas de llevar a la realidad el saber unas prácticas particulares, las que se han resignificado indudablemente en el contacto con los niños de las zonas rurales” (Andrea, Relato # 4).

“Al hacer memoria de mis primeros años en el aula multigrado y al mirarme a través del proceso de la autoobservación, pude identificar que a través del tiempo he desarrollado habilidades que me permiten desenvolverme de mejor manera en el aula, al igual que despertó el deseo de continuar fortaleciendo mi práctica” (Ibeth, Relato #4).

Es decir, la reflexión sobre las propias prácticas y por ende sobre el saber pedagógico, es el primer paso hacia la transformación. Como maestras de Escuela Nueva nos proponemos de ahora en adelante soñar,

crear y movernos del anquilosamiento metodológico para continuar nuestra labor de trabajadoras por la cultura. Adicionalmente, la escritura de relatos nos dio la posibilidad de detenernos, detallar, examinar, organizar, escribir, analizar y cavilar el saber, el hacer, las experiencias y los recorridos que hemos tenido como maestras; viendo la escritura como oportunidad de repensarnos y reconfigurarnos desde nuestro quehacer.

“La experiencia de escribir los relatos fue placentera, por primera vez me detuve a detallar aspectos de mi vida personal y profesional, mirar hacia dentro en un proceso de introspección en el cual se movieron fibras dentro de mi ser, que me motivan a seguir escribiendo” (Ibeth, Relato # 8).

“Escribir sobre mí, sobre ser maestra y la trayectoria vivida en torno a unos ejes temáticos específicos, se ha convertido, sin ánimo de exagerar, en la experiencia más reveladora y preciada que he tenido en la academia. Nada se compara con el reto que me significó escribirme, pero a la vez escribirle a un otro, para hacer conciencia de lo que he sido, de lo que he hecho y de lo que hago; estas ya no son letras muertas, pues describen mi transformación en torno a lo que amo y pretendo mejorar” (Andrea, Relato # 8).

En efecto para nuestro caso, fueron estas técnicas las que nos permitieron vivir como experiencia concreta la construcción de saber pedagógico, que según González & Ospina (2013),

Dicho saber está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica sus acciones en el aula de clase. Avanzar en su entendimiento permite vislumbrar los logros y falencias observadas, como punto de partida en el diseño de nuevos modelos formativos, que se constituyen a partir de la voz del propio maestro (p. 107)

En efecto, concebir que el saber se reconstituye, recrea y rearma, es una posibilidad de que como maestras comprendamos que, al no ser estático, requiere de revisión, reflexión y transformación de nuestras prácticas, para que haya una sinergia entre el saber y el hacer, partiendo desde nosotras; lo que en suma apoya nuestro objetivo del proyecto e interés como maestras, que nos ha permitido a través de la reflexión poder visualizar avances y dificultades que encontramos en nuestro quehacer.

“El ejercicio de reflexionar mis prácticas dentro del aula me posibilitó ver en mí una maestra empoderada de su saber, que sortea día a día, las situaciones del aula con propiedad y seguridad, pero que también debo seguir en el proceso de formación para cualificar cada día mis haceres en el aula” (Ibeth, Relato #8).

“Observarme me ha permitido concluir sobre lo que hago, que soy una maestra propositiva, pues implemento estrategias que los niños exaltan y solicitan, el amar lo que hago me impulsa a la búsqueda e implementación de estrategias que les permitan una participación activa a los niños, que tengan en cuenta sus gustos y deseos, para así potenciar lo mayor posible sus aprendizajes. Pero también he notado falencias, por ejemplo, que requiero estructurar más mis clases y medirme en el tiempo de desarrollo de estas, entre otras” (Andrea. Relato #8).

Le apostamos, por tanto, a que, de ahora en adelante en nuestras trayectorias docentes, haya modificaciones que vigoricen nuestro saber pedagógico, que permitan el análisis de las bases teóricas y metodológicos que las sustentan y que se materialicen en nuestras prácticas, lo cual incide en la constante construcción del saber pedagógico.

“Puedo decir que el tiempo de enseñanza en esta modalidad, ha sido de aprendizaje, de formación y sobre todo de reflexión en las prácticas de enseñanza que he empleado; el reto que esto me genera es que cada año debo reinventarme porque, aunque los niños cambien de grado, la maestra es la misma” (Ibeth, Relato # 2)

Para nuestro caso, haber abordado los postulados teóricos acerca del saber pedagógico y las prácticas pedagógicas, de escribir sobre nuestras experiencias en torno a la educación rural bajo el modelo Escuela Nueva, además de hacer análisis y de elaborar comprensiones sobre lo que planeamos y materializamos en el aula, nos permitió desvelar que, fue fundamental tener una formación en pedagogía, ya que nos dio elementos para poder asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje, para planear, estructurar y abordar una clase o tema, pero también un grupo de estudiantes.

Sin embargo, es de aclarar que nuestra formación en el pregrado fue en un área o disciplina específica, y al desempeñarnos como maestras en el modelo Escuela Nueva, debemos orientar todas las áreas del currículo, esto hace que, frente a algunas de ellas, sintamos falta de dominio, poca simpatía, dudas y temores.

“No me considero buena para la matemática o en religión, requiero aprender no sólo de aspectos específicos de cada una de estas áreas, sino también más estrategias que me permitan enseñarlas de manera idónea; esto me implica autocapacitarme, consultar, leer y repasar aspectos específicos”. (Andrea, Relato #3).

A pesar de los temores que hemos tenido en referencia a ser formadas en una disciplina específica, a través de la reflexión de nuestras prácticas nos ha permitido entender que nosotras si tenemos elementos por aportarle a los niños y al modelo, por ejemplo:

“Desde la Educación Física oriento las clases teniendo como fundamento el reconocimiento, la utilización y la valoración del cuerpo, como medio de exploración, y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con las demás personas y la lúdica, permite que los estudiantes fortalezcan su, autonomía, que desarrollen su personalidad a través de actividades recreativas como juegos, canciones, retahílas que permiten el desarrollo cognitivo” (Ibeth, Relato # 4).

“El tener conocimientos sobre las características y los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños con alteraciones en el desarrollo o sin ellas, además de saber sobre la formulación o implementación de estrategias que permitan la escolarización, educación y formación de personas con o sin discapacidad, además de haber

tenido la posibilidad de ser formada en relación a aspectos concernientes a otras ciencias, saberes y disciplinas, me permiten tener un panorama muy amplio en relación a los procesos de aprendizaje de cada niño, y a la implementación de estrategias que sean correspondientes a los estilos y formas de aprendizaje de ellos, haciendo particularizaciones en las estrategias o dinámicas según sea requerido” (Andrea. Relato #4).

Como resultado, podemos comprender que las construcciones y elaboraciones que hacemos desde diferentes abordajes, permiten que haya complementariedad en los temas, asimismo nos permiten ver una situación desde otras aristas, traspasando entonces de lo meramente disciplinar y curricular, a la contribución en la formación de ciudadanos con capacidad crítica en referencia a sí mismos y a sus contextos.

“La escuela está para formar seres humanos, que sepan descubrirse y redescubrirse, hacerse y rehacerse, por eso desde la escuela naranja y azul, no pretendo que los niños sean estáticos, menos aún definirlos, sino mostrarle a través de la lectura múltiples formas y mundos posibles, para que ellos, a medida que crezcan vayan definiendo cómo y cuál ser” (Andrea, Relato #6).

Por consiguiente, a través de la reflexión de nuestro saber y prácticas pedagógicas, y del aporte que esta hace a su transformación, es que en sí mismo constituye un aporte al Modelo Escuela Nueva, a los estudiantes y a nosotras como maestras, hecho que solo logramos nombrar a través de la narración y de la escritura, para este ejercicio investigativo, pero que nos deja comprometidas en convertirlos en ejercicios continuos.

Para concluir esta línea de sentido, los hallazgos encontrados en relación con el saber pedagógico fueron: las percepciones nuestras sobre el concepto de saber pedagógico; las experiencias de enseñanza como escenario para la construcción de saber pedagógico; la transformación de las propias prácticas a partir de la construcción del saber pedagógico; la posibilidad que nos dieron las técnicas de recolección de información para el ejercicio de reconocimiento de nuestras prácticas y como oportunidad de reflexión y construcción de saberes; la importancia de la formación pedagógica para cualificar el desempeño como maestras; el aporte de nuestro saber específico a la formación de nuestros estudiantes en el modelo Escuela Nueva.

3.2.2. Los ojos ... Ser Maestro en Escuela Nueva

Los ojos son el órgano que posibilita la interpretación del entorno a través de la vista y, a la mariposa, que a falta de dos tiene millares, le permiten ubicarse, centrarse, mirar en posiciones diferentes de su vuelo y percibir hasta el menor movimiento de su alrededor. En este proyecto, la línea de sentido Ser

Maestro en Escuela Nueva, representa los ojos de la mariposa, pues es el maestro quien pone en ejecución unas prácticas pedagógicas que tienen en cuenta su saber.

Hemos abordado generalidades del modelo Escuela Nueva, pero poco hablamos del maestro y de su papel en este modelo, por ello en esta línea de sentido pretendemos plasmar lo que para nosotras implica ser maestras en Escuela Nueva desde la experiencia y el sentir.

A lo largo de nuestro desempeño como maestras rurales, uno de los aspectos que encontramos, es que nuestro quehacer se reconfigura en gran medida, en el contacto con los estudiantes y las comunidades. Por ejemplo, cuando llegué por primera vez a la escuela,

“Mis ocho estudiantes eran niños de diferentes edades, nociones, perspectivas de vida e intereses, además con un enorme deseo de aprender, una humildad que desbordaba sus cuerpos y con almas genuinas, cambiaron mi perspectiva de ser profesora. Estas ocho pequeñas ilusiones empezaron a darle sentido a esa profesión y a mi estancia allí, resignificando por tanto mi labor docente” (Andrea, Relato #2)

En nuestro caso, ante la llegada a las escuelas rurales, sentimos que fueron los estudiantes los que reafirmaron en nosotras la necesidad e importancia del maestro, tanto para cada uno de ellos, como para el acompañamiento y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la escuela y fuera de esta. Como lo manifiesta Parra (1992),

La escuela, como portador de elementos culturales y de conocimiento, como agente urbanizador y modernizador, es un elemento extraño a la cultura rural, particularmente a la cultura campesina (...). Sobre esa comunidad entra a operar la escuela, que es portadora de nuevos elementos de socialización y de relaciones sociales (...) en la relación maestro-alumno, que constituye el primer momento en el cual los dos mundos entran en contacto (...) espacio donde repercuten los resultados de la eficiencia escolar (p. 269).

Como lo expresa el autor, en medio de la conjugación de dos elementos culturales, los que tiene la comunidad a la que se llega y los que lleva el maestro, determinados por los discursos y tradiciones de la escuela, son los que constituyen un acercamiento entre dos “mundos”, y es la posibilidad para tejer relaciones culturales y sociales que den pie al cumplimiento de la misión de la escuela.

De modo que, reafirmamos que fue en ese primer contacto con los estudiantes que logramos materializar y dimensionar la importancia y valor del docente, más aún en estos contextos; esto nos ha permitido comprender y configurar la labor del maestro en Escuela Nueva y por ende en la escuela rural, entendiendo que nuestro quehacer está condicionado por las cuestiones, situaciones y dinámicas contextuales y socioculturales del medio al que llegamos. Adicionalmente, el hecho de que en estas comunidades ejerzamos como maestros unitarios, trae consigo retos y condiciones específicas a nivel de

nuestro quehacer, lo cual exige que configuremos el saber y las prácticas para darle vía libre a ser el maestro rural que los estudiantes y las comunidades necesitan.

Es decir, en palabras de Parra (1992), la función del maestro rural es,

Entrelazar mundos diversos por medio de la práctica docente, de enseñar el contenido cultural y cognoscitivo de otros mundos, de ser agente de interculturación, convierte al maestro en un actor fundamental en la generación de valores en la sociedad. En este sentido, su papel en la creación de climas sociales, de convivencia, de respeto por los demás, no como una prédica sino como una práctica en el aula y en la comunidad rural, se convierte en una de sus funciones fundamentales (p. 272).

Tal como lo menciona el autor, el maestro en la escuela rural se convierte en el puente por el que transita en doble vía el conocimiento, no sólo científico y académico, sino también cultural, en valores y en amplio sentido de convivencia. Él es quien abre paso a la conexión de sentidos sociales y quien posibilita que fluyan, se complementen e integren los saberes, para la formación de ciudadanos.

Es así que, la posición del maestro en el modelo Escuela Nueva le permite mediar, contribuir, dialogar y escuchar en los procesos y discusiones que transcurren en el aula acerca de lo que los estudiantes viven dentro y fuera de la escuela, lo que le da ventajas, pues su palabra es relevante en la edificación de saberes por parte de los estudiantes, quienes recurren a él para ratificar sus aprendizajes y es el maestro quien de manera permanente promueve en ellos el conocimiento, convirtiéndose a la vez en un asesor u orientador de los padres de familia y comunidad.

