



**Diálogos entre voces y contextos sobre las prácticas de lectura en la construcción de saber pedagógico**

Ana Milena Piedrahita Londoño

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

Tutor

Edisson Arbey Mora, Magíster (MSc) en Literatura colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Yarumal, Antioquia, Colombia

2021

<b>Cita</b>	(Piedrahita Londoño, 2021)
<b>Referencia</b>	Piedrahita Londoño, A. M. (2021). <i>Diálogos en tres voces y contextos sobre las prácticas de lectura en la construcción de saber pedagógico</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Yarumal, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Línea de investigación: Narrativas, subjetividades y contextos

**Seleccione centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP.** Transitar los territorios: ruralidades y narrativas de maestros



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Vargas Torres

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

## **Dedicatoria**

Al saber pedagógico que tenemos los maestros

## **Agradecimientos**

*A Edison Mora, por guiar mi camino cuando más lo consideraba perdido.*

*A Andrea Cárdenas, por escucharme y ayudarme en todo este camino.*

## Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	8
Prólogo .....	9
1. Justificación.....	11
2. Planteamiento del problema .....	13
2.1. Objetivos .....	17
2.1.1. Objetivo general.....	17
2.1.2. Objetivos específicos .....	17
3. Contexto .....	18
4. Antecedentes .....	22
4.1. Antecedentes legales .....	22
4.2. Antecedentes investigativos .....	27
5. Marco teórico .....	31
6. Metodología .....	45
7. Hallazgos de la investigación .....	53
7.1. Maestra Juana .....	53
7.1.1. Un saber construido desde el transitar entre modelos.....	54
7.1.2. Leer desde el placer .....	61
7.1.3. Las prácticas de lectura como un proceso inacabado .....	64
7.2. Maestra Mónica.....	66
7.2.1. Saber pedagógico desde el encuentro entre lenguajes (Encuentro entre la matemática y la lengua castellana).....	67
7.2.2. Construir saber pedagógico desde la ruralidad .....	70
7.2.3. La lectura como hábito.....	73

7.2.4. Viejas historias en nuevas voces. Prácticas de lectura y escritura desde la tradición oral .....	75
7.3. Maestro Edebaldo .....	77
7.3.1. ¿Solo se leen textos escritos? .....	78
7.3.2. La lectura como posibilidad para forjar el pensamiento .....	81
7.3.3. El saber pedagógico, una amalgama entre los intereses formativos y personales .....	82
Referencias bibliográficas .....	89

## Anexos

Anexo 1. Entrevista Juana, 2021

Anexo 2. Entrevista Mónica, 2021

Anexo 3. Entrevista Edebaldo, 2021

Anexo 4. Entrevista Gloria, 2021

Anexo 5. Entrevista Andrea, 2021

Anexo 6, Consentimiento informado Juana

Anexo 7, Consentimiento informado Mónica

Anexo 8, Consentimiento informado Edebaldo

Anexo 9, Consentimiento informado Gloria

Anexo 10, Consentimiento informado Andrea

## Resumen

Este trabajo parte de un proceso de investigación que tiene como propósito la reivindicación de la voz del maestro rural en el norte de Antioquia, específicamente en el municipio de Yarumal. Para lo cual se pretende identificar aquellos saberes pedagógicos que construyen los maestros alrededor de la enseñanza de las prácticas de lectura en el modelo flexible de postprimaria rural.

Ahora bien, en términos metodológicos, la búsqueda por dar respuesta a la pregunta por los saberes pedagógicos, se afronta desde el paradigma cualitativo, en el marco del enfoque biográfico narrativo, con el cual, se reconstruyen tres historias de vida, de dos maestras y un maestro, pertenecientes a las sedes El Rosario, Benedicto Soto y La Bramadora de la Institución Educativa San Luis, quienes, desde diferentes contextos y miradas, nos proporcionaron sus posiciones y concepciones acerca de lo que ellos han construido sobre la lectura, cómo se enseña y para qué se enseña.

*Palabras clave:* saber pedagógico, práctica pedagógica, concepciones y prácticas de lectura

### **Abstract**

This work is part of a research process that aims to vindicate the voice of the rural teachers in the north of Antioquia, specifically in Yarumal. For which it is intended to identify those pedagogical knowledge that teachers build around the teaching of reading practices in the flexible model of rural post elementary school.

Now, in methodological terms, the search to answer the question about pedagogical knowledge is approached from the qualitative paradigm, within the framework of the narrative biographical approach, with which, three life stories are reconstructed, of two female teachers and a male teacher, belonging to the “El Rosario”, “Benedicto Soto” and “La Bramadora” branches of the “Institución Educativa San Luis”, who, from different contexts and perspectives, provided us with their positions and conceptions about what they have built on reading, how it is taught and what is it taught for

*Keywords:* pedagogical knowledge, pedagogical practice, conceptions and reading practices



## Prólogo

Hasta hace poco me senté a considerar conscientemente qué es lo que significa para mí el acto de leer, al inicio, me encontré con una gran dificultad al ver que en mi memoria no era posible rastrear cuándo fue la primera vez que leí. Pese a esto, era muy evidente que desde hace muchos años existe en mí una gran pasión por la lectura, estando este sentimiento profundamente marcado por el amor al libro, especialmente por aquellos que son de literatura, ensayos, crónicas y cuentos.

De esta manera, luego de un proceso de tiempo y reflexión logré identificar que la lectura ha estado en mí y en cada momento de mi vida, eso sí, con algunos cambios, modificaciones y descubrimientos trascendentes que me han permitido crecer como lectora y disfrutar cada vez más del acto de leer. Ahora, considerando desde el inicio de mi proceso de alfabetización son muchas las historias y personas que han marcado y construido la pasión que es para mí leer.

Por esto, mucho de lo que soy como lectora se debe a esa primera maestra que me enseñó a leer y me introdujo en el mundo de lectura y de la vida; aquella que me enseñó antes de entrar a la escuela y que gracias a ella adquirí el deseo por los libros, mi abuela. Ella es la primera figura que marcó mi experiencia lectora, fue quien desde su práctica como maestra y abuela me enseñó a leer. Tengo grabada en mi memoria cuando acudía a ella y a su salón, todo comenzó ahí en esas cuatro paredes, cuando en sus brazos recibía sus clases viendo y escuchando; jamás sentí la presión de tener que aprender a leer, fue un gusto aprender hacerlo porque me guiaron por ese camino solo estando allí, me atrevería a decir que gracias a esta experiencia crecí entre las letras de la lengua castellana, incluso aún conservo los libros que marcaron mis primeras prácticas de lectura y que justamente eran de mi abuela y ella me prestaba, en orden de aparición: los primeros son una colección de enciclopedias llamadas *Mi Jardín*, los segundos son otra colección de cinco libros llamados *Dinámica del lenguaje*, y por último, un libro de cuentos llamado *Un tesoro de cuentos de hadas*. Así llegué al colegio sabiendo leer.

Pero mi abuela no fue la única de mi familia que marcó mi experiencia como lectora, recuerdo que unos años más adelante en mi tiempo de escolaridad me pidieron un libro para lectura en clase llamado *Cuando despierta el corazón*, este recuerdo me llena de nostalgia porque para mí fue una gran sorpresa cuando mi mamá me regaló dicho libro con una dedicatoria que decía *De mamá para Ana con cariño*. Esto, solo es la muestra del apoyo que me ha brindado mi madre para que yo me descubra en el mundo de la lectura. Ahora que me encuentro rememorando estas

historias comprendo lo importante que ha sido mi familia en mi construcción como lectora. Y les agradezco todos esos esfuerzos y afanes puestos en que yo lograra emprender este camino con el mayor de los gustos. Obteniendo, de esta manera, un gran entusiasmo por las historias que permitían sentir infinidad de momentos, lugares y sentimientos.

Pero, la lectura se transformó para mí cuando logré complementar mi visión y expandir el panorama al crecer como lectora. Esto fue el resultado de un proceso que se llevó a cabo cuando me encontraba ya en grados superiores del colegio conocí a un profesor llamado Rogelio, lo más curioso era que en ese momento no era mi profesor de lengua castellana sino de matemáticas, pero era uno de los grandes literatos del municipio. Desde el punto de vista técnico y comprensivo, no sé qué potencial vio en mí, pero me enseñó que la literatura era analizable y que conscientemente aquellos textos que leía eran un camino para convertirme en escritora, comenzó a guiarme también por la letra escrita. Pero esto para mí fue un despertar porque sin querer esa visión reduccionista que tenía cambió y entendí que se pueden leer más que libros y escribir mucho más que historias.

Pero, leer es un verbo con el cual crecemos los seres humanos y del que tenemos conciencia incluso antes del proceso de alfabetización, esto ha ocasionado que como acción humana se haya convencionalizado a tal punto que su normalidad no nos permite realizar conscientemente las consideraciones sobre lo que podemos hacer y llegar a hacer por medio de la lectura. Debido a esto, olvidamos pensarnos como lectores, que tiene una experiencia vital alrededor de las prácticas de lectura en los ámbitos sociales, individuales, académicos y culturales.

Por esto, pensarme como lectora me ha generado una preocupación por la lectura y me ha llevado a cuestionarme sobre esta. Sobre todo, al momento en el que ingresé a la universidad para hacer mi licenciatura y me vi frente a textos y autores inexplorados, que me presentaban nuevos retos de análisis, comprensión e interpretación. Pero, esta duda se volvió más significativa ahora que estoy terminando mi carrera y que me estoy cuestionando el cómo debo enseñar a leer, a pesar de que conozco teorías y métodos, enfrentarme a la enseñanza de la lectura es incierto y emocionante, de ahí a que me pregunte por la forma en la que enseñan los otros y los conocimientos que han generado alrededor de esa enseñanza, para mí, este es un modo de conocer y aprender las posibilidades de intervención que como maestros tenemos.

## 1. Justificación

Ser maestro de lengua castellana en la sociedad actual, se ha convertido en una tarea difícil de realizar. Esto se debe a que, cada vez son más las exigencias que se configuran alrededor de la enseñanza de la lectura y todo lo que ella despliega (comprensión, análisis, crítica), sumado a esto, se encuentra la demanda en la formación de sujetos críticos y reflexivos que utilicen el lenguaje de forma contextual. Por esto, considero que es fundamental conocer la experiencia de los maestros, a través de su voz, ya que permite, de forma contextualizada, entender las prácticas de lectura y su enseñanza llevadas a cabo con sus estudiantes, lo cual posibilita, además, el conocer las dinámicas y reflexiones que realizan en torno a sus procesos como maestros de lectura.

Lo anterior, cobra importancia debido a que el maestro como uno de los principales agentes educativos, devela, desde su experiencia concreta y cotidiana, la práctica real del ejercicio pedagógico, brindándonos tanto a él como a otros, a partir de su propio rol, trayecto y metodología, la comprensión de las dinámicas educativas. Por esto, es de vital importancia “rescatar al sujeto de las prácticas pedagógicas, devolverle la voz, recuperar el piso que le pertenece como trabajador de la cultura, reconocerle un objeto de conocimiento” (Tamayo, como se citó en Buitrago, Argüello y Leal da Costa, 2018). Es decir, situar al maestro como productor de saber pedagógico se hace indispensable para comprender la educación.

Por tanto, partiendo de que para la pedagogía es de vital importancia la construcción de saberes desde las historias del maestro, se piensa que, de la voz de los maestros, se llegan a conocer esos conocimientos, “el contenido de lo narrado se desprende de las experiencias de vida o le han sido transmitido por otros, el cual se convierte a su vez en experiencia para el que lee y escucha” (Gabriel Murillo, 2016, p.7). Por tanto, según lo mencionado, la presente investigación se inscribe dentro de un carácter formativo, debido a que la información aquí contenida permite pensar y repensar la acción de educar, como también el papel que tiene el maestro dentro de esta, situándolo en el lugar de productor de saber pedagógico, esto a su vez toma un carácter indispensable para formar otros sujetos, principalmente otros maestros en formación, según sus realidades sociales, políticas, culturales y económicas.

Además, la importancia de la presente investigación no solo se fundamenta en el conocimiento que dará a conocer sobre las prácticas de lectura y su enseñanza, específicamente en la Institución Educativa de San Luis, en los territorios rurales del municipio de Yarumal, trabajo

que no se ha realizado hasta el momento en el territorio, sino, que, sumado a esto, los resultados de esta investigación sobre los saberes pedagógicos que han construido los maestros sobre la enseñanza de las prácticas de lectura, permite “resolver el problema de la *exterioridad*, pues la educación siempre ha sido vista desde la psicología, la sociología, la economía. Ahora se abre la perspectiva para ver desde dentro” (Villegas, 2009, p.180). Permitiendo, de esta manera, ver a la pedagogía como una disciplina, como lo había mencionado anteriormente, en palabras de Zuluaga (1999).

Cabe resaltar que otro aspecto fundamental en esta investigación es el contexto de la escuela y el maestro centro de mi investigación, ya que me situó en el territorio rural, un contexto poco explorado e investigado frente a la voz del maestro, su saber pedagógico y las prácticas de lectura. Sobre esto, es importante tener en cuenta que no es lo mismo ser un maestro en el medio rural que en el medio urbano, debido a las necesidades particulares que exige la educación rural, así pues, los detalles que emerjan durante esta investigación deben tomarse como algo único al contexto yarumaleño y de las sedes rurales de la Institución Educativa de San Luis.

Finalmente, como de colofón cabe resaltar que esta investigación tiene la finalidad de identificar y analizar los elementos que configuran la práctica pedagógica de los maestros rurales en relación con la creación del saber pedagógico contextualizado en la enseñanza de las prácticas de lectura, resaltando especialmente sus voces. A su vez, todo esto se debe a que como maestra en formación la pregunta sobre qué genera el maestro dentro del aula ha sido una constante pregunta, sobre todo orientado al saber que se desarrolla al interior de las prácticas y su discurso, por esto, vemos que el foco de la investigación se encuentra orientado al maestro y a la construcción de saber.

## 2. Planteamiento del problema

En ocasiones durante toda mi carrera se me ha cuestionado por la decisión que he tomado de dedicar mi vida a ser maestra. Al analizarlo detenidamente me doy cuenta que esto tiene que ver con ciertos prejuicios que se le han atribuido al papel que tenemos los profesores dentro de la sociedad, las instituciones y especialmente con la relación que tenemos con el saber o conocimiento. Por esto, vemos que nuestra labor ha quedado marcada por un despojo de nuestro lugar:

El maestro es el designado en la historia como soporte de saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones de actuales de saber pedagógico no solo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a manera de botín, el complejo saber de la pedagogía. (Zuluaga, 1999, p. 10)

Así, vemos como la educación se explica, estudia y teoriza desde otras áreas conocidas como las ciencias de la educación, las cuales se encuentran paradójicamente fuera del contexto educativo, siendo algunas de las más relevantes la sociología, la antropología, la psicología, por solo mencionar algunas, dejándonos a nosotros los maestros como peregrinos de un saber que nos indica cómo debemos llevar a cabo la enseñanza. Este proceso de pensar la educación fuera de ella misma nos acomoda convenientemente a los maestros en el lugar de sujetos encargados de la adecuación de manuales de ciencias dependiendo de la edad de nuestros estudiantes. Por lo anterior, vemos como al estar delimitada nuestra relación con el saber, nuestro papel es subvalorado.

Pero qué pasa si retornamos a ese concepto fundante de la educación que es para nosotros la Pedagogía y tratamos de explicar desde ahí la educación, sí realizamos este ejercicio vemos que el papel del maestro e incluso de las instituciones educativas, se transforma. Esto se debe a que, siguiendo a Zuluaga (1999), la pedagogía no solo se relaciona con el método o la didáctica, debemos comenzar a pensarla como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza; estos saberes específicos se encuentran ligados a los discursos heterogéneos que se han formado alrededor de la enseñanza. Situar la pedagogía en relación al maestro, permite instalarlo como el soporte de un saber pedagógico, ya que es él quien configura el conocimiento alrededor de la enseñanza, el cual deviene su práctica pedagógica.

De esta manera, vemos que el papel del maestro se replantea y construye desde un punto de vista significativamente diferente, porque ya se le reconoce ese papel de intelectual que posee dentro de la educación. Ahora bien, muchos argumentan que debido a este saber que construyen los maestros la pedagogía debería ser tomada como ciencia y no como una disciplina que es lo que hemos planteado. Pero, no lo tomamos desde ese punto de partida debido a que cuando hablamos de una ciencia los discursos que se construyen alrededor como lo plantea Zuluaga (1999) están dispuestos hacia una misma estructura, en cambio, los discursos alrededor de la enseñanza que permiten ver la pedagogía como saber, presentan una base estructural heterogénea.

Por todo lo anterior, la idea que me he propuesto para este trabajo sigue aquellas nociones que propone Olga Lucia Zuluaga; ya que dentro de su trabajo académico ella se ha preguntado por la pedagogía y sobre esta se ha pensado al maestro. Por esto, mi intención es conceptualizar en el norte antioqueño de la práctica de un saber que se relacione con las prácticas de lectura y para esto me marco como punto de partida a los maestros rurales y sus historias, bajo la modalidad de una investigación biográfico-narrativa. En la cual podamos visibilizar a los maestros como intelectuales que construyen saber y que nos permiten ver el panorama de la educación desde su desarrollo conceptual y práctico. Además, la idea también es presentar una investigación de carácter formativo, donde podamos aprender de los docentes que de este texto hicieron parte.

Por esto, para resolver la principal inquietud que suscita la presente investigación, pretendo poner en diálogo los saberes que han construido tres maestros rurales pertenecientes a diferentes sedes de la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal, las cuales se integraron a la institución que se llevó a cabo en el 2014, debido a las disposiciones de la Ley 715 de 2001, siendo esto importante para la investigación, ya que da cuenta precisamente de eso que propone Zuluaga sobre la realización de trabajos monográficos, los cuales se hacen necesario “vayan estableciendo por comparación identidades y diferencias entre elementos presentes en discursos regionales... que al final serán incorporados al saber pedagógico como figura compleja de relaciones interdiscursivas, y entre discursos y prácticas” (Zuluaga, 1999, p.81). Así, precisamente este ejercicio investigativo pretende mirar el saber de estos tres maestros, situados en contextos y territorios, en miras a reconocerlos como discursos regionales y para con estos poder establecer diálogos con otros saberes.

Ahora bien, al hablar de saber nos encontramos frente a un tema bastante amplio, por esto, he decidido centrarme en un tema que ya les he mencionado como un gusto y una pasión que son las

prácticas de lectura, pero esta vez me gustaría ampliarlo más en esa relación con el saber y como esa preocupación actual que genera para la educación.

En la actualidad, uno de los principales objetivos que se le ha atribuido a la escuela dentro de su rol formativo, político y social, es preparar a los estudiantes para que hagan parte y participen de la llamada cultura escrita. Esta se entiende como las prácticas de lectura y escritura que permiten a los seres humanos vincularse con las dinámicas colectivas, entablar comunicaciones y entender los usos de estas prácticas en contexto, según Margaret Meek (2004) “La cultura escrita se inició cuando se descubrió la utilidad de la escritura para llevar registro. Su utilidad se extendió en otros campos y sus formas cambiaron cuando se le reconoció como un medio de comunicarse venciendo barreras de distancia y el tiempo” (p.12).

Cabe aclarar, que el concepto de cultura escrita es un término cambiante que se establece según las concepciones que tienen cada uno de sus usuarios, dependiendo del contexto y las consideraciones que tengan de sus usos, funcionalidad y participación, “Todas las definiciones de cultura escrita se ubican en el sistema de creencias que caracterizan a los que utilizan el lenguaje, parte de la cultura escrita de cada cual está constituida por la historia de cómo aprendieron a darle sentido a la lectura y escritura, y por qué creen, en cualquier momento determinado, que resulta importante” (Meek, 2004, p.332).

Ahora ¿cuál es el problema que suscita la inserción en la cultura escrita en relación con las prácticas de lectura? Es importante considerar que, a pesar de que en la actualidad uno de los afanes sociales es la alfabetización masiva, saber leer y escribir no garantiza la inserción en la cultura escrita, esto nos lo explica mejor Emilia Ferreiro (1999) cuando nos menciona, basada en su experiencia que:

Las escuelas que visitaste... no han ingresado a la cultura escrita, aunque enseñen las “primeras letras”, y por paradójico que parezca. Es terrible reconocer que la escuela todavía funciona como si los libros y las bibliotecas no existiera, en una época en que ya estamos poniendo en tela de juicio nuestra propia idea de libro y biblioteca. (p.155)

Esto se debe, a que la educación aun piensa la transmisión de conocimiento desde un sentido netamente de transmisión oral en el cual el estudiante está presto para escuchar y repetir, mientras que el maestro tiene que hablar y explicar, esta idea la podemos encontrar en teóricos como Freire y Ferreiro. Así, vemos que estamos dejando de lado muchos factores que se relacionan con las

prácticas de lectura, por ejemplo, no se consideran los conocimientos que los estudiantes adquieren fuera del contexto escolar, como lo menciona Daniel Goldin (en Ferreiro, 1999):

las principales posturas explícitas o implícitas en las prácticas pedagógicas consideraban que el aprendizaje de la lectura se originaba cuando el niño, ya maduro en el manejo de ciertas habilidades psicomotoras, ingresan en el sistema escolar. Sólo entonces era capaz de aprender la técnica de escritura concebida esencialmente como instrumento de transcripción de la lengua oral. (p.8)

Pese a esto, sabemos que el aprendizaje de la lectura se inicia mucho antes de que los estudiantes ingresen por primera vez a un aula de clase o que comiencen su proceso de alfabetización. Esto se debe a que socialmente el uso de la lectura es un hecho convencionalizado, lo cual ocasiona que, por ejemplo, un niño al participar en contextos sociales o culturales con otros sujetos, que se ya hacen un uso e interpretación de la vida escrita, estos la reflexionen y la exploren.

Por lo anterior, el segundo aspecto que complementa el planteamiento de mi problema de investigación, se concentra en esas concepciones que poseen los maestros alrededor de las prácticas de lectura, las cuales inciden en el proceso de enseñanza, y que, en relación con el contexto, es lo que finalmente lo ayuda a construir saber. De esta manera, todos mis esfuerzos investigativos inician, por el reconocimiento de las concepciones que tiene los maestros sobre las prácticas de lectura, las cuales inciden en la construcción del discurso metodológico de la enseñanza de la lectura y posteriormente contribuyen a la construcción de saber pedagógico. Considerando para esto como lo plantea Daniel Goldin (En Petit, 1999):

¿por qué es importante leer, por qué la lectura no es una actividad anodina, un entretenimiento como tantos otros? ¿Por qué en ciertas regiones y en ciertos barrios una práctica escasa de lectura (aun cuando no llega hasta el iletrismo) constituye a volvernos más frágiles? Y a la inversa, ¿de qué forma puede la lectura ser una parte integral de la afirmación personal y del desarrollo de un barrio, de una región, de un país. (p.62)

Todo esto, debido a que para formarse como lector pretende como fin esa inserción en la cultura escrita, por lo cual se requiere un proceso de constante aprendizaje que normalmente se inicia en los primeros años de vida y que se consolida con la práctica continua (proceso que quizás nunca termine). (Pardo y Gamba, 2014). Y del cual también hace parte un maestro que enseña una alfabetización, unos niveles de comprensión para, finalmente, construir una estructura de



pensamiento. Teniendo en cuenta que este es un proceso que se desarrolla tanto individual y colectivamente.

