



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Leer y escribir en el campo, prácticas escolares con múltiples sentidos

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

DEISY YURANI ARREDONDO ROJAS

Asesor(a)

SANDRA MILENA CÉSPEDES GONZÁLEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN**

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

A Sandra Céspedes, mi maestra, compañera y guía durante estos años de duras batallas, por haber sido paciente y comprensiva sin dejar de exigir, por esperarme en el camino, por creer en mí y no dejarme caer.

A los directivos, a la maestra cooperadora y a los niños de la Institución Educativa El Tambo por haber sido parte de un proceso que me ayudó a reafirmar mi ser de maestra.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Contenido

PRESENTACIÓN.....	5
Facultad de Educación CAPÍTULO I.....	7
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	7
<i>Una mirada desde mis sentires</i>	7
Antecedentes.....	8
Antecedentes teóricos	9
Antecedentes legales	13
Antecedentes investigativos.....	16
Descripción del problema	20
Propósitos	28
Propósitos específicos.....	28
Justificación	28
Construcción metodológica.....	30
Enfoque de investigación.....	30
Metodología de investigación.....	32
Estrategias de recolección de información	33
La auto-observación	34
Colcha de retazos.....	36
Cartografía.....	38
CAPÍTULO II	43
CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	43
<i>Caminos hacia la lectura y la escritura como prácticas socioculturales</i>	43
Aproximaciones a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.....	43
Aproximaciones a la Educación Rural como experiencias para leer y escribir	52
CAPÍTULO III.....	62



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CONSTRUCCIÓN DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	62
<i>Reconstruyendo la escuela campesina a través del encuentro con la palabra</i>	62
Lectura y escritura.....	63
Educación rural	75
Conclusiones.....	82
CAPÍTULO IV.....	84
CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA	84
<i>Una relación entre el ser, el contexto y la formación en Lenguaje</i>	84
Caminos para el diseño de una configuración didáctica.....	85
Líneas de sentido	87
Ejes temáticos.....	89
Propósitos de enseñanza.....	90
Estrategias metodológicas	92
Hallazgos	96
CONCLUSIONES FINALES	99
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	101
ANEXOS	105

ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

<i>Esquema 1. Ruta metodológica</i>	30
<i>Tabla 1. Estrategias de recolección de información</i>	40
<i>Tabla 2. Categorías de análisis y sus respectivas líneas de sentido</i>	42
Tabla 3. Estrategias de clase desarrolladas en la Práctica Profesional 1	94
Tabla 4. Estrategias de clase desarrolladas en la Práctica Profesional 2	95



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PRESENTACIÓN

La propuesta de investigación *Leer y escribir en el campo, prácticas escolares con múltiples sentidos*, nace de una motivación por conocer las particularidades de la educación rural, una motivación que se gesta mucho antes de iniciar con el proceso de práctica profesional, pero que solo fue hasta entonces que empezó a materializarse bajo la línea de *Lectura y escritura en contextos de educación rural*. Desde entonces el foco de atención de esta propuesta ha sido la relación entre prácticas de lectura y escritura con las experiencias de educación rural de los estudiantes campesinos.

El contenido que sigue a continuación está estructurado en cuatro capítulos: Construcción del problema, Construcción conceptual, Construcción de los análisis e interpretación y Configuración didáctica. En el primer capítulo hace referencia a una serie de asuntos específicos que me permiten ubicar esta investigación en un contexto de Educación rural, que para el caso es la Institución Educativa El Tambo, ubicada a 5Km de la cabecera municipal de San Pedro de los Milagros. En el mismo capítulo, se trazan los propósitos que orientan el desarrollo de esta propuesta y que se vinculan fuertemente con la pregunta de investigación y con el desarrollo metodológico orientado desde el enfoque cualitativo cuyo estudio se comprende desde la Investigación- acción (I.A). Desde las lógicas del desarrollo metodológico se vincula el proceso de recolección de información desde el cual se aplicó la auto-observación y dos técnicas interactivas: colcha de retazos y cartografía.

El segundo capítulo obedece a una construcción conceptual a través de la cual es posible sustentar los dos conceptos articuladores de la pregunta de investigación: lectura, escritura y educación rural.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el tercer capítulo, se configura la construcción de los análisis y la interpretación. Desde allí se propicia un encuentro con las voces de unos actores educativos que a través de sus ideas, percepciones y concepciones nos acercan a su realidad para construir otros modos de encarar el mundo y de leer su propia cotidianidad.

En el cuarto capítulo, el último de esta propuesta de investigación, se fundamenta la configuración didáctica que se articuló a esta investigación desde el ejercicio de la práctica pedagógica. En este sentido, la secuencia didáctica orientó el trabajo en el aula como estructura de acciones con sentido para trabajar la clase de lenguaje en educación rural.

Así pues, esta propuesta de investigación se convierte en un espacio a través del cual es posible nombrarse a partir del asombro, de la inquietud, del interés por conocer las particularidades de un contexto educativo rural desde el cual se dibuja una realidad cercana que se convierte en una experiencia para ser contada.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Una mirada desde mis sentires

Llegar a este punto de mi vida personal y profesional se ha convertido en un proceso de grandes luchas y decisiones que me han llevado por distintos senderos, equivocaciones y tensiones en cuanto a lo que quiero construir para mi vida y futuro próximo. Verme ahora a pocos pasos de convertirme en una profesional de la educación me sorprende, pues nunca creí hallarme sobre terrenos tan alejados de aquellos anhelos prematuros que se empezaron a trazar en mí durante aquellos años de niñez. Entre aquellos deseos se escribieron las primeras líneas de un número posible de aspiraciones profesionales, pero entre ellas jamás dibujé una maestra, esto fue más bien el producto de una admiración por quien fue, años más tarde, mi modelo a seguir.

Si bien, llegar a este momento de mi vida académica y profesional no fue desde un comienzo un asunto de vocación profunda, debo admitir que en el trascurso de este trayecto, lo que ha ayudado a aclararme no ha sido más que la necesidad de formar sujetos capaces de debatir en la lucha por la educación, entre ellos, me inscribo para seguir pensando en ella como el único camino a través del cual será posible volcar la realidad de un país con miles de pequeños que anhelan el “sueño colombiano”, sí, aquel donde ellos sean los protagonistas de una transformación que los asuma desde sus carencias, sus fortalezas, sus debilidades y satisfacciones. Es así pues, como mis inquietudes, reflexiones y disertaciones que a través de este trayecto he logrado construir, son los que hoy me motivan para pensar en un ejercicio de investigación que se pregunte por las realidades, particularidades y prácticas de un contexto educativo rural, en este caso, lo que sucede con las prácticas de lectura y escritura en una institución educativa rural.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Después de haber esbozado estas líneas me permito presentar lo que abordaré durante el primer capítulo de esta investigación. Para iniciar, ilustraré diversos aportes que se han interesado por las prácticas de lectura y escritura en contextos diversos de educación, así como también, conceptualizaciones alrededor del estado de la educación rural y lo que desde ella se ha logrado.

En un segundo momento, describo el problema de investigación a través de algunas cuestiones que se enfocan en las dinámicas escolares al interior del plantel educativo que sirve de centro de práctica, y las distintas particularidades que desde allí es posible ir entretejiendo con el interés de investigación que se focaliza en las prácticas de lectura y escritura de frente a las experiencias de educación rural del grupo de estudio. Ligado a todo esto, en otro apartado, presento los propósitos y la justificación para, finalmente, establecer unos vínculos estrechos con una ruta metodológica asumida como el paso a paso para ir develando el sentido de la pregunta de investigación.

Antecedentes

A lo largo del rastreo de antecedentes abordados para los propósitos de esta investigación encuentro aportes significativos que permiten dar cuenta de lo que se ha venido discutiendo a propósito de la educación rural y la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, en este caso, discrimino estos aportes en tres grandes grupos: teóricos, legales e investigativos.

El primer grupo de antecedentes ilustra diversas construcciones y conceptualizaciones de autores que se han interesado por los asuntos de la lectura y la escritura y aquellos relacionados con la educación rural; el segundo grupo, es un conjunto de aportes que, desde la política educativa colombiana se han configurado alrededor de la enseñanza de la lengua y la literatura y algunas consideraciones a propósito de prácticas de lectura y escritura desde este mismo marco. El último grupo, son referentes de naturaleza investigativa que recogen experiencias educativas de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

profesionales que han incursionado en el mundo rural y desde allí plantean asuntos interesantes que aportan a la evolución del concepto y al fenómeno de estudio de esta investigación.

Antecedentes teóricos

Desde el ámbito nacional, y encabezando este grupo de antecedentes, se encuentra la autora Delia Lerner (2001), quien en su texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* sitúa la lectura y la escritura como funciones esenciales que deben pensarse desde las dinámicas propias de la escuela, proponiendo como uno de sus principales retos el incorporar a los alumnos a la cultura de lo escrito de modo que puedan llegar a ser parte de una comunidad de lectores y escritores. Desde allí, llama la atención sobre la necesidad de hacer de la escuela un ámbito desde el cual sea posible preservar el sentido de la lectura y la escritura como prácticas vivas y fundamentales que encuentran una razón de ser y estar en la escuela precisamente porque ha sido a través de sus usos y la trascendencia de ellas en la historia de la humanidad que han logrado convertirse en instrumentos poderosos que permiten “repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p. 26).

De esta manera considera necesario volver la mirada sobre lo real de la escuela para indicar que preservar el sentido de estas prácticas representa para la institución escolar una tarea difícil dado que su principal función consiste en comunicar los saberes, por lo tanto, desde allí la lectura y la escritura existen para ser enseñadas y aprendidas, lo que ligeramente implica una negativa ante la posibilidad de que los alumnos puedan acercarse a ellas para cumplir otras finalidades distintas a las propuestas por la academia. Frente a este panorama, la autora delinea un camino en ese intento por llegar a alcanzar lo posible, un camino que trae de suyo la consolidación de los lazos entre el currículo y la condición social de los estudiantes, en estos términos, lo posible tendrá lugar en la medida en que se permita generar condiciones didácticas para un diálogo entre una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de dichas prácticas, lo que implica considerarlas como contenidos de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

enseñanza cuyo sentido será adquirido por los alumnos en la medida en que ellos puedan participar en ellas.

De otro lado, Kalman (2003), presenta un proyecto clave en la discusión de la lectura y la escritura pensada en clave de la teoría sociocultural, de este modo, el proyecto “privilegia los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales” (p. 17). Allí la autora propone examinar los conceptos de *apropiación*, *participación* y *acceso*” tomando como elementos de apoyo distintos referentes conceptuales cuyo propósito busca establecer las relaciones existentes entre los conceptos anteriormente mencionados, para luego contextualizar con una experiencia de investigación que trae como protagonista a dos mujeres de baja escolaridad.

Partiendo de lo anteriormente dicho, la autora hace hincapié en el análisis del acceso a la cultura escrita dado que lo considera como un proceso social donde se hace fundamental la interacción con otros como una condición necesaria para aprender a leer y escribir, siendo clara también en hacer una distinción necesaria entre *acceso* y *disponibilidad* ya que el hecho de que haya una disposición física de los materiales impresos no hace efectivo el acceso a la participación en eventos de lengua escrita, como tampoco para su aprendizaje.

Entonces, la lectura y la escritura no obedecen a un conjunto de destrezas cuya manipulación se hace de forma mecánica y fragmentada, por el contrario, “los actos de leer y escribir se realizan en eventos socialmente organizados en los que la lengua escrita es una herramienta necesaria para lograr propósitos comunicativos” (p. 46) en este sentido, contexto y participación son el andamiaje para comprender el proceso a través del cual se accede a la cultura escrita, así como también los aspectos concernientes a la apropiación, considerando que los individuos al participar en eventos cotidianos de lectura y escritura se apropian de estas prácticas cuando las reconstruyen



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

según las exigencias concretas de su uso, es decir, cuando las personas les dan su propio significado.

Beatriz Giosa (2012), es otra de las autoras que se han preguntado por aquello de la lectura y la escritura. Plantea en su texto *El lenguaje escrito como práctica social y cultural* que, es a partir de las experiencias vividas, donde pueden rastrearse los primeros pasos para edificar los escenarios de lectura y escritura que experimentan los estudiantes por fuera de la educación formal. En sintonía con esto, indica que esos conocimientos de la lengua escrita que ellos han adquirido a través de las diversas prácticas sociales y culturales y en interacción con la familia, amigos y en otros escenarios de participación, son la materia viva que conforman sus conocimientos previos, aquellos que se vuelven susceptibles de ser moldeados por la escuela. Así, la lectura y la escritura son prácticas que suceden en la cotidianidad de nuestras vidas y del hecho de que nos enfrentamos a ellas de maneras distintas y no con la misma intensidad en cada momento.

Ahora bien, desde el aspecto histórico de la lectura y la escritura, Chartier y Hebrard (2000), plantean un recorrido interesante en la evolución de la lectura y la escritura, en este sentido, sitúan la escritura como una “herramienta simbólica” que revolucionó el lenguaje en tanto le abrió al hombre la posibilidad de una nueva comprensión del mundo y su realidad, de este modo, la lectura también fue obedeciendo a esa necesidad simbólica de modificar poco a poco la relación entre lector y texto, lo que implicó, a su vez, incursionar en nuevos modos de dar sentido a lo escrito.

De este modo, el dominio de la lectura y la escritura se convierten en poder y necesidad en tanto a lo largo de su evolución han ido definiendo procesos importantes que han dado lugar a la gestación de nuevas exigencias sociales donde los modos de lectura y escritura han ido modificándose vertiginosamente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En un recorrido por lo que significa leer en la actualidad, Jesús Martín Barbero (2005), abre un abanico de tensiones que ilustran una serie de condicionamientos, modos y ejes que han transversalizado la lectura en ese intento incipiente de lo que ha sido y lo que sigue siendo, “una respuesta monoteísta donde: leer es leer libros y leer libros como se leen en la escuela” (Barbero, 2005, p.1). Pero ante este panorama lo que muestra es la esperanza de hacer de la lectura una forma de sobrepasar el monoteísmo, de hacerla implosiva, de construir historia y, finalmente, como espacio y modo de creatividad social. Así pues, aprender a leer y escribir es construir escucha, aprender a construir palabra propia en medio de todas aquellas que dicen lo mismo. Ante este panorama el autor sitúa estas prácticas como modos de comunicación social que tienen que ver con la personalidad, el gusto y una visión sobre las prácticas de lectura.

A este rastreo le sigue Rodrigo Parra Sandoval (1992), quien al apuntar al sentido social de la escuela colombiana en el ámbito rural indica que es necesario volver la mirada sobre sus relaciones con el desarrollo social de las últimas décadas. Ante esto indica como principal fenómeno lo concerniente a la constitución regional colombiana haciendo notar el papel de la escuela sobre la base de la que sería, posteriormente, la nueva estructura de la educación con una visión de mundo y unas formas específicas de pensamiento que fueron propiciando la transformación de la escuela *en vehículo homogenizador de la cultura*.

Este proceso homogenizador está relacionado con la tensión que generan los maestros en los contextos de educación rural, debido a que son maestros procedentes de la ciudad y formados desde instituciones ligadas a estos contextos que al llegar a formar parte de la educación campesina sirven de transmisores de su cultura de origen, lo que genera un “choque cultural” y por ende, los procesos migratorios campo-ciudad.

1 8 0 3



Antecedentes legales

Ahora, me ocuparé de rastrear los antecedentes de orden legal. Encabezando este segundo grupo tenemos el texto de *los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998)*. Allí, en su tercer capítulo se presenta una concepción del lenguaje y unos ejes posibles desde los cuales puede ser posible pensar planteamientos curriculares. En los planteamientos de estos lineamientos se busca trascender el enfoque semántico-comunicativo ofrecido por el MEN en la década de los 80, por lo que el propósito es establecer unas líneas complementarias entre esta propuesta y el enfoque de la significación:

Entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido a los signos {...} tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y los saberes (MEN, 1998, p. 47).

En esta dirección, también se presentan concepciones sobre la lectura y la escritura, destacando la lectura como un proceso complejo que implica la puesta en escena de un sujeto lector como aquel individuo con una fuerte carga de intereses culturales que entra en interacción con un texto como soporte de significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares. (MEN, 1998). En cuanto a la escritura, estos lineamientos la sitúan como un proceso en una doble dimensión, es decir, la configura como un proceso que es tanto social como individual ya que se encuentra determinada por un “contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir” (p. 49).

Pasando a otro de los documentos legales, nos encontramos con el texto de *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006)*. Desde allí, se reconoce el lenguaje como una capacidad esencial del ser humano que posee un doble valor: uno subjetivo y otro social. Desde esta óptica hay un marcado acento en la formación de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

subjetividad, desde la cual el hombre tiene la posibilidad de afirmarse como persona y dueño de unas características particulares que lo hacen diferenciarse y distinguirse dentro de la colectividad, además de conocer su realidad sociocultural en la que él es miembro y en la que, además, se otorga la licencia de participar de su construcción y transformación.

Desde su valor social, el lenguaje se visualiza a través de diversas manifestaciones como columna vertebral de las relaciones sociales. En últimas, gracias a estos dos valores del lenguaje, los seres humanos entran en contacto con otros ámbitos de la vida social y cultural.

Desde este mismo texto se analizan los tres campos fundamentales en la formación del lenguaje, entre ellos aquel que se ocupa de la pedagogía de la literatura. Dicho campo se centra en consolidar una tradición lectora a través de procesos sistemáticos que aporten a generar un gusto por la lectura y por consiguiente la formación de un lector activo. Desde aquí la lectura permite enriquecer la dimensión humana al proporcionarle al lector las herramientas necesarias para poder reinterpretar su mundo, asumir postura crítica alrededor de su cultura y construir sentido alrededor de su propia realidad.

Otro documento legal, también importante para efectos de esta investigación, es el texto oficial del Ministerio de Educación Nacional que recibe el nombre de *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005)*. Desde aquí, se orientan proyectos que buscan incrementar la cobertura del sistema educativo, en este sentido, pone la mirada en la población rural dispersa con el fin de propiciar condiciones aptas para que esta población pueda gozar de su derecho a la educación, para ello, se evidencia una caracterización de este grupo poblacional donde para cada uno se implementan unos modelos educativos flexibles que entran a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

redireccionar los planes de acción de la población vulnerable, así como también, un marco jurídico orientado desde la Ley General de Educación.

La *población rural dispersa* requiere de alternativas educativas que propicien un acercamiento de la escuela a estas comunidades, para esto, se hace necesario que “las distintas entidades territoriales enfoquen sus esfuerzos a la ampliación de la cobertura en los niveles de preescolar, básica secundaria y media, ya que es allí donde residen los principales problemas de acceso y permanencia al sector educativo” (MEN, 2005, p. 49). En este sentido, la Ley General de Educación, en sus artículos 64, 65,66 y 67 ponen de manifiesto promover servicios de educación campesina donde los organismos competentes orientarán el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que se muestren ajustados a las particularidades regionales y locales. En consecuencia, el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, dicta normas en materia de currículo, evaluación, promoción y evaluación institucional donde señala que: se exceptúan, para efectos de la promoción, las modalidades de atención educativa a poblaciones, consagradas en el título III de la Ley 115 de 1994 y los educandos que cursen los programas de Postprimaria Rural, Telesecundaria, Escuela Nueva, Aceleración de Aprendizaje (MEN, 2005, P. 49). De esta manera, los procesos de seguimiento y evaluación serán pilotos impulsores para la formulación de alternativas de mejoramiento para las poblaciones rurales.

Por último, y atendiendo a los aportes teóricos relacionados con la educación rural vale la pena rastrear el texto de Luis Felipe Trujillo (2003), *La Revolución Educativa y los problemas de la Educación Rural en Colombia*. La Revolución Educativa es uno de los componentes estratégicos de construcción de equidad social del Plan Nacional de Desarrollo durante los años 2002-2006. Esta estrategia persigue un objetivo cuya razón de ser se centra en aumentar la eficiencia del gasto social para poblaciones vulnerables, así, los lineamientos de esta estrategia se unen al objetivo de la política educativa en América Latina y el Caribe: universalizar la educación básica, superar el analfabetismo y mejorar la calidad educativa. En este sentido, el mayor logro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

educativo en las últimas décadas ha sido la ampliación de matrículas en el nivel de básica primaria, sin embargo, los logros en materia de calidad y equidad no han sido tan satisfactorios, problemas que se acentúan con más fuerza en los sectores rurales que son los que más enfrentan las peores condiciones de pobreza económica y exclusión social.

Para el caso de Colombia, los problemas en materia de educación básica reflejan tres asuntos fundamentales: a) poca oferta de educación pública y cobertura hacia niveles superiores b) la calidad de la educación es deficiente para lograr desarrollos óptimos en los diferentes estadios de la sociedad moderna c) la deserción escolar afecta la permanencia en el sistema educativo 4) el gasto público se ha concentrado con más agudeza en primaria siendo menor en secundaria y media; y a nivel de las regiones, mayor para el sector urbano y menor a nivel rural.

Antecedentes investigativos

Después de abordar los antecedentes legales, me detengo en el último grupo de este rastreo, los antecedentes investigativos de corte internacional. En primera instancia, Ruth Carina Feldsberg (1997), en su trabajo de investigación tiene como únicos actores a niños de la comunidad boliviana: *La influencia de los contextos en los usos y las prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana*. En este estudio se enfoca en el tema de las discontinuidades socioculturales y sus repercusiones en el aprendizaje desde múltiples perspectivas.

