



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Tejido del maestro de Lengua Castellana en la ruralidad

Sergio Andrés Taborda Valencia

Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana

Asesor

Edisson Arbey Mora, Magíster en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Sede Norte

Yarumal, Antioquia, Colombia

2021



Cita

(Taborda, 2021)

Referencia

Taborda, S. (2021). *Tejido del maestro de Lengua Castellana en la ruralidad* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Yarumal, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Juan David Gómez González

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.



Agradecimientos

A Dios, por ser una energía inspiradora que me dio la fuerza para continuar en este proceso formativo y alcanzar las metas anheladas.

A Isabel Valencia, mi madre, por sus consejos y apoyo incondicional que me permitieron sortear las dificultades y transitar el camino que me conduce hacia mis sueños.

A Edison Mora, por su paciencia y habilidad para escuchar que me motivaron a explorar nuevas formas para trasegar este proceso.

Y a los maestros de las sedes rurales de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, por disponer de su tiempo para volver la mirada sobre sus historias de vida y develar algunas de las particularidades de su oficio de enseñar.



Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Morfología del tejido.....	8
¿Por qué realizar este tejido?.....	12
1. Los cimientos de mi inquietud: hilos para un tejido nuevo	14
1.1 Las primeras puntadas de mis dudas	14
1.2 El lugar desde donde se teje	16
1.3 Objetivos	22
1.4 Tejidos que anteceden a mi práctica docente	23
2. El tejido de otras voces: concepciones para resignificar la mirada	31
2.1 Primera madeja: ¿qué se entiende por territorio?.....	31
2.2 Segunda madeja: aproximación al concepto de ruralidad	33
2.3 Tercera madeja: acercamiento a la categoría de educación rural	35
2.3.1 Aula multigrado	37
2.3.2 Escuela Nueva.....	38
2.3.3 Otros modelos educativos flexibles	41
2.4 Cuarta madeja: el maestro rural.....	44
2.5 Quinta madeja: el maestro de lengua castellana en la ruralidad.....	48
2.6 Sexta madeja: ¿Qué se entiende por experiencia?.....	52
3. ¿Cómo realizar este tejido? puntadas para hilar miradas.....	54
3.1 Primera puntada: paradigma cualitativo.....	55
3.2 Segunda puntada: enfoque biográfico- narrativo	56
3.2.1 Historias de vida	57
3.3 Tercera puntada: entrevista no directiva	58
3.4 Cuarta puntada: abordaje de las técnicas de recolección de información	59
4. Tejedores de experiencias: narrativas para develar significados	60
4.1 Esteban Tamayo, un maestro innovador	61



4.2 Paula Atehortúa, una amante casual de la docencia	67
4.3 Carmen Sofía Rivillas, una maestra que deja huella	72
4.4 Ana Isabel López, una maestra que asume retos	77
4.5 Mi experiencia en la ruralidad, el espejo de mi <i>praxis</i>	81
4.6 Hallazgos en las historias de vida.....	86
5. La rueca de las conclusiones.....	89
Referencias	92
Anexos.....	96



Resumen

Este trabajo centra su interés en la educación rural y en las narrativas del maestro de lengua castellana en este tipo de escenario. Por consiguiente, el propósito es develar las distintas relaciones establecidas entre el docente y el contexto rural, analizando las implicaciones derivadas y la incidencia que tienen en la configuración de su accionar pedagógico en la escuela. Para ello, se recurre al paradigma cualitativo y al enfoque biográfico narrativo, el cual posibilita el acercamiento a cinco historias de vida de maestros, quienes ejercen su práctica pedagógica en contextos rurales del municipio de Santa Rosa de Osos y se convierten en testimonios del trasegar por la escuela rural. En este sentido, es a través de la polifonía cómo se logra entrever el significado que adquiere para ellos la enseñanza en estos contextos, la cual está atravesada por un compromiso social y pedagógico que contribuye a la formación de las comunidades campesinas.

Palabras clave: ruralidad, educación rural, maestro rural, maestro de lengua castellana



Abstract

This article is focused on the rural education and the narratives of the Spanish teachers on this context. The objective of this research is to disclose the different social relations established between the teachers and the rural context, analyzing implied patterns and the consequences that influence the pedagogical practice. Therefore, on this research is applied the qualitative paradigm and the biographical-narrative approach which allow for understanding five stories of teacher's life who apply their pedagogical practice in rural context of the village Santa Rosa de Osos. Those stories become proofs of their lives through the rural school, in that sense, it is with the differential perspective that is possible to identify the meaning of teaching on the rural context, which involve the social and pedagogical engagement contributing to education of peasant community.

Key words: rural context, rural education, rural teacher, Spanish rural teacher.



Morfología del tejido

La educación es un vehículo empleado por las sociedades para preservar la herencia cultural de la humanidad, socializando con las futuras generaciones los andamios históricos que soportan el engranaje de la época en la que se vive y reconociendo las particularidades del grupo humano al cual se pertenece, por esta razón, se configura como un proceso de construcción y reconstrucción de los saberes, con el fin de preservar una memoria histórica, responder a las exigencias del presente y vincular las características particulares de la comunidad y el territorio al cual se pertenece.

Por consiguiente, los procesos de formación de las comunidades deben estar atravesados por las particularidades de sus territorios, con el fin de darle coherencia y cohesión al proceso educativo que allí acaece, sin embargo, “lo que debería ser un hecho autónomo en la formación del hombre, a partir de sus propias particularidades individuales y colectivas, ha sido convertido por las culturas hegemónicas en un espacio para la reproducción etnocéntrica de sus modelos civilizatorios” (Nuñez, 2004, p. 12), por tanto, la educación en su aspiración homogeneizadora, reproduce un conjunto de conocimientos de la cultura occidental con miras a cumplir el primer elemento señalado en el párrafo anterior: preservar una memoria histórica, empero, esta reconstrucción posee una selección arbitraria de acontecimientos considerados como relevantes para la mirada eurocéntrica, dejando por fuera las características propias de otras sociedades.

Dicho lo anterior, se hace necesario que la educación no solo encarne la idea occidental de conocimiento, sino que también dimensione las especificidades que pululan en los territorios, es decir, requiere contextualizarse para ser relevante en los diferentes lugares en los que se instaura. Con tal premisa, el trabajo de grado *Tejido del maestro de Lengua Castellana en la ruralidad*, desde la línea de investigación Maestro, Lenguaje y Territorio, busca precisamente, indagar sobre las particularidades que caracterizan la educación en contextos rurales y las distintas formas en las que se construye el maestro de lengua castellana en dichos escenarios, realizando una lectura de sus testimonios para visibilizar cómo la ruralidad interviene en su quehacer docente, todo ello,



atravesado por las percepciones, encuentros y transformaciones de los participantes de la investigación, lo cual permite establecer la relación entre maestro - territorio.

De este modo, se hace necesario indagar sobre las concepciones que se han tejido en torno a la ruralidad y develar la manera cómo el maestro de lengua castellana asume las particularidades de estos contextos para llevar a cabo su oficio de enseñar, por esta razón, se emprende un proceso investigativo que da cuenta de dichos aspectos, a través del planteamiento de los siguientes capítulos: 1) Cimientos de mi inquietud: hilos para un tejido nuevo, 2) El tejido de otras voces: concepciones para resignificar la mirada, 3) ¿Cómo realizar este tejido? caminos para entrelazar miradas, 4) Tejedores de experiencias: narrativas para develar significados y 5) La rueca de las conclusiones. Estos elementos se presentan a través de la analogía del quehacer del tejedor, quien, a través del desenmarañamiento de madejas de diferentes lanas, hila su nueva creación. En este caso, este ejercicio se perfila como la creación de un tejido, en el que convergen las voces de maestros de lengua castellana, las cuales, una vez entrelazadas, permiten dimensionar la textura de un testimonio que emana comprensiones acerca de los significados asociados al oficio de enseñar en contextos de educación rural.

Así pues, se emplea la analogía como una manera de dar a conocer la propuesta de este trabajo, ya que esta:

Es una forma de investigar, una manera de proveerse de hipótesis, una estrategia para ampliar el radio de acción de nuestros sentidos o nuestras ideas. El pensamiento analógico nos permite predecir, hacer inferencias vigorosas a partir de pequeños indicios [...] Quien conoce analógicamente puede convertirse en proyecto, en pregunta. En síntesis, la analogía es un método de descubrimiento. (Vásquez, 2004, p. 8)

De este modo, la analogía del tejedor permite relacionar las voces y dar puntadas sobre los intersticios de la experiencia docente, descubriendo los múltiples sentidos que emanan de sus testimonios, hilando la polifonía compuesta por sus narrativas y contribuyendo a la visualización de las particularidades de su oficio de enseñar en la ruralidad.



Ahora bien, para lograr lo mencionado anteriormente, cada apartado plantea lo siguiente:

En el primer capítulo, se esboza el origen de la inquietud, cuyo ocaso se halla en el interés de comprender las dinámicas del quehacer docente en la ruralidad, esto a raíz de la invisibilización de este escenario en la formación universitaria y en la identificación de ciertos rasgos característicos de la docencia rural, los cuales necesitan ser reconocidos en el momento de ejercer la práctica pedagógica en estos territorios. Asimismo, se caracteriza el contexto en el que se desarrolla el trabajo, reconociendo las particularidades de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, en adelante IEENSPJB, de Santa Rosa de Osos y las características del quehacer de los maestros rurales en las sedes de la institución. Además, se dan a conocer los antecedentes legales e investigativos que han indagado sobre temas relacionados con el tópico a estudiar, retomando aportes que provienen del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) proyectos gubernamentales y tesis de maestría. Para finalizar el capítulo, se plantean los objetivos que orientan el proceso investigativo, los cuales sugieren un análisis de las concepciones que subyacen en las narrativas de los docentes de lengua castellana, en relación con su oficio de enseñanza en contextos campesinos.

En el segundo capítulo, se realiza un entramado conceptual, producto de una pesquisa realizada en torno a las concepciones teóricas elaboradas alrededor de las categorías de *territorio*, *ruralidad*, *educación rural*, *maestro rural*, *maestro de lengua castellana* y *experiencia*, estableciendo una relación dialéctica entre ellas, para cimentar la comprensión del fenómeno estudiado. Los constructos teóricos aquí esbozados se configuran en soportes para considerar las nuevas perspectivas emergentes en torno a la *nueva ruralidad*, así como los elementos constitutivos que dotan de un carácter diferenciador a la educación rural, y por ende, a los maestros que instauran su *praxis* pedagógica en contextos campesinos.

En el tercer capítulo, se indica que el paradigma cualitativo y el enfoque biográfico narrativo, orientan el proceso metodológico de esta investigación, debido a que se busca comprender una dinámica presente en su grupo humano y se realiza una interpretación a través de la puesta en escena de las voces de los implicados, razón por la cual, la narrativa de los maestros



participantes, se configura en el insumo principal para tejer los sentidos asociados a su quehacer docente en la ruralidad. Asimismo, se emplea como instrumento de recolección de información la entrevista no directiva, ya que esta permite a los participantes realizar una reconstrucción libre de los acontecimientos referidos en sus narrativas, emergiendo diversas líneas de sentido que se configuran en aspectos cruciales para ampliar la información, conociendo experiencias y puntos de vista relacionados con el tópico estudiado.

Finalmente, a partir de las entrevistas realizadas se elabora la reconstrucción de las historias de vida de maestros y se interpretan las líneas de sentido que más sobresalen en cada una de ellas, a saber: la vocación vs la opción, las carencias en la formación inicial, el liderazgo comunitario, la permanencia en el territorio, la construcción colectiva del saber, la resignificación del territorio, la recursividad para enseñar en contextos campesinos y el maestro de lengua castellana en la ruralidad como un puente entre textos y contextos. De este modo, se dan las puntadas para el tejido de esta investigación, dando a conocer la multiplicidad de factores asociados al tema estudiado y cómo este es concebido por agentes que habitan de manera continua la realidad de la educación rural, dichas consideraciones se dan cita en la *rueca* de las conclusiones y abren un telón que invita a convertir el tópico estudiado en un asunto de reflexión pedagógica para futuros maestros en formación inicial.



¿Por qué realizar este tejido?

A través del tiempo los maestros rurales han ocupado un segmento importante dentro del magisterio colombiano, muchos de los profesores del país ejercen su labor docente en la ruralidad y las dinámicas que acaecen en dicho territorio influyen directamente en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Por tal motivo, es necesario situar la mirada sobre los aspectos que configuran la relación entre el maestro y lo rural, analizando los nexos que se establecen y su incidencia en la cotidianidad escolar.

Según Zamora (2008) las prácticas pedagógicas del maestro rural poseen ciertos rasgos característicos que le otorgan especificidad y le brindan identidad a su oficio de enseñar, sin embargo, dichos elementos casi nunca son contemplados por las instituciones de educación superior, razón por la cual los maestros colombianos no están siendo preparados para el trabajo en la ruralidad.

De este modo, es evidente que un común denominador en la formación inicial de los maestros es la invisibilización del escenario rural, se desconocen los múltiples aspectos que lo configuran y una vez se culmina la formación universitaria el docente es “arrojado” al mundo de la ruralidad para aprender las dinámicas de su nuevo oficio, las cuales trascienden el hecho de estar situadas en un territorio delimitado, es decir, la ruralidad se perfila como un entramado de relaciones entre múltiples aspectos que le dan cierta identidad al maestro rural: el rol de la comunidad en la labor del maestro, las dinámicas de la docencia multigrado, la creatividad, la carencia de recursos, el desafío ante el bajo rendimiento escolar, la presencia del programa Escuela Nueva, la búsqueda de una educación que responda a las necesidades, los conflictos sociales y la fluctuación de las poblaciones, por mencionar algunos, son rasgos característicos de las prácticas pedagógicas del maestro en la ruralidad.

Por consiguiente, partiendo del supuesto de que existen ciertos rasgos característicos de la ruralidad en relación con el oficio de enseñar y que estos deben ser tenidos en cuenta para orientar los procesos formativos, el presente trabajo buscará analizar precisamente los nexos existentes



entre ellos, develando la incidencia del contexto rural en la construcción del maestro de lengua castellana.

En síntesis, se trata de visibilizar los aspectos que inciden directamente en la práctica pedagógica del maestro de lengua castellana inserto en la ruralidad, su quehacer en este tipo de contextos posee rasgos característicos que no se pueden perder de vista, ya que, en el momento de direccionar la enseñanza de la lengua y la literatura en estos escenarios, se verá enfrentado a unas particularidades que harán que su labor difiera de la acaecida en un contexto urbano. Se trata pues, de analizar cómo el capital pedagógico del docente de lengua castellana entra en diálogo con las comunidades campesinas, las cuales demandan a un docente creativo, que sepa sortear las vicisitudes del mundo rural, que propicie un diálogo intercultural y que aporte al desarrollo de los sujetos que habitan dicho territorio, a través de la mediación de su área específica y su relación con otros campos del saber, que también son objeto de enseñanza en la escuela.

Por tal motivo, la importancia de este trabajo radica precisamente en nutrir la comprensión de la educación rural desde la perspectiva del maestro, y en este caso, del maestro de lengua castellana, quien a través de su trasegar por el contexto rural nutre el debate sobre los requerimientos necesarios para el direccionamiento de procesos educativos en dichos escenarios, y a su vez, amplía las concepciones que se tejen en torno a la enseñanza de la lengua en diferentes territorios. De este modo, a través del tejido aquí propuesto, se muestra dicha complejidad, se cimientan interpretaciones y se hallan nuevos interrogantes que permean el tema estudiado, todo esto se hace posible a través de un proceso en el que se dilucidan varias aristas del tópico, que van desde las percepciones que se tienen de la educación rural hasta las transformaciones que genera esta en el quehacer de los docentes.



1. Los cimientos de mi inquietud: hilos para un tejido nuevo

“Era un alma urbana pensando en el purgatorio rural...”

Gonzalo Cataño

1.1 Las primeras puntadas de mis dudas

La idea de enseñanza que configura cada ser humano en sus inicios, deriva del análisis de sus vivencias en la escuela, los albores de sus acepciones están asociados con las percepciones construidas sobre las instituciones en las que se estudia y de los profesores que acompañan el proceso formativo, por tal motivo, mis primeras consideraciones sobre el oficio de enseñar, están relacionadas con una idea de socialización de conocimientos por parte de un maestro que posibilita medios para que sus estudiantes adquieran elementos de un saber disciplinar, los cuales, posteriormente, se convertirán en herramientas para que los sujetos se desenvuelvan satisfactoriamente en una sociedad.

Los espacios habitados, las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes, el clima de aula y la filosofía institucional, por mencionar algunos, son mis primeros referentes para configurar ese armazón de lo que denominaría educación. La exposición magistral, debates y enseñanza graduada, eran elementos que me llevaban a pensar la educación como un todo estandarizado que debía de expandirse por todo el globo terráqueo de manera similar. Sin embargo, a medida que avanzaba en mis estudios, descubría que la educación debe adaptarse a los contextos en los que se imparte, considerar las características de los territorios y tener presente las particularidades de las poblaciones, me enteré de que mi idea estaba asociada a una concepción de educación urbana, pero que, en otro tipo de escenario, la dinámica sería diferente.

De este modo, al cursar mis estudios en el Programa de Formación Complementaria, en la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos, tuve la oportunidad de visibilizar otro escenario educativo: la escuela rural, sin embargo, a pesar de reconocer las dinámicas propias del modelo Escuela



Nueva¹ (el gobierno escolar, los comités, la huerta y el aula multigrado), no tuve la oportunidad de vivenciar la cotidianidad de estos, porque mi visita irrumpía con las actividades diarias del plantel educativo. Desde entonces nació en mí una inquietud relacionada con las prácticas pedagógicas que acaecen en la ruralidad, me perseguía la pregunta: ¿cómo orientar los procesos formativos para varios grados a la vez? duda que se acrecentaba al carecer de un contacto directo con este tipo de práctica pedagógica.

Con tal panorama, recorrí mi sendero formativo creyendo que la respuesta a dicho interrogante estaría en la boca de alguno de mis profesores o plasmada en la tinta de alguno de los textos que leía, sin embargo, entre más me adentraba en el frondoso bosque de mis estudios, los matices de mi cuestionamiento, adquirirían nuevos tonos relacionados con el contexto, los estudiantes, las poblaciones y los maestros, era una pregunta mutante cuya respuesta no se dejaba capturar en una explicación sencilla.

De este modo, transité desde el lugar de la duda hasta situarme en los albores de la respuesta, ya que posteriormente fui nombrado maestro en la zona rural del municipio de Santa Rosa de Osos, me hallaba frente a mi inquietud y un indicio para resolverla sería mirarme constantemente en el espejo de la *praxis*, lo cual indica que durante mucho tiempo busqué referencias para configurar respuestas y ahora yo soy parte de una de ellas.

Asimismo, soy estudiante de lengua castellana, lo cual me permite establecer una relación recíproca en la que mi estudio le aporta a mi quehacer pedagógico y viceversa, empero, el escenario de la ruralidad se ha visto invisibilizado en el pregrado, de ahí que es fundamental otorgarle la voz y analizar qué incidencia tiene dentro de la configuración del docente de lengua castellana, es decir, mi cuestionamiento inicial se ha convertido en un interés por la relación maestro – ruralidad y en especial por la correspondencia entre el maestro de lengua castellana y la ruralidad santarrosana.

En relación con lo anterior, mi preocupación por la construcción del maestro en la ruralidad, es un asunto que ha evolucionado gradualmente, inicia con un interrogante cimentado en torno a

¹ Esta categoría se aborda en el segundo capítulo.



consideraciones metodológicas de la enseñanza en estos contextos, particularmente referido a las características de la docencia multigrado y las concepciones que sustentan al modelo de Escuela Nueva, sin embargo, estas son solo unas de las aristas del fenómeno que me atañe, ya que habrán otras consideraciones que se fueron adhiriendo a mi interés, a saber: la comprensión del territorio, el encuentro cultural que se gesta entre maestro y comunidad, la relevancia del liderazgo, las concepciones existentes en torno a la ruralidad y la presencia de vacíos en la formación inicial que hacen que mis dudas personales y profesionales, se refuercen hasta adquirir el matiz necesario para ser abordadas desde un proceso investigativo.

Dicho esto, la duda originada durante mi formación en la IEENSPJB, sigue vigente y se refuerza en un pregrado que me ha brindado elementos para orientar la enseñanza de la lengua castellana desde su historicidad, sus constructos didácticos y elementos teóricos, es decir, desde una *generalidad* referida a los aspectos esenciales del campo disciplinar y los aportes pedagógicos que acompañan al ejercicio docente, sin embargo, la *particularidad* de este oficio, las consideraciones de los elementos antes señalados y la adecuación de lo aprendido a un contexto y en este caso a un contexto rural, es un asunto que le compete al maestro develarlo cuando ejerce la docencia, razón por la cual es menester de este trabajo, visibilizar estas consideraciones y analizar sus implicaciones en el campo del saber pedagógico, comprendiendo con mayor profundidad los efectos derivados de la relación docencia – territorio.

1.2 El lugar desde donde se teje

Las reflexiones planteadas en el apartado anterior, se nutren a partir de mi relación con el escenario en el que se posa mi práctica docente, dicho contexto es el CER Mina Vieja, una de las cinco sedes, junto con el CER El Roble, CER Vallecitos, CER Oro Bajo Santana y CER Orobajo² Santa Inés, de la IEENSPJB del municipio de Santa Rosa de Osos, es decir, es una escuela rural inserta dentro de la lógica y administración de un establecimiento educativo urbano, esto a raíz de la fusión acaecida en el año 2014 en la que los centros educativos rurales quedan bajo la jurisdicción

² Se trata de dos establecimientos educativos en los que varía la escritura del sustantivo propio (Oro Bajo - Orobajo).



de instituciones educativas³. Dicho proceso, implicó la realización de un empalme entre los planteles educativos, con el fin de establecer criterios comunes para dar coherencia al proceso formativo y unificar criterios en lo concerniente a las cuatro áreas de gestión dictaminadas por el MEN: directiva, administrativa, académica y comunitaria.