“He observado las costumbres y las formas de vida de los lugareños para no transgredir sus costumbres, antes, por el contrario, busco la forma de contribuir a que las fortalezcan, no obstante, también les he propuesto diferentes actividades que poco a poco han ido incorporando a sus vidas” (Ibeth, Relato #4).

De ahí que resaltemos que como maestras poseemos variedad de saberes que pueden ser interpretados, imitados y atendidos por los estudiantes de diversas maneras, los cuales buscan la forma de replicar y crear dudas necesarias que le generen retos y desafíos a los estudiantes, por tanto estos le atribuyen al maestro saber, asimismo la capacidad de contribuir soluciones, explicaciones, proposiciones y ofreciendo igualmente otras aristas y puntos de vista de lo que se conoce desde su posición como maestro, lo que le da cabida al acto educativo, es por esto que el maestro es un representante de la cultura.

Al indagar la concepción que se tiene sobre el maestro en el modelo Escuela Nueva, encontramos que el MEN (2010) refiere que,

El docente tiene un papel fundamental para incentivar y motivar procesos de organización y participación de la comunidad que respondan, desde los procesos educativos, a las características, necesidades o problemáticas que la afectan. (...) la participación de los estudiantes y de las familias recobra gran importancia en la formación ciudadana respecto de actitudes proactivas dirigidas al fomento de valores (...), así como el sentido de pertenencia, la identidad personal y cultural, entre otras (p.43).

Por lo tanto, en nuestro papel de maestras en el modelo Escuela Nueva somos quienes motivamos y vinculamos a la comunidad no solo a las actividades académicas sino también a la unión y el trabajo para el fortalecimiento y mejora de sus condiciones a nivel global, aportando un grano de arena en aspectos de apropiación, pero también permitiendo la manifestación de la identidad individual y comunitaria, para que la cultura y costumbres sean tenidos en cuenta en las acciones que se proyectan desde la escuela.

Asimismo como maestras rurales empezamos a entender que en todos los espacios de la comunidad se puede construir conocimiento, por eso articularnos con las familias y estudiantes en diversas actividades como el arreglo de la escuela, actividades para recaudar recursos, organización de la huerta, el apoyo en las actividades académicas, el uso de la biblioteca y demás, nos da la posibilidad de que circulen los saberes culturales y de que nuestros estudiantes tengan experiencias de aprendizaje donde la fuente de conocimiento es variada.

Por otra parte, en relación al papel del maestro, la FEN (2016) considera que

El docente de Escuela Nueva Activa es considerado como guía y orientador del estudiante en los procesos de aprendizaje. (...) el docente reconoce a sus estudiantes como seres situados, es decir, como personas que se desarrollan en un contexto geográfico, social y cultural determinado, el cual, por un lado, influye en su manera de ser y actuar y, por otro lado, se ve afectado por el actuar de ellos (p.19).

Esto es, en palabras de la Fundación, que el papel del maestro es de un mentor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; adicionalmente, el maestro debe comprender los procesos cognitivos e intelectuales, a la vez psicológicos, emocionales, sociales y culturales en los cuales se desenvuelven sus estudiantes, para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, según la fundación señala que el maestro deberá conocer y considerar los procesos de desarrollo, gustos y necesidades de sus estudiantes tanto en los procesos educativos como en lo referido a otras dinámicas que se conjugan en la escuela para saber lo que ellos requieren aprender y la forma de hacerlo, permitiendo la participación constante y dinámica de los estudiantes y atendiendo las características diversas de cada uno de ellos.

En ese orden de ideas y retomando la cuarta función fundamental de la escuela en la sociedad colombiana, propuesta por Parra (1998), en los contextos campesinos,

La escuela ha de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico como con la visión del mundo (...) que transmite el maestro (p. 76).

De manera que, el maestro rural debe tener la capacidad de componer e incorporar en un mismo escenario varias visiones del mundo, que le den a los estudiantes y a sus comunidades la posibilidad de saber acerca de actualizaciones y movimientos que están más allá de sus fronteras físicas o de sus posibilidades de acceso a la información o a la comunicación, pero también de darle cabida y valor a los aportes, costumbres y tradiciones que se dan en la zona. Desde nuestra perspectiva, como maestras en el modelo Escuela Nueva,

“He aprendido a reconocer la comunidad, sus particularidades y en esa medida a conjugar o complementar los saberes que la escuela tiene para ofrecerles a nuestros estudiantes, con los que como maestra veo necesario incluir y con lo que los estudiantes desean conocer. También he aprendido a observar las eventualidades y circunstancias que surgen dentro y fuera de la escuela, pues a partir de esto y del contacto con los estudiantes y lo que viven, es que vamos edificando la escuela” (Andrea. Relato # 4)

Con esto queremos decir que, en Escuela Nueva el papel del maestro es determinante no solo para en la gestión académica, sino que su labor en la gestión comunitaria es fundamental en el fomento de la transformación social. Como lo menciona Freire (1994), “la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce” (p.75), lo cual convierte a la escuela en cualquier comunidad, pero especialmente en las rurales, en una fuente de cambio tanto de cada sujeto que ingresa a ella, como de quienes la rodean, hecho que genera que el quehacer del maestro adquiera relevancia y le demande un compromiso consigo mismo, con sus estudiantes y con la comunidad.

De modo que, es vital que como maestras logremos comprender las maneras en las cuales las comunidades se disponen, organizan y funcionan, entender que tienen conocimientos para aportar y posibilidades de construcción que contribuyan a que podamos de su mano hacer vínculos de socialización entre el maestro, la escuela y la comunidad. Al darnos esta posibilidad, posicionamos nuestra imagen de maestras y la práctica docente desde una perspectiva denominada tradicional, la cual según Parra (1998) es que,

El maestro es líder de la comunidad, está inmerso en ella, conoce personalmente a todos sus miembros, conoce sus problemas y entiende y hace empatía (a pesar de diferenciarse) con la socialización primaria que define la identidad de la comunidad campesina (p. 29).

Desde las consideraciones de Parra identificamos que nuestras prácticas pedagógicas en las sedes que habitamos están en sintonía, respeto y correspondencia con la transmisión de tradiciones vivas, las cuales tienen allí cabida y pretenden ser preservadas y transferidas a estas “nuevas generaciones”, para que ellos tengan la posibilidad tanto de ver temáticas a la luz de teorías y desarrollos nuevos, innovadores y globalizados, pero que también puedan conjugar estos con los saberes que son transmitidos de generación en generación, evitando en los niños y jóvenes actitudes de menosprecio por su condición de campesinos, o que releguen sus costumbres, por el contrario pretendemos que las vean con orgullo y como una posibilidad de tener condiciones o cosmovisiones diferentes, pero igualmente valiosas.

“El aprendizaje de la idiosincrasia y de la cultura de las comunidades en las que he habitado y habito, ha permitido que mis prácticas pedagógicas y el currículo se vean tocadas por ellas” (Ibeth, Autoobservación).

“Comprendí que mi labor pedagógica es tan amplia que implica no sólo la enseñanza de contenidos, habilidades y competencias, sino que también está a mi cargo la prolongación, exaltación y enseñanza de tradiciones culturales que se dan en la zona, región o país; es por eso que lo aprendido en la comunidad ha trastocado no solo mi quehacer, sino también el ser, lo que en sí mismo siento que le da valor y aviva el estatus de mí profesión” (Andrea, Relato # 4).

En este caso, nuestra relación con la población rural ya no parte de una mirada urbanística, colonial y vertical, sino que se ha convertido en afectiva y emocional, basada en el respeto, con apertura a las costumbres, ritos y tradiciones, estableciendo una relación horizontal. Nos sentimos acogidas y parte de la comunidad, por eso hemos enfocado nuestra labor en torno a la mejora y potenciación de las condiciones de vida de estas poblaciones, partiendo siempre de sus deseos y necesidades; esta labor la desarrollamos no por un compromiso o deber laboral, sino que nace de asumirnos parte de ellas.

De modo que ser maestro rural, implica también llegar a la comunidad no solo educativa, sino a los habitantes que componen y configuran las tradiciones y cultura del lugar en el que empiezas a ejercer como maestro; por llegar denotamos atender, participar y ganarse una posición de liderazgo y gestión, que no vaya en contracorriente o competitividad con quienes ya la ostentan, sino que por el contrario, te conviertas en el complemento potenciador de lo que se venga pensando o elaborando en la zona.

Por consiguiente, como maestras debemos gestar el trabajo cooperativo y en grupo de la mano con las comunidades desde una postura horizontal, en la cual no somos un ser superior, sino que llegamos allí

para hacer aportes que favorezcan tanto a los estudiantes como al contexto, pues comprendemos que las familias y los estudiantes conforman una triada fundamental para los procesos educativos, pero que en estos contextos se suma otra arista, que para este caso es la comunidad, la cual como labor natural aporta a la transmisión o refuerzos de conocimientos, costumbres y cultura, además se convierten en nuestros vecinos y contacto social, en los conocedores de las dinámicas, históricas y en sí del funcionamiento de los lugares, tradiciones y elementos que los han hecho perdurar como colectivo, como familias y como sociedades.

En otro sentido, como maestras rurales hacemos conciencia que el modelo Escuela Nueva propone el uso de guías de aprendizaje; alrededor de este material se presentan tensiones y dificultades de diverso orden y que, en su debido momento desde nuestro interés investigativo y objetivos ya abordamos. Sin embargo, queremos presentar nuestra postura como maestras rurales frente a estos textos, reconociendo que en sí mismos son un material educativo, como muchos otros que son usados por variedad de modelos; consideramos que son un material útil y particular, al mismo tiempo que le aporta de manera valiosa a la educación rural en Colombia, pero queremos sentar postura frente a que las guías no definen nuestra profesión docente ni en Escuela Nueva ni en ningún contexto o modelo.

Dicho de otra manera, el conocimiento y la labor educativa no se condensa en unas guías, requerimos que se visualice a los maestros rurales como agentes que poseemos conocimientos, que se nos incite a saber más y mejor, asimismo que estos saberes no sean estáticos y que nos permitan empoderarnos de nuestro quehacer para que aportemos a la adquisición y desarrollo de aprendizajes en nuestros estudiantes de las zonas rurales.

Como sugiere Giroux (1997), requerimos que el rol del maestro rural sea “asumido como un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de su práctica la transformación social” (p.60). Este se convierte entonces en un llamado que hacemos de cara a la necesidad de que a los maestros rurales se nos deje de ver como operarios que ponemos en ejecución un modelo y que, por el contrario, se nos considere como agentes activos, determinados y con saberes. Al respecto, consideramos que,

“Ser maestra, - ¡no cualquier maestra, sino docente rural! -, ha avivado en mí, en la relación con los pequeños que han habitado mi aula, mi pasión por la enseñanza; pero con una enseñanza responsable, en la cual he tenido que formarme, cualificar y mejorar muchos de los procesos educativos, pues me veo como una maestra capaz de hacer mejoras y de aportar, pero más que por mí, lo hago por los niños y sus familias” (Andrea. Relato #1).

En ese sentido, como maestras nos debemos posicionar en relación con el modelo y en las zonas donde nos desempeñamos, como seres activos, con capacidad de tomar decisiones y con posibilidades de contribuir, siendo por tanto proactivos, propositivos y creativos aportándole a sus estudiantes de manera contextualizada; teniendo claridad que nuestro saber y prácticas pedagógicas no se limitan al uso o no de unos textos, pues en las escuelas en la cotidianidad faltan, se dañan o están incompletos, y aun así nuestras prácticas de enseñanza continúan, se resignifican, se reinventan y se renuevan, con base no solo al contexto, a los estudiantes, a los medios y herramientas que tenemos, sino también al saber que vamos construyendo en la práctica, pero sobre todo al deseo de ser maestras.

“Hoy me siento orgullosa de ser maestra rural, pese a las enormes dificultades que se tienen en estas zonas, debido principalmente a las miradas centralizadas de la atención educativa, para mí la profesión de ser maestra ya no es un desprestigio. Yo no soy la misma que llegué a la escuela campesina, pues ahora me redescubrí como maestra, pero, sobre todo, me dejé habitar por la ruralidad” (Andrea, Relato #2).

Por esto, queremos mostrar que como maestras rurales poseemos un saber que no puede seguir siendo subordinado o relegado a lo que se determine en las guías de aprendizaje o a lo que se considere en un modelo, vemos en ellas ventajas y varias de sus sugerencias son oportunas para las labores cotidianas que tenemos, pero nuestra capacidad de proposición, necesidad de avance y en muchos casos de renovación, superan lo presupuestado.

Es decir, al ser maestras rurales en el modelo Escuela Nueva estamos llamadas a ver desde otra perspectiva la formación integral, las dimensiones y constituciones de la organización política, económica y administrativa de nuestras regiones y país, lo que nos demanda, como maestras e integrantes de una comunidad, la necesidad de desarrollar de la mejor manera la alteridad y la empatía, pero también y no menos importante, nos muestra que en estos contextos tenemos la libertad de hacer de nuestras escuelas, según nuestras vivencias,

“Un lugar que no uniforma, además de ser maestras que tampoco lo hagamos, dándole la posibilidad a los estudiantes de que sean quienes decidan ser, que puedan darle forma y transformación a las ideas que les presentamos; que puedan expresar sus gustos, forjar su determinación y carácter, sabiendo que son actores en el proceso educativo, y que allí en la escuela no solo se va a prender matemática y español, sino a desarrollar de la creatividad y formarse como seres activos y con responsabilidades sociales” (Andrea, Autoobservación).