Por tales motivos, para el presente trabajo y con el ánimo de atender a mi llamado investigativo, es fundamental desarrollar el siguiente cuestionamiento para poder acercarse a la solución del problema en cuestión ¿Cómo los maestros construyen saber pedagógico alrededor de las prácticas de lectura?

## **2.1. Objetivos**

### ***2.1.1. Objetivo general***

Identificar los saberes pedagógicos que construyen los maestros en la escuela rural, alrededor de las prácticas de lectura, partiendo de sus concepciones y prácticas pedagógicas.

### ***2.1.2. Objetivos específicos***

Rastrear cuáles son las concepciones sobre prácticas de lectura que tienen tres maestros de escuela rural de la Institución Educativa de San Luis del municipio de Yarumal.

Identificar la incidencia que tienen las concepciones de los maestros sobre las prácticas de lectura en los procesos de enseñanza y en el devenir del saber pedagógico.

Indagar sobre el saber pedagógico que crea cada uno de los maestros del Rosario, la Bramadora y Benedito Soto alrededor de la enseñanza de las prácticas de lectura.

Narrar el saber pedagógico al que han llegado los maestros rurales, a partir de la práctica pedagógica, en relación con las prácticas de lectura.

### 3. Contexto

Y si hablar de relaciones emocionales se trata, los seres humanos desde pequeños y a lo largo de nuestra vida generamos con el paso del tiempo y para nuestro bienestar apego hacia personas, objetos, olores y lugares, puede que en este momento incluso se me escapen muchas cosas que le dan sentido a nuestra vida. En fin. El día de hoy me gustaría hablarles de esos lugares generan en nosotros un cúmulo de sensaciones y sentimiento, así como la nostalgia de Macondo o el amor en el río Magdalena cada vez que leemos una y otra y otra página, o la sensación de terror por el camino y la llegada del joven Herr al castillo del Conde Drácula. Cierro los ojos y me llega el olor agua dulce y salada, a pinos, un olor a libros y a climas diferentes, los cuales me llevan a pensar en los lugares que me han constituido, es una mezcla entre el recuerdo y la añoranza de reconocer al releer otra página.

En sí, son muchos los lugares que me han marcado, pero hay uno en especial que aun ven mis ojos, huele mi nariz y siente mi piel desde que estoy pequeña; un lugar que se encuentra marcado por el verde de la cordillera central de los andes que atraviesa el norte antioqueño. Este lugar es la zona rural de los municipios de Yarumal y Entrerriós, en estos me he movido toda mi vida y en ellos se ha establecido mi familia.

Estos lugares son una parte fundamental de mí porque, mi casa es una casa finca a las afueras de municipio de Yarumal, en ella he vivido toda mi vida y mis vacaciones, siempre que salía del colegio, eran a las fincas de mis familiares en Entrerriós. Así, crecí entre animales, leche, flores, árboles, largas caminatas, huyendo de las gallinas culecas, acariciando a los perros y conociendo esa parte tranquila y serena que me habita.

Lo curioso, es que fueron estas mismas tierras que me criaron, esta misma cordillera en la que me encuentro, que, entre sus vaivenes y montañas, me llevó a los lugares que hoy investigo. Las sedes en las que se encuentran los maestros centro de mi investigación, están ubicadas en esta cordillera, se hallan posadas en estas montañas; las cuales, dependiendo de su ubicación, permiten sentirse de maneras diferentes. Una con la vista que proporciona desde arriba, te posa en la cima del mundo; la otra desde la base, te permite ver como se inician las majestuosas montañas acompañadas por la neblina que las visten y por último, tenemos una que desde la montaña en la que se encuentra, te deja ver el resplandor de aquellas que se unen con ella.

Esto, sitúa a mi trabajo en un interés por un lugar que genera en mí pasión al igual que la lectura, pero hay otro factor importante que pone un punto de partida para lo que pretendo

desarrollar, este elemento es el contexto. Cuando pensamos en contextos son muchos los elementos que se conjugan en nuestra mente para atribuirle un significado, así, tenemos por ejemplo las circunstancias que rodean una situación o un lugar.

En mi caso, esto cobra importancia debido a que como territorio Yarumal posee una extensión de 724 km<sup>2</sup> en los cuales cuenta con una zona rural organizada por 52 veredas y 7 corregimientos, esto ocasiona que desde la cabecera municipal podamos ir a lugares que se encuentran a dos horas o a media hora, todos siendo muy diferentes entre sí. Por esto, podemos encontrar que en cuestión de minutos que el clima cambia, el clásico frío de Yarumal se torna más cálido o incluso mucho más intenso, lo mismo pasa con las dinámicas sociales y culturales, para algunos lugares vemos que las dinámicas económicas son determinantes, como también las cuestiones de orden público.

Ahora, pensarán en por qué les menciono la pluralidad dentro del territorio yarumaleño, es porque esto, a su vez, configura las dinámicas que se desarrollan dentro de las comunidades, lo que finalmente interviene en las escuelas y en el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de las sedes El Rosario, La Bramadora y Benedito Soto que son centro de mi investigación. Por esto, lo que pretendo hacer ahora es contarles, a manera de una corta reseña, lo que ha significado estas sedes para mí y para la comunidad en general, basándome, por un lado, en un libro que escribió Mauricio Restrepo Gil, un historiador del municipio para los doscientos años de la Institución Educativa San Luis en el año 2019, y por otro lado, mi experiencia al visitar cada una, espero poder guiarlos por ellas en los próximos párrafos. Cabe resaltar, y como podrán ver, que cada sede es distinta y única, que cuenta con dinámicas bastante diferentes.

Iniciemos entonces visitando la sede Benedito Soto, no hay un sinónimo más grande de lucha y resistencia que ver como en contra de todo y con casi nada a favor, las comunidades rurales han luchado por tener educación en sus territorios. Así, vemos como las personas con la ayuda de ellos mismos y buscando recursos han construido los lugares en los cuales educar a sus hijos.

Uno de estos casos es la Sede Benedito Soto, así, dando cuenta de un poco de su historia, el 24 de julio del año 1978 en la vereda de Cañaverl Arriba, se presentaron los señores Gabriel Ángel Rivera Monsalve (Jefe de núcleo) y Octavio de Jesús Gómez Viana (docente), quienes en reunión con la comunidad decidieron llevar la educación a la vereda. De esta manera, en el año 1979 se creó la nueva escuela, dos bohíos de paja con asientos de cañabrava, el mesón era de tabla y el piso era de tierra. A los pocos días, un pirómano las incendió en horas de la noche, dada esta

situación la escuela fue pasada a una casa a la cual llegó la profesora María Eugenia Arroyave quien consiguió la dote de pupitres y también inició trámites para la construcción de una nueva escuela. En esta construcción participaron los municipios Angostura, Yarumal y la comunidad en general.

Nada más con ver cómo es la historia y con estar compartiendo con esta comunidad vemos lo unidos que son, esto también se refleja cuando estás dentro del aula de clase con los estudiantes, se nota ese esmero que ponen para trabajar el uno con el otro. Es muy emocionante cuando entras a la escuela y se siente ese aire fraternal porque a la vez se encuentra marcado por un deseo de aprender del otro, así, como maestro, uno siente que la relación pedagógica es mucho más fuerte y sensible.

Abrámonos paso entonces por estas montañas que ya nos acogen y pasemos a conocer el frío de la Bramadora. Esta ha sido una sede que se ha esforzado por no desaparecer, según los habitantes de este territorio la escuela fue fundada en el año 1912, pero se ha visto obligada a ser trasladada una y otra vez, aunque siempre conservando su clima frío acompañado por una niebla.

El primero de estos traslados ocurrió más o menos en el año 1982 por temas que desconocemos, las profesoras Blanca Olivia y Alba Estela Molina Jiménez, fueron las gestoras en la construcción de esa nueva planta para la escuela. El segundo, fue durante el 2012 la profesora Sandra Arroyave evidenció que la escuela comenzó a presentar fallas geológicas, esto motivó posteriormente el interés de la administración departamental de construir una nueva escuela en un sitio diferente de la vereda. De esta manera, la sede actual inició su construcción a finales del año 2015 con una infraestructura moderna y la respectiva inauguración en el mes de mayo del 2016.

Cuando estamos en la Bramadora y considerando las cuestiones culturales, estas son muy diferentes a las que encontramos en otros lugares, la base de la economía como en casi toda la región ha sido la lechería y la agricultura, pero con algo especial, la explotación de piedra talco. Por esto, cuando pasamos por este lugar de paso, para ir a zonas más alejadas del municipio, vemos que las típicas montañas verdes son ahora montañas de rocas que se extienden desde su base hasta la cima en un terreno árido.

Eso sí, a pesar del frío la gente es muy cálida, cuando llegas a este territorio ese paradigma que se ha construido alrededor de la amabilidad campesina está presente, todo puesto en la palabra, en el deseo de compartir y escuchar experiencias.

Ahora que las montañas nos vuelven a llevar por sus caminos, pasemos del frío al calor, y demos un paseo por Aguacatal. Nunca había visto que en Yarumal hiciera tanto calor y primera vez en mi vida que veía y veía nacimientos de agua, es algo majestuoso. En medio de ese líquido cristalino y caña de azúcar se encuentra la sede El Rosario, comenzó funcionando en una finca con el nombre de “Melgar”, con el tiempo, la cantidad de los estudiantes fue aumentando y al tener tan poco espacio en la finca, se trasladó la escuela a la Capilla de dicha vereda, donde funcionó hasta la década de los 80.

Posteriormente el párroco de la iglesia la Inmaculada de aquel tiempo: Rogelio Uribe, tomó la decisión de decirle a los docentes y estudiantes que no podían seguir impartiendo las clases en la capilla. En ese momento las maestras buscaron una solución con la ayuda de Marino Alberto Quiceno, el presidente de la acción comunal. Así, el señor Marino en compañía de otros líderes comunales, fueron donde el alcalde Julio Aníbal Mira quien junto con Evelio Durán secretario de gobierno, toman la decisión de utilizar un millón de pesos que tenían por las plantaciones de café, para construir la planta física de la Escuela... así se empezó con la infraestructura con la ayuda de la comunidad, en un terreno donado por el doctor Tarcicio Roldán entre los años 1987 y 1988.

La escuela recibió el nombre del Rosario, debido a que se encuentra ubicada en la zona del Cañón El Rosario, una serie de montañas que te dejan ver el vacío que forman. Lo complejo del territorio es que esas mismas montañas maravillosas tienen en su interior una historia de fuerte conflicto armado, debido a los grupos que operan en la zona. Situación que no es ajena para los estudiantes, muchos de ellos han sido observadores y/o tiene familiares que participan de estos grupos.

Aun así, los estudiantes luchan por su educación y guardan esperanza y alegría. Cuando estaba allá conocí un juego que a ellos los emocionaba se llama el chokolatinazo y consiste en que de la caja de chokolatinas Jet cada uno saca una y el que tenga en la lámina el número más bajo paga todas las chokolatinas. Es un juego muy divertido para que lo ensayen con sus conocidos.

Hasta acá los puedo conducir por nuestro viaje a través de lugares y experiencias, ojalá pudieran ver estas sedes por sus propios ojos, sorprendente con sus paisajes, colores y climas, por ahora los dejo con un abre bocas.

## 4. Antecedentes

En muchos sentidos, tanto la escuela como el maestro rural en Colombia es enigma ante nosotros. Un enigma encerrado en diversas posibilidades de comprensión y estudio. Por esto, con el ánimo de atender mi interés sobre la ruralidad en Colombia, específicamente en el norte de Antioquia en el municipio de Yarumal, y atendiendo a mi llamado investigativo por el saber pedagógico alrededor de las prácticas de lectura. Me propongo presentarles aquellos textos que inspiraron y guiaron mi comprensión sobre mis temas de interés, los cuales se centran en una búsqueda documental sobre aquellas investigaciones nacionales e internacionales inscritas en artículos, tesis de pregrado, posgrado y libros teóricos y estatales, que se han realizado sobre el tema que me interesa tratar. Así se han encontrado los siguientes antecedentes.

### 4.1. Antecedentes legales

Uno de los primeros documentos con los que me encuentro a nivel nacional, tiene relación con las políticas estatales que se implementan en Colombia para la promoción de la lectura y escritura. Así uno de los referentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es una nueva versión del *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”* (PNLE) del 2014, el cual es un documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos para la formación de mediadores de lectura y escritura en la escuela, como una estrategia para mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes de Preescolar, Básica y Media. Así mismo “busca afectar sus concepciones [las de los docentes] y sus prácticas pedagógicas sobre la lectura y la escritura” (MEN, 2014, p.6). Con la intención de ir más allá en la formación relacionada con el uso y apropiación de la Colección Semilla. Cabe resaltar, que el grupo de mediadores se encuentra formado por los docentes, bibliotecarios escolares, familia y estudiantes de los grados 10 y 11. De esta manera, el PNLE, tiene como punto de partida documentos como: Los Lineamientos Curriculares para el Área de Lengua Castellana, Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los antecedentes de formación que el PNLE ha tenido.

En tal sentido, el PNLE dividido en tres componentes, primero se encuentra el marco conceptual, el cual tiene como propósito hacer explícitos los referentes teóricos que sitúan el

componente de formación de los mediadores en el conocimiento actual sobre lectura y escritura, los cuales tiene que ver con la lectura y escritura como instrumentos para el desarrollo personal, del conocimiento y de la sociedad, teniendo en cuenta que para esto se debe tener un conocimiento sobre mediación, promoción y animación. En segundo lugar, tenemos el marco metodológico, en el cual se orienta el diseño e implementación de las propuestas formativas, en la que se encuentran construidas específicamente para cada uno de los cuatro tipos de mediadores que se proponen. Por último, el tercer componente es el marco operativo, presenta el esquema de implementación del componente de formación de mediadores, especificando cómo se seleccionan los mediadores, la organización del componente de formación otorgando responsabilidades y la fase de implementación.

Por otro lado, continuando con la búsqueda sobre la lectura y escritura, me encuentro con un segundo documento que se hace interesante revisar, tiene que ver con un libro resultante de la implementación del PNLE, perteneciente a la colección Río de letras, el cual se titula *Leer para comprender escribir para transformar, palabras que abren nuevos caminos en la escuela* del 2013. El cual pretende ser para el maestro un “cómplice de sus pensamientos y deseos, un testigo de sus lecciones y procesos de enseñanza, y un aliado en la construcción de conocimiento, desde el saber y los intereses que ustedes y sus estudiantes comparten día a día en el aula” (MEN, 2013, p.6). Con la intención de que tanto mediadores como maestros cuenten de manera permanente con material de apoyo en su quehacer, para así poder lograr que

la lectura y la escritura se conviertan en prácticas sociales y culturales permanentes y efectivas, fundamentales para mejorar las competencias comunicativas de niños y jóvenes de todas las escuelas y colegios, y para mejorar la calidad de la educación en nuestro país. (MEN, 2013, p. 7)

De esta manera, la lectura es entendida como una práctica íntima, estética, de acceso y producción de conocimiento, además de ser entendida como una práctica social y cultural, importante para alcanzar la ciudadanía. Así, este libro pertenece a la primera línea editorial de Río de Letras, Libro de Maestros. En el cual se encuentran ocho ensayos y siete entrevistas que pretenden dar cuenta de la lectura, escritura, didáctica y práctica pedagógica de la voz no solo de maestros y mediadores, sino también de investigadores, pedagogos, antropólogos, poetas. Por esto, estas ediciones pretenden inscribir las instituciones en “dirección a un país que lee y escribe, donde la lectura no se circunscribe exclusivamente al ámbito escolar y tampoco se restringe solamente a

las áreas de Lengua y Literatura” (MEN, 2013, p. 8). Debido a que leer es la entrada a la comprensión del mundo que nos rodea.

Es importante anotar que, si bien estos antecedentes estatales aportan a mi tesis ya que hablan de la lectura y la escritura como prácticas dentro de la escuela, ninguno se sitúa en clave de lo rural. Por esto, me propongo a continuación centrar las prácticas de lectura y escritura en el contexto específico que me interesa tratar, sin olvidar que mi foco se centra en las prácticas de lectura.

Ahora, modificando un poco la búsqueda de documentación, me encuentro frente a los términos lectura, ruralidad y pruebas estandarizadas. Sobre eso, el Ministerio de Educación Nacional construye un documento llamado *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz* del 2018. El cual se planea luego del acuerdo de paz y tiene como principal objetivo establecer las líneas de acción del plan, identificando las brechas urbano-rurales y planteando estrategias para el acceso, cobertura, permanencia y calidad en las zonas rurales. Basado en esto, se crean de las primeras estrategias para el mejoramiento de la cobertura, permanencia y calidad de la educación rural.

Para lograr dicho objetivo, el plan se basa en los desafíos que plantea la educación rural como lo son: la infraestructura de las sedes, la calidad, la permanencia, la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja administración, además de “otros desafíos contextuales, tales como geografía difícil, población dispersa, falta de desarrollo económico y un conflicto armado” (MEN, 2018, p.1). Los cuales han influenciado negativamente los procesos educativos.

Ahora, qué nos menciona este documento sobre las prácticas de lectura. En el apartado “Calidad educativa”, se piensa en el término lectura en relación con los resultados de las últimas pruebas estandarizadas, Saber 3, 5 y 7, centrándose en los componentes de lectura crítica y matemáticas, por efectos del tema de esta investigación solamente tomaremos aquellos referentes que nos hablen de la lectura crítica.

La primera conclusión a la que se llega con el análisis de los resultados, entre los años 2012 y 2017, en el componente de lectura crítica. Es que los estudiantes de las instituciones intermedias, rurales y rurales dispersas, tienen un promedio similar, presentando la brecha más grande las zonas rurales del posconflicto. Estando al mismo tiempo todas en un promedio bajo frente a las zonas rurales.



A partir de esto, dentro del plan se establecen rutas a seguir para la lectura, en relación con la educación inicial y preescolar, básica y media, y la formación de jóvenes y adultos. De esta manera, específicamente para los alumnos de educación inicial y preescolar, se plantea que es necesario establecer una estrategia que vincule familia, cuidadores y educadores, considerando sobre esta estrategia y en relación con lectura que se:

Hace necesario considerar espacios no convencionales de acercamiento de las familias a la comunidad educativa tales como bibliotecas, salas de lectura en familia, el teatro, los cineforos, las ferias, entre otros espacios de oferta cultural, así como el desarrollo de estrategias que lleguen hasta los hogares, como, por ejemplo: mensajes de texto, programas de radio y/o televisión, o materiales pedagógicos que los niños y niñas puedan llevar a su casa para trabajar con sus familias. (MEN, 2018 p.77)

Por otro lado, para la educación básica y media, no nos plantea como tal una educación en las prácticas de lectura, sino que se propone una educación que fortalezca la parte psíquica y social de los estudiantes y su familia. Por último, la educación en los jóvenes y adultos tiene como “reto es garantizar que los beneficiarios adquieran además de habilidades básicas de lectura, escritura...” (MEN, 2018, p.82), lo cual se basa en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta sus necesidades, intereses, experiencias y saberes previos, para conseguir que adquieran un interés por comprender la realidad sociocultural en la que viven.

En cuanto a al termino prácticas de lectura, durante la búsqueda me encontré con un documento de la serie Río de letras, perteneciente a la colección de manuales y cartillas pertenecientes al Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento, el cual se titula *Prácticas de lectura en el aula, orientaciones didácticas para docentes* del 2014. El objetivo de esta publicación es brindar herramientas a los maestros, para que de forma crítica puedan analizar sus prácticas de enseñanza y se cuestionen el para qué se lee y se escribe en la escuela. Todo esto con el fin de que, al tomar estas reflexiones como punto de partida se puedan encontrar posibilidades, fortalecimientos y soluciones, particularmente con el uso de la lectura y escritura en el aula y así adquiera un sentido que las sitúe las prácticas socioculturales que son trabajadas en la escuela, pero que no solamente se inscriben en esta.

De esta manera, basado es en anterior objetivo, este manual propone:

Un camino, una ruta de trabajo que esperamos logre transformar las concepciones sobre la lectura y la escritura, muchas veces materializadas en tareas mecánicas, sin un sentido claro, cargadas de consideraciones excluyentes sobre quiénes pueden escribir, qué se debe leer y con el único propósito de evaluar. (MEN, 2014, p. 5)

Todo esto con el fin de dejar atrás aquellas concepciones tradicionales y permitir que en el aula se generen prácticas de lectura y escritura que entren en contacto con la vida ciudadana, poniendo a los niños y jóvenes en relación con la palabra para que sean sujetos activos en los contextos sociales, culturales y políticos.

De esta manera, en el documento se concentra en resolver cuestiones como por qué los estudiantes no leen, por qué tiene dificultades para comprender el texto o cómo hacer que la lectura tenga sentido y sea interesante. A partir de tres capítulos, en los cuales, a través de la voz de los docentes se propone: primero, algunas concepciones sobre lectura en la escuela; segundo, razones para leer; y, por último, prácticas en el aula: una secuencia didáctica para leer con sentido.

Siendo para esto de vital importancia el maestro, ya que: “«No me gusta leer», más que culparlo a él o a ella, se considera que no ha tenido la oportunidad de contar con mediadores de calidad que lo hayan introducido en la cultura escrita” (MEN, 2014, p.7). Debido a que sin mediación no hay lectores, a pesar de que esta deja de ser necesaria cuando el lector adquiere mayor autonomía, esto no solo se circunscribe a lo rural, sino también a lo urbano.

Por último, frente al concepto de saber pedagógico, nos encontramos con una investigación del Ministerio de Educación Nacional, titulada *Investigación de los Saberes Pedagógicos* del 2007, en la cual se lleva a cabo un rastreo histórico de los términos pedagógica y saber pedagógico, partiendo del estudio de las concepciones pedagógicas llevadas a cabo en un inicio por las Escuelas Normales en Colombia, hasta llegar al término saber pedagógico, construido por la profesora Olga Lucia Zuluaga.

Lo que encontramos en esta investigación es una recopilación de seis investigaciones llevadas a cabo en seis escuelas normales de todo el país, centrándose cada una particularmente en la formación y constitución de saber pedagógico que se ha desarrollado en relación a: el área de lengua castellana, las políticas públicas, la subjetividad, el sujeto, el cuerpo, el pensarse a sí mismos como maestro y el cuaderno como mediador. En las cuales, se identifica la construcción de saber pedagógico como un proceso en la que los maestros armonizan diferentes prácticas educativas que inciden en la cotidianidad de la escuela.