La presencia de niños bolivianos en el contexto argentino alude básicamente a problemas de carácter migratorio. Al insertarse estos niños en la escuela pública argentina presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también, en las operaciones básicas matemáticas.



Desde este panorama se persiste en dar cuenta de la manera en que estas diferencias socioculturales influyen negativamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura de grupos minoritarios de la escuela pública al tratar de dar cuenta de ello se desprenden las principales discontinuidades, las cuales tienen que ver con una visión distinta del niño boliviano donde necesariamente se le compara con el argentino para hacer énfasis en que estos son considerados como “acelerados” mientras que el niño boliviano está por debajo de esta concepción.

La última discontinuidad relevante es la referida al uso del lenguaje, donde los usos y las prácticas de la lengua en la escuela no corresponden con los usos y prácticas o su ausencia en el hogar, de este modo, este estudio se interroga sobre ¿hasta qué punto es respetuoso cambiar el lenguaje de los niños de la comunidad boliviana? A través de este interrogante se ponen a dialogar diferentes posturas de autores que ven esto como un desarraigo de la cultura y los modos de vida de cada persona. Según este estudio, una posible solución a esta coyuntura sociocultural sería el reconocimiento, la aceptación y la incorporación de las diferencias socioculturales a los currículos educativos argentinos.

Por otra parte, nos encontramos con *Rosa María Torres* (1992), quien a través de su publicación *Alternativas dentro de la educación formal: el programa de Escuela Nueva en Colombia*, señala como la Escuela Nueva (EN) se ha convertido en un referente obligado para los organismos internacionales, entre ellos, UNESCO, Banco Mundial y UNICEF. Desde estos organismos han reconocido el programa como una experiencia de innovación y una alternativa dentro de la educación formal, tanto así que muchos países se muestran interesados por replicarla.

La autora analiza cinco puntos fundamentales que sustentan la siguiente pregunta ¿Qué es lo que hace de EN una experiencia tan destacada? Ello con el fin de dar cuenta de la posibilidad de replicabilidad en otros contextos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Desde el marco de la estrategia mundial de “Educación para todos” la EN pasa por ser una experiencia atractiva e innovadora que ha logrado mantenerse en pie durante varias décadas. Según Torres (1992), “A E.N le tomó 10 años entre su constitución oficial como programa (1975) y su adopción como política educativa nacional (1985), momento a partir del cual empezó su expansión” (p. 12). Ligeramente Escuela Nueva se convierte en un sistema integrador de componentes escolares que le brindan coherencia y factibilidad.

Ahora bien, desde los antecedentes investigativos de corte propiamente nacional mencionamos a *Luis Arturo Gil Pedraza (1996)*, que nos ilustra brevemente sobre un proyecto de investigación de la Universidad de la Salle, proyecto que recibe el nombre de *Educación Rural en Colombia*, que se ocupa del fracaso de la educación rural y plantea una propuesta de solución a dicha situación. Indica que la educación debe ser el proceso de socialización del hombre, es decir, asumir la educación como aquella que debe preparar al hombre para asumir el mundo y para dignificarlo, pero también, una educación que piense al hombre campesino que necesita del aprendizaje para sentirse productivo y autosuficiente, por lo que “*Solo después de ese logro el campesino podrá interesarse por aprender otras cosas de índole académico*” (Gil, 1996, p. 33). Sin embargo, este objetivo de la socialización no se está logrando en la educación impartida en el campo, lo que de alguna forma ha generado que el campesino se sienta, cada vez más alienado del resto del país, lo que es peor, ajeno a su propia cultura de la que siente debe abandonar para migrar a la ciudad, teniendo como único pasaporte la lectura y la escritura como condiciones únicas y necesarias para lograr sobrevivir allí.

Ahora bien, para que la educación cumpla ese cometido de socialización debe garantizar las siguientes condiciones de ruralidad: a) el material de estudio para la educación rural debe dar cuenta de las vivencias del campo y lo relacionado a ella b)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

compartida y relevante para el niño y su familia, lo que implica, que el padre abandone el desprecio que siente por la actividad escolar el niño.

Así pues, en el marco de esta problemática la propuesta que se plantea parte de la necesidad de que la educación llegue a la cotidianidad del campesino, para ello, habla de la “escuela-emisora” como sistema desde el cual deben provenir contenidos académicos de forma divertida y amena para posibilitar la reflexión, asimilación y solución a problemas cotidianos. En este sentido, la escuela rural será aquella que sirve como centro social comunitario donde todos participan, logrando al mismo tiempo que los instrumentos educativos recobren su valor, en el caso de los libros de texto, como fuentes de consulta y facilitadores para visualizar los conceptos que se exponen en la radio. Desde allí, se configurarán planes de acción y las personas aprenderán a conocerse en sus discrepancias y a reconocerse como seres interactuantes.

Llegamos ahora a un trabajo de investigación desde el ámbito regional, en el departamento de Antioquia. Se trata del trabajo realizado por la docente Sandra Milena Céspedes González (2014), *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, desde donde se lee una constante preocupación por los procesos de lectura y escritura, por lo que pasa con ellos en relación con las comunidades campesinas y por sus particularidades en tanto prácticas socioculturales.

En esta investigación la lectura y la escritura asumen un papel protagónico en la escuela campesina donde se tejen unos vínculos especiales que permiten develar la relación existente entre unos actores educativos y unas condiciones de ruralidad que, finalmente, se vuelcan sobre unas experiencias y unas realidades que desnudan el mundo en el que se reconoce cada actor educativo.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La lectura y la escritura en esta propuesta de investigación se edifican a través de un recorrido sustentado a través de las voces de autores que se han interesado por estos actos infaltables en la vida del ser humano, así, este recorrido teórico ilumina la manera de entender la lectura y la escritura como procesos socioculturales que se particularizan de acuerdo al contexto y las personas que están dentro de él, pero además, se unen a estas concepciones a la voz de la investigadora quien las encara de frente a una población educativa en el corregimiento de San Isidro, y muy especialmente, a un colectivo de maestros para construir un aporte significativo a la evolución de los conceptos mismos de lectura y escritura.

Ahora que hemos realizado un recorrido por las diferentes conceptualizaciones sobre la educación rural y la lectura y la escritura, pasamos a un encuentro con la escuela, a caracterizar ese mundo campesino del que son fruto los estudiantes que hoy nos ocupan. Allí reconoceremos sus particularidades, sus dinámicas, sus prácticas y hábitos de vida que volcaremos hacia nosotros en esa mágica aventura de conocernos y reconocernos.

Descripción del problema

La Institución Educativa Rural el Tambo está ubicada en la vereda El Tambo, esta limita al norte con la cabecera municipal, al oriente con la vereda Cerezales y el municipio de Bello, al occidente con las veredas de Pantanillo y la Lana, al sur con Ovejas y Bello. Esta de carácter privado y ofrece los niveles de Preescolar a Undécimo, contando con un total de 18 grupos cuyos estudiantes provienen de distintas veredas, parajes y zonas urbanas. Esta institución tiene como base fundamental la formación de estudiantes críticos, respetuosos de los seres vivos y comprometidos con su entorno social. Sus educadores se reconocen como agentes transformadores que promueven la formación integral de los estudiantes y acciones de cambio en ellos y en la comunidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Situarse allí es dar cuenta de un panorama que se abre entre montañas y parcelas de tierras labradas con cultivos que se convierten en el sustento de familias campesinas y de otras familias que por diversas circunstancias se han trasladado desde distintos lugares y se han asentado allí para compartir las dinámicas sociales y culturales que caracterizan la vereda El Tambo.

El frío de la mañana, la neblina que se esconde en el horizonte, la ruana y las botas de aquellos campesinos que veo transitar por las calles de la vereda me recuerdan que constantemente mis pies pisan una tierra llena de identidad y de riqueza cultural, de dinámicas económicas bañadas por la leche; la agricultura del tomate de árbol y la zanahoria; de fiestas y eventos que reflejan lo que allí se hace y se produce.

El aroma a hierba, a tierra mojada por la brisa, a vacas y a leña, son la esencia de lo que pudieron haber visto aquellos fieles y antiguos habitantes que en tiempos remotos tardeaban bajo el calor de una pequeña fonda que heredó su nombre a lo que hoy se conoce como El Tambo, un nombre particular que desde entonces pasaría a nombrar una tierra reconocida por sus establecimientos rurales dedicados a la obtención y el procesamiento de la leche. Hasta allí llegaban estos pobladores acompañados por sus fieles amigos, aquellas mulas que ellos montaban mientras recorrían los caminos de su tierra campesina.

Provenientes de San Jerónimo y Sopetrán, estos fundadores emprendían marcha hasta llegar a los municipios de Bello y Copacabana, donde vendían los frutos de su tierra para luego regresar a sus lugares de origen. Más tarde, lo que inició siendo una pequeña fonda de paso, empezó a poblarse de casas de bahareque y tapia, el calor de los hogares y las nuevas familias empezaron a dibujar en aquel lugar un sitio para forjar futuro. Es así como, apellidos como Herrera, Tamayo, Medina, Gómez, Jaramillo y, más tarde, Avendaño y Peña empiezan a ser reconocidos como los primeros fundadores de la recién nacida vereda el Tambo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Entre años, anécdotas e historia se materializa en 1953 el sueño de edificar un lugar para la formación y la creación de conocimiento: *La Escuela Rural Alternada* y luego, por ordenanza N° 21 de noviembre de 1959, como *Establecimiento o Escuela primaria*. Más tarde, en 1981, adopta la metodología de *Renovación curricular* y en 1991 la de *Escuela Nueva*. A partir de 1995 la de *sistema de Escuela graduada*, metodología que hasta estos años sigue aún vigente.

Durante el paso de estos años, la vereda se ha ido poblando y, con la posibilidad de educarse, los hijos de las familias han empezado a formarse con la aspiración de forjarse un futuro mejor. Pronto llegan de diversos lugares, familias y niños para aportar a la economía y la cultura naciente, las tiendas y fondas empiezan a abastecerse de la demanda alimentaria de la misma población; estaderos y restaurantes empiezan a ofrecer esparcimiento y recreación a los nuevos turistas que comienzan a reconocer estas tierras como un verdadero atractivo turístico.

Pasados varios años, la vereda El Tambo no olvida la fecha de su nacimiento y las particularidades de su parto. Sus actuales habitantes, ya no solo campesinos, sino también ciudadanos valoran el legado de sus antepasados.

Hoy sus habitantes campesinos se han establecido por todo el territorio rural del municipio de San Pedro, un municipio que está ubicado en el Altiplano Norte de Antioquia y que limita al Norte con los municipios de Belmira y Entreríos, por el Este con el municipio de Donmatías, por el Sur con los municipios de Girardota, Copacabana y Bello y por el Oeste con el municipio de San Jerónimo.

En este municipio, las calles, las edificaciones y sus habitantes mantienen en el recuerdo las particularidades de esa historia que es al mismo tiempo una herencia de los antepasados. A ellos le deben ese arraigo religioso que hoy convoca a grandes masas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

provenientes de distintas partes del territorio Antioqueño, esta es una herencia que se remonta al año 1774 cuando a modo de obsequio llega un crucifijo que pronto bautizaron con el nombre del Seños de Los Milagros, alrededor del cual se construyó un nuevo templo que alcanzó popularidad entre los devotos católicos. Hoy este es un municipio reconocido por su valor religioso, la producción lechera y su cercanía con el municipio de Medellín ya que esto ha permitido un incremento de la población perteneciente a zonas urbanas, así como también una fuerte conexión con el mercado ya que gran parte de los productos de subsistencia que se venden en San Pedro de los Milagros con llevados desde Medellín.

Encontrarme siendo parte de esta historia y vivirla a través de una experiencia educativa, ha sido la recompensa a años de estudio universitario preparándome para asumir la educación desde las particularidades del campo. Desde allí, me dibujo en interacción con una comunidad educativa que hoy recibe el nombre de Institución Educativa El Tambo, un lugar de prácticas y dinámicas educativas que hablan de una identidad, de un sentido de pertenencia y un profundo amor por la religión, pues allí el frío de la mañana entra en armonía con la espontaneidad de los niños y jóvenes que, al iniciar la clase corean las alabanzas al Dios creador, agradeciéndole por lo obtenido, haciendo súplicas por lo que hace falta y, junto con su maestra agitan los brazos y mueven sus pies mostrándose complacidos por lo que allí pasa.

Desde este recinto que se ha convertido en encuentro permanente de regiones y culturas, he venido tejiendo significados que se han consolidado en andamiajes que pretenden conquistar el interés de sus alumnos por el conocimiento. En este sentido veo unos estudiantes compenetrados con el saber tecnológico desde donde se familiarizan con los diferentes usos o funciones que proporciona el computador como herramienta de aprendizaje y con las diversas posibilidades que brinda la internet. El hecho de conectarse a la red les abre una ventana a través de la cual se relacionan con acontecimientos que suceden a su alrededor, el contacto con otras culturas y hábitos de vida que también les sirven como referente para contemplar otras posibilidades por fuera de su contexto. Es importante tomar en cuenta que un gran porcentaje de los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, cuentan con la posibilidad de acceder a la red en sus lugares de domicilios o cafés internet cercanos, así como también, el uso de teléfonos móviles de media y baja generación y tabletas electrónicas.

Otro aspecto importante lo constituyen los torneos de fútbol que se llevan a cabo en la institución y que son organizados desde el área de Educación Física y deporte. Estos torneos son tanto masculinos como femeninos y se llevan a cabo durante los 30 minutos del primer descanso de la mañana. Desde actividades deportivas como estas la escuela asume una función esencial y es la de posibilitar espacios para la recreación, para la lúdica; espacios a través de los cuales es posible romper con la rutina que a veces implica la vida en el campo y el quehacer académico en la escuela.

Otra actividad que merece de parte de ellos toda su atención son los talleres relacionados con el conocimiento y uso de instrumentos musicales. A través de ellos la comunidad académica reconoce la música como producto e identidad de culturas, conoce de diversos instrumentos musicales tales como: la tambora, el alegre, la flauta, el llamador y el chucho. Los estudiantes tienen contacto con estos instrumentos y estudian algunas partituras de música folclórica y otros géneros reconocidos nacional e internacionalmente, hecho que los motiva y los hace partícipes de una riqueza propia. Dichas actividades se realizan un día por semana en un espacio que es cedido por alguna de las maestras de primaria, en este sentido es también importante indicar que estas son orientadas por un maestro externo a la institución, que posee los conocimientos amplios y suficientes para que los niños pueden aprender el manejo de cada instrumento. Una experiencia relacionada con la lectura y la escritura es el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura (PILE). Este se ha venido implementando a través de actividades que buscan fortalecer los procesos de comprensión lectora y producción textual, para ello se ha valido de acontecimientos o situaciones cotidianas y fechas conmemorativas como pretexto y motivación de escritura, fue el caso, por



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ejemplo, del acontecimiento mundial de la muerte del escritor colombiano Gabriel García Márquez.

En este mismo sentido se designa una hora por semana de la clase de Lenguaje para trabajar comprensión de lectura básicamente con textos narrativos y preguntas con la metodología ICFES. Desde esta práctica se busca preparar a los estudiantes para enfrentarse a las evaluaciones externas del Estado Pruebas SABER.

La biblioteca también se ha ido ganando un lugar preponderante en la vida académica de los estudiantes. Ésta lleva cerca de dos años funcionando en la institución, sin embargo, dado el cambio recurrente de bibliotecaria los servicios se han visto interrumpidos constantemente, así como los procesos que se puedan orientar desde allí. El propósito más importante de la biblioteca escolar tiene que ver con la necesidad de que la comunidad académica vea la biblioteca como un lugar de construcción del conocimiento, un lugar donde es posible el encuentro con otras culturas y modos de vida, un lugar que convoque las distintas áreas del conocimiento. Este recinto busca ser algo más que el refugio de materiales bibliográficos.

El contacto de los estudiantes con la biblioteca no es necesariamente a través de actividades programadas desde algunas de las áreas, este contacto también es de forma voluntaria en el que ellos van al encuentro con la lectura y los mundos posibles que se configuran a través de la fantasía de los libros.

Me maravilla encontrar en este contexto un lugar para la sorpresa, un lugar hasta donde llega el eco de lo que sucede en el mundo urbano. Siento el calor de gentes hospitalarias, de maestros que, aunque me miran con cierta intriga y curiosidad, me hacen saber que tengo en ellos un apoyo, que están ahí atendiendo a mis modos particulares de asumir la clase.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

En la interacción con esta comunidad educativa me encuentro con rostros de expresiones distintas, veo interacciones a través del juego, la palabra, la mirada, los gestos, el llamado de atención; maestras que comentan entre sí sobre algún evento de sus vidas y de aquellos que suceden al interior de las aulas y por fuera de ellas. Con frecuencia me hallo entre padres de familia que llegan a saber del desempeño de sus hijos y una que otra queja por motivos diversos. Estando allí me doy cuenta que los padres son también partícipes de dinámicas escolares que son programadas por la institución para fortalecer los lazos comunicativos con las familias de sus estudiantes, de esta manera se dan allí encuentros con adultos mayores (abuelos y abuelas de los estudiantes) que comparten experiencias de vida, tradiciones y creencias propias de su región. Este se convierte en un espacio para aprender de la cultura y los modos como cada habitante, mayor o no, han asumido dichas tradiciones y el valor que les han otorgado para convertirlos en finos relatos dignos de ser contados y transmitidos de generación en generación.

Llegados a este punto, vemos la necesidad de mencionar algunas discontinuidades que se han observado alrededor del proceso con los estudiantes de 5°, quienes son la población de estudio en esta propuesta de investigación. Es importante indicar aquí que lo que se menciona como discontinuidades no obedece necesariamente a un problema, sino a una serie de asuntos sobre los cuales hay que seguir trabajando en los procesos de formación y que alimentan el problema, entendido como una construcción del fenómeno de investigación desde mi punto de vista, a través del encuentro con las realidades y la vida cotidiana de esta escuela rural.

En primer lugar, los estudiantes muestran dificultades en la realización de actividades relacionadas con la lectura y la escritura, lo que permite considerar la posibilidad de acercar a los estudiantes a vivir experiencias de lectura y escritura que involucren acciones relacionadas con la lúdica, la formación, la comprensión de sí



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mismos y de su cultura; de esta manera es posible que puedan asumir la lectura y la escritura como un proceso de formación que está más allá del objetivo mismo de la calificación.

A medida que fue posible ir avanzando en la observación etnográfica pudo notarse que debido a las dificultades que los estudiantes presentan para realizar actividades de lectura y escritura los maestros indican que esto se debe a un desconocimiento de estas prácticas, es decir, son contundentes al afirmar que “no saben leer y escribir”, sin embargo, al entrar en interacción con ellos a través de la planificación de una secuencia didáctica constataste que el asunto no parte de un desconocimiento o un “no saber”, pues la lectura y la escritura ocupan espacios importantes en sus vidas y se familiarizan con ellas a través de distintas situaciones donde leer y escribir se convierten en espacios para disfrutar, para asombrarse, para divertirse.

Después de haber reflexionado sobre las distintas circunstancias que le dan sentido a esta propuesta, es pertinente ahora empezar a dibujar los primeros trazos de la ruta de investigación. Es así como pensamos en una pregunta de investigación que tenga sentido desde las circunstancias, intereses, inquietudes y búsquedas que se han venido planteando a lo largo de la descripción del problema. Concibo entonces la pregunta de investigación como una ruta que nos abre nuevos caminos y la nombro de la siguiente manera: ¿Cómo se relacionan las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa El Tambo con sus experiencias de educación rural?

El camino recorrido hasta aquí ha sido una travesía llena de sorpresas maravillosas que guarda la lectura de experiencias de vida campesina.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Propósitos

Reconocer las relaciones existentes entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la Institución Educativa Rural El Tambo en su contexto escolar.

Propósitos específicos

- Identificar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en su contexto escolar.
- Reconocer concepciones que sobre lectura y escritura tienen los estudiantes.
- Desarrollar una propuesta didáctica que permita fortalecer prácticas de lectura y escritura a través de una secuencia didáctica cuyo énfasis apunte a generar espacios de aula como una posibilidad discursiva y de la participación ciudadana.
- Desarrollar desde la metodología de Investigación Acción un ejercicio de análisis, sistematización e interpretación de realidades escolares relacionadas con la formación en lectura y escritura.

Justificación

La importancia de esta propuesta de investigación está fundamentada en tres aspectos: mi formación como profesional de la educación, el sentido de la enseñanza de la lectura y la escritura en un contexto de educación rural y, finalmente, los aportes que desde esta propuesta se visualizan para la escuela pública.

Esta propuesta como ejercicio de investigación que atiende a una serie de asuntos puntuales de una población de estudio específica se convierte en una experiencia fundamental que aporta a mi formación como docente. Desde ella tengo la convicción de asumirme como una docente que se da a la tarea de reflexionar, indagar, cuestionarse y asumir postura frente a los distintos fenómenos que tienen que ver con la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

realidad escolar de los estudiantes, todo ello para propiciar un camino en el cual pueda transitar para generar nuevas comprensiones de la realidad, de la vida, del mundo.