En consecuencia, el modelo pedagógico y el sistema de evaluación de las sedes rurales se ve en la necesidad de adherirse a lo que dictamina la sede central, asimismo, se debe vivenciar la filosofía institucional de la Escuela Normal, teniendo en cuenta los aspectos del Sistema Educativo Salesiano⁴ y las diferentes celebraciones que esta comunidad religiosa realiza durante el año lectivo.

De este modo, es importante conocer cuáles son las principales características de la sede principal, ya que estas permean las dinámicas educativas que acaecen en las sedes rurales, por consiguiente, empezaré por mencionar que en la institución prevalecen dos perspectivas pedagógicas que dialogan para consolidar el discurso imperante, a saber: el enfoque de la pedagogía salesiana y el modelo sociocrítico, la primera pretende que el estudiante sea autónomo y construya alternativas de solución para problemas que aquejan a la sociedad; el segundo, busca prevenir las acciones del estudiante para que obre de manera adecuada en el mundo, y su objetivo es formar buenos cristianos y honestos ciudadanos, bajo la puesta en escena de tres pilares: estudio, piedad y alegría.

De ahí que, por un lado, hay un discurso de consolidación de autonomía y, por otro, uno de direccionamiento de la voluntad y encaminamiento de las acciones del estudiante. Sin embargo, a pesar de que ambas concepciones son disímiles, conviven bajo una perspectiva dialógica en la que ambas aportan a la formación del educando, colocándolo como eje central del proceso

³ Los documentos legales que reglamentan dicha fusión son diferentes en cada institución educativa, para el caso de la Escuela Normal, este proceso está amparado bajo lo dispuesto en la Resolución S126012 del 26 de septiembre de 2014.

⁴ Es una perspectiva basada en el de la Pedagogía Preventiva de San Juan Bosco y de Santa María Mazzarello, que se fundamenta en relaciones recíprocas de cercanía y reconocimiento del otro, cuyos pilares fundamentales son la razón, la religión y la amabilidad y en ellos basan su proceso formativo (IEENSPJB, 2017, p.23).



formativo y resaltando la importancia de las relaciones interpersonales, basadas en la cordialidad, la solidaridad y la escucha.

En este sentido, la institución construye su propuesta formativa a partir de lo sugerido por estas dos concepciones, debido a que el modelo elegido permite:

Un diálogo estrecho y fluido con la pedagogía salesiana pues posibilita la vivencia de los principios pedagógicos: razón, religión y amabilidad, coloca en el centro la persona del estudiante, sus necesidades de crecimiento y sus intereses en un clima de relaciones cordiales, serenas, que aseguran la confrontación y la búsqueda sincera de la verdad en la construcción de los saberes. Además, tiende a formar maestros honestos, responsables en la labor pedagógica, comprometidos en la reconstrucción y transformación del tejido social. (IEENSPJB, 2017, p.21)

En consecuencia, dicho diálogo es una ventaja que la institución concibe para fundamentar su forma de educar, la cual, está enmarcada en cuatro dimensiones: pedagógica, cultural, social e investigativa; en la primera se busca que los estudiantes a través del lenguaje potencialicen el conocimiento y el aprendizaje; en la segunda, se tienen en cuenta el lugar, el espíritu y los valores de la época; en la tercera se conduce a la búsqueda de la promoción individual y colectiva de los estudiantes y en la última, se posibilita la generación de nuevos conocimientos, la transformación de la enseñanza y de las formas de acceder a la cultura.

Todas estas dimensiones se evidencian en los procesos que orientan los núcleos interdisciplinarios, los cuales son colectivos de docentes de diferentes áreas que se encargan de dinamizar el currículo institucional, a través de la reflexión que se genera al interior de cada grupo:

Es así como el Núcleo de Matemáticas trabaja los diferentes Pensamientos, el Núcleo de Ciencias por Procesos, el Núcleo de Humanidades por Competencias y Estándares, el Núcleo Lúdico Artístico por Campos de Conocimiento y Procesos, el Núcleo Ético Político por Proyectos, Ejes Transversales y el Núcleo de Pedagogía por Prospectivas y

Competencias. Además de lo anterior, los maestros en este grupo interdisciplinario desarrollan los distintos proyectos transversales obligatorios tales como tiempo libre, emprendimiento, Proyecto Ambiental Escolar, Educación Sexual, Democracia y Comunicaciones; fortaleciendo con ello también las competencias ciudadanas, específicas, generales etc. (IEENSPJB, 2017, p.54).⁵

En este sentido, el área de lengua castellana es pensada por el núcleo de Humanidades y para direccionar sus procesos formativos se enfatiza en tres aspectos fundamentales: pensamiento, realidad y lenguaje, partiendo de las situaciones cotidianas de comunicación y significación para desarrollar las competencias y habilidades mencionadas, que apuntan a los cinco ejes que propone el MEN en Los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje: los procesos de construcción de sistemas de significación, los procesos de comprensión y producción de textos, los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, los principios de interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.

Lo anterior se materializa en la elaboración y ejecución de las mallas curriculares y microcurrículos, en las cuales se articulan los referentes de calidad (Derechos Básicos de Aprendizaje y Estándares Básicos de Competencias), la implementación de estrategias pedagógicas (trabajo colaborativo, exposiciones orales, pruebas escritas, trabajo por proyectos), y criterios de evaluación que apunten a formación de un estudiante competente desde lo cognitivo, actitudinal y procedimental, esto, cruzado con una formación pedagógica que es la misión fundamental del establecimiento educativo. Además, de acuerdo al grupo en el que se imparte la enseñanza, el docente debe realizar una flexibilización curricular para los educandos que presentan necesidades educativas diversas, planteando otro tipo de estrategias, de acuerdo a la particularidad del educando.

⁵ En el año 2020, se inició a implementar el Proyecto de Lectura, sin embargo, dicha ejecución solo se está llevando a cabo en la sede principal. Las sedes rurales están en proceso de consolidación del proyecto a la luz de las particularidades de la ruralidad.



Ahora bien, los maestros rurales, al ser parte la Escuela Normal, atendemos a las especificaciones descritas con antelación, sin embargo hay algunas diferencias relacionadas con el horario laboral (8:00 a.m. - 2:00 p.m. para las sedes rurales; 7:30 a.m. - 1:30 p.m. para la sede principal), la no pertenencia a un núcleo interdisciplinario (trabajamos a través del microcentro rural)⁶, sumado a ello, no configuramos microcurrículos sino planes de aula⁷ en los que se realizan las adaptaciones de las cartillas de Escuela Nueva, además, contamos con el acompañamiento del PTA⁸ para conformar comunidades de aprendizaje a través de las cuales se fortalecen los procesos en las áreas de Matemáticas y Lenguaje; se deben llevar los libros reglamentarios de cada sede (visitas, reuniones, historial, gobierno escolar, actos cívicos y restaurante escolar) y se ven enfrentados a diversas situaciones contextuales que son muy diferentes a lo acaecido en la sede urbana.

Hay que mencionar también, que los maestros rurales, como se esbozó en párrafos anteriores, nos debemos adherir a la propuesta de modelo y enfoque que plantea la sede principal, pero el PEI (Proyecto Educativo Institucional), no incluye dentro de dicha configuración los aspectos de Escuela Nueva, que es el modelo que opera en el contexto de las sedes, lo cual indica que la fusión aún es un proceso en construcción que requiere ser trabajado, ya que los maestros rurales somos un fragmento relevante dentro del establecimiento educativo y por ende, nuestras particularidades deben estar reflejadas en los documentos institucionales con el fin de fortalecer más la propuesta educativa.

⁶ El microcentro rural es un momento pedagógico en el que se reúnen los maestros de varias escuelas, con el propósito de reflexionar en torno a su quehacer docente. En el caso nuestro, el microcentro se realiza una vez al mes y en dichos encuentros, diseñamos jornadas pedagógicas y planeación de actos cívicos. Asimismo, tenemos un momento de autoformación en el que abordamos alguna temática que contribuye a cualificar nuestro oficio de enseñar.

⁷ Los microcurrículos diseñados en la sede principal y los planes de aula elaborados por los maestros de las sedes rurales, conservan elementos comunes como: identificación del área, Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares de Competencias, criterios de evaluación, ejes temáticos y coherencia con la malla curricular, sin embargo, difieren en que los primeros plantean logros y competencias, mientras los segundos, al estar basados en las cartillas de Escuela Nueva, están organizados por unidades, guías, desempeños y adaptaciones curriculares que apoyan el trabajo pedagógico propuesto.

⁸ El PTA (Programa Todos a Aprender) es un programa del MEN, que contribuye a la cualificación de los procesos formativos que se llevan a cabo en las instituciones educativas.



Con tal panorama, las sedes de la Escuela Normal se perfilan como un segmento de la institución educativa que asume la tarea de apropiarse de una filosofía institucional y de unas concepciones pedagógicas pensadas previamente para un contexto urbano, pero que se extienden a la ruralidad como producto de la fusión entre los establecimientos educativos. En consecuencia, las dinámicas formativas que acecen en las sedes, se ven convocadas a interiorizar dichos elementos para consolidar una identidad institucional, la cual debe responder a los principios de la pedagogía salesiana, el modelo socio crítico y las particularidades del territorio en el que se sitúa cada una de las sedes.

A propósito de las mencionadas particularidades de las sedes rurales, es menester resaltar que el CER Mina Vieja y el CER El Roble están ubicados en veredas homónimas, en la vía Santa Rosa de Osos - Carolina del Príncipe; el CER Oro Bajo Santana y CER Orobajo Santa Inés, ubicados respectivamente en las veredas San José Santana y Orobajo Santa Inés, se hallan en la vía Santa Rosa de Osos - Enterríos y el CER Vallecitos, ubicado en una vereda homónima, está en la vía Santa Rosa de Osos – Yarumal, todas las sedes cuentan con dos docentes y un número de estudiantes que oscila entre 36 y 48, esto implica la realización de un trabajo pedagógico con aula multigrado, en la que cada maestro está a cargo de tres grados a la vez. Asimismo, al ser planteles educativos ubicados por fuera de la cabecera municipal, los docentes deben enfrentarse a largos desplazamientos para llegar a su lugar de trabajo y sortear otras condiciones, a saber: carencia de recursos tecnológicos (el CER Mina Vieja y el CER El Roble no cuentan con dispositivos para proyección de recursos audiovisuales), presencia de población flotante, iletrismo⁹ en el núcleo familiar de los estudiantes, deserción escolar frecuente, implementación del modelo Escuela Nueva, vulnerabilidad ante hurtos y daños a la infraestructura, condiciones socioeconómicas desfavorables, implementación de la huerta escolar, prevalencia del paisaje natural alrededor de las sedes y presencia de cultivos, principalmente, de fresa, papa y tomate, lo cual dota de especificidad a estos contextos, y por ende, al ejercicio de la docencia en las sedes rurales.

⁹ También llamado analfabetismo funcional, es la condición que poseen las personas que fueron a la escuela pero que no son capaces de utilizar la lectura y la escritura en la vida diaria.



Como se percibe en el párrafo anterior, las sedes comparten ciertas semejanzas y poseen características comunes que hacen que cada escuela esté situada en contextos similares, empero, el carácter diferenciador de cada una se hace evidente en el espacio geográfico en el que se sitúan, las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de las comunidades, su relación con los maestros, las experiencias significativas que se tejen con los estudiantes, la metodología de trabajo, la organización de la jornada escolar, los proyectos gestionables, entre otros elementos que dependen de la circunstancialidad de los establecimientos educativos y que están sujetos a cambios conforme varían los grupos poblacionales y el personal docente de las escuelas.

En resumen, el contexto de la presente investigación, está atravesado por diferentes retos que implican una articulación de las sedes rurales con la sede principal, fortaleciendo el trabajo pedagógico y contribuyendo a la construcción de una identidad institucional. Asimismo, se deben tener presentes los elementos esbozados en párrafos anteriores, ya que estos dotan de un carácter diferenciador a las sedes rurales de la Escuela Normal y forman parte de la cotidianidad de los docentes que ejercen el oficio de enseñar en estos escenarios, lo cual, en suma, se convierte en aristas inherentes al proceso de construcción del maestro de lengua castellana en la ruralidad.

De este modo, teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, la pregunta que guía a este proceso investigativo es: **¿De qué manera incide la ruralidad en la experiencia del maestro de lengua castellana que ejerce su quehacer docente en las sedes rurales de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos?**

1.3 Objetivos

Para dar respuesta a la pregunta esbozada en el apartado anterior, se plantean los siguientes objetivos:

General

Analizar la incidencia de la ruralidad en la experiencia del maestro de lengua castellana, a través de las narrativas de cinco docentes de las sedes rurales de la Institución Educativa Escuela



Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, contribuyendo a la comprensión de la relación existente entre maestro- territorio.

Específicos

Relacionar algunos constructos teóricos elaborados alrededor de las nociones de territorio, ruralidad, educación rural, maestro rural, maestro de lengua castellana y experiencia, posibilitando una comprensión mayor del tópico estudiado en la investigación.

Reconstruir las historias de vida de los maestros participantes de la investigación a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada uno de ellos.

Interpretar las historias de vida de los maestros participantes, develando las categorías que subyacen en sus discursos y que están relacionadas con la experiencia del maestro de lengua castellana en la ruralidad.

1.4 Tejidos que anteceden a mi práctica docente

En el presente proceso investigativo se ha trazado una pregunta problematizadora y unos objetivos relacionados con la construcción del maestro de lengua castellana en la ruralidad, razón por la cual, para contribuir al andamiaje del actual trabajo es menester retomar aportes que le brindan perspectiva a este estudio, ya que los aspectos reconstruidos en otras producciones están en consonancia con lo que se está indagando e invitan a repensar las implicaciones del ejercicio docente en el contexto rural.

Por consiguiente, en la pesquisa realizada sobre los antecedentes se encuentran aportes y perspectivas sobre el tema de la presente investigación, los cuales provienen de diversas fuentes de índole legal e investigativo. Los primeros, son construcciones elaboradas desde la política educativa colombiana en las cuales se exponen acepciones sobre el rol del maestro de lengua castellana, así como los parámetros que reglamentan la educación rural en el país. Y los segundos, se refieren a ejercicios investigativos que problematizan y analizan algunos componentes constitutivos de la educación rural.



Respecto a los antecedentes legales, se hace hincapié en las directrices planteadas por el MEN sobre las concepciones que se tienen acerca del rol del maestro de lengua castellana, así como las concepciones a partir de las cuales se comprende la educación rural en el país. Por consiguiente, se rastrea el documento *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), en el cual se plantea la necesidad que inculcar en el docente el dominio de los diferentes componentes constitutivos del saber específico, así como la importancia de poner en contexto el conocimiento, aunado a las particularidades del lugar en el que acaece su práctica pedagógica, ya que:

La calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo. (MEN, 1998, p.4)

De este modo, la apuesta consiste en hacer que se configuren prácticas pedagógicas permeadas por una capacidad crítica para seleccionar los enfoques pertinentes, trascendiendo el hecho de seguir un plan de estudio estático y dando lugar a un quehacer docente en devenir, que se nutre con y para los contextos en los que se sitúe.

Referenciando otro documento, se encuentra los *Estándares Básicos de Competencias en Lengua* (2006) en el cual se destaca el lenguaje como medio para la comprensión de la realidad, ya que este tiene:

Un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. (MEN, 2006, p.18)



Por consiguiente, el lenguaje se convierte en un medio para comprender la realidad circundante y en un motor para transformarla, ofreciendo diversas maneras de representarla y simbolizarla, generando una aprehensión del territorio y estableciendo una relación dialógica en el que este es transformado y a la vez transforma a los sujetos que lo habitan.

En esta misma línea, se explora el *Manual de implementación Escuela Nueva generalidades y orientaciones pedagógicas* (2010), el cual indica que el MEN adoptó para la enseñanza del lenguaje el enfoque comunicativo de aprendizajes significativos, esto implica que el maestro debe convertirse en un mediador para la construcción de saberes, teniendo presente los conocimientos previos de los estudiantes, el intercambio cultural que se gesta en medio de sus interacciones y la posibilidad de convertir la experiencia humana en significación.

De este modo, es menester que el docente le permita al estudiante reconocer

las características propias de la lengua escrita, [...] que coordine las diversas habilidades lingüísticas y comunicativas que intervienen en la producción e interpretación de textos escritos; y que utilice la lengua escrita en contextos auténticos, en cumplimiento de propósitos que efectivamente la requieran. (MEN, 2010, p.54)

Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua escrita contribuye a que el sujeto se desenvuelva de manera satisfactoria en diferentes contextos y se convierte en una herramienta esencial para acceder al mundo cultural y poder expandir sus conocimientos sobre sí mismo, el otro y lo otro.

Retomando otro documento de orden legal, se tiene el *Manual para la formulación y ejecución planes de educación rural* (2012), el cual destaca la importancia que cobra el sector rural para el gobierno colombiano, así como lo relevante de diseñar planes educativos para dicho territorio, el cual es comprendido como:

Un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con



una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí. (MEN, 2012, p.10)

Esto le da unas características particulares a los territorios rurales, los cuales inciden en la cotidianidad de sus actores y, por ende, intervienen en el desarrollo de sus prácticas educativas. Por otra parte, el *Informe Nacional de Desarrollo Humano: Colombia Rural, razones para la esperanza*. (PNUD, 2011), analiza las problemáticas generales de la sociedad rural, las principales características de sus habitantes y las dinámicas sociales que pululan en estos contextos, estableciendo parámetros para definir los aspectos que caracterizan a un territorio campesino, entendiéndolo como un entramado de relaciones sociales y geográficas que están mediadas por las particularidades de los contextos.

De este modo, los aspectos retomados en los antecedentes legales, muestran unas concepciones tejidas alrededor de las dinámicas del contexto campesino y la importancia de la enseñanza del lenguaje como medio para transformar el yo y el contexto circundante, es decir, entrelazan aspectos que se perfilan como elementos característicos de lo que significa enseñar lengua castellana y habitar el territorio rural.

Ahora bien, es de suma importancia visualizar que acaece al interior de estos contextos y reconocer la manera cómo se dinamizan los procesos formativos en el escenario rural. Por consiguiente, se da paso a los antecedentes de corte investigativo, ya que estos están relacionados con el objeto de estudio y permiten reconocer otras aristas relacionadas con la actual investigación. De esta manera, se rastrea el trabajo de maestría *Lectura y escritura en contextos de educación rural* de Sandra Céspedes González, quien indagó por los diferentes modos de comprender estas prácticas en dicho territorio. El trabajo se llevó a cabo en el año 2014 en el corregimiento de San Isidro del municipio de Santa Rosa de Osos, es decir, es una investigación que se circunscribe en la Región Norte del departamento de Antioquia, escenario que a su vez acoge a la presente propuesta investigativa.



En el trabajo de Céspedes hay una preocupación por develar el carácter generador que poseen las prácticas de lectura y escritura, en lo concerniente a la construcción de cultura y democracia, para ello realiza algunos análisis frente a la condición política que poseen dichas prácticas y la manera como movilizan y permean la cotidianidad de las comunidades campesinas. Asimismo, hay un interés por develar las características de la ruralidad que están presentes en los maestros y estudiantes de San Isidro.

Por otra parte, se consulta la tesis de maestría *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* de Betty Liseth Molina Villamil, quien indaga sobre las diferentes características de la escuela rural con miras al mejoramiento de los procesos formativos acaecidos en estos contextos. El trabajo se realizó en el año 2019 con cinco escuelas rurales de la Institución Educativa Departamental de Manta, Cundinamarca, a partir de las cuales se identificó el quehacer de los educadores rurales, interpretando el lugar que tienen los aspectos eminentemente pedagógicos del trabajo docente en una escuela rural multigrado y contrastando las características de su quehacer con la formación recibida por ellos. Por consiguiente, se planteó como objetivo: “analizar algunos rasgos particulares del quehacer del maestro en la escuela rural multigrado, su lugar y objeto de reflexión formativa dentro de la preparación inicial de maestros mediante el estudio de casos en el municipio de Manta (Cundinamarca)” (Molina, 2019, p. 18), lo cual contribuyó a la comprensión de las dinámicas particulares del ejercicio pedagógico del docente multigrado, así como la comprensión de la educación desde la perspectiva cuantitativa (relacionada con los recursos y la cobertura) y otra cualitativa (asociada con la diversidad presente en los contextos campesinos).

Asimismo, se indagó la tesis *Aproximación a la construcción del perfil del docente rural: una mirada desde las subjetividades propias y del deporte escolar desarrollada por docentes de Santamaría y Buenaventura* de Libardo Junior Sánchez, Ángela Lucero Velandia y Juan Felipe Peña, quienes buscan aproximarse a la definición de un perfil del maestro rural a partir de las subjetividades e identificando las particularidades que intervienen en su caracterización. El trabajo se realizó en el año 2014 en áreas rurales de Santa María (Boyacá) y de Buenaventura (Valle del

Cauca), el objetivo que se trazaron fue “identificar las características de los docentes rurales desde las subjetividades propias que facilitan una aproximación a la construcción de su perfil profesional y que permiten reconocer su praxis disciplinar en deporte escolar.” (Sánchez, Velandia & Peña, 2014, p. 6), permitiendo la obtención de información para la construcción del perfil del maestro a partir de la interacción directa con él. La investigación concluye, entre otras ideas, que los maestros partícipes poseen dominio de las metodologías de enseñanza general pero que los métodos de la enseñanza del deporte se abordan más desde lo tradicional y empírico.