## 4.2. Antecedentes investigativos

Preguntarse por la lectura es un asunto que ha conmovido a la humanidad desde hace ya bastante tiempo, duda que incluso apareció antes de la aparición de este término. Por esto, son grandes las discusiones y debates que se han construido y generado a su alrededor, como, por ejemplo: las razones por las que leemos de la manera en que lo hacemos, cuáles son los procesos psicológicos y sociales que se inscriben en las prácticas de lectura, o, la pregunta más enigmática e inquietante, cuando inició el ser humano a leer.

De esta manera, son muchas las investigaciones que se han realizado a partir de la lectura, en mi caso, me interesa mencionar aquellas que hablan de las prácticas de lectura, el primer texto con el que me encontré fue *La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo* de Libia Consuelo Buitrago Rincón, Andrés Argüello Parra y Conceição Leal da Costa, el cual es un artículo resultado de una investigación, publicado en la revista brasileña de Pesquisa (Auto)Biográfica, en el año 2018. En este artículo, se describen las características sociales, culturales y personales que hacen parte del saber pedagógico de una maestra rural del municipio de Boyacá, Colombia, en un período comprendido entre los años 1975 y 2015 (durante su ejercicio laboral). Así, mediante un enfoque hermenéutico y biográfico-narrativo la finalidad del estudio era comprender la trayectoria biográfica con aporte pedagógico y social.

Así, los antecedentes teóricos se tornan interesantes de ser analizados y considerados, ya que encontramos una serie de investigaciones y estudios que se han desarrollado a partir de las voces de los docentes rurales, que pretenden precisar y hablar de la importancia del maestro en la construcción social y culturas, brindando, de esta manera, un reconocimiento y plantear las transformaciones a la profesión del maestro.

De igual forma, siguiendo con la intención de reconocer la importancia de la voz del maestro rural, esta investigación, se basa en la narrativa biográfica que construye la maestra, en la cual se centra el estudio en cuestión, a partir de lo vivido, para hablar de saber pedagógico. Es decir, partiendo de su relato de vida y teniendo en cuenta sus reflexiones, basadas en esos hechos narrados; poder reconocer como la experiencia se constituye como una dimensión para comprender el saber pedagógico, ya que:

El aporte que da la escritura autobiográfica como ejercicio metacognitivo y reflexivo, posiciona el quehacer de los maestros rurales de Colombia, a partir de la acción crítica de sí que realiza la participante de este estudio, la profesora Ligia Martínez, constituyendo su obra como construcción y producción intelectual del saber pedagógico en el ámbito rural. (Buitrago, Argüello y Leal da Costa, 2018, p.960)

Otra investigación en la cual se toma como punto de partida las historias de los maestros, como una de las fuentes para la construcción de saber pedagógico, es la investigación *Trayectorias de vida: los maestros y la construcción de su saber pedagógico en contextos rurales de San Juan De Urabá*, escrito por Yaineth Erazo y publicado en el 2020. Esta tesis de pregrado, es una indagación sobre las experiencias alrededor de la construcción de saber pedagógico que tienen los maestros en el entorno rural del municipio de San Juan de Urabá. Experiencias que permiten comprender qué significa ser maestro y evidenciar como los maestros desarrollan el saber pedagógico, lo que permite reconocer el conocimiento que se establece de forma contextualizada, el cual:

Se puede afirmar que bien haría a la realidad del país y a nuestra educación rural, en primer lugar, un conocimiento que surja del análisis de las experiencias y el saber pedagógico que el maestro ha construido en su trayectoria de vida, en segundo lugar, valorar con rigor científico investigativo estas experiencias lo cual le daría un propósito y un sentido concreto a la enseñanza y el aprendizaje en las zonas rurales en función de los objetivos y fines de la educación en Colombia. (Erazo, 2020, p.22)

Cabe resaltar que, que como lo sustenta Erazo (2020) estas experiencias de los maestros funcionan como un soporte para afrontar las necesidades de su contexto, siendo este el resultado de una mezcla entre las prácticas pedagógicas que realizan al interior del aula, como también de los conocimientos que adquieren en su momento de formación. Por esto, los saberes que se derivan de la experiencia son un insumo para cambian los procesos, que como maestro, realiza.

Por otro lado, continuando con las indagaciones sobre el saber pedagógico, me encuentro con un texto que vincula dicho saber con la lectura y escritura, en la escuela rural. Así nos hallamos frente a una investigación para optar por el título de Maestría en Pedagogía, titulado *Los saberes pedagógicos de las maestras de una escuela rural. Apuntes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial*, realizada por Juan Carlos Palacio Bernal en el año 2018. Según esto, la idea central de esta investigación es indagar sobre los conocimientos que genera el maestro, propios de

la enseñanza de la lectura y escritura, ya que se manifiesta como una posibilidad y un aporte para la educación en general, específicamente en tres cuestiones:

En concordancia con las maneras de actuar desde la postura del maestro de grado primero, identificar en la enseñanza de la lectura y escritura su grandísimo aporte para fundar aprendizaje en los niños y saber pedagógico en los maestros. Además, entender la preocupación y discusión sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial que tiene lugar en los diálogos de maestros. Los discursos de profesores de las zonas rurales, en las cuales el modelo pedagógico de escuela nueva, hace del escenario de actuación una inmensa posibilidad de investigación educativa, para encontrar aciertos en la formación humana expresada por el saber práctico del maestro rural. (Palacio, 2018, p. 9)

Por lo anterior, uno de los objetivos de esta investigación es describir la práctica educativa de la docente rural en la enseñanza de la lectura y escritura, presentándose como una oportunidad de conocer, por un lado, del saber pedagógico de los maestros rurales, y por otro, la realidad que circunda el aprendizaje de los niños frente a la lectura y la escritura.

Por último, pero ahora alejándonos un poco del término saber pedagógico y centrándonos en otra cuestión que también es inquietante dentro de mi investigación, las prácticas de lectura, tenemos un trabajo de posgrado para la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, titulado *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*. Escrito por Adrián Alberto Montoya en el año 2016. Esta investigación se realizó en el municipio de Campamento, en la institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, bajo las siguientes inquietudes:

Es necesario retomar las discusiones que permitan actualizar y repensar la lectura, de forma contextualizada, vinculando al maestro en esta experiencia y conociendo qué piensa, cuáles son sus concepciones sobre el tema investigado, cómo se desarrollan esas prácticas en la escuela, cuáles son las reflexiones que surgen con relación a este tema, hacia dónde se pretende orientar la enseñanza de la lectura en la escuela. (Montoya, 2016, p.25)

Siendo entonces, las prácticas de lectura entendidas dentro del espacio escolar como los saberes que construye el estudiante sobre lo leído y que pone en uso en situaciones reales de comunicación; sin olvidar que esta praxis también tiene un lugar en la vida real del sujeto que hacen parte de su historia, saberes y tradiciones.

Sumando a lo anterior, algunos de los problemas que Montoya menciona como el origen de su investigación, es primero, el discurso y las concepciones que se han establecido en la escuela y en la sociedad respecto a la lectura, siendo los asuntos relevantes en ésta, la vocalización y velocidad al leer, olvidando la cuestión de que se debe formar sujetos que participen en la cultura escrita, y en mi opinión, que logren comprender críticamente e inferir información relevante sobre lo que leen. Sumado a esto, otro problema es la falta de actualización de los maestros alrededor de la lectura, ya que es importante una formación continua en esta práctica. Por esto, es necesario que “la escuela se piensen las prácticas de lectura como posibilidad que permite alcanzar los diferentes intereses de los sujetos en los diversos contextos de la cultura escrita” (Montoya, 2016, p.27). Siendo esto de vital importancia, ya que permite pensar en unas prácticas de lectura contextualizadas.

Cabe aclarar, que, aunque estos antecedentes marcan un punto de anclaje con relación al tema que quiero investigar, estos no llegan a relacionarse completamente lo que se quiero hacer en esta investigación, es decir, algunos de los documentos se acercan, ya sea a las prácticas de lecturas o a los saberes pedagógicos, pero no tocan ambas. Justo por eso es que mi investigación resulta de gran importancia para ser llevada a cabo, ya que sería un nuevo aporte que no se ha desarrollado.

## 5. Marco teórico

Este marco teórico ha sido para mí una fuente documental de gran importancia, no solo me ha permitido ver qué se ha dicho sobre mi problema de investigación, sino que también ha orientado mi análisis y enriquecido mi conocimiento. Por esto, la forma en que les voy a presentar los conceptos en los cuales gira mi investigación obedecen a un ejercicio de sistematización sobre la ruta que iba tomando mi ejercicio investigativo a medida que lo iba realizando.

De esta manera, dicha sistematización, inicia con el termino de prácticas de lectura. Este a su vez me llevó a considerar las nociones de: concepciones y metodologías, debido a que estas intervienen dentro de la enseñanza de las prácticas de lectura. Luego, con estas tres categorías que apuntaban a una posible ruta, se produjo la consideración sobre añadir la práctica pedagógica, todas estas aproximaciones desembocaron finalmente en el centro de esta investigación: el saber pedagógico. Es decir, al pensar en las prácticas de lectura, se hace necesario partir de las concepciones que tiene los maestros sobre su enseñanza, ya que esto configura su quehacer metodológico, lo cual, cuando se realiza dentro del aula de forma continua, se convierte en práctica pedagógica, cuyo quehacer, desarrollado con el tiempo da como resultado el saber pedagógico.

Por lo anterior, lo que me propongo hacer a continuación es ampliarles la forma en la que serán entendidos los conceptos de: prácticas de lectura, concepciones, metodología, práctica pedagógica y Saber pedagógico. Teniendo en cuenta la secuencialidad con que son presentados. Sumado a esto, se presentará el concepto de territorio, en este caso rural, ya que finalmente todos estos términos que pretendo tratar toman forma debido a que se encuentran contextualizados en el norte antioqueño.

Iniciemos con nuestro primer concepto, el elemento fundamental dentro de esta investigación, nos encontramos con el término prácticas de lectura. El cual se entiende como un proceso de enseñanza que es tanto social como académico; que se comienza a construir cuando una persona incorpora en su mente la relación significativa y significado, creando a su vez representaciones para las letras, números, signos, imágenes, entre otros; a la que luego se asocian con palabras, estas palabras con ideas y finalmente con el pensamiento. De esta manera, Pardo y Gamba (2014) nos hablan de la lectura, haciendo referencia a esta:

Es la sucesión de actos dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje y se consolidan mediante la experiencia: “acción de leer”, es la “comprensión de lo escrito”, la “interpretación del sentido de un texto”, una “disertación sobre un tema”, se llama también “lectoría”; nominaciones y conceptos, puntos de referencia que se explicitarán a lo largo del texto para entender su horizonte de comprensión y de interpretación, acciones significativas en el acto lector. (p.73)

Cabe aclarar que como muchos autores lo han mencionado; e incluso escritores como Borges también han hecho referencia sobre este tema. La lectura requiere de un proceso constante de aprendizaje el cual se va consolidando con el tiempo y con la práctica, además, sobre el que se piensa que quizás nunca se llegue a un punto final en el que se vea concluida la formación como lector.

Ahora bien, cuando consideramos el proceso de enseñanza de la lectura en la escuela, se hace imposible desligarlo de su complemento escrito, es decir, la lectura y escritura son ejes fundamentales sobre los cuales se aprende, pero con los que también se aprende. Pero, la intención que se le ha dado a la enseñanza tanto de la lectura como de la escritura, resultan problemáticos ya que “los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella” (Lerner, 2001, p.1). Entonces, refiriéndonos solo ahora a las prácticas lectura, cómo podemos orientadas en el sentido académico y social en los cuales se inscriben, sin que resulten problemáticas:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (Lerner, 2001, p.1)

Según lo anterior, reconociendo que la lectura es una práctica social y académica, es importante que dentro de la educación estos dos ámbitos de desarrollo e interacción de la lectura no se desligue, es decir, algo fundamental dentro de la escuela y para la enseñanza de la lectura, es no concebirla como único enfoque de enseñanza, ya sea que los alumnos aprendan a decodificar o



que solo aprendan la función social de la lectura, debido a que las dos deben estar presentes. Así que, lo importante es configurar una práctica armonizada entre ambos sentidos para enseñar las prácticas de lectura, de esta forma estaríamos enriqueciendo procesos en los cuales los estudiantes estarían aprendiendo cómo ingresar a una cultura escrita.

Sumado a esto, para complementar la enseñanza de las prácticas de lectura, se debe estar al tanto de que los estudiantes no son un terreno vacío, estos tienen la posibilidad de conocer: “textos que habían descubiertos en encuentro cara a cara, solitarios y silenciosos, pero también, a veces, lecturas oralizadas y compartida; tanto de libros releídos con obstinación como a otros que apenas habían ojeado, robando una frase aquí y un fragmento acá” (Petit, 2009, p. 18). Lo cual también hace parte de las prácticas de lectura y hace parte de su subjetividad como lector.

Ahora, como vimos anteriormente ya que la lectura es considerada una práctica, es importante conocer que como lectores no solo leemos palabras, desde que estamos en interacción y comunicación con otros seres humanos, se inicia un proceso de escuchar música, contextos, imágenes, juegos, conversaciones, lo que conlleva a lo que denominó Paulo Freire (1991) como la lectura del mundo, la cual precede a la lectura de las palabras; lecturas que no pueden separarse, debido a que “son un apego por la vida misma, nacen de la comprensión y la interpretación de la realidad. La riqueza de las primeras experiencias del niño le permite formarse un bagaje lo suficientemente amplio para entender mejor el texto y el contexto” (Pardo y Gamba, 2014 p.75). Esto, es importante, porque en cuanto a las prácticas de lectura, por un lado, nos permite interactuar mejor con nuestros amigos y familia, relacionarnos con la cultura y la sociedad, mientras que también, nos posibilita formarnos en un sentido cognitivo ya que con la lectura se aprende.

Por esto, las prácticas de lectura, desde el punto de vista académico y social, contribuyen a que las personas puedan ingresar a la cultura escrita a través de su apropiación, ya que son fundamentales las concepciones y usos que tiene las personas sobre estas. La cultura escrita “está constituida por la historia de cómo aprendieron a darle sentido a la lectura y escritura, y por qué creen, en cualquier momento determinado, que resulta importante” (Meek, 2004, p.332). así, se hace necesario comprender que no hay una sola cultura escrita, esta depende de los contextos, incluso, las personas ingresan a esta antes del proceso de alfabetización.

Por otro lado, como ya hemos mencionado, hace parte de términos que son centros en este marco teórico las concepciones, debido a que estas son fundamentales en la manera en la que los maestros llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre las de prácticas de lectura. Por

esto, se hace necesario esclarecer cómo se entenderá este término dentro de esta investigación, pero antes, es importante realizar una claridad frente al hecho de por qué se está usando el término de concepciones y no otros similares como creencias, imaginarios sociales o representaciones.

En diferente sentido, las creencias se establecen, para el caso de la educación, como un factor relevante que interviene en las decisiones que los maestros toman para su práctica pedagógica, en este caso son las denominadas creencias epistemológicas, las cuales giran alrededor de lo que los docentes consideran, desde el punto de vista cognitivo, frente a la naturaleza del conocimiento y cómo se produce el aprendizaje (Hernández y Maquillón, 2011). Un ejemplo de esto, serían como lo menciona Pajares:

Un profesor que mantiene una epistemología simplista cree que el conocimiento es simple, claro y específico y que la habilidad para aprenderlo es innata y está establecida previamente. Por el contrario, un profesor que sostiene una creencia sofisticada del conocimiento asumiría que éste es complejo, incierto y tentativo y puede sólo construirse de forma gradual por el estudiante (Pajares, como se citó en Hernández y Maquillón, 2011, p. 166)

Basado en lo anterior, se establecerían entonces según Hernández y Maquillón (2011), cinco creencias que varían según su modo sofisticado y simplista, es decir, según la forma en que el docente lo ve aplicado a sus estudiantes, de esta manera, tenemos las siguientes creencias: la estabilidad del conocimiento como algo invariable o en cambio continuo, la estructura del conocimiento la cual hace referencia a su modo automatizado o no, la fuente del conocimiento el cual se encuentra en la autoridad o en la evidencia empírica, la velocidad del conocimiento que tiene relación con una posición rápida o gradual y finalmente, la habilidad para aprender la cual se gana con la experiencia o proviene de habilidades genéticas.

Según lo anterior, las creencias no son un punto de partida dentro de esta investigación debido a que nos muestran un lado parcial de un conjunto muy amplio, nos habla de que para la enseñanza de las prácticas de lectura solo intervienen factores cognitivos, pero como vimos esto van más allá de algo académico, se inscribe en dinámicas sociales.

Por otro lado, tenemos los imaginarios sociales, los cuales se entienden, según Cegerra (2012), citando a Ugas, como “la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e

imágenes identitarias” (p.3). De esta manera, el imaginario debe asumirse como los significados que orientan nociones vitales como el amor y el mal o las nociones compartidas como lo político y el arte. Ahora, en relación con mi investigación, basado en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura, la noción de imaginarios sociales se queda corta a la hora de explicar este tema, esto se debe a que solo se concentran en crear referencias para la comprensión de lo real, desde el punto de vista social y cultural.

En este orden de ideas, la siguiente noción a explorar sería el término representaciones, la cual se acerca mucho, y a su vez, complementa sobre lo que quiero dar cuenta con las concepciones, ya que, las concepciones parten de las representaciones, teniendo en cuenta que estas hacen parte de la construcción de conocimiento. Así, la representación dentro de la educación se entiende como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, como se citó en Cegerra, 2012, pp.3-4)

Ahora bien, descarté las anteriores nociones debido a que cumplen parcialmente el objetivo que le quiero dar a mi investigación, ya que, por un lado, abordan esas construcciones académicas relevantes para las personas o tratan las construcciones culturales y sociales. En cambio, me interesaría concentrarme en la relación de interacción y convivencia que se puede establecer entre ambos sistemas, sociales y educativos.

Por esto, me centraré en el término concepciones, el cual extraje de *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (2006), escrito por Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín, Montserrat de la Cruz. En este libro, el término concepciones se trata como una forma de pensar la relación enseñanza y aprendizaje.

Así, en la anterior referencia bibliográfica, plantean una serie de capítulos, a manera de colección crítica, frente al análisis de los problemas actuales que tiene la educación, con relación a las nuevas demandas de cambios educativos. Sobre lo cual se considera, que luego de haber superado el predominio de los modelos conductistas en la educación, se piensa que el cambio debe encontrarse en esas concepciones que se han establecido en el pensamiento de los profesores y los

estudiantes, modificando así las representaciones, creencias, interpretaciones y prejuicios que traen las concepciones. La apuesta de este libro es porque en la educación se recupere y se tome como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de aquellos agentes educativos, estudiantes y maestros, ya que conocerlas ayudará a mejorar las dificultades y posibilidades en nuestro sistema educativo.

De esta manera, el término concepciones se entenderá, según lo que plantea Juan Ignacio Pozo (2006) como:

las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que se estudian en este libro tienen su origen en la interacción entre estas dos herencias que nos conforman. Según hemos visto, no sólo heredamos unas concepciones culturales compartidas que están sometidas en este momento a fuertes tensiones de cambio, sino que para que esas concepciones sean posibles hemos de disponer de un sistema cognitivo que haga posible y necesario un aprendizaje intencional y con él la transmisión cultural, pero que al tiempo restringe las formas culturales que puede adoptar el aprendizaje y la enseñanza, y en consecuencia nuestras concepciones sobre ellos. (p. 38)

La enseñanza y el aprendizaje parten de esas concepciones culturales que heredamos y construimos, las cuales se constituyen basadas en algo que los teóricos han llamado como las teorías implícitas, las cuales se describen a partir de las nociones que crean las personas respecto a la naturaleza humana y grupos sociales:

Aprender es adquirir una representación correcta o verdadera de las cosas, una posición epistemológica que posiblemente esté en el origen de buena parte de nuestras teorías implícitas en muchos dominios (véase el capítulo 10), incluido el aprendizaje y la enseñanza, y que resulta muy difícil de modificar, tanto en los alumnos como en los propios profesores. (Pozo, 2006, p. 37)

Así vemos, como los maestros tiene diferentes concepciones en relación a las prácticas de lectura, basados por ejemplo, en aquello que aprendieron sobre la lectura en sus años escolares o en su tiempo de formación académica, eso sí, estas concepciones no son arbitrarias e individuales son construcciones sociales que se dan en determinados contextos y épocas:

Como hemos visto, la acumulación de conocimientos, su conservación y transmisión a través de las generaciones, es un requisito esencial para el desarrollo de las sociedades complejas. También hemos visto que esa acumulación requiere de sistemas externos de

representación que a la vez que generan nuevas funciones cognitivas acaban por convertirse en el propio núcleo –modelo o representación– de la actividad de aprender. Un ejemplo claro de ello es cómo la historia de la escritura ilustra los cambios en las culturas del aprendizaje. La historia de la educación, y sobre todo la historia de las culturas educativas, está estrechamente ligada a las formas de acceder al conocimiento escrito. (Pozo, 2006, p. 41)

Ahora bien, las concepciones intervienen en la metodología usada por el profesor dentro del aula. La metodología debe entenderse como todos los recursos, estrategias, modos y maneras en las que el profesor enseña, las cuales se encuentran determinadas por las concepciones, es decir, en palabras de Porlán, Rivero García & Martín del Pozo, citadas por Simarra y Cuartas (2017), las concepciones son el

conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita. (p.204)

Así, las concepciones determinan cómo una persona concibe algo, y según esto, establece la manera en la que lo lleva a su práctica diaria, en nuestro caso en el papel del maestro, se evidencia en sus actividades diarias con los estudiantes, las cuales se encuentran ligadas a sus ideas, pensamientos, juicios teóricos, evidentes en la práctica educativa.

Más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa. (Pozo, 2006, p. 34)

De esta manera, son importantes las concepciones y su incidencia en la metodología, dentro de esta investigación, debido a que estas nos sustentan la práctica pedagógica de los maestros, ya que “para estudiar los pensamientos de los docentes se debe examinar la práctica pedagógica y las concepciones que tenga, lo que permitirá definir cómo influye el pensamiento sobre la acción” (Simarra y Cuartas, 2017 p.206). Es decir, al considerar el pensamiento y la acción del maestro dentro de la práctica pedagógica, se logra inferir como “los maestros van efectuando un saber concreto de la disciplina que enseñan, con el propósito de hacerla entendible a sus alumnos”

(Simarra y Cuartas, 2017. p.207). Así, vemos un proceso de construcción de saber que parte de las concepciones y la práctica pedagógica.