Desde esa necesidad de propiciar nuevas comprensiones de la realidad se dibuja la lectura y la escritura como verbos enseñables en el aula campesina, pero que al mirarse como prácticas sociales se instauran en la cotidianidad de los estudiantes y así se logra llevarlas al aula para generar desde ellas ejercicios importantes a través de los cuales el aprender y el conocer pasan por un ejercicio reflexivo que implica una visión distinta del mundo. De esta manera, leer y escribir en el campo implica espacios de escucha, de participación y de formación desde donde el habitante rural puede permitirse construirse así mismo.

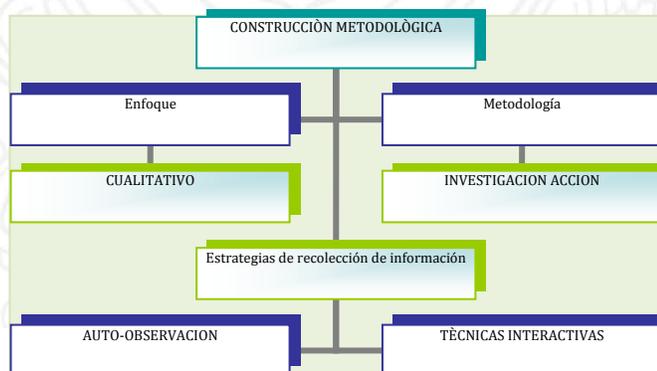
Esta propuesta atiende a ese llamado por hacer de las prácticas de lectura y escritura espacios de participación en la sociedad, en tanto se pregunta por el sujeto en su cultura y desde el aula escolar y a través de diversas estrategias logra vincular al currículo actividades en las cuales es posible pensar en asuntos que tienen que ver con la vida del hombre, con lo que hace en su vida y alrededor de su entorno, convirtiendo todo eso en herramientas valiosas para generar nuevos saberes y nuevas comprensiones de la realidad. En este sentido, esta propuesta de investigación le aporta herramientas a la escuela pública en la medida en que reitera que sí es posible un diálogo entre el saber curricular y las experiencias sociales y culturales de los estudiantes.

Así pues, pensar en una propuesta de investigación situada en un contexto educativo rural y pensando en sus prácticas de lectura y de escritura de frente permite De ahí entonces que haya una pertinencia desde esta propuesta de investigación hacia el campo del lenguaje en tanto le da apertura a otras formas de pensamiento y de nombrar el mundo, de reconocerse en lo humano desde el terruño como ser individual y social

capaz de leer y leerse en otros contextos aportando desde su saber y experiencia a la construcción de su propia realidad.

Finalmente, desde esta propuesta de investigación se pretende brindar aportes significativos que contribuyan al fortalecimiento de los procesos y dinámicas de la comunidad educativa del Tambo. En este sentido, una propuesta que también les permite leerse y conocerse un poco más desde sus carencias y fortalezas, reiterando que la carencia no es un punto menos, por el contrario, es el impulso a mejorar en nombre de todo un sistema educativo nacional que lo pide a gritos, y más aún, por aquellos niños y jóvenes que nos cuentan una historia desde las montañas, una historia de vida que debe movilizar nuestro ser de maestro.

Construcción metodológica



Esquema # 1. Ruta metodológica

Enfoque de investigación

La construcción metodológica que orienta esta propuesta de investigación está sustentada desde el enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción, ya que lo que me permite es movilizar procesos que propenden a mejorar la propia práctica a través de la reflexión y la configuración de rutas didácticas que se ponen en escena en las interacciones de aula. Más que generar nuevos conocimientos tengo la posibilidad



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de construir nuevas comprensiones sobre la lectura y la escritura en contextos de educación rural.

“La metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2003, p 16). Desde este punto de vista su utilidad no solo radica en obtener o complementar información respecto a un fenómeno de estudio para luego a partir de allí realizar un análisis estadístico, en el caso de esta propuesta y de muchas otras que se orientan desde este enfoque, la investigación cualitativa se convierte en un primer paso para entrar en interacción con un contexto y unos actores educativos de modo que ese primer acercamiento ofrece aportes valiosos para fortalecer la formulación del problema. Así, “La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas” (Galeano, 2007, p. 18). Desde esta perspectiva hay una apuesta clara sobre el valor de la subjetividad dado que se hace esencial la mirada desde el punto de vista de los actores sociales que, en última instancia, son quienes viven y experimentan la realidad que los circunda. Pensando en esta lógica es que se fundamenta la pertinencia de las técnicas de recolección de información, pues ellas permiten sumergirse en el mundo subjetivo de los estudiantes dando cuenta de sus creencias, sus percepciones frente a la vida y su contexto.

En sintonía con esto, percibo desde aquí una relación directa con esta propuesta de investigación, en tanto apunta a la comprensión de unos modos de ser, sentir y estar de una comunidad escolar que se encuentra inmersa dentro de unas dinámicas campesinas, las mismas desde las cuales hallo unas formas en las que ellos se relacionan con el entorno, con el lugar que habitan, con sus prácticas culturales, sus metas, sus deseos, lo que ellos son. En consecuencia, con esto “lo cotidiano se convierte en un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sentidos, significados”. (Galeano, 2003, P. 19). Así, lo cualitativo nos apoya en esa meta de desentrañar las relaciones de las prácticas de lectura y escritura con las experiencias de educación rural de esta población de estudio, una meta que se construye a través de unas prácticas de aula que se convierten en un espacio para develar realidades de los estudiantes campesinos y de su contexto, para explorar sus sentimientos, sus modos de concebir el mundo, sus propios saberes y el lugar que ellos ocupan en la consolidación de sus propios procesos.

Metodología de investigación

Ahora bien, se une a este enfoque cualitativo la Investigación-acción entendida como una actividad colectiva que se caracteriza por la participación reflexiva por parte de quienes participan de ella, buscando propiciar acciones que propendan a un cambio significativo en algún aspecto relacionado con las dinámicas escolares. De este modo “la investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social” (Sandín, 2003, p. 164).

Desde este ámbito indican Nohora Castillo Duran, Ramón Chaparro Peña y Gladys Jaimes (2001), al referirse a la Investigación Acción:

Esta significa exploración y reflexión, planificación, acción y observación, y evaluación cuidadosa, sistemática y rigurosamente acerca de lo que suele hacerse en la vida cotidiana, y significa utilizar las relaciones entre esos momentos, distintos del proceso, como fuente tanto de mejora como de conocimiento. (p. 78)

Pensar la Investigación- acción desde la óptica de los autores anteriores implica el desarrollo de un aprendizaje heurístico que pasa por cada una de las fases que caracterizan este tipo de investigación logrando construir objetos de conocimiento a través de la interacción en prácticas de aula que toman en cuenta asuntos esenciales del



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

contexto escolar y social de los estudiantes en pro de trabajar desde ellos para propiciar acciones de cambio.

Finalmente, el enfoque cualitativo y la Investigación- acción contribuyen al interés que deposito en las prácticas de lectura y escritura, ya que se convierten en la ruta que nos permite, en líneas posteriores, describir los principales hallazgos encontrados a través de las estrategias de recolección de información aplicados en el trabajo en aula. De este modo, es importante ir dejando en claro la manera en la que estamos entendiendo estas estrategias y su relación con el enfoque y la configuración didáctica que orienta esta investigación.

Estrategias de recolección de información

El plan de recolección de información permite señalar aquellas estrategias que mejor se ajustan a los propósitos de esta investigación, por ello, dado el grado de familiaridad con la realidad de la población de estudio y el interés por develar las relaciones entre prácticas de lectura y escritura de cara a unas experiencias de educación rural es que opto por implementar las estrategias de auto-observación y dos técnicas interactivas que reciben el nombre de *colcha de retazos* y *cartografía*. Estas estrategias de recolección de información tuvieron lugar en el desarrollo de una configuración didáctica la cual fue diseñada para trabajar con los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa El Tambo. Esta configuración responde a una *Secuencia Didáctica* que tuvo como objetivo principal el acercar a los estudiantes a la noticia como discurso informativo y desde allí propiciar unas actividades encaminadas a develar unas prácticas de lectura y escritura relacionadas con la escuela y su entorno campesino, es decir, la noticia como vehículo que permitió relacionar unos modos y hábitos, tanto escolares como familiares y personales con una visión de la lectura y la escritura más allá de la codificación del texto escrito, esto es, otros modos de acercarse a estos dos actos donde las prácticas escolares guardan un sentido especial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En estas estrategias participaron 32 estudiantes, la totalidad del grado 5°.

Una decisión que fue tomada dada la facilidad de poder aplicar dichas estrategias con el grupo, además de ser muy importante la motivación que mostraron frente al trabajo propuesto desde ellas, además de la aceptación que hubo frente a los criterios que debían seguir para participar en ellas, criterios que implicaron momentos permanentes de lectura y escritura donde a partir de preguntas concretas se les invito a pensar y reflexionar alrededor de sus propias prácticas sociales y escolares. Esta fue una situación que hizo posible un trabajo colectivo bien logrado que arrojó elementos importantes a esta investigación.

La auto-observación

Esta es una estrategia que me permitió evaluarme en mi propia práctica, observarme como maestra en mis debilidades y fortalezas, en la manera de asumir la clase, de darme a comprender, de expresarme, de propiciar espacios de escucha para compartir lo que juntos (maestro-estudiantes) vamos construyendo en el transcurrir de cada encuentro de clase.

Atendiendo a esto es valioso entonces decir que la auto-observación “permite al profesor comparar lo planificado y lo que efectivamente sucede en el aula” (Fernández, 2002, p. 4). En sintonía con esto lo que permite entonces esta estrategia es analizar la práctica educativa llevada a cabo por el maestro, quien a partir de observar su quehacer en el aula toma decisiones frente a la manera de abordar la clase con sus estudiantes lo que al mismo tiempo le permite tomar conciencia de los aspectos sobre los cuales debe trabajar para mejorarlos, pero también tomar aquellos aspectos positivos para fortalecer su quehacer.

Esta estrategia se aplicó en una intervención de aula que fue planeada y estructurada dentro de la Secuencia Didáctica, una intervención en la que participé con todos los estudiantes. Desde aquí es importante indicar que no todo lo que sucede en



el aula es relevante, por ello, al momento de aplicar la estrategia de auto-observación fue indispensable pensar en criterios de observación que facilitaran hacer énfasis en aquellos aspectos más relevantes de la clase, esto me conecta nuevamente con Fernández Loya (2001) pues este propone que “ para que la observación sea eficaz tenemos que elegir un objetivo concreto de observación (...) es decir “delimitar el campo de observación” (p. 6). De esta manera, diseño los siguientes criterios de observación:

- Disposiciones del aula de clase en relación con los momentos de socialización de actividades.
- Interacción entre los participantes de la clase.
- Metodología desarrollada durante la clase.
- Uso de materiales educativos para el trabajo con lectura y escritura.
- Características del contexto de los niños.
- Intencionalidades de las actividades relacionadas con lectura y escritura.

Una vez analizada la clase desde estos criterios se pasó a elaborar un diario de campo cuya realización se orientó desde la estructura planteada por Vásquez (2002), quien al respecto de este instrumento indica que “el diario de campo conjuga el encuentro con lo exterior a través de la escritura de una interioridad. Es el ver del afuera sopesado con la mirada del adentro” (p. 115). En estos términos el diario de campo se constituyó aquí en un texto especial en la medida en que fue allí donde se reconstruyó aquellos procesos sociales y metodológicos que sucedieron a lo largo de todo el proceso y el trabajo en aula, para ello, estructurarlo en dos columnas “In situ” “A posteriori” fue la manera de conjugar los principales acontecimientos de enseñanza en el aula con el análisis que a partir de ellos era posible establecer, lo que permitió dotar de sentido cada una de las prácticas en las que se iban insertando los estudiantes. Una vez organizada la información de lo acontecido en la clase y el respectivo análisis de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

acuerdo a cada situación, se asigna las etiquetas correspondientes, permitiendo así agrupar la información por rasgos o características comunes.

Colcha de retazos

Esta estrategia de recolección de información hace parte de las Técnicas interactivas dado que parten de la interacción con el otro como principal componente en la construcción de nuevos saberes de forma colectiva. Desde esta lógica las Técnicas interactivas no son instrucciones ni recetas que suceden mecánicamente, lo que quiere decir que llevarlas a cabo requiere de una fundamentación teórica y metodológica que oriente sus sentidos y finalidades en tanto práctica intencionada y situada. Desde esta perspectiva, lo interactivo se asume como “una práctica de encuentro con el otro que posibilita la construcción colectiva del conocimiento, el reconocimiento de sí mismos y del otro; práctica mediada por el lenguaje y las dinámicas corporales” (Ghiso, 2001, p. 42). Así, se crean espacios para el consenso, pero ante todo el disenso, lo que quiere decir que en la interacción es posible construir a partir de la diferencia.

En sintonía con lo expresado anteriormente, la colcha de retazos “permite develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social” (Ghiso, 2001, p. 61). Por ello, su principal característica tiene que ver con las representaciones en las que los estudiantes manifiestan sus percepciones frente a su propia realidad.

El desarrollo de esta estrategia comienza con un momento de construcción individual donde cada participante elabora en papel un cuadrado, similar a un retazo, donde plasman su percepción sobre el tema a trabajar, en el caso de los estudiantes de quinto fue la percepción alrededor de la lectura y escritura. Posterior a esto, y una vez todos los estudiantes han terminado el “retazo” los ubican en otro papel resistente formando una colcha de retazos. Esto facilita que todos los estudiantes puedan observar y leer lo que han construido.



En el caso particular de esta investigación, la colcha de retazos se llevó a cabo en la penúltima intervención de clase a través de unas preguntas orientadoras sobre las cuales se pretendió conceptualizar alrededor de la lectura y la escritura como prácticas campesinas. Para dar desarrollo a estas preguntas se conformó equipos donde cada uno se ocupó de plasmar en el “retazo” lo pedido desde la pregunta, estas fueron: ¿Qué es lo que más te gusta leer cuando estas en casa?, ¿Qué te gusta leer cuando estas en la escuela?, ¿Sobre qué te gusta escribir? , Haz un pequeño escrito de eso que te apasiona, ¿Qué leen y escriben tus familiares?, ¿Qué es lo maravilloso de vivir en el campo?, ¿Qué es lo triste de vivir en el campo?, ¿Alguna vez tus padres o algún familiar cercano te han leído o contado una historia fantástica de aquellas que creemos que solo suceden en los libros, tal vez alguna que tenga que ver con una experiencia personal?, ¿Crees que es importante leer y escribir?, ¿Es importante para ti? Al socializar lo construido a través de la colcha de retazos se pudo dar cuenta de las concepciones que tienen los estudiantes respecto al lugar que ocupa la lectura y la escritura en su ámbito escolar y familiar, los usos que de ellas hacen los estudiantes y la importancia que asume para ellos adentrarse en estas prácticas.

Finalmente, la información obtenida a través de este corpus de preguntas fue registrada, en primer lugar, en la propia colcha de retazos y luego en un documento estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado donde se indica el tipo de estrategia interactiva aplicada en el encuentro de aula.
- Una introducción donde se indica, breve y conciso, los aspectos esenciales que caracterizan dicha estrategia y la manera como va siendo desarrollada en los cuatro momentos de la clase.
- Se selecciona la información relevante obtenida en la colcha de retazos y se transcribe de manera literal.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

➤ Finalmente, se analiza la información a través de etiquetas que permiten ir agrupando los rasgos compartidos entre una información y otra.

Cartografía

Esta estrategia interactiva se orienta desde un objetivo cuyo énfasis apunta a:

Identificar lugares que se hallan más allá del mundo conocido, es decir, mundo intra e intersubjetivos, espacios habitados, deshabitados y transitados, espacios de sueños y de deseos; observando los mapas que cada sujeto traza a lo largo de su diario vivir, en donde los sujetos expresan sus mundos a través de una serie de claves que hacen comprensible el universo que conoce y el cómo se conoce (Ghiso, 2001, p. 69).

Lo que indica que a través de estos mapas se hace reconocible distintos elementos del espacio que son importantes para ellos logrando expresar sus intereses y los vínculos que crean entre ellos y el conocimiento que poseen de su entorno, según esto, “Los mapas como toda forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde dónde se mira y para qué se mira” (Ghiso, 2001, p. 69).

Al igual que la estrategia descrita en líneas posteriores, esta también parte de un momento esencial donde los estudiantes, divididos en grupos de trabajo plasman sobre un pliego de papel un “mapa” que refiera al tema a tratar, pero antes de ello se dan a la tarea de discutir en grupo y tomar decisiones respecto a lo que se dibujará allí. En esta primera etapa es importante que la ilustración contenga las percepciones de cada integrante del equipo de modo que cada uno se comprometa e involucre en la elaboración de la misma. Una vez realizado cada equipo ha finalizado su “mapa” se procede a ubicarlo en un lugar visible donde todos los participantes puedan observar para luego socializar lo planteado en cada una de ellas.

1 8 0 3



Es importante dejar claro que el desarrollo de esta estrategia se orientó desde unas preguntas Específicas desde las cuales se indagó por aspectos de su vida campesina, ellas son: ¿cómo se vive el campo en tu escuela?, ¿participas de las actividades relacionadas con el campo? ¿Cómo lo haces?, ¿participas en eventos culturales del municipio o la vereda en la que vives? ¿Por qué?, ¿cuáles espacios de tu región son los preferidos para compartir en familia?, ¿Cómo es el desplazamiento de la casa al colegio y viceversa?, ¿Qué haces en los tiempos libres?, ¿participa tu familia de las labores concernientes al campo? ¿Cómo lo haces tú? Para socializar las estas cartografías se genera, a su vez, unas preguntas que se orientan a generar una mirada panorámica que le permita ser conscientes de la manera en las que el otro concibe y representa su mundo, además de reconocer también que son esas maneras particulares de ver el mundo las que permiten ampliar la mirada propia.

La información obtenida a través de esta estrategia de cartografía fue registrada, en primer lugar, en la propia cartografía (ver anexo) y luego en un documento que fue estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado donde se indica el tipo de estrategia interactiva aplicada en el encuentro de aula.
- Una introducción donde se indica, breve y conciso, los aspectos esenciales que caracterizan dicha estrategia y la manera como va siendo desarrollada en los cuatro momentos de la clase.
- Se selecciona la información relevante obtenida en la colcha de retazos y se transcribe de manera literal. Va acompañada de la respectiva imagen (ver anexo).
- Finalmente, se analiza la información a través de etiquetas que permiten ir agrupando los rasgos compartidos entre una información y otra.



Finalmente, vale la pena aclarar que cada una de estas estrategias de recolección de información tuvo lugar al interior de los últimos encuentros de clase, cada una orientada desde una planeación en el marco de una secuencia didáctica.

A continuación, presento el resumen de las estrategias de recolección de información antes mencionadas.

Estrategia de recolección de información	Participantes	Instrumento de registro de información
Auto-observación	Participan todos los estudiantes, pero para el análisis se toman en cuenta criterios específicos.	Diario de campo
Colcha de retazos	Participan todos los estudiantes y se toman para el análisis muestras representativas.	Documento donde se registra la transcripción con sus respectivas etiquetas de análisis.
Cartografía	Participan todos los estudiantes y se toma para el análisis la cartografía de cada equipo.	Documento donde se registra la transcripción con su respectiva imagen y etiqueta de análisis.

Tabla # 1: Estrategias de recolección de información.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Proceso de análisis e interpretación

Para dar paso a este momento metodológico fue importante diseñar unas estrategias que motivaran a los estudiantes a participar durante todo el proceso de investigación. Para ello, el conocimiento previo de esta población a través de un primer estudio etnográfico fue el principal sustento para lograr convocar a los estudiantes del grado quinto a vivir una experiencia emocionante en la que tuvimos espacios para conversar y compartir experiencias alrededor de la lectura y la escritura y sus vínculos con sus propias experiencias de educación rural.

Para llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación fue necesario desarrollar tres estrategias de recolección de información: auto-observación, colcha de retazos y cartografía. La información obtenida a partir de ellas ameritó un análisis detallado que implicó seleccionar y organizar la información más relevante, es decir, codificar la información ya obtenida, en este punto es importante indicar lo que aquí se entiende por codificación: “ “ . Una vez realizada esta primera etapa mi labor como investigadora consistió en asignarle a cada información su respectiva etiqueta de acuerdo a los rasgos comunes que iban compartiendo, lo que permitió a su vez ir generando unidades de análisis que luego sería el sustento conformar categorías tomadas aquí como “códigos conceptuales que muestran la relación entre los datos y la teoría que se construye o valida a partir de ellos” (Galeano, 2003, P. 38).

Dentro de este proceso la sabana categorial fue el instrumento escogido para categorizar y orientar el análisis de manera sistemática. Básicamente lo que se condensa allí es la información ya codificada y con sus respectivas etiquetas, esto a su vez va dando paso a organizar las líneas de sentido desde los conceptos articuladores de la pregunta de investigación: lectura y escritura y educación rural. Posterior a ello se procede a analizar, brevemente, cada unidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A continuación, se presentan las categorías de análisis con sus respectivas líneas de sentido.

CATEGORÍAS	LÍNEAS DE SENTIDO
Lectura y escritura	Prácticas de lectura y escritura. <ul style="list-style-type: none">• Lectura literaria• Lectura en biblioteca Intencionalidades de la lectura y la escritura.
Experiencias de educación rural	Concepciones de campo. Experiencias de vida en el campo.