Por otra parte, se consultó el trabajo *Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural* de Jhon Faber Silva y Liliana María Uribe, quienes interpretaron las prácticas de enseñanza de lectura de una maestra del grado primero desde una perspectiva sociocultural. El trabajo se realizó en el año 2019 en la Institución Educativa Hoyorrico del municipio de Santa Rosa de Osos y se trazó como objetivo “interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura de la docente del grado primero de primaria desde una perspectiva sociocultural, propiciando el fortalecimiento de su quehacer en el área de Lenguaje en el contexto educativo rural de la Institución Educativa Rural Hoyorrico” (Silva & Uribe, 2019, p.21) de esta manera contribuían a la cualificación de las prácticas pedagógicas de la maestra, y a su vez, permitían el intercambio de saberes, lo cual se convertía en un ejercicio pedagógico muy enriquecedor.

Finalmente, se rastreó la tesis de pregrado *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño (2013)* de Laura María Giraldo García, quien investigó sobre las relaciones existentes entre las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de los grados décimo y once, del corregimiento de San Isidro del municipio de Santa Rosa de Osos, estableciendo a su vez cuál era el acercamiento de dichos educandos con el arte. Este proceso investigativo, se referencia porque devela las relaciones pedagógicas en torno al arte, la lectura y la escritura, en un contexto rural, el cual también se configura como un escenario de interés para el presente trabajo y además está circunscrito en el mismo municipio en el que se desarrolla la actual indagación.

La autora del trabajo mencionado en el párrafo anterior, después de haber realizado su proceso de investigación, concluye que la lectura y la escritura son “el arte de representar e imaginar a través de la palabra y la búsqueda de sentidos, y los lenguajes artísticos se entenderán como una forma de expresar ideas y destrezas, a partir del cuerpo, la oralidad y, valga repetirlo, la escritura y la lectura” (Giraldo, 2013, p. 78), dicho pronunciamento está relacionado con la mencionada relación entre arte, lectura y escritura, las cuales permiten develar la construcción de sentidos, expresiones humanas e interpretación de los contextos habitados, razón por la cual “es importante considerar la presencia del arte en los escenarios educativos rurales y con ello propiciar otros modos de relación con el lenguaje, con los múltiples lenguajes que allí convergen” (Giraldo, 2013, pág. 88), es decir, el arte se configura como un modo de habitar y comprender el escenario rural que rodea al sujeto.

En consecuencia, los antecedentes reseñados indagan por elementos propios de la educación rural, así como las particularidades de la enseñanza de la lengua castellana, las cuales deben entrar en diálogo con los procesos formativos que se direccionan desde el territorio rural. Si bien hay una preocupación por las dinámicas de la enseñanza situada en la ruralidad, la mirada se asienta en el carácter generador de cultura y democracia que posee la lectura y la escritura en este escenario (investigación de Céspedes), en las características propias de la docencia multigrado (investigación de Molina), en el perfil del docente rural a la luz del deporte (investigación de Sánchez, Velandia & Peña), en las prácticas de enseñanza de la lectura (investigación de Silva & Uribe) y en las relaciones que se tejen entre las prácticas de lectura y escritura con el arte, en el marco de un contexto rural (investigación de Giraldo), es decir, son constructos investigativos que han elaborado concepciones acerca de lo que acaece al interior de la educación rural.

Por este motivo, el presente trabajo se suma a la lista de estas indagaciones que pretenden develar aspectos concernientes a los procesos de formación acaecidos en estos contextos, situando la mirada en otra de las aristas constitutivas del fenómeno estudiado, la cual tiene que ver con la construcción de ese maestro en la ruralidad, considerando sus experiencias y tenido en cuenta su



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

papel de enseñante de la lengua castellana, así como las implicaciones derivadas del ejercicio docente en un contexto en particular.



2. El tejido de otras voces: concepciones para resignificar la mirada

El eco de las voces que permean este ejercicio investigativo, converge en este capítulo y se presenta como un todo conformado por retazos, los cuales se hilan a través de las miradas concebidas en torno a la ruralidad, la escuela rural y sobre aquellos aspectos que dotan de sentido el quehacer docente en las comunidades campesinas. Por esta razón, al desenmarañar la madeja de conceptos, se va tejiendo un discurso que permite cimentar las bases para repensar el papel del maestro de lengua castellana en la ruralidad, y a la vez, posibilita visibilizar sus funciones en el marco del desarrollo y la transformación de las comunidades.

De este modo, se dan a conocer las características asociadas a cada una de las madejas empleadas, a partir de las cuales se conforma el tejido conceptual que direcciona el trabajo y permite visibilizar con mayor claridad las particularidades de la ruralidad y de la educación acaecida en dicho escenario.

2.1 Primera madeja: ¿qué se entiende por territorio?

Antes de explorar los conceptos de ruralidad y educación rural, es menester iniciar este tejido conceptual revisando la categoría de territorio, debido a que esta es mencionada en el transcurso del proceso investigativo y se convierte en un elemento constitutivo de este estudio, expresiones como: “relación entre maestro- *territorio*” o “práctica pedagógica situada en el *territorio* rural”, aluden a un concepto que no es pertinente dejar en la simple mención.

En este sentido, el territorio en su acepción más difundida está asociado a cierta espacialidad y se le define como una porción de terreno que está bajo la jurisdicción de una ciudad, departamento o nación, sin embargo, este aspecto es solo una parte de las consideraciones sobre este ya que el territorio:



No es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente. (Sosa, 2012, p. 7)

Esto implica, que en la noción de territorio converge una multiplicidad de asuntos que hacen de él un todo integrado en el que se establecen relaciones dialógicas entre el entorno físico y las intervenciones humanas acaecidas en el mismo, es una interacción continua entre el ser humano y el entorno geográfico en la que emergen transformaciones tanto en uno como en otro, es decir, como lo enuncia Sosa (2012), se establece una relación simbiótica en la que ambos devienen en el transcurrir mismo de la historia.

Así pues, el territorio se nutre de diversos componentes y la relación entre lo humano y la espacialidad es el eje central de su definición, este concepto expande sus límites semánticos y adquiere la connotación de “lugar estructurado y organizado en su espacialidad por medio de relaciones entre los seres humanos y los demás elementos que contiene” (Sosa, 2012, p. 10), dando cuenta de la multiplicidad referida en el párrafo anterior y estableciendo las bases para su *configuración, apropiación y construcción*.

En este orden de ideas, según Sosa (2012) la *configuración* del territorio se refiere a la disposición de los elementos que lo componen, es decir, las interacciones sociales, las dinámicas de sus pobladores, y las posiciones y distancias de los espacios; la *apropiación*, señala el reconocimiento de la historicidad, festividades y costumbres, así como las reivindicaciones y resistencias, y la *construcción*, hace alusión a las transformaciones derivadas a partir del asentamiento de los sujetos que lo pueblan, lo cual a posteriori genera sentido de pertenencia y configuración de una identidad territorial, la cual se refiere al sentido de pertenencia de un sujeto a un determinado territorio.

En resumen, el territorio es una construcción transdisciplinar de índole geográfico, económico, cultural y antropológico que da cuenta de las relaciones existentes entre el entorno físico y los sujetos que lo habitan, generando un proceso en el que ambos se sumergen en un devenir



que los redefine y configura en ellos múltiples marcas cargadas de historias y significados que reflejan sus transformaciones e inciden en los modos de habitar y relacionarse en los contextos.

Para esta investigación, dicha categoría es importante ya que las reconstrucciones de las historias de vida están atravesadas por una experiencia que se hilva, desde un contexto en particular, y precisamente la interacción con este, brinda la posibilidad de establecer líneas de sentido para cimentar una interpretación de las construcciones realizadas por los docentes a lo largo de su experiencia en y para el territorio.

2.2 Segunda madeja: aproximación al concepto de ruralidad

En el apartado anterior se abordó el territorio desde una generalidad, razón por la cual, para dar continuidad a la progresión temática que se ha venido sosteniendo, se fija la mirada en una de sus particularidades: el contexto rural. Así pues, encerrar en una definición todos los aspectos concernientes a la ruralidad parece una aspiración muy ambiciosa, sin embargo, algunos investigadores se han dedicado a estudiarla, y a partir de sus hallazgos, se han establecido diferentes perspectivas que permiten comprender de manera más profunda las concepciones que se tienen sobre este concepto. De este modo, al establecer un primer acercamiento al término, es preciso señalar que, anteriormente, este ha estado asociado a la vida en el campo y a las labores que se circunscriben dentro de dicho contexto, sin embargo, en la actualidad esta categoría adquiere otros matices para ampliar su significado y considerar el conjunto de relaciones tejidas en los territorios campesinos, su historicidad y las potencialidades que emergen en relación con la riqueza humana y natural.

Por consiguiente, lo rural ha sido entendido como el entorno geográfico ubicado en una determinada zona y tradicionalmente se ha definido “por oposición a lo urbano, asimilando este último a la vida en la ciudad, bajo el paradigma de la industrialización y la modernización. Lo rural, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo”. (López, 2006, p. 139)



Es decir, se realiza una definición de lo rural en el marco de una perspectiva de lo urbano, caracterizándolo a partir de una antonimia (lo rural es lo no urbano) y por medio de una subordinación (lo rural es atraso y lo urbano es progreso), nutriendo su acepción con especificaciones que comprenden el territorio, desde una perspectiva que apela a consideraciones territoriales o productivas, ya que lo rural se ha asociado a una diferenciación geográfica (poblaciones que viven en un entorno en el que prevalece el paisaje natural) y de actividad económica (principalmente agropecuaria). Sin embargo, los límites de esta caracterización radican en que, existen otras múltiples consideraciones que trascienden el marco del entorno físico y actividad económica, ya que pensar la ruralidad en la actualidad, implica situar la mirada en la aparición de nuevos fenómenos que desbordan las concepciones anteriores: las poblaciones que se asientan en las zonas rurales tienen más contacto con las poblaciones urbanas, su actividad económica es diversificada (no solo gira en torno a lo agropecuario), las comunidades redefinen las maneras de relacionarse con el territorio, los medios de comunicación desdibujan las distancias entre el mundo rural y el urbano, hay mayor relación y apertura de mercados de diversa índole y se resignifica el valor del campo, comprendiéndolo como un medio para el confort y el descanso, a través de la implementación del turismo ecológico, entre otras.

Desde esta perspectiva, el concepto de lo rural se ve limitado para abarcar la multiplicidad de factores que intervienen en la configuración de tales aspectos, razón por la cual es necesario trascender esta categoría, para repensarla a la luz de un campo en el que lo agrícola ya no es lo dominante. Por tal motivo, se comienza a perfilar el concepto de *nueva ruralidad*, el cual subsana los baches heredados en las consideraciones anteriores, ya que esta es el término más aceptado que

Se utiliza para describir genéricamente las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente “no urbanos”: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de actividades económicas, nuevos usos especializados (maquilas, segunda residencia, sitios turísticos, parques y zonas de desarrollo), surgimiento de nuevas redes sociales, así como diversificación de usos (residenciales, de esparcimiento y productivas), que los espacios rurales ejercen de manera creciente. (Arias, 2000, citado por Ruiz & Delgado, 2008, p.78)



Es así, como la nueva categoría considera el entramado de relaciones que convergen en el entorno rural, evidenciando que la línea divisoria entre este y el urbano no estaba tan delimitada como se había considerado hasta el momento, ya que los efectos de la globalización intervinieron en las dinámicas rurales y generaron una “*desacralización*, que permitió que el medio rural adquiriera funciones que antes carecían de consistencia, como las turísticas y las ecológicas, al tiempo que se intensificaba la función residencial” (Gómez, 2015, p. 2).

Por esta razón, se puede evidenciar que lo rural recibe influencias de los cambios económicos, culturales y políticos a los que se expone la sociedad en general, es decir, el mundo rural no ha sido ajeno a tales transformaciones e incluso se ha visto tan expuesto a ellas que ha surgido la necesidad de una resemantización del concepto, perfilando visiones menos simplistas que dan cuenta de su carácter multidimensional en el cual la ruralidad emerge como “producto de las dinámicas sociales con el territorio y con las formas de producción” (Durán, 2015, p. 50) y no solo como un ámbito asociado a las actividades agrícolas y ganaderas.

En síntesis, la categoría empleada en este trabajo es la de *nueva ruralidad*, ya que permite ampliar la mirada que se tiene sobre las relaciones que se tejen en el territorio campesino y posibilita una mayor comprensión del mismo en el momento de situar la escuela y el maestro en ella, permitiendo tejer una comprensión menos reduccionista en la que se contemplen otros aspectos que entran en diálogo con la *praxis* del maestro de lengua castellana en la ruralidad.

2.3 Tercera madeja: acercamiento a la categoría de educación rural

En el marco de la nueva ruralidad, esbozada en la madeja anterior, la educación rural se configura como una categoría en construcción que requiere resignificar su sentido a partir de nuevas acepciones que develen sus implicaciones en los contextos campesinos, permitiendo identificar las características del quehacer pedagógico de los maestros, de acuerdo a ciertos aspectos propios de este tipo de educación. En este sentido, la educación rural se concibe como un



factor que promueve la transformación del campo y de sus habitantes, sin embargo, no hay un consenso pactado en torno a su definición, ya que:

Existente una gran tensión entre el significado de la educación rural, para muchos es claro que, si alguna vez existió esta clase [de] educación, esta ya pasó; asimismo, hay quienes la asocian con programas, métodos o modelos estrechamente relacionadas con ruralidad, es decir, Escuela Nueva, Cafam, etc. (Zamora, 2010, citado por Soler, 2016, p. 296)

Por consiguiente, en la acepción más generalizada, la educación rural es todo aquello que se oferte en este tipo de poblaciones y adquiere una connotación netamente administrativa para separarlo de lo urbano, pero en consideraciones pedagógicas no se ha enriquecido significativamente el concepto, de ahí la emergencia de empezar a pensarlo desde diversas aristas que no se reduzcan netamente a una visión tradicional, en la que no se considera la transdisciplinariedad, mencionada en la primera madeja, que atraviesa al territorio.

Con tal panorama, la educación rural requiere trascender su significado, dejando de ser algo secundario para convertirse en algo

Prioritario, no solo desde el punto de vista económico, sino desde el punto de vista de la búsqueda de paz, porque la guerra ha creado otra ruralidad indudablemente en el país [...] Por otro lado, ha habido un cambio en relación con la educación y el trabajo y es que se ha pasado de un aprendizaje del trabajo no formal (con su papá, hermanos mayores o de manera informal) a una institucionalización del aprender, de la formación para el trabajo también a una mirada nueva de esta formación a partir de competencias. Los avances de la ciencia y la tecnología han llevado a mostrar que la formación en el sector rural tiene que ser, primero que todo, una educación completa, una educación continuada durante toda la vida y una educación de excelencia. (Londoño, 2006, p.14)

Por consiguiente, la educación en el contexto rural se convierte en un medio para el desarrollo de las comunidades, cualificando sus competencias y contribuyendo a la construcción



de aprendizajes que perduran en el tiempo, es decir, la educación rural se perfila como un vehículo dinamizador de la cultura y las dinámicas propias de los territorios campesinos, que se materializa a través de diversas metodologías y particularidades, a saber:

2.3.1 Aula multigrado

El aula multigrado es un espacio formativo, muy común en la educación rural, en el que convergen estudiantes de diferentes edades y distintos grados, quienes son orientados por un mismo docente, esto implica un diálogo intersubjetivo entre los actores que asisten a dicha realidad y posibilita el intercambio de perspectivas que dan apertura a lo diverso, plural y heterogéneo. Dicha situación, sugiere que el maestro que sitúa su práctica pedagógica en un aula de este tipo, debe propender a insertar en su quehacer, elementos que posibiliten la integralidad y la circulación de saberes que aporten al proceso formativo de cada uno de sus educandos.

Por consiguiente, la verticalidad carece de sentido en este tipo de contextos, ya que al dirigir la enseñanza a varios grados no puede imperar un discurso unívoco, al contrario, debe primar la polifonía y la construcción del saber a partir del contacto con el otro y lo otro, ya que en el aula multigrado hay:

Un fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos manejados por niños y niñas de cursos inferiores y superiores. Esto, que pudiera parecer en principio un desequilibrio o complejidad en el planteamiento didáctico y organizativo de estas aulas, incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje. (Roser & Bustos, 2014, p. 30)

Con tal panorama, se hace evidente que la interacción y el diálogo de saberes se constituyen en principios rectores que circulan en este tipo de aula, de ahí la necesidad de repensarla no solo como un espacio en el que hay varios grados simultáneamente, sino como un entorno concéntrico del cual se derivan los aprendizajes para sujetos heterogéneos y cambiantes, quienes son orientados por un maestro que establece puntos de encuentro para direccionar su praxis, generando clases



cohesionadas en las que los grupos etarios no fungen como islas separadas sino como nodos que se interconectan para entretejer saberes en el aula.

2.3.2 Escuela Nueva

En el marco de la educación en aula multigrado y de la enseñanza dirigida a los territorios campesinos, en Colombia se emplean metodologías educativas flexibles que contribuyen a direccionar los procesos en este tipo de aula, dichas perspectivas buscan ampliar la cobertura en las zonas rurales y garantizar el acceso a la educación, de este modo, se consolidan experiencias particulares que poseen rasgos diferenciadores en relación con los procesos formativos situados en las instituciones educativas urbanas.

Uno de estos modelos es Escuela Nueva, el cual surge como una alternativa para orientar la formación en las zonas rurales del país, la idea se gestó en la mente de un grupo de docentes, quienes idearon el modelo para la atención de la educación básica primaria en dichos territorios. Según REDUC (2004), este modelo surge de las experiencias con escuelas unitarias en el Norte de Santander y se oficializa en 1967 cuando el MEN promueve su expansión, posteriormente, en 1975 se consolida como Escuela Nueva y se implementa en 500 escuelas rurales del país. Años más tarde se expande a 3.000 escuelas y se instaura en otros departamentos del país. De esta manera, el modelo se fortalece, perfilándose como una de metodología flexible viable para la ruralidad, a tal punto que:

Durante la primera mitad de la década de los ochenta se acoge la metodología de Escuela Nueva como estrategia para universalizar la educación primaria rural, en asocio con entidades del sector público y privado, lo que condujo a que para el año 1987 se tuviesen implementadas aproximadamente 8.000 Escuelas Nuevas en el país. Más adelante, el Estado adopta en 1990 la metodología Escuela Nueva como principal estrategia educativa de atención de la educación básica primaria para zonas rurales y urbano-marginales en Colombia, a través de Decreto 1490 de 1990. (REDUC, 2004, p. 58)

En consecuencia, el modelo se postula como una importante experiencia en educación que se expande por los territorios colombianos, contribuyendo a la cobertura educativa a través de la implementación de una metodología que, según REDUC (2004), contempla diversos componentes que incluyen estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración lo cual contribuye al desenvolvimiento de los docentes que asisten a dicha realidad educativa.

Asimismo, la metodología en sus inicios utilizaba el mecanismo de promoción flexible, la cual consistía en adaptar el proceso a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, considerando la movilidad y periodos de cosecha de las comunidades campesinas, empero, este mecanismo en la actualidad no opera, ya que en este aspecto se sigue la lógica de promoción urbana: realización de procesos evaluativos de carácter diagnóstico, formativo y sumativo, cuyos resultados se reflejan a lo largo del año lectivo, a través de informes periódicos que determinan la aprobación o reprobación del grado escolar.

Según Parra (1996) los objetivos fundamentales de la Escuela Nueva se pueden resumir en la expansión de la escolaridad y el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual, de acuerdo con Colbert (citada por Parra, 1996), se lleva a cabo a través de la utilización de los materiales de estudio del programa, la implementación de una metodología activa en la que los estudiantes adquieren aprendizajes necesarios para su cotidianidad, la puesta en escena del aprendizaje autónomo, el carácter integrador de la escuela como entidad que posibilita la interacción entre padres de familia, la connotación del oficio del maestro como orientador del proceso educativo y la creación de centros de interés de interés¹⁰ que dinamizan el aprendizaje.

Sin embargo, estas características mencionadas en párrafos anteriores, no se pueden considerar como una generalidad, ya que estas varían de acuerdo a las circunstancias y características particulares de cada una de las escuelas y las diferencias que dotan de especificidad a cada una de las comunidades campesinas, en consonancia con este planteamiento:

¹⁰ Los centros de interés son una metodología ideada por el pedagogo Ovide Decroly, consiste en considerar los intereses del estudiante para incluidos dentro del proceso de aprendizaje a través de la construcción de rincones de aprendizaje que contienen materiales para orientar la enseñanza del educando.



No se puede hablar de Escuela Nueva como algo homogéneo: la Escuela Nueva no es la misma en todas partes. Una porción de escuelas nuevas, particularmente las situadas en zonas de menor desarrollo y que han sido recientemente organizadas no son, en el sentido pedagógico, Escuelas Nuevas, aunque así figuran en las estadísticas. Algunas son realmente escuelas graduadas o mezclas muy particulares de escuelas graduadas con algunas técnicas pedagógicas de Escuela Nueva. (Parra Sandoval, 1996, p. 13)

Lo anterior indica que las zonas que presentan situaciones críticas como desastres naturales o violencia, las cuales a su vez generan fenómenos sociales en las comunidades, pueden convertirse en lugares que presentan más dificultades para llevar a cabo el modelo, debido a las carencias presentes tanto en las familias que integran las comunidades, como las ausencias de recursos físicos en los centros educativos rurales situados allí. En contraste a dicha situación, Parra (1996) señala que las escuelas ubicadas en territorios cafeteros al tener más desarrollo, ejecutan de manera más fidedigna el modelo ya que las comunidades participan más y cuentan con una mayor trayectoria en su ejecución.