Ahora bien, con todo lo anteriormente mencionado llegamos a dos términos claves dentro de esta investigación, ya que son el principal fundamento conceptual con los cuales pretendo responder la pregunta que ha orientado este trabajo ¿Cómo los maestros construyen saber pedagógico alrededor de las prácticas de lectura? De esta manera, esos conceptos claves vendrían siendo el saber pedagógico y la práctica pedagógica, para contextualizarlo me basé en libro *Pedagogía e historia* (1999) de la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés. Este se construyó durante el proyecto “La práctica pedagógica en el XIX en Colombia”, componente del proyecto inter universitario: *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*.

Lo que pretende abordar el libro es una recuperación de la práctica pedagógica como parte de la recopilación de sus reflexiones iniciadas a lo largo del desarrollo de su trabajo investigativo, así mismo, con esto, también pretende rescatar el saber pedagógico que construye el maestro y que ha estado, a través de la historia, relegado y ajeno, incluso al mismo maestro.

Por lo anterior, iniciaremos, con una aproximación al concepto de práctica pedagógica, ya que es el punto de partida para lo que se pretende lograr: “los tres elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión *práctica pedagógica* como una noción metodológica que conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico” (Ríos, 2018, p.29). Así, vemos como la práctica pedagógica sustenta, lo que son las prácticas de lectura en relación con el saber pedagógico del maestro, precisamente determinado por esas tres categorías de las que nos habla Ríos.

Por otro lado, el término de práctica pedagógica, también se construye dentro de esta investigación con el propósito de pensarlo en relación a la función que se confiere en relación a la recuperación de una historicidad de la pedagogía debido a que aportar consideraciones epistemológicas importantes:

la *práctica pedagógica* ha permitido registrar históricamente la discursividad de la pedagogía, especificando, desde los terrenos arqueológicos, un campo de validez, un horizonte conceptual, un dominio discursivo para redefinir, reordenar y especificar objetos de saber, nociones, conceptos, métodos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad, individualidad y autonomía discursiva de la pedagogía. (Ríos, 2018, p. 31)

Es decir, la práctica pedagógica funciona en dos vías: aporta para la reivindicación de la pedagogía sobre el fundamento que la sustenta por sí misma y contribuye a establecer las condiciones en las cuales se apropia un saber. Teniendo en cuenta, a su vez, que todo esto apunta a reivindicar la enseñanza como un amplio campo de saber:

recuperar la historicidad de la pedagogía a través de la práctica pedagógica permitió realizar un desplazamiento de gran importancia: de la historia de la pedagogía como historia de los autores hacia una historia de los conceptos, prácticas y acontecimientos en torno a la enseñanza. (Ríos, 2018, p. 32)

En suma, teniendo en cuenta todo lo anterior, debemos comprender la práctica pedagógica:

como una noción metodológica, la cual no se queda describiendo lo simple o las relaciones internas de la escuela, sino que “abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad. (Zuluaga, como se citó en Ríos, 2018, p. 34)

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la práctica pedagógica con las prácticas de lectura? Cuando se analizó el término por el grupo de investigación de Zuluaga, también se planteó que las “las prácticas pedagógicas funcionan en diferentes espacios sociales por fuera de la escuela” (Ríos, 2018, p. 35). Lo cual se relaciona con lo propuesto sobre las prácticas de lectura, orientado a que estas no se dan solo en la escuela e involucran ámbitos donde también se aprende y se utiliza fuera del entorno escolar.

*La práctica pedagógica* no es una práctica que hegemoniza toda práctica, es decir, religiosa, familiar, social, política o comunitaria, con solo pensar que cada una de ellas lleva una intencionalidad formativa. Es una práctica que analiza la interioridad y la exterioridad de la escuela. Por eso, la *práctica pedagógica* descrita por el grupo de investigación no fue ajena a las prácticas políticas y sociales de la época estudiada. En otros términos, la *práctica pedagógica* es una práctica que se analiza en un conjunto de relaciones complejas. Cualquier práctica por sí misma no es una práctica pedagógica, cuando ella está referida a la enseñanza lo hace dentro de un espacio de saber específico. (Ríos, 2018, p. 38)

Por otro lado, pasando por las concepciones y metodologías hasta llegar a la práctica pedagógica, esta nos abre las puertas a la noción de saber pedagógico, ya que:

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula. (Díaz, 2006, p. 89)

Es importante rescatar que la práctica pedagógica es fundamental para la formación de maestros, tanto en ejercicio o aquellos que se están formando. Gracias a que con la práctica pedagógica “Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional” (Díaz, 2006, p.94). De esta manera, se abre la puerta para hablar de nuestro último término, el saber pedagógico, sobre el cual también iremos viendo cómo establece relaciones con los anteriores.

El término saber pedagógico fue acuñado y traído a la investigación educativa colombiana por primera vez por Zuluaga, siendo particular, el hecho de que caracteriza a la pedagogía lejos de su sentido instrumental, para convertirla en una disciplina que conceptualiza los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, teniendo en cuenta su historicidad. Por tanto, refieren a que la pedagogía como saber, es un asunto pasado y presente que cubre la cotidianidad del maestro y la escuela, entendiendo, de esta manera, que históricamente, el maestro es un sujeto portador y productor de saber, el cual se diferencia del que podemos encontrar en los libros de textos, científicos y teorías. Es un saber que posibilita el conocimiento y el diálogo tanto con la educación como con otros espacios de intercambio como lo son otras disciplinas de las ciencias humanas

Ahora bien, el saber pedagógico dentro de la educación se encuentra determinado por lo que Zuluaga reconoce como discursos. Según Bajtín (1982), los discursos son usos de la lengua en forma de enunciados, tanto orales como escritos, con tres momentos: contenido temático, estilo y composición, que se dan en una esfera de la comunicación humana. Con lo anterior, se plantean que el saber pedagógico es un discurso, el cual es plural: “los discursos producidos no son estrictamente científicos, por lo tanto, no tienen un objeto único alrededor del cual se construyen proposiciones” (Zuluaga, 1999, p. 33). De esta manera, el discurso como práctica se encuentra ligado a conocimientos, ideas, prácticas, política, costumbres e instituciones que lo determinan, ligado de forma individual a los sujetos, pues “todo enunciado, oral o escrito, primario o



secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), es decir, puede poseer un estilo individual” (Bajtín, 1982, p. 248). Sin olvidar que el discurso que se construye de manera individual también se inscribe en un discurso de carácter colectivo o social.

Aun así, a pesar de que ya se ha identificado al maestro como un poseedor y constructor de saber desde su discurso sobre la enseñanza:

En nuestra sociedad se ha destinado al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes. (Zuluaga, 1999, p.16)

Todo esto, ha ocasionado que al maestro se le señale como un mediador entre el saber y el estudiante, pero no se le reconoce como un sujeto portador de saber que se ha constituido a partir de sus concepciones y de la experiencia que ha dejado el desarrollo diario de su práctica pedagógica.

A pesar de esto, se despliega para el maestro dos razones en el discurso que han permitido reconocer su saber pedagógico antes invisibilizado, uno alrededor de él como sujeto social y el otro ligado al discurso de las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas “ el saber de la pedagógica como práctica pedagógica en nuestra formación social está regido por un conjunto de reglas de la práctica discursiva que involucra a la institución, el sujeto y los discursos de la pedagogía” (Zuluaga, 1999, p. 38). Así, vemos como el discurso se desarrolla y constituye al interior de la escuela, basado en la relación práctica y pedagogía, da como resultado un saber.

Pero, ¿cuándo ese saber que tiene el maestro se convierte en un saber pedagógico? Este sucede, cuando muchos discursos heterogéneos se pueden agrupar en torno a la enseñanza los cuales forman un archivo: “El archivo del saber pedagógico está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la Pedagogía y la enseñanza” (Zuluda, 1999, p.37). De esta manera, el saber pedagógico se entiende como:

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta

aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (Zuluaga, 1999, p. 26)

Ahora bien, estos discursos giran en torno a la enseñanza

¿Por qué la enseñanza? Porque ha sido ella, durante la historia del saber pedagógico, la que ha tenido más relaciones con otros conceptos, ha generado o hecho parte de una práctica (la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica), y la que ha sufrido modificaciones, según las teorías que hayan desarrollado, cuestionado o delimitado el saber pedagógico. Es un objeto de saber que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento y el hombre. Si hacemos la historia del concepto de enseñanza, en la perspectiva de los saberes y bajo la noción práctica pedagógica, ella nos permitirá hacer visibles las diversas acciones que se derivan de la teoría y los cambios prácticos que posibilitan las nuevas teorías o modificaciones conceptuales. (Ríos, 2018, p. 36)

La noción de saber pedagógico nos permite explorar esas relaciones entre la pedagogía, educación, la vida cotidiana, la cultura, el entorno social y las relaciones políticas, que se dan al interior de la escuela o fuera de esta, con relación a la triada maestros, estudiantes e institución, todo girando en torno de las prácticas de enseñanza.

De esta manera, la práctica pedagógica, el saber pedagógico, y en mi caso, las prácticas de lectura, se conjugan en un ejercicio que permite visibilizar a ese sujeto que dentro de la educación se le ha negado su posición:

el contexto de rescate y recuperación de la *práctica pedagógica* no se queda aquí, permite acercarnos a la historia de un saber que hace visible un sujeto históricamente definido: “el maestro”. Él es que hace posible la enseñanza. Con la recuperación del sujeto del saber pedagógico, a través de la *práctica pedagógica*, la pedagogía supera esa concepción del pedagogo como “ayo”, es decir, como vigilante y acompañante de los niños. Surge una nueva especificación de maestro a partir de la institución y del discurso acerca del método y del niño. Esta nueva figura de maestro es sumamente problemática, pues él ha sido socialmente marginado como portador y productor de saber. (Ríos, 2018, p. 32)

Sumado a lo anterior, algo que es fundamental al tener en cuenta dentro del desarrollo del saber pedagógico es que este es contextualizado, por esto, resulta importante dentro de este marco

teórico definir cómo se entenderán los conceptos de territorio y territorio rural, los cuales son los sitios de interés relevantes donde se sitúa esta investigación.

Para finalizar, el último término que me propongo desarrollar es el de territorio. Según Sosa (2012): “el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente” (p.7). Basados en esto, sabemos que el territorio es un lugar determinado, estructurado y organizados por las relaciones entre las personas que lo habitan y los elementos que contiene y conforma. Así mismo, es un espacio geográfico delimitado por políticas estatales, aunque como ya sabemos este es uno de los elementos determina, pero no el único.

Algo que es muy importante considerar dentro de esta investigación es la noción de territorio como espacio social: “Esta dimensión se refiere a las relaciones que establecen y las acciones que realizan los grupos sociales en general en el proceso de organización, apropiación y construcción del territorio” (Sosa, 2012, p.35). Debido a que, para el saber pedagógico, es muy importante las construcciones sociales de un territorio, ya que, deviene en identidad, trazando un espacio para el discurso que sitúa los saberes específicos, por esto, vemos que los saberes son particulares.

Ahora, pasando a nuestro segundo término, territorio rural, encontramos que Pérez (como se citó en Matijasevic y Ruiz,2013) define lo rural como:

un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. (p.36)

Así, entendemos lo rural como un territorio en el cual son visibles las relaciones económicas y sociales que se establecen. Por esto, las dinámicas educativas que allí se configuran también son específicas, para el caso de esta investigación se hace necesario conocer el modelo pedagógico de postprimaria que se da en las escuelas rurales de Colombia, ya que ahí se escribe el saber que crean los maestros alrededor de las prácticas de lectura.

De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional nos habla del modelo flexible de postprimaria como aquel que “permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto” (MEN,

2016, p 1). Siendo una manera en la que el gobierno trata de garantizar tanto la permanencia de los jóvenes en el territorio rural como la de ofrecer una educación gratuita que con su oferta busca:

ampliar la cobertura con calidad en educación básica rural, brindando a los jóvenes la posibilidad de acceder a la básica secundaria, fortaleciendo la organización del servicio educativo del municipio, optimizando el uso de los recursos y educación que responda a las condiciones y necesidades de la vida rural. (MEN, 2016, p.1)

Este modelo, desde el punto de vista metodológico “desarrolla las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, con un docente por grado como facilitador del proceso de aprendizaje” (MEN, 2016, p.1). El cual funciona de manera similar a lo que se conoce como modelo de Escuela Nueva:

“Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje”. (MEN, 2010, p.5)

Así, nos encontramos frente a la enseñanza que tiene en cuenta la autonomía del estudiante, al maestro como un orientador o facilitador, el uso de guías y finalmente un ejercicio en el cual se es mono docente, es decir, se está a cargo de todas las áreas y de todos los grados.

Finalmente, en suma, estos son los términos alrededor de los cuales se ha pensado un futuro dialogo y construcción con los hallazgos de esta investigación, los cuales son el resultado de la ruta metodología que les presentare a continuación.

## 6. Metodología

Pensar una investigación en términos de tiempo y espacio suele ser sencillo, por lo general los elementos prácticamente están dados y solo es necesario definirlos: el espacio, los sujetos, los elementos. En mi caso, es importante hacer una distinción sobre el tiempo y el espacio que aconteció durante la realización de mi investigación y que impactó las elecciones metodológicas que seleccioné. Esto se debe a que las condiciones que normalmente manejaban las dinámicas del mundo fueron otras, se vieron modificadas por un asunto que nos impactó a todos, el mundo fue atravesado por una nueva pandemia. Una pandemia que se propagó tan fácilmente, que se debió ver modificada la interacción que se daba entre sujetos, ocasionando una distancia, un encierro, y en mi caso, lo más significativo, una virtualidad. Una virtualidad que como maestra en formación me llevó a recibir y dar clase bajo unos nuevos parámetros.

Así, el inicio de mi trabajo de grado estuvo marcado por asesorías virtuales, prácticas virtuales, interacciones virtuales. Definiendo los parámetros que la acontecían en una nueva dinámica que no me permitía explorar de forma participativa el contexto que me interesa indagar, el rural, y me obligaba a conocer, desde la distancia, aquello que me interesaba, las prácticas de lectura y el saber pedagógico del maestro. Por esto, ciertos elementos de la investigación cobraron mucha relevancia, como lo son la investigación cualitativa, la entrevista etnográfica y las historias de vida. Ya que, se convirtieron para mí en componentes que abrieron el panorama para responder mi pregunta de investigación. A continuación, desarrollaré mejor esos elementos que marcaron el enfoque, la técnica y el instrumento que usé para para investigación.

Para realizar una investigación, socialmente se han constituido dos paradigmas bajo los cuales se puede realizar. Tenemos, por un lado, el paradigma cuantitativo que es aquel que mayor influencia histórica ha tenido para abordar una investigación. Y, por otro lado, tenemos el paradigma cualitativo, el cual surgió como “un giro en la mirada frente a los enfoques estructurales que sitúa la mirada en el sujeto de acción, en sus contextos, con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar” (Uribe, como se menciona en Galeano, 2018, p. 11). De esta manera, se eligió la investigación cualitativa como enfoque general y particular de esta investigación, debido a que su forma de acercarse a las realidades sociales e indagar sobre ellas y sus procesos, se hace indispensable para responder la pregunta de

investigación que me he formulado ¿Cómo los maestros construyen saber pedagógico alrededor de las prácticas de lectura?

Además, funciona para fundamentar el sentido particular que se le quiere dar a esta investigación sobre las voces de los maestros, porque permite “un retorno al primer plano del escenario de la investigación donde los sujetos, individuales o colectivos, con sus prácticas sociales, sus palabras y discursos, sus memorias y sus olvidos, sus propósitos de cambio, resistencia o sometimientos, fueron desplazados” (Uribe, como se menciona en Galeano, 2018, p. 11). Teniendo esto importancia, gracias a la posibilidad que se genera al visibilizar las voces de los maestros para un enriquecimiento al sistema educativo. Antes, el estudio en las ciencias sociales estaba orientado a la esencia universalista, más que todo eurocéntrica, donde existían tipos ideales de contextos y estructuras donde los sujetos estaban insertos, ahora, vemos que con el tratamiento de esas particularidades dadas a conocer por el maestro es posible crear políticas, regulaciones y estrategias que sí contribuyan a la educación colombiana.

Por otro lado, la investigación cualitativa permite analizar, a manera de contraste, varios sujetos de investigación, no necesariamente debe abordarse solo uno, en mi caso esto es una posibilidad de crear un panorama más amplio, de ahí la razón de querer traer las voces de tres maestros “los actores sociales percibían los asuntos de la misma manera y que su modo de insertarse o de ser excluidos de los procesos sociales, no seguía las mismas pautas ni era objetivamente el mismo en todas partes” (Uribe, como se menciona en Galeano, 2018, p. 13). Lo que me permitirá realizar una triangulación en cuanto a lo que se desarrolla en la Institución Educativa San Luis, en las sedes y los maestros, luego de la pandemia, considerando las formas particulares en cada caso.

Cuando se atiende a la historia se revelan rupturas, las continuidades, las crisis, los imaginarios y las representaciones que quizá no dijeran mucho sobre la organización de la sociedad y sus estructuras, pero sí sobre los procesos de su configuración y sobre las maneras en como los sujetos pensaron y vivieron sus relaciones con el pasado y sus esperanzas de futuro. (Uribe, como se menciona en Galeano, 2018, p.13)

Sobre lo anterior, para poder tener en cuenta ese pasado, presente y futuro del maestro como sujeto entrevistado, que nos permite entender la particularidad en los contextos. Se determinó que el perfil del maestro que se necesita para la investigación sería: un docente de educación rural en

escuela rural en modalidad multigrado, con mínimo de cuatro o cinco años en la escuela o en la ruralidad.

Este perfil se estableció de dicha manera debido a que el objetivo de esta tesis es preguntarse por los saberes pedagógico que crean los maestros rurales alrededor de la enseñanza de las prácticas de lectura, para lo cual se parte de la idea del requerimiento de una experiencia y trayectoria vital que permita dar cuenta de dichos saberes. Además, el contexto de esta investigación, al ser de un carácter tan específico, requiere de determinadas particularidades metodológicas. Así, este perfil nos abre paso a la metodología.

Cuando la investigación cualitativa sufrió ese cambio de perspectiva dentro de la investigación, surgieron así mismo unos nuevos métodos para realizar investigación. Dentro de estos, y para los fines de este trabajo de grado investigativo, usaré el método Biográfico- narrativo, el cual tiene su origen en la sociología como una herramienta que pretendía dar cuenta del punto de vista profesional que tenía una persona, pero especificando como este era modificado y caracterizado por la experiencia vital, social, política y cultural. “En profesiones, como la educativa, lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 12). De esta manera, vemos la importancia de este método para mi investigación, ya que es el punto de partida para responder la pregunta que he planteado.

Connelly y Clandinin como se citan en Bolívar, Domingo y Fernández (1998), plantean que la narrativa se puede emplear en un triple sentido

(a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de reconstruir y analizar); e incluso (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, como estrategia de educación moral o instrumento de evaluación moral). (p. 15)

Para el caso de mi investigación la narrativa estará dirigida en los sentidos a y b debido a que, a manera general, la investigación es una investigación Biográfico- narrativa, pero al mismo tiempo, la narrativa es el fenómeno en el cual me estoy centrando, esto se debe a que “La investigación de «narrativas de vida» comprende la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios, y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia

personal” (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 14). En mi caso, utilizaré las historias de vida, como una reconstrucción de la experiencia que permite reflexión y construcción de saber.

Por tanto, dentro de los fines que me propuse en esta investigación y atendiendo a la situación vital que nos acontece, mi atención estará enfocada en una estrategia en particular que utilizaré para recoger la información necesaria que me ayudará a responder mi pregunta de investigación, esta estrategia es la historia de vida. “Esta modalidad fue inicialmente popularizada por el antropólogo norteamericano Oscar Lewis” (Cerde, 2008, p.91). Pero su incorporación en el campo de las ciencias sociales y humanas se dio cuando otros investigadores ampliaron su panorama y lo perfeccionaron, hasta que su uso se estableció “con la sola intención de obtener información acerca de una determinada persona” (Cerde,2008, p. 94). Que sirviera como fuente documental.

De esta manera, las historias de vida las encontraremos de la mano de los tres maestros en ejercicio que hemos identificado para esta investigación, de acuerdo al perfil antes propuesto. Así lo que se prende, por un lado, siguiendo lo que nos presenta Antonio Bolívar, es visibilizar al maestro como una voz singular que refleja una colectividad social en el tiempo y el espacio, sacándolo de ese lugar despersonalizado en el cual se ha puesto frente a la investigación educativa.

El foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso biográfico. Su interés responde, como hemos puesto de manifiesto (Bolívar *et al.*, 2001), tanto a razones sustantivas (el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas) como epistemológico-políticas (dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo). (Bolívar, 2014, p. 713)

Sumado a la razón antes expuesta, resulta de gran relevancia el uso de la historia de vida para esta investigación, ya que “las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional” (Bolívar, 2014, pp. 713-714). Por otro lado, además, considerando que estas historias de vida se inscriben dentro de un contexto específico colombiano, en el norte de Antioquia, y dentro de la escuela rural, en un modelo de posprimaria, ambos contextos dotan a las vidas y trayectorias profesionales de los maestros y maestras de credibilidad debido a que, como lo menciona Bolívar (2014), las narrativas de los maestros en contexto cobran relevancia y veracidad en relación a lo que narran:

[...] comprende las narrativas de acción dentro de unas teorías de contexto. Si esto es así, los relatos pueden ser situados, lo que significa que pueden ser vistos como construcciones



sociales que son, situados en un tiempo y lugar, historia y geografía sociales. Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, pues, en los relatos personales, pero las historias de vida (*life histories*) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural (Goodson, como se citó en Bolívar, pp. 714 - 715)

Ahora, Goodson nos plantea otro término como lo es relato de vida, el cual debe entenderse aparte de la historia de vida. Aun así, ambos hacen parte de esta investigación, en el sentido de que “El relato inicial de vida (*life story*), con el que comienza el proceso, ha de ser convertido en una historia de vida (*life history*), como tarea propia del investigador” (Bolívar, 2014, p. 716). Es decir, cuando se recoge una historia de vida, lo que nos encontramos primero es un relato inicial de vida, el cual, cuando es triangulado con otros testimonios u otras fuentes documentales para a ser la historia de vida. En esta historia de vida la intención es hacer visibles patrones culturales y sociales que influyen la vida, que particularmente den cuenta de esas concepciones y prácticas pedagógicas que devienen en el saber pedagógico sobre la enseñanza de las prácticas de lectura.

Para recoger estos relatos de vida, que posteriormente pasarán a ser historias de vida, utilizaré una de las mejores técnicas en que se ha propuesto para la recolección de la información en la investigación cualitativa, la entrevista, la cual es entiendo como:

una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales. (Guber, 2001, p.1)

En mí caso particular, abordaré un tipo de entrevista que me permita captar la perspectiva de los actores con la menor interferencia mía como investigadora de tal manera que se le “solicita al informante indicios para descubrir los accesos a su universo cultural” (Guber, 2001, p.4). Es decir, los informantes dan cuenta de las prioridades para el investigador, introduciéndolos en temas de conversación, dándolas a entender tal y como las percibe. Todo esto se logra a partir de preguntas abiertas que se van encadenando durante el diálogo, para esto se necesita una atención flotante del investigador.