Tabla # 2. Categorías de análisis y sus respectivas líneas de sentido

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO II

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Caminos hacia la lectura y la escritura como prácticas socioculturales

En el capítulo anterior hemos articulado distintas voces con el ánimo de configurar la Construcción del Problema. Pasamos ahora a un segundo capítulo que se desprende básicamente de los conceptos articuladores de la pregunta de investigación, en este sentido hemos llegado a consolidar tres importantes temáticas, las cuales iremos develando con la ayuda de diversos aportes de autores que ya veníamos desarrollando desde el apartado de antecedentes. Ellos serán el andamiaje para ir aclarando aquello del sentido de la práctica, de lectura y la escritura y educación rural.

Los apartados a través de los cuales desarrollaremos las temáticas antes mencionados se dividen en dos momentos: *Aproximaciones a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales* y *Aproximaciones a la educación rural como experiencias para leer y escribir*.

Aproximaciones a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales

La lectura y la escritura se han convertido en procesos infaltables en la vida del ser humano, ocupando lugares y espacios fundamentales en nuestra historia. Desde este punto de vista, el hombre, al pensar estos espacios les ha otorgado un papel protagónico donde ellas son el objeto de estudio de numerosas investigaciones desde las cuales han asumido múltiples significados. Para efectos de esta investigación, el foco de atención no está puesto en traer todas esas construcciones que se han configurado alrededor de la lectura y la escritura, pero sí en retomar aquellas que puedan orientarme en la tarea de ir dibujando las primeras líneas de lo que desde aquí se conceptualiza por lectura y escritura. Así pues, abordaré primero lo que aquí se entiende como aquello de la práctica para luego comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Aquello de la práctica

Sentimos la necesidad de iniciar una búsqueda de aquello que se ha venido entendiendo por *práctica*, un término que se ha mostrado recurrente en el marco de esta investigación.

En este sentido nos acercamos a una primera fuente conceptual, Mary luz Restrepo y Rafael Campo (2002). Quienes indican que “El termino *práctica* viene del griego “Praktikòs” término utilizado para designar lo “referente la acción” (p. 13). Desde esta concepción se desprenden otros dos términos fundamentales que los autores toman desde el latín: *praxis* y *practice*. El primero de ellos, entra a designar aquello referente al uso y la costumbre, mientras que el segundo, se refiere a los modos de hacer.

Desde esta óptica, el uso y la costumbre se asocian a procesos de repetición, un asunto mecanicista que entra en vinculación directa con otros modos del hábito, entonces, si bien la *práctica* puede asumirse como un concepto ligado a la costumbre, la segunda forma de designarse, es decir, como modos de hacer, la sitúa como un concepto no solamente ligado al hábito. Esto implica que desde los modos de hacer cotidianos del ser humano, la *práctica* se rige desde sus propias normas, que si bien se pueden enmarcan dentro de un asunto repetitivo, siempre estos generarán movimiento constante que hace de la *práctica* un modo de hacer innovador.

Siguiendo en esta línea, *Campo y Restrepo* (2002). Plantean tres características fundamentales para valorar la *práctica* como un modo de hacer. La primera de ellas, la reconoce como aquella que hace referencia a las “operaciones observables” que cada uno de nosotros realiza en su cotidianidad, por lo tanto, estas acciones son siempre observadas y susceptibles de ser interpretadas por otros, lo que permite una



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

comprensión e interpretación de las mismas, lo que implica que aquello que construye la práctica sea precisamente la posibilidad de mejorar nuestras propias acciones a través de aquellos hechos observables en nuestros propios modos de hacer.

La segunda, devela en la práctica las formas de actuar donde es ella la que imprime fuerza en las acciones y el estilo que cada individuo le otorga a lo que realiza. Desde esta segunda característica, Campo y Restrepo advierten que no existe un único modelo de práctica, dado que en cada una de ellas hay un componente subjetivo que no permite la homogenización de ninguna de las dos. Es así como las acciones humanas pueden distinguirse unas de otras, de acuerdo a las diversas manifestaciones o modos particulares de hacer de cada individuo, tomando en cuenta que estas también se van uniendo a unos modos particulares en la esfera social donde el ser humano se va perfilando. Una tercera acción, tiene que ver con el sentido, con la significación. Es aquí donde el individuo se expone ante el otro para intentar ser comprendido e interpretado, ya que desde esta tercera característica lo que buscan nuestras acciones es compartir el sentido o sentidos de las acciones que realizamos.

Desde los planteamientos aquí expuestos puede decirse que en toda práctica el hombre asume un lugar protagónico en tanto ellas parten de su ser, haciendo que varíen de acuerdo al sentido o los sentidos que cada individuo proyecte en ellos.

Esta forma en la que se asume la práctica nos ilumina a pensar en las propias acciones cotidianas, a ponerlas de cara a un contexto educativo que contiene todas las particularidades del campo, a develarlas en los modos de hacer de la comunidad académica, un lugar desde el cual deben existir otros modos de discurso que permitan reflexionar la práctica desde lo cotidiano.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Acerca de la lectura como práctica sociocultural

La pregunta por la lectura y la escritura es lo que me ha motivado a emprender esta investigación desde el pleno corazón de una comunidad educativa rural, lugar desde donde he seguido paso a paso un proceso que se ha convertido en la ventana a través de la cual me he dado a la tarea de observar y analizar distintos fenómenos asociados al problema de esta investigación.

Así pues, desde los propósitos que direccionan este trabajo ha sido fundamental el acercarme a la lectura y la escritura concibiéndolas como prácticas socioculturales, como prácticas situadas en un contexto de educación rural que, a su vez, se ha convertido en un escenario donde he vivido y experimentado la lectura y la escritura como ese vehículo que me transporta y me conecta con el mundo para conocerlo, interpretarlo y, por qué no, para refutarlo.

Qué mejor manera para iniciar con este diálogo de voces que trayendo a estas líneas el aporte que me entrega Mauricio Pérez Abril (2004), cuando al hablar de la lectura dice que: “Hay una tradición en centrar la lectura como un fin en sí mismo, ha habido un énfasis en la dimensión técnica y cognitiva de la lectura” (p. 79). Atender a esta dimensión técnica es chocar de frente con una concepción que pone al sujeto de cara al texto, pero cuyo propósito esta puesto en la decodificación como condición primaria para comprender, más se está desconociendo la lectura como práctica inserta en una sociedad y en una cultura, ya que se está anteponiendo la construcción de significado por encima de la relación pragmático-semántica que debe guardar la lectura en ese propósito de develar su sentido al interior de diversas prácticas sociales y eventualmente situadas.

Desde esta perspectiva, cuando se lee para decodificar, para demostrar que se ha leído, estos se constituyen como fines en sí mismos, es decir, no hay en estos actos una conexión con el mundo, con el contexto del texto, no hay un espacio para la sorpresa,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

para la creatividad, para establecer vínculos que permitan la formación de un individuo capaz de entrar en diálogo con su propio mundo. De esta manera “El dominio de las competencias básicas no garantiza que formemos lectores en el sentido sociocultural del término” (Pérez, 2004, p. 80), lo que implica que una educación que ponga como fin último el desarrollo meramente de competencias básicas está lejos de propiciar un encuentro entre el sujeto, la lectura y la escritura con el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En consecuencia, se hace necesario acercar la lectura y la escritura al aula, pero no como simples prácticas instrumentalistas, por el contrario, como prácticas vivas con devenir histórico en lo social y cultural. Precisamente, es a instancias de esto mismo que es necesario “propiciar que la lectura y la escritura puedan abordarse en la escuela como prácticas socioculturales” (Pérez, 2004, p. 73).

Por su parte, Delia Lerner (2001), muestra un punto fundamental que permite ir trazando unas líneas de correlaciones en esta discusión planteada hasta ahora, se trata del proceso de desnaturalización que sufre la lectura en la escuela, un proceso que como ya lo mostraba Pérez Abril, y ahora lo viene a reforzar esta autora, tiene que ver con la imposición de una única interpretación, esto implica que la lectura siendo uno de los actos más útiles en la vida del hombre pierde su horizonte cuando se convierte para la escuela en un mero objeto de enseñanza, perdiendo de vista que debe ser también un objeto de aprendizaje en tanto posee unos usos particulares según los diversos contextos sociales en los cuales está inserta.

Hasta aquí he dejado claro que la lectura ha atravesado y seguirá atravesando por momentos difíciles donde irremediamente su sentido como práctica viva, como oportunidad para soñar, para divertirse, para conocer, para dialogar se ve interrumpida por prácticas que opacan su virtud, no obstante, aún es posible ir en busca de otras voces que muestren otras maneras de concebirla y de acercarla a los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Desde todo esto, al pensar en el acto de leer me remito a una aventura apasionante que me traza un viaje de ida y vuelta en el que logro conocer mundos posibles cargados de significación, en este sentido, la lectura se convierte en la posibilidad de viajar en el tiempo, de construir el pasado, volver sobre el presente y edificar el futuro; es ganar experiencia en ese contacto con el mundo. En consonancia con esto, Delia Lerner (2001), indica que: “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. (p. 115).

Desde esta idea que plantea Delia Lerner, la lectura permite encarar la realidad social del ser humano, en tanto es a través de ella que se entra en interacción con el mundo, con sus complejidades y particularidades, con sus individuos y sus formas de ser y estar en el mundo. Pero además, la lectura *como posibilidad de adentrarse en mundos posibles* trae consigo la libertad de interpretar la realidad de acuerdo a las formas, ideas, concepciones que cada individuo lector tiene sobre el mundo. De esta manera la lectura es también un encuentro con la propia voz, una voz que se distancia de lo escrito para forjarse una postura propia y crítica frente a las particularidades de la realidad.

Esta postura me permite construir un puente con la voz de Freire (1984), quien al referirse a *la importancia del acto de leer* manifiesta que:

La lectura no se agota en la descodificación del acto mismo de la escritura o del lenguaje escrito, por el contrario, implica una prolongación de la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel (p. 94).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Siguiendo con esta línea, Delia Lerner (2001), ilumina el lugar de la escuela en el acto de lectura. En este sentido, es enfática al proponer que “es una necesidad vital que se haga de la escuela una comunidad de lectores que indague en los libros, en los textos, tratando de encontrar en ellos la respuesta a sus inquietudes, sus inconformidades, aspectos de su propio mundo, conocer otras formas de utilizar el lenguaje” (p.26).

Desde aquí, la escuela enfrenta un desafío grande que pasa por acercar a los estudiantes al mundo de la cultura escrita y trasciende hacia la formación de seres críticos que sepan apropiarse de una *herencia cultural* que implica el adentrarse en un ejercicio reflexivo con los textos, de establecer vínculos entre ellos, es incluso, si se quiere, un diálogo entre el texto y el contexto. De esta manera la interpretación del mundo se da en términos de la significación, un proceso que desoculta el acto de leer. En estos términos “La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, por quien, al ser sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor” (Freire, 2002, p. 53).

Al llegar a este punto, es necesario ir consolidando lo que hasta aquí se ha venido entendiendo por lectura. En estos términos ella se va perfilando como un encuentro con la experiencia humana de cara a una lectura del mundo, con la capacidad de adentrarse a mundos posibles; la lectura es el vehículo a través del cual el sujeto se forja una voz propia y crítica que le permite enfrentarse a lo escrito, por ende, construirse un espacio de libertad

Acerca de la escritura como práctica sociocultural

A lo largo de este capítulo he venido convocando distintas voces que han contribuido a entretejer unos hilos conceptuales relacionados con la lectura. Desde ellos, ya se ha dejado esbozada la relación existente entre lectura y escritura, dos procesos, que como ya lo he mencionado, son inherentes a la vida del ser humano. De



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

esta forma, este apartado busca generar vínculos que permitan consolidar la relación entre lectura y escritura, por ello, convoco nuevamente a este diálogo conceptual la voz de Pablo Freire (2002), quien indica que “uno de los errores que cometemos es el dicotomizar el *leer* y el *escribir* (...) estos deben entenderse como procesos que no pueden separarse, como procesos que deben organizarse de tal modo que ambos sean percibidos como necesarios para algo” (p. 55), lo que quiere decir que no puede existir la lectura sin la escritura y viceversa, ya que al prepararse el sujeto para asumir la lectura con todo lo que ella implica, necesariamente se apoya sobre lo escrito, que a su vez, es el producto de lo que otros han aprendido a leer y escribir, por consiguiente, al reconocer los vínculos existentes entre lectura y escritura el sujeto se pone de frente a una comprensión del sentido mismo del conocer.

Este aporte me acerca al lugar de la escuela en el reconocimiento de la lectura y la escritura como prácticas con sentido donde “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2001, p. 26).

Si se aboga por la lectura y la escritura como prácticas vivas y vitales, es entonces necesario partir del gran problema que representa para la escuela la tendencia a dicotomizar estos actos, pues la lectura trae consigo la necesidad imperiosa del acto de escribir, aunque de esta misma forma no sea posible visualizarlas desde muchas prácticas educativas donde estos actos se toman de forma aislada. Dicotomizar la lectura y la escritura nos aleja del proceso mismo del conocer, y a su vez, de la comprensión crítica de aquello que se convierte para el lector en objeto de su curiosidad.

De otro lado, Emilia Ferreiro (2002), nos muestra que “los verbos “leer” y “escribir” son construcciones sociales” (p. 1). Esta forma de concebir la lectura y la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

escritura nos apoya la idea de trabajarlas como construcciones que van de la mano, como procesos hermanos que obedecen a una construcción y a un devenir histórico que le imprime nuevos sentidos a estas prácticas.

Esto nos conecta con Anne- Marie Chartier y Jean Hebrard (2000), y el recorrido histórico que hacen de la lectura y la escritura. Este recorrido ilustra un proceso fantástico a través del cual los modos de leer y escribir han ido evolucionando a lo largo del tiempo y de una manera vertiginosa. Al mismo tiempo , ha sido esa evolución la que hasta ahora ha permitido hablar de lectura y escritura como “herramientas simbólicas” que asumen poder en tanto posibilitan la construcción de la realidad y la posibilidad de adentrarnos en su comprensión, por lo que es importante dejar claro que estas son herramientas que no se ciñen a una única forma de realizarse, pues estos son actos universales con los que chocamos en el transcurrir de nuestra existencia, en cada espacio y lugar, con cada gesto, con las acciones del otro, en fin, somos sujetos de palabra en un mundo construido por palabras.

En estos términos, el dominio de la escritura se convierte en una necesidad, en un poder y en un desafío social y cultural que asume nuevos cambios según las exigencias del mundo actual, pues ésta ha dejado de ser una práctica de las élites para convertirse en una práctica de toda la ciudadanía, una práctica que llega a la escuela para acompañar los aprendizajes de los estudiantes, un aprendizaje que se da, en primera instancia, sobre el plano de la comprensión, un proceso que supone el reconocimiento de unas características particulares de lo escrito con fines memorísticos, pero poco a poco los intereses de la escuela también han ido transformándose ubicando la escritura como un proceso complejo que permite la construcción del conocimiento y la comprensión de la realidad.

Finalmente, leer y escribir son prácticas inherentes al ser humano, que se modifican de acuerdo a las situaciones de uso por parte de quienes se benefician de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ellas, que permiten la construcción de un pensamiento propio, de una posición crítica frente al mundo, de un reconocimiento de sí mismo como producto de lo social y cultural.

Aproximaciones a la Educación Rural como experiencias para leer y escribir

La educación se ha convertido para el hombre en la posibilidad de instruirse, de forjar un futuro prometedor, en una posibilidad de ser sujetos de palabra y sentido crítico, de esta manera, indistintamente de donde este se ubique o habite, la educación siempre traerá consigo la oportunidad de abrir camino en ese trasegar de ilusiones y aspiraciones personales.

En esos modos de ver y sentir el campo se resguardan multiplicidad de realidades, pero al mismo tiempo, estigmas y huellas imborrables que con el trasegar del tiempo se han convertido en sustento histórico, en un discurso que cuenta algo acerca de aquellas particularidades de las que se ha ido impregnando el campo, el campesino y la vida rural.

Son estos avatares en los que se desenvuelve el hombre campesino los que me llevan ahora a transitar un camino histórico que me centra en las particularidades del surgimiento de eso que hasta aquí he venido denominando “ruralidad” o “educación rural”, términos, que como mencionaré en líneas posteriores, poseen una carga semántica compleja.

A propósito de lo que ha venido siendo la educación rural

En líneas anteriores ya hemos expresado la existencia de algunas particularidades que han ido configurando unos modos especiales de concebir el campo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en el imaginario de cada individuo, estos a su vez, han sido paulatinamente producto de un devenir histórico que nos descubre el estado marginación y olvido de la educación rural, y junto con ellas lo que ha ido sucediendo con su comunidad, por ello, es importante acercarnos a un primer referente que nos enmarca el transcurrir de la educación rural en América Latina, hablamos en este sentido de Teresa González y Oresta López (2009), que al apuntar a este trasegar de la educación rural plantean que:

El campo y sus escuelas, han sido escenarios de resistencia y de utopías, impulsores de esperanzas democráticas, de proyectos solidarios, plataforma de sueños y de realizaciones lentas. Pero también ha sido el espacio del sincretismo político, de la retórica electoral constante, de promesas incumplidas, de autoritarismos y miserias (p. 12).

Desde aquí lo rural de cara a dos dimensiones importantes, la primera, aquella que descubre la vida rural, el campesino y la escuela desde un escenario esperanzador, un escenario desde el cual se guarda un espacio para soñar, luchar, trabajar, pero ante todo, un escenario donde es posible encontrar oportunidades en pro de un bienestar, de un disfrute del campo como un espacio apto para vivir y forjarse un espacio de libertad; sin embargo, la otra dimensión enmarca un escenario violentado por la inclemencia, por el sincretismo, por la palabra incumplida, por esos ideales rotos, por aquellas esperanzas que se quedaron a medio camino trayendo consigo una fe perdida.

Es a consecuencia de ese estado de marginación y olvido que el campesino al postrarse ante la soledad y el silencio solo le queda abrazar un ideal de ciudad, renunciando a una tierra campesina desde donde vio forjarse los principios y las enseñanzas que sostienen su humilde morada, la formación de su identidad y el amor por la naturaleza y la tierra que lo vio crecer. Al respecto, Teresa González y Oresta López (2009) apuntan a que:

(...) El modelo propuesto era la escuela urbana; desde la normativa a los manuales escolares se miraba más allá, el referente era la vida de la ciudad. Todo el imaginario, el sistema



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de valores la educación en las formas de urbanidad y las actividades escolares presentaban ese mundo distinto y distante (p. 115).

Ese mundo distante que empezó a robarle protagonismo al campo ocupando páginas enteras de libros escolares desde los cuales se invitaba a ese ideal de ciudad, propiciándose así el abandono del contexto rural y abriéndose la puerta a ese mundo lejano, pero más abierto a múltiples oportunidades.

Algo de esto ya se venía gestando en la historia de nuestro país en una época donde la precariedad y los altos índices de analfabetismo abrazaban la población rural. Ante este panorama, el aporte más significativo para la época entre 1930 y 1946 fue la reforma educativa impulsada por Alfonso López Pumarejo, presidente para entonces. Desde esta reforma la educación jugaba un papel primordial ya que desde ella se debía procurar el incorporar socialmente a la población rural en medio de un proceso fuerte de modernización donde el fortalecimiento del Estado debía buscarse en una política educativa democrática.

El aporte más significativo que se dio durante este periodo de reforma fue La *Campaña de Cultura Aldeana*, la acción más innovadora en cuanto a la educación rural impulsada por Pumarejo. A propósito de esto Alfonso Alarcón (2005), hace referencia a que:

Un espacio para la gestación de un ciudadano que se sintiera reconocido por el Estado y que encontrara en la escuela un puente de dialogo con un gobierno, que de paso buscaba también generar adeptos y ampliar una ciudadanía que ha estado restringida y en ocasiones ausente debido a la prolongada violencia política que caracteriza la historia de Colombia (p.303).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Desde esta campaña, la escuela se visualiza como un espacio transformador a través del cual se veían convocados los intereses del campesinado, por ende, ésta debía preservarse y asumir para ella todos los cuidados necesarios y pertinentes.

Construir un puente entre lo rural y lo urbano era una tarea ardua, pero que ameritaba el esfuerzo hecho hasta este momento, es así como también se crea un programa editorial bajo el cual se dio inicio a una serie de publicaciones para divulgar aspectos relacionados con la higiene escolar y la educación tanto a nivel rural como urbano. Dentro de estas publicaciones esta la *Revista infantil Rin-Rin*, una publicación que bien podía moverse entre ambos contextos sociales con el ánimo de “difundir las nuevas concepciones educativas en las escuelas primarias y tomar distancia de los modelos educativos europeizantes” (Alarcón, 2005, p. 307)

Una práctica interesante de lectura empezó a gestarse con la implementación de estas publicaciones, y en especial con la de Rin-Rin, pues era a través de la lectura de este tipo de publicaciones que estaban puestas las esperanzas de difundir un nuevo ideal de sociedad, por ende, una mentalidad colectiva y congruente con los planteamientos de la naciente modernidad.

Pese a las circunstancias políticas y religiosas que obstaculizaron el desarrollo pleno de la reforma educativa de estos años, las acciones llevadas a cabo durante este periodo se convirtieron en verdaderas experiencias históricas donde la escuela y el campesino se miraran bajo una perspectiva distinta.