De esta manera, se presenta una concatenación de particularidades de la enseñanza en los territorios, a saber: al interior de la ruralidad misma, emergen otras características que generan diferenciación entre los contextos rurales, como se esbozó en el párrafo anterior, no es lo mismo la enseñanza rural en una zona campesina afectada por el conflicto armado que el proceso pedagógico acaecido en zonas cafeteras de alto desarrollo, ya que en la segundas hay mayores posibilidades de que el modelo se efectúe de la manera en la que se ha propuesto. Es entonces necesario detenerse en estos aspectos para sospechar de las cifras y de la mirada cuantitativa que se tiene sobre el modelo, ya que los números no contemplan estas especificaciones presentes en los territorios y desconocen que los establecimientos educativos que operan bajo el modelo de Escuela Nueva “no son todos iguales, sino que, al contrario, en su interior hay diferencias altamente significativas”. (Parra, 1996, p. 14), las cuales dotan de características aún más específicas a cada una de las escuelas que emplean esta modalidad.



En resumen, el modelo de Escuela Nueva es una alternativa para la educación rural que se desarrolla en mayor o menor medida de acuerdo al territorio en el que se sitúa, asimismo, es una opción educativa que ha sufrido múltiples modificaciones desde su concepción, ya que aspectos como la promoción flexible o las capacitaciones que hacían a los maestros, son rasgos que se han desdibujado. Como se verá en el cuarto capítulo, la ejecución de este modelo ha variado y no se lleva a cabo de manera absolutamente fiel a como se planteó en sus inicios.

2.3.3 Otros modelos educativos flexibles

Al igual que la Escuela Nueva, en Colombia existen otras alternativas que permiten direccionar procesos formativos en la ruralidad, como lo son Postprimaria y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), asimismo, hay otras experiencias que comparadas con las anteriores, no tienen tanto tiempo de implementación y cuya presencia es menor, a saber: Aceleración del Aprendizaje, Telesecundaria y el Servicio Educación Rural (SER), la primera consiste en brindar el servicio educativo a estudiantes extraedad, con el fin de ampliar sus posibilidades de aprendizaje en la básica primaria; la segunda, es una propuesta que integra diferentes estrategias de televisión educativa y módulos de aprendizaje para que los estudiantes culminen su básica secundaria; y el tercero, es una propuesta para la educación básica y media destinada a las personas jóvenes y adultas del sector rural. En esta reconstrucción conceptual no se profundiza en estos tres modelos porque no están presentes en el contexto investigativo, pero se mencionan porque hacen parte del armazón de modalidades educativas flexibles que permean el ámbito de la educación rural.

Ahora bien, las dos modalidades enunciadas al inicio del párrafo anterior, sí hacen mayor presencia en los territorios rurales del municipio de Santa Rosa de Osos y en el caso de esta investigación hay presencia del modelo Postprimaria en la sede CER Orobaldo Santa Inés, por consiguiente, es menester realizar una caracterización del mismo, enunciando que según REDUC (2004) la propuesta se inicia como una aplicación del modelo de Escuela Nueva, pero que ha tenido variaciones metodológicas a lo largo de su implementación para responder a la necesidad de ampliar la cobertura y la calidad educativa de la educación básica secundaria en el contexto rural, con miras a desarrollar un currículo pertinente frente al modo de vida del mundo rural.



Una de las diferencias planteadas en el modelo, es que no hay presencia de docente multigrado sino de docente multiárea, el cual no está encargado de varios grados a la vez sino de la enseñanza de más de dos materias, sin embargo, dependiendo de las circunstancias, también puede emerger la figura del primer docente mencionado para los casos que requieran dicha alternativa.¹¹ El propósito principal de esta modalidad, es brindar el servicio educativo de la básica secundaria a los jóvenes de los contextos campesinos, articulando el currículo al contexto rural.

El objetivo de este modelo se logra a través de la vinculación del mundo rural con las propuestas curriculares, dotando de funcionalidad y pertinencia al desarrollo de esta apuesta formativa, para ello en términos organizacionales, se elige un epicentro entre 5 escuelas rurales, en el cual se brindará el servicio educativo de Postprimaria por medio de recursos físicos como dotación de biblioteca, laboratorio y materiales del programa, así como recursos humanos referidos a la ampliación del personal docente con estudios acordes a las necesidades de cada establecimiento educativo, posibilitando de esta manera la ampliación de la cobertura educativa, hasta la básica secundaria en la zona rural.

Por otra parte, el SAT, según REDUC (2004), se plantea unos propósitos fundamentales con miras a dar respuesta a ciertos problemas asociados a la educación rural, entre ellos, la descontextualización de la enseñanza, ya que antes de 1975 no se había pensado un modelo educativo para el campo y se aplicaban las mismas metodologías que en la zona urbana. Por consiguiente, emergían problemáticas relacionadas con la desarticulación existente entre las necesidades del entorno rural y los objetivos del proceso educativo, los cuales, estaban enfocados al cumplimiento de logros académicos y no al desarrollo de habilidades, generando una desconexión entre enseñanza y contexto.

Por tal razón, se comenzaron a realizar pruebas piloto con un programa dirigido al desarrollo de habilidades de la comunidad rural, quienes con la formación recibida propondrían alternativas de solución a los problemas presentes en el territorio, fortaleciendo, de este modo, la

¹¹ En el caso de la sede Orobajo Santa Inés, hay dos maestras, una para el modelo Escuela Nueva y otra para la Postprimaria, es decir, ambas son maestras multigrado.



cohesión entre educación y contexto. Posteriormente, la experiencia se extendió a otros lugares, contribuyendo a la ampliación de la cobertura educativa y a la adecuación de los procesos educativos y a las necesidades contextuales.

En relación con la metodología del programa SAT, el docente adquiere la figura de tutor, el cual:

Es una de las innovaciones más importantes del modelo, surgió en parte para dar respuesta a la necesidad de ofrecer educación en el campo sin la necesidad de trasladar el sistema administrativo completo hasta las comunidades mismas, reduciendo así los costos; además que esta figura correspondía a una de las hipótesis del modelo, según la cual éste funcionaría adecuadamente en la medida en que la comunidad se vinculará activamente. (REDUC, 2004, p. 77)

De esta manera, la aplicación del modelo buscaba a su vez optimizar recursos y al asignar la enseñanza a una sola figura, contribuía a la materialización de esta modalidad, solventando gastos y brindando una formación que apuesta por el desarrollo de habilidades básicas: “capacidades científicas, matemáticas, comunicativas, tecnológicas y de servicio” (REDUC, 2004, p. 78), lo cual contribuye a que jóvenes y adultos culminen el bachillerato con una educación integrada a los procesos de organización social de sus comunidades.

En resumen, los otros modelos educativos flexibles buscan ampliar la cobertura educativa en las zonas rurales del país, brindando alternativas para que los jóvenes y adultos culminen sus estudios a través de una modalidad que entrelaza saberes comunitarios y académicos, configurando puentes que conectan las experiencias personales, los contenidos curriculares y el desarrollo de las habilidades necesarias para aportar a los territorios, esto se hace posible gracias a la relación establecida entre las propuestas curriculares y las dinámicas de vida que hay en el contexto campesino, lo cual convierte a la educación rural en un puente que propicia un diálogo intercultural.



2.4 Cuarta madeja: el maestro rural

Con el panorama descrito en párrafos anteriores, se han perfilado unas madejas que recogen hilos referidos a los conceptos de territorio y ruralidad, esbozando elementos que permiten resignificar la mirada en relación con estas categorías, se han dotado de otros significados que permiten trascender las concepciones tradicionales y se empiezan a vislumbrar otras características asociadas a su estudio, es decir, la ruralidad no es solo el espacio geográfico ubicado en zonas donde prevalece el paisaje natural. Asimismo, en la reconstrucción de la tercer madeja se ha evidenciado que la educación rural no se agota en su relación evidente con el campo, sino que está compuesta por otras aristas, asociadas a las dinámicas que se tejen en estos escenarios: las relaciones interpersonales que imperan en ellos, las significaciones que se encarnan en sus habitantes, sus experiencias, historicidad, y en suma, un armazón compuesto de particularidades que dotan de sentido y configuran la identidad de los sujetos que habitan este espacio.

Por consiguiente, la educación debe adaptar nuevas formas para posarse en el escenario rural e idea metodologías como las que se han descrito en párrafos anteriores, las cuales pretenden tener en cuenta las particularidades de estos escenarios y contribuir al desarrollo de las comunidades que allí habitan. Ahora bien, se hace necesario seguir desenrollando la madeja y contemplar los matices de los hilos asociados a los maestros que ejercen su quehacer bajo estos modelos y situados en contextos campesinos, es decir, referirse al maestro rural, pero antes de entrar a establecer ciertas especificidades que lo caracterizan, es oportuno detenerse en el significante de *maestro* y configurarlo como punto de partida de esta reflexión.

Así pues, al pensar en la categoría de maestro, migran a la mente una serie de concepciones asociadas con los roles y funciones que se han atribuido a esta figura en la sociedad, empero, no es el propósito de esta madeja entrelazar la historicidad de estos constructos, ya que estos serían insumo para otras investigaciones, sin embargo, se hace pertinente volver la mirada al concepto y tener presente que este se cimienta de acuerdo a los requerimientos de la época y que está cargado con designios deontológicos, competencias a desarrollar y múltiples funciones que, para el caso



del siglo actual, están aunadas a una posmodernidad que plantea un panorama lleno de circunstancialidades que redefinen a los sujetos, y por ende, al maestro.

En consecuencia, el docente es un sujeto que deviene constantemente de acuerdo a los requerimientos sociales y en la actualidad es un mediador de los procesos formativos de los estudiantes, una fuente de pasión por el saber y un actor convocado a fomentar el pensamiento crítico¹² de sus educandos, ya que en medio de esta sociedad de información no prima una visión logocéntrica del acto educativo puesto que el acceso al conocimiento se ha proliferado, de ahí que lo importante es formar a los estudiantes y convertir la clase en un espacio de discusión crítica sobre lo que los rodea y permea de manera constante.

De este modo, el rol actual del maestro está atravesado por su capacidad de articular información con formación, es decir, es el punto medio entre ambas y se configura como un puente que canaliza las habilidades de sus estudiantes hacia la construcción de criterios propios en los que reconozcan el valor del territorio, la relevancia de la comunidad, la necesidad de adquirir un saber para interactuar en sociedad y la consciencia de emprender acciones que posibiliten la convivencia armónica con los demás.

Ahora bien, el maestro rural está atravesado por los requerimientos mencionados hasta ahora y a la vez se relaciona con matices diferenciadores que dotan su quehacer pedagógico de otros significados asociados al papel que desempeña el territorio rural. Así pues, es menester definir al maestro rural como aquel actor del sistema educativo convocado a ejercer su *praxis* con comunidades campesinas o en palabras de Zamora (2008): “los maestros rurales son aquellos que trabajan en sedes educativas rurales y estas son las que están situadas por fuera de las cabeceras municipales” (p.98), sin embargo, según el mismo autor, dicha definición no dice mucho y se

¹² En actualidad la expresión *pensamiento crítico*, se ha convertido en una suerte de *slogan* educativo que se menciona en la mayoría de los discursos pedagógicos, es importante que este aspecto no se convierta en una zona común a la que acudan los maestros desconociendo sus implicaciones. De este modo, es importante mencionar que “el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer.” (Ennis, 1985, citado por López, 2013, p.43), es decir, se configura como un proceso cognitivo en el que se emplea la razón para tomar decisiones orientadas a la acción. Para ampliar este concepto, léase: López, G. (2013). “Pensamiento crítico en la escuela”. *Docencia e investigación*. (22), pp. 41-60.



convierte en una conceptualización peregrina, ya que debe haber algo más que lo caracterice, que sea propio de su ejercicio docente, de lo que hace cotidianamente en el aula y de las particularidades de los estudiantes a los que atiende, lo cual, en últimas, se constituye en insumos para ampliar esta primera definición.

Al estar inserto en una comunidad rural, compartir con ella múltiples experiencias y estar a cargo de los procesos formativos de los estudiantes en estos escenarios, existe una especificidad del oficio del maestro rural, “que le otorga identidad al trabajo educativo que allí se da, y que desde luego plantea una demanda formativa a las instituciones que se ocupan de la formación de maestros y maestras en Colombia” (Zamora, 2008, p. 96), lo cual supone el reto de analizar estas particularidades y posibilitar herramientas que permitan su comprensión y tratamiento en el momento de ejercer la docencia en estos escenarios, empero, es un común denominador que dicho aspecto sea eludido por las instituciones de educación superior, lo cual indica que el maestro rural no está siendo preparado para ejercer su oficio en dicho escenario, ya que la formación recibida parte de una idea generalizada de lo que es ser maestro, pero aún no se establecen criterios particulares para contemplar los matices que adquiere su rol de acuerdo al escenario en el que se desempeña.

En consecuencia, el maestro rural, se ve en la necesidad de aprender las dinámicas de su quehacer una vez esté ejerciendo su profesión, dichas características específicas son descritas por Zamora (2008) en su artículo: “Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible”, el cual resalta los aspectos que dan identidad al quehacer del maestro en estos contextos, de esta manera, el autor enuncia que la comunidad es determinante para la aceptación del docente, lo cual implica conocer y comprender el devenir social de las mismas. Asimismo, se destaca que en la ruralidad un docente o dos se encargan de la administración de la escuela, lo cual supone la permanencia de un estudiante durante varios años con un mismo profesor, haciendo que haya una perspectiva más longitudinal del trabajo con los educandos. También, se destaca la importancia de la creatividad y la recursividad como elementos que permiten combatir la precariedad y la escasez de recursos en el entorno campesino, es decir, el maestro debe suplir la carencia de algunos materiales para realizar ciertas actividades y diseñar procesos formativos que favorezcan la



construcción de aprendizajes a partir de la utilización innovadora de los elementos con los que cuenta alrededor.

Otra particularidad del docente rural expuesto por Zamora (2008), es aquella referida al desafío que afronta el maestro ante el bajo rendimiento escolar de sus estudiantes y la necesidad de enfatizar sus procesos académicos en la enseñanza de las matemáticas y la lectoescritura. El gran reto del maestro es lograr que los estudiantes en el grado primero terminen con un dominio básico en estas áreas para poder afrontar el aprendizaje autónomo en los grados siguientes.

En relación con lo anterior, el autor también destaca que a raíz de las condiciones de trabajo, el maestro rural debe tener un alto umbral de tolerancia a la frustración porque: “los estándares y logros que corrientemente se le proponen o exigen al maestro como resultado de su labor, en los ambientes rurales son a otro precio” (Zamora, 2008, p. 101), debido a que las condiciones son desfavorables y aparecen una concatenación de particularidades que sugieren aumentar los esfuerzos y las alternativas para sobrellevar satisfactoriamente el proceso de formación.

Por último, es necesario destacar que ante la misma situación de segregación a la que se ha visto expuesta la población campesina, “son muchos los educadores que se sienten parte de esa marginalidad, incluso frente a sus propios colegas” (Zamora, 2008, p. 101), ya que se generaliza la concepción a través de la cual se desmerita el trabajo del docente rural, se le señala como un profesional con menos capacidades que sus pares y se configura una idea generalizada en la que los desempeños y aprendizajes en la ruralidad no son tan fructíferos como los que tienen lugar en un contexto urbano.

En síntesis, el maestro rural posee ciertas características que lo identifican y que deben ser consideradas en el momento de ejercer la práctica docente en contextos campesinos, esto implica agudizar la mirada y realizar una lectura acertada del territorio para idear estrategias y nuevas formas de transitar la educación en estos escenarios, en otras palabras, se trata de generar una conciencia pedagógica que permita dimensionar las particularidades de la ruralidad y entender que la enseñanza en este contexto requiere incluir ciertas consideraciones que penetran en el ser



profesional del maestro, dotándolo de una especificidad que lo caracteriza y lo invita a redefinir su relación con la enseñanza, su saber disciplinar y el contexto mismo.

2.5 Quinta madeja: el maestro de lengua castellana en la ruralidad

Hasta el momento se han esbozado madejas importantes para la configuración de un tejido conceptual que contribuya a definir las particularidades del oficio de enseñar en la ruralidad. Es menester ahora, nombrar y hacer visible las significaciones atribuidas al maestro de lengua castellana, para ello se establecen consideraciones que articuladas entre sí develan el tejido de imágenes y concepciones que lo atraviesan y resignifican su papel.

Así pues, se aborda esta categoría develando los significados asociados al maestro de lengua castellana y a su la vez se van relacionando estos con su quehacer en la ruralidad. De este modo, al situar su práctica pedagógica en múltiples escenarios (la ruralidad es uno de ellos) el maestro de lengua castellana, se ve convocado a fijar la mirada en las características de la época actual y en las particularidades de los territorios, reconociendo la diversidad de relatos que circundan en las distintas comunidades, las perspectivas que se asumen en distintos ámbitos de la existencia humana (filosóficos, científicos o políticos) y la manera cómo los sujetos se relacionan en medio de lo que Marshall McLuhan ha denominado “la aldea global”. La comunicación se convierte, entonces, en un medio de intercambio cultural, que alcanza dimensiones tan extensas que resignifican la manera de concebir los procesos socioculturales.

Por consiguiente, el diálogo intersubjetivo, se perfila como uno de los aspectos a potenciar para establecer contacto con el mundo rural, lo cual sugiere que la socialización cultural es un aspecto latente una vez que el maestro de lengua castellana llega a las comunidades campesinas. En este sentido, existen ciertas competencias que le permiten al maestro orientar su quehacer docente en la ruralidad, dichos aspectos trascienden el hecho de dominar la estructura de la lengua y están atravesados por la adquisición de múltiples habilidades asociadas a la adaptación de estrategias metodológicas, conforme a los contextos de enseñanza y el reconocimiento del papel de los estudiantes como sujetos activos y pluridimensionales.



De este modo, se ha de contribuir a la formación de sujetos que se relacionen de manera crítica en las comunidades campesinas e interactúen satisfactoriamente con otros grupos humanos, para ello, el maestro deberá agudizar su mirada y desnudar las características específicas de sus aprendices, movilizándolos en ellos aquellas fuerzas incandescentes (hablar, escribir, escuchar y leer) que aflorarán el espíritu crítico a través del aprendizaje de la literatura y la lengua castellana.

Desde esta perspectiva, se puede visibilizar, con mayor acento al maestro de lengua castellana, como un eslabón que permite la comunicación intercultural¹³, en la que hay una circulación de los saberes campesinos y el bagaje cultural que posee el docente, lo cual se convierte en un elemento detonador para la interacción con la lengua. De este modo, el maestro debe tener en cuenta la cultura de la comunidad campesina, entendiendo esta desde dos vertientes:

Cultura (con mayúscula) hace referencia a los aspectos generales como la comida, música, expresiones literarias y sus representantes, geografía, características de la población, etc [...] El segundo concepto que se tiene de lo que es cultura (con minúscula), es el que tiene que ver con los modos de vivir de los pueblos y cómo se presenta en un nivel de la enseñanza de la lengua, sus creencias, modos de actuar ante una situación específica, hasta el lenguaje corporal entra en esta categoría. (Buitrago & Fabián, 2018, p. 7)

De este modo, se deben diseñar sesiones de aprendizaje que contemplen el reconocimiento de los elementos constitutivos de la cultura (en mayúscula y minúscula), lo cual, a la postre, contribuye a tejer una mayor comprensión tanto de la lengua como del territorio, posibilitando que el estudiante sea visto como un sujeto “que se aproxima, profundiza y consolida elementos relativos, comunes y distintivos del contexto en el que se encuentra” (Buitrago & Fabián, 2018, pág. 6).

¹³ Entendida como “aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias. (Bueno Hudson, 2018, p. 3). En este caso la lengua es la misma, pero la experiencia cultural difiere, ya que hay una experiencia rural que entra en diálogo con una perspectiva urbana.



En definitiva, no se puede concebir la enseñanza de la lengua castellana en la ruralidad, sin considerar las características culturales del territorio, de ahí que los esfuerzos por enseñarla están atravesados por un componente contextual que se configura como un elemento crucial en los procesos formativos que dinamiza el maestro. Por tal razón, el docente debe posibilitarle al estudiante el acceso a situaciones reales en los que se usa la lengua: carteles de la junta de acción comunal, diálogos entre los integrantes de la vereda, el periódico, las noticias, tarjetas para los familiares, en suma, la literacidad¹⁴ subyacente en la comunidad campesina, es un aspecto que el maestro debe incluir en el momento de direccionar sus clases. También, es importante que el docente emplee textos contextualizados y cercanos, lo cual fortalece la participación de los estudiantes y los pone en escenarios comunicativos reales, en los que se promueva el amor por la lengua.

Ahora bien, se ha llegado al punto álgido de la discusión: el amor, el docente de lengua castellana debe ser un sujeto apasionado por las letras, ávido de empalabrar el mundo y cabalgar al lomo de discursos materializados de distintas formas: canciones, poemas, cuentos, ensayos, recetas, en fin, la gran diversidad de textos que permiten un conocimiento del otro y de lo otro. Asimismo, el maestro de lengua castellana debe ser un gran lector, si el maestro no lee, no puede transmitir amor por la literatura, ya que esta “es como una enfermedad, es como tener gripa, el que no está contagiado no puede transmitirla” (Mendoza, comunicación personal, 10 de octubre de 2013).

En consecuencia, el maestro de lengua castellana, se perfila como un referente para los estudiantes que genera curiosidad por la lectura, pasión por la escritura y disfrute de la oralidad, para ello debe tener en cuenta consideraciones didácticas asociadas al tratamiento de la literatura en la escuela, al respecto Vásquez (2013) en su texto: “El Quijote pasa al tablero”, plantea que la enseñanza de la literatura a través del tiempo ha sufrido varias modificaciones que implican un cambio en la importancia otorgada a cada uno de los elementos de la producción literaria. En un

¹⁴La literacidad hace referencia a las maneras de utilizar la lectura y la escritura en contextos sociales específicos. Para ampliar la información sobre concepto, léase: Zavala, V. (2008). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura” *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47) pp. 71-79.



primer momento se le dio centralidad al autor, luego a la época, después a la obra y finalmente a la recepción de la misma. Desde esta perspectiva, cada maestro de lengua castellana debe ser consciente de la concepción que prima en su práctica, sin embargo, no se trata de resaltar cual es más o menos fructífera, sino de perfilar una didáctica que contribuya a la consolidación de procesos formativos en esta disciplina.