De esta manera, la intención de la entrevista no directiva o etnográfica como la llaman otros autores es que “el investigador formula preguntas cuyas respuestas se convierten en nuevas preguntas” (Guber, 2001, p.5).

Por lo tanto, me propuse realizar un tipo de guion, no para que funcione como camisa de fuerza, sino pensando en un punto de partida que me despliegue determinados puntos que quiero abordar dentro de las entrevistas. Dichas preguntas se plantearon con el propósito de alcanzar los siguientes objetivos: situar en el contexto y en las prácticas de lectura a los maestros entrevistados, identificar las metodologías y el cambio que ha tenido con el paso del tiempo, finalmente permitir conocer las concepciones que tienen los maestros sobre las prácticas de lectura.

Cabe aclarar, que inicialmente solo tenía previsto realizar tres entrevistas a los tres maestros en los cuales se sitúa mi investigación, pero con el ánimo de enriquecer mi triangulación, decidí realizar otras dos entrevistas. Una la Coordinadora Andrea Cárdenas, ella es quien dentro de la Institución Educativa San Luis maneja la Sedes Rurales y algunas Sedes Urbanas, mientras que la otra entrevista, se realizó a Gloria Rojas, ella es la tutora del Programa Todos Aprender (PTA) que hace presencia en la institución. Para ambas, fue aplicada una entrevista con unas preguntas diferentes, las cuales estaban enfocadas en: conocer cómo es la vinculación de las sedes rurales con la sede principal desde los planes educativos y curriculares, cómo es la formación que están recibiendo los docentes, cómo se entiende, por parte de los directivos y el PTA, las prácticas de lectura, cómo se desarrolló la integración de las sedes a la institución con la Ley 715 y, finalmente, la pregunta por cuáles son las directrices que esperan ser desarrolladas por parte de la institución y el programa del PTA frente a la lectura y escritura.

Estas dos entrevistas se pensaron como una necesidad dentro de este trabajo, debido a que, por un lado, la conversación con Andrea Cárdenas permitió construir la metodología de esta investigación, ya que creó un panorama para desarrollar las entrevistas a los tres maestros en los cuales se centra esta investigación, asimismo, permitió conocer el trabajo que están desarrollando actualmente los maestros rurales, luego de la pandemia, ya que es específico y diferente a lo que se venía trabajando, algo que conoceremos más adelante en el análisis. Por otro lado, luego de la entrevista con los maestros se vio la necesidad de entrevistar a Gloria Rojas, ya que la conversación con ella permitía entender esos cambios metodológicos y formativos que están teniendo los maestros rurales dentro de la institución y a los cuales ellos hacen referencia.

De esta manera, y luego de la anterior aclaración, les presento el guion que he realizado para los tres maestros centros de interés de esta investigación. La idea es iniciar con una pregunta que me permita introducir al maestro es su contexto: *Me gustaría que me hablaras de ¿cómo es ser maestro rural?*

Estas preguntas sirven para ir construyendo contextos discursivos o marcos interpretativos de referencia, en términos del informante. Desde estos marcos el investigador puede avanzar hacia preguntas culturalmente relevantes, al tiempo que se lo familiariza con modos de pensar, asociando términos y frases referidos a hechos, nociones y valoraciones. (Guber, 2001, p.7)

Continuando entonces, basado en la respuesta a la pregunta anterior, con preguntas que me permitan acercar la experiencia vital al tema que quiero tratar: *Ahora recordando un poco su experiencia vital ¿cómo aprendió a leer? ¿qué experiencia recuerda cuando apenas estaba iniciando a leer?* Además, esta pregunta en contraste con otras me permitirá hacer un panorama de las concepciones del maestro.

Estas preguntas serían como una primera etapa diagnóstica y de reconocimiento. Ya en la segunda etapa, el investigador inicia a “ampliar, profundizar y sistematizar el material obtenido, estableciendo los alcances de las categorías significativas identificables en la primera etapa. Para ello se vale de nuevas formas de entrevista que le permitan descubrir la dimensiones de una categoría o noción” (Guber, 2001, p.9). Así, dependiendo de las respuestas las preguntas estarían orientadas a conocer las concepciones y prácticas en las cuales se basan los docentes.

Algunas preguntas para reconocer este tipo de información, son las de tipo estructurales, en las cuales “se interroga por otros elementos de la misma o de otras categorías que puedan a su vez ser englobadas en categorías mayores” (Guber, 2001, p. 10). Unas guías para estas serían: *Teniendo en cuenta que el modelo es posprimaria y que tienes todos los grados a tu cargo ¿en su práctica diaria, como vive la enseñanza de la lectura en la escuela?; Considerando que la lectura es una base ¿qué tan importante considera que el aprendizaje de la lectura? Sobre todo, para el uso de los niños de las guías; Dentro de tus planeaciones ¿cómo enseña a leer ahora? ¿qué métodos y estrategias usas? ¿cómo evalúas?; ¿Qué tipologías textuales usas dentro del aula?*

Finalmente, para cerrar la entrevista, la idea fue utilizar unas preguntas de tipo contrastivas, con las cuales “se intenta establecer la distinción entre Categorías... Como la comparación entre estos términos proviene del uso categorial de los informantes, de una pregunta contrastiva se

extraen datos acerca de la comparatividad de los elementos” (Guber, 2001, p.10). Estas resultan útiles para reconocer el saber pedagógico del maestro: *Basado en esas prácticas de lectura que realizas ahora ¿cómo enseñaba a leer en sus primeros años como maestro en ejercicio? ¿qué métodos, estrategias usaba?; ¿Qué reflexión te ha traído esta conversación?* Cabe resaltar que ninguna de las preguntas aquí propuestas son una estructura estable, estas se verán modificadas dependiendo del sujeto investigado, sus respuestas y el contexto.

## 7. Hallazgos de la investigación

En este apartado querido lector, usted se encontrará la reconstrucción de las historias de vida de los maestros Juana, Mónica y Edebaldo<sup>1</sup>, las cuales se realizaron al unir aquello que los atraviesa como maestros en relación esa construcción de saber pedagógico que han desarrollado dentro de su práctica pedagógica en relación a la enseñanza de las prácticas de lectura; y aquellas gustos y motivaciones que acontecen desde su subjetividad. Todo esto, estará entretelado con aquellos términos y autores desarrollados en el marco teórico.

### 7.1. Maestra Juana.

A la maestra Juana la conozco ya hace un par de años. Tuve la oportunidad de acercarme a ella cuando estaba en el quinto semestre en la Universidad, ya que en el seminario de prácticas pedagógicas me enviaron a la sede donde ella es docente en este momento. Desde entonces pude identificar que su voz y su alegría son inconfundibles, cuando llegas a esos tres salones que conforman la escuela, resuenan entre sus paredes sus carcajadas y las explicaciones que se vuelven características por la sabrosura que posee del pacífico colombiano.

Ella es una apasionada del contexto en que ejerce y de su profesión, aunque no es oriunda del norte antioqueño, pues nació en Quibdó, Chocó, donde cursó sus estudios universitarios, es Licenciada en Español y literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó. A partir de su formación, las prácticas de lectura se han convertido en algo que transversaliza su vida, esto se hace evidente cuando menciona cómo ha reflexionado sobre la lectura durante toda su trayectoria de vida, iniciando por ese momento en el que se vio por primera vez frente al proceso de alfabetización, al cual se refiere diciendo:

Juana: ¿será que sí sé leer? (risas), será que yo sí sé leer. Pues normalmente uno aprende a leer en la escuela, cierto, y con la mamá aquí. Y yo aprendí con mi abuela ahí al lado con un rejo (risas) ¿Qué hice allí? Y yo veía el sapo y decía sapo cuando ahí decía rana, yo leía las imágenes. Pues que te digo Milena cuando... dónde aprendí a leer, cómo aprendí a leer, dónde cuándo

Ana: no cómo

---

<sup>1</sup> Se usan los nombres reales de los maestros con debida autorización mediante consentimiento informado.

Juana: cómo, cómo. Pues de aprender a leer en la escuela y ya cómo Jmmm cuando... (risas) como que la más difícil no como aprendí a leer. Pero es que uno nunca aprende, no termina de aprender, cierto que no, uno no termina de aprender lo que mira que hay veces que estamos leyendo y hacemos lectura y no nos queda nada ¿no te ha pasado?

Ana: Sí

Juana: se me gusta mucho leer. Pero hay días que estoy leyendo ¡ah! Y puede ser el libro que más me gustan y me pierdo. Entonces ¿cómo aprendí a leer? No sabría ni cómo decirte (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 12)

De esta manera, vemos como Juana inicia su recorrido como maestra de lengua castellana, en el cual, basado en su experiencia, es posible identificar cómo comienza a perfilarse y considerar el aprendizaje de la lectura; lo cual nos lleva a pensar que para ella la lectura no se inscribe solamente en decodificar, pues con la apropiación de los signos, muchas veces, tal como lo menciona ella, no se logra un ejercicio de comprensión., así, no solo lee palabras, lee contextos, imágenes, conversaciones, como lo menciona Ferreiro (1999), la lectura también esta puesta como una práctica social, la cual nos ayuda a ingresar a la cultura escrita. En este sentido, considero que la maestra Juana se pregunta y cuestiona por la inserción de ella y sus estudiantes a la cultura escrita, ya que reconoce que son necesarias la decodificación, comprensión, interpretación y otros tipos de textos para relacionarse con entorno social y cultural.

### ***7.1.1. Un saber construido desde el transitar entre modelos***

Dentro de su experiencia vital, la maestra Juana ha vivido la mayor parte de su trayectoria como docente en el área rural, desde el 2010 inició en una sede llamada El Meyo Villavicencio en el Urabá Antioqueño, donde se desempeñaba como docente de lengua en una metodología entre el modelo por profesorado. Para el año 2014, ella se encontraba en los Llanos de Cuivá, un corregimiento del municipio de Yarumal, allí era una docente, como ella lo menciona, en su zona de confort, porque solo impartía su área, pero, la sorpresa llegó cuando este mismo año le informaron que sería trasladada a la sede rural El Rosario:

cuando me dicen vas para El Rosario vas trabajar con telesecundaria, porque en ese tiempo se llamaba telesecundaria, imagínate, y cómo se trabaja. Pero yo más o menos había trabajado en el Urabá y tenía una noción que trabajaba unos casé con unos módulos, donde

usted le ponía los módulos muchachos y ya el casé venía a explicarle, pero llegué acá no había módulos, o sea los módulos estaban, pero no estaban los casé, imagínate. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 1).

La Telesecundaria fue un modelo de educación flexible que diseñó el Ministerio de Educación Nacional para los niños y jóvenes de las zonas rurales del país, el cual consistía en que “Los niños y jóvenes estudian a partir de programas de televisión educativos, módulos de aprendizaje para cada área y cada grado (de sexto a noveno); el uso del laboratorio básico de ciencias naturales y educación ambiental y una biblioteca escolar” (MEN, SF, p. 1). Así, mediante la combinación de la educación a distancia y la educación presencial, el objetivo era que los estudiantes continuaran con la educación media, luego de concluir la básica primaria.

Se hace importante mencionar que este modelo y muchos otros de educación flexible, para la educación media, no están disponibles en algunas regiones de Colombia, esto lo conocí de mano de la maestra Juana, cuando me mencionaba como en los territorios donde ella y su familia han vivido en el Chocó, no es algo que se suele implementar, en las zonas rurales, este tipo de experiencias para continuar la educación secundaria, esto me lleva a considerar, el por qué los modelos flexibles no se inscriben en determinadas zonas del país, una pregunta que seguro abriría otros espacios de diálogo en el futuro.

Retomando, el modelo de telesecundaria para la educación rural, se hace importante considerar aquellas tensiones y limitaciones que tuvo, ya al ponerlo en diálogo con las prácticas pedagógicas que se desarrollaron durante la pandemia, las cuales también estuvieron mediadas por lo tecnológico, vimos que estas dejaron en evidencia muchas desigualdades y problemáticas. Lo mismo puede pensarse en relación al modelo de telesecundaria ¿será que todos los estudiantes tenían acceso? o ¿qué implicaciones tendría este modelo para la ruralidad? Estas preguntas se plantean, sobre todo, basados, por un lado, en lo que dejó en evidencia la pandemia frente al poco acceso que hay en relación a lo tecnológico y el internet en lo rural, pero, también, en aquella experiencia de la maestra Juana en la cual nos menciona que cuando llegó al Rosario no tenían los casetes disponibles para implementar el modelo de telesecundaria.

Ahora bien, es importante precisar que, aunque Juana lleva casi 7 años siendo docente en la sede El Rosario de la Institución Educativa San Luis, ahora no trabaja a partir de la metodología de telesecundaria, pues a partir del año 2015 se empezó a implementar en dicha institución, el modelo flexible de postprimaria, el cual, según las palabras de la misma maestra, consiste en:

un modelo flexible que le permite a los estudiantes un... digámoslo una formación en grupal, por ejemplo, los estudiantes estudian, valga la redundancia, en conjunto y cooperativo y el trabajo de ellos es cooperativo como el trabajo de la escuela nueva, sino que aquí... es el mismo trabajo se les entrega un módulo, una guía, se les explica qué van a hacer y ello van trabajando en sus guías. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 4)

La postprimaria rural es un modelo pensado para que los niños y jóvenes continúen con sus estudios de básica secundaria. A diferencia de otros modelos, este se encuentra estructurado por las áreas obligatorias del currículo como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, sociales. Pero también cuenta con iniciativas que promueve los proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, en miras al desarrollo rural.

Debemos considerar, que cuando la maestra Juana llegó a la escuela, está aún no hacia parte de la Institución Educativa San Luis, era una institución con un trabajo independiente y autónomo. Para el año 2015 que se dio dicha integración, recordemos esto obedece a la ley 715 de 2001, la cual plantea la organización y reordenamiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, para asegurar la continuidad de los estudiantes.

A partir de dicha unión, se establecieron muchos cambios dentro de la práctica pedagógica de la maestra Juana, sobre todo, porque se establecieron unas directrices desde la centralidad que ella debía seguir y que determinaron su práctica, con relación a contenidos, estándares y evaluación, por mencionar solo algunos. Más aun, de todo este tiempo que lleva vinculada al San Luis, Juana reconoce que el momento más duro fue cuando la pandemia obligó a replantear las dinámicas educativas, e incluso modificó el trabajo que ella venía realizando, viéndose obligada a reemplazarlo por uno nuevo, tal como ella lo narra:

no en la pande... el San Luis... nos dio muy duro fue el año pasado... se comenzó con el trabajo por competencia nos tocaba por ejemplo qué hicieron, qué hicimos, qué hicieron con los rurales, a nosotros nos añadieron a cada grupo de los urbanos había... en cada grupo de los urbanos un profesor para estar comunicándonos entre nosotros ya los aportes para nuestras veredas. Por ejemplo, nosotros que no teníamos televisión, nos tocaba por la radio, por las guías. Entonces asimismo trazábamos las sugerencias de las actividades también le sirvieran a los estudiantes nuestro, porque ellos... habían unos temas que proponía los compañeros que yo tenía que decirle alto ahí que nuestros estudiantes van muy atrasados o que les falta o que no tienen la facilidad ... no tiene algunos implementos para hacer alguna



manualidad o algún experimento o algunas recetas , entonces yo tengo que estar pendiente con ellos para hacerles sugerencia, su trabajo fue el año pasado con esa metodología. (Anexo, Entrevista Juana, 2021, p. 6)

A raíz de lo anterior, se hace importante reflexionar, por un lado, acerca de cómo la pandemia incidió en la educación y de lo peligroso que puede resultar homogeneizar a los estudiantes, a la hora de planear un trabajo académico, sin tener en cuenta los contextos y las condiciones en las que se hayan para cada uno. Sobre todo, al considerar los escenarios en las que encuentran los estudiantes de la zona urbana y la zona rural.

Por otro lado, también se hace necesario pensar el tipo de trabajo que surgió alrededor de la pandemia, ya que esta obligó a idear nuevas formas de relacionarse con los estudiantes, replantear la manera de impartir conocimientos y de evaluar, las cuales resultaron un poco problemáticas, debido a que, desde la centralidad, el medio propuesto para subsanar la imposibilidad del encuentro físico fue utilizar los medios tecnológicos, y ya conocemos, de antemano, la brecha existente en la ruralidad colombiana en cuanto a este tema.

Sumado a estas estrategias mediadas por la tecnología, desde el San Luis se pensaron estrategias colectivas, que no fueron solo para la sede de la maestra Juana , puesto que en todas las sedes rurales se desarrolló esta nueva forma de trabajo denominada por competencias, en la cual cada semana eran abordadas una de las cuatro competencias planteadas por la institución, las cuales contenían un grupo de áreas integradas, en este caso para hablar de las prácticas de lectura se encuentra la competencia comunicativa, la cual se encuentran las áreas de inglés, español y filosofía. Incluso, ahora mismo, luego del retorno a la prespecialidad, está metodología de trabajo por competencias, aún se sigue llevando a cabo, como una política que se estableció en la Institución:

¿cómo estamos trabajando? Competencias, por ejemplo, competencia comunicativa en español, matema... eh perdón, español, inglés y filosofía para décimo y once, se organiza y miramos la malla organizamos la malla el tema de la malla y así... tres áreas dentro de esa competencia. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 5)

De esta manera, luego de conocer la experiencia vital de la maestra Juana alrededor de su trayectoria como maestra rural, pude reconocer en ella un saber que le ha brindado su transitar entre distintos modelos en lo rural. Primero, comenzó con el trabajo por profesorado, pasando por las metodologías flexibles de telesecundaria y posprimaria, llegando finalmente al trabajo por

competencias. Dicho saber que se ha instaurado alrededor de esa actividad que realiza la maestra Juana diariamente, caracterizada por sus concepciones a las cuales les da vida en su práctica pedagógica.

Según lo anterior, como lo menciona Díaz (2006), Juana ha generado un saber fundamentado en lo consiente e inconsciente del recorrido de su práctica pedagógica, saber que explica desde su actuación profesional. Esto se debe a que se ha visto atravesada por cambios curriculares que ella ha ido adaptando a su práctica de enseñanza, proceso que lleva a considerar la importancia de la experiencia de los maestros rurales:

si nos detenemos a pensar en si ese ejercicio rural de los maestros tiene de pronto ciertas características propias, se produce en determinadas condiciones particulares, si los actuales retos del desarrollo rural los interpelan en su labor diaria, y plantean por ello unas exigencias específicas en cuanto a su preparación. (Mendoza y Zamora, 2018, p. 76)

Cuando nos acercamos con una mirada más fina al saber que ha generado la maestra Juana, identificamos que en la actualidad se encuentra específicamente transitando entre el modelo flexible de postprimaria rural, dado por el Ministerio de Educación Nacional y el trabajo por competencias que ha propuesto la Institución Educativa San Luis. Ahora bien, parte de ese saber pedagógico que ha constituido Juana tiene que ver con ese tránsito entre estas dos directrices metodológicas, ya que ella ha construido una ruta de adaptación:

Nos hemos ceñido más a la malla de San Luis entonces articulamos la guía con la malla del San Luis. Entonces cogemos la guía miramos que es lo que estamos trabajando en la malla algo que hay que quitar se le quita lo que hay que meter se le mete, miramos qué hay que trabajar con ellos. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 4)

Dentro de la práctica pedagógica de la maestra Juana, tiene en cuenta su contexto para ir relacionando y agrupando esos discursos, que también son saberes como lo menciona Zuluaga (1999), que le llegan a ella desde esas directrices institucionales que deviene del San Luis y del Ministerio. Y así, va estructurando y desarrollando ese saber que le es propio, el cual, a su vez, le permite distanciarse y ser crítica frente a lo que considera que no sé relaciona con su contexto:

toca que nos adaptemos porque cuando vamos a las evidencias de aprendizaje no concuerda las evidencias que trabajamos con las de las guías o los de las mallas... tocaría entonces poner evidencias. Aunque se quedó en que se iban a vincular y que a buscar temas de las

guías para meterlos en la evidencia, pero no se ha hecho. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 5)

El saber de la maestra Juana como “una práctica discursiva (o práctica pedagógica) se individualiza y adquiere su autonomía, al momento, por consiguiente, en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también al momento en que ese sistema se transforma” (Foucault, como se citó en Ríos, p. 31). Dicho discurso de saber pedagógico que ha creado Juana posee otra arista que complementa precisamente en ese sistema y que se relaciona con las prácticas de lectura, este tiene que ver con que, además de los modelos que marcan su transitar por la escuela, se encuentra un nuevo elemento que viene dado desde el San Luis, en relación a la formación que se les está brindando a los maestros rurales, en un acompañamiento desde el Programa Todos Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional.

Este programa que se encuentra establecido para todas las instituciones, urbanas y rurales públicas en el municipio de Yarumal, como un proyecto de formación para los formadores; dicho programa surge en el marco del:

plan sectorial del Ministerios de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010- 2014, plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta, se diseñó “**Todos a aprender**”: **el programa de Transformación de la Calidad Educativa**, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente (MEN, 2013, p. 1).

El programa del PTA lleva alrededor de nueve años en la Institución educativa San Luis y en este momento como la tutora Gloria<sup>2</sup> nos lo menciona, el trabajo con los profes rurales se encuentra orientado, en primera instancia a:

el tema de la evaluación formativa y más ahora, pues después de pandemia o en bueno, en un medio después de pandemia, porque pues todavía estamos como en esta pandemia. Como como lograr eso, cómo lograr hacer realidad pues como un enfoque evaluación formativa en el aula y ya pues el Colegio Liceo San Luis cuenta con unos materiales educativos de alta calidad (Anexo 4, entrevista Gloria, 2021, p. 1)

---

<sup>2</sup> Tutora del programa Todos aprender para la Institución Educativa San Luis

Sumado a lo anterior, la formación que se encuentran recibiendo los docentes, también está orientado al componente de gestión, uno de los cuatro que hacen parte del programa, en el cual “se les han abordado, eh, como muchas estrategias y reflexiones que tienen que ver con su labor docente y cómo gestionar desde el tiempo, las personas, el currículo, los estudiantes, en función de la calidad de los aprendizajes”. (Anexo 4, entrevista Gloria, 2021, p. 1)

Luego de esta formación, es que la maestra Juana ha generado esa arista que les mencioné con relación a su saber pedagógico, esto se debe a que ha tomado la determinación de dejar las guías de postprimaria a un lado y comenzar a usar las guías del PTA para la enseñanza de las prácticas de lectura, teniendo precisamente como punto de partida su contexto como ellas nos menciona:

hay unas guías que son muy buenas otra que tienen mucho... Entonces ¿qué estamos haciendo nosotros? Por ejemplo, yo en lo general que estoy haciendo, el San Luis nos mandó unos libros de Vamos a aprender del PTA de lenguaje. Yo trabajo... en lenguaje trabajamos con esos, o sea que los que nos manda el Ministerio de Educación para trabajar post primaria yo no los trabajo, traen mucha lectura, mucha lectura, pero en sí el pelao... Hay temas que uno sabe que el pelao necesitan y no hacen énfasis en ellos, entonces yo no la trabajo. La de sociales también mucha lectura, también trabajo un poquito en sociales y lo que veo que hay que complementarlo, voy al sistema busco una guiecita y se lo trabajo por ellos. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 4)

A lo que se apunta con el uso de estas guías tiene que ver, por un lado, con la calidad educativa, y por otro lado, con los objetivos específicos de seguir aquello que está oficialmente establecido y apoyar al maestro, ya que como Gloria (2021) nos cuenta este tipo de materiales deben funcionar como un parámetro para aprobar los Lineamientos y los Estándares, y para el caso de las prácticas de lectura aquellas competencias que se han establecido para ellas.

Con lo anterior, vemos cómo la maestra Juana desde su saber pedagógico basado en la pregunta de cómo enseñar da cuenta de “la diversidad de propuestas que han tocado las puertas de las escuelas multigrado, producto de mezclas entre la escuela tradicional, las guías de aprendizaje, las propuestas de casas editoriales desde libros de texto y las innovaciones de algunos maestros” (Zamora y Mendosa, 2018, p. 83). Así, la maestra Juana con su transitar por diferentes modelos a construido para su práctica un saber pedagógico alrededor de una construcción colectiva, de la experiencia que se necesita del contexto para determinar que se debe hacer y finalmente una

reflexión sobre la enseñanza. Ejercicios que a su vez nos abren paso al saber que la maestra Juana ha construido en relación a las prácticas de lectura.

### ***7.1.2. Leer desde el placer***

Actualmente la residencia de la maestra Juana se encuentra en la cabecera del municipio de Yarumal. Aun así, por la lejanía de la sede, la escuela también se ha convertido para ella en un hogar, puesto que, durante la semana ella se queda a dormir en una pequeña habitación que hay allí y la cual se ha adaptado para ser tienda, centro de reuniones, sala de profesores, cocina, vivienda y secretaría. Por esto, la sede el Rosario se ha convertido en el hogar cálido para Juana, incluso, la experiencia que ha tenido dentro de la escuela la ha llevado a conocer y reconocer el contexto y las personas que allí habitan junto a ella, como una parte íntima:

ser maestro rural, la experiencia es muy bonita porque tú vives con los estudiantes una familia, tú estás todo el día con ellos y ya uno piensa, te metes en el cuento de que es tu familia. Son los mismos estudiantes todo el tiempo y la gente rural o los estudiantes rurales son muy educados, son muy tiernos, muy serviciales (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 2).

Además, el significado que se le da a la escuela como un hogar en el que puedes ser y estar, que te permite compartir y crecer con otros. No solo es otorgado por la maestra Juana, ella identifica como la comunidad reconoce lo para ellos constituye la escuela y la docente:

los papás todos los días te agradecen que un este acá en esta zona, por ejemplo, el año pasado con la pandemia que todos lo hemos estado viviendo y seguimos viviendo, un año muy difícil, los papás nos llamaba profe cuando se viene cuando... que nosotros nos preguntábamos será porque nos quieren mucho o por qué no aguantan los hijos en la casa, pero sabemos que hay uno que otro que no aguanta los hijos en la casa en la casa, pero muchos porque la razón de distracción de los muchachos digámoslo así fue cambiar de lugar, cambiar de momento, cambiar de monotonía, de rutina, es estar en la escuela y a ello le hace feliz estar aquí (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 2- 3).

Ahora bien, toda la construcción que ha realizado la maestra Juana alrededor de la escuela también ha configurado el trabajo que realiza en el aula alrededor de la lectura, ya que desde su práctica busca aquello que mencionaba Chartier (En Cue, 1999) cuando hace referencia a que para

él el hábito tiene un sentido más particular que es el de una interiorización, debido a que Juana dice: “Siempre me ha gustado mucho, mucho y me hace falta y lo pelaos me lo reclaman desde que tengo uso de razón siempre he trabajado un día una hora de lectura” (Anexo 1, entrevista Juana, p. 7). Todo esto, es el pilar que obedece al saber pedagógico que ha logrado construir Juana, el cual, parte desde sus concepciones sobre las prácticas de lectura, sobre los cuales es posible afirmar que considera la lectura como un acto que debe desarrollarse con regularidad, que provenga del deseo.

Sumando a lo anterior, el saber pedagógico de la maestra Juana se va asentando cada vez más, cuando, basada en sus concepciones y la experiencia que ha adquirido en sus años de práctica pedagógica, propone para sus estudiantes, la creación propia de un perfil lector, el cual piensa que sus estudiantes construyan por sí mismo, utilizando estrategias como la lección autónoma de material bibliográfico:

Ahora estamos trabajando 5 horas entonces que hago una hora de español ellos traen un libro que a ellos les guste porque yo aquí no les exijo, en la hora de lectura no les exijo ni la literatura ni la temática, porque tienen que ser libre lo que a ellos les gusta leer para que así lean y muchos terminan la hora y sigue inmerso en su lectura, felices (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 7).

Además, el saber pedagógico de la maestra Juana alrededor de las prácticas de lectura muestra que no es estático, cada vez que logra un avance que considera significativo, direcciona su práctica pedagógica hacia un peldaño más. Sobre esto encontramos como Juana en compañía de la maestra Mónica, han diseñado un proyecto para los estudiantes con relación a las prácticas de lectura. Esto es importante debido a que como lo menciona Lerner (2001) la organización de un proyecto favorece al estudiante, ya que permite resolver otras dificultades, favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura. Además, este proyecto concentra la escuela como un centro de prácticas de lectura:

cuando estuvo la profe Mónica acá montamos una biblioteca ambulante. Cada estudiante traía un libro de su casa y lo prestaba. Y había un grupito de estudiantes que manejaban la biblioteca y se prestaban libros, así como una biblioteca normal se rotulaban y todo y ellos felices. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 7)

Por otro lado, la maestra Juana ha puesto con su saber sobre las prácticas de lectura, esa concepción tradicionalmente arraigada que hace referencia a que la lectura solo encuentra relación con el libro, ella también utiliza otras herramientas para la enseñanza de las prácticas lectura: “la

recepción de los textos se ha transformado cuando no es ya la lectura de un libro, sino la lectura frente a una pantalla” (Cue, 1999, p. 205). Lo cual ha contribuido a que la lectura para los estudiantes tenga un efecto dinámico y cercano precisamente en el mismo sentido a la generación mediática en la que se encuentran, sobre esto Juana nos menciona:

Bueno, eh, ahora hago mucho uso, mucho uso de las TIC anteriormente, trabajábamos mucho las cartillas ¿Ahora qué hacemos? Proyectamos muchos videos, usamos las tables, eh, tenemos un videovi, tenemos televisor, entonces descargo las guías y a ellos le gusta producción y también usamos el celular para trabajar de lectura (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 6-7)

De esta manera, el saber pedagógico que ha generado la maestra Juana demuestra cómo ha trascendido lo tradicional y se ha insertado en eso que propone Lerner alrededor de cómo la lectura trasciende ampliamente la alfabetización en el sentido escrito y propone la creación de lectores que acudan a los textos (videos, imágenes, contexto) con el ánimo de construir una referencia que les dé respuestas sobre eso que los cuestiona. Lo anterior, cobra vital importancia porque a través de la experiencia de la maestra Juana se:

permitió hacer visible al maestro como el sujeto que hace posible la enseñanza, sin restringir su palabra solamente al método, es decir, al conocimiento que habrá de aprender para enseñar, sino lo abre a partir de su oficio de enseñar a las múltiples determinaciones de la sociedad y los saberes. En fin, esta es una historia para la autonomía del maestro porque le propicia identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con los otros saberes y la comunidad intelectual. (Ríos, 2018, p. 3)

Finalmente, el saber pedagógico de la maestra Juana alrededor de las prácticas de lectura, se demuestra con autonomía e identidad. Además, su saber se complementa ya que cuando ella realiza una lectura de la sede El Rosario y pone en marcha su práctica pedagógica, demuestra que uno de sus intereses es el estudiante “Bueno, cuando uno le... a..., descubre al estudiante esa habilidad hay que hacer énfasis en lo que a él le gusta y lo que es bueno porque no todos tenemos esa habilidad” (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 15). Así, su saber también es dialógico.

### ***7.1.3. Las prácticas de lectura como un proceso inacabado***

Cuando Paulo Freire nos hablaba sobre el acto de leer, nos remitía a cómo tuvo que volver a los momentos guardados en su memoria, relejendo aquellos acontecimientos sucedidos en su infancia y juventud, para poder construir desde su experiencia concreta el acto de leer. Así, nos hacía referencia al “proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 1991, p.1). Durante la entrevista con la maestra Juana, ella también volvió la vista a su experiencia concreta para hablarnos, en este caso, sobre cómo ha pensado para sí las prácticas de lectura, cuestionándose y preguntándose sobre ello:

Yo me pregunto a diario sí sé leer, sí sé interpretar porque se supone que nosotros somos docentes, nos prepararon cinco años y hay veces uno siente que le faltan cosas o hay cosas que también se le van a uno (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 14)

Encontramos, que esas concepciones que la maestra Juana ha comenzado a formar desde su experiencia concreta y que giran en torno a las prácticas de lectura, son la base un saber pedagógico, el cual obedece a que “en un mismo saber se pueden encontrar varias formaciones discursivas, seguramente algunas de ellas articularles entre sí o con formaciones discursivas de otros saberes” (Zuluaga, 199, p. 36). De esta manera, el saber que encontramos en la maestra Juana ha pasado por diverso matices, formas y colores.

Así, este saber comienza cuando Juana construye sus concepciones sobre las prácticas de lectura, partiendo de las preguntas ¿qué es leer? ¿cómo se aprende a leer? ¿cómo se determina que sé sabe leer?. Dudas que han marcado su proceso de enseñanza sobre la lectura y la han llevado a reconsiderar esos procesos tradicionales que se dan generalmente en la escuela, alejándose de eso que mencionan Mateos, Martín y Villalón (2006) cuando hacen referencia a eso que culturalmente ha impregnado nuestros sistemas educativos al ver la enseñanza de la lectura y la escritura tradicionalmente se han concebido como medios transparentes para la transmisión y reproducción del conocimiento

Dicho saber ha pensado la lectura como un proceso que trasciende eso que se ha planteado como una percepción social que ha impregnado a los docentes, alumnos y educación en general: “durante mucho tiempo, la alfabetización se ha identificado con el dominio de los sistemas de codificación del lenguaje escrito que debe alcanzarse en los primeros años de la escolarización.”



(Pozo et al., 2006, p. 232). Siendo entonces esta concepción una ruta para pensar la lectura mucho más allá de la decodificación y lo textual:

Yo tengo un estudiante que confunde fonemas, pero he tratado de que él se sienta que está igual en el mismo nivel que los demás, igual es ley. Al principio leía y los compañeros como que la risita, ya no, ya saben que él lee así. Pero mira, tiene esa dificultad para leer, pero analiza más que los que leen bien, entonces uno dice a cada quien tiene lo suyo, porque yo cojo un texto y hay tatata... les proyecto una reflexión, una lectura y llegamos a trabajar comprensión lectora hoy y del proyecto la lectura se las leo yo primero y después dejo que la lean ellos y les hago las preguntas. Y hay estudiantes que de diez las diez están buenas y hay otros estudiantes que leen bien recorrido, hacen las pausas, pero no están entendiendo nada. Entonces, uno se pregunta, qué falta, si sabe leer o no sabe leer es lo que uno se pregunta, cierto, porque una cosa es usted seguirse y hacer todas las pausas esto y esto y hacer, mencionar todos los fonemas no confundirlo, pero sí a la hora de analizar a usted no le quedó nada. Y si las preguntas no deduce nada, entonces si las pregunta es ¿sabe leer? ¿tú qué dices? (Anexo, Entrevista Juana, 2021, p. 16).

Para la maestra Juana es importante que más allá de la codificación el estudiante realice otros procesos como analizar, interpretar, extraer información, y sobre todo, comprender al momento de leer. Cabe resaltar que, aunque Juana fije un meta para la lectura con relación a determinados procesos mentales, ella señala que la lectura requiere de un aprendizaje constante, incluso considera, que este aprendizaje no tiene un punto final pese a que se dominen muchos procesos en relación a él. De esta manera, pone en tensión la relación entre alfabetización y el dominio del código netamente asociado a los primeros años de escolaridad, luego de esto:

las prácticas lecto-escritoras más habituales en los niveles siguientes de la educación primaria y también en la educación secundaria se han caracterizado por exponer a los estudiantes a una única fuente de información, generalmente el libro de texto o la exposición oral del profesor, para pedirles que recuerden, parafraseen o, a lo sumo, resuman, en definitiva, repitan las ideas contenidas en la misma. (Pozo et al, 2006. p. 232)

Finalmente, la última arista de este saber se encuentra en que la maestra Juana tiene una licencia con lo que plantea Zuluaga (1999) cuando menciona que “al maestro se le provee de un método para transformar el discurso del conocimiento en contenidos para enseñar” (p. 10). Esto se debe a que algunos de los ejercicios que realiza la maestra Juana tiene relación con el aprendizaje

como un proceso constructivo, ya que asigna “tareas de lectura y escritura que impliquen un mayor nivel de transacción y transformación del conocimiento.” (Pozo, et al., 2006. p. 241), como la que nos describe cuando nos menciona:

Claro y no incluso mire que en estos días trabajando con los estudiantes. Yo siempre les digo: ahora viene lo más difícil. Que día les hice un examen de ciencias, les formulé cuatro preguntas y la última les dije formúlese una pregunta y respóndala. Se quedaron mirando de arriba abajo y yo me sonreí, yo le dije no háganle y esto es lo más difícil. (Anexo 1, Entrevista Juana, 2021, p. 14)

De esta manera, encontramos cómo la maestra Juana plantea las prácticas de lectura y la relación con la escritura como un proceso que no solamente tiene una función comunicativa o evaluativa, sino que las plantea como un proceso que permite transformar, mediante la elaboración y reorganización, el propio conocimiento, brindándoles, de esta manera, herramientas para que los estudiantes sean autónomos, y al igual que ella, y Freire, reconozcan la importancia del acto inacabado de leer.

## 7.2. Maestra Mónica

Yo tuve un maestro de matemáticas que se llama Rubén Darío Silva, muy enfocado en el lenguaje, yo creo que ese fue el que me metió en todo este rollo y él decía: Mónica los errores de los abogados están en la cárcel, los errores de los médicos en los cementerios y los errores de los docentes deambulan por el mundo con tanta tristeza, a mí eso no se me va a olvidar nunca en la vida. (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, p. 22)

La maestra Mónica fue a la primera a quien entrevisté para este trabajo de grado. El día que nos reunimos, habíamos acordado encontrarnos en la casa de la cultura, ambas nos sentíamos a la expectativa de qué sucedería, yo me encontraba muy nerviosa, mientras que ella, antes de iniciar con la grabación y la conversación, me confesó que se sentía muy sorprendida y con expectativas frente a lo que sucedería, me contaba que había hablado con su hija sobre el hecho de que no sabía a lo que haría referencia durante la entrevista.

Ya son varios años desde que conozco a la maestra Mónica. tuve mi primer acercamiento a ella cuando me encontraba haciendo mis prácticas en El Rosario, pues era quien me transportaba

hasta la escuela de ida y vuelta los días que debía ir. Para ese entonces, tal como ahora, me sigue sorprendiendo la apertura que tiene para hablar de su experiencia y de lo que había vivido alrededor de su práctica como maestra rural, la cual ha estado marcada por iniciativas, tensiones, búsquedas y encuentros. Todo en el marco de la Institución Educativa San Luis y en otra escuela del municipio de Angostura en la que estuvo ejerciendo.

### ***7.2.1. Saber pedagógico desde el encuentro entre lenguajes (Encuentro entre la matemática y la lengua castellana)***

Nacida en el municipio de Yarumal, la maestra Mónica realizó su Licenciatura en Matemáticas y Física en este mismo territorio, en la Sede Norte de la Universidad de Antioquia, donde yo también me encuentro realizando mi licenciatura. Además, tiene otros estudios, un técnico administrativo en el Sena. Cuando Mónica habla de esta época manifiesta cómo desde un inicio ha sentido un llamado y una pasión por ser maestra.

Lo curioso de Mónica es ella se enfrenta a la enseñanza de las prácticas de lectura, sin estar formada en el tema, por esto, vemos que basa su enseñanza en relación a aquellas concepciones que ha construido largo de su historia de vida, de tal modo que, al adentrarnos en la pregunta, sobre cómo aprendió a leer, es que comenzamos a notar en ella unas concepciones que permean su práctica pedagógica alrededor de las prácticas de lectura. Sobre lo anterior ella narra lo siguiente:

en mi casa había una biblioteca pequeña, mi papá tenía una repicita, una repicita chiquitica había cuatro o cinco textos y tenía una colección de 10 textos en donde tenía Venur, en donde estaba De la tierra a la luna, pues y yo aprendí a leer ahí, en mi casa, no con mi papá porque mi papá no, pero... yo creo que también fue por necesidad, yo uno estrellas desde que tengo 3 años, dice mi mamá, yo me acostaba en el patio porque en mi casa no había sido una sola habitación cuando nosotros vivíamos, solamente habitación y vivíamos ocho personas en la pieza, entonces cuando había tanta gente y la noche estaba muy bonita yo me salía para la manguita y en la manguita me estiraba y con un cuaderno unía estrellas, cuando yo me di cuenta que eran constelaciones y que habían otro tipo de cosas que había que hacer yo... a mí me toco obligarme aprender a leer porque o sino yo no iba a entender (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, p. 16).

Así, logramos identificar que aquello que marcó con mayor fuerza la experiencia vital de la maestra Mónica, tiene que ver con la relación que ella construyó con el conocimiento y el aprendizaje, ya que su autonomía y curiosidad siempre han marcado dicho proceso. Además, como ellas cuenta en la entrevista, precisamente esa curiosidad y autonomía que ha tenido desde pequeña, la han llevado maestra de Lengua Castellana a determinar muchas de sus prácticas en consultas que ella misma realiza.

De esta manera, podemos ir construyendo un perfil para esas prácticas de lectura que marcan lo que es la maestra Mónica, en su esencia como persona y docente. Ya que ha intentado pasar esa experiencia que ha construido a sus estudiantes. Una experiencia que se ha constituido por unas prácticas de lectura que no están puestas únicamente en el libro, sino que también están puestas en el placer de leer, los números, las estrellas y lo tecnológico. Un ejemplo de esto es cuando nos menciona:

entonces a mí la lectura usted me ve muy pegada del celular o... siempre tengo un libro entre el bolso 1 o 2 y sapotee libros en ese momento me da mucha tristeza eso porque no puedo no puedo leer como como la manera en que lo hacía antes (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, 2, p. 16).

Ahora bien, siguiendo la historia de la maestra Mónica, hay algo que llama mucho la atención frente a como ella ha construido qué son prácticas de lectura, ya que entabla una relación bastante estrecha entre la lectura y las matemáticas. Y esta relación ha influenciado su práctica pedagógica alrededor de la enseñanza de ambas áreas, alejándose de esa concepción de la educación tradicional en la cual la matemática y el lenguaje como áreas son vistas desde diferentes orientaciones, casi opuestas entre sí. Esto es importante porque, siguiendo lo que plantean Mateos, Martín y Villalón (2006), la lectura es una herramienta para aprender y pensar, por tanto, no puede distanciarse del aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares que encontramos en las instituciones educativas. Sobre esto la maestra Mónica hace la siguiente anotación:

es que vea yo no sé yo no sé a qué matemático, yo no sé a qué maestro, yo no sé en qué en qué pénsum, en qué plan de estudio decidieron que primero tenía que aprender a contar, decidieron que primero había que aprender a clasificar, primero había que aprender a leer y a partir de la lectura ya usted entiende un montón de cosas, que ya cuando usted vuelve hábil matemáticamente la lectura es un paseo, sí, la lectura es un paseo más sin embargo eso no implica que usted desarrolle inferencial, crítica o literalmente nada, sí, pero cuando

usted entiende un problema, cierto, usted qué es lo que hay que hacer. (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, p. 18)

Cuando nos tenemos a unir estas piezas que hemos evidenciado sobre las concepciones que posee la maestra Mónica en relación con las prácticas de lectura y como estas han incidido en su práctica pedagógica, comenzamos a identificar el saber pedagógico que ha construido, el cual se relaciona con el uso de la lectura y la matemática, no como áreas separadas, sino interrelacionadas. Este saber cómo lo menciona Zuluaga (1999) posee su propia discursividad, en la cual, localizamos varios registros institucionalizados, es decir, este saber tiene que ver con un sujeto, en este caso la maestra Mónica, en relación con unos discursos de saber específicos: la lengua y la matemática, que se delimita en un contexto. Sobre lo anterior, tenemos que la maestra Mónica nos cuenta de donde parte su reflexión:

cuando yo empecé con lo de la resolución de problemas, entonces hay cuatro pasos a seguir según George Polya, que la Universidad de Antioquia me enseñó a odiar, porque leí un libro de él como de 1200 páginas y en las 30 primeras se repita de ahí para allá absolutamente la misma joda pero son cuatro pasos muy fáciles, listo, se tiene que leer, usted tiene que trazar un plan, ejecutar y simplemente tiene que comprobar de que si el problema es que a George Polva se le olvidó que es que a los muchachos ese primer punto es hasta que no hagan ese, pregunto no pueden pasar y los matemáticos no entendieron eso (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, p. 18).

El saber pedagógico de la maestra Mónica es un reflejo de esa formación académica y personal que recibió durante la universidad y desde su propia investigación, siendo este caso un saber diferente al que encontramos en la maestra Juana, debido a que ella se ha visto enfrentada al área de lengua castellana como licenciada en matemáticas y esto la pone en otra perspectiva. Esto resulta interesante ya que como lo plantea Zuluaga (1999), el saber se encuentra disperso en diferentes registros que se generan en la práctica, por lo cual, encontramos diferentes conocimientos.