Esta nueva visión de la escuela y el campesino comprendió un avance significativo al desarrollo de la educación rural, pues a partir de entonces ha sido cada vez más notoria la preocupación por aumentar la eficiencia de la educación en las zonas rurales del país, implementando proyectos y modelos educativos que permitan atender las necesidades y demandas de la población rural.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Hasta aquí he venido hablando del trasegar de la educación rural sin detenerme en la complejidad del término, pues si bien he venido asociándola directamente con el contexto campesino, este término posee una carga semántica compleja que es importante traer a esta discusión para ir entretejiendo el sentido que de ella me interesa para esta investigación.

Sobre los procesos de educación rural: un acercamiento al término a partir de la resignificación misma de ruralidad

A lo largo de esta investigación se ha venido asociando lo rural y la educación rural como grandes escenarios de convivencia donde se tejen relaciones y dinámicas sociales y culturales de una población campesina, sin embargo, es solo cuando he llegado hasta aquí que me ocuparé de entrar en sintonía con la complejidad de ambos términos, pues es menester precisar lo que aquí se está entendiendo por ruralidad y educación rural.

Al prevalecer la pregunta por el sentido de la educación rural, se hace necesario partir del concepto mismo de ruralidad teniendo en cuenta la importancia de su resignificación en aras de pensar los retos que ella misma afronta en medio de un proceso de globalización que parece exigir una visión amplificadora de lo rural y su vínculo o vínculos con el contexto urbano. En la década de los 90 ya se planteaba una dicotomía entre ambos contextos donde fácilmente podría distinguirse lo urbano como un escenario social disperso, aquel caracterizado por su poca capacidad de desarrollo, mientras que lo urbano estaba asociado a la modernidad y contrario a lo rural, un contexto altamente desarrollado y avanzado.

En esta dicotomía mucho tiene que ver la visión amañada del gobierno y, junto con él, aportes como los del DANE (Departamento Administrativo Nacional de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estadística) quienes a través de un balance indican que “los centros poblados y el rural disperso conforman la categoría “resto”, la cual ha sido tradicionalmente identificada como “lo rural” (DANE, p. 27), sin embargo, los cambios sociales, culturales, políticos y económicos que ha experimentado el medio rural, y que a su vez han ido siendo producto de la globalización, han traído consigo una nueva lectura de lo rural en consonancia con una visión de territorio que se extiende más allá de la dimensión espacial encaminándose hacia una visión que lo comprende como un producto social e histórico que sienta sus bases en “los recursos naturales, ciertas formas de producción, consumo e intercambio y una red de instituciones y formas de organización que le dan cohesión al resto de los elementos.” (Londoño, 2008, p. 33).

La nueva ruralidad emergente de las últimas décadas, es una realidad vivida por una población dispersa de afrocolombianos, indígenas y miles de campesinos que se ven invadidos por el creciente proceso de modernización que trae consigo un cambio acelerado en sus formas de vida, de producción, de trabajo, en sus dinámicas de familia y vida comunitaria, sin embargo, los impulsos de la modernización no fueron suficientes para garantizar mejores condiciones de vida.

En estos términos la modernidad propone una nueva lectura de lo rural, que si bien trajo consigo cambios significativos no fue lo suficientemente abarcadora para atender a la realidad del habitante rural, una realidad urgida de acciones concretas y puntuales que los encaminaran a constituirse, a definirse como una población con la necesidad de transformación de sus propias condiciones de vida.

Con esto me acerco a entender la ruralidad como una población diversa que no debe mirarse solo como “el lugar” “el territorio” del campesinado, lo que de ningún modo quiere decir que su lugar de asentamiento sea otro distinto al campo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En consonancia con esto el MEN (2007). Indica que:

La ruralidad no es solamente lo que hace referencia a las labores del campo, sino la mentalidad que se debe tener en forma positiva frente al desarrollo del mismo, a la educación para dicho desarrollo, a la pertenencia y pertinencia del campo, por tal razón este termino de ruralidad pasa del campo meramente físico al campo metafísico (p. 39).

El sentido de lo rural y las dinámicas propias del campo y sus labores, implica una relación que no se agota en el sentido restringido de sus términos, lo que significa que al hablar de ruralidad no sólo se atiende a las dinámicas propias del contexto campesino, también a un campo de acciones que propenden hacia la consolidación de un territorio en el que su población reflexione y asuma sus condiciones de vida desde el desarrollo mismo de lo rural.

Atender a la re-significación de lo rural es un paso hacia la comprensión de la educación rural, en tanto debemos partir de allí para reconocer las particularidades de la educación que se imparte en los sectores rurales del país.

La discusión sobre la educación rural ha llevado a la formulación de teorías donde se sustenta que la educación debe tomarse como una sola independientemente del tipo de población a la cual va dirigida, otras, por el contrario, son contundentes al sostener que existe un tipo de educación para la población rural. Sobre esta última me posiciono para indicar que sí existe una educación que busca responder a las necesidades particulares de la población rural de nuestro país, por lo tanto, no es la misma que se imparte en los centros o planteles educativos de los cascos urbanos. Si es necesario establecer una diferencia, habrá que decir entonces que en el segundo caso se habla de territorios altamente marginados y golpeados por la inclemencia de la violencia, donde miles de sus habitantes han sufrido el desplazamiento forzoso, la falta de recursos, la explotación y los altos índices de analfabetismo, por tanto, la educación en estos territorios debe entrar para atender y responder a las necesidades geográficas,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sociales y culturales del habitante rural, una educación que formule planes estratégicos para combatir las inequidades existentes.

En este sentido, la educación debe convertirse en agente transformador del contexto rural donde una buena parte de los problemas se centran en la calidad y pertinencia de la cobertura educativa, un desequilibrio que genera día con día altos índices de población analfabeta, deserción escolar y pobreza, sumado a los problemas sociales producto de la violencia.

En estos términos la educación debe mirarse como un encuentro con el habitante rural, con el campesino y sus modos particulares de habitar el campo, con un devenir histórico, con la cultura, con unos ideales y concepciones que construyen el ser campesino, así, atender a la educación rural es caminar hacia este encuentro donde se conoce y se reconocen principios transformadores que buscan acercar al campesino a participar en la sociedad a través de su reconocimiento como sujeto de saber, portador de un arraigo cultural y ancestral que mucho tiene para aportar a su propia localidad y al mundo en pleno.

Si la educación debe mirarse bajo la lente de una dimensión transformadora entonces ¿bajo qué lente debe mirarse la educación rural? Volvemos nuevamente a la “nueva ruralidad” para indicar que la escuela entra a ser parte de esa variedad de cambios que trae consigo la modernidad y el proceso de urbanización respecto a los sectores rurales del país, pues la escuela rural inmersa en este proceso, entra a convertirse en un elemento modernizador de la cultura al instaurar en los principios de la educación rural unas ideas y concepciones de ese mundo urbanizado y moderno.

Al referirse al papel de la escuela rural Rodrigo Parra Sandoval (1992), señala que:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La escuela rural se convierte entonces en un vehículo homogenizador de la cultura rural, al superimponer a la forma de vida existente en el campo la visión de lo moderno a través de un modo de pensamiento, que es más abstracto, que representa el pensamiento científico y racional del cual es portadora la institución escolar (p. 269).

En ese transitar de pensamientos, ideas nacionalistas y formas de organización social que son llevadas a suelo rural, el maestro se convierte en sujeto *urbanizador de la cultura*, un papel que asume una incidencia determinante en el sistema de vida de los habitantes rurales, pues al insertarse en sus formas, hábitos y dinámicas campesinas nuevas formas de socialización y de relacionarse socialmente se van haciendo visibles, de modo que el habitante rural se va convirtiendo en el blanco de acciones que le permitan descubrirse y construirse como sujeto dueño de su propia verdad, portador de su propia cultura, forjador en la construcción de su propia identidad y protagonista en la transformación de sus propias condiciones de vida.

CONCLUSIÓN

CAMINOS HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA RURAL

Hablar de ruralidad y de educación rural es adentrarme en un mundo complejo que tiene su propia historia, sus propias particularidades; es adentrarse en un mundo que poco a poco ha logrado vencer las fronteras que lo separan de la vida presurosa que envuelve la ciudad, pues a través del recorrido que traza esta investigación hemos venido dando cuenta de la cercanía campo-ciudad, un proceso lento pero que bien ha sabido marcar y cambiar la vida del habitante rural.

Dentro de este proceso, la lectura y la escritura se han ido forjando un espacio en el suelo campesino, propiciando un encuentro con el ser y con el otro, con la cultura y el saber. A ese encuentro no solo está llamado el alumno del contexto rural, también debe ser llamado el maestro de la ciudad a quien debe propiciársele el atrevimiento de escribir en las líneas de su propia historia, la experiencia con la educación rural en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

función de reconocer sus campesinos como sujetos portadores de conocimiento y de un profundo arraigo cultural en los que se van abriendo espacios importantes para la lectura y la escritura. De este modo, estos actos deben convertirse para el maestro en *herramientas simbólicas* que asumen poder en la construcción del ser, en la interacción con el otro, en los mecanismos de participación, en la consolidación del pensamiento y de posturas críticas que lleven a la reflexión de las condiciones del campesino en su vida cotidiana.

Finalmente, el formular la pregunta sobre ¿Qué es leer y escribir? Y ¿Cuáles son las experiencias de educación rural de nuestros estudiantes campesinos? Debe suscitar siempre un motivo para pensar y reflexionar hasta qué punto los maestros estamos cumpliendo con la tarea de pensarnos a nosotros mismos desde el compromiso formativo que hemos asumido ante una nación, ante unos estudiantes y unos padres de familia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Reconstruyendo la escuela campesina a través del encuentro con la palabra

He llegado a un capítulo fantástico que me convoca a reconstruir la escuela campesina a través del encuentro con las voces de sus estudiantes. Este encuentro me llevó a descubrir unos modos particulares a través de los cuales los estudiantes de 5° de la Institución Educativa El Tambo vive y siente la lectura y la escritura como actos inherentes a sus vidas, la manera en que ellas guardan un lugar en medio de las tensiones, pero también de los espacios de libertad que el campo mismo les ofrece, en suma, es la oportunidad de contemplarlos como niños de saber, de conocimiento, niños dueños de una palabra esperanzadora y sincera que desnuda la verdad de su realidad nombrando y nombrándolos desde la magia de la lectura y la escritura, actos maravillosos que les propiciaron otros modos de vivirlos.

En aras de llegar al paradigma interpretativo fue necesario, en primera instancia, volver la mirada sobre aquellos registros que dejó la experiencia de la práctica en aula, es decir, todo el material producido por los estudiantes según cada intencionalidad de la clase para luego ir develando paso a paso la forma en la que ellos resignifican aquello que escriben, que piensan, que ven, que perciben alrededor de sus propias prácticas y sus experiencias con la lectura y la escritura de frente a lo rural. Posteriormente, se procede a realizar una codificación de estos registros desde la cual se va descubriendo una serie de posibles líneas de sentido que luego se proceden a agruparlas para así llegar a la formulación de unas categorías que permiten ir construyendo un análisis que apunta también a la formulación de una conceptualización a partir de los hallazgos obtenidos durante este proceso.

Es así como, se configuran dos categorías de análisis que se vinculan fuertemente con la pregunta de investigación, la cual vale la pena recordar nuevamente:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

¿Cómo se relacionan las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del grado 5° de la I.E. R El Tambo, con sus experiencias de educación rural?

De esta manera, las dos categorías de análisis son: *Lectura y escritura y Educación rural*; cada una sustentada desde un conjunto de líneas de sentido que aportan a la pregunta de investigación y que se sustentan directamente desde los testimonios proporcionados por los estudiantes. Dichos testimonios nos orientan en este capítulo para ir construyendo una polifonía de voces que van tomando forma y sentido al irse relacionando con los aportes conceptuales abordados desde el inicio de esta investigación.

Lectura y escritura

Desde la primera categoría *Lectura y escritura*, se configuran dos líneas de sentido, ellas son: *Prácticas de lectura y escritura e intencionalidades de la lectura y la escritura*. A continuación desarrollo estas líneas que se desarrollan de acuerdo a la experiencia y los vínculos de cada estudiante con ellas.

Prácticas de lectura y escritura

Desde esta línea de sentido se habla de prácticas de lectura y escritura como acciones que se fundan desde lo cotidiano y que se desarrollan de manera repetitiva, sin embargo, estas no tienen que ver con cualquier hacer, pues estas prácticas van tomando sentido a medida que van encaminándose hacia asuntos que tienen que ver con la vida del hombre, con lo que hacen en su cotidianidad. Para sustentar esta idea es importante volver sobre el concepto de práctica que indican Rafael Campo y Mary Luz Restrepo (2002). “La cotidianidad se configura en el continuo y repetido de hacer-decir siempre presente; es decir, en la práctica. De ahí que toda práctica sea práctica cotidiana {...} la práctica cotidiana implica repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos.” (p.23).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Desde este planteamiento es válido entonces indicar que la *lectura literaria* y la *lectura de textos informativos* son prácticas recurrentes en el hacer de los estudiantes campesinos.

➤ Lectura literaria

Al indagar por las prácticas de lectura y escritura en las que se insertan los estudiantes, llamó la atención la frecuencia con la que ellos se familiarizan con los textos literarios, haciendo hincapié en que el género más privilegiado es el cuento. Esta práctica es experimentada por ellos dentro y fuera del aula de clase, en espacios como la biblioteca escolar y en los tiempos libres después de la jornada académica. Para llegar a dar cuenta de ello, interrogarlos alrededor de lo que les gusta leer y escribir en sus tiempos libres y lo que les gusta leer y escribir cuando están en la escuela fueron las preguntas orientadoras para dar cuenta de ello. Ante estos interrogantes, una estudiante se pronuncia.

“Leer cuentos. El cuento que más me gusta es el sancocho de piedras. La enseñanza que me deja este cuento es ser amable con alguien, si tiene hambre o frío hay que decirle que entre a la casa” (Estudiante del grado 5°).

Los estudiantes al entrar en interacción con este tipo de textos advierten la posibilidad de relacionar aspectos de sus vidas con eventos ficticios del texto, en el caso del anterior testimonio, el cuento referido allí es un detonante a partir del cual la estudiante se pronuncia para hablar alrededor de la enseñanza que este le ha dejado, relacionada con el comportamiento que debe asumir cualquier persona ante las dificultades del otro. En este punto, la lectura literaria es moralizante, lo que me permite como investigadora indicar que aunque no es ésta su finalidad, tampoco es una razón para desechar o censurar la manera como ella la concibe, pues también es valioso que desde textos literarios como el cuento haya un espacio para el pronunciamiento de la propia voz a través de experiencias significativas con los mismos textos.



Desde esta óptica la lectura literaria debe ocupar un lugar trascendental dentro y fuera de la clase de Lenguaje, pues desde ella debe procurarse un espacio para que los estudiantes puedan conectarse con sus experiencias de vida campesina, con las emociones, con el saber, con el conocer y con aquello que saben de su realidad. En este sentido, el siguiente testimonio apunta a esta idea.

“Historias de miedo como la Barbacoa. Las personas cuentan que cuando no había baños en las casas, ellos tenían que salir afuera, y que estaban 4 hombres cargando un ataúd y que ese frío era tan patente que si uno no ocultaba la cabeza lo podía matar” (Estudiante grado 5°).

Esto me permite entonces decir que si bien la lectura literaria permite momentos de evasión del mundo real, también es cierto que esta sirve para sensibilizar la subjetividad de los estudiantes propiciándoles un encuentro casi mágico con otros modos de relacionar el mundo ficticio con el mundo real. En relación a esto, vuelvo a conectarme con Delia Lerner (2001), para resaltar la importancia de leer como posibilidad de *adentrarse en otros mundos posibles*, un contacto que requiere de la capacidad de volver sobre lo real para asumir desde allí una postura crítica que permita comprender el mundo, de ahí que sea la lectura literaria la que posibilite un viaje a través de las palabras, palabras cargadas de sentido y de las que deviene un placer estético.

➤ Lectura y escritura de textos informativos

Otra práctica igualmente importante la constituye la recurrencia con la que los estudiantes se relacionan con los textos informativos, en este sentido los materiales de lectura son diversos, algunos de ellos trabajados desde la clase de Lenguaje a través de ejercicios de lectura y escritura y otros por elección propia de los estudiantes que para el caso son textos de circulación masiva en la comunidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los textos informativos son de masiva circulación entre las comunidades campesinas y sus usos varían de acuerdo al propósito con el que son adquiridos.

En un primer nivel de uso, encuentro que la noticia es el texto que más cercanía tiene con las familias campesinas y dentro de ellas los que más las leen son los papás. Como investigadora, para poder dar cuenta de estos aspectos vinculo a los niños en una actividad de aula donde reflexionan y escriben alrededor de lo que leen y escriben sus padres. Una primera versión la constituye el siguiente testimonio:

“Algunas veces leen el periódico y otras veces las noticias porque son importantes para saber de una persona, y el periódico para leer las cosas que han pasado en nuestra vereda y municipio. Las noticias son para estar informado en todo el mundo, por eso es tan importante las noticias como el periódico” (Estudiante grado 5°).

A través de este testimonio, vemos que el periódico está más asociado a lo local, para ellos tiene que ver más con sucesos que pasan en la vereda o en el municipio, mientras que las noticias tienen un contexto mucho más amplio, trascienden su contexto campesino y les permite conocer de lo que sucede en todo el mundo, además de que no solo pueden leerlas sino también escucharlas a través de la televisión o la radio. Es importante entonces indicar dos asuntos, el primero, que informarse no es solo una tarea de los niños campesinos, también es un asunto colectivo que involucra la familia; segundo, para informarse, los niños campesinos y sus familias no necesariamente deben asistir a la escuela para poder hacerlo.

En una práctica de escritura y en el marco de la clase de Lenguaje orientada desde actividades con la Secuencia didáctica, la noticia como discurso informativo también ocupa un lugar trascendental. Una vez los estudiantes entran en interacción con estas actividades ya cuentan con un saber previo, lo que les hace un poco más fácil escribir alrededor de distintos sucesos noticiosos desde los cuales se les invita a asumir un criterio propio respecto a ellos. En relación a esto, presento a continuación una



actividad de escritura donde un estudiante de 5° escribe alrededor del siguiente titular: *España ya quiere a James en el Real Madrid.*

“Es importante que James acompañe los equipos de España. Él es un jugador muy profesional que empezó siendo una persona humilde, pero que con la familia pudo empezar a estudiar para ser alguien bueno en la vida, así llegó a jugar en grandes torneos, por eso el Real Madrid lo quiere para ellos porque además están viendo que la Selección ya montó su fortaleza para el juego en el mundial, ahí está James” (Estudiante, grado 5°).

Este ejercicio llevado a cabo en el aula me permite conectarme nuevamente con Delia Lerner (2001), para indicar desde ella el papel de la escuela en los procesos de lectura y escritura, al respecto la autora indica: “es necesario hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones (...) conocer otros modos de vida (...) descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos” (p.26). En esto el maestro también está llamado a participar y la manera de hacerlo no es quedándose en la lectura como una herramienta para adquirir información, ni en la escritura como un asunto meramente del registro, por el contrario, su participación debe ser dinámica y contundente en la medida en que diseñe parámetros claros que permitan orientar a los estudiantes hacia aquellos aspectos relevantes que contribuyen a la construcción de un pensamiento crítico y propositivo de las diversas situaciones sociales de su entorno. En relación a esto traigo a esta práctica de escritura un fragmento producto de la reflexión de mi propia práctica durante una clase de lenguaje y registrado en el diario de campo.

(...) Sorprendentemente cada uno fue único y especial en su forma de dar respuesta a lo que se pedía con la pregunta, claro está, antes de ello hubo unas explicaciones previas y unas orientaciones específicas que iban surgiendo de acuerdo a los intereses y las inquietudes de cada uno (...) esto favoreció significativamente el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

proceso de escritura que exigió en muchos de ellos una reelaboración de sus propias ideas (Docente en formación).

En un segundo nivel, se reconoce en esta práctica otros textos distintos a la noticia, es el caso por ejemplo de textos que brindan un conocimiento aplicable a las labores campesinas en las que normalmente participan los estudiantes.

“Un libro sobre caballos, porque me gusta mucho ya que trae dibujado muchos caballos, además cómo nacen, cómo los amansan, cómo les enseñan hacer las cosas” (Estudiante, grado 5°).

Desde este tipo de textos el vínculo con las dinámicas campesinas es permanente, lo que posiblemente hace que los estudiantes se vinculen a ellos con mayor rigurosidad, pues ven en ellos la posibilidad de acceder a ciertos conocimientos que luego pueden ser aplicables en las labores del campo.

Otro acercamiento importante se da con textos que tienen que ver con los valores humanos, con la superación personal, con ciertas pautas de comportamiento que orientan el desarrollo de la personalidad y el cumplimiento de ciertas metas personales. El siguiente es un testimonio de esta naturaleza:

(...) Yo leo un libro llamado Proyecto de vida, que se trata sobre los pasos de ser alguien en la vida (...) Y escribo cosas de Dios todos los fines de semana” (Estudiante de 5°).