Lo que debe tener claro el maestro, y en esto es muy enfático Vásquez (2013), es que la literatura no se debe enseñar a través de fragmentos de obras, ya que esto priva a los estudiantes de conocer la totalidad de la creación literaria, brindándoles una versión desarticulada de la progresión temática de los textos. Asimismo, menciona la importancia del cuento y el poema, desde el goce estético generado por estas tipologías textuales, hasta las consideraciones necesarias para enseñarlos, el cuento no puede ser una tabla de salvación en la que se va a la deriva sin saber su intencionalidad pedagógica y el poema no se debe convertir en un texto multiusos que se emplea para celebraciones anuales o como una alternativa de producción textual corta y sin importancia, se debe profundizar en la creación de los mismos a través de consideraciones metodológicas que orienten los procesos de comprensión, interpretación y producción textual, de tal manera que el abordaje literario con los estudiantes no sea un navío sin rumbo perdido en altamar.

De igual modo, es importante resaltar que el área de lengua castellana es transversal a los procesos académicos que acaecen en las demás áreas, es decir, el sujeto primero aprende a leer y después lee para aprender, dicha característica vuelve relevante el actuar del maestro de esta materia ya que él desarrollará competencias importantes en los estudiantes, las cuales atravesarán todo el proceso educativo.

En síntesis, el maestro de lengua castellana debe configurarse como un detonador de pasión, en un sujeto revestido por el embrujo de las letras, que hace de la literatura y de la lengua medios para alcanzar niveles más profundos del pensamiento, modos de colocarse frente a los misterios de la vida, maneras para comunicar mejor las ideas y, en suma, artilugios muy potentes para comprender el territorio que se habita y en este caso, una ruralidad plural que debe ser comprendida, valorada, y defendida.



2.6 Sexta madeja: ¿Qué se entiende por experiencia?

Para finalizar el entramado conceptual de la presente investigación, se culminará volviendo la mirada a la categoría de *experiencia*, porque esta es el hilo conductor para entrelazar los testimonios de los participantes, ya que estos dan cuenta precisamente de un *algo* que les pasa en el territorio rural y que incide en sus prácticas pedagógicas como maestros de lengua castellana.

En este sentido, la experiencia es la columna vertebral de este tejido porque a partir de ella se derivan los significados construidos alrededor de los demás conceptos y se inaugura un concierto polifónico que transmite el eco de lo que permea al ser y quehacer del maestro de lengua castellana en el territorio campesino.

En este orden de ideas, como lo enuncia Larrosa (2006), la experiencia es “eso que me pasa” (p.88), es decir, no es simplemente el acontecimiento en sí mismo sino la incidencia de este en el ser del sujeto. Dicho suceso, no depende de la voluntad de la persona ya que es algo ajeno a ella, sino que aparece en el transcurrir de su existencia como un evento externo que influye en la interioridad del ser, en palabras del mismo autor, dicho evento es un principio de exterioridad porque es exterior al sujeto; de alteridad, porque es algo distinto al yo y de alienación, porque es algo ajeno a él.

De esta manera, a partir de lo propuesto por Larrosa (2006), la experiencia es una relación con lo otro, que genera efectos en el propio ser, es algo ajeno al yo pero que ocurre en él, es un movimiento de ida y vuelta, en el que el sujeto sale al exterior a encontrarse con lo que pasa y una vez que vuelve al interior, regresa con los efectos que le ha dejado eso que sucede, es decir, se ha constituido en él una reflexividad a partir del padecimiento de dicha experiencia y ha salido transformado de ella.

Precisamente, el presente trabajo busca, a través de los testimonios de los maestros, analizar su experiencia docente en la ruralidad, develando los significados que ha dejado en ellos “eso que les pasa” y que en definitiva es el sustrato al que pretende llegar este proceso investigativo. En



resumen, lo expuesto en este tejido conceptual es la base para analizar los discursos de los docentes participantes y emprender un viaje por los hilos de sus narrativas, configurando una base teórica que apoyará la apertura el telón de las múltiples significaciones que han tejido estos maestros de lengua castellana en contextos campesinos.



3. ¿Cómo realizar este tejido? puntadas para hilar miradas

Después de entreteter los hijos conceptuales y contemplar las consideraciones semánticas de las categorías que atañen a este estudio, se plantea una metodología para entrelazar las miradas de los participantes del proceso investigativo y los constructos teóricos planteados con antelación, para ello se recurre al paradigma cualitativo con enfoque biográfico narrativo, debido a que el interés del trabajo se centra en comprender la manera en la que se construye el maestro de lengua castellana en la ruralidad, lo cual conlleva a caracterizar los modos en que asume su práctica pedagógica en dicho escenario y las diferentes relaciones que se tejen al afrontar su quehacer en este tipo de contexto.

De este modo, la experiencia del maestro se va enriqueciendo en medio de la contingencia de su práctica pedagógica, en la que cada elemento emergente va nutriendo dicha configuración, la cual está permeada por elementos de diferente índole, a saber: la interacción con los sujetos que transitan por el escenario educativo, la manera como se relaciona con cada uno de ellos, la forma como asume su experiencia ante la cultura, la materialización de sus creencias, el contacto con el territorio en el que acaece su práctica y en suma, la construcción de una cosmovisión que orienta sus posturas ante el mundo y la existencia misma.

Por consiguiente, el criterio de selección de los participantes es que estos sean maestros licenciados en lengua castellana o estén cursando esta carrera, que tengan experiencia en educación rural y reflejen interés por reflexionar constantemente sobre su práctica pedagógica, lo cual posibilita develar sus reflexiones y entrelazarlas para consolidar el tejido del maestro de lengua castellana en la ruralidad.

Para que esto sea posible, la propuesta metodológica del presente trabajo se traza a través de las siguientes puntadas:



3.1 Primera puntada: paradigma cualitativo

El maestro de lengua castellana se ve inmerso en situaciones que se construyen en medio de la apertura al otro y a lo otro, lo cual conlleva a que interprete la realidad social, no desde postulados formulados a partir de una teorización positivista del mundo, sino en medio de su acercamiento a los diferentes actores que intervienen en su *praxis* pedagógica. En este sentido, la investigación cualitativa permite analizar este tipo de relaciones ya que esta es el

Procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. (Mejía, 2014, p.278 citado por Hernández, 2012, p.61)

Por tal razón, se teje una significación desde adentro, explorando las relaciones que pululan en los procesos sociales que involucran al sujeto y en este caso, un docente que se adentra en la realidad del otro y de sí mismo para comprender la manera en la que esta contribuye a su construcción como docente de lengua castellana en un contexto de educación rural.

Por lo enunciado anteriormente, el paradigma cualitativo permitirá un acercamiento comprensivo a la incidencia de la ruralidad en el quehacer y ser del maestro de lengua castellana, gracias a la posibilidad de encuentro e intercambio dialógico que permite el acceso a la información por medio de la conversación con los docentes rurales, los cuales exponen sus perspectivas referidas a su trayectoria pedagógica y la incidencia de esta en la consolidación de un discurso en torno a la docencia, la ruralidad y la enseñanza.

De acuerdo con ello, esta investigación se entiende como un espacio para escuchar a los maestros, tejer relaciones intersubjetivas y hallar puntos de encuentro en sus distintas narraciones, explorando las concepciones que rigen su oficio de enseñar y su conexión o desconexión con la ruralidad, para develar así la incidencia de esta en su devenir como maestros.



3.2 Segunda puntada: enfoque biográfico- narrativo

Para realizar la reconstrucción de la historia de vida de cada uno de los participantes, esta investigación está amparada bajo el enfoque biográfico narrativo el cual emerge como “una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar & Domingo, 2006, p.3). De ahí que permite insertarse en el conjunto de significaciones que tejen los sujetos, las formas de interacción y las repercusiones que tienen en la reconstrucción personal, lo cual está aunado a un tópico sobresaliente de esta investigación que es la tan mencionada construcción del maestro de lengua castellana en la ruralidad.

De este modo, a través de las narrativas, cada participante vuelve la mirada sobre sí, concibiendo la vida propia como un relato que puede ser leído y a la vez constituirse en objeto de investigación. En este orden de ideas, la investigación biográfico narrativa “altera lo modos habituales que se tienen por conocimiento, pero también de lo que importa conocer. En este sentido, comporta un enfoque propio y no una metodología más” (Bolívar, Domingo & Fernández 2001, p. 9), ya que abarca la interpretación de las experiencias y establece aspectos que permiten la aprehensión de la realidad percibida por cada uno de los sujetos participantes.

En este sentido, se va a configurar un discurso polifónico en el que confluyen, no solo distintas voces, sino variedad de perspectivas de mundo ligadas a la interpretación de una práctica pedagógica situada en un contexto rural, es decir, las significaciones aportadas por los maestros serán el principal insumo para develar los aspectos que inciden en la construcción del docente en la ruralidad y que fortalecen la comprensión de la relación latente entre maestro – territorio. En suma, el camino que se traza con el enfoque biográfico narrativo permite evidenciar la experiencia de un sujeto que se expone y se devela a través de la palabra, lo cual al ser cruzado con los demás relatos permitirá evidenciar puntos comunes que se tornan en elementos constitutivos de la temática abordada en la investigación.



3.2.1 *Historias de vida*

El acercamiento a las narrativas de los participantes se realiza por medio de la historia de vida, la cual “tiene la función de comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta” (Bolívar, Domingo & Fernández 2001, p.29), es decir, se realiza una interpretación de lo relatado a la luz de las relaciones establecidas con diferentes ámbitos que atraviesan a los testimonios y para el caso de la actual investigación se analizan los fragmentos de vida que están relacionados con la docencia en la ruralidad, develando así los significados que le atribuyen los participantes a dicha relación a partir de sus experiencias.

En este sentido, la historia de vida, a diferencia de la autobiografía¹⁵, se perfila como “una entrevista libre donde un locutor evoca su pasado sin dirección precisa, sin elaboración previa, sin control” (Pennef, 1990, citado por Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.30), es decir, la persona reconstruye su narrativa de manera espontánea invocando en su discurso los acontecimientos y vivencias más significativos, es una suerte de viaje por la experiencia propia a través de la libre asociación.

Por otra parte, para configurar la historia de vida es necesario partir de,

La recolección de datos biográficos, reuniendo –mediante entrevistas biográficas– un conjunto de relatos de vida en que la gente, en una situación de diálogo interactivo, habla del curso de su vida y narra sus experiencias y percepciones del contexto social en que viven. Dichos relatos biográficos, en cualquier caso subrayan, son sólo el punto de partida, puesto que la investigación sobre “historia de vida” está interesada en comprenderlos dentro de una base más amplia. (Bolívar, 2014, p. 716)

Por consiguiente, el relato de vida, entendido como el testimonio individual de los actores del proceso investigativo, es transformado en historia de vida una vez que se interpreta a la luz de

¹⁵ Narración trabajada y construida bajo un determinado esquema, precisión y secuencias cronológica.



un contexto sociocultural, es decir, para el caso de la actual investigación, las narrativas de los docentes se perfilan como historias de vida una vez se relacionan dichos relatos con el panorama contextual de la educación rural.

3.3 Tercera puntada: entrevista no directiva

En consonancia con lo mencionado hasta el momento, para el proceso de recolección de datos se emplea la entrevista, ya que esta es una “estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979, citado por Guber, 2011, p.69) permitiendo conocer el marco interpretativo de los participantes, sus inquietudes recurrentes y los aspectos que más se destacan en su experiencia de vida. Sin embargo, no es una entrevista estructurada, en la que el diálogo se teje a partir de preguntas y respuestas inconexas, sino que es una entrevista etnográfica o no directiva, la cual se “funda en el "supuesto del hombre invisible", esto es, en la creencia de que no participar con un cuestionario o pregunta preestablecida favorece la expresión de temáticas, términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado” (Guber, 2011, p.73), es decir, se permite la libre asociación de ideas través de la espontánea reconstrucción de la narrativa, sin esquemas previos que inducen a responder solamente lo preguntado.

Dicha perspectiva de la entrevista no directiva está en estrecha relación con la historia de vida, puntualmente con la concepción de Pennef citada en el apartado anterior, posibilitando que cada uno de los participantes sea guiado por el entrevistador a través de un viaje emprendido hacia su propia experiencia, develando los significados atribuidos a las vivencias y tejiendo una nueva reflexividad que permite hallar nuevas interpretaciones sobre el tema estudiado.

En resumen, la propuesta metodológica de la investigación ve en el enfoque biográfico – narrativo y en la entrevista no directiva, medios para develar la experiencia del maestro de lengua castellana en la ruralidad, visibilizando entramados de significados que desnudan las particularidades, vicisitudes, transformaciones y afectos que atraviesan el trasegar del docente de lengua castellana por el contexto rural.



3.4 Cuarta puntata: abordaje de las técnicas de recolección de información

Como se enunció en numerales anteriores, las técnicas de recolección de información empleadas son la historia de vida y la entrevista no directiva, a partir de la implementación de estas se reconstruirán los testimonios de los maestros para analizar en ellos aquellas líneas de sentido que se relacionan con el tópico estudiado en la actual investigación.

De este modo, el diseño de la entrevista no directiva implica tener en cuenta algunos puntos relevantes para indagar con cada uno de los maestros, tales como: ¿qué significa ser maestro de lengua castellana en la ruralidad? ¿cómo llegó a ejercer la docencia en la ruralidad? ¿cuál es la experiencia que más lo ha marcado en la ruralidad? ¿qué elementos de la formación profesional estuvieron relacionados con la ruralidad? ¿cómo llegó a ser maestro? ¿por qué enseña lengua castellana? ¿qué le gusta y qué no le gusta de enseñar lengua castellana? ¿qué diferencias hay entre enseñar aquí y enseñar en otra parte? ¿cómo ha sido trabajar con esta comunidad? ¿fue difícil iniciar a trabajar con el modelo de Escuela Nueva? y ¿siente que hay diferencia entre ser maestro urbano y ser maestro rural? Sin embargo, estas son preguntas base que pueden ser usadas en algún momento del encuentro, pero no es necesario plantearlas todas y mucho menos en el orden mencionado ya que los interrogantes y el rumbo de la entrevista no directiva se va configurando una vez que se esté realizando la misma, nutriendo el diálogo con lo que va aportando cada uno de los participantes, haciendo libres asociaciones y evocando experiencias relacionadas con lo que se esté debatiendo en un momento específico de la conversación.

Una vez que se hayan realizado las respectivas entrevistas y se tengan debidamente grabadas, se procede a realizar la transcripción de las mismas y se inician a rastrear los fragmentos del discurso que permiten reconstruir la historia de vida del maestro, es decir, a partir de lo enunciado en la entrevista se recopilan aquellas declaraciones relacionadas con la enseñanza del maestro en la ruralidad y se hila la historia de cada uno de los participantes, generando en cada relato un análisis que va dejando entrever los hallazgos de la investigación.

4. Tejedores de experiencias: narrativas para develar significados

Los constructos teóricos y metodológicos elaborados en los capítulos anteriores, están pensados para desplegar el presente capítulo, en el cual se describen los significados asociados al quehacer docente del maestro de lengua castellana en la ruralidad, esto es posible gracias a la reconstrucción de las voces de cada uno de los maestros implicados en el proceso investigativo, quienes a través de sus perspectivas aportan hilos o retazos para conformar un tejido interpretativo sobre el tópico abordado en la investigación, lo cual, en últimas, contribuye a la construcción de saber pedagógico a partir de una reflexión sobre la *praxis* y el análisis del trasegar de cada docente por la escuela rural.

Teniendo en cuenta la perspectiva de las nuevas ruralidades, esbozada en el segundo capítulo, se pretende dar cuenta de las percepciones, encuentros y transformaciones tejidas en el ser de los maestros a partir de su relación con lo rural, evidenciando sus imaginarios, los vacíos conceptuales que emergieron en la formación inicial y la experiencia que se configura a partir de su ejercicio docente. Todo esto, en aras de vislumbrar la labor del maestro rural, haciendo visible sus particularidades para establecer un diálogo entre estos aspectos y su relación con la enseñanza de la lengua castellana, es decir, se analizan los significados asociados a la docencia rural para comprender cómo el maestro de lengua castellana entra a ser parte de dicha dinámica y se configura en dicho territorio.

De este modo, se reconstruyen cinco historias de vida de maestros, incluida la mía, quienes somos parte de este proceso investigativo, para ello, se esbozan las narrativas que subyacen en las entrevistas realizadas, es decir, la voz recopilada a través de los encuentros que se tuvo con los maestros participantes, se configura en el argumento de sus narrativas, lo que se hará a continuación es dar cuenta de su trama, hilando los fibras de sus experiencias para ir develando los significados asociados a la construcción del maestro de lengua castellana en la ruralidad.

Es menester recordar que los maestros seleccionados cumplen con la condición de ser licenciados en lengua castellana o estar estudiando esta carrera, además, reflejan en su accionar



pedagógico un interés particular por reflexionar sobre lo que representa para ellos la educación rural. Asimismo, es importante volver a mencionar que los contextos en los que se sitúa su práctica pedagógica son sedes rurales de la IEENSPJB, a saber: CER Mina Vieja, CER El Roble, CER Orobajo Santa Inés y CER Vallecitos, establecimientos educativos que comparten ciertas dinámicas, las cuales fueron descritas en el primer capítulo.

Se realizará entonces, un viaje por la experiencia del otro, posando la palabra en las historias de estos tejedores que con sus retazos de vida han trenzado imágenes llenas de sentidos y significados, cada uno cuenta una historia diferente, son varios los caminos que se esbozan para trasegar la ruralidad, encontrarse con la palabra y vivificar el valor del quehacer docente en dichos escenarios.

Sea pues entendida la figura del tejedor como ese artesano que entrelaza significados para dar cuenta de los matices de sus experiencias, es decir, el *tejedor* es el maestro mismo que habita la enseñanza en la ruralidad, el cual en medio de las dinámicas particulares de sus contextos da puntadas para mostrar el testimonio que ha configurado cada uno en medio de su relación con la educación en las comunidades campesinas.

En este sentido, a continuación, se presentan las voces de los sujetos que hacen parte de este proceso investigativo, las cuales a su vez encarnan la dualidad de ser hilo y puntada de estos tejedores de experiencias que develan significados a través de sus narrativas, a saber:

4.1 Esteban Tamayo, un maestro innovador

Reconstruir la historia de mi compañero Esteban es permitir que mi mirada se dirija sobre un ave sigilosa que observa desde lo alto el panorama educativo, emprendió vuelo en el municipio de Donmatias, específicamente en la vereda Mocarongo, cuando, sin ser docente todavía, el hilo de su historia encontró una madeja para ser envuelta:

Yo llegué a la docencia por casualidades de la vida, tenía ciertos conocimientos técnicos en el área de informática y una persona vio en mí potencial y me propuso un trabajo como



maestro en bachillerato dando clases de informática, pero ahí es donde yo logro consolidar como esa vocación y ese amor por la docencia ya que en este lugar recuerdo mucho a un estudiante de noveno, que en alguna ocasión finalizando el año se acerca a mí y me dice: “profe yo me voy a retirar de este lugar”, como era un colegio católico yo creí pues que simplemente ya estaba aburrido de los rezos y de esas cosas, entonces le pregunté: “ve y ¿por qué?” y él me responde que por mi culpa, inmediatamente yo sentí pues como susto, como miedo de lo que él más me iba a decir porque cuando te dicen que por tu culpa sientes que es algo malo y finalmente el complementa su respuesta diciéndome: “profe es que usted es muy teso y yo cuando tenga su edad voy a superarlo”, entonces eso me abrió como los ojos, me abrió el panorama y me dijo que definitivamente yo estaba en el lugar que era, que esa era mi profesión, que debía seguir fomentando este proceso y por eso yo creo que a partir de ese momento nació en mí la vocación y el deseo de ser maestro. (2019)

De este modo, los matices que adquiere el ovillo de Esteban están atravesados por la admiración que genera en los demás, por su liderazgo y elocuencia, dichas cualidades también lo caracterizan en el grupo de maestros de las sedes rurales, es un líder innato, siempre brinda sus ideas y comparte sus estrategias, permitiendo entretejer saberes que se convierten en puntos de referencia para los demás. Asimismo, tanto el sitio donde Esteban empezó a tejer como el lugar desde donde teje actualmente, son contextos ubicados en la región Norte del departamento de Antioquia, y a su vez, prevalece en ambos la presencia de una comunidad religiosa, lo cual, pese a ser un hecho aparentemente fortuito, habla de una causalidad aunada al rol que cumple la religión en estos municipios y, por ende, en los territorios.

Ahora bien, al continuar desenmarañando los hilos de la historia de Esteban, se percibe un fuerte vínculo con la innovación tecnológica y el inglés, áreas que se configuraron en alicientes para ser maestro, su primer contacto con la docencia se da precisamente orientando estas materias en colegios privados, siendo estos un medio para potenciar sus habilidades como docente y adquirir experiencia en el campo de la educación a partir de la vivencia de su propia *praxis*.