Por otro lado, retomando el saber pedagógico de la maestra Mónica, considerando lo que ha hemos evidenciado alrededor su práctica pedagógica, es importante mencionar cómo el saber que ella genera no solo se queda en un trasnversalización, ella comienza a pensar en una unión entre las áreas de matemática y lengua castellana, debido a la intención con las que ella a lleva a

cabo el desarrollo de su enseñanza de las prácticas de lectura. Esto lo evidenciamos cuando nos menciona que:

El desarrollo del pensamiento matemático implica que usted sabe leer mejor porque porque usted se fijan los símbolos y eso es un como un enlace que yo trataba de hacer dentro del lenguaje entre las matemáticas para que ellos no se asusten tanto (Anexo 2, entrevista Mónica, p. 8)

Todo esto, es el resultado de que, las matemáticas resultan tener un grado de complejidad más alto que otras áreas que se ven en la escuela, el cual piensa la maestra Mónica que se puede subsanar mediante el lenguaje. Por esto, ella plantea que las matemáticas deben tomar la lectura cómo oportunidad para mediar el aprendizaje, es decir, mediante la enseñanza esos procesos de pensamiento analíticos, inferencial y analógico que viene con el aprendizaje de la lectura, se puede mejorar la problemática que presenta la enseñanza de las matemáticas. En sus palabras encontramos que:

Pero en matemáticas, en las ciencias exactas muy difícil ¿por qué? porque todo es algorítmico, listo. Entonces cuál ha sido mi dificultad en especial en la parte lenguaje, los muchachos no son capaz de redactar un problema, listo, cuando yo pongo a un muchacho a leer un problema a leer una instrucción ha sido la dificultad más grande entonces yo... a mí me tocó olvidarme de los algoritmos, entonces en matemáticas usted se tiene que olvidar primero de un algoritmo para que el muchacho sepa... aprenda primero a leer. (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, p. 5-6)

Finalmente, vemos que el saber pedagógico de la maestra Mónica propone un uso, de los muchos posibles, para las prácticas de lectura, el cual se encuentra orientado para que el estudiante enfoque “la lectura de un texto como un medio para comprender el mundo, lo que les lleva a centrarse en lo que el texto significa y a ir más allá del mismo para integrarlo en su propia realidad. (Mateos, Martín, y Villalón, 2006, p. 240). El uso de las prácticas de lectura se pone entonces en función para que ayude al estudiante sobre todo en su aprendizaje.

### ***7.2.2. Construir saber pedagógico desde la ruralidad***

En este momento la maestra Mónica se encuentra como mono docente en la sede de Benedito Soto, aunque ella también viaja por otras sedes de la institución educativa San Luis en lo

que ella denomina como “un correo de matemáticas” (Anexo 2, p.1). Así, ha pasado y sigue pasando por las sedes de La Bramadora, La Estrella y El Rosario, siendo docente de matemáticas, física y geometría. La maestra Mónica, de los seis años que lleva como licenciada de matemáticas y física, lleva alrededor de cuatro años siendo maestra rural. Sobre su experiencia en la ruralidad ella nos cuenta que:

Entonces uno como docente rural, en el caso mío que yo viajaba diario, entonces uno se vuelve el de los mandados, el de ¡profe haceme este favor!, ¡profe cómprame cómprame un libro!, ¡profe llévame para el pueblo porque necesito ir una cita! eh ¡profe no tengo tal cosa porque es que realmente no me da!, entonces la profe saca y lleva. Entonces uno como profe rural ahí entiende lo que es la necesidad y más por ejemplo en el caso mío que me ha tocado conocer las diferentes comunidades del San Luis y yo soy una de soy una, una bendecida, dentro de toda la carga tan grande que yo tengo laboral, yo soy una bendecida, porque conocer para el lado del Cedro, donde tú estuviste, después uno al otro día irse para el lado de La Bramadora donde es el lado donde uno puede ver todos Chorros Blancos y el sitio donde fue la batalla, eso es una cosa bellísima, y el sitio donde yo voy donde estoy en estos momento que es Cañaveral Arriba, eso es bellísimo también y son cosas distintas, son comunidades totalmente diferentes afectadas por situaciones muy diferentes, por ejemplo cuando uno se iba para el Cedro la situación pública allá era una cosa brutal, brutal, brutal y usted va a Cañaveral Arriba y allá los niños... por allá no hay nada, todos eso muchachos son tranquilos, son sanos, allá no aparece un ladrón, esta semana apareció un loco y ya se iban a morir que porque que cosa tan horrible (Anexo 2, p.4)

Aunque la maestra Mónica no siempre se ha sentido cómoda con esta situación de estar viajando entre sedes, incluso ha tenido discusiones con el rector de la institución, ya que las exigencias laborales y los viajes han causado problemas en ella, tanto de salud ya que su espalda se ha visto afectada, sobre todo porque las vías que conducen a las sedes no se encuentran en las mejores condiciones. Como también le han generado unas sensaciones constantes de impotencia y estrés, ya que siente que no puede hacer bien su trabajo por la premura del tiempo, debido a esto ella manifiesta la dificultad que posee a la hora de continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática, la geometría y al física ya que debe abordar múltiples contenidos en un lapso de tiempo muy corto y esperar un tiempo más en el cual los estudiantes incluso pueden haber olvidado lo visto anteriormente. A pesar de esto, ella ha reconocido su importancia dentro

de esta dinámica, ya que dentro de las sedes rurales del San Luis es la única licenciada en matemáticas:

los docentes que son mono docentes rurales la mayoría son de lenguaje por no decir que todos. Todos tiene una inclinación hacia el lenguaje o las artes, o son licenciados o... en lenguaje o artística. No hay un solo licenciado en inglés que trabaje en lo rural, nunca había habido en el San Luis un solo licenciado en matemáticas que trabajara en lo rural, entonces por eso es que el rector me ve, él me dice: no no no es que es mejor usted vaya, yo tuve un choque con él muy fuerte por eso, yo he sido muy cansona, entonces uno tratando de hacer como todas las cosas todas las cosas bien, entonces yo me sentía muy desbordada al principio cuando me pusieron a rotar por todas las veredas, porque yo tenía cuatro veredas al principio aparte del Rosario abajo, entonces yo le decía suélteme una la que quede más cerca pero déjeme hacer un mejor trabajo con las otras tres y él me dijo no es que es mejor que usted vaya una vez, a mí me dio tanta rabia te lo juro Ana, es que si un directivo tiene este pensamiento como tan no sé como tan mediocres, pensaba dentro de mí, pues yo pa' que me tengo que estresar pero con el tiempo le entendí y apenas empezó la pandemia comprendí que él tiene la razón es mucho mejor que yo fuera si fuera una sola vez a la semana, así fuera... en este momento estoy yendo una vez cada 15 días, era mucho mejor a que los muchachos no tuviera a nadie, y él tiene mucha razón en ese sentido, pero la carga laboral es enorme, es enorme (Anexó 2, entrevista maestra Mónica, 2021, p. 5).

En sus palabras podemos reconocer esa necesidad que tiene los estudiantes rurales frente a una formación en las ciencias exactas. Necesidad que ellos también reconocen y por esto aprecian tanto esos pocos espacios que tienen con la maestra. Una vez me impactó mucho cuando la maestra Mónica me comentó cómo los estudiantes de una de las sedes a donde ella viaja, habían hablado con el grupo armado de la zona para que ella pudiera ingresar tranquila a enseñarles, precisamente por la importancia que evidencia la enseñanza de su área.

Por esto, la maestra Mónica ha construido un saber pedagógico desde la ruralidad, ya debido a sus condiciones de tránsito entre sedes, ella ha diseñado y creado estrategias que la ayuden a sortear esas situaciones que se encuentra por la diversidad de contextos a los cuales debe ir; estrategias que también se han particularizado por el manejo del tiempo que debe realizar, algo que ha tensionado su práctica, debido a la diversidad de temas y áreas en las cuales se debe centrar en tan solo una jornada.



### **7.2.3. La lectura como hábito**

Ente momento, luego del retorno a la prespecialidad, la maestra Mónica se encuentra en una posición nueva como maestra, A parte de ser el correo de matemáticas, es mono docente en la Sede de Benedito Soto, esta experiencia ha significado un reto para ella debido a que ha tenido que enfrentarse como licenciada en matemáticas a dar todas las áreas, en especial la de lengua castellana.

Es interesante el saber pedagógico que la maestra Mónica ha creado alrededor de las prácticas de lectura, ya que estas surgen de forma a diferente a la Maestra Juana y al Maestro Edebaldo. Como ya lo hemos mencionado este saber no deviene de una formación académica, en cambio, surge de la autonomía investigativa que posee, o como ella lo llama, la habilidad de ser una esponja:

La suerte es que yo soy una esponja (risas) si yo tengo esa habilidad, esta semana los muchachos me preguntaban ¿profe usted cómo sabe tantas cosas? Yo no sé, yo tengo como la habilidad de atrapar muchas cosas, en especial de atrapar cosas que me interesan (Anexo 2, entrevista maestra Mónica, 2021, p. 5)

A partir de esa relación con el conocimiento que posee la maestra Mónica, es que se va estructurando su saber pedagógico alrededor de la enseñanza de las prácticas de lectura. Lo interesante de esto, es que su práctica pedagógica está marcada por algo que podemos considerar como una experimentación, ya que encontramos una pluralidad de estrategias que se insertan en discursos que dentro de las tradiciones pedagógicas podríamos considerar como opuestos, esto se debe a que:

Si los profesores creen que la enseñanza y el aprendizaje se dirigen fundamentalmente a la transmisión y reproducción del conocimiento, es más probable que diseñen y propongan a sus alumnos tareas de lectura y escritura para transmitir o para decir el conocimiento. En cambio, si conciben el aprendizaje como un proceso constructivo, asignarán tareas de lectura y escritura que impliquen un mayor nivel de transacción y transformación del conocimiento. (Pozo, 2006, p. 241)

Así, encontramos que la maestra Mónica desarrolla dentro de su práctica actividades que se consideran tradicionales como aquellas en las cuales les exige a sus estudiantes un cuaderno para correcciones ortográficas. Pero también, encontramos actividades constructivistas en las

cuales ella les pide un cuaderno que puedan utilizar para lectura crítica, la cual concentra en la inferencia e interpretación. De esta manera, vemos como Mónica tiene concepciones muy diversas sobre lo qué es lectura, cómo se enseña y para qué se utiliza, y todas se relacionan alrededor de su práctica pedagógica. Este saber encuentra su justificación en que al ser un discurso articulador de diferentes enunciados, como lo menciona Zuluaga, no es una expresión de ideas sino una práctica que permite a diferentes enunciados subsistir y modificarse.

Sobre esto último encontramos en la maestra Mónica, una relación frente al saber que habíamos encontrado en la historia de vida anterior. Esto se debe a que la maestra Mónica, al igual que la maestra Juana, ha decidido utilizar unas guías que son diferentes a las del modelo de postprimaria: “entonces estamos cogiendo del texto vamos a aprender, qué son bacanísimo tanto en el lenguaje como matemáticas solamente sacaron esos dos para bachillerato” (Anexo 2, entrevista maestra Mónica, 2021, p. 9). Todo esto, debido a situaciones similares a las que expone la maestra Juan cuando nos hace referencia a las necesidades que presenta su contexto frente a lo que plantean las guías. En el caso de a maestra Mónica se le suma la percepción que posee sobre las guías de postprimaria

Aunque en esos textos de posprimaria uno hay veces se pierde en especial en las temáticas porque hay temáticas que se muestran por ejemplo los las tribus de la India, te muestran las tribus mayas, te muestran los Incas pero no te muestran ningún ningún indio colombiano entonces yo le digo la muchachos listo estas son las diferentes. Entonces la dificultad con ese texto es que propi... hay que meterle mucha cosa pero mucha cosa del país y fue y no fue solamente como como en los primeros en las primeras lecciones que hicimos hasta el punto que terminé por por simplemente evadirlo por esa misma cosa. (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021. p. 7)

Finalmente, frente a ese saber pedagógico que tiene la maestra encontramos que también posee una concepción de la lectura como un hábito, por lo cual ella inclina su práctica pedagógica a formar a los estudiantes en este sentido. Sobre todo, porque luego de realizar un análisis de su contexto ella determina que sus estudiantes no tienen una conciencia sobre la lectura, así encontramos en sus palabras que:

cuando yo llegué allá yo empecé con los muchachos a... tenían que leer un libro sí o sí. Pero leer, leer es un hábito, cierto, y encontrar tu género favorito Ana es una cosa de sapotiar muchos libros y sino sapoteas libros y si no encuentras tu género favorito el hábito no se

crea. Los muchachos lo saben, ellos no tiene hábito de lectura, ninguno, bueno tengo una niña sexto que que... la biblioteca del del de la escuela estuvo cerrado mucho tiempo, en este momento la biblioteca escuela en el patio están todos los libros prácticamente en mesas, usted puede coger cualquier cosa y ellos están obligados a leer, pero entonces cuando yo hice ese ejercicio con ellos, les preste los libros se los llevaron, hicimos... y cuál era la idea que vos te llevaras un libro y que vinieras a clase y tenías que contar de que se trataba el libro a grandes rasgos ¿para qué? Yo no los puse hacer una estructura de lectura importante porque ellos no tienen la conciencia de la lectura, cierto, entonces si yo los ponía hacer... cuando uno le coge pereza a algo Ana eso como que ya no le entra y si yo los empujo a que le cojan pereza a la lectura entonces yo como maestro me jodo. (Anexo 2: entrevista maestra Mónica, 2021, p. 11- 12)

Sobre lo anterior, podemos inferir que, frente a las prácticas de lectura, la maestra Mónica privilegia el hecho de que los estudiantes construyan para ellos un hábito desde el gusto por la lectura, por esto omite ejercicios que puedan resultar abrumadores para los estudiantes, de lo contrario no estaría logrando su objetivo y estaría generando una predisposición en el estudiante, lo que ella considera contraproducente para su enseñanza. De esta manera, encontramos que la maestra Mónica ha construido un saber pedagógico que da cuenta de esa búsqueda individual que posee como docente. Es la evidencia de esa investigación y sistematicidad que ha realizado sobre nociones, conceptos, métodos, discursos y teorías, las cuales ha agrupado en su práctica pedagógica.

#### ***7.2.4. Viejas historias en nuevas voces. Prácticas de lectura y escritura desde la tradición oral***

La maestra Mónica cuando habla de su proceso de enseñanza lo relaciona con aquello que ha producido en ella alguna emocionalidad, por eso su experiencia como maestra está cargada de diferentes sentires y percepciones. Sobre lo anterior, a partir de una de esas experiencias que la han conmovido, nació un proyecto que ahora desarrolla en su sede Benedicto Soto, el cual tiene relación con las prácticas de lectura. De esta manera ella nos menciona que:

Entonces, cuando antes de que arrancara la pandemia, yo amaba a mi abuela profundamente, la amaba con alma, vida y corazón y perdía los días enteros sentada en una acera con mi mamita contándome historias, pero no me acuerdo de muchas porque eso no

se documentó. Yo estoy haciendo... empecé con eso con los muchachos y le dije a los muchachos: se van a ir pa' la casa, van a buscar abuelos o al mayor de la casa y se van a sentar a que les cuente una historia y ustedes la van a transcribir en una hojita y me la van... Lo que él les cuente me lo van a escribir y me lo van a traer. Y empezamos hacer un ejercicio, se volvió muy bacano porque los pelaos todos los días había que leer una historia, sino leíamos la historia entonces me crucifican a mí porque yo no quería leer la historia. Entonces él la leía yo se la recibía, corregía y se la devolvía ¡vuélvala a escribir!, listo. (Anexo 2, entrevista Mónica, p. 9 - 10)

Este ejercicio que desarrolla la maestra Mónica resulta importante dentro de la escuela debido a que, siguiendo lo que plantean Mateos, Martín y Villalón (2006), cuando se enseña a leer y a escribir no se trata de que los estudiantes aprendan esa dimensión procedimental, sino que aprendan a tomar conciencia y a conceptualizar la función que la lectura y escritura desempeñan. En este caso, esa función es rescatar esas memorias que circulan entre sus abuelos y la vereda; es conocer eso que ha marcado tradicionalmente las prácticas y la oralidad del territorio.

A su vez, este proyecto que ha creado Mónica, es importante alrededor de lo que comienza a significar para la vereda Cañaveral, ya que las historias que han recogido los estudiantes están en miras a la construcción de un libro, el cual, aparte de memoria del territorios y las personas que allí habitan, también recoge otros saberes culturales que son tradicionales de una oralidad:

Aparte de eso entonces yo los puse a que preguntaran en la casa una receta ¡ah! Con plantas medicinales, listo. Entonces bueno. Y a que le preguntaran a sus abuelos una canción de cuna que les cantaran a ellos. Entonces yo tengo un proyecto muy ambicioso con eso, mucho, que no he podido desarrollar porque cuando ya arranqué que ya arranqué tengo un libro prácticamente empezado, arrancó pandemia, no pude, entonces yo estaba tratando de hacer un audio libro en donde fuese el abuelo el que está contando la historia y los muchachos hicieran. Entonces el libro se llama *Viejas historias en nuevas voces*. Entonces era diferente lo que el abuelo cuenta y la redacción que tiene los muchachos, tiene que tener un nivel de redacción un poquito más importante porque porque o sino no tiene sentido el ejercicio pedagógico. (Anexo 2, entrevista Mónica, 2021, p. 10)

Finalmente, todo es importante porque desde lo que se ha planteado para la escuela rural sobre las prácticas de lectura, se sale de lo tradicional, ya que se plantea como un ejercicio que reivindica el territorio, la comunidad y la voz de los estudiantes, ya que son ellos quienes recatan

su tradición y son ellos mismos quienes lo escriben y editan eso que han recogido y que también los narra. Será muy interesante conocer este libro a futuro, ya que, por fortuna de nosotros, se ha pensado en su publicación.

### **7.3. Maestro Edebaldo**

El maestro Edebaldo fue un gran compañero en esta tesis, lo conocí hace muy poco, mientras visitaba su sede cuando estaba realizando mis prácticas profesionales en el noveno semestre de la universidad. Les cuento que cuando estábamos haciendo su entrevista, por una falla técnica no se grabó nada de la conversación, le conté muy desilusionada lo que había pasado, pero él me ayudó sacando su tiempo para hacer una segunda entrevista.

En ambas ocasiones la conversación fue muy fluida y llena de carcajadas, se generó un grado de cercanía a tal punto que pude conocer por medio de la escucha atenta, muchas historias y concepciones que atraviesan la experiencia vital del maestro Edebaldo. Una de ellas gira entorno a cómo aprendió a leer con su tía cuando estaba pequeño, me contaba que aprendió un poco tarde frente a lo que se consideraba es la edad habitual, entre los cinco o seis años , lo cual marcó para él su relación con la lectura.

Pero, fue mucho después que se intensificó para él el gusto por la lectura. Sobre esto nos cuenta, partiendo de su experiencia, que lo que constituye en una persona el goce por la lectura tiene que ver con aquel libro que marca un punto de inicio de no retorno:

el libro que más me marcó, que digamos me en caminé, así como en su momento hacia la lectura fue *El otoño del patriarca* de Gabriel García Márquez. Es muy, que es bastante pesado de hecho, pero, pero no sé de ahí para acá pues me enganche (risas) (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p.14)

De esta manera, el maestro Edebaldo nos permite vislumbrar aquellas posiciones que ha tomado frente a la lectura, desde aquellas experiencias que han marcado para él una ruptura, es decir, el cómo aprendió a leer y cuándo encontró el gusto por la lectura ha determinado en él lo que significan las prácticas de lectura, prácticas en las cuales el reconoce que más que leer el texto escrito, se leen textos literarios:

eh, yo no soy literato, yo no me considero literato, a mí me gusta mucho la lectura, pero no me considero como tal, cierto, me gusta el arte todas las expresiones del arte, me gusta

apreciar eh la arquitectura, la pintura, la escultura, me gusta apreciar la literatura, la fotografía me encanta ,pero pero no me considero un literato (risas) pese a que he estudiado bastan... he estudiado considerablemente la literatura no me considero como tal, me gusta sí, me gusta la literatura (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 3)

Ahora bien, al detenernos a mirar lo que nos cuenta el maestro Edebaldo, entendemos que su gusto por leer literatura más que textos, se relaciona con la sensibilidad que tiene por las artes en general. Su experiencia ha hecho que las vea como un conjunto que se relacionan como cuando habla de la pintura y la fotografía “muchos pintores realistas se basan en precisamente en el realismo para hacer sus obras de arte se basan en fotografías” (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 3) O también cuando se refiere a la fotografía y lectura:

la pintura entonces eh pienso que sí está muy ligado a la lectura porque todo el análisis que uno puede hacer con la vista, cierto, es lectura, tú puedes mirar la foto de un pájaro, por ejemplo [...] te pones a pues a sacar tantas conclusiones de de... que te pueden llevar a... muy lejos en tus pensamientos y eso es lectura (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 3)

En este punto, encontramos que para el maestro Edebaldo surge una dicotomía en la cual él se posiciona frente a las prácticas de lectura, reconociendo que leer no se restringe solo a un tipo de texto, por lo cual, no se considera un literato, de hecho es un lector del mundo como lo menciona Freire (1991) y al igual que la maestra Juana. Para Edebaldo la lectura, por solo mencionar algunos, también implica leer contextos, pinturas y fotografías. Así, vemos que tiene una relación con la lectura que se encuentra ligada a su sensibilidad y subjetividad, la cual ha construido a lo largo de su experiencia vital y formación.

### ***7.3.1. ¿Solo se leen textos escritos?***

Al igual que la maestra Juana, el maestro Edebaldo tampoco es del norte de Antioquia. Él nació en Montería, Córdoba, contexto en el cual se formó y vivió gran parte de su vida. Lleva un poco más de nueve años viviendo en el territorio del norte de Antioquia, siendo maestro en sede de La Bramadora, experiencia que él señala como la más enriquecedora dentro su práctica pedagógica:

9 años y 3 meses si, eh, es la es la única experiencia certificada que tengo como como maestro desde que me vinculé estoy ahí en esa plaza y muy contento de estar ahí, de haber

querido venirme lo hubiera hecho hace rato pero no no haya estoy muy muy contento muy a gusto (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 1).

Es un maestro que vive apasionado de la experiencia que le genera la profesión y el contexto rural. Consiente de los retos, sobre las prácticas de lectura que acompañaron su llegada a la escuela en el año 2012, cuando llevaba ya algunos años graduado y ejerciendo en un contexto muy diferente al de postprimaria, además, se vio enfrentado a la enseñanza de la lengua castellana con una licenciatura que se relaciona con la enseñanza de las artes y no de la lectura ni de la escritura.

Imagínate que yo cuando llegué a la escuela y todavía no, pero cuando llegué a la escuela, me refiero a ese tiempo porque fue cuando inicié mi proceso pues de experiencia docente, eh, uno se da cuenta que que las condiciones hoy de los estudiantes. Uno se encuentra con estudiantes en sexto y séptimo que no leen. Me refiero pues a decodificar la prosa (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 4)

Recordemos que el maestro Edebaldo realiza esta aclaración de que los estudiantes no leen, con relación a la decodificación y la prosa, debido a que, desde en modo de ver oficial eran estudiantes que se encontraban fuera del sistema alfabetizado, pero recordemos que, para Edebaldo, aunque no se sepa leer, se lee. Sobre lo anterior él no contextualiza su punto de vista con un ejemplo con los niños:

La lectura de imágenes cuando ellos están, antes de que comience a leer, eso eso los motiva mucho la imaginación, cierto, la lectura de imágenes, cuando son capaces de de interpretar un libro con imágenes y contarlo y decirlo como si como si como si lo estuvieras leyendo, cierto (Anexo 3, entrevista Edebaldo 2021, p. 13)

Incluso, durante la conversación el maestro Edebaldo, él realizó otra referencia sobre la lectura que antecede a la palabra escrita que parece muy interesante: “si pues eh ellos leen el contexto leen leen todo lo que es todo lo que tienen a su alrededor, es algo innato que tiene cada cada estudiante cada cada individuo” (Anexo 3, entrevista Edebaldo 2021, p. 13). Pensar en la lectura como algo innato, en mi opinión, es acercarse a la comprensión del mundo, de las circunstancias, de lo vivido y la experiencia. Es una mirada poética que relaciona nuestros sentidos y pensamientos con lo que nos rodea.

Ahora, son estas dinámicas del contexto que encontró el maestro Edebaldo y sus concepciones, lo que comenzaron a construir su saber pedagógico, en el cual se plantea la lectura como una posibilidad para que los estudiantes crezcan personalmente, es decir, él identifico que

las condiciones que afectaban el hecho de que los estudiantes supieran leer o no, estaba determinado por dinámicas sociales y culturales de la comunidad, por esto, él comenzó a desarrollar unas prácticas de lectura con las cuales, siguiendo lo que plantea Petit (2009), los estudiantes creen una imagen de ellos frente a la lectura que les permitiera una representación más rica de sí, dejando de lado esas concepciones predeterminadas que construyeron a partir de sus familiares cercanos. Sobre esto Edebaldo nos contextualiza mejor:

eh, el proceso hay que fundamentarlo bien en la escuela, cierto, yo pienso que es allí sobre todo en comunidades como la mía La Bramadora rural, donde donde muchos padres son analfabetas y hay poco interés en involucrarse en eso, entonces que que les queda a ellos el maestro, cierto, es lo único que ellos tienen como para como para contagiarlos de ese amor por la lectura. (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 5)

Hasta el momento hemos visto que el maestro Edebaldo nos habla de dos de sus concepciones alrededor de la práctica de lectura, una que viene con relación a qué se lee y otra que viene permeada por la sensibilidad y el amor por la lectura, además, también nos habló de un propósito para las prácticas de lectura, con relación al estudiante. Todo lo anteriormente mencionado se conjuga en ese saber pedagógico que Edebaldo construye sobre cómo se enseñar a leer y para qué hacerlo, sobre esto nos menciona:

y muchas partes se se enseña a leer pero no pero no con un propósito, sino que solamente que el niño lee tantas palabras por minuto pero vale preguntale si comprendió, si entendió. Entonces yo pienso que ahí donde está la falla, cierto, en que en que el estudiante comprenda, es que es debe ser el objetivo de enseñar la lectura que el estudiante no solamente codifique el código, cómo suena la d con la a. Sino que sepan comprender lo que lee. (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 5)

En este punto, encontramos una relación entre el saber pedagógico del maestro Edebaldo y el de la maestra Mónica, ya que, en ambos la práctica pedagógica alrededor de la enseñanza de las prácticas de lectura apunta a que el estudiante encuentre puentes entre la lengua castellana y la matemática. Esto lo podemos ver más claro en el siguiente ejemplo: “enfaticarse en ese punto es tan importante, en la comprensión, que, si no pues cómo va a entender entonces niño, como te decía, un problema matemático sí no sabe comprender, cierto” (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 7). Pero, como lo menciona Zuluaga (1999) el saber que se localiza en las prácticas discursivas del maestro, en este caso las concepciones, dan cuenta de modificaciones, rupturas,



desniveles y enrarecimientos. Por esto, Edebaldo a diferencia de Mónica, también relaciona la comprensión con lo que los estudiantes pueden desarrollar fuera de la escuela, retomando ese propósito que él persigue frente a la relación del estudiante con él mismo:

La lectura como que ha sido una habilidad para la vida, la van a necesitar mucho en su proceso en su proceso académico, cierto, inicial y los que vienen posteriores. Y también después en su en su su en su vida profesional o en lo que se vayan es empeñar cuando como adultos. (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p.7)

Finalmente, el saber pedagógico del maestro Edebaldo posiciona las prácticas de lectura dentro de la escuela como “un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar las líneas de nuestro destino escolar, profesional, social. (Petit,1999, p.63). Es decir, la respuesta que ha construido Edebaldo para la pregunta ¿para qué leer? tiene como punto de partida una sensibilidad, el gusto por la lectura y una idea de ser y estar ser en relación con el mundo, la cultura y la sociedad.

### ***7.3.2. La lectura como posibilidad para forjar el pensamiento***

Actualmente el maestro Edebaldo vive en la cabecera municipal de Yarumal y recorre, todos los días los cuarenta minutos que hay para llegar a su escuela. Graduado como Licenciado en Educación básica con énfasis en Artística y Música, de la Universidad de Córdoba, en el año 2008. Para el año 2016 resultó beneficiado con una beca del Ministerio de Educación Nacional con la cual realizó una Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia, maestría que enfocó al análisis de la lectura inferencial.

Es curioso ver como cuando hablamos con el maestro Edebaldo, se marca un punto de quiebre frente a los estudios que ha realizado, ya que él mismo identifica un cambio en su práctica pedagógica, sobre todo, alrededor de para qué leer, antes les mencionamos los propósitos que guían las prácticas de lectura en relación a para qué leer, pero ahora hablaremos de forma más enfática en los propósitos que Edebaldo persigue con la enseñanza de las prácticas de lectura.

Esto se debe, a que él realiza ciertas disertaciones como las que efectuaba Paulo Freire, en este caso él nos menciona el propósito emancipador que tiene para él las prácticas de lectura, idea que se encuentra muy relacionada con lo que menciona Petit (1999), cuando hace referencia a que leer proporciona justamente esas armas para atreverse a tomar la palabra y revelarse, En este

sentido, Edebaldo piensa la enseñanza de la lectura en una analogía con el desarrollo del pensamiento:

Hay que enseñarlo a pensarse, al muchacho hay que enseñarlo a pensar, digamos que no solamente uno imponiéndole lo que el profesor quiere solamente, al estudiante también hay que escucharlo, al estudiante también hay que escucharlo sus... cuál es su punto de vista frente a frente a distintas realidades. Entonces eh hay que enseñarlos a pensar, a pensar, a que su opinión también cuente que no solamente eh es la opinión del maestro, como de pronto se enfatizaba en el pasado, cierto. (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 6)

Un pensamiento que se construye bajo estrategias como la participación, el diálogo y la oralidad, porque desde su perspectiva, Edebaldo considera que son maneras para involucrar al estudiante, sobre todo, porque la emancipación a la que él apunta, retoma un propósito del que ya hemos hablado y que le resulta fundamental, retomando a Petit (1999), lo que Edebaldo pretende es una emancipación en la cual el estudiante se abra camino a construirse a sí mismo, a pensarse, a darle voz a sus deseos, sueños y sufrimientos y finalmente darle un sentido a su propia vida, en palabras del maestro Edebaldo:

lograr que ellos eh rompan ese hilo y se expresen, digan lo que siente, involucrarlos de alguna manera. Para que... pues para poderlos guiar, cierto, un estudiante callado que nunca dice nada, uno no sabes ni cómo está, ni cómo. Hay que buscar la manera de de de poderlo involucrar de poderlo eh, de poderlo eh poner en en acción con todas esas con todos eso pensamiento que se guardan (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 18)

De esta manera, finalizamos reconociendo el saber del maestro Edebaldo sobre ese propósito que él propone sobre el para qué de las prácticas de lectura, un saber que “está formado por la regularidad de una práctica susceptible de historiar”. (Zuluaga, 1999, p. 66) debido a que vemos que este saber se puede rastrear en la formación y rupturas que ha tenido como maestro, a través de los años.

### ***7.3.3. El saber pedagógico, una amalgama entre los intereses formativos y personales***

El maestro Edebaldo aparte de la pasión que tiene por la educación, también tiene un fuerte llamado por las aves. En sus ratos libres se dedica al avistamiento y fotografía de aves, habilidad que ha adquirido desde el empirismo y la autonomía. Pero, cuando le pregunté por sobre como su

afición refiere de mucha paciencia fue para él imposible desligarlo de su experiencia vital con la lectura, por esto me dijo:

claro sí, pienso que es una habilidad que se va... igual que la lectura la lectura es una habilidad que que se desarrolla con la práctica. Entonces eh la fotografía también, la fotografía es un arte que que se desarrolla practicándola, cada uno de esos parámetros que tiene que tiene la fotografía (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 3)

Para un maestro, es casi imposible desligarse de esos yo que lo habita en la multiplicidad de su ser y quedarse solo como maestro en las paredes que conforman su aula. Cuando estamos enseñando hay cosas de nosotros mismos que entran a formar parte de nuestra práctica pedagógica, en este caso, así como en la maestra Mónica veíamos que era su sensibilidad, en el maestro Edebaldo aquello que permea su enseñanza es la experiencia, incluso es en la experiencia, que él mismo reconoce un saber, pues esta lo ha llevado a cambios en sus concepciones y de prácticas pedagógicas que han enriquecido su enseñanza:

Es ahí donde realmente comienza tu formación pienso yo, como docente, ahí es donde te comienzas a fortalecer como docente, a partir de todas las experiencias, a partir de tratar con la comunidad, con un padre de familia enojado, con un padre de familia. Entonces todas esas situaciones van formando en uno digámoslo una identidad, cierto...pero eso por eso considero que la experiencia es la base de todo conocimiento, porque... porque ella es la que realmente le enseña la realidad a uno (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021p. 16)

Así, vemos que la concepción que Edebaldo ha construido alrededor de la experiencia, se corresponde con la construcción del conocimiento, es decir, para él la experiencia es la que le ha enseñado, sobre sí mismo y su profesión. Por tanto, el saber pedagógico en relación a la experiencia alrededor de las prácticas de lectura, gira en torno a tres sentidos, el primero como un punto de partida para plantear y replantear su enseñanza, el segundo como una manera de enseñar a sus estudiantes, y por último, en diálogo con las prácticas de lectura.

Comencemos considerando aquel saber sobre la experiencia que tiene relación con la enseñanza, esta es importante porque ayuda a comprender aquellas concepciones que ya habías analizado del maestro Edebaldo y en las cuales basa el qué, por qué y para qué de las prácticas de lectura:

Eh, a lo largo de los años pues ha... con la experiencia que he ido adquiriendo, eh, he hecho algunos esfuerzos para tratar de hacer que los estudiantes. Quiero que el estudiante lea y que además sepa qué hacer con la lectura (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021p. 4)

Por otro lado, ese segundo momento que se inscribe al saber pedagógico de la experiencia, se direcciona y piensa para los estudiantes. El maestro Edebaldo hace un análisis de esos aprendizajes que resultan ser significativos precisamente porque están atravesados por la experiencia concreta, es decir, los estudiantes adquieren conocimiento sobre las prácticas de lectura con eso que han realizado tanto fuera como dentro del aula:

no y todas las experiencias que uno logre como como... eh ofrecerles a ellos, todas las experiencias que uno logre ofrecerle a ellos. Es muy valioso porque porque ahí queda cómo esa semillita, cierto, ahí queda esa semillita que que contribuye pues a esa formación que ellos que ellos están desarrollando en en ellos mismos (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021p. 15)

Aun que, en este caso se hable de la experiencia como método, este no debe darse como un simple procedimiento que soporta la pedagogía, debido a que se encuentra sustentado en aquello que plantea Zuluaga (1999), en lo cual se puede entender la experiencia como una trama de nociones que contribuyen a la formación del hombre y su conocimiento. Así, tenemos ese diálogo de la experiencia con las prácticas de lectura, que el maestro Edebaldo narra de la siguiente manera:

La inferencia tiene mucho que ver con el conocimiento previo, si uno no tiene un conocimiento previo no se puede inferir, si tú de pronto desconoce el contexto de un meme, de un chiste no lo vas entender. Entonces, eh, de acuerdo a todas esas experiencias que ellos tienen, es que puede inferir de acuerdo a lo que tienen, si tiene poco van a inferir poco, si si tienen entre más bagaje tengan se le va hacer más fácil hacer inferencias. (Anexo 3, entrevista Edebaldo, 2021, p. 17)

Finalmente, la experiencia como saber pedagógico piensa la educación en relación a lo que se vive en el aula y fuera de ella. Es un saber que, como lo menciona Ríos (2018), visibiliza nuevas regiones de conceptos y problemáticas referidas a la enseñanza, en este caso una enseñanza que gira en torno a las diferentes posibilidades de experiencias tanto para el maestro, como para los estudiantes.

Para concluir, las anteriores historias son una pequeña muestra de lo mucho que queda por explorar en relación al maestro y su saber pedagógico. Fueron diversos los panoramas que pudimos

reconstruir y eso que no hemos solo tomamos un área; imaginemos lo que podemos hacer al tomar otras y los muchos caminos que se pueden abrir incluso al pensar en todas las perspectivas que nos ofrece la educación rural.

## Conclusiones

Ha llegado el fin de este camino investigativo por los saberes pedagógicos que han construido los maestros Juana, Mónica y Edebaldo alrededor de las prácticas de lectura, un recorrido que nos ha llevado por diferentes prácticas pedagógicas, concepciones y contextos, frente a los cuales nos hemos detenido para tratar de comprenderlos y reconocerlos.

Todo este viaje, me llevó a reconocer varios asuntos interesantes que se plantearán en las siguientes líneas, a manera de conclusiones. El primero de ellos deviene de los saberes pedagógicos, debido a que lo primero que se debe tener en cuenta al momento de analizarlos es que estos no son estables, se van transformando y modificando, por eso veíamos que un mismo saber tenía varias aristas que lo constituía. Incluso, un saber pedagógico puede ser la base para crear uno nuevo.

Por otro lado, la segunda conclusión a la que les quiero hacer alusión es sobre la percepción y concepciones que tienen los maestros alrededor de lo que implica la enseñanza de las prácticas de lectura en la ruralidad, esto se debe a que cada maestro perseguía un propósito distinto direccionado por las preguntas ¿qué es la lectura? ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña? Las cuales encontraban una respuesta en su sensibilidad, experiencia, formación y trayectoria de vida.

En tercer lugar, otra de las conclusiones que ha salido a flote a lo largo de todo este recorrido, es aquella que reconoce como la formación del saber pedagógico se establece desde diferentes maneras, cada una, particulares para cada maestro. Así, la maestra Mónica construye un saber pedagógico en el cual tiene un papel preponderante la formación académica que ella recibió; diferente a lo que pasa con la maestra Juana el cual parte del tránsito que ella ha realizado por los diferentes modelos. Mientras, que para el maestro Edebaldo es reflexión a partir de su experiencia la que ha configurado su saber pedagógico.

Dentro de este trabajo, me encontré varias relaciones interesantes que debo mencionarles. Por esto, me permito hablarles de un saber pedagógico que llamaré como: Saber pedagógico del norte antioqueño. Pensado en relación a lo que plantea Zuluaga frente a su investigación “Hacia una historia de la pedagogía en Colombia”, ya que como ella menciona:

Esos dominios de investigación deben ser apoyados por trabajos monográficos que vayan estableciendo por comparación identidades y diferencias entre los elementos presentes en los discursos regionales (por autores o por temas) que al final serán incorporados al saber

pedagógico como figura compleja de relaciones interdiscursivas, y entre discursos y prácticas. (Zuluega, 1999, p. 81)

Así, pretendo en este momento, realizar conexiones estratégicas entre las historias de vida que juntos reconstruimos para hablar de esos saberes que son comunes a los maestros Juana, Mónica y Edebaldo. De esta manera encontramos, en primer lugar, que existe una práctica, puesta en el saber pedagógico de los maestros, que se orienta desde el para qué de las prácticas de lectura. Este saber apunta al desarrollo de estudiantes que hagan parte de la cultura escrita, para lo cual parten del análisis del contexto particular de cada sede. Así vemos que los maestros construyen un discurso alrededor de la importancia de la lectura como una práctica académica y social, esto se evidencia cuando plantean su enseñanza bajo concepciones y metodologías como la lectura orientada a la comprensión, la inferencia y la criticidad.

En este caso, la comprensión nos abre paso a ese segundo lugar de conexión entre el saber de estos maestros y que tiene que ver con la intencionalidad que se le pone a las prácticas de lectura, ya que esa intencionalidad se encuentra ligada con las adaptaciones curriculares, como por ejemplo el cambio en el uso de las guías de postprimaria frente al uso de las guías del PTA, las prácticas de lectura relacionadas con las TIC, el contexto y los gustos, la lectura como experiencia, como desarrollo comunitario, como memoria, como resistencia, como una pregunta constante.

En tercer lugar, tenemos que muchos de los saberes que han generado estos tres maestros vienen dados por su experiencia y autonomía, sobre todo, puestos en ese ejercicio de la pregunta, la acción y la tensión, ya que se han distanciado de aquellos sentidos comunes y tradicional, para crear unos parámetros diferentes para sus saberes. Así vemos que ellos mismos consultan, investigan y se preparan.

Ahora, por otro lado, me gustaría presentarles muchas líneas que quedaron abiertas para una próxima investigación, una línea que tiene para mí que ver con el saber y que a su vez es un hallazgo dentro de esta investigación. Todo comenzó con una de las preguntas que diseñé para las entrevistas, al inicio debo aceptar que la consideraba como una formalidad de relleno para iniciar la conversación, aun así, lo que esperaba yo que sirviera para introducir la historia de vida, pasó a tener respuestas que fueron más allá del saber pedagógico sobre las prácticas de lectura que esperaba encontrar y comenzó a abordar un saber que es propio, único, y el primer saber, a mí manera de ver, que los maestros rurales logran con las prácticas pedagógicas que llevan a cabo a diario en la escuela alrededor de la enseñanza.

Este saber del que hablo, lo denomino ser maestro rural, puede que otros lo llamen y lo entiendan diferente. Pero en sí, este saber se recoge bajo esas primeras impresiones y construcciones que van realizando los maestros cuando se enfrentan por primera vez a la educación rural que se caracteriza por un enfoque metodológico caracterizado por un mono docente y un modelo de educación flexible. Esto lo propongo en relación a que a partir de ahí se van construyendo esa identidad del maestro que se relaciona con ese saber pedagógico que imagino se relaciona con la forma en la que el maestro maneja, por ejemplo, todos los grados en una misma aula, en como distribuye el tiempo y en como organiza el trabajo. Puede que estos puntos se hayan abordado dentro de este trabajo, pero se realizó de forma muy somera, por eso propongo volver la mirada a ellos.

A su vez, queda aún abierta la pregunta por los saberes pedagógicos que crean los maestros alrededor, sobre todo, si pensamos en las áreas del currículo que aún nos faltan por analizar y contextualizar. Además, lo que se abordó en este trabajo es solo el primer paso para seguir profundizando sobre el saber pedagógico en el norte de Antioquia.



## Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Mexico. Siglo XXI.  
<https://cutt.ly/QRBtii9>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado, voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), pp. 711-734
- Bolivar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE, Universidad de Granada.  
<https://cutt.ly/bRBtIzK>
- Buitrago, L., Argüello, A., y Leal Da Costa, C. (2018). La maestra rural y el saber pedagógico, construcción social desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 03 (09), p. 943-965. <https://cutt.ly/gRBywEY>
- Castillo, J. (2018). *Los saberes de las maestras de una escuela rural. Apuntes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]*. Archivo digital. <https://cutt.ly/WRByk0n>
- Cerda, H. (2008). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho LTDA
- Cegarra, J. 2012. *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. *Cinta moebio* (43), 1-13. <https://doi.org/d8tk>
- Cue, A. (Ed.). (2003). *Cultura escrita, literatura e historia coacciones transgredidas y libertades restringidas conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. Fondo de Futura Económica
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, practica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12 (Ext). 88- 10. <https://cutt.ly/NRBuThy>
- Erazo, Y. (2020). *Trayectos de vida: los maestros y la construcción de saber pedagógico en contextos rurales de San Juan de Urabá*. [tesis de pregrado. Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10495/14957>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de cultura económica
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.  
<https://cutt.ly/zRBu62t>

Galeano, M. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Fondo Editorial FCSH.

Guber, R. (2001). Etnografía: método, campo y flexibilidad. Bogotá D. C., Colombia: Editorial normal

Hernández, F., y Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 165-175. <https://cutt.ly/ARBiCLW>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (pp. 1-6). Fondo de Cultura Económica. <https://cutt.ly/DRBoqWw>

Mateos, M. Martín, E. y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. Pozo, N. Schever, M. Pérez Echavarría, M. Mateos, E. Marín y M. De la Cruz. (Ed). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 231-239) Editorial GRAÓ

Matijasevic, M., y Ruiz, A. (2013). La construcción social de lo rural. Revista latinoamericana de metodología de la investigación social, (5), 24-41. <https://cutt.ly/CRBoaJB>

Meek, M. (2004). En torno a la cultura escrita. Fondo de cultura económica.

Ministerios de Educación Nacional. (2014). Plan nacional de lectura y escritura “leer es mi cuento”. Componente de Formación a Mediadores. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/IRBoRny>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie río de letras. <https://cutt.ly/kRBoPou>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/ERBoMjv>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/7RBo82g>

Ministerio de Educación Nacional (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Serie río de letras. <https://cutt.ly/pRBpzEQ>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Postprimaria. Bogotá, Colombia.; Mineducación. <https://cutt.ly/MRBpbA6>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). “Todos a aprender” Programa para la transformación de la Calidad Educativa. Comunicaciones Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/DRBpT4q>

Ministerio de Educación Nacional (SF). Telesecundaria. Mineducación. <https://cutt.ly/SRBpPki>

Montoya, A. (2016). Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria [Tesis de maestría. Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/123456789/2099>

Murillo, J. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI [tesis doctoral. Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/123456789/2194>

Pardo, L., y Gamba, C. (2014). Construcción del concepto de lectura: encuentro con los rumiantes de palabras. *Códices*, 10 (1), 71-93. <https://cutt.ly/URBp4OV>

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Editorial Océano de México, S.A. de C.V

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Schever, M. Pérez Echavarría, M. Mateos, E. Marín y M. De la Cruz. (Ed). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-50) Editorial GRAÓ

Restrepo, M. (2019). Institución educativa San Luis, Yarumal, 1899-2019. Panamericana Formas e Impresos S.A.

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. <https://cutt.ly/ORBafBx>

Simarra, R., y Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, 8 (1). 198-215. <https://doi.org/g4d6>

Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio?. Editorial cara Parens, Universidad Rafael Landívar. <https://cutt.ly/QRBanuR>

Villegas, V. (2009). La evolución del concepto saber pedagógico. Su ruta de transformación. Revista Educación Y Pedagogía, 15(37), 157-184. <https://cutt.ly/pRBaUmW>

Zuluega, O. (1999). Pedagogía e historia. La historia de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Siglo de hombre editores, Editorial Universidad De Antioquia.