El acercamiento a través de la lectura de textos de esta naturaleza lleva a pensar en lo que implica proyectarse hacia el futuro cuando se vive en el campo, que es el primer aspecto que básicamente se refleja en el testimonio de este estudiante. En este sentido, es claro que vivir en el campo no es un impedimento para que su habitante se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

forje ideales y metas para su vida futura, muchos de ellos orientarán sus acciones y sus proyecciones en función del campo mismo, mientras que otros buscarán salir de él para encontrar nuevas oportunidades en suelos distintos.

Una u otra son igualmente válidas y respetables.

La religión asume un valor importante en las prácticas cotidianas de los habitantes sampedreños, tiene que ver con un legado histórico que ha tenido trascendencia a través de las distintas generaciones hasta el momento. Los niños campesinos son herederos de esa cultura religiosa y la escuela ha sabido ser participe e impulsadora de ella, movilizandole al interior de sus dinámicas escolares espacios de escritura donde los valores religiosos y los distintos eventos asociados a ella se convierten en detonantes alrededor de los cuales los niños escriben. Desde aquí, es vital entonces ir indicando que la escritura “es un instrumento poderoso que permite repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.” (Lerner, 2001, p.26). Por lo tanto, propiciar en el aula espacios para pensar y reflexionar alrededor de diversos asuntos sociales y culturales es un paso importante en la construcción de nuevos significados.

Finalmente, hay que considerar que leer y escribir son ejercicios cuidadosos que debe asumir la escuela, que ellos representan para ella un reto grande que va más allá de la codificación del texto escrito o el registro; pues debe entenderse que participar de ellos implica apropiarse de una tradición, de un devenir histórico, de unos componentes culturales; aspectos que no pueden vulnerarse con un tratamiento inadecuado de los actos de leer y escribir, pues ellos deben movilizarse siempre hacia el ejercicio de lograr diversas operaciones alrededor de los textos y el contexto.

➤ Lectura en biblioteca

Para la Institución Educativa El Tambo, hacer de la biblioteca un lugar importante en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes ha llevado a la creación de diversos proyectos a través de los cuales sea posible acercarlos a vivir la experiencia de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aprender y disfrutar en la biblioteca. No obstante, la falta de recursos, de material bibliográfico y de una persona que desarrolle los procesos y servicios relacionados con este espacio, se convierten en un impedimento para que toda la comunidad educativa pueda disfrutar de este lugar, lo que deviene en un desplazamiento del material bibliográfico al aula donde se privilegia el trabajo en estos espacios más que en la biblioteca.

Esto me permite indicar que para los estudiantes la biblioteca no es un espacio que puedan disfrutar en los momentos de clase, por ello, se dan cita para acudir a ella en momentos extra clase, pero no para consultar alguna tarea o para realizar allí alguna actividad de clase; lo hacen para disfrutar por unos minutos de la lectura de un cuento o cualquier otro texto que llame su atención.

“Me gusta leer un libro cuando salgo de clase porque lo leo en la biblioteca, y me gusta porque me divierto, me hace sentir bien porque ellos cuentan historias fantásticas, por ejemplo, El gato con botas, este es un cuento que me gusta desde chiquito” (Estudiante, grado 5°).

Con esto no quiere decirse que desde la lectura asociada al placer estético no pueda propiciarse el aprendizaje, pues vale la pena recordar que la lectura literaria es un viaje a través de las palabras, palabras que llevan a descubrir sentidos diversos que atrapan al lector y lo conducen por caminos no antes descubiertos por un lector desprovisto. Cuando menciona la lectura literaria no es porque no pueda encontrarse en la biblioteca otros materiales de lectura distintos al cuento; lo hacemos porque los textos literarios constituyen para los estudiantes rurales un atractivo de gran importancia. Desde esta idea el siguiente estudiante dice:

“Me gusta leer muchas cosas, como por ejemplo la historia de un vampiro que va paseando cuando se encuentra con el elefante. También me gusta leer un libro que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

se llama Los vampiros chupa sangre, en ocasiones voy a la biblioteca y presto ese libro para leerlo” (Estudiante, grado 5).

Este estudiante, al igual que muchos otros acuden a la biblioteca por voluntad propia, por la motivación que sienten de poder encontrar allí libros que los conectan con afinidades, con gustos e inquietudes que han sido gestadas por el placer mismo de leer, porque habrá en esos renglones de lectura, pasajes que les recuerde momentos ya vividos, experiencias de vida que hacen del acto de leer un momento mágico, un momento maravilloso que viven a plenitud mientras la tranquilidad, la frescura, el sonido de la naturaleza inunda la biblioteca de la escuela campesina dejando sobre sus cuerpos una complicidad que los apasiona. En este sentido el siguiente estudiante manifiesta que:

“Me gusta leer un libro cuando salgo de clase porque lo leo en la biblioteca, y me gusta porque me divierto, me hace sentir bien porque ellos cuentan historias fantásticas, por ejemplo, El gato con botas, este es un cuento que me gusta desde chiquito” (Estudiante, grado 5).

Finalmente, y apoyada en los testimonios anteriores, la biblioteca se dibuja en los estudiantes como un espacio de encuentro que les permite conocer otras realidades, la posibilidad de ampliar sus horizontes, un espacio para acceder a la cultura escrita, la lectura y el disfrute.

Intencionalidades de la lectura y la escritura en la escuela rural

En la línea anterior se reconocen prácticas de lectura y escritura que son asumidas con gran motivación por parte de los estudiantes de 5º, prácticas que tienen que ver con el acto mismo de estudiar, que son llevadas al aula a través de una estrategia didáctica que evidencia que sí es posible hacer de ellas un objeto de construcción de sentido a través de la clase de lenguaje; de la manera en que ellas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

permiten develar sentidos por fuera del aula siendo estas producto de la vida cotidiana de estos estudiantes. Ahora bien, en esta nueva línea sigue firme la pregunta por la lectura y la escritura, esta vez, en clave de develar las intencionalidades que los estudiantes tienen para acudir a ellas.

Abriendo esta línea de sentido se ubica el siguiente testimonio:

“Es importante leer tanto como escribir, porque nos ayuda a aprender cosas que hay escritas en los libros que nos brindan aprendizaje” (Estudiante de 5°).

Es importante mirar que la intencionalidad que subyace en este testimonio tiene que ver con el acto mismo de aprender, lo que quiere decir que leer y escribir se perfilan aquí como herramientas valiosas con las que es posible acercarse a vivir experiencias que tienen que ver con la escuela, con los libros, con la vida en el campo, con las concepciones que se tienen respecto de algo. Desde esta óptica siempre se lee y se escribe para algo, es decir, hay una intencionalidad tras cada acto. En consonancia con esto otra estudiante se pronuncia:

“Yo con los cuentos aprendo a pronunciar las palabras” (Estudiante, grado 5°).

Hasta aquí los estudiantes leen y escriben para aprender, por lo que vale la pena decir que es importante que los estudiantes aborden la lectura y la escritura para desarrollar ciertas capacidades en virtud del aprendizaje, pero también es importante que ellos reconozcan que se puede leer y escribir en virtud de desarrollar capacidades que les permitan la construcción de nuevos saberes.

Siguiendo esta línea, Pablo Freire (2006), indica que:

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje solo es válido



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando ya percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad (p. 54-55).

Sigo entonces trazando nuevas intencionalidades, en este caso una muy importante que tiene que ver con el placer estético que encuentran muchos estudiantes en la lectura, como bien lo indica el siguiente estudiante:

“Yo siento más aprendizaje en la lectura porque me entretengo mucho en la casa. Me gusta el cuento de Rapunzel porque es muy entretenido para las niñas que la vemos mucho” (Estudiante de 5°).

Para los estudiantes campesinos es importante que aquello que leen despierte en ellos emociones, sentimientos, ideas que los transporten a revivir experiencias pasadas, que esos textos cuenten historias, experiencias de sus antepasados; incluso, si se trata de lecturas como la literaria que, por cierto, se convierten para ellos en verdaderos atractivos que pueden disfrutar en sus casas y en la escuela. De este placer estético deriva la disposición para hacerlo en el aula, pues en este sentido, la lectura debe servir para movilizar a los estudiantes, para impulsarlos a manifestarse.

Al respecto, una estudiante expresa:

“Yo me entretengo con la lectura, por eso cuando leo busco cuentos, historias o cosas así que no me aburran porque si es muy largo o no me gusta no soy capaz de terminar” (Estudiante grado 5°).

Esto mismo sucede al interior de las aulas de la escuela rural, pues de alguna manera leer se asume desde una obligatoriedad, utilizando para ello materiales de lectura que pueden ser ricos en contenido, útiles para ellos, pero que no son orientados por el maestro con la rigurosidad y la pertinencia adecuada, por lo que “es necesario que los textos sean en sí un desafío, y como tal sean tomados por los educandos y por



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

el educador para que, dialógicamente, penetren en su comprensión” (Freire, p. 56). En este sentido también es importante indicar que “la experiencia estética es un modo radical de libertad (...) cada uno siente como quiere (y como puede) frente a un texto literario, lo mismo que frente a toda la obra de arte, pues se trata de una experiencia personal” (Hauy, 2014, p. 3).

Encuentro una última intencionalidad relacionada con la escritura como posibilidad de registrar los conocimientos que se han adquirido, pero también como una manera de expresar los sentimientos o las emociones que les produce ciertos eventos cotidianos en los cuales ellos participan; también como una manera de no olvidar. A continuación un estudiante indica que:

“A mí me gusta escribir mucho, aunque en la escuela no tanto porque eso me cansa mucho porque a veces los profesores nos ponen a copiar y copiar (...) en mi casa tengo un cuaderno que es como mi diario, ahí escribo todo lo que me pasa o las cosas que cuando salgo me parecieron buenas, también cosas que debo hacer” (Estudiante de 5°).

Desde las palabras que manifiesta el estudiante es importante hacer énfasis en el ejercicio de la escritura como un asunto del registro, un asunto que no logra cautivar la atención de los estudiantes, haciendo que se convierta en una acción instrumentalista. Aquí vale la pena indicar que no se trata de escribir como un asunto simplemente de registro de contenidos o de conocimientos adquiridos que, finalmente, tenderán a olvidarse y a borrarse de la memoria de los estudiantes, se trata de que esos otros modos enseñables de escribir sean aquellos que se relacionan con su vida social, por ello, la escritura no es reproducción, no es repetición, no es transcripción; la escritura es plasmar en palabras el propio pensamiento, es permitir y hacer partícipes a otros de nuestra manera de ver, sentir y estar en el mundo. Al respecto me pronuncio a través del siguiente testimonio contenido en el diario de campo:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“La escritura debe ser, primero que todo, la posibilidad de conectarse con el mundo, luego, la posibilidad de comunicarle al mundo mis maneras de verlo y sentirlo” (Docente en formación).

Por último, hay que decir que existe la necesidad de reflexionar permanentemente sobre la manera en la que desde la escuela se está acercando a los estudiantes a la lectura y la escritura y cuáles son las motivaciones para lograr que ellos no las abandonen.

Educación rural

En este segundo momento del capítulo dedico estas líneas a referenciar algunas experiencias de los estudiantes que guardan un vínculo esencial con sus prácticas campesinas, con sus concepciones de campo, con la escuela y con las razones para amar o sentirse indiferentes frente al lugar que habitan. Para ello, sigo convocando sus voces tratando entonces de ir apuntando a nuestra pregunta de investigación que indaga por la relación existente entre las prácticas de lectura y escritura y las experiencias de educación rural de nuestros estudiantes campesinos.

Concepciones de campo

En esta línea de sentido me ocuparé de rastrear los conceptos que tienen los estudiantes en relación al campo. Una primera concepción se muestra con el testimonio del siguiente estudiante:

“En la ciudad y en el campo todo es más diferente. Ahí es muy bueno vivir porque no se oye el sonido de la ciudad y podemos dormir hasta tarde en las vacaciones, fuera de eso podemos jugar al aire libre. En la ciudad uno no puede jugar, ni reírse duro, ni hablar duro, ni brincar duro porque se oye abajo” (Estudiante grado 5°).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La primera particularidad que emerge de este testimonio es la contraposición entre campo ciudad, para los estudiantes su concepción de campo está ligada al referente que tienen de la vida en la ciudad, por ello, la recurrencia de este aspecto es constante cuando se habla de concepciones de campo, así como se muestra el siguiente estudiante:

“Lo maravilloso es que hay aire libre, no como en la ciudad que se desespera uno por el ambiente, los pitos de los carros, en cambio, en el campo uno puede leer tranquilo sin ruido, aire fresco y relajado sin ningún ruido ni contaminación”
(Estudiante grado 5°).

En sintonía con lo anterior, vale la pena entonces recordar la cercanía de San Pedro y sus veredas con respecto a otros municipios con los cuales limita, además de los vínculos con Medellín, dadas las relaciones comerciales manejadas entre ambos municipios. Este aspecto tan marcado tendría que ser para los estudiantes anteriores un motivo para concebir la ciudad como el lugar más apto para vivir, sin embargo, es la misma familiaridad con este espacio geográfico la que marca las bases para fundamentar la decisión de concebir el campo como un espacio armónico que les brinda la tranquilidad y la seguridad que en espacios geográficos como la ciudad no existe. Indico a continuación la voz de otro estudiante:

“El aire libre, no hay bulla de los carros, se puede correr, casi no hay casas; uno puede ser feliz. Hay muchas clases de animales, por ejemplo, los gatos y muchas clases de perros, conejos gansos etc.... ¡ah! Y toda clase de frutas” (Estudiante grado 5°).

El campo es entonces para estos estudiantes más que un espacio geográfico, es el hogar que les permite ser felices en la medida en que pueden disfrutar de sus espacios, en la medida en que se sienten libres porque no se están atados a todos esos aspectos negativos que ellos nombran y que existen en la ciudad. Además, en el campo están rodeados de animales, de cultivos que hacen parte ya de su propia vida y por lo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tanto, asumen para ellos una relevancia importante en tanto son el sustento del que viven. De esta manera entonces, esta concepción de campo también me habla de un arraigo por el terruño, lo que indica a su vez que, estos niños se conciben así mismos como sujetos campesinos.

Contrario a lo anteriormente expuesto, también me encuentro con voces que me permiten visualizar otros modos en los que los estudiantes conciben el campo. Es el caso del siguiente estudiante:

“Lo triste del campo es que se siente como si no hubiera personas. Algunas pocas veces uno se vara por cosas necesarias y le toca ir donde su vecino o al pueblo. No se encuentran casi amigos, uno se siente solo, perdido. Dependiendo por donde uno viva gana amigos, dependiendo su forma de ser” (Estudiante grado 5°).

En la voz de este estudiante se marca un aspecto importante y es la distancia que parece existir desde el lugar donde vive con respecto al pueblo como cabecera municipal. Este aspecto es fundamental a la hora de él configurar sus ideas respecto a su concepción de campo, pues desde sus palabras se lee una inconformidad que tiene que ver precisamente con un estado de soledad, pero es una soledad por la distancia con otros caseríos, lo que muestra de alguna manera un estado de aislamiento involuntario, una imposibilidad ante el deseo de socializar, de sentirse rodeado por otras personas, por los amigos.

Otro aspecto que vale la pena indicar aquí es el que introduce la siguiente estudiante a través de su testimonio:

“Pienso que lo triste de vivir en el campo es que no valoren lo que tienen y la contaminación” (Estudiante grado 5°)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es importante mencionar que desde la idea planteada por el estudiante anterior, puede deducirse que no todo en el campo es armónico, no todo gira en torno a un espacio ideal, es decir, el campo también es un espacio de reconocimiento de agentes como la contaminación, pues en este sentido, su existencia o no, no se relaciona con las experiencias que tienen los estudiantes con el campo, pues este es una problemática social desencadenada por todos los que habitamos el planeta.

Partiendo de todo esto, es válido entonces indicar que en estos casos el espacio geográfico define las condiciones de permanencia o abandono, en el caso de los estudiantes anteriores, el campo no reúne las condiciones necesarias que puedan permitir que ellos se sientan en un espacio que pueda brindarles las condiciones y los recursos necesarios que garanticen un estado de conformidad para ellos.

Experiencias de educación rural

Con esta línea me acerco a develar las particularidades de la educación rural a través de los testimonios de los estudiantes en relación con sus experiencias de vida campesina. En este sentido, me acerco a una primera experiencia de educación rural, sin duda alguna la más destacada durante el proceso de análisis.

Esta primera experiencia tiene que ver con las distintas actividades propias de la cultura campesinas en las cuales los estudiantes participan en compañía de sus padres. A propósito de esto el siguiente estudiante se pronuncia:

“Somos de la vereda Pantanillo. Profe, nosotros queremos expresar en este dibujo las actividades campesinas en las que participamos junto a nuestras familias. Mire, aquí él está ordeñando (se refiere a un compañero) yo estoy en una conejera y Érica está en el sembrado ayudando a cuidar los cultivos. Profe, cada uno nos encargamos de hacer cosas diferentes en nuestras casas, por eso cada uno de nosotros es especial, cada uno tiene una razón para ayudar (...) profe, (en la voz de otro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estudiante que aporta a lo que venía exponiendo su compañero) yo ayudo a mi tío en la cosecha que tenemos en la casa, lo hago porque me parece bueno saber sobre cómo se cultiva y de todas esas cosas, pero yo soy de Medellín, pero me sirve todo eso porque le enseño a otras personas de allá lo que se hace aquí” (Estudiantes grado 5°).

Desde este testimonio es importante anotar que podría pensarse que los estudiantes al estar expuestos a llevar a cabo actividades como las anteriores, su vida campesina tendría que verse como una imposición dada las tareas que desempeñan para ayudar a sus familias, sin embargo, para ellos asumir estas tareas hace parte de su propia identidad, de sentirse campesinos y como tal niños y niñas fuertes, responsables y conocedores de su tierra, pues en cada cosa que desempeñan hay un conocimiento adquirido que no es aquel contenido en los libros de texto, es un conocimiento adquirido a través de la experiencia con el mundo, con la realidad, con el otro. En este sentido, Parra (1992), indica que

En épocas normales los hombres cultivan la tierra y las mujeres se dedican a las labores domésticas y a la crianza de los hijos. En los días en que deben intensificarse las labores agrícolas las mujeres incrementan su participación en ella e igual lo hacen los hijos e hijas menores, conocimientos que se aprenden de los miembros mayores en la experiencia diaria (p.79).

Con esto podemos indicar que el saber, producto de la experiencia con el campo, se convierte para los estudiantes en un conocimiento enseñable y aplicable en otros contextos, el urbano por ejemplo, donde aún muchas personas no reconocen la importancia de la producción agrícola en las zonas campesinas y lo mucho que de ellas depende la economía de las sociedades, por ello, estos niños demuestran la importancia que tienen para ellos como parte de su identidad y como conciencia de la incidencia de estas prácticas en el desarrollo de las ciudades y el bienestar mismo del campesino.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Otra de las experiencias está relacionada con actividades agrícolas en la huerta escolar. Al respecto, un estudiante se pronuncia:

(...) Aquí vemos gente regando el campo, los niños trabajando en la huerta escolar, sembrando papa, zanahoria, tomate” (Estudiantes).

Con este testimonio también es pertinente indicar la importancia que tiene para la escuela rural el espacio de la huerta escolar como lugar de aprendizaje, como espacio para la práctica agrícola, como ese espacio que salvaguarda la esencia del ser campesino, ese hombre que ara la tierra, que siembra, que cosecha, que abona, que cuida cada una de sus plantas como si de un ser querido se tratase, por ello, los niños del grado 5° de la Institución Educativa El Tambo reconocen en ello una experiencia ligada a sus vidas, a su esencia, a ese legado cultural que es al mismo tiempo su mayor sello de identidad. Esto se reconoce nuevamente en las palabras de este estudiante:

“Sin la cosecha no habría comida, sin el cultivo de la papa no habría sancocho, sin el maíz no habría arepas. En nuestro dibujo mostramos como sacamos la papa, de aquí sacamos la tierra que ya no tiene papas. Aquí tenemos la papa floreciendo” (Estudiantes, grado 5°).

Una tercera experiencia está ligada a las prácticas que tienen que ver con la recreación y el deporte. En la voz del siguiente estudiante se reconocen las distintas prácticas que realizan sus compañeros:

“Nosotros somos de la vereda La China. En nuestros tiempos libres nos gusta jugar fútbol porque es bueno para practicar los pases y las jugadas que hacen otros futbolistas en la televisión. En el mundial vieron por ejemplo a James, un jugador muy bueno que también es como nosotros que nos gusta el fútbol para él practicar lo que el entrenador le dice para ganar el partido. Eso hacemos nosotros en nuestro tiempo libre, porque el fútbol es un arte que debe ser enseñado a los niños como nosotros y a los más pequeños” (Estudiantes, grado 5°).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esto nos ilumina para resaltar un aspecto importante que ha llamado nuestra atención, más aún en estos tiempos en los que la fanaticada ha ido desvirtuando la filosofía futbolística. Este asunto tiene que ver con ese llamado, y así lo sentimos, que estos estudiantes le hacen a la escuela, un llamado que la invita a convertirse en agente transformador de la idea imperante de que el fútbol es una cuestión de honor, que es válido cometer atropello en la integridad del otro porque sólo así se defiende la dignidad de un equipo, porque sólo así se demuestra la grandeza de un espíritu hinchista. Estos niños saben que violencia y fútbol no se complementan, que en lugar de ello hay un aspecto más importante que resaltar en él, y es precisamente el ser un arte, que como arte es digno de ser enseñado y le entrega esta misión a la escuela para que sea ella quien dé los primeros pasos en esa transformación, para que sea ella la que propicie en la generación del siglo XXI y en las que vendrán una conciencia distinta de sentir la pasión del fútbol.