En su discurso se puede evidenciar que no hay un interés marcado por la literatura, sus gustos se inclinan más por otras áreas y el hecho de ser Licenciado en lengua castellana es una decisión que asume porque esta carrera,

La ofrecían en forma virtual en la universidad del municipio, la Universidad Católica del Norte, aunque se aleja de ese gusto por la tecnología está inmersa en ella y por el hecho de ser virtual, entonces estoy también aplicando todos esos conocimientos tecnológicos que tengo en un ambiente nuevo, en la parte de lenguaje. Tomo también esa carrera de licenciatura en el lenguaje porque también en el énfasis hacen al idioma extranjero que también viene a ser uno de mis gustos fuertes, entonces sentí que esa era la carrera que me beneficiaba, porque me iba a dar herramientas para esas cosas que me gustan hacer. (2019)

Así pues, el pregrado en lengua castellana se convierte en un medio para que Esteban potencie su gusto por el inglés y la tecnología, pero no hay un interés directo por las letras, incluso el mismo lo aclara cuando enuncia que:

Pues realmente no he sido una persona de preferencias literarias, no te voy a mentir que me la pase leyendo, o que tenga un montón de libros leídos en mi acervo [...] me gusta leer sobre la marcha, sobre lo que necesito, sobre lo que voy estudiando, sobre lo que estoy aprendiendo, no soy de coger un libro por *hobby*, porque no es mi *hobby* la lectura ¿cierto?, pero cuándo tengo una inquietud, cuando estoy inquieto por un aprendizaje, es en ese momento donde surge esa necesidad de leer, de buscar libros, de buscar revistas, de buscar cualquier información que me sirva para crecer. (2019)

De esta manera, Tamayo es maestro de lengua castellana gracias a la circunstancialidad y a las oportunidades que se le presentan, pero la base que lo motiva a ejercer esta vocación dista de una pasión por la literatura, la cual es una característica del perfil del maestro de lengua castellana, este debe ser un gran lector, si el maestro no lee, no puede transmitir amor por la literatura, ya que esta “es como una enfermedad, es como tener gripa, el que no está contagiado no puede transmitirla” (Mendoza, comunicación personal, 10 de octubre de 2013), de ahí que es muy importante que el maestro sienta gusto por la lectura, sin embargo, en el caso de Esteban este



aspecto no es tan fuerte y es desplazado por un interés hacia la docencia, basado en la posibilidad que tiene de transformar vidas, generar aprendizajes en el otro, innovar en el campo de la educación y ser un líder en la comunidad educativa.

Lo descrito anteriormente lo lleva a la práctica en la Institución Monseñor Miguel Ángel Builes de Donmatias y en el Colegio Técnico Nuestra Señora de las Misericordias de Santa Rosa de Osos, instituciones privadas en las que enseñó en bachillerato y exploró su quehacer educativo, ampliando la gama de estrategias y adquiriendo nuevos aprendizajes derivados de su relación con las comunidades educativas, haciendo que se fortaleciera su rol como maestro.

Después de esta temporada en colegios privados, Esteban llega al magisterio en el año 2010 e instala su práctica pedagógica en el sector público en el CER Vallecitos, esto generó cambios de diversa índole ya que experimentó un tránsito de secundaria a primaria y de un contexto urbano a otro rural:

Lo primero en que pienso es que debo adaptar mis metodologías ya que los jóvenes se enganchan con uno de formas muy diferentes a los niños ¿cierto?, los niños te ven a vos como maestro inmediatamente te relacionan como con la figura paterna ¿cierto?, mientras que los adolescentes te van a buscar más como amigo [...] En la parte urbana tú encuentras exigencias de parte de la familia, de los directivos, con relación a los cumplimientos ¿cierto?, que el niño si esté aprendiendo, que el niño si esté progresando, en cambio en la ruralidad todo se vuelve muy significativo, no se maneja el sistema de exigencias sino más bien un sistema de corresponsabilidad o sea que los papás hacen parte a veces también integral del proceso y para ellos, para un papá que nunca estuvo en una escuela, que es analfabeta y ver que su niño lee para él eso es muy gratificante, entonces los papás de la ruralidad con pequeños logros de sus hijos, se sienten muy orgullosos, en cambio en la parte urbana un pequeño logro de un estudiante para el papá no es significativo. (2019)

A partir de estos contrastes se perfila en Esteban una nueva etapa en su profesión docente, fase en la cual continuaría agudizando su mirada y aportándole su potencial humano a las comunidades campesinas, seguía innovando a través de proyectos con las TIC y configurando



significados de la ruralidad a partir de sus experiencias, es un convencido de que la educación rural no debe ser de menor calidad respecto a la urbana, que este es un mito que se ha propagado pero que en el contexto campesino también hay maestros dedicados que afrontan muchos retos día a día y que dan lo mejor para cualificar los procesos en el campo. Asimismo, señala que el maestro rural debe: “tener muchas estrategias, tiene que tener mucho carisma, tiene que estar dispuestos a formarse más, a prepararse más, a estar dispuesto a dar más porque las condiciones de la ruralidad son muy difíciles” (2019)

De este modo es menester señalar que, a partir de la experiencia de Esteban, empiezan a emerger algunos aspectos que él considera cruciales en el perfil de un maestro rural, a este se adhiere la camaradería como un aspecto indispensable ya que: “en la ruralidad tú haces tertulias sin darte cuenta, te haces una tertulia en la cocina con tu compañero y estás debatiendo grandes cantidades de metodologías, ¿cierto? sin ni siquiera estar pues programado, y aprendes mucho”. (2019) Esto habla de la cercanía que establecía Esteban con sus compañeros y a partir de la cual posibilitaba ampliar el aprendizaje sobre el quehacer docente, es decir, se aprende en situación, y el oficio del maestro rural no se aprende en la academia sino en el ejercicio, en la *praxis* y en la cotidianidad, ya que en la formación inicial se menciona el componente rural pero no se profundiza:

Quando estudié la parte de la Normal sí le hablan a uno de la ruralidad cierto, pero creo yo y considero que, en el mío, pues en el caso mío, de la Normal de Yarumal simplemente se quedó como en ese estudio superficial en lo que lo podíamos leer en los libros, pero nunca tuve contacto directo con la ruralidad. (2019)

Dicho testimonio está relacionado con el supuesto de Zamora (2012) el cual estriba en que los maestros rurales no están siendo preparados para su oficio y que este es aprendido en la medida en que lo ejercen, es decir, se tejen aprendizajes en la medida en que el maestro se enfrenta a la ruralidad misma y va tomando consciencia de sus particularidades.

Otro aspecto señalado por Esteban respecto al trabajo en la ruralidad es la importancia de la comunidad, ya que



Tú no solo trabajas con estudiantes, tú te involucras con sus familias, con sus padres y madres de familia, tienes que lograr que toda la comunidad entre en ese engranaje educativo, eh, donde todos participen, donde seamos apoyo uno del otro, por eso, eh, la comunidad se debe convertir en el pilar de trabajo. (2019)

Esta es otra especificidad del oficio de enseñar en la ruralidad ya que, en contraste con el sector urbano, si se hace mayor énfasis en el componente comunitario, aspecto que se configura como elemento que acompaña el ejercicio docente en estos territorios y que el maestro debe aprender a interiorizar para establecer empatía con las comunidades y hacer que el trabajo que se realiza en la escuela sea coherente con las dinámicas contextuales, esto se refiere al

Papel determinante que tiene la relación con la comunidad circundante en el reconocimiento y aceptación que pueda tener un maestro rural y, por ende, en el lugar de la escuela en la vida social de una vereda o corregimiento. Aunque para cierto sector del magisterio (los más jóvenes, los más ciudadanos, los menos tradicionales) esta idea genera una cierta resistencia, hay prácticamente consenso entre los docentes rurales en ejercicio en cuanto a que quien no tenga un buen manejo de este elemento, está condenado a pasar grandes dificultades. Esto incluye no sólo buenas “relaciones públicas”, sino también un conocimiento, una comprensión de la dinámica de las comunidades rurales y un cierto grado de compromiso con su destino. (Zamora, 2012, p.20)

Ahora bien, respecto a la incidencia de la ruralidad en la práctica pedagógica de Esteban, es evidente que esta hace que él se haya vuelto más recursivo y dé apertura al trabajo en equipo, ya que ambos aspectos se vuelven indispensables para cualificar la práctica pedagógica, asimismo dentro de su rol de maestro de lengua castellana resalta que una de las funciones más importantes es brindar acceso a la cultura escrita, ya que

El objetivo del maestro rural de lenguaje debe ser mostrarles a los estudiantes, todo ese mundo de lenguaje donde pueden encontrar el conocimiento en los libros enseñarles los libros, el periódico, la revista, ¿cierto?, todo este tipo de contextos y de herramientas, a los



que a ellos no tienen acceso en su casa, hay que abrirles ese mundo, ese panorama enseñarles que el libro es un amigo. (2019)

Esta concepción está relacionada con el concepto de literacidad expuesto por Zavala (2008), el cual plantea que hay ciertos modos de usar la lectura y la escritura, que esos espacios se deben aprovechar para la enseñanza de estas prácticas y que es precisamente en el contexto social donde estas adquieren realmente valor. De este modo, en el contexto rural dichas experiencias lectoras se fortalecen a partir de las interacciones en las que el texto escrito está inserto en la cotidianidad del contexto campesino: carteles de la junta de acción comunal, diálogos entre los integrantes de la vereda, el periódico, las noticias, tarjetas para los familiares, en suma, todo tipo de recursos que provee el contexto y que se convierten en medios para aproximar a los educandos a estas prácticas.

En síntesis, la historia de Esteban es una demostración del trasegar de un maestro por la ruralidad, el cual va construyendo significados a partir de su interacción con las comunidades campesinas, dichos significados están asociados con la adaptabilidad al contexto, el trabajo mancomunado con las familias y la lucha constante de hacer del campo una mejor opción educativa.

4.2 Paula Atehortúa, una amante casual de la docencia

Posar la mirada sobre la historia de Paula es pensar en una serie de transformaciones que hacen que su experiencia como maestra haga un recorrido desde la apatía por la docencia hasta el amor por la misma. Decide estudiar para docente debido a factores económicos, pero su sueño real era ser periodista, se imaginaba frente una cámara informando a los ciudadanos sobre los acontecimientos más importantes, sin embargo, la circunstancialidad y las condiciones familiares hacen que se convierta en una mariposa que aprendió a volar por otros vientos:

Yo me gradúo en el 2004 del Programa de Formación Complementaria, es decir, que empecé pues en el 2002, eh, la verdad sin mucho ánimo de ser maestra porque no era lo que



yo soñaba, eh, pero como pues mi mamá no tenía la posibilidad de darnos una universidad a mí y a mi hermana entonces pues decidimos hacer el ciclo. (2019)

Debido a que fue una decisión que no estuvo atravesada por un gusto que motivara la realización de este estudio, para Paula no fue fácil cursar el mismo, en los primeros semestres se le presentaron dificultades, pero con el transcurrir del tiempo las fue sorteando, de este proceso en el Programa de Formación Complementaria, ella recuerda que

A nosotros solamente nos tocó estudiar dos días a la semana, viernes en la tarde y sábado, la formación que recibimos no fue como tan nutrida para lo que nos íbamos a enfrentar, prácticamente, las prácticas pues, valga la redundancia, fueron mínimas, es que yo creo que si hicimos cinco o seis prácticas fueron muchas y eso que las hicimos dentro de la Normal en los grupitos de la Normal y fueron muy pocas, es que no fueron cinco o seis. Entonces en ese tiempo la formación que recibimos fue más bien, fue como muy mínima para lo que necesitábamos. (2019)

Este testimonio de Paula ratifica nuevamente que la formación inicial brinda algunos elementos necesarios para el quehacer práctico del docente, pero que estos se adquieren en su totalidad en la medida en que el maestro se enfrenta al mundo laboral.

Luego de culminar su formación en la Normal, Paula presenta concurso y en el año 2006 se vincula en el CER El Sabanazo, allí permanece solamente 20 días ya que la trasladan para la sede Berrío, lugar en el que estuvo cinco años, finalmente fue nombrada como maestra en el CER El Roble, que es la escuela en la que se encuentra actualmente, en este recorrido es donde aprendió realmente a ser maestra ya que “uno no se hace maestro en el aula cuando a uno le enseñan sino cuando uno está enseñando y cuando uno está aprendiendo de los niños” (2019).

Respecto a la decisión de estudiar licenciatura en lengua castellana este es otro evento que se presenta en la vida de Paula como una opción:

Pues, digamos que en el momento que la elegí también fue como la única opción que tuvimos porque yo terminé mi licenciatura con, con el Tecnológico de Antioquia, que



estaba, pues ellos estaban ofreciendo ese programa de regionalización donde iba pues cada ocho días a los municipios a ofrecer pues para terminar la licenciatura, entonces nos ofrecieron esta en, en lenguaje. (2019)

Sin embargo, cuando cursó este pregrado surgió en ella el interés por la literatura, ya que hubo un maestro que le contagió el gusto por las letras y desde ese entonces ella siente la necesidad de transmitir ese amor a sus estudiantes: “a mí me encanta que los niños lean, o sea, porque es que en los libros ellos descubren muchas cosas y aunque es un proceso difícil, porque las familias tampoco les gusta, me agrada incentivar ese gusto” (2019).

Según lo referido hasta el momento, la madeja de Paula adquirió matices que ella no eligió, sin embargo, iba tornándose color docencia y cada vez se sentía más a gusto con ese tono, al iniciar su ejercicio docente en la ruralidad, no presentó muchas dificultades ya que a pesar de no recibir la suficiente formación en la Normal ni en el Tecnológico de Antioquia, ella era egresada del programa Escuela Nueva y conocía la dinámica del modelo:

Yo soy egresada de Escuela Nueva, entonces yo más o menos tenía, tenía la idea de cómo era el trabajo con las guías, tenía más o menos la idea cómo era el trabajo con los niños, entonces no, no fue un choque tan fuerte. (2019)

De este modo, enfrentaba el trabajo en el contexto campesino teniendo ciertas bases, sin embargo, algunos elementos ya no operaban, a saber: cuando ella era estudiante cada educando debía terminar toda la guía del respectivo grado para pasar al siguiente, aspecto que ya no aplicaba en su ejercicio docente, además ya no era un trabajo tan individualizado como antes y la figura del maestro no era solo la de evaluador sino aquel que acompaña y direcciona el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

De esta manera, las dificultades no estuvieron del lado del modelo, sino de la atención a las comunidades, Paula refiere que en la sede Berrío habían

Problemas sociales complicados, eh, la gente tiende mucho al suicidio, se maneja una pobreza espiritual y una pobreza física muy grande, aparte de eso tienen la gente



acostumbrada pues a que todo se lo dan porque hay una fundación que los apoya, entonces, allá se maneja una, una situación complicada, no sé si en este momento pero cuando yo estaba, los niños pues no reconocían mucho tu rol como maestro y como autoridad sino que ellos se querían igualar con uno entonces hubo un grupo que lo cogí como desde segundo hasta quinto, entonces con esos niños yo aprendí mucho, aprendí a quererlos, aprendí a entenderlos porque a ellos hay que entenderlos mucho, a las familias, obviamente con muchísimos problemas. (2019)

Con tal panorama, lo referido anteriormente hace pensar que el maestro en la ruralidad está llamado a adaptarse al contexto y generar transformaciones en el mismo, lo cual hace que el papel de la comunidad tenga

Una incidencia significativa en el quehacer de los educadores quienes asumen ciertos papeles que se establecen de acuerdo con las actividades realizadas en la escuela rural y, desde luego, las características personales de los maestros también definen los siguientes roles: a.) El promotor comunitario: hace alusión a aquel maestro que está comprometido con la escuela y la comunidad, va más allá de los asuntos netamente escolares e involucra sus acciones para trabajar frente a las necesidades propias de las comunidades rurales vinculadas con la escuela. b.) El agente educativo en sentido limitado o escolarizado: establece una relación con la comunidad donde se instaura una comunicación con los padres de familia de los niños matriculados en la escuela netamente sobre los aspectos académicos y comportamentales de los estudiantes. c.) Agente educativo en sentido amplio: aquí la relación del educador con la comunidad es más profunda y se establece para alcanzar el mejoramiento de las condiciones educativas y culturales de la escuela, el maestro se involucra para proyectarla yendo más allá de los aspectos educativos. d.) El maestro como ciudadano: el educador en este rol es habitante de la vereda y forma parte de la comunidad, colabora para dar solución a los diferentes problemas que atañen a los pobladores que junto con él comparten un mismo territorio. Actualmente ya son escasos los maestros que asumen este rol pues muy pocos viven en las veredas donde laboran. (Molina, 2019, p.94)



Por consiguiente, Paula no era un agente educativo en sentido limitado, sino que se perfilaba como una promotora comunitaria, no era solo la maestra de aula, que va y dicta una clase, sino era una docente polifacética:

En el contexto rural vos sos el maestro para todo, para todo, vos sos el maestro para hacer el aseo, vos sos el maestro para estar pendiente del restaurante escolar, vos sos el maestro para estar pendiente de toda la papelería, vos sos el maestro que tiene que escuchar a las mamás que tienen dificultades con los esposos o los esposos que tienen dificultades con las esposas, vos sos el maestro que tiene que escuchar a los niños que llegan sin desayunar y que piden algo de comer antes de empezar clase, vos sos el maestro que tiene que decirle a una mamá: hágame el favor y bañe a su niño para podérmelo mandar a la escuela, vos sos el maestro que tiene que aguantar que un niño te llegue a las nueve de la mañana, uno qué puede hacer, no los podemos devolver. Entonces uno es el maestro para absolutamente todo (2019)

Es así como se nutre la concepción de un maestro que excede sus funciones y adquiere otras que, aunque no le corresponden, está convocado a cumplirlas debido a que la dinámica del contexto lo demanda, a tal punto que se realizan labores que no se tenían en mente:

Yo en mi vida había sembrado una mata, yo en mi vida había cogido un azadón y lo que hace que llegué al Roble, nosotros sabemos que para que los niños puedan seguirnos, entonces nosotros tenemos que irnos a trabajar con el azadón, que para que las mamás vean que, que si vale la pena ayudar. (2019)

Por consiguiente, la ruralidad incide en Paula dotándola de características que exceden su perfil, es como si se configurara una identidad tácita que dictamina otras funciones que no son directamente pedagógicas sino comunitarias, es decir, se convierte casi en un imperativo ser un líder en el territorio campesino, ya que la relación cotidiana que se sostiene con las poblaciones hace que el docente comience a ser alguien importante no solo para la escuela, sino para la vereda.



Otro aspecto que se desprende de la experiencia de Paula es la valoración de las planeaciones multigrado ya que, al estar enfrentado a la enseñanza de varios grados a la vez, el maestro no puede tener los temas fraccionados, sino que debe encontrar puntos de encuentro para dinamizar los contenidos, este es un aprendizaje que Paula adquirió recientemente gracias a la intervención del Programa Todos a Aprender y con el cual se ha sentido a gusto, porque le permite impartir una enseñanza más cohesionada con todos los estudiantes sin importar el grado en el que se encuentren.

Según lo referido hasta el momento, Paula siente amor por la ruralidad, se encuentra cómoda enseñando en este contexto, le ha cogido cariño a su profesión en el territorio campesino, se ha vuelto más empática y entregada, cada día se levanta con entusiasmo de saber que va para la escuela El Roble y su permanencia es firme, al punto de decir que: “me visualizo terminando mis últimos días de maestra en el Roble” (2019), es decir, se siente maestra rural y está empoderada de ese rol.

En resumen, esta maestra aprendió a través de su experiencia, la importancia de dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo presente las características contextuales de los territorios, reconociendo la importancia de las comunidades y la integración de los conocimientos para llevar a cabo los procesos formativos. Asimismo, se ha empoderado de su rol y ha asumido un compromiso con la educación rural que involucra aspectos que van desde lo académico hasta la proyección social.

4.3 Carmen Sofía Rivillas, una maestra que deja huella

Hay personas que pasan por la vida de los demás y dejan un legado que permite generar transformaciones, su accionar impacta tanto, que su propia existencia se convierte en sinónimo de lucha, cambio y devenir, siempre actúan desde el corazón y movilizan a quienes están a su alrededor, esto es precisamente lo que ocurre con la maestra Carmen, una docente comprometida que ha contribuido a la transformación del territorio en el que se ha encontrado.



Desde que estaba en el grado décimo en la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos se interesó por ser docente, debido a que tenía como referente a una maestra que le transmitió la pasión por enseñar, del mismo modo, sus hermanitas también la inspiraron para orientarse a tomar esta decisión, así que cursó felizmente sus estudios en el Programa de Formación Complementaria y posteriormente la licenciatura en lengua castellana en el Tecnológico de Antioquia.

Una vez que finalizó sus estudios en el Programa de Formación Complementaria, la maestra Carmen inicia su primera experiencia como docente en el CER La Planta, contexto rural del municipio de Santa Rosa de Osos, allí permaneció durante dos años y logró consolidar procesos de transformación en la comunidad campesina, de dicha experiencia ella recuerda que:

Fue enfrentarme sola a una comunidad, más que todo a los padres de familia y fue enfrentarme a un grupo de niños de distintas edades porque era desde primero a quinto y era pues cuándo eso el preescolar no era así que se exigía así al primero, no de primero a quinto, ellos entraban prácticamente en primero sin saber nada entonces nos tocaba hacer en la elaboración de fichas con mi prima, como que fue otro material que yo le ayudaba a ella entonces ella me facilitó mucho, mucho material, entonces cada duda que yo tenía ella me las iba, ah vea puede llevarse este formato hacerlo así, entonces ya era como una ayuda, que yo tenía para la zona rural entonces fue algo, hablar directamente con padres y cada uno su situación ir conociéndolos, más los niños, y más la gestión porque fuera de eso una escuelita caída entonces te tocaba gestionar recursos que con el alcalde, ahí si ir a tocar puertas para mejorar esa situación. (2019)

De este modo fue un encuentro sorpresivo lleno de novedades, no era solamente estar con un grupo de estudiantes sino con toda la comunidad y las particularidades de la escuela, Carmen se perfilaba como la representante del estado en la vereda y, por ende, los ajustes que debían realizarse en torno a estos aspectos le correspondía gestionarlos a ella, por este motivo tocó puertas en la administración, fue a planeación y logró obtener recursos para mejorar la infraestructura de la escuela, asimismo, emprendió otras acciones con la comunidad educativa, creó un grupo de mujeres y elaboró material para los estudiantes aprovechando los recursos que tenía en el medio,



es decir, la recursividad es una incidencia de la ruralidad en su práctica pedagógica, ya que esta, según Zamora (2008) permite combatir la precariedad y la escasez de recursos en el entorno campesino, por tal motivo, el maestro debe suplir la carencia de material didáctico y diseñar procesos formativos que favorezcan la construcción de aprendizajes a partir de la utilización innovadora de los elementos con los que cuenta alrededor.