Como resultado Ser Maestras en Escuela Nueva, nos reafirma que una singularidad de la escuela, sin importar su ubicación geográfica, estrato, modalidad, énfasis o demás, es su carácter social; el currículo, componentes y estrategias usadas en ella son el resultado de lo que el hombre y las comunidades han

establecido como bases para el desarrollo del ser como integrante de un grupo social, por lo cual, lo que está dado en esta institución posibilita la subsistencia de la cultura y la transformación de las condiciones de vida presentes y futuras de los contextos y de la sociedad.

En otras palabras, queremos como maestras rurales seguir dando respuestas a nuestros estudiantes y comunidades, mejor de los que se presupuesta, con la fe de que haya cambios y propuestas que permitan mayor inversión, renovación y aportes contextualizado con la educación rural; esperamos contar con más apoyo y acompañamiento en los proyectos y planes que tanto las comunidades como los maestros y comunidades venimos desarrollando.

Para finalizar, a lo largo de la línea pudimos vislumbrar los siguientes hallazgos: la transformación del papel del maestro rural en el encuentro con las realidades de los contextos; la importancia del maestro rural como gestor de la cultura y como intelectual de la profesión docente.

3.3. Las Alas ... Experiencias de Lectura

Llegó el momento de emerger de la crisálida, la mariposa está completa y ello incluye sus alas, pero al salir, estas se encuentran frágiles, húmedas y arrugadas, por lo cual requerirá de tiempo y cambio de posición para que se sequen, además de que su sangre se irrigue y las alimente; para esta última etapa, asumimos la categoría Experiencias de Lectura como las Alas de nuestra mariposa, pues el maestro y los estudiantes al llegar a la escuela están en un proceso que aunque ya tienen lo básico para volar, como sus cuerpos y mentes, es lo vivido y aprendido en el escenario educativo y en los contextos que habitan, lo que les permite secar y expandir sus alas para así poder volar.

Esta es la tercera y última categoría, en ella esbozaremos las experiencias de lectura de nuestros estudiantes, las cuales además de reflejar sus aspectos sociales y culturales, también permite visualizar algunos aportes que hemos tenido con nuestras prácticas pedagógicas. Las líneas de sentido que se desprenden de ella son estrategias pedagógicas y Biblioteca Escolar para leer desde Escuela Nueva.

Mencionar la experiencia es algo cotidiano, pues incluso nuestros relatos y anécdotas de manera explícita ponen sobre la mesa el término; pareciera que todos supiéramos que es la experiencia, o por lo menos creemos saber a qué se refiere el término. Al respecto, Larrosa (2006) afirma que,

A menudo las palabras nos parecen insuficientes para decir la experiencia. Como si la experiencia fuera mucho más esquiva, mucho más compleja, mucho más enigmática y mucho más ambigua de lo que las palabras podrían expresar (p. 3).

Dicho en otras palabras, la experiencia no es ajena a todos los individuos, pero nombrarla es lo que trae consigo dificultades. La experiencia se relaciona con lo vivido, trasegado y caminado en la vida de un sujeto, lo cual ha dejado marcas, conocimientos, habilidades o sentidos en relación a situaciones, circunstancias o hechos específicos, lo que a su vez hace que el individuo desarrolle una manera de responder o que asuma una postura ante determinado evento. Por tanto, constantemente oímos a las personas de nuestro alrededor decir “desde mi experiencia yo opino...” o “según mi experiencia esto lo haría así ...”.

Así pues, cuando hacemos consciencia de la experiencia, consideramos la posibilidad de narrarla, pues esta constituye la propia historia y parte de nuestra biografía. Desde la posición de Delory-Momenbert (2014), hablar de la experiencia es

Hablar de la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos; es aquello en lo que hacemos “experiencia”, precisamente en un sentido y según modalidades que habrá que precisar. Se trata, pues, de los procesos por los cuales “biografiamos” las situaciones y los acontecimientos de nuestra existencia, a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales (p. 697).

Como personas y como maestras hemos construido y reconstruido nuestras experiencias, las cuales han atravesado los fueros internos, nuestro quehacer y prácticas pedagógicas en el aula y por fuera de ella, es así como se refleja según Delory-Momenbert, que las experiencias son un proceso de formación y de crecimiento en el que el individuo gesta de manera particular unos recursos, aprendiendo a utilizarlos o generalizarse en diferentes ocasiones, favorecen el reconocimiento de las maneras de alcanzar el saber y aptitudes de formas diferentes a las académicas y teóricas, exaltando el carácter práctico. En nuestro caso

“La experiencia es potenciadora de aprendizajes propios y ajenos, esto nos posibilita un desempeño en el aula que fortalece nuestra labor” (Andrea, Relato # 3).

Es decir, como maestras hemos empezado a comprender y destacar la incidencia y valor de la experiencia en relación a nuestro quehacer, pues vivir la educación, sentir y proyectar las construcciones que se han modificado y cualificado con el paso del tiempo, pero también con las vivencias que hemos tenido en los diversos entornos en los que desarrollamos nuestra labor, ha contribuido a que vayamos mostrando posibilidades y caminos a nuestros estudiantes quienes, con base en lo que les vamos mostrando y permitiendo experimentar, van construyendo sus propias experiencias no solo dentro, sino fuera de la escuela.

A estas comprensiones no llegamos de manera suelta, fue a través de la implementación de la técnica de narrativas en educación, y por ende de la escritura, como lo menciona Larrosa (2006), “solo en el momento en que “nos ponemos a escribir”, es cuando ese carácter casi inefable de la experiencia se muestra de forma casi evidente” (p. 3). Como dice el autor, fue la escritura la que nos permitió hacer visibles elementos de alto valor, para el caso, en relación a nuestro saber, prácticas pedagógicas, y por ende en referencia a las experiencias que han posibilitado su constitución.

Es así que, haber propuesto los relatos de experiencias como una de las técnicas de recolección de la información, obedeció a las posibilidades que estas ofrecen a los educadores; en palabras de Suárez (1995), “La narración de la experiencia práctica surge naturalmente... Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia” (p.11). Teniendo en cuenta lo que refiere el autor, fue la escritura de narraciones lo que nos dio la posibilidad de relatar a través de escritos, lo vivido, para comenzar a darle forma.

Por otra parte, como maestras uno de los intereses principales que hemos tenido desde nuestro desempeño en Escuela Nueva es que los estudiantes tengan experiencias en torno a la lectura en la escuela y fuera de ella; este hecho ha sido motivado, más allá de los lineamientos, mandatos ministeriales o legales o por el modelo que implementamos; es un ejercicio más bien motivado por un gusto nuestro como maestras por la lectura. Sentimos que comprendemos la importancia que tiene las experiencias sociales y culturales de la lectura, en cualquier sujeto para su desempeño no solo académico sino también social y cultural, como lo mencionamos en capítulos anteriores.

Desde nuestra perspectiva, las experiencias lectoras son todas aquellas situaciones o momentos donde los estudiantes presencian y son partícipes de lecturas literarias o de eventos donde se requiera ir más allá del texto, donde se efectúen y desarrollen lecturas por necesidad y también por placer, invitando a los estudiantes a que hagan lecturas de la vida misma, de sus familias, dinámicas, culturas y tradiciones.

Así pues, retomamos a Larrosa (1998), quien reconoce que

La lectura por experiencia (...) nos permite saber algo que antes no sabíamos, tener algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos (p. 16).

En palabras del autor la experiencia de lectura permite que como lectores vivimos y aprendemos cosas que antes no habíamos dimensionado o experimentado, en sí, muestra las posibilidades de transformación que la lectura nos aporta.

De ahí que, a nuestro parecer, es fundamental como maestras incentivar a los estudiantes a que se acerquen a la cultura escrita, a los textos y sus múltiples tipologías textuales, por lo cual recurrimos a abrirles espacios, brindarles acceso a diversos textos, permitirles hablar, discutir, relacionar y formar tejido entre ellos; pero, sobre todo, desde nuestro quehacer, se ha convertido en un aspecto fundamental hacer que permanezca abierta una puerta hacia la magia de la lectura.

“Haber empezado a brindarles un espacio y tiempo de lectura a los niños ha sido de las cosas más bellas que nos ha pasado, tanto a ellos, como a mí; este espacio surgió como una iniciativa temporal y ellos hicieron que se institucionalizara gracias a sus pedidos constantes de que lo hiciéramos más seguido. Algunos de los niños en momentos de descansos o salidas, me dan a entender que les encanta leer o que les lean porque sienten como si vieran una película, pero narrada” (Andrea, Relato #8).

El interés de que los niños tengan experiencias lectoras de variado tipo en la escuela no solo debe a que sepamos la importancia de la lectura en los procesos de formación, sino también porque queremos ofrecerles la posibilidad que nos dieron a nosotras en nuestra infancia y juventud

“Al llegar al grado séptimo tuvimos una profesora, quien sembró en nosotras las estudiantes la euforia por la lectura, al iniciar las clases, con voz de trompeta y entonación suave nos leía uno o dos párrafos como abre bocas a la lectura de un libro, para que luego fuéramos a prestarlo a la biblioteca” (Ibeth, Relato #7)

Maestras como la que mencionamos en este relato después de muchos años aún se recuerdan, porque logran sembrar la semilla, abrir inquietudes, descubrir intereses, y más que nada brindar posibilidades de relacionarse con el mundo de lo oral y lo escrito; pero sí de gestar procesos y posturas en los estudiantes, es que queremos que tengan estas experiencias, que traspasen los muros de la escuela y para que la semilla de la lectura empiece a expandir sus raíces en los hogares o diversos lugares en los que habiten los niños, toda vez que las familias, también son una puerta o ventana de ingreso o consolidación de esta habilidad que puede ser convertida en hábito.

“Ahora comprendo que leer y el gusto por la lectura me la forjaron desde casa; la lectura se naturalizó para mí, pues cómo olvidar a mi madre declamándonos poemas de sus poemarios favoritos, a mi bisabuela leyéndonos la biblia, a mi tía pidiéndonos ayudarle con sus crucigramas sacando datos de periódicos y libros, a mi abuelo con la lectura de fragmentos de sus libros de mesa de noche, a mi padre como lector acérrimo quien nos llevaba a toda feria, biblioteca o centro cultural posible” (Andrea, Relato #7).

Ahora bien, desde la realidad de nuestras aulas procuramos que la lectura no se quede solo en un mero ejercicio de clases, por el contrario, pretendemos que la experiencia lectora se convierta en un acontecimiento en la vida de nuestros estudiantes que toque diversas esferas, incluida la del placer,

gestando así la formación de sujetos que lean, no solo en su ciclo escolar, sino durante todas las épocas de su vida; intentamos que a través de acciones concretas nuestros estudiantes comprendan que la lectura no se limita a los libros, sino que además nos posibilita interpretar la información proveniente de diversas fuentes.

Así pues, consideramos que la educación y los maestros tenemos la obligación cultural de transmitir la pasión y el amor por la lectura, transgredir un poco esos fueros internos del sujeto y los privados de los estándares o de las pruebas, para invitar a los estudiantes a la vivencia de experiencias más públicas con la lecturas y más privadas con el placer de leer.

“Me parece muy bueno uno compartir un ratito uno con la familia, estar leyendo un libro que nos gusta y cómo se siente cuando leemos” (Estudiante #14 Horizontes).

“Leer es muy importante para aprender y entender también” (Estudiante #15 Horizontes).

La lectura adquiere un significado individual y personal, tenerlo claro como maestras nos lleva a que por medio de la educación invitemos y movilizemos el interés, gusto y pasión de nuestros estudiantes por la misma, pues en sí, como lo menciona Lerner (2001), para que la lectura

Se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa -entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible "representar" –o "re-presentar" en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (p.126)

De acuerdo con la autora la lectura debe ser vista como tema de enseñanza, y no como medio, metodología o actividad para llegar a otros saberes. La lectura es, en sí misma, un objeto de saber, cuyo sentido debe estar dado no solo desde la escuela, sino también en el medio y contexto social en el que se desenvuelve el estudiante. Es decir, para que la lectura cumpla una función social requiere tener sentido y uso en los objetivos que se establezcan los estudiantes, por ende, estos deben comprender su utilidad real, lo cual aporta a su constitución como objeto de aprendizaje.

Por ello, la escuela tiene una labor social que debe asumir, refiriéndose a la formación de lectores, pues la lectura juega un papel fundamental no solo en el desarrollo del ser humano, sino en la medida en que permite al sujeto tener acceso a las fuentes primarias de información, lo cual la constituye en un medio para la comunicación, la apropiación de la tradición, la herencia cultural, la participación social y la construcción de subjetividades.

De ahí que, asumimos la lectura y su enseñanza desde una perspectiva sociocultural, pues esta óptica refuerza nuestro entender en relación con que las experiencias lectoras se permea a todos los contextos, tanto escolares como de la vida cotidiana, lo que se constituye como una fuente fundamental para hacer de la lectura una experiencia activa e insustituible, que da la posibilidad de producir transformaciones en el estudiante, pero también en su contexto. Al respecto, nuestros estudiantes mencionan

“Leer es muy importante para poder trabajar porque uno en los trabajos tiene que saber leer” (Est. #17 Horizontes, Fotolenguaje).

“Es muy importante leer porque si no le va mal a uno en la vida y no podría hacer muchas cosas” (Est. #18 Horizontes, Fotolenguaje).

Sus expresiones nos dan a entender que empiezan a avizorar algunos de los usos sociales de la lectura, y, por tanto, sin saberlo, a vivirla como experiencia sociocultural, lo que deja de lado el concepto de lectura como una actividad de un solo sentido y uso.

Sin embargo, no desconocemos o descalificamos el hecho de que leer puede ser un acto individual, pero hacemos lo posible por que en nuestras escuelas se lea con otros y para otros, se forman discusiones, se den opiniones y ampliaciones que permiten que los textos se tomen vida y lo que se adquiera de ellos sea devuelva por medio del discurso o acciones de los estudiantes a la sociedad.

Es por ello que, en el currículo de las escuelas en las que nos desempeñamos, en sus rituales y dentro de los hábitos establecidos desde nuestra práctica pedagógica hemos introducido estrategias y actividades que abordan la práctica social de la lectura desde la apropiación de la tradición.

Como lo hace notar Lerner (2001), es importante que la lectura se convierta en, “una práctica viva y vital, donde leer (...) sea un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar (...) textos sea un derecho que es legítimo ejercer y responsabilidad que es necesaria asumir (p.26). Es así que, el sujeto que lee es quien construye significados según su experiencia de vida y su experiencia subjetiva, pero también desde sus experiencias con el contexto.

Así pues, la conceptualización de la lectura vista como práctica social, nos ha implicado contextualizar elementos a enseñar para la formación de los estudiantes en el ejercicio de experiencias de lectura particulares en acciones, espacios, tradiciones, componentes cotidianos y culturales de sus contextos; por lo que, orientamos las prácticas pedagógicas al desarrollo de experiencias lectoras entendidas como un ejercicio público y privado, lo que nos lleva a contribuir a la consolidación de hábitos de lectura en diversos espacios.

“Me gusta leer con mi familia, juntos leemos cuentos maravillosos y todos los de secretos para contar”. (Est. #18 La Delgadita, Fotolenguaje).

“Yo leo en mi casa, mi prima a veces me ayuda y me gusta mucho leer” (Est. # 6, La Delgadita, Fotolenguaje)

Por consiguiente, pretendemos que nuestros estudiantes vivan la lectura traspasando los muros y límites de la escuela, además que la experimenten como acto cotidiano, personal, familiar y social, entendiendo que se lee en torno a diversas situaciones y dinámicas que acompañan la cotidianidad, sin necesidad de que sea solo para responder a tareas académicas, así como lo refiere Freire (1994),

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento - transformación del mundo y conocimiento - transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo (p 17).

Como plantea el autor, pretendemos que nuestros estudiantes puedan acceder al aprendizaje creativo, crítico y reavivador, sirviéndose de la lectura no solo de textos, sino del mundo, desde posturas críticas que les permitan comprender y analizar sucesos sociales o naturales, entretejiendo por tanto sus conclusiones en relación a estos, pues el acto de leer debe asumirse también como experiencia en la vida social, cultural y en lo que implica habitar el mundo de las palabras, letras y textos constantes y continuos, que requieren que cualquier individuo los lea, en suma, que los interprete.

De manera que, la lectura les permitirá a los estudiantes no solo ser imaginativos, sino también posicionarse como seres pensantes ante las realidades que habitan y viven, pues al leer discuten, confrontan y llegan a razonamientos que no solo les brindan conocimientos, sino que también les permite hacer transformaciones de sí mismo, de situaciones o cuestiones de su cotidianidad, pero además les permitirá poder abordar otras de futuras realidades. Al respecto nuestros estudiantes hacen referencia

“A mí me gusta leer y cuando usted nos lee porque así yo voy a aprender a leer y a estudiar, y cuando sea grande voy a estar en la universidad” (Est. #6, La Delgadita, Fotolenguaje).

“Yo amo leer, porque quiero tener un futuro diferente al de mi familia” (Est. #17, Horizontes, Fotolenguaje).

Así pues, constatar en la espontaneidad de los relatos de nuestros estudiantes el valor que le asignan a la lectura en sus vidas y para su futuro, hace que brindarles espacios y momentos para el desarrollo de experiencias de lectura desde la perspectiva sociocultural en el modelo Escuela Nueva, se convierta en un aporte a la formación y consolidación de la ciudadanía de los estudiantes.

En la misma línea, como lo postula Pérez Abril (2004), “la escuela, y desde las aulas, la lectura pueda abordarse sé cómo práctica sociocultural, porque (...) desde allí es posible pensarla como una condición del ejercicio de ciudadanía y la consolidación de una democracia” (p. 72). Como lo expresa el autor, son nuestras escuelas territorios en los cuales la lectura y su enseñanza pueden ser pensadas, abordadas y asumidas, desde una visión socio cultural, donde el maestro construye condiciones que inviten y seduzcan a los estudiantes, a la elección de caminos posibles, ejerciendo el carácter de ciudadanos, de ser individual y social, pero atravesados por unas experiencias y prácticas, en este caso lectoras, que les posibiliten otra manera de recorrer, ver y llegar a los destinos elegidos.

Asimismo, en la cotidianidad de nuestras prácticas pedagógicas y con base en el saber, reforzado por la experiencia, les mostramos a los estudiantes, el aporte que hace la lectura a su propio proceso de aprendizaje y que, aunque los textos contengan una infinidad de información, no todo lo tienen.

En palabras de Chartier (2005), “Leer para aprender, pero sabiendo que existen conocimientos que no se encuentran encerrados en las páginas de los libros; aprender a leer, pero trazando el propio camino de uno en la selva o los jardines de los textos” (p- 37). Como expresa el autor, leer es una de las fuentes que permite y contribuye al aprendizaje, sin embargo, se encuentran multiplicidad de saberes y conocimientos que no están condensados en las páginas de los libros; por esto, darles a conocer a los estudiantes que se parte de la lectura, pero que también se puede explorar en el afuera y en otras fuentes, más aún en el contexto rural, es mostrarles que los orígenes del conocimiento son variados, posibles y complementarios.

“Observo que cuando se presentan tensiones en el aula los estudiantes asumen posturas críticas frente a los hechos, haciendo valer sus derechos o un cuando leen cómics por ejemplo los niños toman actitudes frente a los mensajes que leen” (Ibeth, Relato #8).

Desde la categoría actual, planteamos el abordaje de la Lectura como experiencia desde el enfoque sociocultural, adicionalmente, desde ella esbozamos los siguientes hallazgos: la experiencia como fenómeno derivado del reconocimiento de la propia biografía del maestro; experiencias de lectura en la escuela rural; la lectura como experiencia sociocultural; la lectura como experiencia para la participación ciudadana y como elemento fundamental del enfoque sociocultural.

3.3.1. Apertura de las alas ... Estrategia Pedagógica para la Lectura

Aún las alas de la mariposa no están listas, en este punto se encuentran flácidas y mojadas; falta tan solo un paso para poder volar, y para que ello suceda la única estrategia con la que dispone es suspenderse de cabeza, para hacer que sus alas y cuerpo se sequen.

La actual línea de sentido surge de un proceso de autoobservación, escritura de relatos y el análisis, en torno a nuestras prácticas pedagógicas en relación con cómo llevamos a cabo estrategias alrededor la lectura vista como experiencia.

Es así que, definir lo que comprendemos por estrategia, resulta necesario y útil, para lo cual acudimos a Solé (1992), quien menciona que las estrategias y los procedimientos comparten aspectos comunes “Un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidades un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p. 4); los procedimientos pueden ser determinados como un grupo de actos organizados de manera metódica, orientados a alcanzar un objetivo, mientras que la estrategia modera las acciones del individuo posibilitando que elija, valore, persevere o renuncie a unas acciones que había establecido para obtener un propósito, por lo cual esta no define o delimita de manera precisa o los pasos que se seguirán en las acciones para el alcance de los objetivos.

En esta lógica, como maestras podríamos hablar que la generalidad de veces llevamos a cabo estrategias que apuntan a la consecución de unos objetivos, pero que es en la marcha y con base en la respuesta de los estudiantes, que perseveramos o renunciamos a ella, pues las establecemos en relación, no solo con las finalidades de lo que queremos enseñar o transmitir, sino en torno a los intereses de los estudiantes, ligando por tanto los contenidos, objetivos y posibilidades, para que se adapten a sus necesidades, intereses y capacidades. Así pues, como maestras analizamos nuestra posición en el aula, donde nos permitimos,

“Hacer introspección sobre los procesos de enseñanza y las estrategias que he utilizado, siempre pienso en los estudiantes, lo puedo percibir al planear las clases, cuando me siento frente al computador, tengo muy en cuenta sus gustos, los intereses, hago un análisis sobre qué enseñar, cómo hacerlo, de qué manera, y para eso busco, indago y consulto estrategias que me permitan innovar con para movilizar los aprendizajes” (Ibeth, Relato #3)

Para Zuluaga (1999) el concepto de estrategia es entendida como,

Las determinaciones de poder y de saber que actúan en un campo complejo y heterogéneo de fuerzas diseminadas en las prácticas sociales (incluyendo entre estas las prácticas discursivas); tales determinaciones

requieren para su despliegue una red de instituciones, sujetos y discursos (saberes), atravesados por sus fines o delimitados para sus fines, y para incluir mecanismos estables de dominación en el conjunto de las fuerzas (p. 141).

Como señala la autora, nuestras estrategias están determinadas por unos saberes y discursos que hemos interiorizado y asumido, que están orientados a un fin, en este caso la experiencia de la lectura desde una mirada social y cultural, para lo cual desplegamos unas acciones que están orientadas a nuestros estudiantes y comunidad.

De modo que, cuando hablamos de estrategias pedagógicas comprendemos que estas son las acciones intencionadas que como maestras desarrollamos en el aula con el objetivo de mediar o posibilitar el aprendizaje y la formación de nuestros estudiantes. Estas estrategias no siempre son replicables, exitosas o inmodificables, por el contrario, en la marcha de nuestro día a día vamos comprendiendo que las estrategias, como la vida, deben ser flexibles y adaptables no solo al medio, sino también a los estudiantes con los cuales se van a desarrollar, teniendo en cuenta sus características personales, de aprendizaje, de desempeño y socioculturales, pues todos estos son factores que generan que haya unas respuestas, las cuales, pueden estar a favor del objetivo propuesto, y si no es así, nos obliga a ser recursivas y acudir a “la cajita” de soluciones que cada una ha construido con base en la experiencia, para adaptar en la marcha, y así lograr los objetivos más pertinentes según cada situación de enseñanza. Dejamos claro entonces que no siempre lo que se planea sale como se pensó, pero que sí se requiere planificar, intentando tener presentes el mayor número de variables, condiciones y particularidades para el desarrollo de las estrategias y, por ende, de las clases.

Conviene subrayar que posterior al proceso de Autoobservación, escritura de Relatos de experiencia y el desarrollo de la técnica del Fotolenguaje con nuestros estudiantes; hacer un proceso de análisis de toda la información recolectada con base a el ejercicio investigativo actual, pudimos hacer consciencia que como maestras dentro del aula hacemos uso de variadas estrategias que pretenden viabilizar y potenciar el aprendizaje de nuestros estudiantes, sin embargo encontramos con sorpresa que como maestras hacemos una combinación o conjugación de estrategias de enseñanza que están orientadas en dos vías; la primera, es que en el aula orientamos la lectura desde el enfoque semántico- comunicativo, para que los estudiantes aprendan los aspectos formales y académicos; la segunda, y de manera contrastada con la primera, implementamos la estrategia de Biblioteca - Aula o Biblioteca Escolar, como un espacio en el cual los niños tengan experiencias de lectura desde un enfoque sociocultural, en el cual sean seres activos frente a los textos, donde leer se convierte en una experiencia estética, social y cultural, donde los niños

sean reconocidos como seres de derecho, opinión, activos, donde la construcción de ciudadanía es una prioridad y una posibilidad.

Es decir, este hallazgo, nos lleva a comprender que como maestras tenemos la posibilidad de darle a conocer a los niños diversas formas y abordajes de la lectura, pero, sobre todo, que no consideramos que deba haber una pelea entre ellas, sino que debe tenerse una complementariedad, donde se dé apertura desde la escuela a vivir la lectura como experiencia individual, colectiva y social.

La Biblioteca aula para leer desde Escuela Nueva

Por fin las Alas ya están secas y la sangre las irrigó, por primera vez las expande, - ¡ohhh! Magnífico y deslumbrante evento -, resultado de un largo, riesgoso y cambiante proceso, el cual faculta a la mariposa para hacer lo que muchos quisiéramos y que, aunque lo hacemos, no es de la misma manera, volar. Los colores de sus alas son deslumbrantes, resultado de los pigmentos que la tiñen, pero también del reflejo que la luz les da; ahora, con esos colores en sus alas empezará a trazar rutas de vuelo, que solo ella determinará, pero que un sinnúmero de factores permitirá que los alcance o no.

En esta línea de sentido, presentamos la Biblioteca Escolar como nuestra posibilidad de volar y de ayudar a otros a hacerlo. La Biblioteca Escolar como la estrategia que nos ha posibilitado articular diversas estrategias en torno a la lectura, sus usos y posibilidades sean vistas de otra manera por los estudiantes; comprender su importancia y articulación con nuestras prácticas pedagógicas en el Modelo Escuela Nueva, partió de la conciencia que logramos a través de la autoobservación y la escritura de los relatos de experiencia, para comprender la relación que tienen con las experiencias de lectura de nuestros estudiantes.

Desde el Modelo de Escuela Nueva se propone que en las escuelas rurales haya una Biblioteca - Aula, al respecto la FEN (2009) destaca que,

La biblioteca es una herramienta de mucha importancia para brindar al estudiante un aprendizaje activo (...) sirve para complementar un tema. Aunque las guías ofrecen el contenido básico necesario, a veces algún estudiante no comprende un contenido. En este caso el maestro lo puede remitir a la biblioteca para que busque otras explicaciones (p.350).

De este modo, la biblioteca escolar es vista como herramienta significativa y funcional para los estudiantes, y pretende a través del material de consulta aportar al aprendizaje de los estudiantes,

esperando que este espacio se convierta en un espacio que permita la complementariedad de los temas, la organización y difusión de libros.

Desde nuestra perspectiva, la biblioteca escolar posibilita la democratización del conocimiento, y en ese sentido, es un lugar en el cual los estudiantes, sus familias y las comunidades rurales, tienen acceso a la cultura escrita. Entendemos por cultura escrita, en palabras de Lerner (2001),

La cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... (p.25).

En consecuencia, desde la biblioteca pretendemos la promoción del diálogo, la creación y discusión de nuevos conocimientos, pues es solo si se les da vida y uso a los libros y al diverso material de lectura que se permite que estos se revistan de significado. Además, concebimos la biblioteca como una fuente de consulta personal y/o grupal y, sobre todo, un espacio que contribuye a recrearse y divertirse a través de la consulta de temas que más les gustan a los estudiantes. Al respecto una estudiante menciona,

“En descanso casi siempre me quedo leyendo los libros que más me gustan y que no me puedo llevar a para la casa porque son muy pesados, y como me toca caminar mucho, entonces mejor los leo en la Biblioteca” (Est. #7, Horizontes, Fotolenguaje).

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (2014),

Los sujetos establecen en su vida social su participación en la cultura escrita. Por ello, la escuela, en su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el político, el cultural y el económico), debe generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas (p. 6).

De lo planteado hasta acá destacamos que las relaciones sociales de los individuos se ven mediadas por la interacción que tengan en torno a la cultura escrita, por lo cual, la escuela debe fijar como objetivo la formación de personas con capacidades de participación idónea en las dinámicas de la vida social a nivel político, cultural, económico y demás ámbitos.

De modo que, consideramos que la Biblioteca debe propiciar situaciones y espacios donde los estudiantes se asocian con la diversidad de prácticas lectoras, siendo capaces también de reflexionar y aprender sobre las mismas. Por lo cual, la implementación de acciones en la escuela en torno a las bibliotecas es fundamental para que estas sean espacios adecuados que aseguren la entrada y la

contribución de los estudiantes en la cultura escrita. Hecho que reafirma nuestra intencionalidad de la constitución, implementación y constante uso de la biblioteca escolar como estrategia para que los niños sean partícipes de la cultura escrita.

Desde nuestra experiencia, nos cuestionamos,

“¿Cómo no recurrir a la biblioteca y a los diversos libros e historias que hay allí? Pues es este espacio el que ha permitido el desarrollo y la práctica continua de la lectura en mis estudiantes; he visto que la implementación y uso constante de este lugar, como estrategia de aprendizaje, genera un impacto positivo en ellos, ya que de manera fehaciente observo su interés por entrar allí a que leamos, presenciando la magia que se despierta en ellos al encontrar como cazafortunas un tesoro en las páginas de los bellos textos que se encuentran a su paso en el recorrido por este sitio” (Andrea, Relato #8).

Adicionalmente, en el texto *La Biblioteca Escolar que soñamos* del Ministerio de Educación Nacional (2014) desde los fundamentos del Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi Cuento» cita a la Unesco para argumentar que, “la biblioteca escolar es un elemento esencial de cualquier estrategia a largo plazo para alfabetizar, educar, informar y contribuir al desarrollo económico, social y cultural” (p.10). Lo que expresa esta organización, da sustento a las acciones que como maestras realizamos en torno a la fundamentación, organización y utilización de la Biblioteca Escolar dentro de nuestras escuelas, enfatiza en la necesidad de hacer inversión económica, disposición de leyes y del apoyo a la dotación y organización de estos espacios; en estos momentos en las escuelas contamos con la Colección Semilla, libros de Secretos para Contar y donaciones esporádicas de textos de habitantes del contexto o dotación de material que sale de nuestros bolsillos. Lo importante es que con el material que tenemos este espacio está en pie.

“Cuando llegué a la escuela no había biblioteca y cómo reconozco cuán importantes son los libros para los niños, es por ello que, a las escuelas que he llegado visiono la organización de la biblioteca escolar como un lugar de regocijo, encanto, inspiración y sueños para los estudiantes, por lo cual animó a los padres de familias para que me ayuden en la consecución de recursos económicos, de estantería y de nuevos libros para su organización, puesto que pese a que en la escuela contamos con libros, muchos están viejos, sin pasta, llenos de polvo, que no provocan ni abrirlos” (Ibeth, Relato #8).

Con este ejercicio de disponer, organizar y designar un espacio físico alcanzable, accesible y asequible para que los estudiantes puedan estar en contacto permanente con los textos, en la Biblioteca Escolar, comprendemos que los libros por sí solos no tienen sentido, ni generan impacto real en el desarrollo de competencias comunicativas y en la contribución a las experiencias lectoras de los estudiantes, pues “un texto sin lector, no es un texto, es decir, es solo huellas negras en una hoja en blanco” (Chartier, 2005, p.

122). Por tanto se requiere del acompañamiento pedagógico, que transmita y ayude a gestar el interés y la motivación por la lectura como actividad de disfrute y de significado para su uso en el desempeño cotidiano; somos los maestros, quienes a través del desarrollo de prácticas y la puesta en marcha de estrategias permanentes que giran en torno a la lectura los que contribuimos a la formación de lectores, pero también a dar la oportunidad de tener experiencias lectoras que se pueden nutrir con las prácticas y experiencias que los estudiantes tienen a diario en sus contextos o medio en el que se desarrollan.

“Me propuse como meta que a donde vaya, en caso de que no haya una Biblioteca Escolar creada yo seré quien la cree, si ya hay, pero esta sin uso o sin material, yo seré quien genere este puente y esta necesidad del uso y quien de a poco con ayuda de la comunidad la abastecemos. No es un capricho, sino que quiero contagiar a los niños del amor por la lectura, a la vez que vean en ella una posibilidad no solo de aprender, sino también de divertirse, viajar, conocer y comunicarse” (Andrea, Relato #8).

Así pues, para nosotras la lectura en cualquier espacio, más aún en la Biblioteca ha sido vista desde varios ámbitos que no solo son el académico; nos apoyamos en Ferreiro (2002), quien concibe la necesidad de “la democratización de la lectura (...). Creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones” (p.2).

En efecto, como lo manifiesta la autora, desde nuestras escuelas concebir la lectura como derecho, placer y experiencia estética, recreación, ocio y aprovechamiento del tiempo libre es una meta que nos trazamos como maestras. Por ello, las bibliotecas de nuestras escuelas han trascendido de ser un espacio con anaqueles atiborrados de libros, sin uso y con un fin meramente de responder a las normativas de un PEI o a proyectos de Nación, por el contrario, estos han sido promovidos por nosotras como sitios de vida, de ilusión, de construcción y movimiento, de acceso y de posibilidad, de opinión y discusión, de cooperativismo y respeto, de creatividad y de formación de autonomía y criticidad, incluso no solo la lectura concebida como habilidad comunicativa, sino como posibilidad de formación y articulación con la cultura, con la sociedad y con el mundo.

En definitiva, la Biblioteca Escolar para nosotras se ha convertido en el espacio donde los estudiantes y los textos toman un rol activo e interactivo, pues allí aprendemos a darle vida a las letras, a los pensamientos y las opiniones; además la posibilidad de mostrar acuerdos y desacuerdos informados con lo que ellos proponen. Desde lo experimentado consideramos que,

“La Biblioteca Escolar es un espacio que permite a los estudiantes tener acceso a la cultura, desarrollar la imaginación, empezar a desarrollar habilidades argumentativas, dejar el miedo a leer en público y a ser escuchado

cuando se lee en público, permite ampliar el vocabulario, la discusión y el discernimiento de ideas entre pares, a la par propende por el desarrollo de capacidades argumentativas, de establecimiento de relaciones intertextuales, el fomento y desarrollo de un hábito lector, permite el desarrollo de la imaginación, el respeto por el otro, sus pensamientos y sus procesos, entre otros (Andrea, Relato #8).

Con esto queremos decir que darle rienda suelta al uso organizado de esta estrategia, nos ha posibilitado como maestras entender los aportes que desde nuestro saber y prácticas tenemos para hacerle a nuestros estudiantes y comunidad; al mismo tiempo, desvela la pasión que sentimos por darle cabida a la lectura como elemento que contribuye al crecimiento personal y comunitario.

Por otro lado, queremos como maestras valorar y exaltar las posturas que hemos expuesto de la FEN y del MEN con respecto a la Biblioteca, aclaramos que en torno a su uso hemos puesto nuestro toque personal, para hacer que este lugar se convierta en la oportunidad de promover procesos de aprendizaje en torno a lectura, contribuir a las experiencias de lectura de los estudiantes y habitantes de nuestros contextos. Es así que, describiremos cómo Ibeth y Andrea, en la habitualidad trabajan con los estudiantes la lectura, en la Biblioteca Escolar.

Después de dispuestos los espacios físicos para el uso de la biblioteca, los cuales no solo contaron con la participación de padres de familia y comunidad, sino también de los estudiantes, a nivel de dotación, limpieza, organización y decoración; además nos pareció fundamental hablar con los acudientes sobre cómo se desarrollan las diversas estrategias de lectura en la Biblioteca Escolar, para solicitarles que nos apoyen en el cuidado y devolución de los libros que los niños van a llevar a sus casas, pero también para promocionar con ellos este espacio, porque si alguno de los textos que allí se encuentran son de su interés, supieran que pueden contar con él.

Con los estudiantes establecimos una frecuencia de asistencia a este lugar, quedando en que estaríamos allí Martes y Jueves las dos primeras horas de clase, pero les dijimos que este lugar sería de libre uso, que podía ser usado en descansos o tiempos libres, para lo cual requerimos solo de cuidado y respeto entre compañeros y hacia los textos, artefactos o elementos físicos del espacio, llegando a acuerdos en cuanto a las normas de uso, aseo y comportamiento en el lugar; que partieron de comprenderlas, de saber sus razones y su importancia, para que más que impuestas, se comprendieran como deberes para un sano y divertido uso del espacio

Los martes, al llegar a clases, los niños saben que dejan sus morrales en el aula de clase y que se disponen para el ingreso a la biblioteca, en La Delgadita se cuenta con mesas circulares y sillas cómodas en las cuales los niños se organizan por grupos sin distinción de grados alrededor de estas, por su parte, en

Horizontes disponemos de colchonetas y de cojines, para que los niños se sienten o acuesten a leer o escuchar leer.

Este día la Maestra elige un cuento corto que usa como abre boca para despertar el interés de sus estudiantes, haciendo preguntas previas de la carátula (¿de qué se tratará este cuento?, ¿quiénes aparecerán en él?, ¿en qué lugar se desarrolla?, entre otras), y luego acompañando la lectura con la presentación de las imágenes del texto, esto además de generar motivación y apertura en los niños, permite que los que aún no han ingresado al código lector también se sientan partícipes de estos actos de lectura. Nosotras proseguimos a realizar una lectura en voz alta, procurando llamar la atención de los estudiantes, para lo cual acudimos a inflexiones o imitación de voces, acentos o acciones que realicen los personajes del texto, además pretendiendo generar emoción, intriga, suspenso o diversión. Ante esto nuestros estudiantes generalmente expresan,

“A mí me gusta escucharla leer a usted y poder aprender de cómo nos lee” (Est. #14, La Delgadita, Fotolenguaje)

“Cuando usted nos lee nos enseña mucho ahh, o sea nos enseña a hablar y también nos enseña leyendo” (Est. #19, Horizontes, Fotolenguaje).

En efecto, al iniciar con este tipo de lectura los niños reflejan en sus rostros un enorme asombro, interés y motivación, a la vez en ellos se percibe el gusto e interés, al punto que algunas veces piden que lo leamos nuevamente, o en ocasiones al finalizar el tiempo en la biblioteca, piden prestado el mismo texto que se leyó, el cual nosotras siempre dejamos a su disposición para que lo miren y puedan ampliar lo que les haya cautivado. Ellos mencionan,

“A mí me encanta que la profe nos lea cuentos porque yo aprendo mucho de ellos, después que usted nos lee yo busco en el descanso o al otro día el mismo cuento y lo vuelvo a leer” (Estudiante #22, La Delgadita, Fotolenguaje).

En consecuencia, permitir que los niños se lleven el texto a su casa para volver a él, es un ejercicio que nos permite evidenciar su interés, pero que también, en palabras de Lerner (2001) les permite,

comprender el texto y la confrontación de sus diferentes interpretaciones como la lectura personal que permite a cada niño interactuar libremente con el texto, es decir: releer lo que más le ha gustado, saltar lo que no le interesa, detenerse o regresar para verificar una interpretación de la que no está seguro... El préstamo de libros permitirá, además, que los niños puedan continuar leyendo en su casa, ámbito que en algunos casos puede resultar más apropiado que la clase para esta lectura privada (p.143).

Por consiguiente, como maestras consideramos crucial que nuestros estudiantes continúen en interrelación con los libros por fuera de la escuela, asimismo que ellos divulguen y comuniquen lo que

consideren relevante de lo leído a otros; nuestro interés va más allá de controlar o evaluar la actividad lectora de nuestros estudiantes, incentivando y enfocándonos más a que lean por placer. Al respecto, desde sus palabras nos dejan saber,

“Profe yo siempre que me llevo libros pienso en mi hermanita, por eso me llevo libros que le pueda leer a ella, y a veces va mi amiguita y entre los tres leemos” (Est. # 12, Fotolenguaje, Horizontes).

Por otra parte, cuando el estudiante finaliza la lectura en voz alta de cualquier texto, intentamos que haga recuentos de lo más significativo, que describa el hilo del relato, y que comente sus impresiones. Este ejercicio desata conversaciones animadas entre el lector, los oyentes y con nosotras; lo que nos permite observar las inferencias, comprensiones, dudas, gustos y en sí, comprender los elementos que debemos abordar o reforzar en otras áreas, posibilitando el sentido de la lectura y la articulación que hay entre esta actividad, el placer, el currículo y la vida.

Luego de esta lectura introductoria, iniciamos a leer en voz alta un libro de literatura infantil, el cual ha sido elegido de manera democrática entre los estudiantes; la dinámica es que la maestra y dos estudiantes más leen para el grupo cada dos páginas del texto, sin importar el grado en el que se encuentren, aclarando que a menor grado escolar lo que leen es proporcional a su capacidad y a su nivel de adquisición del código, por ejemplo los niños de preescolar leen las imágenes, describiendo lo que ven en ellas, los de primero pueden leer solo palabras o el título, oraciones o un párrafo y así sucesivamente, la cantidad o el nivel de exigencia está acorde no sólo al grado, sino también a la capacidad individual del estudiante, aclarando que intentamos siempre exigirle un poco en relación a lo que sabe, para llevarlos más allá de su zona de comodidad, sin sobre exigirles o desfasarse.

De ahí que, el ejercicio de lectura en voz alta por parte de las maestras, para que luego sean los estudiantes quienes tomen el rol protagónico, durante su vida escolar hace que, según Lerner (2001), que sea “leyéndoles materiales que él considera interesantes, bellos o útiles como podrá comunicar a los niños el valor de la lectura” (p. 155). De este modo, al poder transmitir la magia y genialidad de lectura, es que como maestras sentimos que se cumple gran parte de nuestra labor en el ejercicio de ser maestras.

Destacamos también el papel de los niños como lectores en voz alta, los cuales permiten que todos, con nuestra mediación y concientización, comprendan cómo se atraviesa por unos estadios y niveles en el proceso de adquisición del código lector, que, si se llevan con pasión, tranquilidad y goce, te permiten alcanzar metas no solo en cuanto a fluidez, sino también a nivel de comprensión. A su vez, desde este ejercicio nos ha permitido trabajar de manera multigradual aspectos específicos y temas que conciernen más que a un nivel, a un dominio de la lectura, como las pautas a tener en cuenta para que esta se

comprenda para sí mismo y para los demás por ejemplo comprensión y respeto de los signos de puntuación, fluidez, tono y proyección de la voz, entre otros aspectos que se aprenden en un área, y que se practican y materializan en estos ejercicios. Uno de nuestros estudiantes menciona al respecto que,

“Cuando leo en voz alta me gusta porque la profe y mis amigos me escuchan; también he aprendido a tenerle paciencia a los más chiquitos cuando leen. A veces en descanso que estoy en la biblioteca leemos juntos y yo les recuerdo que miren bien las comas y los puntos” (Est. # 14, Fotolenguaje, horizontes).

Cada martes antes de retomar la lectura del texto, los estudiantes saben que por voluntad realizan un recuento corto de lo leído en la sesión anterior, esto para que refresquemos la memoria; la mayor parte de ellos levantan de manera entusiasta la mano, y a quienes se les permite intervenir, lo hacen de forma que, nos posibilita ver cómo se conectan con las historias leídas, pues sus relatos son detallados y contienen lo esencial de lo leído.

Luego procedemos a leer, variamos la dinámica, a veces inician los dos niños, a veces la maestra, y así, hasta leer lo presupuestado para el día. En medio de la lectura los niños tienen el derecho y la oportunidad de preguntar sobre palabras desconocidas, pasajes inconclusos, dudas suscitadas, comentarios o ampliaciones que tengan, pues esto nos ha permitido por ejemplo ampliar el vocabulario de los niños, permitir una participación espontánea y genuina, hacer recomendación de otros textos, establecer relaciones, permitirles hacer conclusiones e hipótesis, fortalecer capacidades argumentativas, conocer historias locales y de otros lugares sobre algo de lo que se lee y de lo que se vive en esas regiones, de lo que se ve en la televisión, o de lo que se escucha en sus familias o contextos, asimismo a través de lo que ellos escuchan y dicen podemos estudiar geografía, ciencias, política, artes, y muchas otras áreas, pero además reír, soñar, plantear dilemas morales, permitirles que establezcan soluciones, y demás.

Cada que finalizamos el ejercicio de lectura, realizamos además de un conversatorio sobre lo comprendido, una coevaluación, donde los compañeros más que evaluar, sugieren. Ellos dan sus apreciaciones en referencia a lo que destacan de la lectura por la persona que leyó, dan sugerencias a sus compañeros para que tengan en cuenta y así mejorar el tono de la lectura, por ejemplo, los signos de puntuación, entonación, leer con mayor fluidez, entre otros aspectos que trabajamos de manera cotidiana que se ponen en práctica de manera continua en este espacio de la Biblioteca.

Este ejercicio ha permitido el refuerzo continuo de aspectos del lenguaje y de la comunicación que empiezan a tener forma y sentido para ellos, que pone de manifiesto la capacidad que tienen los niños para comprender estadios, etapas o procesos de los otros y de hacer sugerencias con respeto.

Cada vez que los niños tienen dudas de una palabra o expresión, durante la lectura permitimos que en voz alta hagan hipótesis sobre su significado, luego los confrontamos con el significado real, enseñándoles también la posibilidad de que aprendan a sacar significados contextuales, a la par trabajamos sinónimos y antónimos de la palabra, posteriormente la escribimos en el tablero, para que finalizada la jornada de lectura, de segundo en adelante la escriban en sus cuadernos y luego la busquen en el diccionario. Los niños las escriben con gusto, porque, aunque olvidemos decirlo, ellos mismos toman su cuaderno y antes de salir de la biblioteca las escriben, al igual que muestran los ejercicios de búsqueda sin siquiera ser requeridos por nosotras.

Al vivenciar el lenguaje como facultad humana, su variedad y amplitud, además de sus múltiples posibilidades, hemos observado que los niños se muestran más despiertos y abiertos frente a usar palabras nuevas y a buscar las desconocidas, gracias a que evidencian su uso en la realidad; no viéndolo en asumiendo la búsqueda de palabras como un ejercicio mecánico de vocablos incomprendidos y sin uso.

La Biblioteca Escolar nos ha permitido también aterrizar o llevar a la práctica temáticas que se proponen en otras áreas del currículo, pues a través de la lectura de diversas tipologías textuales, articulamos por ejemplo, Artística cuando tomamos libros de manualidades, pintura o construcción de obras con diversos materiales, Matemática a través de libros de retos lógicos o de hacer cálculos de lo que se trate allí, ciencias sociales a través de libros que hacen alusión a culturas del mundo o los derechos y deberes, ciencias naturales a través de libros de animales, planetas, biología, de educación física cuando tomamos libros de lúdicas, de yoga y en general las lecturas que hacemos, son complemento de lo que se trabaja en el aula, y en ocasiones es incitadora o impulsadora de trabajar temáticas en las clases que no se tenían estipuladas en los planes de área, pero surgen del interés de los niños.

En resumen, la biblioteca escolar se ha convertido para nosotras en una posibilidad y complemento no solo a la búsqueda o ampliación de temas, sino también en la posibilidad de formar lectores ávidos, asimismo ha hecho que trabajemos el aprendizaje de la lectura como un todo y no solo desde tipologías textuales o temáticas fragmentadas o con parcelación de contenido.

A petición de los niños, con base en acuerdos de respeto a los textos, espacio, materiales y demás, acordamos que la biblioteca estará abierta todo el tiempo durante la jornada escolar, pues muchos de ellos invierten su tiempo libre en este espacio, sin que seamos nosotras las que direccionamos la lectura, lo que nos muestra fehacientemente que han ido aprendiendo a leer desde la visión estética de la lectura, o por el placer. En la voz de nuestros estudiantes evidenciamos,

“A mí me gusta en los descansos leer en la Biblioteca” (Estudiante # 2, Horizontes, Fotolenguaje).

“Yo llego temprano a la escuela para leer un libro que me gusta mucho” (Estudiante #20, La Delgadita, Fotolenguaje)

En la biblioteca, los jueves iniciamos las maestras con una lectura corta como abre bocas, pero el resto del tiempo la dinámica cambia respecto al martes, pues finalizada la lectura nuestra, los niños pueden desplazarse y tomar el texto que deseen, para ello estipulamos un tiempo aproximado de 35 minutos para una lectura libre, los niños pueden tomar cualquier libro y sentarse en cualquier sitio dentro de este espacio.

Durante este tiempo nosotras estamos a disposición de las solicitudes o demandas que ellos nos hagan, para aclarar dudas o para orientar, intentamos en este tiempo acompañar con más énfasis a los niños de preescolar, haciéndoles preguntas no estructuradas, pero sí orientadas a que los niños vayan reflexionando, comprendiendo o adentrándose en los procesos lectores. Cuando el tiempo se cumple, 4 niños tienen la posibilidad de contar o leer ante el grupo un pasaje, párrafo o idea que le haya llamado mucho la atención de lo que leyó, ejercicio que nos posibilita ir conociendo los gustos y tendencias de cada uno, a la vez evidenciar los niveles de comprensión que tienen los estudiantes que nos cuentan, se convierte también en la posibilidad de ser una invitación para otros niños y que posteriormente se interesen en leer este tipo de textos.

“Me encanta la dinámica del jueves donde los niños pueden tomar el libro que deseen, pues esto me permite de manera fehaciente ver el interés y la magia que se despierta en ellos al encontrar como cazafortunas un tesoro en las páginas de lo que ellos consideran bellos textos que se encuentran a su paso. Adicionalmente que de manera efusiva me muestran con sus caras de alegría y agrado” (Andrea, Relato # 8).

Al finalizar esta jornada, los niños tienen 15 minutos para escoger los libros que deseen llevar a casa, donde la maestra hace las veces de bibliotecaria y llena las fichas de préstamo con fecha de devolución (en Horizontes), o el cuaderno de préstamo (en La Delgadita), de manera anticipada, a inicio de año se trabaja con los niños y padres de familia (nuevos y antiguos) sobre las dinámicas de la Biblioteca. Les recordamos la necesidad e importancia del cuidado de los libros dentro del plantel y por fuera de él, el sistema de préstamo y devolución de los textos, y también la posibilidad de dotación voluntaria y no menos importante, se les aclara a los acudientes que ellos pueden solicitar préstamo de libros que haya en la Biblioteca, pues lo que hay en la escuela más que pertenecer a la maestra o a los estudiantes, también es de la comunidad. La generalidad de veces todos llevan no solo uno, sino varios libros, los cuales las docentes entregamos con apreciaciones que intentan motivarlos para que los lleven y los lean con la familia.

“Siempre que les entrego los libros que piden prestados los niños les digo cosas como: ¡Ese libro es precioso!, ¡me encanta tal o cual personaje de ese libro!, ¡es muy gracioso el final!, además les digo ¡amor léele a la(el) hermana (o), creo que ese libro le va a encantar a tu papá, léelo con él y así, intento hacer comentarios que sirvan como invitación para que no solo los lean a solas, sino también con su familia” (Andrea, Relato #8).