Lo otro tiene que ver con la relevancia que deben tener los gustos personales, el fútbol por ejemplo, en los eventos de lectura y escritura de los estudiantes. Pues debe tenerse en cuenta que partir de sus propios intereses, es una estrategia que los motiva, que los inspira, que los invita a dejar atrás el miedo inconsciente de expresarse con total libertad. Con ello, no queremos decir que no existan otras maneras o que el maestro deba quedarse con esa única manera de hacerlo, la sugerencia apunta es a tener presente que lo que nos hace maestros no solo la oportunidad que tenemos de formar a otros en conocimiento, también de contagiarlos a ir más allá de lo que saben para que entre ese camino de lo conocido y lo nuevo pueda darse la construcción de nuevos saberes.

Este recorrido en el que me permito adentrarme para conocer de cerca las concepciones que los estudiantes tienen sobre el campo y las distintas experiencias que viven alrededor de este contexto, me ayudan a fundamentar la función que ellas deben tener en la educación rural, pues está llamada a reconocer en sus niños seres transformativos de su medio, no sólo a través del lenguaje cuando ellos expresan sus sentimientos, emociones, concepciones, ideas y puntos de vista sobre su realidad, es



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

también cuando a través de su experiencia, de sus vivencias, de sus emociones, pero también de sus desencuentros logran construir voz propia; en ese instante su mundo y su realidad dejan de ser simplemente lugares. Esto me lleva a pensar en un planteamiento de Freire (2006) que indica que:

(...) y cuando más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, lo que a partir de ahí no saben (p. 116).

Con esto reitero nuevamente la importancia que para mí tiene el reconocimiento del carácter sociocultural de las prácticas de lectura y escritura en la escuela, y ello implica el acercar al aula aquellas actividades cotidianas de los estudiantes campesinos, actividades que si bien no podrían llevarse en su forma original, es decir, tal y como suceden en la realidad de los niños, puede lograrse a través de sus formatos y de situaciones que los lleven a buscar conocimiento en su cotidianidad, a nombrar el que ya han adquirido a través de la experiencia con su mundo, por lo tanto, la pregunta por aquello que los niños hacen en su cotidianidad *marca la manera cultural de estar siendo de esos niños.*

Conclusiones

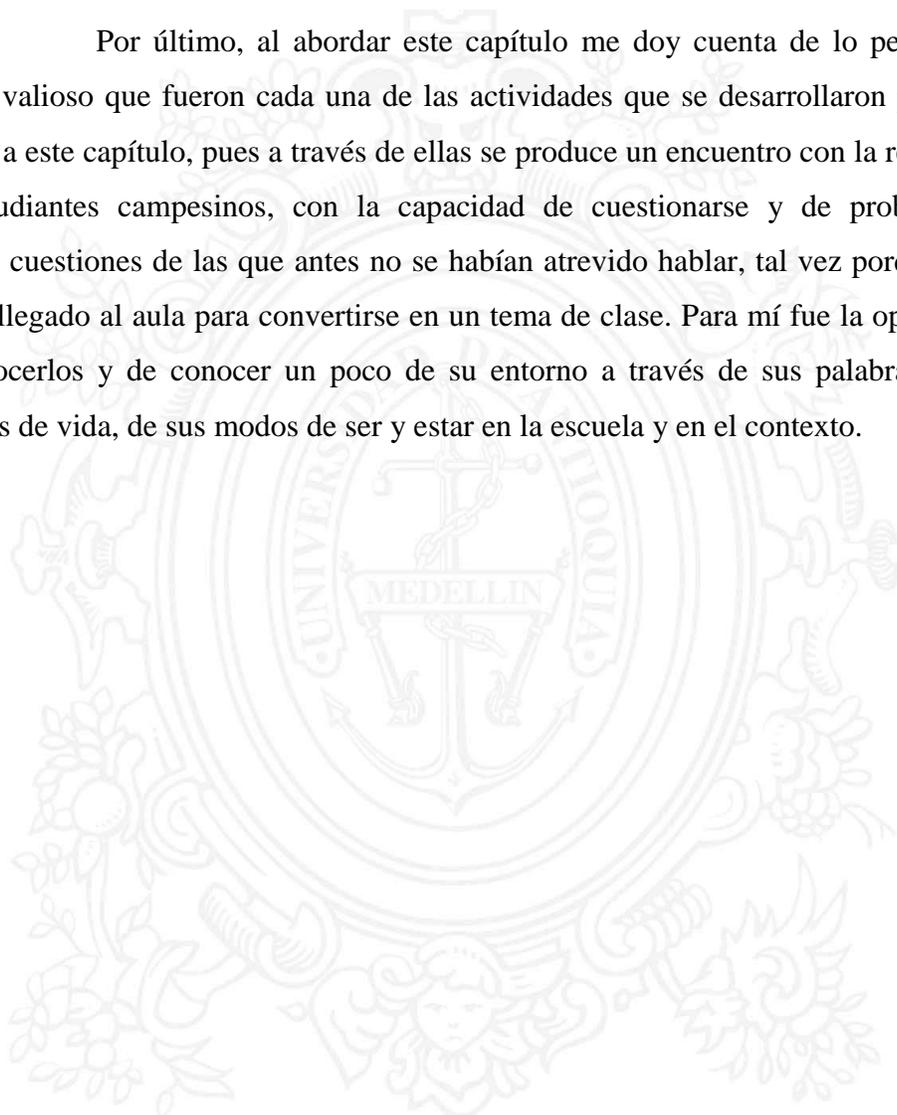
El objetivo principal de este ejercicio de investigación se orientó a determinar cuáles eran esas relaciones entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes con sus experiencias de educación rural, por lo que configurar este capítulo era el espacio para entrar en interacción con los estudiantes e ir tejiendo alrededor de sus testimonios los peldaños que permitieran ir develando dicho objetivo. De esta manera, al entrar en interacción con sus voces y leerlos a través de sus discursos permitió no solo conocer de su cultura y de sus prácticas, sino también, develar que existe un vínculo fuerte de ellos con la lectura y la escritura y que es a partir de ellas que configuran su mundo y dotan de sentido sus prácticas campesinas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por último, al abordar este capítulo me doy cuenta de lo pertinente y valioso que fueron cada una de las actividades que se desarrollaron para darle sentido a este capítulo, pues a través de ellas se produce un encuentro con la realidad de los estudiantes campesinos, con la capacidad de cuestionarse y de problematizar muchas cuestiones de las que antes no se habían atrevido hablar, tal vez porque nunca habían llegado al aula para convertirse en un tema de clase. Para mí fue la oportunidad de conocerlos y de conocer un poco de su entorno a través de sus palabras, de sus historias de vida, de sus modos de ser y estar en la escuela y en el contexto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO IV

CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA

Una relación entre el ser, el contexto y la formación en Lenguaje

He llegado al último capítulo de este ejercicio de investigación, un ejercicio exigente que se toma la palabra para preguntarse sobre los procesos de la formación en lenguaje como bien lo son la lectura y la escritura; procesos situados en un contexto de educación rural y, que como bien lo he indicado desde el inicio de esta investigación, se trata de develar y construir sentido a través de dos actos maravillosos que toman forma y usos distintos de acuerdo a los sujetos que las experimentan, por lo tanto, hablar aquí de lectura y escritura significó una inmersión en la intimidad de unos actores educativos que me permitieron seguir de cerca unas prácticas propias y cotidianas de su cultura campesina donde leer y escribir se resignifican y llenan de sentido la práctica escolar en la escuela campesina.

Es así como a continuación me ocuparé de presentar la propuesta didáctica que orientó el trabajo en aula, una propuesta que fue abordada con estudiantes de 4° y 5° pertenecientes a una institución de contexto rural, la cual recibe el nombre de Institución Educativa El Tambo, en cercanías con la cabecera municipal de San Pedro de los Milagros. Esta propuesta tuvo sus implicaciones dentro del marco de la Práctica profesional I y II, razón por la cual también se desarrolló en dos grandes momentos que mencionaré en líneas posteriores.

Este ejercicio de investigación me acerca a unas realidades, concepciones e imaginarios particulares de unos actores educativos que me abren las puertas de sus vidas permitiéndome habitar en ellas para darle paso a la perplejidad, para vincularnos a sus propias prácticas a través de la pregunta de investigación que orienta este ejercicio tan valioso. Aquí me permito nombrarla nuevamente:



¿Cómo se relacionan las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa El Tambo, con sus experiencias de educación rural?

Caminos para el diseño de una configuración didáctica

Reflexionar sobre el acto de enseñar trae de suyo la posibilidad de pensarse a sí mismo en la propia práctica, implica hacer más fuertes los lazos con el saber pero, ante todo, implica pensar en estrategias que logren vincular las prácticas socioculturales con las prácticas académicas de los estudiantes de modo tal que puedan ser ellos partícipes de la vida ciudadana. Esto configura un gran propósito de enseñanza y aprendizaje que los orienta hacia la apropiación y construcción del conocimiento, por ello, desde la secuencia didáctica elegida para este proceso fue fundamental generar vínculos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje con el contexto social de nuestros actores educativos.

Para lograr estos propósitos fue indispensable orientar el trabajo en aula a través de una configuración didáctica que me permitió orientar la enseñanza de una manera sistemática, por lo tanto, es importante antes de indicar lo que aquí se está entendiendo por secuencia didáctica, precisar lo concerniente a la configuración didáctica. En este sentido me pongo en sintonía con Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón (2009), quienes hacen referencia al concepto que aquí me ocupa.

{...} es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar (...), el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno (p. 5).



Por lo anterior, es evidente que una configuración didáctica puede entenderse como un modo particular de organizar la enseñanza, teniendo en cuenta que la sitúa en un contexto específico e institucional. De este modo, través de ella es posible entrelazar momentos, situaciones, actividades de clase, contenidos temáticos e instrumentos escolares como textos y guías que faciliten la comprensión de lo enseñado.

Partiendo de estas ideas puede decirse entonces que la Secuencia didáctica es una configuración didáctica en tanto se concibe como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón, 2009, p. 19). En este sentido, las actividades como estructura de acciones comprenden una parte importante en el diseño de este tipo de configuración ya que a través de ellas se posibilita, paso a paso, el logro de propósitos de enseñanza y aprendizaje. En este punto quiero dejar claro que desde mi propuesta didáctica cada una de las actividades allí debidamente planeadas constituyeron momentos de clase cargados de una fuerte carga semántica, pues a través de ellas fue posible la construcción de nuevos saberes que se contemplan especiales en la medida en que hablan de una apropiación de los contenidos específicos del área que se cruzan con el dominio de los conocimientos adquiridos a través de la experiencia con su mundo campesino.

En dialogo con lo anterior, la secuencia didáctica que se diseñó para el trabajo en aula se estructuró a través de cuatro momentos de clase: exploración, indagación, análisis y síntesis de la información y por último, la fase de cierre y socialización. Estos momentos implicaron identificar experiencias y saberes previos de los niños con respecto a un asunto planteado desde la clase, posteriormente permitir que ellos relacionen, contrasten esos conceptos a través de la exploración en distintas fuentes de información para luego entonces conducirlos a una etapa de conceptualización donde a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

través de una sistematización de la información obtenida en el desarrollo de las anteriores etapas el estudiante, orientado por el maestro, construye nuevos conocimientos. Finalmente, el último momento de la clase es un espacio para volver sobre el tema trabajado, aquí los estudiantes formulan preguntas alrededor de las inquietudes que han quedado, o simplemente, para poner en juego lo que han aprendido.

Teniendo en cuenta el desarrollo de cada uno de los momentos de esta secuencia didáctica es importante indicar que entre un momento y otro “debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo” (Pérez y Rincón, 1995, p. 19), de esta manera, unimos nuestros intereses investigativos a reconocer estas formas de sistematizar la enseñanza, por lo que en nuestras clases con niños de contexto rural se privilegia la participación como un ejercicio de ciudadanía, la implementación de estrategias de clase que movilicen en ellos la comprensión de los saberes adquiridos en una atmósfera donde se trata de construir juntos, es decir, entre maestro y estudiante.

Líneas de sentido

En este apartado se entiende por líneas de sentido la manera particular en la que se entiende un aspecto relacionado con el conocimiento, en este caso, se configuran dos líneas de sentido desde las cuales se despliegan un conjunto de actividades que los conducirán a comprender aspectos relacionados con la noticia y la publicidad.

En la primera fase del trabajo de campo durante la Práctica Profesional I se trabajó la línea de sentido: *Noticia y publicidad, una alternativa para explorar prácticas socioculturales*. Fue nombrada de esta manera dada las implicaciones que tenía para la secuencia didáctica el trabajo en aula con diversidad textual, lo que implicó generar espacios de aprendizaje orientados desde una secuencia de actividades desde las cuales se motivó a los estudiantes a construir conjuntamente, es decir, entre



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

maestro y estudiantes. Cada clase fue un momento para trabajar la noticia y la publicidad como discursos vinculados a la formación en Lenguaje desde los cuales siempre estuvo latente el propósito de vincular estos discursos con las experiencias campesinas de los estudiantes, por ello, la noticia y la publicidad se convierten aquí en discursos informativos, narrativos que conectan a los estudiantes con el mundo exterior extendiéndoles la invitación a leer y escribir sus propias prácticas cotidianas de educación rural.

Cada una de las actividades de esta línea de sentido iba alimentando, fortaleciendo poco a poco los saberes adquiridos, como también iban arrojando productos de clase interrelacionados que se iban uniendo como un gran rompecabezas hasta llegar a la consolidación de un producto final, que, para el caso de *Noticia y publicidad, una alternativa para explorar prácticas socioculturales*, fue el evento institucional denominado *Feria Gastronómica*. Asistir a este espacio suponía la socialización de noticias, afiches y anuncios publicitarios que comunicaran y convocaran al público a participar de un evento donde tendrían la oportunidad de mostrar lo aprendido y, por otro lado, conocer de su propia cultura campesina.

Con respecto a todo esto hay que decir que, si bien se logró que los estudiantes se apropiaran de la noticia y la publicidad para hacer voz propia, para nombrarse en sus propias experiencias y comunicárselas a otros, no fue posible lograr un espacio para llevar a cabo el evento de cierre con todo lo que ello implicaba, pues esta primera fase de la Práctica Profesional se vio constantemente alterada debido a diversos asuntos institucionales que no daban espera.

En la Práctica Profesional II, la línea de sentido pretende dar continuidad a los procesos que venían dándose desde la Práctica I, por lo que en esta segunda fase se denomina *Los discursos que configuran mi cotidianidad rural y su relación conmigo mismo y con la vida urbana*. Desde esta línea se hace notorio el nivel de profundización



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

respecto a lo que ya se venía trabajando, pues aquí cada actividad apunta a la escritura de una noticia que cumple con criterios específicos y que se contextualiza con más fuerza a sus experiencias campesinas estrechando, desde allí, vínculos importantes que posibiliten una relación con lo urbano.

Ya he mencionado las implicaciones didácticas de estas líneas de sentido, dejando claro que ellas hacen parte de una secuencia didáctica que se llevó a cabo en dos momentos de la práctica profesional. Ahora es momento para nombrar los vínculos existentes entre ambas líneas de sentido, los mismo que permiten aquí hablar de una continuidad de procesos asociados al lenguaje, por tanto, a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que se enmarcan en un contexto de educación rural.

Ejes temáticos

Los ejes temáticos se entienden aquí como los principales temas sobre los cuales se versan las actividades de lectura y escritura en esta secuencia, es decir, definen los objetos de enseñanza, por ende, en este ejercicio didáctico son esos grandes vínculos que permiten dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje que van sucediendo tras cada clase planeada. Es así como a la línea de sentido *Noticia y publicidad, una alternativa para explorar prácticas socioculturales*, es alimentada por los siguientes ejes temáticos: *Exploremos el periódico como medio masivo de comunicación, Del párrafo a la estructura de la noticia, Imágenes y palabras que nos convencen, Diseñemos y publiquemos nuestro propio afiche: ¡Vamos pa` feria!* Desde estos ejes temáticos las actividades estuvieron direccionadas a trabajar diversos aspectos del lenguaje como lectura de textos, observación y análisis de videos relacionados con aspectos sociales y culturales de una región específica, lectura de imágenes, elaboración de cuadros sinópticos, registro de información en rejillas, construcción de titulares de noticias, bocetos de afiches publicitarios, construcción de textos individuales y colectivos, expresión oral.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En consonancia con esto, y como ya lo hemos expresado, la Práctica II estuvo orientada desde la línea de sentido *Las experiencias que configuran mi cotidianidad y su relación conmigo mismo y con la vida urbana*. Una línea de sentido que profundiza en los aspectos sociales y culturales de los estudiantes, por tanto, los ejes temáticos abordados desde allí convocan a los estudiantes a vivir experiencias de lectura y escritura que se preguntan por el sujeto en la cultura, es decir, una secuencia de actividades que los pone a ellos como el centro y objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje y al maestro como mediador en él. En estos términos los ejes temáticos que acompañan a esta línea de sentido son: *Explorar acontecimientos de mi región me hace sentir parte de ella*, *Tejiendo visiones de mundo*, *Mapeando concepciones de mi mundo rural* y *De las preguntas a la redacción de la noticia*. Estos ejes temáticos se acompañan de propósitos específicos que, a su vez, orientan el diseño de las actividades correspondientes a cada uno, por lo tanto, desde ellas se propició un trabajo dinámico donde los estudiantes contaron con la oportunidad de acercarse a actividades que los llevaron a realizar lecturas predictivas alrededor de diversos tipos de textos, organización de párrafos, ejercicios de escritura orientados desde la noticia, ejercicios de comprensión de lectura orientadas desde la canción, relaciones entre texto e imagen, exposiciones grupales, elaboración de cartografías y colcha de retazos. Es importante indicar que las dos últimas actividades tienen que ver con la aplicación de estrategias de recolección de información que en este caso hacen parte de las técnicas interactivas que fueron planeadas dentro de las dos últimas intervenciones de clase de la secuencia didáctica. Una decisión acertada que permitió desarrollar la línea de sentido propuesta.

Propósitos de enseñanza

Pensar en propósitos de enseñanza articulados a actividades formativas en lenguaje implica intencionalidades claras que tienen que ver con los aprendizajes de los estudiantes a través de experiencias que los movilicen a una mejor construcción de los conocimientos que van adquiriendo clase a clase. Sobre esta vía se inscriben los propósitos que configuran cada clase de la secuencia didáctica abordada con los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estudiantes de 4° y 5°. De esta manera, desde *noticia y publicidad, una alternativa para explorar prácticas socioculturales* se distingue un conjunto de propósitos que fueron vitales para desarrollar cada encuentro con los estudiantes, pues desde ellos la clase fue un espacio para leer, escribir, aprender y divertirse, por lo tanto, el propósito principal de las actividades que compone la secuencia didáctica de la anterior línea de sentido estuvo marcada por la imperiosa necesidad de reconocer la lectura y la escritura como prácticas con múltiples sentidos en la vida y en el contexto de los estudiantes, prácticas sociales y culturales que se arraigan a lo cotidiano de cada momento de sus vidas y que al llevarlas al aula escolar se movilizan entre ellos para ganar un espacio en ese proceso de reconocimiento como habitantes de campo, o bien, desde un sentir anclado a la ciudad.

En sintonía con esto decimos que la noticia y la publicidad son discursos sociales que permean la realidad en la cual se inscribe cada ser humano, la nombra, la transforma y la deforma a través del poder infinito del lenguaje, de lo oral y lo escrito, por ello, esta secuencia de actividades cuyas temáticas estuvieron determinadas por discursos sociales como la noticia y la publicidad permitieron espacios de aprendizaje donde se pudo dar cuenta de la capacidad de los estudiantes para leer, escribir, interpretar, sentir y transformar aspectos de su realidad, de su cultura, de sus prácticas escolares, de sus hábitos y formas de habitar en el campo.

A todo este proceso se une la línea trabajada durante la Práctica II, *Las experiencias que configuran mi cotidianidad y su relación conmigo mismo y con la vida urbana*, desde allí el propósito estuvo encaminado a identificar la manera como los estudiantes asumen los acontecimientos que pasan a su alrededor y la manera como construyen sentido a partir de ellos, lo que quiere decir que fue la noticia el eje que permitió vincular a los estudiantes con actividades de lectura y escritura que les permitieron un diálogo cercano con los distintos hechos, eventos y sucesos que transcurren en el día a día de la vereda, de los pueblos aledaños, de la ciudad más próxima a ellos. Vincularlos a estas maneras de leer y escribir, les muestra una cara



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

amable y más placentera de estos actos desde los cuales es posible mirar la realidad de forma objetiva para enunciarse dentro y respecto a ella transformándola a partir de la construcción de nuevos sentidos.

Estrategias metodológicas

Hemos dedicado cada línea de este capítulo para fundamentar conceptualmente la secuencia didáctica que permitió el desarrollo de una serie de actividades que estuvieron orientadas a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, buscando establecer relaciones entre ellas y las experiencias de educación rural de la población de estudio la cual es sujeto de esta investigación. Desarrollar esta secuencia implicó pensar en el ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? y ¿Para quiénes? Dentro del segundo interrogante se ubican las estrategias metodológicas que son las que nos ocupan en este apartado.

Al respecto indicamos que no se habla aquí de una estrategia en particular, sino de un conjunto de ellas que propiciaron alcanzar los propósitos trazados durante cada una de las clases propuestas desde allí, en este sentido hablamos de estrategias como: actividades en biblioteca, reproducción de canciones y videos, exposición de algunos productos de clase, elaboración de formatos como tarjetas y afiches; entre otros. Estas estrategias permitieron amenizar un espacio que no solo está dado para la construcción del conocimiento, pues a través de ellas también fue posible dibujar en el aula momentos especiales para divertirse, para soñar, inventar y mirar la realidad con ojos inquietos.

Desde la primera línea de sentido se describen estrategias valiosas desde las cuales hubo un acercamiento especial a la lectura y la escritura en sintonía con unos intereses particulares que buscaban una lectura de la realidad campo/ ciudad a través de la noticia y la publicidad como discursos sociales que contribuyen a la configuración de la realidad humana. Desde allí los estudiantes se conectan con talleres relacionados con



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

textos que hablan de su cultura, de lo que se hace y se produce en el campo, establecen relaciones y contrastes entre textos y materiales audiovisuales, elaboran tarjetas de invitación donde realzan y fortalecen las cualidades de su entorno, escriben e ilustran cuentos a partir de imágenes, exploración de afiches y anuncios publicitarios, escritura de noticias, lectura de noticias locales y urbanas.

Varias de estas estrategias reaparecen nuevamente en la segunda línea de la práctica dos, haciendo hincapié en el nivel de complejidad que debe subyacer entre una y otra, además de enfocarse en la noticia como principal eje temático de esta práctica, por lo tanto, desde esta línea las principales metodologías aplicadas fueron: lectura y escritura a partir de imágenes, análisis de fenómenos culturales en la música folclórica colombiana, exploración de noticias locales en la página web del municipio, redacción de noticias a partir de titulares traídos por los estudiantes desde casa, elaboración de cartografías relacionadas con la cultura campesina, elaboración de colchas de retazos enfocadas a la lectura y la escritura como prácticas campesinas, en fin, cada una de estas estrategias brindaba los conocimientos necesarios para llegar a un producto final que consistió en la redacción de una noticia cuyo hecho noticiosos fue aportado por ellos mismos atendiendo a sus propios intereses de lectura y escritura, dando como resultado noticias futbolísticas en el caso de los niños y noticias de farándula en el caso de las niñas.

Llegar a la construcción de un producto final fue un reto que ya había quedado en deuda desde la Práctica I, así como fue también el descubrimiento de nuevas maneras de encarar la realidad, de observar el mundo, de leer y escribir el propio; de enunciarse a través de los gustos, los aciertos y los desaciertos, de fortalecerse en conocimiento a través de unos asuntos que tienen que ver con la formación en lenguaje, con la participación ciudadana, con el aprendizaje cooperativo, con la construcción de una postura con voz propia, con el goce, el disfrute y el reconocimiento propio como sujetos de cultura, sujetos históricos, sujetos dueños de un legado heredado por la tierra en la que se edifican grandes edificios o en la que se ven crecer prósperas cosechas.



Durante el desarrollo de estas estrategias didácticas la evaluación fue uno de los componentes integrales de este proceso, dejando claro que no se trata aquí de una concepción de evaluación encaminada a obtener resultados cuantitativos como garante del aprendizaje de los estudiantes, por el contrario, se concibe aquí la evaluación como un proceso permanente que reconoce y valorar el proceso de los estudiantes, por tanto, en el trabajo didáctico con los estudiantes de 4° y 5° fue posible demostrar que cada actividad propuesta fue un andamiaje para conocer, motivarse, aprender, enriquecer los conocimientos ya adquiridos, construir nuevas posibilidades de comprender el mundo y el entorno propio. Esto me ilumina para decir que la evaluación como proceso integral debe permitir leer esas múltiples maneras en las que los estudiantes aprenden, pues no se trata de pretender que ellos respondan a nuestra manera de aprender sino de ofrecerles esos caminos que los lleven a un encuentro con el saber desde sus propias experiencias de vida, desde la participación en prácticas culturales que son concebidas por la escuela y el maestro como fuentes inagotables de conocimiento.

En consonancia con el desarrollo de las estrategias implementadas en las secuencias didácticas de la Práctica I y II, presento a continuación los principales productos de clase referidos por líneas de sentido.

Estrategias de clase	
Práctica profesional I	Línea de sentido: Noticia y publicidad, una alternativa para explorar prácticas socioculturales.
Elaboración de carteles relacionados con sus ideas de campo-ciudad.	
Elaboración de rejillas de análisis desde criterios relacionados con la noticia.	
Redacción de noticias aplicando los conocimientos aprendidos en clase.	



Realización de afiches con motivo del evento institucional Feria Gastronómica.
Presentación grupal de anuncios publicitarios sobre productos gastronómicos caseros.

Tabla # 3. Estrategias de clase trabajadas en la Práctica Profesional 1

Estrategias de clase	
Práctica profesional II	Línea de sentido: las experiencias que configuran mi cotidianidad, su relación conmigo mismo y con la vida urbana.
Redacción de un cuento a partir de una secuencia de imágenes relacionadas con un hecho noticioso.	
Construcción colectiva de un mural noticioso con textos de prensa consultados en casa.	
Análisis de fenómenos culturales en canciones folclóricas colombianas.	
Elaboración de colcha de retazos desde preguntas relacionadas con lectura y escritura.	
Elaboración y presentación de cartografías relacionadas con la cultura campesina	

Tabla # 4. Estrategias de clase desarrolladas en la Práctica Profesional 2

Finalmente, considero que he realizado un trabajo significativo, logrando una secuencia de actividades que supo conectarse con los sentires, las pasiones, los gustos de unos actores educativos que logran a través de la magia del lenguaje, tanto oral como escrito, dibujarnos un mundo donde lo real, lo imaginario y lo posible está en cada uno de ellos, en las cosas que los rodean, en el suelo que pisan, en los objetos que tocan, en las ideas que cuentan y en aquellas que aún no se han creado; simplemente porque cada



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

uno es un mundo distinto y habitable, pero que al ser escrito y leído por ellos se convierte en un mundo para todos.

Hallazgos

Con este último apartado me acerco a evidenciar los aspectos más importantes que me ha dejado esta experiencia maravillosa del trabajo en aula con estudiantes campesinos, por lo tanto, no se trata de un apartado donde concluyen procesos, al contrario, es una apertura que extiende la invitación a seguir pensando la lectura y la escritura como prácticas vivas, como prácticas sociales y culturales que no son excluyentes de la enseñanza escolar, por ello, a través de esta experiencia de investigación me permito extenderlas a la escuela campesina para que puedan ser conocidas y disfrutadas por su comunidad académica, para que sean ellas una fuente más de conocimiento, un puente entre el saber escolar y la realidad de su comunidad académica, un puente entre lo cotidiano del hombre campesino y la realidad del hombre de ciudad, una posibilidad de leerse y sentirse en sociedad.

Al llegar a este punto donde enuncio los alcances que ha tenido esta propuesta didáctica es inevitable volver nuevamente sobre la pregunta de investigación y la metodología que orientó este proceso. Y lo hago porque es importante indicar que fue la Investigación-acción la metodología que permitió trazar una ruta sobre la cual se ha caminado y trabajado arduamente tratando de dar cuenta, de mostrar y descubrir lo que implica pensar en la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en estrecha relación con unas experiencias particulares de vida y de campo de una población escolar específica.

La Investigación Acción ha representado para esta propuesta la posibilidad de caracterizar un contexto al cual llegué con unos intereses claros que son los que se han materializado en la pregunta de investigación, así como es también la posibilidad de entrar en diálogo permanente, en relación directa con unos objetos de conocimiento



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

particulares y con una comunidad educativa rural que me abrió sus puertas para descubrir los sentidos, la especialidad, las ideas y pensamientos de unos niños que se han visto crecer entre la frontera de lo rural y lo urbano, lo que implica para ellos una visión holística de unas realidades, de unos modos de ser y estar que se complementan, que dialogan, que se descubren en la medida en que son capaces de nombrarse en las divergencias y las convergencias de esa frontera que les muestra día a día nuevas maneras de encarar el mundo.

A esa frontera, a esas maneras de encarar el mundo es que me he acercado llevando entre manos dos recursos maravillosos, la lectura y la escritura. Con ellas me he permitido acercar a la escuela y al aula campesina maneras significativas de comprender la realidad, de sentir útil y significativo las diversas prácticas cotidianas que suceden en el diario vivir de los niños, hombres y mujeres campesinos. La lectura y la escritura han tocado puertas allí para sentarse al lado del maestro y de cada niño campesino, ha revivido con cada trazo, con cada palabra escrita, con cada palabra dicha, con cada compromiso asignado, con cada búsqueda realizada.

Cada uno de estos aspectos mencionados se lograron a través del diseño de una ruta metodológica en la cual la clase se convirtió en un escenario pedagógico y didáctico en el cual los estudiantes fueron los protagonistas y partícipes en la construcción de sus propios aprendizajes, por ello, pensar en una secuencia didáctica fue una posibilidad acertada de acercar a los estudiantes a unos saberes y saber hacer particulares que le otorgaron sentido a sus propios procesos de aprendizaje donde el mecanismo o el asunto creativo estuvo fuertemente marcado por la planeación de una secuencia de actividades distribuidas por fases que plantean un diálogo permanente con los saberes previos de los estudiantes y aquellos que van adquiriendo en el desarrollo de cada fase. Este asunto novedoso ha marcado para aquí bondades amables que hicieron imborrable la ruta metodológica sobre la cual se ha trasegado, pues llegada a este punto he podido conceptualizar lo que ha implicado la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en un contexto de educación rural.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los caminos que muestran la lectura y la escritura en ese proceso de comprender e interpretar la realidad son infinitos, como múltiples y variadas son las maneras en las que estos actores educativos han logrado nombrarse y reconocerse como sujetos de cultura con la capacidad suficiente de reflexionar su entorno y lo que con él deviene. Este ya es un primer paso en su aprendizaje.

Debe ser claro que esto no se logra por sí solo, tampoco en la brevedad de lo posible, para ello hubo la necesidad de acercarlos a diversidad de situaciones de aprendizaje que actuaron como andamiajes, modelos que sirvieron como puntos de referencia que durante su desarrollo se fueron fortaleciendo de diversas estrategias metodológicas desde las cuales la lectura y la escritura dejaron de verse como simples herramientas y fines en sí mismos, contemplando desde aquí su función social reconociendo el contexto como una fuente de la cual emanan experiencias que constituyen conocimientos que a su vez posibilitan nuevos aprendizajes.

De todo esto me siento satisfecha, pues este trabajo ha posibilitado nuevos aprendizajes en cada uno de los estudiantes, ha generado unas inquietudes, unas ideas y unos modos particulares de sentir, vivir y aplicar la lectura y la escritura en sus vidas cotidianas.

Para el maestro de escuela rural este trabajo aportó nuevas ideas para planificar el trabajo en aula, apoyó y fortaleció el trabajo con lectura y escritura que ya venía dándose desde antes de esta propuesta.

En lo personal este fue un proceso de grandes batallas, un proceso que me acercó a una realidad antes desconocida para mí, una realidad que me resignifica, me reafirma como maestra y me deja la puerta abierta para entrar una y otra vez en ese mundo de sentidos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CONCLUSIONES FINALES

La fuerza, el sostén y la columna vertebral de esta propuesta de investigación tiene que ver con su enfoque, es decir, es el enfoque cualitativo que crea aquí una atmósfera que permitió el conocimiento de la realidad social, una manera de familiarizarse con un contexto, con unos actores y con unas situaciones particulares de una población escolar y campesina. En este sentido, su naturaleza cualitativa propone unas condiciones amplias y necesarias en las que investigador y participantes entablan un diálogo recíproco donde el aprendizaje se da en uno y otro. En diálogo permanente con el enfoque se ubica la metodología de Investigación- acción como la ruta que trazó permanentemente un proceso en el que los estudiantes construyen significados, fortalecen sus capacidades para nombrar, conocer y relacionarse con su contexto posibilitando la transformación de un aspecto en sus vidas, en su contexto, el campo.

Pensando precisamente en la manera como se ha propiciado la construcción de nuevos significados, encuentro que los niños del grado 5° de la Institución Educativa El Tambo son estudiantes que reconocen la lectura y la escritura como procesos asociados a sus dinámicas cotidianas, haciéndose ellas partícipes en distintas actividades al interior de sus hogares, ocupando espacios donde es posible aprender, disfrutar y reflexionar con el otro. Ligado a esto se encontró que la lectura se constituye para ellos en el principal vehículo que los transporta a nuevos conocimientos mediante los cuales fortalecen los conocimientos que van adquiriendo a través de la experiencia con el entorno en el que viven, es decir, la lectura les posibilita conocimientos que fortalecen sus procesos de aprendizaje en su medio. Con esto queda claro que enfrentarse al acto de leer implica procesos más allá del texto escrito, por ende, tiene que permearse de una manera especial y particular de percibir el entorno, de reconocer todo aquello que lo conforma y que de una u otra manera nos llena como humanos, como ciudadanos que participamos de una vida en sociedad en la que interactuamos con otros en el ejercicio pleno de la ciudadanía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De este modo descubro la lectura y la escritura como prácticas vivas, como experiencias que se hacen significativas en lo cotidiano de nuestras vidas, tanto en lo personal como para nuestros niños campesinos, en tanto son ellas recursos maravillosos que tocan y transforman nuestra experiencia mostrándonos que es posible aprender y posibilitar que otros lo hagan como un ejercicio de participación y democracia.

Finalmente, el reto de la educación y los maestros es propiciar ambientes escolares donde sus alumnos puedan participar de las maravillas y las ventajas de la cultura escrita, donde sus estudiantes sean los protagonistas de su propia realidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Alarcón, L. (2009) Educación rural, ciudadanía y democracia. En: *Educación rural en Iberoamérica*. España: Anroart Ediciones. Pp. 295-314.

Barbero, J. (2005). Los modos de leer. Bogotá: CERLAC. Pp. 1-5.

Campo, R. y Restrepo, M. (2002). Práctica, modo particular de la acción. En : *La docencia como práctica, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Pp. 10-43

Céspedes, S. (2014). Lectura y escritura en contextos de educación rural. Universidad de Antioquia. Pp. 120.

Chartier, A. y Hebrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje*. Pp. 11-24.

Feldsberg, R. (1997). Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar. En: *Lectura y vida*. Vol.18, N 03, Sep. 1997. Pp.5-12

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, en Buenos Aires, en mayo de 2000. Recuperado de:http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Freire, P. (1984). La importancia del acto de leer. En: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI. Pp. 94-98.

Freire, P. (2006). Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. En: *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI. Pp. 28-42.

Ghiso, A. (2001). Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. Medellín: Fondo editorial FUNLAM. 109 págs.

Gil, L. (1996). Educación Rural en Colombia. En: *Revista de la Universidad de la Salle (Bogotá)*. Vol. 17. N 23.nov 1996. Pp. 33-38.

Giosa, B. (2012). Lenguaje escrito como práctica social y cultural. Programa de lectura y escritura en español (PROLEE). Uruguay. Recuperado de http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/El_lenguaje_escrito_como_pr%C3%A1ctica_social_y_cultural.pdf

Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. En: *Revista del Instituto de Estudios en Educación*. Universidad del Norte. N° 20, enero-junio. 2014. Pp. 24-34.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.8, N° 17.pp.37-66.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. En: Lectura y vida. En: Revista latinoamericana de lectura, Vol. 01, N° 17, p. 2- 20. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. 193 págs.

Londoño, L. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximaciones al estado del arte*. Medellín: PLANEA. 73 págs.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá D.C: Autor.

_____ (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Santa Fe de Bogotá D.C: Autor.

_____ (2005). Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables. Santa Fe de Bogotá D.C: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2007) De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas. Colombia.

Parra, R. (1992). La calidad de la educación en la escuela rural. En: *La calidad de la educación: Universidad y cultura popular*. Bogotá: Tercer Mundo. Pp. 267-281.

Parra, R. (1998). La Escuela Inconclusa. Bogotá: Plaza y Janés. 186 págs.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Recuperado el 21 de mayo de 2015, de:

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>

Pérez Abril, Mauricio y Rincón, Gloria. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC.

Pérez, M. y Roa, C. (2010). Orientaciones en torno a la evaluación. En: *Referentes para la didáctica del Lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C: Secretaría Distrital de Bogotá. Pp. 53-63.

Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. En: *Perspectivas*, N° 84. París: UNESCO, 1992. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce32_03ensa.pdf

Trujillo, F. (2003). La Revolución Educativa y los problemas de la Educación Rural en Colombia. En: *Revista Regiones (Medellín)*. N° 1, julio-diciembre. Pp. 44-53.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

A continuación presento el formato de consentimiento informado, el cual permitió dar confiabilidad a la información utilizada para este ejercicio de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Leer y escribir en el campo, prácticas escolares con múltiples sentidos.

Investigadora: Deisy Yurani Arredondo Rojas

Nombre del participante: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años),
con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en
_____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

La investigadora me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural en contextos de educación rural.

La investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Reconocer las relaciones existentes entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes del grado 5º de la Institución Educativa El Tambo.
- Identificar concepciones que tienen los estudiantes sobre lectura y escritura.
- Desarrollar una propuesta didáctica que permita fortalecer prácticas de lectura y escritura a través de una secuencia didáctica cuyo énfasis apunte a generar espacios de aula como una



posibilidad discursiva y de participación ciudadana.

Desarrollar desde la metodología de Investigación- acción un ejercicio de análisis, sistematización e interpretación de realidades escolares relacionadas con la formación en lectura y escritura.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de las siguientes estrategias de recolección de información: Auto-observación, la colcha de retazos y la cartografía como estrategias interactivas. Dichas estrategias permiten un encuentro directo con los estudiantes desde las cuales ellos participan en la construcción de nuevos saberes.

3. Para el tratamiento de la información que se recolectó en estos eventos, la investigadora requiere registros audiovisuales, por lo cual acepto aparecer en sus filmaciones, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos.

4. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.

5. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.

6. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a la investigadora si llegase a tomar esta decisión.

8. Igualmente he sido informado que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias como estudiante de educación rural, no comprometen a la investigadora, ni a las instituciones que ella puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

9. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

10. Para llevar a cabo ejercicios de clase, autoobservación y demás estrategias de recolección de información la investigadora podrá hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

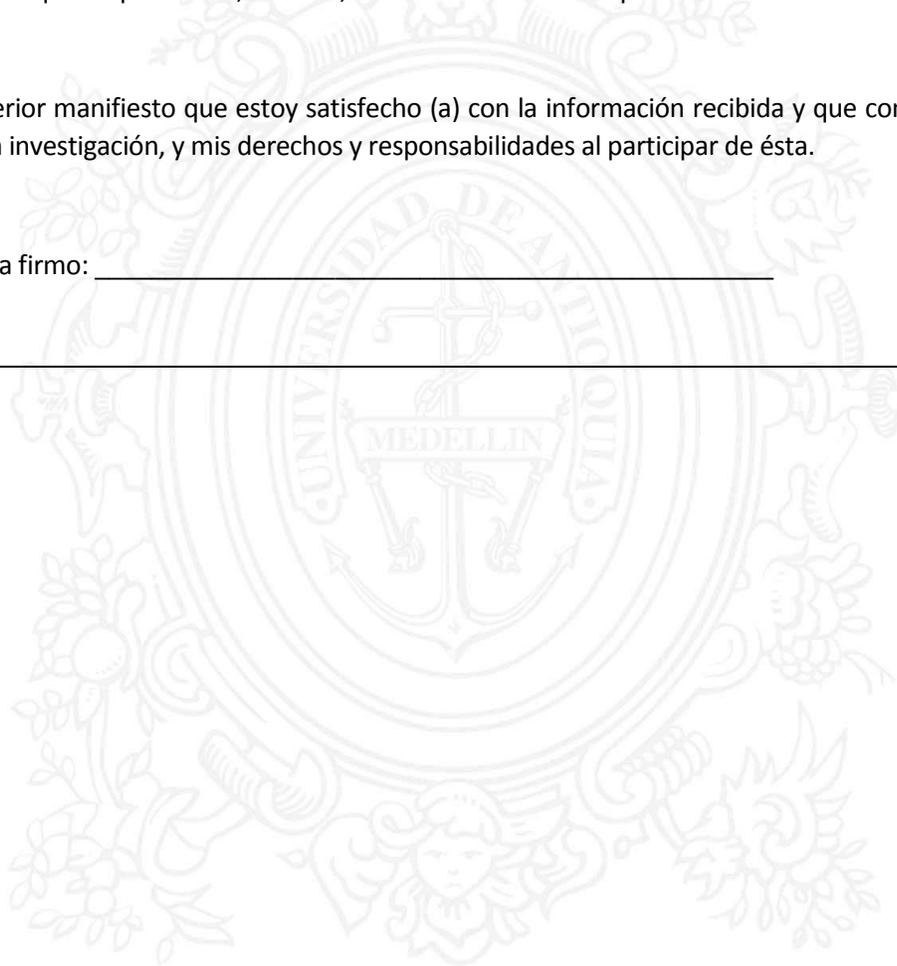
1803

Facultad de Educación

11. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3