Posteriormente, Carmen Sofía gana el concurso docente y se vincula en el CER Orobajo Riogrande, allí permaneció 2 meses, para luego llegar al CER Orobajo Santa Inés, que es la escuela en la que se encuentra actualmente, allí se ha sentido satisfecha por el trabajo realizado, se han generado transformaciones en la planta física de la escuela, ha aumentado la cobertura de estudiantes e instalaron el programa de Postprimaria.

Como se puede evidenciar, en el testimonio de Carmen, el maestro rural está convocado a dinamizar las áreas de gestión institucional, a saber: directiva, administrativa, académica y comunitaria, su labor oscila entre las cuatro y no se centra solamente en el factor académico, ya que los aspectos de infraestructura, ampliación de cobertura y búsqueda de recursos también le corresponde gestionarlos al maestro.

Hasta el momento, la madeja de Carmen ha mostrado hilos de su experiencia en algunas escuelas, ahora es momento de visibilizar sus concepciones alrededor de la lectura y la escritura y su perfil de maestra de lengua castellana, al respecto ella considera que leer es una oportunidad de transportarse a otros mundos y comprender a las demás personas y la escritura la concibe como una forma de “darte cuenta de las necesidades que tienen los muchachos” (2019), una suerte de catarsis en la que afloran las inquietudes y preocupaciones para tramitarlas en el aula.

Por tal motivo, Carmen le da un privilegio a la lectura y la escritura en el aula de clase ya que son procesos centrales para poder dinamizar el modelo de Escuela Nueva, ella considera que para desenvolverse bien en todas las áreas es indispensable dominar estas habilidades de manera satisfactoria, por eso aborda con los estudiantes diversidad de textos entre los que se encuentran



los libros de la fundación Secretos para Contar¹⁶, material que se convierte en un referente para la zona rural, ya que dotan a los estudiantes con textos de gran riqueza temática entre la que se destaca la tradición oral y el cuidado de las plantas, es decir, son materiales contextualizados, que plantean experiencias lectoras, teniendo en cuenta los aspectos que pululan en el contexto.

Ahora bien, en cuanto a la escritura Carmen refiere que

Tenemos una herramienta muy bonita en la escuela que es el cuaderno viajero, entonces por ejemplo ese cuaderno lo pasamos por familia, entonces decimos este mes va ser o vamos a empezar trabalenguas y todos van escribir, o sea, lo escriben y, y grafican también o sea lo adornan para que quede bien lindo, decimos por ejemplo cinco trabalenguas o si quiere más pues ya, ya es porque le nace escribir más, entonces al otro día empezamos con eso, entonces listo, le tocó a quien el cuaderno viajero ah bueno, venga pues eh, eh el empieza a decirnos los trabalenguas y entonces los otros escuchan se ríen eso gozan ay profe yo me lo llevo, yo me lo llevo, pero como a veces nosotros lo seguimos por orden de lista para que no se nos olvide quien lo tiene entonces ahí ya como para seguir como la secuencia entonces lo hacemos, lo hacemos en toda la escuela desde primaria preescolar con sus dibujos y primaria en colaboración de la casa, preescolar también le colaboran a veces cuando es escritura y eso así, ellos lo grafican y los papás o los hermanitos le ayudan con la escritura y, y noveno también o sea y bachillerato, toda la bachillerato lo manejamos juntas. (2019)

Es así como el maestro de lengua castellana en la ruralidad se convierte en un promotor de la cultura escrita, la cual es concebida como

Un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir. Se asume una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización (*literacy*) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la

¹⁶ Secretos para contar es una fundación que promueve la lectura y la escritura en el campo colombiano, donando libros a los estudiantes, maestros y escuelas rurales.



escritura; asimismo, se propone que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. (Kalman, 2003, p.39)

Por consiguiente, se usa la lectura y la escritura a través de la interacción social, movilizándolo a los estudiantes para que se empoderen de estos procesos y se vayan contagiando de un gusto por estas prácticas en tanto se convierten en puentes que unen a la familia, la escuela y los estudiantes, lo cual permite consolidar una sinergia entre los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, Carmen refiere que la ruralidad hace que el maestro de lengua castellana se vuelva muy estratégico, ya que debe idear

Muchas estrategias que le, o sea, que lo lleven a que los estudiantes amen la lectura, entonces por ejemplo es crear obras de teatro sacados ahí mismo de los libros, nosotros tuvimos la experiencia entonces lo hicimos eh, eh bueno vamos a hacer un carrusel entonces ustedes se van a encargar de una obra de teatro, ustedes de un poema, ustedes de, de o sea diferente tipología y era llevarlo allá. (2019)

Se trata de aprovechar las habilidades de cada estudiante, ser muy creativo y no caer en la monotonía; según este testimonio, la educación en la ruralidad es sinónimo de perseverancia e ingenio, cada situación es una oportunidad para enseñarle algo a los estudiantes y hacer de ellos personas preparadas para enfrentarse a la sociedad.

Según lo dicho hasta el momento, Carmen se siente a gusto enseñando en la ruralidad, ella da lo mejor de sí para hacer del campo un lugar en el que se dignifica la vida de los miembros de las comunidades campesinas, su labor está atravesada por un compromiso ético con la comunidad y con la firme convicción de generar transformaciones en los contextos en los que ejerce su quehacer educativo.

En síntesis, según el relato de esta maestra, el docente de lengua castellana en la ruralidad debe dejar huella en las comunidades, acercándolos a la lectura y la escritura de manera agradable,



hasta al punto de convertir estas prácticas en algo ameno y cotidiano que les permita resignificar su visión de mundo y la manera de relacionarse con los demás.

4.4 Ana Isabel López, una maestra que asume retos

La madeja de Ana se empieza a teñir con matices de docencia desde que era niña, su sueño fue ser maestra de arte, pero por algunas circunstancias no pudo estudiar esa carrera e hizo el Programa de Formación Complementaria en la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos, posteriormente trabajó dos años en el aula especial de la misma institución y luego direccionó procesos formativos en el grado de primero, fue así como inició su labor educativa, después estudió la licenciatura en lengua castellana y finalmente cursó estudios de Maestría en Educación.

Su infancia estuvo rodeada de vacas y cultivos, cursó estudios en escuelas rurales y realizaba las labores del campo antes de ir a estudiar, jugaba a ser maestra con sus compañeras de escuela y disfrutaba mucho aprender, a partir de su experiencia como estudiante de Escuela Nueva encuentra varias diferencias respecto a la manera como se dinamiza el modelo en la actualidad, entre las comparaciones que establece se destacan la flexibilidad en la promoción (antes se pasaba de grado cuando se completaba la guía) el aprendizaje memorístico que primaba anteriormente y el rol del maestro que deja de ser muy pasivo a convertirse en un dinamizador del proceso, el cual según Zamora (2008) posee ciertas especificidades que lo caracterizan y particularizan su quehacer haciendo que sea líder, estratega, recursivo y creativo.

Ahora bien, respecto a su experiencia como maestra rural, después de ejercer en la Escuela Normal, Ana comienza a laborar en el CER Las Ánimas, de dicho encuentro ella recuerda que:

cuando yo llegué a la rural eso fue un choque muy tremendo, yo no conocía, yo desconocía totalmente el trabajo de la ruralidad y yo llegar a enfrentarme de una con seis grupos uno se quería enloquecer [...] a mí me tocó llegar de una y a trabajar, vaya rebusque los libros que dejó el otro profesor y mire a ver lo que tiene que hacer, empiece con el PEI ¿yo cómo voy hacer un PEI? yo no sabía nada yo conocía nada de eso, que los componentes y yo: “yo cómo voy hacer esto si yo lo desconozco total” pero bueno así es que uno aprende pero muy



duro. Esos primeros días fueron muy duros, muy duros de lágrimas yo no lloraba en la escuela, pero lloraba en mi casa. (2020)

Sin embargo, todas estas dificultades las logró sortear pidiéndole apoyo a sus antiguas compañeras de trabajo, quienes la orientaban para afrontar ciertas situaciones que se presentaban en la escuela y le ayudaban a consolidar metodologías de trabajo efectivas para dar continuidad a los procesos formativos que acaecen en la escuela, generando transformaciones que van desde la integración de los padres de familia hasta el cambio de metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura:

El contexto de las familias era más bien difícil porque es una vereda pequeña pero es una vereda dividida en dos, entonces los de la parte de abajo no quieren a los de la parte de arriba, entonces era muy difícil, fue muy difícil al comienzo, al comienzo fue muy difícil porque usted iba hacer una escuela de padres porque usted tenía que empezar con eso para poderse ganar a los papás entonces una escuela de padres entonces iban los de abajo, no iban los de arriba, sí iban los de arriba no iban los de abajo porque no se querían, la misma familia pero no se querían, entonces para poder uno llegar a unirlos, fue un trabajo largo.[...] En las tardes hacíamos clasecitas con los papás de matemáticas y clases de español porque era lo principal enseñarles a leer y explicarles este cambio de metodología porque entonces allá lo que primaba era la cartilla de *Nacho lee*, y a la cartilla de *Coquito* entonces claro el niño leía, pero te leía la cartilla de *Coquito* porque se la sabía de memoria. (2020)

De este modo, Ana logró, a través de escuelas de padres, mejorar las relaciones interpersonales entre las familias de la vereda y asimismo implantó otro método de enseñanza para la lectura y la escritura, sembrando un cambio en esta comunidad y mostrándoles otra perspectiva en la adquisición de estas prácticas, contribuyendo así al intercambio de saberes que nutre la relación entre maestro – territorio, haciendo que como lo enuncia Sosa (2012), se establezca una relación simbiótica en la que ambos devienen en el transcurrir mismo de la historia, es decir, los



dos se aportan entre sí, generando progreso en la comunidad y crecimiento profesional en el docente.

Luego de esta experiencia en el CER Las Ánimas, la maestra Ana llega en el año 2007 al CER El Roble, allí tuvo un nuevo reto relacionado con la disciplina de los estudiantes:

Cuando yo llegué al Roble todos los niños eran extraedad, ahora ya no se ve casi eso, cuando yo llegué al Roble los niños de tercero tenían once, doce y trece años, eran jóvenes, allá no había una disciplina y estos muchachos no querían hacer nada estos muchachos no querían sino vivir afuera brincando en los árboles como unos chivitos en las mangas, entonces uno llegar como a inculcar algo que no existe es muy difícil pero cuando usted lo logra, usted se siente feliz, y cuándo usted se gana ese respeto de los estudiantes mucho mejor, porque cuando yo llegué al Roble los estudiantes eran más grandes y los primeros días yo lloraba y caminaba de esquina a esquina y en el descanso se arrimaban las niñas y me decían: “¿profe estás aburrída?” y yo “no” pero nadie sabía el nudo que yo tenía en la garganta y yo me venía para la casa y yo: “yo por qué cambié, yo por qué cambié, si yo ya había formado una comunidad, para llegar a coger otra desde cero” ay yo lloraba, yo: “Dios mío” yo no me sentía como capaz porque los muchachos me decían que querían vivir en descanso entonces yo llegué a poner una disciplina que no había y ellos ahí chocamos me decían en el descanso: “¿ya se acabó el descanso? profesora vea ya salió el sol, saque la sillita coja el cigarrillo y vaya siéntese en la mitad del patio” y uno se ponía colorado, uno no sabía qué hacer. (2020)

Dicha situación da cuenta de las diferentes especificidades que tienen los contextos, es decir, pese a ser dos territorios rurales cada uno tiene sus particularidades e impone nuevos retos, en este caso la maestra Ana se enfrentaba a estudiantes extraedad sin una disciplina de trabajo bien interiorizada, lo cual habla de un nuevo aspecto para ser pensado dentro de la ejecución de su práctica pedagógica, haciendo que su experiencia se nutra con la vivencia de ciertas situaciones que forjan su carácter de maestra, y que la convierten en alguien que configura una narrativa



atravesada por distintas percepciones sobre lo que es la educación en la ruralidad, a partir precisamente de estas circunstancias disímiles a las que se enfrenta.

Según lo dicho hasta el momento, se puede evidenciar que en el testimonio de Ana subyace el enfrentamiento con lo novedoso, es decir, la ruralidad incide en el maestro enfrentándolo a una serie de retos constantes que resignifican su quehacer docente y hacen que se movilice a buscar alternativas de solución ante las posibles eventualidades que se insertan en su cotidianidad laboral, esto enriquece su quehacer y lo perfila como un actor del sistema educativo que está en constante resignificación.

Ahora bien, según la maestra Ana el maestro rural se diferencia del urbano, ya que el primero adquiere funciones que no se adjudican al segundo, esto se evidencia cuando ella afirma que:

En lo urbano usted solamente se desempeña como el maestro del aula de clase ¿cierto?, la responsabilidad con los papás es muy poquita, solamente es ver cómo va el niño, los avances o lo que tiene que mejorar el estudiante y nada más ¿cierto? una o dos reuniones al año que le toca con los padres de familia de pronto una escuela de padres porque de resto se encarga la institución de estas cosas ¿cierto?, si el niño está enfermo pues se llama al papá y se va para el médico, si el niño tiene dificultades de aprendizaje pues está la psicóloga, la orientadora o está la profesora de apoyo, en la rural usted no tiene esto, usted en la rural usted es el médico, usted es el psicorientador, usted a veces hace el papel de padre de familia porque aunque hay niños que tengan el papá y la mamá son huérfanos y usted es ese referente usted es esa mamá en la escuela, puede llegar a veces de momento y decirle a usted “mamá” o decirle a usted “ay papá” pero es porque el niño lo ve a usted como ese referente porque hay niños que en la casa no tienen ese cariño, no tienen ese afecto ellos llegan a buscarlo a la escuela entonces mire la diferencia que hay, usted en la vereda es todo. (2020)

En este aspecto convergen los maestros que hacen parte de este proceso investigativo, todos reconocen que el maestro rural adquiere ciertas funciones condicionadas por el contexto y que les



corresponde tramitar asuntos que no siempre se circunscriben dentro del ámbito pedagógico, lo cual indica, en suma, que son mayores las funciones del maestro rural, es decir, la ruralidad incide en la práctica del maestro otorgándole obligaciones extra que hacen que su labor encierre mayores responsabilidades.

Por otra parte, en lo concerniente al papel del maestro de lengua castellana en la ruralidad, la maestra Ana refiere que es muy importante consolidar las prácticas de lectura y escritura ya que la interiorización de estas permite afinar procesos formativos en las demás áreas, de ahí que estas tengan un papel central en su práctica pedagógica, ella considera que es muy importante

Enseñarles a los niños a leer desde una imagen y a crear textos desde la imagen a dejar ese temor que no crezcan con ese temor con el que uno creció de escribir, como ese susto de uno expresar por escrito lo que uno vive entonces llevar y darle la confianza a ese niño que usted le llevó esa ficha, que usted le llevo solamente un muñequito y que ese niño va a expresar no que usted le va a imponer si no que libre, libre y a medida de que el niño le va escribiendo entonces usted ya le va exigiendo. (2020)

Por consiguiente, la ruralidad plantea el reto de hacer amenas las prácticas de lectura y escritura acercando a los estudiantes a estas de tal modo que se pierda todo tipo de temores hacia ellas, generando ambientes de confianza en los que se geste el interés y amor por las letras, lo cual permite afinar la mirada de los estudiantes, fortalecer su espontaneidad y agudizar su pensamiento crítico.

En definitiva, Ana es una maestra que asume retos en la ruralidad, su trayectoria ha estado marcada por la resolución de ciertas circunstancias que hacen que genere cambios en los contextos en los que se encuentra, su amor y entrega hacen de ella una docente que le aporta mucho a las comunidades ya que su quehacer está atravesado por el compromiso y la dedicación.

4.5 Mi experiencia en la ruralidad, el espejo de mi *praxis*



Después de visibilizar la incidencia de la ruralidad en mis compañeros, es momento de volver la mirada a mi experiencia docente, evidenciando las percepciones, encuentros y transformaciones que he tenido en el contexto campesino y en mi ser de maestro. Para iniciar quiero resaltar que dentro de mis aspiraciones vocacionales no estaba ser docente, en el colegio me llamaba la atención el diseño gráfico, pero al igual que algunos de mis compañeros, por ciertas circunstancias no accedí a estudiar lo que quería y terminé viendo en el Programa de Formación Complementaria una alternativa para seguir estudiando, inicialmente atravesé una fase de exploración en la que iba comprobando si realmente me gustaba lo que me ofrecían en este estudio y en la medida que transcurrían los días me parecía más atractiva la idea de ser maestro.

En el Programa tuve profesores que me inspiraron a ser maestro, transmitían pasión por lo que hacían y su ejercicio docente se convertía en testimonio de reflexión y transformación, es decir, reflejaban un devenir constante que le restaba monotonía a lo que hacían, convirtiéndose en dinamizadores de sus prácticas pedagógicas y, por ende, en ejemplo a seguir.

Una vez finalicé el Programa de Formación Complementaria, comencé a laborar como maestro reemplazando licencias de maternidad, la primera de ellas fue en un colegio urbano en el grado segundo de la Institución Educativa Marco Tobón Mejía y la segunda fue en un contexto rural en el CER Oro Bajo Santana con los grados cuarto y quinto, estas experiencias me sirvieron para aterrizar en la práctica lo que me habían enseñado en la Normal y para tener mis primeros contactos con las dinámicas escolares.

Luego de estas experiencias inicié mis estudios de licenciatura en lengua castellana, y en el año 2018 me vinculé al magisterio en el CER Mina Vieja, llegar a esta escuela se configuró para mí en un reto ya que seguía teniendo muchas dudas sobre la didáctica multigrado y el trabajo con las comunidades campesinas, yo era consciente de la importancia del contexto para direccionar mi práctica pedagógica, pero no contaba con las herramientas pertinentes para tener en cuenta las dinámicas del entorno, debido a que

A la mayoría de los educadores no se les prepara para realizar esta delicada labor de “lectura - interpretación - ajuste”, por lo que es poco lo que se hace en esta materia y, en



consecuencia, los contenidos y métodos de trabajo se aplican sin revisión ni adecuación a las condiciones del medio, en buena parte porque no sabemos de qué condiciones y necesidades estamos hablando. En otros términos, los educadores rurales identifican éste como uno de los principales retos que afrontan, pero al mismo tiempo aseguran muchos de ellos que carecen de las herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo. (Zamora, 2012, p.23)

De este modo, comencé a transitar un camino de aprendizajes en la ruralidad, al inicio contaba con otros dos compañeros, es decir, yo estaba a cargo de dos grados: preescolar y primero, al año siguiente uno de mis compañeros renunció y quedamos dos docentes en la sede, por tal razón, ya estaba a cargo de preescolar, primero y segundo, dicha situación exigía de mí preparar clases para tres grados a la vez y adquirir destrezas metodológicas que no había tenido la oportunidad de desarrollar cuando cursé mis estudios en el Programa de Formación Complementaria.

El oficio de enseñar en la ruralidad lo fui aprendiendo en la medida en que ejercía mi práctica pedagógica, enfrentándome a la enseñanza de los grados que tenía a mi cargo y apoyándome en otros maestros con más experiencia a quienes les consultaba algunas dudas que me surgían respecto a los procesos de enseñanza de lectura y escritura, así como el manejo de distintos grados de manera simultánea, es decir, el colectivo docente se perfilaba como una alternativa de mejoramiento permanente que contribuía a que cualificara mi ejercicio docente.

En la medida que transcurrían los días enseñando en el CER Mina Vieja, comenzaban a emerger ciertas especificidades de la ruralidad: el trabajo en la huerta escolar, el restaurante y el jardín, fueron aspectos para los cuales no contaba con preparación alguna, así que me vi en la obligación de ir aprendiendo sobre la marcha y adaptarme al contexto, ya que dichos elementos son constitutivos del trabajo con las comunidades campesinas, porque a través de ellos se realiza un intercambio de saberes en el que la huerta y el jardín se convierten en escenarios de aprendizaje que hacen que la enseñanza esté más contextualizada.



Por otra parte, en medio del transcurrir de mi práctica también me iba dando cuenta de las particularidades de las familias, en algunos casos, los acudientes no estaban alfabetizados entonces se les dificultaba realizar un acompañamiento a sus hijos, en otras ocasiones, se quedaban poco tiempo en las escuelas, entonces los estudiantes no lograban consolidar procesos debido al cambio constante de residencia, y otras veces, no establecían una adecuada comunicación con la escuela lo cual fraccionaba los procesos formativos. De este modo, estas características planteaban retos para mi labor, los cuales iba sorteando paulatinamente, en la medida en que exploraba nuevas facetas de mi ser como maestro.

Así pues, la ruralidad incide en mi práctica pedagógica enfrentándome a circunstancias particulares que hacen de mi labor docente un epicentro en el que convergen retos de diferente índole, que van desde aspectos académicos hasta comunitarios, el hecho de tener estudiantes extraedad

Cobra un significado especial en el escenario de la escuela multigrado, donde la maestra, aparte de tener que trabajar con diferentes grados al mismo tiempo cada día, afronta el reto de enseñar a niños y niñas del mismo grado, pero con diferencias importantes de edad. (Zamora, 2012, p.22)

Asimismo, la presencia de dificultades para el aprendizaje no diagnosticadas y la falta de acompañamiento familiar, hacen de ese aspecto académico un sendero difícil de transitar, ya que no cuento con la preparación necesaria para afrontar satisfactoriamente las particularidades que se me plantean, también, en el componente comunitario ha sido evidente la necesidad de empoderar a las familias y fortalecer el sentido de pertenencia para hacer de la sede un lugar importante dentro del territorio, es decir, la escuela debe estar en consonancia con las dinámicas de la comunidad, para ello se deben fortalecer los canales de comunicación y tomar iniciativas que permitan acercar más la escuela al campo y viceversa.