Los estudiantes de todos los grados han interiorizado las dinámicas de tal forma que siguen paso a paso lo que se ha estipulado, si llega alguien nuevo ellos mismos se encargan de contarle o de mostrarle cómo hacemos las cosas de manera cotidiana, a la vez y como aspecto que nos ha parecido fundamental e incluso que hace que nos enorgullecamos y sintamos que nuestras prácticas le contribuyen a las experiencias lectoras de nuestros estudiantes y que es posible formar lectores, es que los niños nos cuentan al devolver los textos prestados, las apreciaciones que tuvieron sobre este además de que refieren que leen en familia, en voz alta o a solas, como lo observamos a continuación,

“A mí me gustan todos los libros que me llevo de la biblioteca para mi casa, son muy interesantes” (Estudiante #20, La Delgadita, Fotolenguaje).

“A veces en las noches o por las tardes leo con mi papá y mi mamá, nos reunimos a leer unos libros que mi papá tiene o los que llevo de la escuela” (Estudiante #8, La Delgadita, Fotolenguaje).

Ellos hacen hincapié, de manera espontánea en sus relatos que les leen a sus familiares, o que comparten espacios de lectura con ellos, sin saber que lo que nos devuelven a través de sus narraciones son las réplicas de las estrategias que utilizamos dentro de la biblioteca escolar para el fomento de la lectura y para la creación y vivencias de experiencias lectoras. De allí comprendemos que las acciones o prácticas pedagógicas del Maestro siempre son observadas y quizá imitadas por los estudiantes, más aún en el ciclo escolar en el cual nos encontramos, lo que nos alienta a seguir con lo que venimos haciendo, pero también lo que nos obliga a estructurar nuevas formas que permitan que esta estrategia se sostenga en el tiempo, siendo motivadora e impulsadora para nuestras comunidades.

En nuestros registros de préstamo y en lo que los niños describen, ellos disfrutaban la lectura de textos como los producidos por la Fundación Secretos para Contar por su variedad, calidad e ilustraciones, asimismo los de Colección Semilla y algunos de literatura juvenil que tenemos en la biblioteca, hecho que desde sus palabras expresan,

“Leo en la casa los libros de secreto para contar y el cuento que más me gusta leer es la inga y el zorro” (Est. #12, La Delgadita, Fotolenguaje).

“En mi casa tengo los libros de secretos para contar me gusto el libro con los pelos de punta, pero también llevo los de colección semilla” (Est. #18, La Delgadita, Fotolenguaje).

Adicionalmente, a los textos que acabamos de mencionar, las anécdotas y relatos que nos cuentan los niños sobre cómo se relacionan con la lectura por fuera de la escuela, nos permite afirmar que aportamos a las experiencias lectoras de nuestros estudiantes, y que a la vez formamos niños lectores, pues con espontaneidad refieren que leen otros tipos de textos que no solo son los que se presume leen, por ejemplo

“yo a veces leo los periódicos porque le enseñan a uno a veces las noticias” (Est. #15, Horizontes, Foto lenguaje).

“Yo no solamente leo en el salón de lectura, también leo el periódico y para hacer la tarea de la prensa” (Est. #14, Horizontes, Fotolenguaje).

“Yo leo un libro de recetas que tengo en la casa y los letreros de algunas cosas que llegan en el mercado” (Est. #19, Horizontes, Fotolenguaje).

Las familias se han mostrado receptivas a las estrategias utilizadas, tanto que incluso en ocasiones piden a través de los niños libros prestados, o van personalmente a la escuela, no solo en calidad de préstamo, sino también de recomendaciones en referencia a estrategias para mejorar la lectura de sus pequeños, bien sea a nivel de fluidez o de comprensión, ante lo que gustosas brindamos pautas o posibles estrategias, pues sabemos que como maestras no solo aplicamos y llevamos a cabo unas actividades estructuradas, sino que también les aportamos a los niños estrategias que pueden utilizar durante su proceso lector, las cuales contribuyen a una mayor comprensión y a una mejora en la fluidez, haciéndolo ver que estas más que una obligación escolar, es necesario para el disfrute y el acceso a la información no solo de los textos escritos, sino del mundo.

Sentimos que a través de las actividades de lectura que hacemos en el marco del uso de la Biblioteca Escolar hemos logrado, como lo menciona Lerner (2001),

Hacer posible la formación de lectores autónomos, si se desarrollan en el aula y en la institución proyectos que doten de sentido a la lectura, que promuevan el funcionamiento de la escuela como una micro sociedad de lectores (...) en la que participen niños, padres y maestros, entonces ... sí, es posible leer en la escuela (p.164).

En definitiva, apostarle a que la lectura tenga sentido para los estudiantes, y que alrededor de ella se hayan empezado a formar grupos pequeño de lectores, no solo de estudiantes, sino también sus acudientes, familiares y por supuesto nosotras como maestras, nos permite afirmar que la escuela es un lugar hacedero para la lectura, y fértil para la formación de lectores.

Para concluir esta línea, esbozamos los hallazgos que devinieron de ella: las estrategias pedagógicas vistas como una toma de decisiones del maestro en el acto de enseñar; las estrategias pedagógicas como acciones auténticas de las prácticas pedagógicas; la Biblioteca Aula en Escuela Nueva como estrategia pedagógica que propicia experiencias de lectura en la escuela y fuera de ella.

Conclusiones

Nuevamente, con aprecio y gratitud para con nuestros lectores, las escritoras de esta tesis, Andrea Velásquez Ramírez e Ibeth Patricia Moreno Ruiz, dos maestras rurales vinculadas al magisterio Colombiano, para el departamento de Antioquia en los Municipios de Sopetrán y Amagá, en las sedes Horizontes y La Delgadita, compartimos que a partir del desarrollo de este trabajo pretendemos la obtención del título de Magíster, además de comprender que el reto inicia ahora, por tanto, debemos seguir cualificando nuestras concepciones y quehacer como maestras y como personas.

Por lo que se refiere a la tesis, en cuanto a su estilo narrativo de escritura y presentación, el lector observó que acudimos a enunciados metafóricos, los cuales antecedieron cada capítulo o línea de sentido. Como se mencionó desde el primer capítulo, sentimos que la metáfora de la metamorfosis de la mariposa nos dio la posibilidad de describir las travesías, cambios y mutaciones que como maestras hemos tenido desde el momento que iniciamos a cursar la maestría hasta la actualidad, donde estamos ad portas de apuntillar nuestro proceso de formación posgradual, el cual sabemos que pese a darnos una acreditación, no se constituye en la clausura del deseo de formación, búsquedas y reflexiones por parte nuestra, pues así como la vida de la mariposa, que no se detiene al salir de la crisálida, es a partir de este proceso que nos impulsamos a construir y alzar nuevos vuelos.

Así pues, mostrar la secuencia y los ciclos de la transformación y transfiguración de un proceso que en nuestro caso retoma relatos de experiencia de lo vivido y trasegado como maestras rurales desde nuestra llegada a estos espacios y modalidad educativa, hasta el abordaje de la toma de decisión de establecer un vínculo académico y un objeto de estudio, llegando hasta la comprensión de nuestra actuación en el aula y de las experiencias de lectura de los niños. En suma, entender la escuela como crisálida, además de nuestros recorridos y experiencias como mariposas, no se trató solo de poner esteticismo a la escritura, sino que pretende pintar y recrear a través del símil las travesías, experiencias, reflexiones y análisis que hemos plasmado en este texto, y que nos permiten por tanto llegar a las conclusiones y hallazgos que expondremos a continuación.

Imago

El imago es la mariposa adulta recién salida de la crisálida, y en este punto ella debe mirarse y reconocerse en retrospectiva y perspectiva; es por ello que, en esencia, después de haber pasado por un proceso de formación, análisis y escritura, nos vemos abocadas a describir esta experiencia ¿que nos deja o permite como maestras?

En primer lugar, comprendimos que nuestro interés por cualificarnos y mejorar nuestras prácticas pedagógicas valió la pena, por lo cual celebramos nuestras propias inversiones en energía, tiempo, economía y múltiples situaciones de vida.

En segundo lugar, nos ha permitido visualizar y observar nuestra postura y función como maestras desde otras perspectivas, gracias al análisis y la reflexión, moviéndonos hacia un despertar y llamándonos a una salida del letargo de mecanización de lo que hacemos en las escuelas y para los estudiantes o comunidad.

Como tercero, hacer un ejercicio que nos implicó sacudirnos y despojarnos del miedo a escribir, a pensar y aportar nuestra postura no solo como ciudadanas de a pie o como las maestras de los niños campesinos, sino viéndonos y reconociéndonos como seres pensantes y aportantes al campo de la educación y la pedagogía. Asimismo, fue la oportunidad de perpetuar nuestra postura como seres no acabados y con posibilidades de aprendizaje, pero también como productoras de conocimiento, que parte de dos experiencias particulares, pero que puede sumarse a otras tantas. Esto demuestra que los maestros, sin distingo de su perfil, también somos seres productores de saber.

En cuarto lugar, y como aspecto sumamente relevante, nos permitió reconocer y exaltar nuestro valor como maestras de educación rural, comprender la importancia que tenemos en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños del campo, revisualizar la labor de gestión ardua y permanente que realizamos, exaltar nuestro papel en procesos comunitarios, sociales y culturales, además de comprender cómo desarrollamos de manera tanto voluntaria, como obligada por las situación de monodocencia y multigradualidad, una versatilidad, recursividad y en general habilidades de cumplir un sin número de labores, funciones y apoyos para nuestros estudiantes al tiempo.

Como quinto, comprendemos que somos representantes del estado en estas zonas, por lo cual nuestro empoderamiento como seres políticos, nuestra capacitación en diversas áreas y el trabajo con y por la comunidad, deberán seguir siendo el remedio ante la invisibilización y perpetuación de las inequidades del estado. Por lo cual, nuestra tarea también se extiende a la formación de estudiantes cuyas experiencias lectoras giren en torno a variedad de temas que abarquen desde lo académico hasta aspectos políticos y emancipatorios.

Por último, es oportuno exaltar la figura y relación de los estudiantes en nuestro proceso como maestras, esta es decisiva, pues logramos comprender que ellos son quienes han resignificado nuestra postura y labor, son los que nos impulsan y motivan no sólo a que lleguemos a estas apartadas zonas, sino también a que nos calificuemos, diversificamos nuestras prácticas, a que innovemos, contextualicemos

los contenidos, que los hagamos vivos, reales, interesantes y llamativos, además de que ante la carencia de supervisión constante por parte de jefes, son los niños los que nos devuelven nuestra responsabilidad ética en relación a lo que les enseñamos y cómo hacemos.

El Jardín de las mariposas

Por su parte el habitar de las mariposas en un jardín se debe a que estas encuentran allí los elementos vitales para su existencia, sin embargo, hay un doble beneficio; el jardín con sus flores, también obtiene ganancias de las mariposas, pues este insecto tan pequeño en tamaño, pero tan grande en función, es quien aporta a su color y vida a través de la polinización. Por lo tanto, la escuela, los estudiantes y la comunidad son vitales para nuestra existencia como maestras, aunque nuestra estancia y acción allí, también surte efectos y ganancia para ellos.

A continuación, empezaremos a mencionar las conclusiones a las que llegamos con base en nuestro proceso de investigación y formación:

Damos inicio contando que el hecho que como maestras rurales hayamos pasado por un proceso de formación posgradual nos dio la posibilidad de ampliar aspectos formativos en relación a la educación que hemos recibido en el pregrado, constituyéndose como una forma de ampliación y perfeccionamiento en las habilidades y competencias adquiridas en referencia a nuestro perfil, siendo por tanto una oportunidad para que nuestras prácticas pedagógicas se potencialicen.

Adicionalmente, recibir formación en investigación, nos ha permitido orientar procesos de estudio y análisis en función a necesidades propias, sentidas y reales, lo cual contribuyó para que tuviéramos una mirada informada de los panoramas teóricos, pero también de las realidades que transcurren en el aula y por nosotras, en referencia a nuestro quehacer.

Por otra parte, haber desarrollado un investigación desde el enfoque crítico social, reaviva y reafirma la importancia de que los participantes de una investigación sean formados para el cambio de sus propias realidades, por lo cual, al nosotras ser participantes de la investigación, conocer todo lo abordado, analizado y concluido, haber reflexionado sobre nuestros procesos, va a suponer un cambio en lo que hacemos y en cómo lo hacemos, lo cual le da viabilidad y sustento real al enfoque con el cual se desarrolló la investigación.

El abordaje de los aspectos históricos, teóricos y legales del modelo Escuela Nueva en Colombia nos ha posibilitado ahondar de manera crítica aspectos que tienen que ver con su aplicabilidad y a su vez nos

permitió confrontar estos hechos con las realidades de nuestras escuelas rurales y las nuestras como maestras.

De modo que, el planteamiento asertivo de las técnicas de recolección de información dentro de nuestro proyecto, nos permitió por primera vez observar, analizar y reconocer nuestras propias prácticas pedagógicas, lo que nos dio la posibilidad de hacer conciencia sobre ellas, dando pie a la formación de percepciones y establecer las relaciones existentes entre las prácticas y el saber pedagógico, y sirviendo como posibilidad de construcción de saberes. Por lo que se refiere a los relatos de experiencia, fueron una posibilidad de plasmar sucesos y experiencias de nuestra historia, personal y de nuestro recorrido docente, que se constituyeron en fundamentales para nuestra investigación, pues permitieron plasmar saberes y recrear aspectos que sirven como aporte a la reflexión de la propia práctica.

Por su parte, vemos como un acierto el haber utilizado el Fotolenguaje como técnica interactiva de recolección de la información con nuestros estudiantes, pues nos permitió interactuar, escuchar y considerar la voz de nuestros estudiantes, dándole valor y permitiendo el aporte de su conocimiento y palabra en nuestro proyecto.

Comprendimos que la reflexión del quehacer como maestras es un acto que trae consigo posibilidades en referencia a la constitución de las propias prácticas pedagógicas, entendiéndolas como la metodología de enseñanza que como maestras desarrollamos en el aula.

Subrayamos la necesidad e importancia de la formación de maestros no solo de manera individual, sino en colectivos, más aún de los maestros rurales; esta cualificación está orientada en torno a la reflexión de las prácticas pedagógicas de cada maestro y a la escritura en torno a éste ejercicio, para que posteriormente se haga una divulgación del conocimiento.

Entendimos que las experiencias de enseñanzas han sido el escenario para construir y/o reforzar el saber pedagógico, y la reflexión de las propias prácticas ha sido el camino hacia la transformación; comprendimos también que la experiencia es derivada del reconocimiento de la propia biografía nuestra como maestras y que el saber específico con el que contamos, da un aporte valioso a la formación de nuestros estudiantes en el modelo Escuela Nueva.

De ahí que, exaltamos el papel del maestro rural en relación a su papel como gestor cultural y como intelectual de la profesión docente, para lo cual el maestro tiene un encuentro con las realidades de los contextos, conociéndolas y teniéndolas en cuenta para así orientar a los estudiantes y la comunidad en torno a actividades educativas, culturales y sociales.

De igual manera, concebimos la lectura como experiencia, desde el enfoque sociocultural, entendiendo que esta es vivencial, que se construye en relación con otros, con el contexto y con la cultura, que parte como un ejercicio que aporta a la participación y formación ciudadana.

Adicionalmente los análisis nos permitieron reafirmar que las estrategias pedagógicas que ponemos en marcha las maestras parten de la toma de nuestras decisiones en el acto de enseñar, comprendimos que las estrategias pedagógicas son acciones auténticas que el maestro pone en ejecución por medio de las prácticas pedagógicas. En nuestro caso, la Biblioteca Aula en Escuela Nueva ha sido la estrategia pedagógica que nos ha permitido propiciarles a nuestros estudiantes experiencias de lectura en escuela y fuera de ella, por ello se ha convertido en la estrategia insignia de nuestro trabajo.

Para terminar, queremos compartir con el lector que somos conscientes de que el proyecto posibilitó despejar algunas dudas, y también abrir la puerta a otras; esta construcción la visionamos como no acabada y por tanto movable. Es de aclarar que varias de las aristas y planteamientos que esbozamos en nuestro proyecto son aspectos que seguiremos trabajando en el aula, pues sabemos que este proceso continúa a pesar de la titulación.

Le agradecemos al lector por acompañarnos en los diferentes estadios del proceso de transformación que, como mariposas, tuvimos.

Referencias bibliográficas

Acuña, S, & López, L. (2011). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos. Serie 37, pp. 29-27

Benguría, S., Alarcón, B., Valdés, M., Pastellides, P., & Gómez, L. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial*. España: Universidad Autónoma de Madrid.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4 pp. 1-26

Boix, R. y Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Volumen 7, número 3, pp. 29-43.

Bustos, A. (2007). *Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado*. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 11 pp.1-25

Calzadilla, M. E. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10.

Campo, M. & Restrepo, R. (2002) *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Javegraf. p 155.

Castillo, N., Chaparro R & Jaimes, G. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.

Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contexto de educación rural*. Universidad de Antioquia Medellín.

Colbert, V. & Vásquez, L. (2009). *Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente. Derechos reservados de autor*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá D.C.

Colbert, V., Castro, H. y Ramírez, P. (2006). *Hacia una Escuela Nueva para el siglo XXI. Derechos reservados de autor*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá D.C.

Colbert, V & Gaviria, M. (2017). *Historia de Escuela Nueva En Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Volvamos a la gente. QUADGraphics.

Connelly, M & Clandinin, J (1995). *Relatos de experiencias e investigación narrativa*. En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Leartes. (pp.11-59).

Coffey, A., & Atkinson, P., (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos: Estrategias Complementarias de Investigación*. Contus/ Universidad de Antioquia, Medellín.

Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías, vol. XIX, No. 62, julio– septiembre 2014, pp. 695-710

Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa: ingresando al campo de la investigación cualitativa*. Volumen 1 pp. 1 -17. California

Ezpeleta, J. (1997) *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. Revista Iberoamericana de Educación, 15. 101-120

Fandiño, Y. & Bermúdez, J. (2015). *Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente*. Ediciones Unisalle. Bogotá D.C.

Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 311.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires Argentina. Siglo XXI editores.

Galeano, M. (2004). *Enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación. Dos maneras de conocer la realidad social*. En: Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Giraldo D, & Serna V. (2016). *Pertinencia del modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la Lectura y la Escritura*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.

Gómez, V. (1995). *Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía. Volumen 14 y 15, pp. 280-304.

Gómez, J. (2007). *La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes*. Educación y Ciudad, (v.12), p.69-86

González, H. & Ospina, H. (2013). *El Saber Pedagógico de los docentes universitarios*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 39, m pp. 95-109. Medellín, Colombia

Harris, R. (1998). *Aprendizaje cooperativo*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá. D.C.

Johnson, D., Johnson, R & Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa Vicente López 318, Quilmes. Argentina.

Juárez Bolaños, Diego. (2017). *Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador*. S Sinéctica N°.49 Tlaquepaque ene./jun. 2017.

Larrosa, J. (2006). *Una invitación a la escritura*. Revista Propuesta Educativa, N° 12. Buenos aires, Argentina: FLACSO.

LARROSA, J. (2003,) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 678 p.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

López Niño, L. (2019). *Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes*. Revista de la Universidad de La Salle, (79), 91-109.

Martínez, R. M. P. (2015). *Práctica y experiencia*. Claves del saber pedagógico docente. Bogotá: Universidad de La Salle.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación*. Ley 115 de febrero 8 de 1994.

_____ (1998). *Lineamientos Curriculares*. Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá. D.C.

_____ (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. D.C.

_____ (2006). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Santa Fe de Bogotá. D.C.

_____ (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas*. Bogotá. D.C.

_____ (2010). *Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad*. Bogotá D.C

_____ (2013). *Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula*. Guía N° 44. Bogotá D.C.

- _____ (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural*, Fase II. Bogotá. D.C.
- _____ (2016). *Derechos Básicos de Aprendizajes*. Lenguaje. Bogotá. D.C.
- _____ (2018). *Mallas de aprendizaje de Lenguaje*. Bogotá D.C
- _____ (2018). *Plan especial de educación rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá. D.C.
- Mogollón, O & Solano, M (2011). *Escuelas Activas Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación*. FHI 360.
- Montoya, A. (2016). *Prácticas de lecturas: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Mora, J. & Castro, H. (2002). *Estrategias de Escuela Nueva Itinerante para Niños, Adolescentes y Jóvenes Adultos Desplazados*. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá, D.C.
- Muñoz, A (2015). *Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica*. Ediciones Unisalle. Bogotá D.C
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 440 p.
- Narváez, E (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. Educere la revista venezolana de educación. Volumen 10, pp. 629-636.
- Osorio, A. (2018). *Escuela Nueva y desarrollo rural: una mirada pedagógica a una cualidad de la educación*. Tesis de Maestría. Universidad Católica de Manizales. Manizales.
- Parra, R. (1998). *La escuela inconclusa*. Santa fe de Bogotá. D.C. Editores Plaza & Janés
- Pérez, M (2005).
- Piedrahita, A. (2016). *Escuela Nueva, practicas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único*. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Quiroz, A. Velásquez, A, García, B & González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación universitaria Luis Amigó, pp. 9-114.
- Ríos, R. (2012). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX*. Historia y sociedad. Vol. 24 pp. 77-107.

Sandín, M. (1993). *Tradiciones en investigación cualitativa. En investigación Cualitativa en Investigación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw-Hill

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa.* Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, icfes. Bogotá.

Santos, L. (2011). *Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República (Uruguay) VOL. 15, Nº 2.*

Suarez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa.* La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias.

Suárez, D. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar.* Argentina. Revista Bello Horizonte. Volumen 27, número 1, pp.387-416.

Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación Y Ciudad, (12), 7-26.*

Torres, R. (1992). *Alternativas Dentro de la Educación Formal: el programa Escuela Nueva de Colombia.* Instituto Fronesis. Quito.

Urrea, S. (2017). *Las agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva.* Ágora USB. Volumen 17 pp. 95- 104

Villar, R. (1995). *El programa de Escuela Nueva en Colombia.* Revista Educación y Pedagogía. Volumen 14 y 15. PP 357- PP 382

Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber -* Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, p.212

Anexos

Consentimiento Informado para padres de familias o acudientes

Proceso de recolección de información

Nombre del participante (Estudiante): _____

Sede educativa: _____ Grado: _____

Nombre del padre de familia o acudiente: _____

Yo, como padre de familia o acudiente, reconozco que este Consentimiento Informado me solicita permiso o consideración para que el estudiante en mención participe en el proceso de recolección de información del proyecto de investigación formativa desarrollado por la maestra titular de la escuela quien se cursa una Maestría en Educación, en la línea de enseñanza de la Lengua y la Literatura, en la Universidad de Antioquia; este proyecto se desarrollará desde agosto de 2018 hasta julio de 2020. Se me hace claridad en que:

Con este proyecto se pretende aportar a la comprensión de las formas en que se desarrollan las prácticas pedagógicas de la Maestra en Escuela Nueva, al igual que el reconocimiento de las experiencias de lectura de los estudiantes de la escuela en su contexto sociocultural y el análisis de las relaciones entre las prácticas pedagógicas de las Maestras y las experiencias de lectura de los estudiantes

La maestra en ejercicio ha invitado a mi hijo(a) a participar en el desarrollo de esta investigación, por lo cual él(ella) será partícipe de varias técnicas de recolección de información como el Fotolenguaje y las clases planeadas bajo parámetros necesarios dentro del ejercicio investigativo, aclarando que, las técnicas a implementar se asemejan a actividades de clase que comúnmente se desarrollan con los niños en su proceso educativo, por ello las actividades serán adaptadas a las edades, gustos e intereses de los estudiantes, permitiendo así que haya interacción entre ellos y la maestra a través de la lectura, el dibujo, la conversación y demás.

Consiento que mi hijo aparezca en grabaciones de video, audio y fotografías que serán tomadas durante el marco de este proceso, las cuales serán utilizadas únicamente para fines académicos.

Autorizo que se realice transcripción de expresiones, narraciones y en general de la participación de mi hijo(a), y que el contenido de estas puede ser compartido y/o difundido con diferentes profesionales u otras entidades para fines académicos.

Se me aclara que no se divulgará ninguna información personal sobre mi hijo(a) por fuera del proceso de la investigación, por lo tanto, sus nombres serán reemplazados por códigos.

Los resultados de la investigación me serán comunicados y se usarán exclusivamente en publicaciones institucionales o eventos académicos.

Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que la participación de mi hijo es totalmente voluntaria y que ésta no implica ninguna obligación con los investigadores ni con la Institución, por lo cual si lo considero pertinente en cualquier momento mi hijo puede retirado del proyecto y revocar dicho Consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a la maestra si llegase a tomar esta decisión.

Acepto que la participación de mi hijo(a) en esta investigación no nos reportará, a él(ella) o a mí, ningún beneficio de tipo material o económico ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

Se me corrobora que la investigación dará cumplimiento a las normas relacionadas con la protección de la identidad (personal), asimismo se salvaguardará el buen nombre, y el buen uso de los datos y la información utilizada en el proceso. Para minimizar dicho riesgo, se respetará la identidad e integridad personal contenida en videos y fotografías según lo establecido en la normativa colombiana (p. ej. decreto 1377 de 2013). De igual forma, no se publicará contenido ofensivo y se evitará la identificación directa de la identidad personal.

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre la participación de mi hijo(a) en esta investigación. Así mismo, he tenido la oportunidad de hacer preguntas con respecto la propuesta investigativa, las cuales se me han respondido satisfactoriamente, por lo que estoy de acuerdo en que mi hijo(a) participe en ella y autorizo el uso de la información obtenida para los propósitos planteados en el apartado introductorio del presente consentimiento

En constancia firmo: _____

Cédula: _____

Teléfono: _____