Según lo dicho hasta el momento, mi experiencia en la ruralidad ha estado atravesada por ciertas particularidades para las que no estaba preparado, sin embargo, a medida que transcurre mi estadía en la escuela he ido adquiriendo herramientas necesarias para dar continuidad a los procesos



formativos que acaecen en la escuela, ha sido un camino de aprendizajes, de preguntarle a compañeros cómo actuar frente a ciertas situaciones, de forjar un carácter de maestro que me permita tener mayor claridad de las exigencias que debo tener con mis estudiantes, y sobre todo, de saber que el escenario rural en el que me encuentro plantea ciertas condiciones frente a las cuales no puedo ser indiferente, en otras palabras, estoy llamado a contribuir al desarrollo no solo académico sino también comunitario de los miembros de la comunidad campesina.

Ahora bien, respecto a la enseñanza de la lengua castellana en la ruralidad es necesario resaltar que

El gran reto de las maestras y maestros rurales de Primaria consiste en lograr que la mayoría, si no todos los niños de Grado 1° terminen este grado con el dominio básico de la lectura, la escritura y las matemáticas. Desafortunadamente esto no se logra siempre, por factores de muy diversa naturaleza. Ello produce, por efecto acumulativo, una elevada extra-edad (sobre-edad) en la primaria rural, que es bien conocida como la antesala de la deserción escolar temprana, que es a su vez una condición de sobra conocida del analfabetismo funcional, que alcanza cifras muy elevadas en nuestro país. (Zamora, 2012, p.22)

Dicha dificultad expuesta por Zamora se refleja en la sede ya que hay varios familiares de los estudiantes que son analfabetas, por consiguiente, los procesos de lectura y escritura con los estudiantes se ven fragmentados, ya que no tienen ese referente en casa, asimismo, la estimulación temprana es nula y los procesos previos a estas prácticas no es posible que se den, con tal panorama, a varios estudiantes les cuesta aprender a leer y escribir, ya que al ingresar a primero no han alcanzado los logros necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en este grado. De este modo, esta ruralidad se ha perfilado como un escenario en el que hay precariedades en los procesos académicos y ante todo en lo concerniente al acceso a las prácticas de lectura y escritura, lo cual se convierte en una incidencia del contexto en mi práctica pedagógica.

Por otra parte, el escenario de mi práctica pedagógica también me exige que le presente a los estudiantes gran variedad de soportes del texto escrito, tales como: revistas, periódicos, libros, etiquetas, afiches, plegables y volantes, ya que en su cotidianidad no tienen acceso a varios de



estos, de ahí que mi función es acercarlos a ellos para que se familiaricen y reconozcan la importancia que estos tiene como portadores de información.

En síntesis, mi estadía en la ruralidad ha hecho que me movilice a la obtención de nuevos aprendizajes para sortear las particularidades que allí se presenten, la incidencia de este escenario en mi practica pedagógica me otorga más responsabilidades que no se circunscriben solamente en lo académico, es decir, se amplía la mirada de mi quehacer educativo lo cual hace que redefina constantemente mi ser como maestro.

4.6 Hallazgos en las historias de vida

Luego de reconstruir las historias de vida de los participantes del proceso investigativo y de ir tejiendo un análisis de lo aportado por cada uno de ellos, es menester hacer explícitos los hallazgos que están plasmados en los relatos anteriores, encontrando puntos comunes y perfilando la incidencia de la ruralidad en el quehacer pedagógico de los maestros de las sedes rurales de la Escuela Normal.

Con tal panorama, es preciso señalar que, de los cinco maestros, tres se encuentran con la docencia como una opción que no estaba en sus planes, mientras que los dos restantes deseaban ser docentes desde su infancia, sin embargo, una constante que se reitera en todos los participantes es su encuentro con la carrera de Lengua Castellana, en todos se repite el patrón de haber sido una opción que se presentó en un determinado momento de sus vidas y que aprovecharon para cualificar su quehacer docente.

Asimismo, es importante mencionar que todos los participantes son normalistas superiores que rescatan la calidad de su formación inicial, sin embargo, señalan que en cuanto a la construcción de un panorama sobre lo que es la ruralidad, dicho estudio se quedó un poco corto, pues solamente esbozó algunas características de la educación en estos contextos de manera general, pero no se logró abarcar un estudio más profundo sobre dicha realidad (lo mismo ocurrió



en las licenciaturas) de ahí que este aprendizaje se fue consolidando una vez que cada uno de los maestros estaba ejerciendo su *praxis* en la ruralidad.

Por otra parte, es evidente que en las narrativas de los participantes se marca una diferencia entre la educación urbana y la educación rural, señalando que en la primera la responsabilidad del maestro se circunscribe en el ámbito académico y disciplinario del estudiante, generando una exigencia del docente en cuanto al rendimiento de sus educandos en lo referido a su proceso de aprendizaje, mientras que en la ruralidad se maneja un sistema de corresponsabilidad en el que la familia se ve convocada a ser participe activa del proceso formativo del estudiantado y cada logro obtenido por el estudiante se valora de una manera más significativa.

Otro hallazgo que se teje en las historias de los participantes, está relacionado con la capacidad que debe tener el maestro rural para convertirse en un docente estratégico y recursivo, ya que las condiciones que se presentan en el contexto campesino en ocasiones son difíciles y hay precariedad de recursos, por lo cual es importante la inventiva del docente para suplir las necesidades del contexto. De igual modo, la autoformación y la capacitación constante es otro factor que incide en las prácticas del maestro de lengua castellana en la ruralidad, este debe estar actualizándose constantemente e ir fortaleciendo la comprensión de lo que significa enseñar en estos contextos, ampliar la mirada que tiene sobre los modelos que allí operan y oxigenar las formas a través de las cuales pone en escena su ser de maestro.

Añadido a lo anteriormente mencionado, para fortalecer sus competencias y crecer profesionalmente el docente rural debe fortalecer el colegaje y el aprendizaje en grupos, el trabajo en equipo es indispensable para fortalecer los procesos que lidera en sus comunidades y expandir de este modo la visión sobre el escenario educativo en el cual se desenvuelve.

Igualmente, la ruralidad implica que el maestro convierta a la comunidad en su pilar de trabajo, contribuyendo a su desarrollo y generando transformaciones que beneficien a los habitantes de las comunidades campesinas, esto convierte el trabajo del maestro rural en una oportunidad para dinamizar las cuatro áreas de gestión y aportar de esta manera beneficios que van más allá del ámbito netamente académico.



Ahora bien, la ruralidad implica que el maestro de lengua castellana se convierta en un promotor de la cultura escrita, siendo el garante para que los estudiantes ingresen al mundo de las letras, que sean a su vez partícipes de un intercambio dialógico de saberes con diferentes personas y accedan al conocimiento a través de diferentes textos. El docente de lengua castellana cumple un papel central dentro del modelo de Escuela Nueva ya que el trabajo realizado en cada una de las áreas implica que cada estudiante tenga un dominio básico de habilidades lectoras, por ende, lo aportado desde esta área va a atravesar todo el currículo del modelo.

En síntesis, el maestro de lengua castellana en la ruralidad posee ciertas características que le otorgan especificidad a su oficio de enseñar, estas se han esbozado en párrafos anteriores, y hacen de él un actor educativo que propende al mejoramiento de las comunidades, permitiéndoles cualificar su calidad de vida y encontrar nuevos horizontes.



5. La rueda de las conclusiones

La polifonía de las historias de vida expuestas en el capítulo anterior, se entrelaza en la rueda de las conclusiones para hallar puntos en común, encontrando semejanzas y elementos similares que permiten hilar lo que a lo largo de la investigación se ha denominado tejido del maestro de lengua castellana en la ruralidad. De este modo, las experiencias de analfabetismo de los padres, el trabajo comunitario, la recursividad, el colegaje, el apoyarse en otros profesores para ir mejorando la *praxis* pedagógica y las adaptaciones a los contextos rurales, son elementos latentes en cada una de las historias expuestas, los maestros llegan a la escuela, y no solo van a enseñar, sino que se mezclan con el territorio, tienen en cuenta el contexto, lo reconocen y lo que se hace en la escuela va en pro de las dinámicas de las comunidades campesinas.

Respecto al objetivo general que se trazó en la presente investigación, el cual proponía analizar la incidencia de la ruralidad en la práctica del maestro de lengua castellana, es menester resaltar que una constante que se reiteró en las historias de vida fue la importancia de posibilitar el acceso a la cultura escrita y la dinamización de las prácticas de lectura y escritura, es decir, ambas acciones convocan al maestro a realizar un trabajo en la ruralidad, esto en aras de sortear las dificultades que se presentan en estos aspectos y fortalecer los procesos formativos que se citan en este escenario.

Asimismo, hay aspectos específicos de la ruralidad que se amalgaman con el rol de maestro de lengua castellana y que a su vez aplican para el maestro rural en general, es decir, el maestro de lengua castellana en la ruralidad, es ante todo un docente rural que también está a cargo de otras áreas del saber y se ve expuesto a las dinámicas territoriales, así como atender ciertos asuntos que lo configuran como un docente polifacético, recursivo, ingenioso, estratega y líder.

Del mismo modo, se hizo evidente que, a raíz de la presencia del modelo de Escuela Nueva, las prácticas de lectura y escritura se configuran en elementos centrales de esta metodología, ya que los estudiantes deben enfrentarse de manera autónoma a los textos, y por ende, tener procesos



lectores acordes a las exigencias de cada uno de los grados, razón por la cual el papel del maestro de lengua castellana es indispensable para este modelo.

Por otra parte, se puede concluir que no todos los contextos rurales son iguales, si bien conservan ciertas semejanzas, existen ruralidades que difieren la una de la otra, ya que poseen ciertos aspectos que la dotan de particularidades, por ejemplo, en el caso de la maestra Ana el contexto del CER Las Ánimas difería mucho del contexto al que llegó en el CER El Roble, asimismo ocurre entre las historias de vida, los escenarios en los que se desenvuelve cada maestro es particularizante, esto se debe a que cada territorio es “un lugar estructurado y organizado en su espacialidad por medio de relaciones entre los seres humanos y los demás elementos que contiene” (Sosa, 2012, p. 10), de ahí que los contextos habitados por los maestros denotaban diferentes relaciones entre los miembros de las comunidades y hacían de cada experiencia algo único y novedoso.

Del mismo modo, es importante resaltar que el ejercicio del maestro en la ruralidad está atravesado por un compromiso social y pedagógico en el que se contribuye al desarrollo y transformación de las comunidades, el maestro no solo es un docente de aula que va y dicta una clase, también es el que impulsa acciones de mejora que beneficien a los miembros de los territorios rurales, esto se debe a que el trabajo comunitario es un aspecto que resalta en su labor y que se adhiere a su perfil, haciendo que sea un actor educativo convocado a convertirse en líder comunitario.

Finalmente, a lo largo de esta experiencia investigativa queda mucho por decir, sin duda alguna hay más aristas en la relación docente- territorio, las cuales serían interesantes de rastrear. Además de esto, es menester señalar tres posibles temas que pueden motivar futuras investigaciones, a saber: el papel de la Escuela Normal y las facultades de educación en la formación de maestros rurales, así como su incidencia en las dinámicas de establecimientos educativos ubicados en contextos campesinos, los distintos aportes que puede brindar el Modelo Educativo Flexible Escuela Nueva para repensar las propuestas pedagógicas de la Escuela Normal en su sede principal y el rol de los padres de familia en los procesos formativos de los estudiantes



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

en lo concerniente al acceso a la cultura escrita, sobre todo, desde el aspecto de que muchos son analfabetas o analfabetas funcionales.

Referencias

- Bolívar, A. (2014). "Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos". Revista mexicana de investigación educativa.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual". Forum qualitative social research
- Bolívar, A, Domingo, J & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla, Madrid.
- Bueno Hudson, R. (2018). "La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo". El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/default.htm
- Buitrago, T., & Fabián, G. (2018). "Una aproximación a las didácticas de la enseñanza del español como lengua extranjera". Universidad de la Salle, Bogotá.
- Céspedes, S. (2014). *Lectura y escritura en contextos de educación rural*. Universidad de Antioquia, Andes.
- Durán, Y. (2015). "De la ruralidad a la nueva ruralidad". En *Sociedad y educación en perspectiva rural* (págs. 41-50). Universidad La Salle, Bogotá.
- Giraldo, A. (2013). *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Gómez, E. (2015). *Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas*. Universidad de Cantabria, Santander.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.



- Hernández, I. (2012). “Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social”. En *Rastros Rostros*, vol. 14. núm. 27, pp. 57-68.
- Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México.
- Larrosa, J (2006). “Sobre la experiencia”. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Londoño, O., Gómez, M. & Ramírez A. (2006). “Educación en el medio rural” [conversatorio] en *Conversaciones pedagógicas*. Universidad Católica de Oriente.
- López, L. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. Redalyc, 138- 158.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá.
- _____ (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.
- _____ (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva generalidades y orientaciones pedagógicas*. Bogotá.
- _____ (2012). *Manual para la formulación y ejecución planes de educación rural*. Bogotá.
- Mendoza, M. (2013, octubre 10). Entrevista con Marlon Becerra.
<https://www.youtube.com/watch?v=QBzRz-0IId4&t=347s>
- Molina, B. (2014). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado*. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Tunja.
- Núñez, J. (2004). *Los saberes campesinos: implicaciones para la educación rural*. Investigación y posgrado, Caracas.
- Parra, R. (1996). *La escuela Nueva*. Plaza y Janes Editores, Bogotá.

- Peña, L, Sánchez, L & Velandia, A. (2014). *Aproximación a la construcción del perfil del docente rural: una mirada desde las subjetividades propias y del deporte escolar desarrollada por docentes de Santamaría y Buenaventura*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- PNUD. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano: Colombia Rural, razones para la esperanza*. Bogotá.
- REDUC. (2004). *La educación rural en Colombia. Estado del arte*. ARFO Editores e impresores Ltda, Bogotá.
- Roser, B; Bustos, A. (2014). “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación desde las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 29-43.
- Ruiz, N. & Delgado, J. (2008). “Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad”. Proyecto Semarnat-Conacyt 01430, Ciudad de México.
- Silva, J & Uribe, L. (2019). *Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Soler, J. (2016). “Educación Rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos”. *International journal of humanities and social science*.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Vásquez, F. (2004). “El Quijote pasa al tablero”. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Zamora, L. F. (2008). “Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible”. Universidad Católica de Oriente, Rionegro.
- _____ (2012). “Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia”. CÓDICE LTDA, Bogotá.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Zavala, V. (2008). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura” Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (47) pp. 71-79.



Anexos

Consentimientos informados de las entrevistas de los maestros



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Ser Maestro
Nuestra esencia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Participación en el proyecto de investigación: Tejidos del maestro de lengua castellana en la ruralidad
Municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia)**

El proyecto de investigación inscrito en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la línea Maestro, Lenguaje y Territorio, de la Universidad de Antioquia, orientado por el maestro en formación **Sergio Andrés Taborda Valencia**, tiene como propósito analizar la incidencia de la ruralidad en la construcción del maestro de lengua castellana, a través de las narrativas de cinco docentes de las sedes rurales de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, contribuyendo a la comprensión de la relación existente entre maestro- territorio.

Considerando lo anterior manifiesto como **docente** de la Escuela Normal, mediante la firma de este documento, que he sido informado(a) por parte del maestro en formación **Sergio Andrés Taborda Valencia** de lo siguiente:

1. Que mi participación en este proyecto es voluntaria.
2. Que me puedo retirar del proceso en cualquier momento sin que eso represente un perjuicio para mí.
3. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación en este espacio de reflexión.
4. Que la información recolectada se utilizará para fines académicos e investigativos relacionados con los informes solicitados en el proceso formativo de la Licenciatura.
5. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios y relatos, además de su difusión en páginas web, material impreso e investigaciones de la Universidad de Antioquia, sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna.
6. Que reconozco la finalidad de la divulgación de este material, la cual beneficia estrictamente al ámbito educativo, tanto a la comunidad académica como escolar en la que se inscribe, y sin ánimo de lucro.

Firma Esteban Tamayo R.

Nombre: Esteban Tamayo Restrepo **Fecha:** 15 de octubre de 2019

Información de contacto:
Sergio Andrés Taborda Valencia
Correo electrónico: Sergio.taborda@udea.edu.co
Celular: 3122850823

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado.

• Universidad de Antioquia / Calle 67 #53 - 108, Bloque 9, oficina 119 / Informes: 219 5725
• Recepción de correspondencia: calle 70 No. 52 - 21 / <http://educacion.udea.edu.co> / Medellín – Colombia



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación en el proyecto de investigación: Tejidos del maestro de lengua castellana en la ruralidad Municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia)

El proyecto de investigación inscrito en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la línea Maestro, Lenguaje y Territorio, de la Universidad de Antioquia, orientado por el maestro en formación **Sergio Andrés Taborda Valencia**, tiene como propósito analizar la incidencia de la ruralidad en la construcción del maestro de lengua castellana, a través de las narrativas de cinco docentes de las sedes rurales de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, contribuyendo a la comprensión de la relación existente entre maestro- territorio.

Considerando lo anterior manifiesto como **docente** de la Escuela Normal, mediante la firma de este documento, que he sido informado(a) por parte del maestro en formación **Sergio Andrés Taborda Valencia** de lo siguiente:

1. Que mi participación en este proyecto es voluntaria.
2. Que me puedo retirar del proceso en cualquier momento sin que eso represente un perjuicio para mí.
3. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación en este espacio de reflexión.
4. Que la información recolectada se utilizará para fines académicos e investigativos relacionados con los informes solicitados en el proceso formativo de la Licenciatura.
5. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios y relatos, además de su difusión en páginas web, material impreso e investigaciones de la Universidad de Antioquia, sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna.
6. Que reconozco la finalidad de la divulgación de este material, la cual beneficia estrictamente al ámbito educativo, tanto a la comunidad académica como escolar en la que se inscribe, y sin ánimo de lucro.

Firma

Paula Atehortúa

Nombre: Paula Andrea Atehortúa Rojo **Fecha:** 07 de diciembre de 2019

Información de contacto:

Sergio Andrés Taborda Valencia

Correo electrónico: Sergio.taborda@udea.edu.co

Celular: 3122850823

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado.



Ser Maestro
Nuestra esencia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación en el proyecto de investigación: Tejidos del maestro de lengua castellana en la ruralidad Municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia)

El proyecto de investigación inscrito en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la línea Maestro, Lenguaje y Territorio, de la Universidad de Antioquia, orientado por el maestro en formación **Sergio Andrés Taborda Valencia**, tiene como propósito analizar la incidencia de la ruralidad en la construcción del maestro de lengua castellana, a través de las narrativas de cinco docentes de las sedes rurales de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio de Santa Rosa de Osos, contribuyendo a la comprensión de la relación existente entre maestro- territorio.

Considerando lo anterior manifiesto como **docente** de la Escuela Normal, mediante la firma de este documento, que he sido informado(a) por parte del maestro en formación **Sergio Andrés Taborda Valencia** de lo siguiente:

1. Que mi participación en este proyecto es voluntaria.
2. Que me puedo retirar del proceso en cualquier momento sin que eso represente un perjuicio para mí.
3. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación en este espacio de reflexión.
4. Que la información recolectada se utilizará para fines académicos e investigativos relacionados con los informes solicitados en el proceso formativo de la Licenciatura.
5. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios y relatos, además de su difusión en páginas web, material impreso e investigaciones de la Universidad de Antioquia, sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna.
6. Que reconozco la finalidad de la divulgación de este material, la cual beneficia estrictamente al ámbito educativo, tanto a la comunidad académica como escolar en la que se inscribe, y sin ánimo de lucro.

Firma

Nombre: Carmen Sofía Rivillas Rojas

Fecha: 29 de octubre de 2019

Información de contacto:

Sergio Andrés Taborda Valencia

Correo electrónico: Sergio.taborda@udea.edu.co

Celular: 3122850823

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado.



Ser Maestro
Nuestra esencia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación en el proyecto de investigación: Tejidos del maestro de lengua castellana en la ruralidad
Municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia)

El proyecto de investigación inscrito en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la línea Maestro, Lenguaje y Territorio, de la Universidad de Antioquia, orientado por el maestro en formación Sergio Andrés Taborda Valencia, tiene como propósito analizar la incidencia de la ruralidad en la construcción del maestro de lengua castellana, a través de las narrativas de cinco docentes de las sedes rurales de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, contribuyendo a la comprensión de la relación existente entre maestro-territorio.

Considerando lo anterior manifiesto como docente de la Escuela Normal, mediante la firma de este documento, que he sido informado(a) por parte del maestro en formación Sergio Andrés Taborda Valencia de lo siguiente:

1. Que mi participación en este proyecto es voluntaria.
2. Que me puedo retirar del proceso en cualquier momento sin que eso represente un perjuicio para mí.
3. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación en este espacio de reflexión.
4. Que la información recolectada se utilizará para fines académicos e investigativos relacionados con los informes solicitados en el proceso formativo de la Licenciatura.
5. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios y relatos, además de su difusión en páginas web, material impreso e investigaciones de la Universidad de Antioquia, sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna.
6. Que reconozco la finalidad de la divulgación de este material, la cual beneficia estrictamente al ámbito educativo, tanto a la comunidad académica como escolar en la que se inscribe, y sin ánimo de lucro.

Firma Ana Isabel López Ch.

Nombre: Ana Isabel López Chancí

Fecha: 02 de febrero de 2020

Información de contacto:

Sergio Andrés Taborda Valencia

Correo electrónico: Sergio.taborda@udea.edu.co

Celular: 3122850823

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado.