

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN
RURAL**

SANDRA MILENA CÉSPEDES GONZÁLEZ
Estudiante

MAURICIO MÚNERA GÓMEZ, Mg.
Asesor

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL SUROESTE
2014**

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA. UNAS PRIMERAS PALABRAS	5
Antecedentes	6
El encuentro con una escuela campesina	19
Algunos elementos para construir el problema	22
Propósitos de la investigación	27
La razón de ser de este viaje	28
Acerca de los modos de hacer el recorrido	30
2. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA RURAL	39
UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES	39
Acerca de lo que es leer	40
Acerca de lo que es escribir	43
Acerca de la práctica y de las prácticas de lectura y escritura	46
Acerca de la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura	52
UNA APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN RURAL COMO ESPACIOS PARA LA DEMOCRACIA	58
Acerca de lo que ha venido siendo la educación rural	58
Acerca de las condiciones de la educación en la ruralidad	65
Acerca de los procesos de educación rural como espacios para la democracia	69
A MODO DE CONCLUSIÓN. HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN Y DESDE LA ESCUELA RURAL	73
3. CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN RECONSTRUYENDO VOCES... MIENTRAS LEEMOS Y ESCRIBIMOS EN UNA ESCUELA CAMPESINA	76
PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA	76
Significaciones de la lectura y la escritura en la escuela rural, una experiencia para conocer y también para ser	77
Prácticas de lectura y escritura en el aula de clase rural, una dicotomía entre saber y no saber	85
PROCESOS DE EDUCACIÓN RURAL	92
Vidas campesinas... historias y condiciones de ruralidad que solo a veces van a la escuela	93
Aquello de ser campesino, un concepto y un estilo de vida que toma nuevos rumbos en la escuela rural	99
¿Nos hemos preguntado por la razón de ser de la educación rural? Una actividad curricular por construir	103

Una escuela rural que puede leer y escribir con sus campesinos	109
REFLEXIONES FINALES Y OTRAS APERTURAS	113

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Esquema de resumen de implementación de técnicas de recolección de información	34
TABLA 2. Proceso de análisis de la información. Resultados de categorías y tendencias, después del proceso de análisis	36

AGRADECIMIENTOS

*A Mauricio Múnera, mi compañero de trayectos,
quien ha sido oportuno en cada uno de mis momentos,
quien ha sabido esperar sin dejar de creer.*

*A los niños y jóvenes de la Institución Educativa San Isidro
quienes han inspirado en mí
la maestra que ahora soy.*

PRESENTACIÓN

La propuesta de investigación *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, es una idea que nace de una inquietud en la experiencia docente y que se materializa en el marco del proceso de formación docente de la Maestría en Educación desde la línea de Enseñanza de la lengua y la literatura, con el grupo de investigación *Somos Palabra: formación y contextos*. Nuestro interés de investigación está focalizado en los procesos de educación rural y los modos singulares a través de los cuales se desarrollan en ellos prácticas de lectura y escritura.

Organizamos el texto en tres capítulos: Construcción del problema, Construcción conceptual y Construcción de los análisis e interpretación. En el primer capítulo exponemos los elementos que sitúan la investigación en un contexto educativo rural específico, que es la Institución Educativa San Isidro del municipio de Santa Rosa de Osos, al norte de Antioquia. El problema plantea los elementos que guían y dan razón de ser a la investigación. En el mismo capítulo presentamos los desarrollos del proyecto según las lógicas de una ruta metodológica. Este último apartado ofrece ideas acerca la postura ideológica que adopta esta propuesta en relación con la metodología de investigación, orientada desde las concepciones del enfoque cualitativo, cuyo tipo de estudio es etnográfico. El diseño metodológico se encuentra vinculado a esta concepción que orientó el proceso de recolección de información a través de tres técnicas: la Observación Participante, la Entrevista en profundidad y los Grupos de discusión.

El segundo capítulo constituye un entramado conceptual que busca sustentar la pregunta de investigación a través de los dos ejes transversales que la constituyen. Por lo cual, expone *Una aproximación a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales* y *Una aproximación a los procesos de educación rural como espacios para la democracia*.

Cada uno de estos apartados configura los conceptos implicados desde unos referentes teóricos que permiten crear un primer esbozo acerca de lo que esta propuesta asume según los sentidos de la pregunta de investigación. No establecemos allí desarrollos conceptuales ya dados por sentado, tan sólo figuran unas primeras líneas de sentido que, incluso, dejan en apertura la discusión.

El tercero y último capítulo presenta la construcción de los análisis e interpretación de la información, a través del cual reseñamos el encuentro con los actores educativos de la población de estudio y nos acercamos a la comprensión de las concepciones, percepciones, imaginarios y modos de nombrar sus realidades para reconstruir sus sentidos mediante un ejercicio de análisis e interpretación.

Este ejercicio de investigación, como eje del proceso de formación docente dentro de la Maestría en Educación, se constituye en un espacio para la reflexión permanente y para el fortalecimiento del saber específico sobre la enseñanza de la lengua y la literatura de frente a la preocupación por las problemáticas de la educación en la localidad y en la región y con la posibilidad para pronunciarnos sobre estas realidades, así como también es una experiencia para repensar permanentemente el propio proyecto de vida profesional.

1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

UNAS PRIMERAS PALABRAS

Mis inquietudes, incertidumbres y búsquedas como maestra en ejercicio son momentos de un camino que ya trae su trayecto. Un trayecto que guarda una historia de infancia, época en la que aún no me surgía la pregunta por el encuentro entre dos mundos tan distintos: mi vida como campesina y mi escuela rural, pues había sido más importante conservar las sensaciones espléndidas que tenía en el contacto con las letras, con la magia de las palabras y hasta con lo que no es posible para las palabras. Mientras caminaba sin prevenciones, la atracción por la experiencia escolar es tal, que la decisión sólo podría estar puesta en ser maestra y en compartir en la escuela la posibilidad de descubrir el lenguaje, de construirlo y de hacerlo vida en mi propia vida.

Mi vida cotidiana de maestra está puesta una vez más en la educación rural, pero ahora con el compromiso de pensar la escuela, de hacer escuela. Es hora de dibujar nuevos trazos. Forjar un ejercicio de investigación es la posibilidad para recorrer un nuevo trayecto del camino, a su vez para acompañar una comunidad campesina a través de las historias y las voces de los niños, jóvenes y maestros que allí construyen su vida escolar. Es entonces ésta, una experiencia de investigación educativa que se interesa por la cultura escolar de una comunidad rural y, especialmente, por sus prácticas de lectura y escritura, por comprender sus particularidades y por permitir que esta escuela se lea en sus propias voces y en la voz de esta maestra que vive una historia rural con el deseo leer y escribir aquel mundo justo con sus sujetos, sus concepciones, sus ficciones y realidades.

Ahora bien, después de reconocer que este ejercicio de investigación nace desde una pregunta a mí misma y, que por ello, está situada desde mi experiencia como maestra, pasaré a presentar este texto valiéndome del recurso de la primera persona, pero ya en plural, dadas las implicaciones que tienen las voces de los sujetos de esta investigación como la más valiosa oportunidad para construir y reconstruir sus concepciones y formas particulares de ser y hacer comunidad educativa rural. El plural acude entonces a la posibilidad que tengo como

investigadora, de apoyarme en aquellas experiencias, en aquellas voces que son el sustento de lo que a continuación pronuncio.

A través de este capítulo tendremos un primer momento en el que reseñaremos sobre algunas experiencias de conceptualización e investigación que también muestran su interés por la educación rural, por la experiencia escolar con la lectura y la escritura y, que además, han aportado al estado de la cuestión. Luego ilustraremos un poco la vida cotidiana de la Institución Educativa San Isidro del municipio de Santa Rosa de Osos como población focalizada de este estudio y como referente de las conceptualizaciones y reflexiones a las que más adelante llegaremos, finalmente, indicaremos los propósitos y pertinencia de esta experiencia, ligados a la construcción de una pregunta de investigación asumida como ruta y como la esencia del paradigma y la metodología que asume dicha propuesta. Estos elementos permiten la construcción del problema de investigación como un tejido de situaciones de varios órdenes puestos en un contexto específico, desde las experiencias y concepciones de mundo de unos sujetos que dan razón de ser a esta búsqueda.

Antecedentes

En el rastreo de antecedentes reconocemos aportes conceptuales y hallazgos particulares relacionados con la educación rural y, con la lectura y la escritura como prácticas escolares y sociales. Encontraremos a continuación antecedentes discriminados en teóricos, legales e investigativos. Los primeros son construcciones sobre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, y conceptualizaciones y reflexiones sobre la educación rural; los segundos exponen, desde algunas políticas del estado colombiano para la enseñanza de la lengua y la literatura, concepciones de lectura y escritura y algunas propuestas acerca de metodologías flexibles implementadas en educación rural en el país; los últimos presentan ejercicios de rastreo, problematización e indagación desarrollados a propósito de la lectura y la escritura en comunidades campesinas y, específicamente, en procesos de educación rural.

En la ruta de antecedentes teóricos como primera instancia, tenemos el texto de Paulo Freire: *La naturaleza política de la educación*. Allí el autor expone experiencias en educación

rural y vincula esta construcción a la historicidad, cultura e ideologías de comunidades campesinas apoyado en relatos de campesinos de Brasil. Todo ello lo plantea en sintonía con la manera en que los educadores pudiesen comprender estas dimensiones diferenciales de vida y estas formas de concebir el mundo, poniéndolas en diálogo con los procesos de alfabetización como posibilidad para desarrollar una *comprensión crítica* de los cambios del mundo, sus lógicas y sus transformaciones. Construye además, toda una conceptualización alrededor de la lectura y la escritura como procesos que van más allá de la decodificación, para ser entendidos a partir de la relación existente entre *lenguaje, pensamiento y realidad*. Lo anterior se puede comprender según las siguientes líneas: “Aprender a leer y escribir, por lo tanto, no tendrán significado alguno si se logra a través de la repetición puramente mecánica de sílabas.” (1990, p.46). Esta concepción resulta ser un llamado a los educadores para que comiencen a asumir los procesos de alfabetización atendiendo a las realidades y momentos de cada sociedad.

Freire (1990) ilustra su reflexión desde la descripción que un campesino brasileño hace de un ejercicio de codificaciones, de donde, la explicación de este sujeto es: “No puede decirse que el nativo sea analfabeto, porque vive en una cultura que no reconoce alfabeto alguno. Para ser analfabeto hay que vivir allí donde existe un alfabeto y uno lo desconoce”. (p. 39).

En este caso, las reflexiones de Freire provienen de experiencias relacionadas con la alfabetización de adultos, presentadas a partir de las implicaciones de la reforma agraria de su país (en los años 80) y de los cambios que ésta propició en los ámbitos culturales, políticos y educativos, de manera especial en lo referido a las exigencias para la enseñanza de la lectura y la escritura desde la mirada de la escuela como institución social.

Siguiendo en la línea de Freire, encontramos en su Primera carta de *Cartas a quien pretende enseñar*, un planteamiento en el que indica que leer y escribir son prácticas que surgen de las experiencias que cada sujeto tiene en su vida cotidiana. En la escuela se construyen a través del compromiso con la comprensión y con los modos de situar la experiencia escolar en *el mundo de lo cotidiano*, dado que la construcción del conocimiento práctico ha de ser precedente del conocimiento científico. En este contexto Freire (2006) expone la siguiente consideración

para comprender el sentido de la enseñanza de la lectura y la escritura y sus vínculos con la experiencia del conocimiento:

Una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de *estudiar* siempre implica el de *leer*, aunque no se agote en este. De *leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos de texto. (p. 30)

A través de esta postura el autor sustenta también que la lectura y la escritura como prácticas escolares requieren un ejercicio de enseñanza y estudio de fuerte rigurosidad. Así como también son prácticas de arraigos históricos, culturales y sociales; son experiencias vivas con el mundo, con un mundo particular. Ambos momentos de la lectura –la *lectura del mundo* como antecedente de la *lectura de la palabra* – son apreciables y se convierten en preocupaciones escolares.

Por su parte, Emilia Ferreiro (2002) manifiesta en su texto *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, que “los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.” (p. 13). Su aporte en la presente investigación adquiere razón de ser por cuanto el planteamiento teórico de estos procesos de frente al concepto de democracia y al ideal de vivirlo en Latinoamérica, en donde estas prácticas, justamente, son analizadas ante problemáticas como las nuevas maneras de comunicarnos mediante las tecnologías de la información, los editores de textos y la diversidad cultural, cuyas consecuencias son ideológicas y políticas y abren camino a la acción reflexiva.

Por su parte Delia Lerner, en su texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, destaca el carácter sociocultural de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, para ello se sitúa en el campo curricular y desde allí llama la atención sobre esta condición para que guarde relación con la condición social de los estudiantes. De este modo Lerner nos ha dejado en claro que es fundamental instalar en la escuela las prácticas de lectura y

escritura como objetos de enseñanza, reconociendo su devenir histórico y cultural en determinadas dinámicas sociales y sus usos situados, dadas las particularidades de sus usuarios como ciudadanos. Ella indica que “lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.” (Lerner, 2001, p. 26).

En esta dirección los aportes de Lerner nos acercan a una reflexión sobre las implicaciones didácticas que tiene la enseñanza de la lectura y la escritura desde su condición discursiva, señala rutas para asumirlas como prácticas de aula reconociendo su devenir histórico y su carácter social y problematiza la función del conocimiento en la escuela, dado que el saber práctico merece un lugar de respeto tanto como lo ha venido ganando el saber científico.

De otro lado, Ana María Chartier y a Jean Hébrard, se han interesado en el asunto propiamente histórico de la lectura y la escritura. En su artículo *Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia* presentan un análisis de las actividades que los seres humanos hacen con lo escrito desde el punto de vista de su historia, intentando ver cómo cambian en el tiempo dichas actividades para reinventar una y otra vez la razón de ser de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de las personas y en sus lógicas culturales.

Nos señalan Chartier y Hébrard (2000) que “el dominio de la escritura es a la vez una necesidad y un poder” (p. 23), de modo que, también consideran la lectura y la escritura como actividades que tienen un lugar en la vida cotidiana de sus usuarios de donde su razón de ser está vinculada a sus actividades diarias y a la función social de estas y que, además, se particularizan como posibilidades para la democracia, es decir como agenciamiento de formas de participación, y para la construcción de lugares políticos dadas las condiciones individuales y comunitarias de sus usuarios.

Después de haber explorado estos referentes sobre lectura y escritura, pasamos a rastrear algunas propuestas que tienen que ver con procesos de educación rural. Iniciamos con Rodrigo Parra Sandoval, quien expone en su artículo *La calidad de la educación en la escuela rural*, una serie de factores asociados a la calidad de la educación en la escuela campesina. En este sentido, Parra (1992), nos ha señalado que los procesos de modernización han sido una fuerte causa para que la escuela rural se convierta en *vehículo homogeneizador* de la cultura rural; ligado a ello los maestros juegan el papel de urbanizadores culturales en estos contextos generando así, *procesos migratorios campo-ciudad*; del mismo modo, la escuela como elemento extraño a la cultura campesina genera un *choque cultural* dada su tarea de socialización secundaria y sus típicas formas de distribución del conocimiento.

Parra indica que los modos en que suceden los procesos de educación rural están asociados a la formación del maestro frente a la comprensión de la cultura campesina y desde allí, la necesidad de asumir el conocimiento local y práctico articulado al conocimiento escolar. En esta medida, los diseños curriculares estarían correspondiendo con una idea de conocimiento que permite la articulación entre la teoría y la práctica, la cual es pertinente para pensar la formación en la democracia y para el desarrollo de prácticas que permitan convivir en sociedad y para mejorar los modos de vida de las comunidades. Dicho fenómeno implica una reforma política de la formación de los nuevos maestros y de los que están en ejercicio en función de la configuración de currículos en la escuela rural que correspondan con la mentalidad y prácticas de vida de sus miembros, de sus arraigos y proyectos de vida como campesinos. (p.278)

Por su lado, Luis Oscar Londoño (2008) presenta el texto *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte*, en el que desarrolla reflexiones y propone algunas perspectivas para tratar dos temas esenciales: la educación como experiencia estratégica en los modos de concebir el territorio y, la ruralidad bajo la perspectiva de *nueva ruralidad* o, lo que es lo mismo, de una nueva mirada del campo, basada no en la carencia sino en el potencial tanto humano como natural.

Allí, Londoño plantea vínculos entre la educación rural y las teorías del desarrollo y la economía rural desde los cuales indica que la escuela debe comprometerse con la formación de sujetos de conocimiento protagonistas de la transformación de su cultura. A través de un ejercicio de exploración de fuentes documentales, el autor recupera perspectivas epistemológicas y posturas ideológicas para acercarse a la comprensión de las propuestas de acción implementadas en educación rural en el departamento de Antioquia. Su propósito final tiene que ver con generar conversaciones y nuevas preguntas sobre el tema.

Por otra parte, rastreamos el trabajo de Rosa María Torres *Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia*, en donde explica mediante cinco consideraciones las razones por las que la experiencia se convierte en referente obligado de publicaciones educativas por organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, pues según la autora, a pesar de sus limitaciones, varios países buscan replicarla. Así, Escuela Nueva (EN) logra convertirse en alternativa dentro del sistema educativo formal del país, pasando de ser *un proyecto local a ser política nacional*, “un largo proceso de cerca de dos décadas, sumadas a al menos otra década de experiencia previa acumulada, es pues el que media entre aquel proyecto local y el actual programa de cobertura nacional y proyección internacional”. (Torres, 1992, p. 2).

Más que una metodología, Escuela Nueva se constituye en una propuesta sistémica, en tanto favorece una visión integral de la escuela rural desde el funcionamiento equilibrado de distintos componentes de la gestión escolar. Por ejemplo, desde la noción de desarrollo del componente curricular indica Torres que “las cuestiones curriculares ocupan un lugar destacado en EN. Elementos clave son la Metodología Activa empleada, los materiales de estudio -llamados Guías de Aprendizaje-, los Rincones de Trabajo, la Biblioteca Escolar, el Gobierno Escolar y la Promoción Flexible”. (Torres, 1992, p. 3). De igual modo, la capacitación docente y las dinámicas que vinculan a la escuela con la comunidad, así como su filosofía inspirada en la

escuela activa, son asuntos que le dan validez a este programa, no sólo por sus objetivos declarados, sino por sus resultados¹.

Pasemos ahora a otro grupo de propuestas rastreadas durante nuestro trayecto. Son los antecedentes de orden legal. Para el caso, nos detuvimos en dos directrices curriculares propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional que generan orientaciones para la enseñanza de la lengua y la literatura y sus modos de concebir la lectura y la escritura, así como otros que dan indicaciones sobre cómo en el país se asume la educación rural.

Tenemos entonces el documento *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)*, que se constituye en una propuesta para fomentar en los docentes el estudio y apropiación de los conceptos asociados al sentido de la pedagogía y la preocupación acerca de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, asuntos que convergen en la construcción de los currículos particulares entre otras tensiones relacionadas con la evaluación en educación. El documento sustenta la concepción del lenguaje “hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar, experiencia que tiene lugar a través de complejos procesos históricos, culturales y sociales en medio de los cuales *se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje*” (1998, p. 46). Así la apuesta consiste en situar los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación.

Los modos de entender la lectura y escritura, de acuerdo con lo allí expresado, evidencian que estas son procesos complejos que permiten la formación en la cultura y la construcción de sentido en la experiencia misma con el lenguaje. En esta consideración se sitúa la concepción de texto como “el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, que postulan un modelo lector”, así mismo, “la escritura está determinada por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (1998, p. 49).

¹ Cabe aclarar que aunque en Colombia este programa es un referente destacado de educación rural, este trabajo no se circunscribe en él como metodología de enseñanza en la población objeto de estudio, sino que se fundamenta en procesos de educación rural y reconoce esta experiencia como antecedente de valor.

Tomando otro documento de orden legal, *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006)*, encontramos un énfasis en la formación de la subjetividad, desde lo cual el hombre tiene la posibilidad de constituirse como ser individual y, a su vez, como parte de una realidad sociocultural, en la que tiene el compromiso de participar para transformarla. En este caso, los modos de asumir la formación en lenguaje tienen un arraigo en los procesos cognitivos y en el desarrollo de ellos como herramienta para *tomar posesión de la realidad*. Su desarrollo conceptual acentuado tiene que ver también con asumir la formación en lenguaje desde tres campos fundamentales que son la *pedagogía de la lengua, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos*.

En consonancia con esta concepción de lenguaje, la lectura y la escritura son eventos lingüísticos asociados a la comprensión y a la producción de diversos textos, procesos que presuponen *actividades cognitivas básicas*, posteriormente sustentadas por niveles de grado mediante subprocesos que, básicamente, son los referentes de las metas de formación. No obstante, implican otras acciones asociadas al reconocimiento de múltiples experiencias humanas y distintas formas de construir significados sobre ellas.

Mientras nos acercamos a estos documentos legales, identificamos que son referentes que, posiblemente, van perfilando la construcción de una identidad nacional para la formación en lenguaje, sobre todo en sus modos de concebir la lectura y la escritura, de proponer enfoques incidentes en las prácticas de aula y en los procesos de evaluación en lenguaje. Reconocemos además, que estas propuestas aún quedan en deuda para sentar las bases para la discusión y la reflexión sobre los procesos educativos de grupos poblacionales particulares, entre ellos, las poblaciones rurales del país.

Entre otros referentes de carácter legal, nos acercamos al texto oficial del Ministerio de Educación Nacional denominado *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005)*. Allí, el Estado manifiesta una preocupación por reconocer distintos grupos poblacionales que requieren atención educativa especial, dadas las

particularidades de sus experiencias y contextos. Entre ellos, se interesa por la *población rural dispersa*; para lo cual, hace una caracterización de estos grupos y esboza un marco jurídico desde los preceptos de la Ley General de Educación (artículos 64, 65, 66 y 67), en donde se indica que el servicio de educación rural y campesina se debe ajustar a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) según las particularidades regionales y locales con el apoyo de las secretarías de educación y agricultura de las respectivas entidades territoriales. Además aclara que los planteamientos sobre evaluación y promoción de los estudiantes estipulados en el decreto 0230 de 2002, exceptúan “las modalidades de atención educativa a poblaciones, consagradas en el título III de la Ley 115 de 1994 y los educandos que cursen los programas de Postprimaria Rural, Telesecundaria, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y otras modalidades que determinará el MEN (Preescolar no escolarizado, SER, SAT, Cafam). La promoción de estas poblaciones será objeto de reglamentación especial por parte del MEN”. (p. 49). (En la actualidad, dicha legislación en relación con la evaluación, ha sido objeto de varios ajustes dada la implementación del decreto 1290 de 2009). Además indica que entre las acciones para la atención a la población educativa rural, se encuentra la puesta en marcha de estos modelos y los describe. Estipula también una propuesta de seguimiento y evaluación al plan de acción para el mejoramiento de los procesos de educación rural.

Después de abordar estos referentes legales, nos acercamos a trabajos de investigación propios de los ámbitos internacional –en especial de Latinoamérica–, nacional y regional –del departamento de Antioquia–, para reconocer algunas experiencias de lectura y escritura en poblaciones rurales y sus vínculos con intencionalidades de formación y con prácticas escolares.

En el ámbito internacional, nos encontramos de nuevo con Rosa María Torres (2008). Ella nos ha mostrado su trabajo *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe*, en el que se contrastan políticas y programas educativos para dimensionar sus brechas en el campo de las prácticas educativas reales, según la misma Torres, quien es sugerente ante las políticas para que se comprometan, a través de acciones concretas, a asumir los procesos de alfabetización y el acceso a la cultura escrita en distintos países de América Latina.

Este es un estudio de carácter empírico y de corte cualitativo, realizado en zonas urbanas y rurales, a partir de la implementación de técnicas como el análisis documental y la observación de contextos de vida de las personas que participan en ellos. *El texto resume algunos de los principales elementos y hallazgos de un estudio sobre el tema realizado en 2006-2007 en nueve países de América Latina y el Caribe.* Nos cuenta la misma Torres que el aporte fundamental de este estudio radica en su carácter empírico, con visitas en terreno a programas de alfabetización así como de promoción de la lectura y la escritura, y observación de contextos de vida de las personas que participan en ellos. Propone una reflexión sobre el campo de la alfabetización y la cultura escrita y muestra la necesidad de cambios profundos en la investigación, el diseño de políticas y programas, la acción y la evaluación, no sólo en relación con la adquisición de la lectura y la escritura, sino también con los usos concretos de estas prácticas en la vida cotidiana de las personas, las familias y las comunidades (2008, p. 2).

De otra parte, los profesores peruanos Miguel Ángel Torres y Valentín Ccasa (2007), en su texto *Aprender a leer y a escribir desde el saber andino. Una experiencia de sistematización*, presentan un ejercicio de escritura que surge del contexto de un curso-taller sobre investigación, evaluación y sistematización de innovaciones educativas, en Santiago de Chile, a partir del cual se crea toda una reflexión alrededor de prácticas educativas de aula en educación rural, convocadas frente a la indagación por las experiencias de conocimiento de la comunidad andina para ponerlos ante la conceptualización del diálogo de saberes sobre el bilingüismo y generar toda una dinámica intercultural mediante algunas prácticas situadas propuestas por docentes para leer y escribir en Quechua –como lengua materna– y en Castellano.

Tales prácticas implican, desde un principio, ser entendidas por sus usos sociales y diseñar procesos de enseñanza ligados a la cultura local, en estrecho vínculo con la historicidad de estudiantes de Paropata en la región Cusco, dimensionando el valor de la enseñanza de una segunda lengua como una oportunidad para repensar su propia cultura y asumiendo la lectura y la escritura como prácticas sociales útiles en la puesta en marcha de proyectos personales y comunitarios. Este reto está puesto en las manos de la escuela rural, como el espacio de

formación que pondera de nuevo el saber de lo cotidiano para llenar los textos de lectura y escritura de sentido social y cultural.

Más adelante, Gonzalo Espino (2009), nos habla de su escrito *Prácticas educativas, escuelas multiculturales o interculturales. A propósito de Bagua y los textos escolares*. Lo que Espino busca es permitir la comprensión de las funciones que tienen la educación, la escuela, los libros y sobre todo, los maestros como formadores de sujetos de cultura en medio de la adversidad y de los peligros en los que cae la diversidad cultural. Así que desde perspectivas multiculturales e interculturales se funda la capacidad de la escuela para movilizar a la población a favor de los saberes propios. Aparecen varias consideraciones acerca del uso de los textos escolares seleccionados por el estado peruano para donar a las escuelas rurales. Al respecto, Espino postula que desde los modos que tienen los estamentos gubernamentales para atender a comunidades rurales con la dotación de materiales educativos se desprenden unas prácticas educativas particulares. Además, para confirmar que desde este acto se imponen, entonces, unas prácticas y unos contenidos de la lectura en escolares.

Otro trabajo que merece ser destacado es el de Consuelo Pasco (2009), denominado *Una biblioteca para aprender y disfrutar*. Esta propuesta muestra el modo en que la biblioteca de Yauya, en Perú, se convierte en un espacio educativo y cultural pensado para que habitantes rurales disfruten de eventos de animación de la lectura y acceso a la cultura escrita, vinculando los propósitos educativos de la escuela y la participación de los docentes. Lo que interesa, es que justo la biblioteca, es la que va al campesino, la lectura visita a la vereda en un evento especial y con contenidos de interés del sector previamente seleccionados.

Ahora, en lo referido al ámbito nacional, presentamos el trabajo de Rodrigo Parra Sandoval (1996) llamado *La Escuela Nueva*, en este nos comparte una investigación en la que presenta experiencias sobre la vida cotidiana de diez escuelas rurales, sus formas de organización, su trabajo pedagógico, la manera como los maestros se relacionan con los estudiantes, la práctica docente y, en general, la configuración de la cultura escolar de cada centro educativo y las similitudes, contrastes y modos en que asumen el programa de Escuela Nueva dadas las

condiciones de cada vereda y las prácticas docentes. Por medio de distintas técnicas propias de la etnografía como metodología de investigación, busca identificar dinámicas particulares de esta propuesta flexible de educación rural y, sobre todo, reconocer los fenómenos centrales que inciden en la calidad de la educación rural que imparte la Escuela Nueva.

De la misma forma, presentamos otro trabajo de Parra (1998) denominado *La escuela inconclusa*, en el que muestra también desde una perspectiva etnográfica, la forma en que la escuela entabla relaciones con todos los miembros de una comunidad campesina de minifundio, comparando el caso de dos escuelas, para llegar a la interpretación de sus diferencias. Además, da a conocer un proceso de investigación en la zona rural cafetera de Colombia, en la cual se detectan las funciones de socialización de la escuela desde la perspectiva de la formación de maestros, se analiza el caso para determinar desde esta experiencia que la escuela rural cafetera es una de las más avanzadas de principios del siglo XX, incluso por encima de escuelas de sectores urbanizados e industrializados. También presenta las condiciones que potenciaron este caso, hasta ese momento, único en toda la historia de América Latina.

En esta investigación, Parra indica que “la escuela se ha definido como un elemento integrador de la nacionalidad a partir de su función urbanizadora, lo que crea una dificultad para la adaptación del currículum único a la cultura rural” (p. 11). Por eso, la escuela es un elemento extraño a la visión que los niños han construido en su socialización derivada de la organización familiar y comunitaria. Todo ello conlleva a que la escuela del campo colombiano se convierta en una *escuela inconclusa*.

Por otro lado, *Baúl Jaibaná* es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional que ofrece una visión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la lengua escrita y que “busca convocar al sector educativo a la validación de prácticas innovadoras, a la circulación de saberes a través de redes pedagógicas, a la investigación y a la profundización teórica” (Niño, 1997). Así, llega a los distintos centros educativos rurales del país esta propuesta que invita a la reflexión sobre los quehaceres escolares de la lectura y la escritura y que además comparte con Escuela Nueva sus principios de formación. El proyecto lleva a cada escuela una caja de

materiales mediante los cuales se ofrecen múltiples posibilidades pedagógicas y didácticas para formar en niños y maestros, prácticas de lectura crítica, creativa y comprometida.

Otra experiencia a referenciar desde el ámbito nacional es *Escuela y café*, una propuesta que, en el deseo de tocar la vida de la población rural, logra vincularse a las dinámicas de los centros educativos rurales de la zona, cuyas comunidades son movilizadas por la cultura del café. Así, en el departamento de Caldas (Colombia), desde hace varios años y con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros, desde el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, se viene desarrollando una experiencia educativa en el área rural, que permite atender a niños y jóvenes en el ciclo completo de la educación básica y a través de un modelo pedagógico activo como lo es Escuela Nueva, que contextualiza los currículos escolares a las necesidades de la zona cafetera.

“Escuela y Café se creó en el año de 1996. Este proyecto busca preparar, desde la escuela, la próxima generación de caficultores; que los niños y niñas del área rural cafetera aprendan en su escuela pública, en horario escolar, dentro del currículo y en forma permanente el conocimiento y la información necesarios para la producción y manejo del producto que soporta la economía de la región y del país; en este caso, el café”. (Escuelas que hacen escuela. 2005, p. 108).

Finalmente, en el caso de Antioquia, exploramos la experiencia de la *Fundación Secretos para Contar*. Este equipo de trabajo se ha esforzado en promover la lectura y la escritura en el campo apoyando procesos escolares y a la vez promoviendo posibilidades de lectura y escritura en hogares campesinos antioqueños. La propuesta se define como una invitación a leer, a jugar con las palabras, a querer el conocimiento, es una estrategia de comunicación social, dirigida a los habitantes del campo, una propuesta en forma de libros para despertar el interés por el saber. La Fundación Secretos para contar ha creado una alianza fuerte con distintas empresas antioqueñas, con el fin de llevar a las familias campesinas una dotación especial de textos con lecturas clasificadas, textos que se agrupan en tomos por tríos. Los principales contactos para las entregas se hacen con los docentes de los centros educativos rurales.

En palabras de Abad (2011) “Los libros, los programas de radio y los talleres, en los cuales el ejemplo de los mismos talleristas es fundamental para transformar positivamente la mentalidad de las personas y activar en ellos nuevas actitudes, le hablan a la capacidad creadora, a la fuerza transformadora y a las posibilidades reflexivas de los habitantes del campo y despiertan en ellos sus rasgos más positivos. La Fundación le habla al artista, al pensador y al científico que presumimos que habita en ellos, y al hablarles así, así nos responden”. (p. 164)

En las visitas de entrega de libros, los promotores de lectura desarrollan talleres con los mismos libros para estudiantes, sus familias y los docentes. Allí, se dan espacios para la experiencia con la lectura, tanto literaria, como científica y lo más especial, la relacionada con el saber popular, con el legado de los ancestros y con las enseñanzas que tienen lugar en el ámbito de la medicina, la astronomía, la geografía y la literatura misma. Este es uno de los aportes de esta experiencia, su motivación hacia la reflexión acerca de la validación de los saberes de la comunidad, la posibilidad de vincular experiencias de la familia y la localidad con las experiencias de la escuela rural.

Después de reseñar acerca de las conceptualizaciones y recorridos relacionados con lectura y escritura y procesos de educación rural, quisiéramos encontrarnos ahora con los sujetos de la Institución Educativa San Isidro, como población referente de este estudio, con su historicidad, las dinámicas sociales en las que se inscriben, sus experiencias, concepciones y, en general, con las particularidades de su cultura escolar, sus construcciones como escuela rural y sus experiencias con la lectura y la escritura.

El encuentro con una escuela campesina

En la escuela de San Isidro está grabada la historia de múltiples generaciones que, al estilo de San Isidro Labrador, han forjado parcelas que se dejan labrar para producir jugosos frutos, frutos de un clima que marca una división geográfica que entrega una tierra fría, por un lado, y una tierra cálida, por el otro, como si esas montañas mismas fueran conscientes de lo que entraña aquella cultura campesina desde su historia hasta nuestros días: calor y frío, abrazos tibios y

soledades inciertas, dulces guayabas y ácidos tomates de árbol. Calor y frío siente a diario una escuela que es sólo de los que creen en el mañana, de los que conciben la esperanza, de los que prefieren crecer allí; también, es la escuela de los que tienen que estar allí y de los que sienten que es esa la puerta perfecta para desatarse de los brazos de la tierra que los vio nacer y nunca más volver. Además, la escuela sanisidreña es el lugar al que muchos nunca llegarán; saben de su existencia, escuchan de lejos su palpitar... son aquellos niños y jóvenes campesinos que, en otros ritmos, cantan en sus cafetales, entre sus dulces sembrados de caña y en el encuentro con sus vacas o... con el café, la caña y las vacas que nunca suyas serán; pero que no hacen parte de aquel espacio al que ya San Isidro le ha otorgado un lugar legítimo para la educación y la construcción de la cultura.

Desde aquella escuela, este relato cuenta un poco sobre lo que ocurre en este escondite de montañas, por medio de voces que conforman los sonidos y palpitaciones de la escuela del hoy. Se sabe de unas manos que siguieron por muchos años las tradiciones nutabes² de la minería y la agricultura, de unos pies que, descalzos, recorrieron los pantanosos caminos de herradura detrás de las mulas que cargaron los múltiples productos de un sudor que comenzaba con los primeros cantos del alba. Se sabe de unos oídos que atendieron a la iglesia Católica con fervor y esperanza y, con ella, fundaron un templo como referente cultural de fe y de trabajo campesino en honor a San Isidro Labrador. Se sabe, también, de las letras que fueron marcadas ante la tenue luz de una vela y orientadas con distintos ritmos desde una primera escuela que por largo tiempo se encomendó como única misión los primeros trazos, a los que acudieron tan sólo quienes estaban cerca de sus espacios físicos.

Con ello, lo que mostramos es que la escuela sanisidreña en un principio no fue tan acogida como sí lo fueron otras instituciones sociales; que es joven y como Institución Educativa es más joven aún. La historia educativa del pueblo sanisidreño respira un pasado cargado de ancestros que no tenían contacto vivo y directo con las letras, de otros que se quedaron en la mera adquisición del código y de unos pocos que culminaron su educación primaria. Muchos de aquellos aún hoy habitan estas tierras, las cultivan a golpe de hacha, pero no desconocen el

² Pueblo indígena que habitó la región de Antioquia en Colombia.

profundo valor de aquellas letras y el sentido de que sus niños vivan la escuela para que aprendan a leer y a escribir.

No es gratuito, entonces, que la escuela se haya convertido en el corazón de este pequeño territorio pues se encuentra justo en el centro de la geografía de San Isidro. Éste, políticamente se ha declarado uno de los cinco corregimientos de La Ciudad Señora o del Valle de los Osos, apelativos típicos de Santa Rosa de Osos, municipio del norte antioqueño, líder en la región por sus fortalezas comerciales e industriales alrededor de la economía de la leche y la agricultura del tomate de árbol, favorecida, a su vez, por sus vías de acceso que se permiten ser paso obligado hacia la Costa Caribe del país. A unos 24 kilómetros de su poblado urbano, característico por la abundante y ostentosa arquitectura religiosa de variados estilos, nos encontramos con un pequeño caserío: viviendas sin terminarse de construir, su única calle sin pavimento, ausencia de sistema de alcantarillado, acueducto sin planta de tratamiento y la inexistencia de un parque que sería el prospecto del encuentro con lo que significa el espacio público para una comunidad cualquiera. Por cierto, no es la economía sanisidreña ninguna réplica del modelo de la meseta del norte, por el contrario, sus dinámicas alrededor de la economía del café y la panela marcan otros espacios culturales y otros horizontes educativos en los modos de estar de sus gentes.

Entre recorridos rurales, olores a hierba, sabores cálidos y fríos, herencias del Labrador, letras olvidadas y letras vivas en las hachas de pocos ancestros, lecturas de rostros que traen historias... se forja la escuela, y allí, las esperanzas de niños y jóvenes campesinos, padres y madres que en ellos depositan sus ilusiones símbolo de la extensión de aquello que pudo haber sido sus propias vidas y maestros ciudadanos que, de hecho, ahora hacen parte de esta experiencia de vida rural. Allí, se ha venido abriendo un lugar cada vez más amplio a los ciclos de la educación, hasta ofrecer el nivel de Preescolar, Educación Básica y Media Académica, conformados por casi tres centenas de estudiantes que permanentemente juegan entre depositar allí sus sueños, retirarlos, devolver sus esperanzas y, finalmente, apostar a quedarse hasta el gran premio que, para casi todos, es el diploma de bachiller.

La escuela sanisidreña, como centro de esta comunidad rural, no sólo lo es en el sentido físico por su ubicación central estratégica, lo es en tanto alberga la historia, la experiencia y el proyecto de vida de una población determinante para el desarrollo del corregimiento, lo es porque está de frente a los niños que llegan a diario en la *ruta* escolar, en el camión escalera, en el camión que transporta leche o caminando entre los pastizales, cafetales y caminos de herradura que trazan sus mulas y caballos, que son todavía sus típicos medios de transporte; lo es porque conoce de sus quehaceres en el campo, alternativos a la vida académica, porque sus maestros hacen extensos recorridos diariamente para acompañarlos e incluso gran parte de ellos se queda a vivir cerca de la escuela, cerca de su ruralidad; lo es porque allí se da un encuentro con la lectura y la escritura, con los desdenes que provoca y también con el cambio de vida que se genera desde el primer momento de este encuentro.

Continuemos nuestro encuentro con esta escuela rural haciendo algunas claridades en función de tejer una situación problémica que nos permita ahondar un poco más en los sentidos y en las búsquedas de este recorrido, en donde vamos situando intereses particulares relacionados con la lectura y la escritura en el contexto escolar y con los procesos de educación rural. Los antecedentes nos han mostrado unos primeros parámetros que sustentan esta investigación para plantear entonces que, por un lado, en esta comunidad educativa se dan unos vínculos entre sus sujetos y sus condiciones de ruralidad, así como unas experiencias con la lectura y la escritura, aspectos de gran importancia en tanto que la escuela es el centro de varias dinámicas comunitarias que marcan sus sentidos y los de los habitantes rurales.

Algunos elementos para construir el problema

Es oportuno comenzar definiendo aquellas condiciones que hacen de la Institución Educativa San Isidro un espacio de educación rural conformado por niños y jóvenes campesinos pertenecientes todos a este entorno físico y situacional y que bajo tal naturaleza y experiencias están convocados en la escuela con el propósito de engrandecer sus vidas. Asistir a la escuela tiene para ellos atractivos preponderantes, entre los que están las clases de Educación Física, puesto que en la comunidad prevalece el gusto por el deporte.

Otro de los grandes incentivos que atrae a los niños y jóvenes sanisidreños es la clase de Tecnología e Informática, cuyo atractivo principal es el uso del computador y su posibilidad de conexión a la Red. En los últimos años este tipo de infraestructura educativa se ha ido fortaleciendo en Antioquia y en el colegio. Ésta es una manera en la que ellos establecen relaciones con otros mundos, otras culturas y otras posibilidades de vida tanto reales como de ficción; ha sido éste un nuevo espacio para el encuentro con la lectura y la escritura.

Una experiencia de este tipo por fuera del colegio es sencillamente imposible, a diferencia de unas pocas familias que cuentan con conectividad, la gran mayoría de sanisidreños tienen un encuentro reducido con herramientas tecnológicas e incluso con medios masivos de comunicación, la conectividad a la red es inusual, así como el contacto con el periódico es reducido, sólo hay uno de circulación local en el municipio. Es el caso de *The Santa Rosa Times*, con publicaciones trimestrales, su distribución es gratuita y su contenido es histórico, cultural y comercial. Un par de veces ha circulado el periódico escolar *Tierra sanisidreña*, que surge en el marco de un Plan de mejoramiento en el área de Lengua Castellana, cuya intencionalidad es fomentar la lectura y la escritura en los miembros de la comunidad educativa y el sentido de pertenencia por la localidad. En algunas ocasiones los estudiantes tienen al alcance de la mano revistas y folletos provenientes de entidades que apoyan el sector productivo de la región, como *Ecolanta*, de una cooperativa lechera de influencia en el sector y otros formatos de una cooperativa de caficultores.

También la biblioteca escolar se constituye en un espacio que atrae a los niños y jóvenes a la escuela; allí encuentran materiales bibliográficos que, si bien no son abundantes y variados, conforman el conjunto de lecturas que se hacen libremente en algunos espacios de clase, puesto que no existe un espacio extraclase para la típica consulta a la que se accede en la mayoría de las bibliotecas. Este gusto se asocia a que el evento de leer no está ligado a prácticas evaluativas si se hace en la biblioteca y que así como es el caso del deporte y la conectividad, sus hogares y comunidades rurales no ofrecen ningún tipo de espacio público para la lectura y los materiales bibliográficos son pocos. Aún los libros que guarda este espacio escolar son tomados con

asombro por los niños y jóvenes, en especial aquellos de temas literarios, ambientales y agropecuarios.

En la actualidad, en San Isidro, la escuela tiene mayor acogida porque la comunidad ha depositado su voto de confianza reconociéndola como un lugar legítimo para los procesos de educación del corregimiento. Tal consideración acude a que el pasado de la escuela sanisidreña está marcado por la ausencia del grupo mayoritario de niños en ella, quienes a lo largo de varias épocas han poblado y han construido este territorio siendo analfabetas.

Los estudiantes de San Isidro emprenden todos los días caminos desafiantes desde sus hogares situados, la gran mayoría, a grandes distancias de la cabecera del corregimiento, donde se ubica el colegio, haciendo largas caminatas y tomando transportes que les implican costos, para lo cual, es indispensable madrugar, así como lo hacen sus familiares y vecinos para encontrarse cada día con los regalos de la tierra que los sostiene y que les da vida y para humedecerla con el sudor de su trabajo. Mientras tanto, los niños y jóvenes se preparan para encontrarse con la escuela.

Para esta comunidad es importante incorporar a los jóvenes y a los niños como parte de las rutinas de trabajo compartido entre todos los miembros de la familia y en honor a la tradición de asumir un compromiso con la tierra, con la naturaleza y con los animales, los cuales entran a hacer parte de sus relaciones vitales con el otro y con lo otro como factor fundamental de subsistencia en el campo. Así, reciben el legado de sus padres como campesinos, de donde el trabajo se constituye en un evento simbólico para tal efecto.

Aunque en otro sentido, las responsabilidades que atienden los estudiantes antes y después de la jornada escolar, incluso durante los recesos estudiantiles, acuden contundentemente al aporte que ellos están obligados a hacer para subsidiar las carencias económicas de sus hogares. A pesar de que es una población en la que cada familia tiene su parcela, las posibilidades de empleo son muy reducidas, aún más, a menores como ellos que no pueden asumir el total del tiempo laboral. En estas circunstancias, el sentido del trabajo

campesino deja de ser un legado y pasa a ser un condicionante para acceder a la alimentación como servicio básico en la subsistencia humana, siendo posible que otros de los servicios básicos queden a la espera de mejores oportunidades laborales para ser atendidos.

En el encuentro con esta escuela campesina notamos que tanto maestros como estudiantes campesinos proyectan la educación rural como una puerta de salida de sus veredas y del corregimiento, hacia los centros urbanos más cercanos o hacia la ciudad; asunto que significaría progreso y que ha configurado un ideal de vida después de obtener el diploma de bachiller. Así, se ha vendido la idea de que aquél que piense dedicarse a las labores del campo o continuar su vida allí, no necesita estudiar y aquél que termina el bachillerato y se queda a vivir en su parcela para continuar con las dinámicas de su vereda, es un fracasado de la educación rural.

En relación con este aspecto, metodologías flexibles orientadas en procesos de educación rural en la región, crean en los campesinos la conciencia de que la educación busca mejorar sus condiciones de vida en el campo, para que reafirmen el valor por la tierra, por la naturaleza, para que emprendan una economía sostenible para sus familias y veredas y para que mejoren sus relaciones de convivencia. Mientras tanto, en la metodología de educación graduada, que es la que se desarrolla en la escuela campesina que hemos estado referenciando, se ha estado ofertando la idea de la vida urbana como única posibilidad de progreso.

Desde estas configuraciones, es fundamental la pregunta por el sentido que tienen la lectura y la escritura en este contexto de frente a las experiencias socioculturales de los campesinos sanisidreños, dado que hacen parte espacios vitales y eventos cotidianos de la vida escolar, generando tensiones en las relaciones existentes entre maestros y estudiantes y, a su vez, entre ellos, la comunidad, sus lógicas culturales y sus expectativas de vida.

Hay expresiones de la cultura escolar que nos permiten reseñar acerca de unas prácticas de aula a través de las cuales la lectura y la escritura son orientadas según los planteamientos de los libros de texto escolares, de donde la pregunta por su autenticidad queda circunscrita a las

configuraciones de las editoriales. Otra característica notable es que el compromiso de formación en lectura y escritura se ha relegado a la clase de lengua castellana, incluso, las recomendaciones para el fortalecimiento de estas prácticas por parte de directivos, maestros y estudiantes tiene que ver en gran parte con los usos ortográficos, la lectura en voz alta y algunos principios de redacción.

Una ruta para emprender el viaje

Después del planteamiento de las circunstancias que orientan el sentido de esta propuesta y la determinación de su importancia, quisiéramos dibujar algunas cuestiones que aviven nuestra ruta, que nos motiven a seguir caminando con la posibilidad de sorprendernos a cada paso, pero también, que nos permitan tener unos nuevos encuentros con las realidades y razones de ser de esta escuela campesina, que nos permitan acercarnos a los v que a su vez los personajes de esta escuela tienen con sus propios mundos. Nos preguntamos entonces ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en los procesos de educación de los estudiantes de Institución Educativa San Isidro?, ¿Cuáles son las características que presentan las prácticas de lectura y escritura en este escenario de educación rural?, ¿Cuáles conceptualizaciones se han realizado en la Institución Educativa, a propósito de las prácticas de lectura y escritura y sus vínculos con los contextos de educación rural?, ¿De qué manera se manifiestan las expresiones de la historia, la cultura y la sociedad local y regional en prácticas de lectura y escritura de los estudiantes?

Así, en este acercamiento desde un punto de partida del camino que tiene que ver con la experiencia docente en este mismo escenario, articulamos nuestras inquietudes, intereses y búsquedas a una sola pregunta que configura nuestro mapa de investigación y nos permite trazar entonces nuevos caminos: ¿De qué manera las prácticas de lectura y escritura, desarrolladas en los procesos de educación rural de la Institución Educativa San Isidro del municipio de Santa Rosa de Osos, atienden a las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes que en ellas participan?

Recorrer a San Isidro es un regalo especial, hacer parte de su escuela rural y ayudar a construirla es un reto y crear y recrear la experiencia con la lectura y la escritura de frente al encuentro con el campo, es un nuevo momento de existencia para la escuela sanisidreña, es un nuevo momento para el encuentro con esta escuela campesina.

La promesa de hacer escuela, como lo nombramos al señalar el punto de partida del camino, es el deseo latente que nos conduce a dibujar un nuevo trazo, será el camino de una propuesta de investigación que no ambiciona necesariamente la imposición de nuevas prácticas de lectura y escritura en estudiantes y maestros de la ruralidad. Los alcances a lo largo de este camino tienen que ver con acercarse a los modos de significar el mundo y a las realidades particulares de la escuela campesina con la que nos encontramos para leerlas, para comprender sus imaginarios, para permitir incluso que sus sujetos logren nombrarse y reconocerse a través de nuestra voz, una voz que en algún momento se pronunciará con postura al respecto de esta experiencia, pero que finalmente será la réplica de las voces de esta escuela, de sus relatos y sus modos de ser y de hacerse.

Propósitos de la investigación

Desde esta noción, nuestro principal propósito es *comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa San Isidro*. Para situar los modos de llegar hasta esta gran meta, nos proponemos unos objetivos específicos que, a su vez, son el trazo mismo de la ruta que, paso a paso, configura la posibilidad de hacer investigación etnográfica escolar; lo que esperamos en esta perspectiva es:

1. Contextualizar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la Institución Educativa en sintonía con sus conceptualizaciones, características y metodologías.
2. Caracterizar las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa.
3. Desarrollar ejercicios de conceptualización de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en correspondencia con los procesos de educación rural.

4. Construir una ruta metodológica fundamentada en la etnografía escolar para la recolección de la información y el desarrollo de ejercicios de análisis.

5. Realizar ejercicios de socialización de los desarrollos de la investigación con las comunidades académicas implicadas en estos.

A partir de esta concepción y desde la situación de esta comunidad, cabe entrar entonces a determinar prácticas, contextualizar, buscar percepciones y llegar a conceptualizaciones acerca de lo que ocurre con la lectura y la escritura en la educación rural, los modos en que los campesinos se apropian de ellas para hacer comunidad y para participar como ciudadanos del mundo. Para ello, compartimos las razones que nos mueven a hacia la búsqueda de estas metas, a construir caminos, las razones por las que creemos que esta experiencia tiene sentido.

La razón de ser de este viaje

La importancia de esta propuesta de investigación radica en reconocer al habitante rural como un ser diferencial, pues su proyecto de vida visiona intereses particulares por sus arraigos, ideologías, modos de expresarse y de relacionarse con el mundo circundante y por sus construcciones culturales, según lo cual, ha de ser entendido y valorado como tal por la escuela y por los procesos de educación rural.

Abordar el tema de prácticas de lectura y escritura en los procesos de educación rural implica generar unas dinámicas de indagación que lleven a develar las realidades de un contexto histórico, geográfico, social y cultural puesto en la vida cotidiana de la escuela rural. De esta forma, la escuela habría de situar sus prácticas y proyectos bajo la comprensión de los modos de ser y estar de sus estudiantes y maestros, de manera que la educación rural se convierta en la más latente posibilidad que tengan los campesinos, en este caso los del corregimiento de San Isidro que se están formando en la Institución Educativa, para reconstruir el sentido de la escuela en la comunidad, para encontrar en ella espacios que les permitan leerse a sí mismos y recobrar los sentidos de lo que son como seres pensantes, como ciudadanos, como sujetos artífices de los destinos de sus veredas; espacios que les permitan crear nuevas formas de relacionarse con los

demás, de establecer vínculos entre los distintos entes de su localidad y al mismo tiempo, entre la localidad y la región.

Así, la escuela rural puede fundar estas posibilidades a través de la lectura y la escritura como espacios para validar todas aquellas prácticas que se construyen desde la vida social y cultural de los estudiantes, para darles un lugar en las aulas y en las prácticas mismas de los docentes, de modo que la actividad educativa desvanezca fronteras entre la escuela y la comunidad.

La pertinencia de estudiar las relaciones entre prácticas de lectura y escritura y procesos de educación rural está determinada, en primera instancia, por acoger la perspectiva sociocultural para dimensionarlas a través de los saberes acumulados de la cultura, en donde el maestro permite el diálogo entre sus conocimientos y los que circulan en el contexto de la escuela. Para el caso de la comunidad campesina, desde esta noción, es prioritario que a través de la lectura y la escritura sea posible resignificar sus imaginarios y crear vínculos entre ellos y el proyecto de educación rural de su escuela, para satisfacer tanto sus necesidades básicas como sus más altas expectativas de vida, superando los estigmas que esta sociedad les ha impuesto como campesinos y sin que necesariamente sea la imagen de ciudad y de urbanismo su única idea de calidad de vida y de dignidad humana.

En segundo lugar, este estudio se constituye en un aporte fundamental al desarrollo del estado del concepto en la investigación educativa que propende por la indagación sobre educación rural, el cual, en Colombia se ha fortalecido desde las metodologías flexibles, pero en esta oportunidad el abordaje desde otras experiencias educativas en el campo permite mostrar condiciones específicas de la escuela rural en la región Norte de Antioquia. De igual importancia es el aporte hacia la conceptualización de prácticas de lectura y escritura, que desde este contexto vale la pena nombrar y pronunciarse frente a sus particularidades según están situadas en los estilos de vida de jóvenes y niños campesinos y sus maestros y ligadas a sus experiencias, a distintos ámbitos y momentos de sus realidades.

Otra razón de ser preponderante en la que se funda este proyecto es encontrar alternativas para la transformación de procesos educativos de la región. Así mismo, promueve un marcado interés de dar sentido al conocimiento como una construcción social, por lo cual el centro de la indagación está determinado por un fenómeno social que vincula la acción de los distintos sujetos implicados en la educación que, para el caso, son los maestros y estudiantes campesinos de la Institución Educativa San Isidro.

Entonces, a través de este trabajo se espera que sea posible abrir el debate para que en las propuestas curriculares ministeriales y de otros sectores oficiales de la educación, se genere la reflexión acerca de la importancia de dimensionar la educación rural en la región y el país y, en su defecto, se creen espacios de colectivos docentes para la discusión sobre otros modos de asumir la enseñanza de la lectura y la escritura, que si bien se acogerían a paradigmas de políticas públicas, requieren ser pensados desde las experiencias y realidades de quienes construyen estas prácticas, que en la escuela campesina toman su propio matiz por cuanto sus proyecciones educativas y socioculturales.

Es así como hemos esbozado nuestro punto de partida desde una realidad particular. Ahora nuestra tarea es emprender esta propuesta e ir generando nuevas aperturas, hacernos lectores de nuestros propios mapas, leer y escribir sobre la lectura y la escritura y darnos la posibilidad de comprender lo que hacemos, lo que somos y los que buscamos.

Acerca de los modos de hacer el recorrido

La propuesta metodológica de este proyecto de investigación está orientada por un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, debido a su interés en la comprensión de las particularidades del escenario escolar, desde la posibilidad de caracterizar e interpretar las interacciones que allí se dan.

En esta perspectiva, se entiende que la realidad es construida a partir de la interacción, donde los objetos del conocimiento requieren una mirada holística, lo cual se da a través de situaciones de naturaleza social. Justo en esta dimensión de la realidad se ubican las experiencias

de la educación, su devenir histórico y los modos de ser y de existir de sus sujetos; las formas en que ellos se relacionan entre ellos mismos, con su cultura y con los espacios que habitan, sus creencias, sus proyecciones y las concepciones que, individual y colectivamente, crean acerca del mundo y de la vida.

En este sentido, Galeano (2007) indica que la investigación cualitativa “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales”. (p. 20). De este modo se privilegia la experiencia con lo local, con lo cotidiano y con lo cultural en la que el investigador se adentra en busca de la comprensión de los sentidos que tienen los procesos sociales para los propios sujetos, que son quienes construyen su experiencia sociocultural. Estos aspectos le implican al sujeto investigador una permanencia en los escenarios y un acercamiento a la realidad social a través de relaciones directas que establece con los actores escolares.

Desde estas premisas, el enfoque cualitativo apoya el propósito de comprender las relaciones entre prácticas de lectura y escritura y condiciones de ruralidad de estudiantes y maestros de contextos de educación rural mediante la posibilidad del encuentro con ellos y con sus visiones sobre el mundo, sus valores, sus estilos de vida y sus múltiples formas de nombrar su hacer. Ello, a través de estrategias de investigación que nos permiten llegar a la información a través de la conversación y el contacto con distintas situaciones de la escuela rural en distintos momentos de su vida cotidiana.

En consonancia con ello, esta experiencia es un espacio para escuchar a los campesinos, para reconocer sus saberes e identificar el lugar que sus condiciones tienen en los procesos escolares, para la caracterización de prácticas de lectura y escritura desarrolladas en un contexto educativo rural y para develar sus singularidades. En esta medida, la experiencia de conocer es una construcción permanente en la que se acogen tanto el saber popular como el saber científico de forma dialógica. Al respecto agrega Galeano (2007): “En la perspectiva de investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está

atravesado por los valores, las percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron”. (p. 21). En este proceso de construcción del conocimiento las conductas y las voces de los participantes tienen un papel determinante, dado que en ellas se manifiestan sus imaginarios, prácticas, creencias y sentimientos y el sentido de las mismas.

Situados en estos principios, asumimos la etnografía como un tipo de estudio cualitativo que se acoge al propósito de comprender e interpretar los fenómenos educativos que se dan en dicho contexto. Según Goetz y LeCompte (1988) en palabras de Sandín (2003) “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. (p. 155). Dicha descripción es un compromiso con la reconstrucción de significados que los actores de una realidad asignan a sus experiencias, también con el análisis de sus concepciones inscritas en su historicidad, en sus experiencias sociales y culturales y en sus modos de vida particulares.

La etnografía educativa permite a sus participantes el reconocimiento de sus propias prácticas y, al nombrarlas, posibilita la reflexión sobre las mismas como oportunidad para asumir postura frente a los modos particulares en que suceden. Al respecto señalan Goetz y LeCompte (1988) en palabras de Sandín (2003)

“La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones”. (p. 158).

Por lo cual, la experiencia de investigar va más allá de buscar información y procesarla, pues tiene que ver también con la necesidad que tiene el investigador de pronunciarse desde conceptos que construye en el encuentro con las realidades de los contextos educativos, para contribuir en las decisiones que afectan los destinos de estas poblaciones.

En esta dirección, los significados construidos por los maestros y estudiantes de la comunidad objeto de este estudio nos conducen a la comprensión de sus condiciones de ruralidad y a los modos en que ellos se encuentran con la escuela rural. También, a comprender las particularidades de sus prácticas de lectura y escritura como encuentros consigo mismos y, a la

vez, con los otros, como posibilidades para verse en su cultura y para acercarse también a otros mundos. En consecuencia, el camino que nos permite trazar la etnografía educativa, nos orienta un proceso que implica caracterizar distintas prácticas asociadas a estas significaciones, configurar conceptualizaciones delimitando campos teóricos que apoyen nuestras búsquedas y diseñar encuentros con sus sujetos para, finalmente, establecer una líneas de interpretación como producto del análisis de la información y como reconstrucción de la realidad para el planteamiento de nuevos hechos y nuevas inquietudes investigativas.

Acudiendo a esta perspectiva etnográfica, el desarrollo de esta investigación se da en varios momentos para construir los datos y desarrollar el análisis de los elementos propios de las prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural, asumirlas desde la perspectiva sociocultural, y al mismo tiempo, reconocer las líneas de sentido construidas por los actores.

▪ **Aproximación a la población y criterios de participación**

En este primer momento metodológico fue necesario crear unos criterios para propiciar la participación de los maestros y estudiantes durante el desarrollo de la investigación. Para ello, el principal sustento ha sido el conocimiento previo que como investigadora tengo de la población por la experiencia allí como sujeto escolar. Así, invitamos a seis docentes de básica y media académica, cinco estudiantes de grados intermedios y al rector, con quienes tuvimos encuentros para compartir y para reflexionar sobre el desarrollo de la lectura y la escritura como prácticas escolares y sobre sus vínculos con procesos de educación rural. Este grupo se fue ampliando según los momentos del proceso y las implicaciones del diseño e intencionalidad de cada técnica de recolección de información.

Entre los criterios de inclusión de los docentes tomamos en cuenta que gran parte de sus prácticas de aula fuesen orientadas mediante la lectura y la escritura, que tuvieran experiencia en educación rural y considerable nivel de reflexión. Para la selección de los estudiantes tuvimos presente su residencia con características distintas: de veredas cercanas al colegio, de veredas más alejadas, de la cabecera del corregimiento, de clima frío y de clima cálido. También contamos con que cursaran niveles intermedios, preferiblemente el último de cada ciclo escolar:

tercero, quinto, séptimo, noveno y undécimo y, consideramos varios aspectos de su experiencia escolar, como su liderazgo, sus procesos de lectura y escritura y su capacidad de reflexión.

Con estos actores tuvimos la oportunidad de conversar, espacio que, más que ofrecer información, permitió que ellos mismos al nombrar su hacer se reconocieran en él, que pensaran sobre sí mismos y sobre su realidad, que se identificaran en sus colectivos, en las particularidades de los contextos a los que pertenecen y en aquello singular de su cultura escolar. Sus voces quedan registradas para relatar sus experiencias, para reconstruir el sentido de sus imaginarios, de las significaciones que han construido sobre el mundo y sobre ellos mismos.

▪ **Construcción de los datos**

En el proceso de construcción de los datos utilizamos tres técnicas: la observación participante, la entrevista a profundidad y los grupos de discusión. Cada una de ellas es aplicada teniendo en cuenta el consentimiento informado de los participantes. (Ver anexo N° 1).

Para su implementación cuidamos desde el diseño la importancia de registrar la experiencia de los sujetos escolares, su lugar en el contexto, sus concepciones, percepciones y demás relatos que permitieran la construcción de los datos a través de la síntesis y la conexión entre unas informaciones y otras, para darles sentido en el contexto mismo de las situaciones escolares. Dichos diseños no se plantean desde estructuras cerradas sino que cuentan con apertura como para atender a las condiciones de cada encuentro frente al reconocimiento de que en lo inesperado hay también valores agregados.

Presentamos un resumen de la forma en que hemos asumido este momento metodológico.

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES	JUSTIFICACIÓN
Observación participante	Técnica interactiva utilizada por un investigador, quien observa los comportamientos, ritmos y cotidianidad de un grupo En cierto grado asume el	Dos clases de Lengua Castellana con estudiantes y docente de 1° y 2° Una clase de Lengua Castellana con estudiantes y docente de 5° Una clase de Ética y Valores y otra de Religión con estudiantes y docente de 7°	Al saber que ya el sujeto investigador tiene lugar allí, de hecho se relaciona con los grupos como docente, se fomenta un evento de interacción hacia la búsqueda de una comprensión más

	papel de miembro del grupo. Busca la comprensión profunda y explicación de la realidad (Galeano, 2007, p. 35)	Una clase de Ciencias Sociales y otra de Filosofía con estudiantes y docente de 9° Una clase de Química y otra de Física con estudiantes y docente de 11°	íntima de las relaciones que se dan en cada grupo y a la identificación de prácticas de lectura y escritura y otras caracterizaciones de las clases de una forma cercana
Entrevista a profundidad	Situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistador en el encuentro (Guber, 2011, p. 71)	Estudiante de 3° Estudiante de 5° Estudiante de 7° Estudiante de 9° Estudiante de 11° Docente de 1° y 2° Docente de 3° Docente de Ciencias Sociales de Básica secundaria Docente de Física y Química de Media Académica Rector	Este contacto busca describir concepciones y creencias de estudiantes y docente de niveles intermedios y con experiencias variadas para fundamentar relaciones permanentes entre los datos recogidos También se buscaba enriquecer los datos construidos desde la experiencia de observación
Grupos de discusión	No es ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación discursiva. Es por tanto, tan solo un grupo posible, posibilitado por el investigador que lo reúne y lo constituye como grupo. La situación grupal intenta –mediante la provocación de una situación comunicativa– investigar formas de construcción de la conducta, representaciones sociales y simbólicas y, discursos ideológicos asociados al objeto de estudio. (Galeano, 2007, p. 190-191)	Dos encuentros con docentes participantes y no participantes en las demás técnicas. Las situaciones comunicativas motivadoras fueron un video sobre una experiencia escolar rural y una secuencia de imágenes de la localidad Dos encuentros con estudiantes participantes y no participantes en las demás técnicas. Las situaciones comunicativas motivadoras fueron un video sobre una experiencia escolar rural y una secuencia de imágenes de la localidad similares a las usadas con docentes	Se busca registrar las formas en que los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia

TABLA 1. Esquema de resumen de implementación de técnicas de recolección de información

▪ **Análisis**

A la luz del paradigma interpretativo, el interés central de esta investigación es la comprensión de un fenómeno escolar ligado a las dinámicas culturales, asumido como un

contexto con particularidades por cuanto sus condiciones de ruralidad y, de ahí, las prácticas de lectura y escritura en las que participan los sujetos allí inmersos.

Para llegar a tal término, se plantea una ruta para el análisis que consiste, primero en volver los ojos a la información recolectada hacia el hallazgo de los significados que los actores le asignan a sus prácticas, al contexto en el que interactúan y, en general a su acción y a la de los otros actores. Segundo, mediante una relación de datos, desde los hallazgos identificados como plausibles, se genera una codificación de la información para tematizarla. Tercero, desde la agrupación de la información por temas, se construyen unas categorías de análisis para, finalmente, llegar a la construcción de una conceptualización, generando así teoría y comprensiones a partir de los resultados obtenidos. Dicha ruta, corresponde entonces, con las preguntas de investigación en intención de desarrollarlas y aportar nuevos conceptos a los marcos de referencias tenidos en cuenta desde el planteamiento del problema.

En este momento de la investigación fue determinante la relación entre las categorías identificadas como focos de atención, de acuerdo a los diferentes hechos y realidades de la cultura y de lo social, que luego pasan a especificarse a través de tendencias, como se muestra en la siguiente tabla.

CATEGORÍAS	TENDENCIAS
<p>PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Significaciones de la lectura y la escritura en la escuela rural, una experiencia con el ser o con el conocer. Leer es aprender, informarse para acceder al conocimiento y disfrutar. Escribir es registrar y manifestarse. ▪ Prácticas de lectura y escritura en el aula de clase, una dicotomía entre saber y no saber. Se lee y se escribe para responder a requerimientos escolares y en busca de objetos de evaluación; desde prácticas enfocadas a la resolución de interrogantes y al abordaje de propuestas de libros de texto escolares y materiales informativos.

<p>PROCESOS DE EDUCACIÓN RURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vidas campesinas... historias y condiciones de ruralidad que solo a veces van a la escuela. Algunos estudiantes se consideran campesinos, otros no a pesar de ser residentes en la zona rural. La escuela toma en cuenta sus condiciones geográficas y económicas, más no sus condiciones como sujetos culturales particulares. ▪ Aquello de ser campesino, un concepto y un estilo de vida que toma nuevos rumbos en la escuela rural. La escuela rural es una puerta de salida del campo, y para quienes se quieren quedar no ofrece opciones para mejorar su calidad de vida allí. ▪ ¿Nos hemos preguntado por la razón de ser de la educación rural? Una actividad curricular por construir. La escuela rural no se ha hecho la pregunta sobre aquello que la hace singular como tal y no asumido el compromiso de revisar la pertinencia de su actividad curricular.
---	--

TABLA 2. Proceso de análisis de la información. Resultados de categorías y tendencias, después del proceso de análisis

- **Socialización de hallazgos**

Reconociendo que en un estudio etnográfico como el presente, los sujetos de la investigación son participantes conscientes de los procesos de indagación y sus intencionalidades, se hace necesario configurar espacios a través de los cuales ellos conozcan los resultados del trabajo, las conclusiones a las que llega y las reflexiones propositivas que ofrece. Por ello, los maestros, estudiantes y directivos de la Institución Educativa San Isidro, son convocados a un espacio de socialización de este trabajo.

También, es fundamental la socialización del trabajo con comunidades académicas. Por eso, en distintos momentos del proyecto hemos compartido sus estados de avance con el Grupo de investigación Somos Palabra: formación y contextos, y con docentes y compañeros que han acompañado nuestra formación.

De igual forma, las reflexiones derivadas de esta investigación se han llevado a eventos de redes de docentes en el orden regional y nacional. Así mismo como se ha ido convirtiendo en un soporte para configurar propuestas de formación de maestros en sus experiencias de educación formal y no formal.

Dichos eventos han permitido el fortalecimiento del proceso de manera oportuna y han generado nuevas inquietudes sobre el estado del concepto de la lectura y la escritura y la educación rural en la región y los modos en que, para el caso, es posible orientar la formación de maestros tanto en los procesos formales de la academia como en las redes y demás colectivos de maestros de la región.

2. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA RURAL

Atendiendo a la configuración e intencionalidades de la pregunta de investigación ya esbozada en el anterior apartado en el que se desarrolla la Construcción del Problema, se desprenden dos grandes temáticas que se convierten en objeto de conceptualización en el presente capítulo. La primera tiene que ver, directamente, con lectura y escritura, y la segunda con educación rural, cada una de ellas se desarrolla en función de los sentidos enraizados en dicha pregunta como elemento que direcciona el ejercicio de investigación, por lo cual, la funcionalidad de este entramado conceptual es tejer los primeros sustentos de este proyecto desde la perspectiva sociocultural.

En esta medida, se toman, esencialmente, aquellas nociones que conduzcan al desarrollo de una línea de sentido que asume la lectura y la escritura, como prácticas de carácter sociocultural, en los procesos de educación rural; en esta línea, tales prácticas serán pensadas como posibilidades de emancipación y de construcción de postura crítica, y como oportunidades para que los campesinos se reflejen en su cultura misma para reconstruirla.

Son dos los apartados que nos guiarán en este recorrido: Una aproximación a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y Una aproximación a los procesos de educación rural como espacios para la democracia.

UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

La inquietud por llegar a una definición de lo que es leer y escribir ha movilizad, a lo largo de las épocas, a muchas generaciones, desde sus eventos más cotidianos hasta sus más elevadas construcciones académicas, en vista de que son actividades de fuertes implicaciones en la vida social y cultural de las personas; aún más, en los procesos de educación, el interés por

enseñar a leer y escribir ha naturalizado una de las más grandes razones de existencia de la escuela. Entre tanto, es factible encontrarse con múltiples definiciones sobre lectura y escritura.

No es pues tarea de este espacio retomar todas estas nociones, pero tampoco aventurarnos a crear una nueva, es más bien asumir aquella perspectiva que nos oriente a la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que nos permitan, más adelante, ir creando la imagen de su abordaje en relación directa con procesos de educación, especialmente en la ruralidad. De este modo, iremos dibujando primero lo que aquí se entiende por leer y escribir, para después tomar el concepto de práctica y asumir tal trazado de frente a la perspectiva sociocultural.

Acerca de lo que es leer

Pensar en el acto de leer implica, al tiempo, pensarse y pensar el mundo, en estas dos dimensiones la lectura es un encuentro consigo mismo en el encuentro con el mundo y, en esta dirección es una construcción de la ficción y de la realidad en espacios que convergen para dar sentido a la propia vida. Ante este punto de partida estamos llamados a retomar en la lectura varias complejidades que tienen que ver con la característica de humanidad plena del hombre, en tanto su ser individual y colectivo, y en su experiencia en el mundo. En esta misma línea indica Lerner (2001) que “leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. (p.115)

Atender a la idea de mundos posibles que menciona Lerner es concebir que a través de la lectura, la ficción tiene un lugar que permite al individuo ir configurando su propia idea de mundo e irse reflejando en él como sujeto de la palabra y del pensamiento, es concebir posibilidades de existencia de sí mismo en múltiples instancias de su devenir. Esta perspectiva está asociada al ejercicio de interpretar, a través del cual en el acceso a la lectura no hay verdades universales sino más bien miradas equiparables con los modos que cada sujeto tiene de ser y de estar en el mundo, valga recordar, con la experiencia.

Podríamos ir matizando esta primera dimensión como un encuentro íntimo que el sujeto tiene con el mundo y con el texto mediante la lectura. Es un encuentro que atraviesa al ser y le permite adentrarse en sus propias verdades, conectarse con su existencia y dialogar consigo mismo, con sus certezas e incertidumbres, con sus posibilidades e imposibilidades, sin tener que rendir cuentas de su experiencia en ninguna de las esferas de lo colectivo. En un recorrido histórico que Ferreiro (2002) hace acerca de prácticas lectoras en el medioevo, señala los primeros pasos de la lectura individual sin censura social:

La nueva intimidad con el texto genera dos movimientos complementarios en un mismo acto de complicidad: la libertad del lector, cuya interpretación queda momentáneamente fuera de la esfera de la censura y, la libertad del escritor, dueño de su pluma y de su voz apagada, que puede permitirse expresar en la intimidad de su celda [...] lo que ninguna voz podría expresar en voz alta. (p.48).

Es así como, la lectura ingresa a la relación que ya el sujeto tiene con el mundo, para convertirse en uno de los mundos con el que el individuo tiene contacto mediado por la libre decisión de transformación, en el que también se acerca inevitablemente a la escritura, que se encuentra en el mismo mundo sin acepciones dicotómicas. Tiene así el hombre, al alcance de su mano, la libertad para crear y recrear su pensamiento y su existencia misma a través de un encuentro de complicidad con la lectura.

Vamos dejando en claro que la lectura como encuentro con el mundo de la vida, toca de manera determinante el plano individual del hombre dada su experiencia con el mundo; además, esta condición de encuentro así como es subjetiva, tiene un carácter de plena intersubjetividad. Freire (2006) nos muestra un punto de transición entre estos dos planos al indicar que en sí leer implica el acto de “leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos de texto”. (p.30)

Ya esta concepción nos va acercando a un modo de entender la lectura, que no invalida de ninguna manera el plano individual, sino que nos pone de frente a la idea de que la lectura pasa por el ámbito de la ficción, mas no se queda allí, y que antes de ser asumida delante del texto ha de ser asumida como la visión del mundo mismo, del contacto con él, de la experiencia con él y

del reflejo que cada ser construye sobre la realidad, que anteceden la lectura de la palabra. No obstante, al tener aquel contacto con la lectura delante del texto, delante de la palabra, de la escritura misma, la exigencia tiene que ver directamente con procesos asociados a la significación, asociados a la comprensión del texto, del mundo de la vida y de sí mismo.

En este sentido, la lectura toma también un carácter eminentemente social y cultural que le permiten al hombre pensarse como parte constitutiva de un colectivo, de modo que leer es la oportunidad para la interacción, para crear también lugares de interacciones con el otro. En efecto, los procesos de construcción de la significación en el ámbito escolar se relacionan en cierta manera con aquel ejercicio que antes enunciamos como intimidad con la lectura en la búsqueda de la interpretación, pero que al mismo tiempo es un ejercicio de explicación acerca de la relaciones entre el mundo y los sujetos.

Al respecto, Freire (2006) analiza justo la misión de la escuela y el sentido que tiene estudiar, en relación con la enseñanza de la lectura, y señala que

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. [...] Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (p.36)

En este caso, la acepción de contexto, nos remite al contenido social y cultural del mundo y, por ende, a ese mismo contenido en la escuela, si se piensa como formadora del individuo como ser social y cultural.

En esta dirección Lerner (2001) ofrece también una pauta de lo que implica el enfoque de la significación, incluso como exigencia para la escuela entendida ante la edificación del estudio crítico y expresa que

el desafío es [...] formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida por los autores de los textos [...] personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que

la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria.” (p.40).

En este contexto, cabe retomar lo que aquí se ha venido esbozando sobre la lectura en relación con la experiencia humana, con la idea de mundos posibles, con la interacción, con la noción de contexto sociocultural y con la capacidad crítica del sujeto para enfrentarse al texto, para convocar tales puntos ante la construcción de la significación como el lente para entender la esencia del acto de leer. De este modo el acto de leer:

es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares que postula un modelo lector; elementos inscritos en contexto: una situación de la comunicación en la que juegan intereses, intencionalidades, poder; en la que está presente la ideología y las variaciones culturales de un grupo social determinado. (MEN, 1998).

Finalmente, asumir la lectura de frente a la complejidad que encarna la perspectiva de la significación, trae consigo fuertes implicaciones pedagógicas y didácticas para la escuela y los maestros, para sus deseos de enseñar a leer, puesto que en esta dirección nos estamos entendiendo como sujetos del lenguaje, sujetos de la palabra, de donde la lengua, a su vez, es el mundo, es la cultura; implicaciones que tocaremos más adelante, pero que por ahora estamos reflejando de cara a la configuración del sujeto como tal, para quien su idea de ser y de estar en el mundo está traspasada por condiciones ideológicas y políticas que le otorgan un lugar ante el texto, y que le permiten crear una postura desde su dimensión individual hasta su dimensión colectiva como se mostró en un principio.

Acerca de lo que es escribir

Mientras se ha estado dibujando el concepto que esta construcción acoge de lo que es leer, se ha venido también indicando tenuemente que el acto de leer implica, de suyo, el acto de escribir y que no es considerable asumir alguna posición de la lectura y la escritura a través de divisiones teóricas, prácticas o ideológicas. En función de crear un tejido que vaya develando los componentes de la pregunta de investigación, que es donde se gestan estos conceptos, este apartado busca situar cada uno los elementos que la conforman para comprender el sentido del articulado de esta propuesta, más no para establecer distancias entre estos conceptos.

Entre tanto, leer y escribir son caras de la misma moneda y se constituyen en actos indisolubles, puesto que si la lectura se funda en la experiencia del mundo en función del interpretarlo, la escritura brota de la misma experiencia en función de crearlo y de recrearlo, de producirlo; eventos que se dan como un encuentro de frente a la construcción de la significación como construcción de sentido. De tal modo, es fundamental acudir a

la relación entre leer y escribir como procesos que no se pueden separar, como procesos que deben organizarse -para que- sean percibidos como necesarios para algo [...] la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas. Cuando aprendemos a leer lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos. (Freire, 2006, p. 39).

Si la escuela ha de adoptar la enseñanza de la lectura y la escritura como su más grande preocupación, ésta, de hecho, tiene que dimensionar estos eventos evitando dicotomizarlos, más aun si se entienden incorporados en el mundo de la vida. Es meritorio continuar articulando los sentidos de estos conceptos y lo haremos antes de culminar este apartado en la línea de la perspectiva sociocultural; antes, detengámonos entonces en bosquejar el concepto de escritura.

Empecemos por imprimir a la escritura una característica de magia desafiante, de efecto de plasmar figuras que tienen permanencia, que dibujan el pensamiento, como un juego de comprobación de existencia de lo abstracto. Es mágico y es desafiante por provenir sorprendentemente de eventos íntimos que serán publicados, que serán mostrados. Entenderemos que básicamente se trata de un asunto de *re-presentación*, como lo muestra Ferreiro (2002)

Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelve a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas. ¿Qué hay en esas marcas que permite no solamente provocar lenguaje, sino producir el mismo texto oral, una y otra vez? La fascinación de los niños por la lectura y la relectura del mismo cuento tiene que ver con este descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las

palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. [...] Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación. (p.27)

Más arriba ya se indicaba que aquello de escribir es de por sí una expresión del habla misma (Freire, 2006), lo que nos permite considerar que el acto de escribir va más allá de graficar, de plasmar grafías, es un acto que no se instaura por el sólo hecho de la transcripción y menos aún de la reproducción. Si en efecto escribir guarda consigo una magia, al igual que señalábamos en relación con la lectura, la escritura es la materialización del pensamiento del hombre equiparable al habla como expresión también del ser, del sentir, del deseo y de la imaginación, hacia la creación de lo que Lerner denomina mundos posibles; por eso, así como la lectura, la escritura está dotada de un carácter de plena humanidad.

También, es reiterativo el espacio que la escritura posibilita en la instancia individual para el encuentro consigo mismo. En sintonía con Ferreiro (2002), la escritura propicia “la libertad del escritor, dueño de su pluma y de su voz apagada, que puede permitirse expresar en la intimidad de su celda [...] lo que ninguna voz podría expresar en voz alta”. (p.48) pero en este caso la complicidad tiene que ver más con las licencias que puede darse el escritor para crear a través del silencio, un silencio que es externo, porque en el encuentro consigo mismo a través de la escritura y en la intimidad, las palabras viajan libremente al interior de su pensamiento antes de ser recreado, re-presentado en escritura.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la escritura se funda en un acto individual, como ya se ha dicho, es de igual forma considerable que se erige como un acto de interacción que se obliga a sí misma a construir un lugar en el otro y para el otro. Otro de los grandes desafíos de la escuela como institución social en este sentido es

lograr que los alumnos lleguen a ser productores de la lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito propio- lo escrito por otros [...] es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión del propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento –para re-interpretar el pensamiento de otros. (Lerner, 2001).

Así, el acto de escribir, esconde consigo un compromiso con la configuración del propio pensamiento para, en últimas, construir el conocimiento; como el conocimiento es una construcción situada de acuerdo a las condiciones del contexto sociocultural y situacional de los sujetos, el compromiso tiene que ver también con la apropiación de la escritura como un ejercicio de configuración de postura propia ante el poder que el sujeto tiene de producir el mundo a través de la experiencia, en el mundo mismo. Además, este compromiso tiene que ver con la posibilidad de interacción que la escritura instaura como un espacio para la conversación y para la creación de un lugar común para compartir el saber cultural e íntimo, para darle un matiz de colectividad a la construcción del conocimiento a través de la instauración del discurso, en el que el sujeto asume unas implicaciones políticas e ideológicas.

Este precepto, está articulado a lo que implica leer a través del lente de la significación. En el marco de la significación escribir “se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (MEN, 1998, p. 49). Por último, la escritura, al igual que la lectura, es un evento en el que no ha de prescindirse su componente técnico, comunicativo y lingüístico, según las condiciones de los procesos y situaciones educativas, pero va más allá de la codificación en tanto que se enraiza en la función íntegra de construcción de sentido.

Acerca de la práctica y de las prácticas de lectura y escritura

Según Campo y Restrepo (2002), el término práctica puede asimilarse atendiendo a sus procedencias léxicas: viene del griego “praktikós”, utilizada para designar “lo referente a la acción, y que en latín toma dos formas: praxis, para significar uso y costumbre y practice, referido al acto y al modo de hacer”. Indican así dos líneas de sentido, la que tiene que ver con el ejercicio y la costumbre y la que se relaciona con los modos de hacer. De esta manera la práctica es un devenir histórico y cultural del sujeto como ser individual y colectivo, en el que la acción como parte constitutiva del mundo de la vida adquiere significado en el hacer de lo cotidiano y

tiene lugar tanto en la esfera material como intelectual, por lo cual es un estilo de vida que crea y re-crea el ser y el estar del hombre en determinada sociedad.

Si por un lado estamos entendiendo que la práctica es uso y costumbre, estaríamos de frente a la práctica como hacer, ejercicio, repetición, hábito, regla, pero la “práctica no es cualquier hacer, es ejercicio continuo y repetido. Es el ‘trabajo’ cotidiano de lo humano que, si bien se ajusta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, es siempre posible de ser creativo e innovador.” (Campo y Restrepo, 2002, p.28).

De modo que, la práctica como costumbre, no es una acción mecanicista o meramente instrumental, no es un contenido de movimientos o actos repetitivos por reproducción; la práctica como costumbre está orientada hacia la construcción de lo colectivo a través de las reglas que ella misma crea, en este aspecto propende por la singularidad de las acciones humanas, por estar pensadas a través de historias idénticas que a su vez van generando prácticas siempre nuevas. De ahí que la repetición es equiparable a la posibilidad de creación y recreación de la práctica, para hacerla la misma, pero cada vez diferente, pues el carácter de tiempo y espacio de las acciones humanas traen consigo tal condición de singularidad.

También indican Campo y Restrepo en su consideración, que la práctica es el “trabajo cotidiano de lo humano”, en el que está implicado un tipo de hacer, una acción que toma sentido por ser necesaria, por estar direccionada a resolver una situación de la vida, a atender determinada circunstancia propia del diario vivir, por lo cual la acción cotidiana entendida también como construcción humana está estrechamente relacionada con el hábito.

La cotidianidad se configura en el continuo y repetido ejercicio de hacer-decir siempre presente; es decir, en la práctica. De ahí que toda práctica sea ‘práctica cotidiana’ [...] La práctica cotidiana implica repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos; es, diríamos, repetición creadora de sentido –recreadora- en donde se re-semantiza la vida. Esa repetición cíclica da sentido al tiempo porque siempre la acción será nueva, en un tiempo nuevo, que adquiere sentido de nueva forma. (Campo y Restrepo, 2002, p.23)

Como ya señalamos, la práctica como uso o costumbre se forja en la repetición y la repetición es elemento que configura el sentido de lo cotidiano como construcción del hombre para dar lugar a la creación, para sintetizar los hechos humanos como base vital de la existencia.

Hasta aquí es necesario asimilar estos preceptos en relación con la noción de práctica, puesto que nos permitirán asumir la red conceptual que continúa alrededor de la práctica educativa y las prácticas de lectura y escritura, ligadas a esta configuración de sentido del término.

Ahora bien, es necesario adentrarnos también desde esta primera noción de práctica, a la práctica educativa, la cual no está desprovista de la costumbre, de la repetición como recreación, de hecho

La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse. (Freire, 2008, p.54)

La práctica educativa como uso y como costumbre, adquiere condición de autenticidad mientras proporcione espacios para la creación, para la invención de su mismo discursar en lo cotidiano y para la innovación del saber. Por supuesto, en este caso el saber también está asociado a la condición de cotidianidad, a esa posibilidad de acceso al mundo de la vida, de los sujetos y sus situaciones a través de la experiencia.

“El saber cotidiano es un recordar, es un saber que tiene como característica la duración de su adquisición y la colección interminable de conocimientos particulares que guían la elección individual que se desarrolla en la vida cotidiana.” Así, el saber cotidiano, es útil, conveniente y oportuno, su naturaleza está ligada a la posibilidad de decisión, a la voluntad de acción, dadas las circunstancias del contexto, es la toma de postura para decir y hacer en determinado momento. (Campo y Restrepo, 2002. P.25).

Pensar la práctica cotidiana a través de las posibilidades del saber cotidiano, es irnos acercando a los modos en los que la escuela está llamada a asumir la creación y la recreación del saber, es pensar las formas en que la escuela está dispuesta a asumir las fronteras entre este saber

que se ha designado práctico y el llamado saber racional. De esta manera la escuela rural por ejemplo, halla su primer reto para el encuentro con los campesinos como sujetos de saber, como sujetos con costumbres instauradas como práctica, con una vida cotidiana construida en las esferas de lo individual y lo colectivo y con la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica.

Esta comprensión que permite volver los ojos sobre nuestras propias prácticas, es un discurso que se forja en comunidad, la escuela como espacio para la puesta en común, como espacio de comunidad, ha de ofrecer a través del proceso educativo la construcción de discursos que permitan reconfigurar el sentido de la práctica cotidiana, la validación de la sabiduría práctica y la apertura para entablar diálogo también con nuevas visiones del conocimiento racional, que de igual manera pueda ser útil, oportuno y conveniente.

Este último asunto, nos acerca a la comprensión de la práctica como “modos de hacer”. Siguiendo la segunda línea de sentido de Campo y Restrepo (2002), “entendemos por práctica los modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales -prácticas en plural- que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura”. (p.42)

Ya en esta dirección, la práctica se instaura con carácter de diversa, simultáneamente individual y colectiva, como se ha venido insistiendo, y forjadora de la cultura mediante la historia. Es por ello, que la práctica conserva las raíces de la cultura, pero por ser cambiante al mismo tiempo favorece que permanentemente se transforme y tome sentido a través de la acción del hombre y de sus razones de existencia, sus deseos, sus saberes, su poder de decisión.

Teniendo este referente conceptual acerca de la práctica, es conveniente precisar que tanto la práctica como uso y costumbre, como la práctica en tanto modos de hacer, tienen implicaciones en la acción educativa entendida justamente como práctica; así como también tiene lugar en la conceptualización de la lectura y la escritura asumidas como prácticas. Al iluminarnos con los planteamientos antes expuestos, estamos en la tarea de revisar la lectura y la escritura como ejercicios, como hábitos, construidas a través de reglas de comunidad e instaurados

mediante unos modos de hacer de orden material e intelectual, que a su vez configuran estilos y sentidos de la acción. Cabe entonces, considerar que como prácticas insertas en las dinámicas de una comunidad determinada, de por sí se hacen singulares y los procesos educativos han de velar por la preservación de su sentido sin descuidar el reto de su transformación.

Para Freire (2008) esta manera de intervenir de la escuela está puesta básicamente en las manos del maestro en el estilo de su práctica, dimensionada desde su hacer estético y ético. Al respecto afirma

Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, de la responsabilidad, de una intervención estética, cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo. [...] Justamente, en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos. (p.34)

Vale señalar como principio la misma práctica docente, que en este caso está asociada a un compromiso muy fuerte del maestro con la vida cotidiana que se funda en las comunidades a las que pertenece y por los modos de ser y de hacer de sus sujetos, por una comprensión de su humanidad, de sus saberes y de sus búsquedas. Asombrarse con sus modos de vida, es entrar en su mundo y configurar su práctica docente, tomar decisiones morales es intervenir de manera ética para transformar.

Pasando entonces a la lectura y la escritura como prácticas, es propio retomar el sentido de la transformación y de la función de la historia en la constitución de la práctica, si citamos las palabras de Ferreiro (2002) para indicar que

“Los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el siglo XXI.” (p.41).

La lectura y la escritura son prácticas diversas y cambiantes forjadas en la historia y recreadas a lo largo de las épocas; atienden a la configuración de las sociedades y los problemas de los hombres y mujeres que las conforman. De ahí, que remitirse a una definición de leer y escribir, es remitirse a la noción de práctica y es comprender en esta dirección que no hay un

único significado que pueda llevarnos a entender sus características, configuraciones y sentidos. Su significado está determinado por su carácter sociocultural, por los saberes y la experiencia cotidiana de quienes las viven, las usan y las piensan.

Lerner (2001), nos pone en el ámbito escolar para problematizar los campos de la ciencia que se encargan de la conceptualización de la lectura y la escritura como prácticas.

Precisamente por ser prácticas, la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización—son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados. (p.28).

Con ello se muestra que atender a la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas en la escuela, trae implicaciones diferentes a las de atender otros saberes que corrientemente se escolarizan, que de por sí son explícitos, públicos y secuenciables.

Son varias las consideraciones a enfrentar al tomar la lectura y la escritura como prácticas en los procesos de educación. Entre ellas, la importancia de reconocer que provienen de un devenir histórico por lo que se encuentran insertas en la vida cotidiana de sus usuarios como una especie de legado. Además, que son parte constitutiva de su hacer como seres sociales, de su ser como sujetos de pensamiento, de saber, de poder. También requiere considerar, que al ingresar a los procesos de escolarización como prácticas es indispensable la preservación de su sentido como acciones sociales, sin dejar de lado que en virtud de los propósitos educativos propios de cada contexto escolar es natural que pasan por una transformación, pues no es el caso de entrar en una actitud contemplativa por el afán de validar los saberes prácticos; se trata, desde nuestra conceptualización de práctica, de establecer encuentros entre la conservación de la cultura y la transformación de ella, hacia su reconstrucción y la innovación del saber como conocimiento.

Al delinear la noción de práctica en relación con las concepciones de lectura y escritura, finalmente, es posible ir prefigurando lo que esta propuesta espera asumir desde la perspectiva sociocultural en el contexto de la educación rural. La lectura y la escritura como prácticas están figuradas en la costumbre como hacer individual y a la vez social y cultural; forman parte de la

acción cotidiana como construida en la repetición como posibilidad de recreación del saber; son también parte constitutiva del legado histórico de las comunidades a través del saber práctico, del saber cotidiano como un saber interminable, oportuno y conveniente; se constituyen en formas de intervenir en el mundo de la vida, ya que como prácticas están cargadas del deseo, del saber y de la voluntad para tomar decisiones; y, en una mirada más de tipo proyectivo de este ejercicio de conceptualización, a través de ellas el sujeto tiene un lugar para el reconocimiento de sus derechos, para la construcción del conocimiento al lado de su saber cotidiano y para instituir lugares de poder en su cultura y en su sociedad.

Acerca de la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura

Pasemos a asentar las nociones de prácticas de lectura y escritura en la perspectiva sociocultural sujetas a las acepciones que se han venido desarrollando durante este apartado.

Retomando la línea de Ferreiro (2002), mientras continúa con su recorrido histórico acerca de la lectura y la escritura a lo largo de las épocas y en distintas culturas y sociedades, indica que “Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban [tampoco hoy designan] actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.” (p.13).

Ferreiro, en principio, reconoce como prácticas a los actos de leer y escribir al enunciarlos como verbos. Si estamos entendiendo la práctica cimentada en la acción, el verbo es una acción; además, está señalando en ellos como prácticas sus condiciones de cambiantes y diversos, dado que son dos actividades de trayectoria histórica han venido adquiriendo significados distintos según los intereses y condiciones de cada época, según las experiencias individuales y colectivas de los sujetos que se apropian de ellos como prácticas cotidianas. En su devenir a lo largo de la historia como parte de una colectividad y en su condición de cotidianidad y creación de nuevos sentidos permanentemente, las prácticas de lectura y escritura son construcciones sociales.

El carácter social, de comunidad, de poner en común las prácticas de lectura y escritura comienza a adquirir lugar si nos remitimos de nuevo a pensar la lectura y la escritura como

expresiones, como encuentros que el hombre tiene consigo mismo y con el otro, con los otros. Por ello, tienen razón de ser en las circunstancias espaciales, temporales y situacionales que afectan las distintas dimensiones de existencia del ser humano, de sus realidades y sus perspectivas de vida.

De la misma manera, “la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto.” (Freire, 1990, p.37). En efecto, cabe situar una y otra vez las prácticas de lectura y escritura en los procesos de educación, contexto que nos está obligando a pensar asuntos históricos, geográficos, sociales, culturales y políticos, que le dan un sello propio a estas prácticas, como lo muestra Freire.

Quienes las construyen, primero lo hacen en su intimidad, en el encuentro de cada sujeto con el texto, a expensas de su interpretación, de su producción en la expresión de su ser más profundo, más inabordable por el mundo objetivo; luego, las adquieren, las reciben, las viven en el encuentro con el otro, con los otros, en la conversación, en el intercambio, en la interacción como espacios vivos. Así, las prácticas de lectura y escritura, son acciones vivas que tienen que ver con la experiencia cotidiana, con el saber práctico como un legado con marca propia según las condiciones, el conjunto de características que hacen particular a cada uno de los pueblos, a cada una de las comunidades.

La escuela no es ajena a estos sellos particulares de la cultura y de la sociedad en la que está inmersa, ella, hasta sin darse cuenta adquiere también estos tintes que le dan forma propia, no sólo por su ubicación geográfica, por su nombre, por sus documentos históricos, por las palabras, los gestos y los silencios que guardan sus paredes, no sólo por sus buenas intenciones de formación y sus propósitos de recrear la sociedad y la cultura mismas; estas particularidades, las adquiere por sujetos que la conforman para darle vida.

Por ello, considerar la enseñanza de la lectura y la escritura asumiéndolas como prácticas socioculturales, conlleva a la escuela y al maestro a pensarse dentro de un contexto vivo que

determina su hacer y sus prácticas mismas para emprender la búsqueda de sentido de estas prácticas en sus usos sociales, a crear nuevos de modos de instaurarlas como objeto de enseñanza y, a orientarlas para llevar a quienes las construyen a reconocerse a través de ellas, a conservar su cultura a la vez que la engrandezcan y trazar caminos para construir conocimiento en función del empoderamiento de la palabra y del gesto, de la configuración de un discurso con postura propia, para que a través de la lectura y escritura sus sociedades sean democráticas y con espacios para la expresión y para el acceso a todo tipo de oportunidades propias de la realidad sociocultural.

Para seguir este planteamiento, en primer lugar, pensar en asumir la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en la mirada de la escuela y del maestro requiere, según Lerner (2001), definir las como objeto de enseñanza. Tradicionalmente los objetos de enseñanza desde el trabajo con el lenguaje en la escuela, son aquellos definidos por cada una de las ciencias del lenguaje, entre el que tiene más amplia trayectoria, aparte de objetos relacionados con la literatura o los sistemas simbólicos, es la lengua, en especial los asuntos descriptivos o normativos. Esta condición de enseñanza lo que estaría fortaleciendo sería la exclusividad de la lectura y la escritura como patrimonio de aquellos que nacen en medios letrados, dando un lugar cada vez más impenetrable al sistema educativo a las culturas populares, de modo que los estudiantes cada vez comprenden menos la razón de ser y estar en los procesos escolares, porque la escuela pareciera figurar como una isla en el mar de la sociedad.

En esta perspectiva, aclara Lerner:

Ahora bien, definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones –es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y a escribir–, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos. (Lerner, 2001, p.88)

Como estábamos diciendo, si la lectura y la escritura pasan a ser objetos de enseñanza en los procesos educativos, los estilos pedagógicos y didácticos de los maestros y prescripciones en la filosofía de cada escuela tienen que pasar por una transformación de fondo que no consiste solamente es sustituir los objetos de enseñanza de siempre.

En este sentido, la lectura y la escritura pasan de ser meras metodologías para acceder a los objetos de conocimiento de la lengua a ser conceptualizadas en función del aquel sello del que hablábamos que cada comunidad tiene por sus condiciones, y desde allí, trazar los destinos didácticos de las prácticas sociales de la lectura y la escritura hacia la solución de problemas de la realidad, para identificar los modos en que nuestro mundo se relaciona o se distancia de otros mundos; hacia la importancia de develar lo que realmente ocurre a nuestro alrededor, de lo que nos causa dolor, pero también de los que nos hace sentir orgullosos por pertenecer a una cultura particular.

Continuando con lo que Lerner indica, los textos no dejan de tener un lugar de valor en la enseñanza de estas prácticas, son referencia fundamental como una ventana a esos mundos con los que los estudiantes no tienen contacto directo, esos mundos que tienen existencia real, pero también todos esos mundos ficticios que recrean la imaginación y les llevan a construir otros símbolos acerca del hacer y del ser. Lo que sí queda definido, es que al incluirlos el objeto de enseñanza no queda subsumido en ellos.

Otro punto a considerar al respecto de la escolarización de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, es el relacionado con la significación. En Campo y Restrepo (2002), justamente mientras configurábamos la noción de práctica, reiterativamente señalamos la práctica como una construcción de sentido de la acción humana. Y bien, las prácticas son configuradoras de sentido a través de redes de significados que son tan infinitos como los momentos cotidianos del hombre, sus deseos, su hacer y su pensamiento. Para puntualizar en la significación como condición de toda práctica, los mismos Campo y Restrepo señalan

“La significación es lo que resulta de la puesta en perspectiva de un hecho al interior de una totalidad, ilusoria o auténtica, provisoria definitiva, en tal caso, vivida como tal por una conciencia [...] la práctica es el hecho significativo por excelencia. Se nos devela de nuevo que en la práctica se narra la acción humana.”
(p. 40).

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales dotadas de sentido, han de ingresar al escenario escolar de una manera natural, como parte de la vida cotidiana de sujetos que son portadores de un saber, que son propietarios de unas realidades en las que sus vidas no son

programáticas ni fragmentadas. La vida es una totalidad, es inesperada a pesar de haber sido planeada en momentos dados, la vida es el hombre mismo, la vida y el hombre están en el mundo que es asombrosamente diverso y cambiante. En esa medida la significación, es esa posibilidad de narrar al hombre y a sus condiciones de humanidad.

Por su lado, las prácticas sociales de la lectura y la escritura asumidas como una totalidad, adquieren una pauta de sentido, el sentido como dirección pero también como razón de ser, como modo particular de decir, hacer y estar, se constituye en la esencia de la significación. Se hacen entonces significativas en tanto provienen y a su vez se dirigen al interior de cada ser, para problematizar, expresar o simplemente pensar su estado de vida en el mundo, para dar un lugar a sus deseos e intereses. Se hacen igualmente significativas por provenir y regresar al mismo tiempo, de unos modos de interacción con los otros, para hacer comunidad, recrear permanentemente la cultura y problematizar las identidades, para consolidar posturas dialogantes con sus propias ideologías y reconocedoras de las ideologías contenidas en los discursos de otros sujetos y de otros colectivos.

Por ello, en la escuela es indispensable jugársela por conservar el sentido de las prácticas y, a la vez, construir sentido sin desvalorizar los propósitos de formación de la educación. Es fundamental reconocer que “poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p.26). Esa cierta fidelidad de la que habla Lerner, deja la puerta abierta a la función transformadora de la escuela, a la praxis como reflexión de la propia práctica, ya que favorecer el diálogo entre el saber cotidiano y el saber racional es una vía a la transformación y constituye un punto de equilibrio entre la misión de la escuela como institución social y la realidad del sujeto como ser de la acción y del pensamiento.

La comprensión de la lectura y la escritura como prácticas sociales en los procesos de educación, tiene un componente aún más fuerte y profundo, incluso de mayor alcance de frente a la transformación del propio ser y de la cultura, que tiene que ver con el ejercicio de la democracia y que, de hecho, en este apartado nos permite retomar la línea de sentido que nos

convoca en los sustentos conceptuales de esta propuesta de investigación. Valerse de los actos de leer y escribir para crear espacios para la democracia es sin duda alguna apropiarse de las múltiples maneras de participación que puede propiciar un ejercicio razonado de comprensión y producción de sentido de la vida misma, de la historia y de los problemas de la sociedad. Así como también es darle un lugar de validez al legado cultural de cada una de las comunidades, a la sabiduría de lo cotidiano que tiene un sentido muy especial por surgir de la experiencia humana y de las vicisitudes de la vida.

Al respecto, aporta Lerner (2001)

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que asumir es necesario. (p. 26).

La lectura y la escritura, vividas como derechos y deberes ponen en estas acciones verdaderamente una marca particular para constituir las como prácticas de intervención social, para poner la voz de las sociedades más abatidas al lado de las que por tradición ocupan los lugares de poder. En la escuela estas nociones se hacen continuas, se reflexionan, se renuevan, se reconocen como posibilidades para que el sujeto se piense, piense al otro y piense en el mundo del que hace parte, pero sin ser ajeno a ese mundo circundante con el que no tiene contacto real pero también es un referente de vida y de construcción de sus espacios vitales.

Así, los lectores y escritores formados bajo esta perspectiva que tiene que ser más que un estilo pedagógico, una filosofía de vida escolar, están en la disposición de buscar argumentos para defender una postura con la cual están comprometidos; descubrir distintas formas del lenguaje para crear nuevos sentidos; producir textos propios para persuadir, promover, protestar o reclamar; pero también para compartir sobre las bellezas de su ser y del mundo, de su mundo.

El mundo escolar está llamado a hacerse profundos interrogantes que se conviertan en el camino para dibujar espacios sorprendentes, aventureros y atractivos, pero sobre todo pertinentes y coherentes, para reconocer la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en primera instancia y luego, para convertirlas en objeto de enseñanza mientras permite que los estudiantes

las vivan y las reconstruyan como reales participantes de la cultura escrita, de modo que la tarea de hacerlas significativas pase por el trabajo de la construcción desde lo cotidiano hasta un modo de hacer más consciente que piense en los proyectos de vida personales y colectivos.

Por último, este apartado ha querido esbozar los elementos conceptuales que permiten entender la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en los procesos de educación, se hace una configuración básica de frente a la manera en que está conformada la pregunta de investigación tratando de fundamentar esta búsqueda, sin desconocer que esta construcción queda en apertura de desarrollo.

UNA APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN RURAL COMO ESPACIOS PARA LA DEMOCRACIA

El interés por dimensionar los sentidos que encarna la educación rural, ha pasado ya por la lente de profesionales de varias áreas del conocimiento, instituciones y regiones y ha sido un tema que se ha puesto sobre la mesa de discusión de distintos entes estatales a lo largo de las últimas épocas. Cabe ahora retomar algunas de estas miradas para intentar crear un primer mapa de lo que esta propuesta está entendiendo por educación rural.

Para llegar a un acercamiento de los procesos de educación rural como una posibilidad de los campesinos para la participación, el reconocimiento de la propia cultura y el espíritu para reconstruirla en la práctica, en la vida cotidiana y en la escuela misma, señalaremos antes algunas pistas sobre el recorrido de la educación rural en ciertos momentos de la historia e indicaremos algunos aspectos propios de estos procesos; lo cual, confluye en la conceptualización de la segunda temática de este proyecto relacionada con procesos de educación rural, que como ya se había dicho, está sugerida en la pregunta de investigación en donde se traza la dirección de esta búsqueda.

Acerca de lo que ha venido siendo la educación rural

Así como los ciudadanos de cualquier grupo poblacional, de cualquier región del mundo y de cualquier tipo de posibilidades que median su existencia en la sociedad, los campesinos han

buscado en la educación un espacio para formar parte de una colectividad, para crear un lugar de valor de su individualidad y, en últimas, una posibilidad para pensar en un futuro deseable.

A largo de varios años, las condiciones sociales, económicas, políticas y los momentos históricos mismos del campo y de los campesinos, han ido implantando particularidades a la educación rural. A través de estas continuidades se ha ido creando en las sociedades una imagen de campo, de campesino y de vida rural que refleja varias realidades pero también varios estigmas.

Indican González y López (2009), para referirse al transcurrir de la educación rural en América Latina que

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

Con lo cual, se estarían confirmando la existencia de las maravillas del campo y de la educación campesina, ya que se acerca a la idea de anidar la esperanza y de impulsar los sueños de vida de quienes forman parte de una colectividad que se proyecta con intereses en común. El amor a la tierra y a la naturaleza, el deseo de permanecer en un espacio hecho para la libertad y para soñar con construir la vida entre los prodigios de la tranquilidad, es una noción que forma parte de lo que ha sido el campo y la educación rural.

Es innegable lo que González y López señalan acerca de una realidad histórica del pueblo latinoamericano, y es la configuración de un imaginario de campo como escenario que deslegitima el ideal de democracia, mientras se convierte al campesino en el mediador de los deseos de dominancia a través del poder público, a través de la promesa de hacer cada vez más grandiosa aquella imagen del campo que es todos y para todos, de crecer en él y para él y de nunca dejar de refugiarse en él.

Ante el asombro de promesas incumplidas y la acción de comparar estos sueños con los sueños y los ideales de ciudad, las motivaciones que emergen en el campesino le llevan a

considerar la idea de abandono de estos sueños para acceder a otras promesas, fuera del campo, fuera de sus arraigos y de sus identidades culturales, para evitar verlas convertidas en miserias. En medio de esta dicotomía se ha venido forjando la historia de la educación rural.

Para el caso de Colombia, como parte constitutiva de las realidades de Latinoamérica, el último y más fuerte referente para el desarrollo de los procesos de educación rural es la carta constitucional de 1991, como resultado de la más profunda discusión sobre democracia que haya experimentado el país. “Esta carta define al Estado colombiano como un estado social de derecho, democrático, participativo, pluralista, descentralizado, con autonomía de todas sus regiones.” (Cárdenas y Cardona, 1997, p.29).

Desde este precepto, la escuela rural colombiana es el espacio para la formación en y para la democracia, bajo la motivación de que el Estado se responsabiliza de la protección de los derechos humanos. Además la soberanía está puesta en las manos del pueblo, que es quien delega el poder público a través de mecanismos de participación, de modo que las decisiones nacionales son productos de concertaciones, diálogos e intereses colectivos.

También reza la Constitución acerca de la creación de espacios para la pluralidad, en donde las distintas tendencias y construcciones culturales, étnicas, religiosas, políticas e ideológicas tienen un lugar de reconocimiento en el país; igualmente, las regiones según sus recursos, características y expectativas agrupadas en unos imaginarios colectivos, podrán tener autonomía para dirigir sus destinos dentro del país.

Siendo este un modelo de pensamiento democrático y de proyecto de nación, la escuela rural se mira en el espejo de la Constitución Nacional para asumir en la cultura campesina un proyecto educativo en función de la democracia desde el reconocimiento de sus condiciones, deseos, necesidades, formas de ver el mundo y de participar como ciudadanos de determinada localidad, pero que también lo son de una región y de un estado.

Sin embargo, antes del planteamiento de la Constitución Política, distintos planes de gobierno en Colombia se han interesado en echar una mirada a la educación rural, dedicándose sobre todo a la problemática de la cobertura educativa y en menor escala a sus contenidos. Tal preocupación surgía al comparar la situación en los sectores urbanos, para identificar según ese referente distintos atrasos en los procesos de educación del campo colombiano. No obstante, estos esfuerzos se focalizaron siempre en los mismos aspectos, para lo cual, los procesos de educación en campo terminaron avanzando en una misma línea de sentido por varias décadas, incluso pocos años después de la Constitución de 1991.

Al respecto indican Montañez y Vanegas (1998):

Prácticamente la totalidad de los planes se han planteado como objetivo educativo contribuir, a través del desarrollo de la educación, a la elevación de la productividad y la calidad de vida de los colombianos, dándole un carácter principalmente instrumental, con marcado sesgo economicista, que reduce la perspectiva más amplia del sentido de la educación, cual es la de posibilitar al individuo su plena realización como persona de sociedad. (p. 15).

Si pensamos ahora en aquella idea de campo como una maravilla terrenal por sus recursos naturales y como posibilidad para favorecer la economía colombiana, la educación rural haría parte sin duda de un proyecto para la productividad, aspecto que no tiene que quedar por fuera del proceso educativo y de las perspectivas de la escuela campesina. Pero ya el hecho de que figure como prioridad un carácter economicista de la educación, proporciona una desnaturalización la escuela y de los procesos de educación como espacios para la formación, espacios para pensar en la noción de plena humanidad.

El campesino va a la escuela en la búsqueda de ideas para pensarse e ir configurando mejores estilos de vida, pero esta meta de formación no tiene que estar centrada en la economía, en la consecución de medios de supervivencia. En la línea de Montañez y Vanegas, ser mejor y estar mejor, va más allá de la productividad y del bienestar material.

Con una estrategia más precisa, el estado colombiano desde 1996, ha convocado a distintos sectores de la sociedad para tocar a profundidad las problemáticas de la educación rural, retomar

los alcances teóricos de propuestas de los últimos años y superar los vacíos de orden operativo que obstruyeron el ideal de atender a la población campesina con una educación para la equidad, que cumpliera sus expectativas y sus necesidades en las distintas esferas del desarrollo humano.

En esta dirección, se promueve en Colombia el Proyecto de Educación para el sector Rural (PER), en donde continúa el interés por ampliar la cobertura educativa y mejorar cualitativamente la educación. Después de varios encuentros e informes técnicos, en el PER se traza un plan de acción en función de la construcción de la paz, y cuyo propósito fundamental es, parafraseando a Serrano (2007), el fortalecimiento de la educación básica y media a través de la adaptación de contenidos según las condiciones de producción rural, de la sistematización de experiencias y la innovación de proyectos educativos para la contribución del desarrollo económico y social del país. (p.54).

Continúa entonces un marcado interés por el desarrollo de proyectos productivos como eje de los procesos en educación rural. Desde esta noción, en las últimas décadas se ha dado lugar a experiencias de educación rural como Escuela Nueva, SAT, SER, Aceleración del aprendizaje y Cafam, mediante las que el país se ha permitido detenerse a pensar en el campesino, en sus posibilidades, en su cultura y en las características particulares de su territorialidad. En este ámbito conceptual los proyectos productivos promulgan una ideología de bienestar colectivo, entre otras posibilidades de aplicabilidad del conocimiento y bienestar nutricional, estilos de vida saludable y actitudes éticas. Estando estas propuestas más situadas en la educación campesina y, adaptadas a cada una de las regiones, se comienza a procesar una nueva mirada al campo colombiano y emprender nuevas búsquedas y nuevos colores para pintar la escuela rural.

Por otra parte, la lectura y la escritura han marcado momentos determinantes de los procesos de educación rural y la preocupación por la alfabetización ha tenido un lugar en cada una de las estrategias que los gobiernos han implementado en su momento. Llama la atención la política arrasadora de López Pumarejo para atender a los procesos de educación campesina y los modos en que enunciaba su comprensión acerca del campo y del campesino. Durante su gobierno, a mediados del siglo pasado, se esforzó en problematizar la importancia de crear

posibilidades para que los campesinos leyeran y escribieran. Según Alarcón (2009), varios fueron los espacios de interés por la educación rural y la enseñanza de la lectura y la escritura a los campesinos.

Para López el fortalecimiento del estado pasaba necesariamente por una educación democrática y alejada de cualquier confesionalismo religioso, dotada también de recursos financieros necesarios para efectuar las inversiones materiales que habían sido aplazadas por años. La reforma no incluía sólo a niños y jóvenes sino también involucró a los adultos a través de programas de alfabetización y escuelas nocturnas de artes y oficios. Así mismo se crearon una serie de normales tanto urbanas como rurales para la formación de maestros. (p. 299).

El mismo López entendía la escuela como un puente entre el campesinado y el Gobierno, en donde el maestro era un acompañante permanente consciente de sus funciones y apropiado de su papel de líder y orientador de procesos comunitarios, como un ser que al lado de los campesinos fabricaba la esperanza. A través de su estrategia Con Luis López de Mesa (su Ministro de Educación) Campaña de Cultura Aldeana, López convoca la presencia periódica de distintos estamentos del estado y de profesionales de distintas áreas para atender integralmente al campesino y apoyar la responsabilidad del maestro, en tanto que él no tenía la suficiente preparación en todas las áreas de atención a la población.

Dentro de esta campaña, la Biblioteca Aldeana cumplía un papel educativo trascendental en el campo mediante la lectura, en donde había publicaciones fundamentalmente pensadas por el gobierno para el desarrollo del campo y en las que surgía una ideología particular para la educación campesina.

Dentro de las publicaciones realizadas por el gobierno de López se destaca la revista infantil Rin-Rin, la cual presentaba un contenido diverso que permitía ser utilizada tanto en las escuelas rurales como urbanas. Esta publicación obedeció a la pretensión del gobierno liberal de difundir las nuevas concepciones educativas en las escuelas primarias y tomar distancia de los modelos pedagógicos europeizantes. [...] los cuales eran vistos como inadecuados a las

particularidades de nuestro pueblo e invariablemente propensos a desnacionalizarlo, a fomentar más aún esa tendencia colonial y mestiza que mueve a la casi totalidad de América a vivir fuera de sí misma y como anhelosa de borrarse sabe Dios qué culpas con un baño lustral de europeísmo. (Alarcón, (2009), p.307)

Retomar esta política mientras recordamos tan sólo algunos apuntes acerca de las formas en que ha transcurrido la educación rural en Colombia y en que ha sido pensada por el Estado, implica reconocer una postura diferencial que fue promulgada antes de mediados del siglo pasado, en la que se buscaba la recuperación de las propias raíces y en la que se pensó que la educación tenía que ser un espacio para engrandecer la cultura campesina. Allí, el saber práctico tenía que ser el eje de los contenidos y la lectura generaba contactos con la historia, con el propio entorno como lugar para el conocimiento, con los propios estilos de vida y con la atención a las necesidades del campesino y a sus expectativas, que tenían que ver con la permanencia en el campo y con caminar hacia sus sueños entre las riquezas de su acervo cultural en conexión con la cultura nacional y con los sueños mismos de país; tenía que ver con la participación en él para ayudar a construirlo desde distintos ámbitos de las dinámicas socioculturales.

Finalmente, la educación rural en Colombia ha hecho un recorrido ligado a las políticas educativas de cada uno de los gobiernos que, dado el momento histórico, los intereses económicos, las situaciones sociales y los modos de dimensionar la escuela, la educación y el maestro, ha tenido determinadas orientaciones con acercamientos importantes respecto al sentido que tiene atender al campo como una población especial por sus condiciones y sus arraigos. Pero también con grandes brechas frente a lo que significa la ruralidad para un país con profundas raíces rurales y a lo que necesitan los campesinos según sus estilos de vida y sus cosmovisiones.

Acerca de las condiciones de la educación en la ruralidad

En el anterior acercamiento a los procesos de educación rural, se han enunciado algunos asuntos históricos que, sobre todo orientan a entender las búsquedas de la educación rural como un espacio para la participación y tocan levemente el ideal de la educación rural en función del desarrollo económico del país, como aspecto preocupante en relación con los propósitos

legítimos de formación de personas que le conciernen a la educación. Tenemos allí, ya varios hilos que nos están indicando algunas de las condiciones de la educación rural en Colombia.

Son varios aspectos en el orden de lo histórico, social, económico, político y cultural, que acaecen en los procesos de educación rural. En función de nuestro interés conceptual esbozaremos sólo algunos. Para ello cabe preguntarnos ¿Cuáles son las condiciones de la educación rural? ¿Cuáles son las posibilidades de la escuela rural colombiana para atender la educación de los campesinos? ¿Cuáles sus limitantes? ¿Cuál es el reflejo de la escuela ante los campesinos según los procesos de educación que promueve?

Según Londoño (2008), dada la situación del medio rural y la insuficiente respuesta a los problemas de sus pobladores, el país tiene aún una deuda social con ellos y agrega:

Resulta válida la pregunta de si en Colombia ha existido una educación propiamente rural, porque siempre ha sido pensada y realizada como algo marginal, apéndice de la educación urbana y, por tanto, contribuyente a la ampliación de la brecha entre el mundo rural y el urbano. (p.45).

En esta dirección, es posible identificar una constante en los modos de hacer y realizar la educación rural como indica Londoño, pues parece haber en Colombia una faltante de políticas en las que tengan cabida procesos de educación consecuentes con una filosofía de la educación en el país, que logren tocar los umbrales de la realidad de cada grupo poblacional, políticas que no se queden en gestos, sino que pasen a ser actos, que pasen de las cartillas, los eventos y los informes al trabajo con los maestros, las comunidades y los escenarios escolares.

Parece ser entonces que las propuestas pensadas desde la ciudad con perspectiva de lo urbano, tienen lugar sólo allí, pues en el campo resultan descontextualizadas y se convierten en la imposible lucha de los campesinos por hacer ciudadanía urbana desde el campo. De ahí la importancia de la participación en la gestación de la educación rural de equipos integrales, en donde los maestros campesinos tienen un espacio fundamental de reflexión y de creación de espacios escolares en los que los campesinos permanentemente tienen la palabra para cooperar en la construcción de sus propios procesos desde sus sentimientos, deseos y convicciones.

Hay distintas situaciones que ha afrontado el campo colombiano y que aún siguen haciendo parte de mucha de las regiones rurales del país que sin duda tocan la vida de la escuela y yacen como una huella imborrable en sus habitantes, además de que cambian el rumbo de sus vidas y alertan sus modos de ser y estar en el campo. Desde esta consideración aportan Cárdenas y Cardona (1997):

Han incidido en la actual crisis del agro colombiano la aplicación acelerada de un modelo de apertura económica que puso a competir nuestros productos en condiciones de desigualdad respecto de los productos extranjeros [...] Otro factor presente en el campo colombiano y que es determinante de su situación es el conflicto armado, que ha producido muerte y desolación y que es responsable en gran parte de agravamiento de la situación de derechos humanos del país, cuyo resultado es el desplazamiento forzado de campesinos [...] Otro de los factores del desplazamiento es el desalojo de éstos por la adquisición de tierras mediante la intimidación de grupos al servicio de los inversionistas. (p. 32).

Como podemos notar, gran parte del conflicto en el campo está asociado a la tierra. Los campesinos aman la tierra, desean cultivarla, subsistir a partir de lo que ella les entrega, vender sus productos de forma competitiva; la tierra les da la vida, es su razón de vivir y, bajo estas condiciones el conflicto armado y el deseo insaciable del tener de los inversionistas, ha cortado sus alas y les ha puesto en escenarios con otros aires que no les generan ningún tipo de esperanza y que frente al poder tomado por la fuerza se les agota la palabra, se les baja la mirada, sus cuerpos resistentes ya se quebrantan y, sencillamente, quedan ante la más latente condición de vulnerabilidad.

Desde allí, pensar en el engrandecimiento de la economía colombiana a través de la escuela campesina, es un punto de vista que requiere repensarse, pues es indispensable el reconocimiento de los procesos de educación rural como espacios de formación integral. Londoño (2008) indica en relación con esto que “la economía no tiene sentido en sí misma; que sólo sirve si genera bienestar y realización para todas las personas y que no puede seguir prevaleciendo sobre los procesos de cohesión social ni dejar a un lado la dimensión ética” (p.39).

En este sentido, la ciencia, la tecnología y la investigación tienen un lugar importante en la escuela rural de frente a las nuevas lógicas de ser y de estar del campesino y de entender su

entorno como territorio, para lo que las teorías, las herramientas, las construcciones conceptuales y las experiencias educativas se han de hallar situadas en la historicidad, situación social, geográfica, económica y cultural de cada contexto campesino.

Ya en la esfera de lo cultural, son variadas y particulares las condiciones que nos llaman a dimensionar la educación rural. Vale partir de que el mundo cultural campesino se circunscribe a su misma situación geográfica determinante en la conformación de una idea de territorio, puesto que alrededor de las relaciones con el espacio geográfico se crean también unos imaginarios dados por el clima, la economía, las posibilidades o imposibilidades de los medios de transporte y el acceso a los medios masivos de comunicación para generar contacto con otros espacios. Se crean también imaginarios sociales y estilos de vida que van forjando identidades colectivas.

Al respecto señala Parra (1998), señala que

Por tradición se establecen el tipo y los modos de trabajo, las pautas de comportamiento social, las líneas, las manifestaciones y los depositarios de la autoridad y hasta la visión del mundo y de la vida muy ricas en interpretaciones pragmáticas, mágicas y místicas pero extrañas a los procesos mentales de abstracción del hombre común de contextos más urbanos del conocimiento, así sea funcional, de su realidad [...] A cambio la simbiosis particular del hombre campesino condiciona y a la vez requiere no sólo el desarrollo de una agudeza sensorial especial sino de un sentido de lo práctico en general ajeno al hombre ciudadano. (p.76).

Según Parra, son varias las circunstancias de la cosmovisión del campesino las que nos implican un compromiso para acercarnos a su mundo, a su estilo de vida, a sus modos de pensar, sentir y hacer las cosas, a sus modos de acceder al conocimiento, a tocar con táctica lo que verdaderamente le interesa, a determinar a través de la experiencia de la educación con consenso y comprensión de su mundo cultural, qué asuntos materiales y situacionales se habrán de quedar en su estado natural y cuáles ameritan transformación, renovación, orientación y nuevos asombros para reconocerse y a la vez, reconocer las condiciones de otros mundos culturales en relación con el suyo.

Podríamos proponer ahora, algunas líneas de comprensión sobre lo que es el campo, la vida campesina, el campesino mismo y, en este sentido, la escuela campesina y la educación rural. En

medio de la situación dicotómica del campo colombiano, entre dolores y desesperanzas y riquezas y anhelos, la educación tiene el espíritu arrasador para, al lado de otras fuerzas sociales, potenciar una mirada de la nueva ruralidad, en la que según Londoño (2008),

emerjan acciones que contribuyan a la construcción y el fortalecimiento del contradiscurso capaz de constituirlos – a los campesinos- en sujetos de su propia verdad, con poder para definir su propia identidad, individual y colectiva, y para participar como protagonistas en la transformación de sus condiciones. (p.20)

Esta nueva manera de ver al campesino, lo que permite en los procesos de educación, es una filosofía de lo diferente, es lo que nuestra Constitución Política enuncia como pluralidad y de frente a lo que aporta Londoño, la escuela rural es el espacio para tomar en cuenta las particularidades en las que está inmersa, no sólo en términos de lo geográfico, sino muy especialmente, en términos de lo sociocultural sin perder de vista que está ante el lente del campesino que acude a ella para contar allí sobre su pasado, para tener experiencias ahora y proyectar sus más grandes sueños individuales y colectivos.

Allí espera formarse como sujeto de poder, con la ilusión de apropiarse de las decisiones que encausan su vida como ciudadano y como ser humano. De ahí que fundamentar procesos de educación rural meritorios a estas expectativas es un trabajo colectivo, de responsabilidad institucional, de compromiso por todo lo que guarda el campo y de la necesidad de gestar un proyecto de maestro y de escuela en el campo y para el campo.

A propósito de la tarea del maestro rural, parafraseando a Parra (1998), existen dos tipos generales de práctica docente: aquel maestro tradicional, inmerso en la comunidad, líder implicado en las dinámicas de vida cotidiana de los campesinos y en contacto directo con ellos; y, el maestro profesionalizado, cuyo centro de acción es el aula e interés primordial es el mundo de lo cognoscitivo. (p.29). Cada estilo pedagógico corresponde justamente con los modos de comprensión que tiene el maestro por el campesino. Mediar la acción docente entre estos dos tipos de práctica docente es valioso, pues un extremo desnaturaliza el sentido pleno de la educación y el otro desvirtúa el contexto, el lugar del sujeto y los contextos de su realidad.

En ambos casos, el papel de la afectividad es componente esencial en el encuentro con las comunidades campesinas, en donde el lenguaje es vital para el contacto y el establecimiento de relaciones, para la transmisión del conocimiento y, aún más, para construcción de él y la co-creación del mundo, para el acercamiento del campesino a la realidad más amplia de la sociedad general, de lo nacional, de lo urbano de lo abstracto. Es importante este contacto, ya que no violenta las condiciones naturales del campesino en la escuela que hace parte de la familia rural, pero tampoco es el hecho de asumir una actitud contemplativa del campo y su cultura, sino una actitud dinámica, flexible, de apertura y transformación.

Acerca de los procesos de educación rural como espacios para la democracia

La educación es el llamado a un encuentro con los otros, con el mundo de la vida, con el conocimiento, con la propia cultura, con el propio territorio y con el de otros, con la posibilidad de leer y escribir páginas de fascinación sobre la realidad y la fantasía, pero sobre todo un encuentro consigo mismo y oportunidades para ser y estar como sujeto de saber.

Si nos conectamos en esta dirección con los modos en que en este capítulo hemos venido entendiendo lo que es leer y escribir, lo que es la práctica, lo que ha venido siendo la educación rural y sus condiciones sobresalientes; entonces también la educación, es un encuentro, una experiencia, una práctica enraizada en la historia, en la cultura y en los imaginarios sociales. No es diferente, por supuesto, la concepción de educación rural, puesto que es un encuentro con el campo y con el campesino como ya se ha estado indicando.

Aporta al respecto González (2009):

La educación es, en todas las sociedades y en todos los tiempos, una práctica cultural, que emerge del deseo en sus distintas formas de expresión. Si los deseos provienen de la cotidianidad del mundo de la vida, esto es, de la cultura empírica de los agentes que intervienen como sujetos en los procesos de formación, se manifestarán en expectativas sociales prácticas y en aspiraciones de autorrealización de los individuos. (p.125).

La educación en tanto práctica coincide, según decíamos en el primer apartado, con el devenir histórico y cultural del sujeto como ser individual y colectivo, con su cotidianidad y con los modos de hacer. Entonces, la educación rural en atención al hombre campesino y a su mundo

cultural, está orientada a responder a este deseo de encuentro, para dar lugar, reconocer, transformar y, principalmente formar a los campesinos de frente a sus preceptos pragmáticos, mágicos, y místicos; a sus arraigos con la tierra, a la convivencia con la naturaleza, a la motivación por ser vigías del territorio, dueños de un discurso decisivo en sus destinos, dueños de la palabra como instrumento de poder para participar en la sociedad como ciudadanos de su localidad y del mundo.

Frente a esta claridad acerca de los caminos para transitar la educación rural, Parra (1998), señala algunos contrastes en relación con la manera en que acaecen estos procesos en el contexto colombiano:

En una sociedad cada vez más educada la situación de los que no estudian o estudian menos años es de una clara desventaja. Este es el caso de los habitantes del campo colombiano. Pero, además, los problemas de la calidad de la educación, que constituyen la deficiencia más notable del sistema escolar actual, se sienten con más rigor en la educación rural. Esto es así debido a que, por una parte, la escuela se ha definido como un elemento integrador de la nacionalidad a partir de su función urbanizadora lo que crea una dificultad adicional para la adaptación del currículo único a la cultura rural y, por otra, a que la escuela es un elemento extraño a la visión del mundo que los niños campesinos han adquirido en su socialización primaria derivada de la organización familiar y comunitaria rural (p. 11).

Parra presenta aquí una reflexión ligada a la perspectiva sociocultural, por cuanto la necesidad de particularizar la función del currículo y definir sus objetos de conocimiento a partir de una apropiación de las características de la población campesina. La educación rural como encuentro favorece la calidez de los espacios de formación para los niños y jóvenes; en vez de pasarse por fríos y extraños, por intentar instaurar una cultura urbana que, para el caso, no traspasará las fronteras del aula en una realidad que no se concibe por fuera de sus raíces campesinas.

El maestro rural, indistintamente de su arraigos que, no dejan de ser importantes, ha de reconocerse inmerso en las dinámicas de vida del campo, entonces... ¿ha llegado para urbanizar como sinónimo de que así se puede progresar?, si no actúa en esta dirección... ¿se da por vencido para resignarse a creer que es inevitable cambiar la realidad de la educación campesina porque su nivel educativo es inferior a la educación de sectores urbanos?... ¿preferirá crear caminos a partir de valoración y validación de los estilos de vida de los campesinos que con él hacen escuela, que

con él buscan compartir prácticas y construir nuevos sentidos en sus proyectos de vida en el campo?

Claramente es un desafío de transformación, es un reto de la movilización de paradigmas y de toma de decisiones para poner en escena la tradición que el maestro trae de una formación ofrecida en su escuela normal o en la universidad que, de por sí, son instituciones urbanas que caminan con las lógicas de la modernización y la idea de globalización.

Para dar una orientación más precisa acerca de este fenómeno que impacta a la escuela rural, Parra (1992) ofrece un planteamiento en sincronía con la función social de la escuela rural y la función del maestro como agente movilizador de cultura:

La escuela y los maestros, al jugar el papel de urbanizadores culturales preparan la comprensión del mundo social que está más allá de los límites de la comunidad y facilitan, al proporcionar estos elementos de comprensión de la cultura urbana, los procesos migratorios campo-ciudad [...] (p. 269) Para llevar a cabo su tarea, la escuela cuenta con una herramienta única: el currículo. Esta herramienta debe ser manejada por los maestros moldeándola, adaptándola de tal manera que su uso sea socialmente relevante para contextos sociales muy diferentes. Fundamentalmente es una herramienta pensada desde un criterio y una mentalidad urbanas, y su uso en contextos diferentes implica una alta dosis de creatividad. (p. 273)

Con ello, se reivindica el valor de los proyectos de vida profesionales de los maestros que se piensen en el campo o que lleguen a la experiencia de la educación rural. Allí la implicación está asociada a una comprensión de las dinámicas propias de vida de los campesinos, así como la exigencia de asumir una actitud pedagógica que busque incorporar la cultura comunitaria en el trabajo escolar, enraizar el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario y la afectividad como una forma de entender y enlazar mundos diferentes.

También, de frente a la prédica de todos los referentes conceptuales aquí esbozados, en estas funciones de la escuela rural, liderada por el maestro como figura de poder, más no de autoritarismo, es infaltable la formación para la participación y la creación de espacios que permitan a los campesinos consolidar una cultura de la democracia inversamente proporcional a la cultura del silencio, de la resignación o de la sumisión.

Ayuda Londoño (2008) a sustentar este modo de conceptualizar la educación rural mientras muestra algunas pautas que fundamentan la razón de ser de los procesos de educación rural:

Desde y para el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales y la biodiversidad; desde y para la producción y el empleo, a partir del reconocimiento de las potencialidades; desde una lectura de la ruralidad en el marco de nuevos paradigmas científicos y tecnológicos, asumidos con sentido crítico, y no como parte de una neocolonización del pensamiento; desde una concepción de las instituciones educativas y los centros educativos rurales como generadores de desarrollo cultural. (p.65)

Esta consideración, nos reitera una y otra vez un gran compromiso con la educación rural, en el que el maestro y la escuela cumplen el papel fundamental, pero en el que el Estado y demás entes sociales también tienen una función de gran valor. No se trata sólo de hacer una lectura juiciosa a los contextos de la educación rural e intentar comprenderla, sino también de emprender acciones producto de la reflexión sobre la práctica cotidiana, para situar la visión de lo rural en el mundo contemporáneo, para sistematizar experiencias y para orientar nuevas formas de vida en la base de los arraigos, el amor por la tierra y las proyecciones dentro del campo.

Por último, comenzar a entender los procesos de educación rural como espacios para la democracia significa en principio, volver los ojos a la carta constitucional del país como referente de las relaciones entre los ciudadanos y de ellos con sus procesos, espacios y formas de vida, así como con sus deseos de formar parte de un colectivo bajo el reconocimiento de sus diferencias y de las posibilidades de apoyar la transformación de su cultura y su sociedad. La educación de los campesinos, se constituye también en esta posibilidad de ser espacio para la democracia si se naturaliza en los sentidos y prácticas propios de la vida de los pobladores del campo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

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

Pensar en la educación rural colombiana es remitirse a un pasado de búsquedas de la verdad construida mientras se tallaban letras para conseguir el conocimiento, en un presente en el que las letras desatan las luchas por el poder y fundan la idea de progreso y, en un futuro que está

escribiendo el relato del campo que será una ciudad y del campesino que será, en vez de ciudadano, un citadino.

Así pues, a lo largo de las épocas, leer y escribir se han convertido en actos que adquieren diversos sentidos por hacer parte, justamente, de la vida del hombre que es un ser cambiante y que forma parte constitutiva de sociedades cambiantes. El maestro colombiano que vive la experiencia de la educación rural está llamado a la reflexión acerca de la comprensión del campesino con quien tiene contacto a diario, del campo y de las relaciones de existencia que allí emergen y, bajo esta mirada, está llamado a crear un diálogo especial entre sus saberes y su cultura de pensamiento con los de la escuela rural. Por ende, el estado y la universidad están llamados también a pensar en la formación del maestro, creándole un espacio para deliberar su proyecto de vida profesional en función de la educación rural, en función de reconocer los modos de ser y de estar de los campesinos y, muy especialmente, de dar un lugar a sus modos de leer y escribir.

Tanto Lerner como Ferreiro ponen la lectura y la escritura en la escuela a través de un recorrido por unas realidades, más allá de estipulaciones de una didáctica de la lengua que se esmere en las formalidades y normas, sino puestas de frente a la construcción de sentido. De hecho, ambas confluyen en que estas experiencias con la lectura y la escritura han de tomar su curso democratizador, como espacios para la participación social y para la reflexión, para la formación en la autonomía y en la consolidación de posturas críticas frente a los sucesos de la vida cotidiana.

Freire, por su parte, sustenta toda una línea de pensamiento acerca de la lectura y la escritura en la que propende por la validación de las experiencias de los campesinos, de sus prácticas agrarias, de sus modos de expresarse y de las relaciones que entre ellos y las instituciones crean, para poner en las manos del maestro una reflexión que permita pensar en los textos de lectura de los campesinos y en sus necesidades e intereses de escritura. Aclara que

Aprender a leer y a escribir no tendrán significado alguno si se logra a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Este proceso de aprendizaje sólo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del

vocabulario. A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad en la propia autotransformación, ve la necesidad de contar con nuevas fórmulas de comprensión y de expresión (Freire, 1990: 45).

En este sentido, la conceptualización se orienta hacia la posibilidad de fomentar en la escuela campesina prácticas de lectura y escritura con sentido, generando espacios para que los habitantes del campo comprendan lo que en ellos y en sus comunidades genera esta experiencia, que habrá de ser valiosa por provenir de situaciones de sus territorios, de problemas relacionados con su vulnerabilidad y, por proyectarse hacia la configuración de espacios de participación en la sociedad y de posicionamiento ante las situaciones cotidianas en las que se hallan implicados permanentemente como seres culturales y pensantes, que en la educación rural se forjan de la mano del maestro. Ante esta noción Freire agrega:

Al participar con el educador en la “decodificación” de una codificación, los campesinos analizan su realidad y en su discurso expresan distintos niveles de autopercepción relativos a una situación objetiva. Revelan el condicionamiento ideológico al cual fueran sometidos en la “cultura del silencio” y en el sistema latifundista (p. 48).

¿Qué es leer y escribir?... se preguntarán algunos docentes, otros simplemente no lo harán, darán indicaciones precisas para que los estudiantes lo hagan. Los formatos, sus experiencias de formación, sus expectativas de vida profesional, los escenarios que se instalan para su desempeño ayudan a hallar la respuesta o a ejecutar la acción. Hasta qué punto las montañas cubiertas de neblina, los olores a café al paso del camino, las caras sucias y sonrientes de los niños, el pantano que los jóvenes llevan en sus zapatos al aula de clase, sus modos de enunciarse, las boletas que escriben sus padres dirigidas a maestros, sus historias del pasado y del presente... se pueden convertir en incertidumbres, en inquietudes, en fuente de inspiración para que los maestros construyan alguna respuesta que dificulte su llegada a la escuela campesina, puesto que traer verdad de afuera no es suficiente, construir es el desafío.

Finalmente, este un espacio se expresa una la reflexión sobre la necesidad de repensar algunos de los procesos de la formación de maestros, tarea de la política educativa nacional, las facultades de educación, las escuelas normales superiores y, sobre todo, del maestro mismo, quien en última instancia es quien está llamado a deliberar un proyecto de vida profesional, desde el que ser

maestro del campo pueda surgir de una decisión consciente para comprender, construir, orientar, compartir y disfrutar de la experiencia del campo. Puestas las esperanzas en esta manera de forjar la educación rural, los campesinos no tienen que visionar la idea de ciudad como la meta de progreso y, los espacios y momentos para leer y escribir el mundo, su mundo, serán la posibilidad para maravillarse con lo que son y con lo que pueden ser y hacer.

3. CONSTRUCCIÓN DE LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN RECONSTRUYENDO VOCES... MIENTRAS LEEMOS Y ESCRIBIMOS EN UNA ESCUELA CAMPESINA

A lo largo de este capítulo aparece el fragmento más especial de lo que ha sido la experiencia de investigar. En él compartimos una polifonía de voces a través de la cual buscamos hacer la reconstrucción de las significaciones que, sobre su realidad, han construido los estudiantes y docentes de la escuela rural en la que nos hemos dado cita para acercarnos a algunos aspectos de su cultura escolar, a sus imaginarios, concepciones, prácticas y expectativas de vida, particularidades que nos motivan a establecer relaciones entre sus modos de leer y escribir y sus condiciones como escuela rural. Para lograr dicha reconstrucción nos apoyamos en los aportes de autores y trabajos presentados en anteriores capítulos cuyos desarrollos van por líneas temáticas similares a las nuestras.

De esta forma, encontramos básicamente dos categorías de análisis y, desde cada una de ellas, las tendencias que las sustentan para desarrollar la pregunta de investigación sostenidos en los testimonios de los participantes, en el horizonte conceptual que iluminó nuestra ruta desde un inicio y en otros aportes conceptuales emergentes según las categorías fueron tomando forma de acuerdo a las tendencias que configuramos. En este panorama, nos hemos dado a la tarea de comprender los tejidos de la Institución Educativa San Isidro como escuela rural y los sentidos de sus prácticas de lectura y escritura situadas en este contexto; para interpretar sus relaciones trazamos dos momentos, pero sin dejar de pronunciarnos a través de un tercer momento en el que asumimos postura y expresamos un conjunto de posibilidades para esta comunidad educativa en el marco de sus características, valores, proyecciones y condiciones.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

En las aulas de la escuela rural leer y escribir son actos que cada día tienen lugar en todas las clases. Son actos cíclicos y, por ende, cotidianos; con ellos y por ellos se hace clase, se hace escuela. De modo que, reconocemos en la lectura y la escritura prácticas propias de la vida escolar particularizadas por los sujetos que las experimentan. Según indican Campo y Restrepo

(2002) “La cotidianidad se configura en el continuo y repetido ejercicio de hacer-decir siempre presente; es decir, en la práctica. De ahí que toda práctica sea ‘práctica cotidiana’ [...] La práctica cotidiana implica repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos”. (p. 23). En esta dirección configuramos los actos de leer y escribir como prácticas, tanto por los modos en que suceden cotidianamente como por las formas en que son nombradas por los sujetos que en ellas participan. Esbozamos a continuación aspectos de estas prácticas, que se hacen singulares según las experiencias y el contexto de los estudiantes y maestros de San Isidro, mientras develamos concepciones, intencionalidades y características, interpretamos los sentidos que estos actores educativos les atribuyen.

Significaciones de la lectura y la escritura en la escuela rural, una experiencia para conocer y también para ser

¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Qué y para qué leen y escriben los estudiantes y maestros en contextos de educación rural? ¿Qué sentido tiene la lectura y la escritura en sus vidas? ¿Qué lugar tiene la escuela rural en las concepciones que de lectura y escritura ellos han venido construyendo?

Comenzamos situando entonces la reconstrucción de las voces de los niños, los jóvenes y los maestros en las concepciones de lectura y escritura ligadas a sus experiencias con la cultura escolar, entendiendo como concepciones aquellas ideas que ellos se forman sobre sus acciones, la manera en que las justifican y las comprenden. Leer y escribir son actividades que tienen que ver con el acto de estudiar, de estudiar en la escuela y por la escuela. Este modo de asumir la lectura en especial, es una de las nociones más preponderantes al momento de nombrar lo que para estudiantes y maestros es leer y escribir.

Leer es con lo que uno aprende, con lo que uno empieza como a estudiar. (Estudiante de 5°).

Gran parte de los niños del campo, asumen que sus primeras experiencias con la lectura se dan en la escuela y que leer es una actividad exclusiva de la vida escolar, porque sus modos de identificarse como lectores están asociados a la *lectura de la palabra*, como diría Freire, al reconocimiento del código y, porque entre sus actividades cotidianas la lectura tiene otras

funciones distintas a las académicas, en las que está incorporado de modo explícito el propósito de *aprender*, propósito que se logra a través del acto de estudiar.

En esta medida, el acercamiento a la lectura como un ejercicio de estudio adopta una condición individual de orden cognitivo, de donde las disposiciones psicológicas y mentales juegan un papel fundamental, tal vez, como asunto de tradición. Chartier y Hébrard (2000) indican: “A pesar de la existencia de formas tan variadas, tenemos la intuición de que leer sigue siendo siempre y que la misma actividad mental se lleva a cabo en todas las escrituras de la tierra”. (p. 15). En consonancia con ello, los siguientes actores educativos expresan:

La lectura es una herramienta fundamental del conocimiento que debe partir de una adecuación psicológica para poder hacerlo. (Docente).

La relación mía con la lectura y la escritura es muy estrecha. Le cuento que yo he leído muchos libros. Continuamente sigo y sigo estudiando [...] A mi juicio la lectura y la escritura es la principal herramienta para que el estudiante pueda iniciar un proceso de aprendizaje realmente efectivo. (Rector)

Los referentes de *herramienta*, *adecuación* y *efectividad*, muestran en este caso una concepción de la lectura como campo exclusivo del aprendizaje, del aprendizaje escolar, del aquel que corresponde con la enseñanza en la escuela y con el acercamiento al conocimiento, al conocimiento que está en los libros, al que se ha hecho público a lo largo de los años, al que la ciencia ha nombrado como tal.

No obstante, hay que poner esta concepción de la lectura de frente a la variación de los usos sociales de lo escrito y, en esa medida, crear la pregunta por la experiencia cultural y social y por las razones que motivan a la gente a leer. Asumir la lectura como herramienta para el conocimiento en la escuela, es desconocer sus particularidades como práctica sociocultural, de donde no es suficiente con que cada individuo cuente con facultades que le permitan desarrollar habilidades del pensamiento.

Siguiendo con esta percepción, encontramos que para algunos actores escolares la lectura es fuente de información.

Leer es tener la capacidad de obtener información y transformarla. (Docente de Química).

Desde esta noción, nos encontramos ante una estancia lineal del acto de leer, cuya transformación podría estar asociada a la necesidad de la demanda de la información y a su interpretación. Está bien que en el proceso de interpretar hay de suyo un sujeto pensante, pero entender el acto de leer como capacidad para informarse sume a la lectura en la crítica de Chartier y Hébrard: *tenemos la intuición de que leer sigue siendo siempre...* Y, a su vez, cabe la pregunta por los modos en que se informan los campesinos, entendiendo que muchos de ellos no necesitaron escolarizarse para lograrlo. En este caso la labor de la escuela no puede quedar supeditada a la información. Leer no es una actividad mental estática, es una actividad que está sujeta a los momentos de cada cultura, de cada sociedad y a las dinámicas de cada colectivo. ¿Será entonces tarea de la escuela “persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros”? (Lerner, 2001, p. 40).

De una forma distinta, la voz de los jóvenes trae consigo el devenir de una concepción de lectura ligada a la experiencia de la educación, al papel de la escuela en la sociedad, a la posibilidad de estudiar en el campo. Aunque sus palabras sostienen con las de sus maestros un vínculo -leer es estudiar, es aprender, es acercarse al conocimiento-, aparece un elemento adicional, leer consiste también en la apropiación de ese conocimiento y de la cultura:

Se lee definitivamente porque es una regla fundamental de educación, si uno no lee no tiene la posibilidad de conocer más a fondo. Se lee para profundizar conocimientos, para conocer, para apropiarse de algo, de la materia que uno está tratando, de la cultura, si es paísa o bueno cualquier otra cultura. (Estudiante).

Con nuestra estudiante, encontramos que el acto de leer entendido como acto de estudiar, está condicionado por la apropiación del saber y por sus vínculos con la cultura. Aspecto con el que se problematiza la línea que veníamos tratando, dado que por una parte no es suficiente asumir que la lectura es una actividad supeditada tan solo a las adecuaciones psicológicas sino que

tiene que ver también con la experiencia cultural y, por otra parte, la apropiación del conocimiento implica una movilización de los lugares comunes del saber para darle sentido en la propia vida y encontrarlo en la propia cultura.

Hay otra posición que tiene que ver con la posibilidad estética de la lectura. Algunos estudiantes y docentes expresan que leer es disfrutar. Entendiendo que al respecto manifiestan dos factores que agravan las percepciones anteriores: por un lado, la posibilidad de aprender a través de la lectura está condicionada por el gusto y por el disfrute, no siempre que se lee se aprende y, por otro lado, la experiencia de disfrutar a través de la lectura generalmente no es una experiencia escolar.

Yo cuando leo aprendo si disfruto la lectura, si la lectura me gusta aprendí. En cambio, si es una lectura obligada, porque me toca estudiar, en el momento en el que tengo que recordar lo que leí, no entendí nada. Leer es disfrutar. (Estudiante 11°)

Es importante indicar que para los jóvenes campesinos los primeros encuentros con la lectura como hábito, se dan en la escuela, por lo que esperan experiencias amables con las que puedan aprender. Además porque los materiales y espacios para la lectura, sobre todo la literaria, no son recurrentes en sus hogares o en su comunidad, de modo que los textos literarios llegan a sus manos como una gran novedad y son los materiales de lectura más atractivos para ellos.

Lerner (2001) nos orienta sobre la posibilidad estética con la lectura que “Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar” (p. 40). Las actividades de lectura en el campo, se desprenden en su gran mayoría de la actividad escolar, otro tanto son todas aquellas prácticas sociales, ricas por sus usos situados, por su sentido de lo cotidiano, porque es necesario acceder a ellas para la movilidad social, para la actividad agrícola, de comercialización de productos, de actividades financieras y de la salud y, por supuesto a través de la publicidad. Otros de los actos de lectura es el que tienen que ver con la práctica de la lectura literaria, cuyo acceso es voluntario, distinto al cumplimiento con actividades académicas. La

biblioteca escolar que es de ingreso restringido a los horarios de escolaridad. Además, como veníamos diciendo, esta experiencia es ajena a los campesinos de la región, la existencia de la biblioteca pública es un espacio privativo de las zonas urbanas al igual que la noción de compra de libros, tanto por situaciones de orden económico como cultural. Entonces, la opción para acceder a esta práctica la otorga la escuela, cuya opción se sume al caso de obligatoriedad.

Por su parte, las prácticas de escritura son concebidas entre dos esferas de posibilidades, escribir es registrar y escribir es manifestarse. Desde la primera premisa, la escritura es una práctica de todos los días a través de la cual se recopilan registros de información desde distintos formatos.

Escribir... es como reemplazar algo del libro, porque a veces uno no tiene el libro en la casa pa' copiar lo mismo. (Estudiante 3°)

Escribir es ser capaz de organizar la información que tengo y expresarla en un texto escrito de una forma coherente. (Docente)

Y, la segunda posibilidad nos ofrece una significación más amplia acerca de la escritura en la que escribir es la posibilidad de manifestarse. Esta es una concepción con un arraigo mucho más fuerte entre los participantes de la investigación, en donde la línea de sentido que se construye asume la escritura como una experiencia para la expresión de sentimientos y como el desarrollo de la capacidad crítica.

Y escribir es como yo mostrar las experiencias que he tenido así sea leyendo, así no sea tanto viviéndolas sino que leo y ya paso a escribir lo que comprendo, lo que me gustó; ya en la escritura pasa uno a ser crítico con lo que no le gustó y cree que le faltó a lo que ha leído. Entonces la escritura para mí también es una oportunidad para poder ser crítico, para poder mostrar mi pensamiento. (Estudiante)

Precisamente no hay un diálogo en eso que nos hacen transcribir, para mí eso no es escribir. Si un profesor llega y de un libro empieza a dictarnos, eso es como transcribir el libro. Para mí escribir es plasmar de mí, de lo que yo siento, de lo que yo sé, de lo que yo vivo. (Estudiante)

Hay una realidad que surge de la experiencia cotidiana escolar básicamente, y es la que tiene que ver con prácticas de escritura en función del registro y las que tienen que ver con la expresión de sentimientos y con la necesidad de asumir postura, esta última como una experiencia para pronunciarse sobre la realidad. Según Lerner (2001), es necesario

Orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse con los demás y consigo mismos, en vez de continuar “fabricando” sujetos cuasiágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella solo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación. (p. 40).

Para los niños y jóvenes del campo escribir es la magia de comunicarse con el otro, en esta dimensión escribir es establecer un contacto que permita la interacción; es el espectro de posibilidades para ser, para el encuentro con un alguien que es a la vez, el encuentro consigo mismo a través de las marcas propias que permiten una identidad con un sujeto cultural de amplias proyecciones. Escribir tiene un sentido de la expresión del ser que va más allá de informar, de comunicar, de hacer la tarea. Los estudiantes del campo necesitan cualificar esta práctica para pensarse, para movilizar sus proyectos comunitarios, para pronunciarse y hacer denuncias. Los profesores se quedan en la escritura como una fuente de información para verificar el conocimiento, el conocimiento de los libros. Una estudiante indica la distancia que hay entre sus intereses y los de su práctica escolar.

¿Y por fuera del colegio, qué actividades de lectura y escritura hacés? De escritura... cuando hacemos cartas, de pronto que una razón para alguien, de pronto en medio del Facebook. Lectura, libros casi no leo, ¡ah! De pronto así cuando estoy con mi papá, a él le gusta mucho leer El Colombiano en Internet y nos ponemos a ver esas noticias de ahí. (Estudiante)

Sería pretensioso sugerir que las prácticas sociales de lectura y escritura de los campesinos fuesen trasladadas al aula de clase de forma original, ya que perderían sentido por su

intencionalidad y uso, por los modos en que se dan según las lógicas de cada espacio. Pero tomar en cuenta sus características, formatos y condiciones resulta ser una oportunidad para que los docentes rurales repiensen su lucha, muchas veces fallida, de orientar las prácticas de lectura y escritura como instrumentos para obtener el conocimiento como información y, en vez de eso, atiendan a las búsquedas de estos sujetos que están asociadas a su posibilidad de ser.

Mientras conversamos con nuestros personajes sobre el papel de la lectura y la escritura en sus vidas, nos permitimos reconocer en sus palabras que una de las razones fundamentales por las que nace la escuela es su misión de enseñar a leer y a escribir. Vamos notando entonces que entre las comunidades campesinas, esta misión sigue teniendo plena vigencia y un enorme valor cultural. El reconocimiento del código, el encuentro con las letras, incluso con los libros o con lo que en sus testimonios se nombra como *conocimiento*, son aprendizajes que guardan estrecha relación con la naturaleza de la escuela, con su función de enseñar a leer y a escribir y con la lectura como ejercicio de estudio.

Es que en las comunidades rurales está la creencia de para qué leer en la casa, si por eso es que van a la escuela, ese es trabajo de la profesora. (Docente)

Para darle continuidad a la revisión de esta forma de concebir la lectura, retomemos las palabras de Freire (2006), quien analiza justo la misión de la escuela y el sentido que tiene estudiar, en relación con la enseñanza de la lectura, y señala que

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. [...] Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (p.36)

Por ello, hay que considerar que enseñar a leer y a escribir a los campesinos parte de motivar al asombro por los libros y por todos aquellos materiales que se les hacen novedosos, como lo indicamos antes, con los materiales literarios incluso con otros que son indispensables para proyectos que se estén desarrollando en clase . Y, al tiempo implica llevarlos al

reconocimiento de sus propias experiencias de lectura tanto a través de los materiales con los que cuentan como de las situaciones que los construyen como sujetos con particularidades. Así, los estudiantes podrán reconocer que el acto de leer y escribir está enfocado a concepciones, momentos e intencionalidades más amplias posibles de llevar a la escuela, como lo indica la docente:

Leer...uno no sólo lee letras, uno también puede leer la realidad en la que está. (Docente de 3°)

La voz de Freire nos acerca a la comprensión de lo expresa la profesora y de lo que es estudiar como un acto para la formación de criterio propio, nos habla de que el acercamiento a los objetos de conocimiento son experiencias rigurosas cuyas implicaciones tienen que ver con recrear estos objetos y con llegar a creaciones que afectan al sujeto y a sus modos de ser y de estar en el contexto. La concepción de estudio en Freire está enlazada a la de lectura, pero nos encontramos la necesidad de asumir que la *lectura de la palabra*, de aquella de la que hablan nuestros estudiantes y maestros del campo, trae su trayecto desde la *lectura del mundo*. Cada momento tiene su valor en las propuestas de enseñanza, no obstante cabe la pregunta por el lugar de la *lectura del mundo* como antecedente de la *lectura de la palabra* en las propuestas de formación en lectura y escritura en la escuela rural; así como, la pregunta por el espacio que tiene la experiencia con el contexto y con otros sistemas de significación en las concepciones que los estudiantes tienen sobre lectura y, en este sentido, cuáles son las posibilidades que ellos tienen de llevar a la escuela rural algo de sus condiciones de vida para que se lean en las aulas y en distintos momentos de las prácticas escolares.

Atendiendo a estas significaciones que estudiantes y maestros atribuyen a la lectura y la escritura, resumimos sus formas de nombrar lo que para ellos significan estos actos, recordando que leer es aprender como una posibilidad mediada por las facultades mentales y para acceder al conocimiento, también es informarse y, por otro lado, es disfrutar. Escribir es registrar información y, de otro lado, es manifestarse para asumir postura propia. Desde estas configuraciones nos debemos preguntar entonces, cuáles son los sentidos que le atribuyen a estas prácticas, cuál es la razón para leer y escribir en la escuela. Para qué leen y escriben los estudiantes y maestros de la escuela rural, para ser o para conocer.

Conectamos estas percepciones con sus relatos sobre las formas en que ellos leen y escriben en el aula de clase, refiriéndonos a sus prácticas particulares para describirlas y comprender luego su razón de ser y los sentidos que encarnan.

Prácticas de lectura y escritura en el aula de clase rural, una dicotomía entre saber y no saber

Encontramos en las aulas de clase de la Institución Educativa San Isidro variedad de actos de lectura y escritura, que por sus características, presentamos en tres conjuntos de prácticas.

El primer conjunto es el que tiene que ver con la lectura colectiva en voz alta, el segundo, es el que está asociado a los registros de escritura y, el tercer conjunto de prácticas, es el desarrollo de guías de preguntas a través determinados formatos, la mayoría de veces desde la lectura silenciosa y la escritura individual.

Entre las prácticas de lectura colectiva que se presentan cotidianamente en la clase encontramos aquella en la que el estudiante por solicitud de su profesor hace lectura en frente de sus compañeros. Generalmente, estas lecturas se hacen como plenarias de construcciones escritas de los estudiantes, también para abordar conceptos o teorías desde libros de texto escolares o documentos fotocopia de ellos, o de impresiones de páginas web. Para el desarrollo de estos actos de lectura básicamente no hay protocolo alguno, los docentes designan los lectores según consideraciones que no se hacen públicas la mayoría de veces o algunos estudiantes voluntariamente solicitan hacerlo. No se indican criterios ni niveles de complejidad para estos ejercicios más que apreciaciones sobre el contenido, correcciones de vocalización para el lector y calificación de respuestas o creaciones de los estudiantes. El siguiente registro ilustra un poco la práctica.

A otra estudiante le corresponde leer en voz alta también su tarea en la que debía convertir un poema (construido por cada estudiante en clase) en un cuento (ejercicio extraclase). No hay más

criterios explícitos para esta construcción ni para hacer la lectura en voz alta. (Observación de clase).

La posibilidad de leer en voz alta es un momento muy especial del acto de leer porque convoca a un colectivo mediante un sonido unívoco que recrea la magia de las marcas escritas a través de un timbre esencialmente único. En clase, este a veces puede ser un regalo del profesor u otras veces puede ser el motivo para conversar, para tejer sentidos juntos y orientar construcciones autónomas. El maestro tiene como compromiso trazar rutas claras y cada vez más complejas para lograr que esto suceda y para tomar de la mano a los niños y jóvenes hacia la posibilidad de ser críticos, de apoyar o distanciarse de las palabras del escritor. Como sucede en el siguiente evento:

Después el profesor hace una lectura en voz alta, para ello toma su libro de texto escolar e indica que luego van a reflexionar. Se trata de un relato curioso, mientras lee comenta y los estudiantes también. (Observación de clase)

Al respecto de la lectura colectiva en voz alta en la escuela, Chartier y Hébrard (2000) nos relatan que es una práctica de arraigos históricos fuertes y con intencionalidades determinantes, por ejemplo en Francia en el siglo XIX.

La lectura pautada por un maestro enseñaba al lector novato cómo leer y qué significaban los textos que le habían sido recomendados. Esta era la razón por la que, mientras la lectura silenciosa se imponía en todos los niveles cultos, la lectura recitada, lenta y comentada colectivamente seguía siendo una práctica esencial dentro del aprendizaje intelectual. (p. 20).

El caso de esta práctica de lectura con niños y jóvenes campesinos tiene que pasar de ser un espacio para controlar significaciones o para adoctrinar sobre teorías hacia el mejoramiento de resultados de sus exámenes escritos. Es un espacio muy bondadoso para acompañar diversas formas de abordar los textos al leer. Por eso cuando el maestro lo hace en principio debe configurar estas posibilidades, así como las formas en que estos estudiantes dejen allí en el escenario cada vez más algo de lo que viven, de lo que son y de lo que sueñan. Al tiempo, esta práctica, si permite conversar, enriquece la metodología del maestro para ir movilizando sus

repertorios de lectura en las aulas según las expectativas de vida de sus estudiantes. Acompañar y dar autonomía simultáneamente, son posibilidades que da el maestro para ser y conocer, para tomar postura sobre lo que otros construyen y para crear saber también.

Otra de las formas de esta misma práctica, es la lectura colectiva en equipos de trabajo, como lo indica este comenario:

Uno de los integrantes del equipo lee en voz alta, los demás no tienen acceso al texto, solo escuchan, algunos no logran concentrarse en la voz del compañero, por eso no aportan a la hora de escribir, se supeditan a lo que digan sus otros compañeros, sobre todo el que lee en voz alta. En otros equipos, el líder copia y luego le pasa el cuaderno a sus compañeros para que ellos transcriban. Permanentemente se acercan al profesor para solicitar su aprobación antes de escribir las respuestas. (Observación de clase)

En este caso la problemática asociada tiene que ver con el acceso a los materiales de lectura que es restringido y con la intencionalidad, que está asociada a la siguiente práctica, y es la prioridad de registrar desde la lectura para informarse, para acceder a contenidos, para resolver guías de preguntas que luego el docente calificará.

La lectura colectiva en voz alta es una práctica muy rica en la que el profesor como lector tiene la oportunidad para seducir, para convocar, para orientar y para conversar. Él mismo, cuando escucha a sus estudiantes puede obtener información acerca de los modos en que oralizan los textos como puente para la comprensión de los sentidos que allí circulan, de igual modo es una posibilidad para jugar con los textos y disfrutar de esa magia de hacer voz con las marcas escritas para descubrir mundos y recrear significados. En la escuela rural esta práctica es muy acogida desde esta perspectiva porque se acerca mucho a las experiencias cotidianas con la lectura en la comunidad, como lo indica una estudiante mientras narra un poco de lo que leen y escriben los vecinos de su vereda:

Las peticiones de año nuevo, la lista del mercado, la lectura entre todos de las novenas de navidad o de difuntos. Algo que me parece muy bonito, mi mamá escribe una oracioncita para que mi hermanito cada vez que va a rezar la lea, para que cargue en el bolsillo y rece. Pero más escritura no. La gente de la vereda... a los niños que están en primaria les dan esa oportunidad de ampliar el conocimiento en la escuela, ya la gente en particular no escribe mucho. (Estudiante).

Pasemos al segundo conjunto de prácticas. Aquellas que tienen que ver con la escritura como registro. Se componen de transcripciones que estudiantes hacen en sus cuadernos de apuntes desde el tablero, desde libros de texto escolares, libros de consulta, fotocopias tomadas de estos mismos libros o de textos impresos de páginas web. También son textos que los maestros oralizan para que los estudiantes copien al dictado. Igualmente, se presentan textos de lectura según los formatos mencionados para que los estudiantes hagan resúmenes, ejercicio que se ha puesto en lugar común y queda sobreentendido, por ello no se dan pautas para lograrlo. Algunas formas de constatarlo son las siguientes:

Yo considero que eso aquí en el colegio es como muy monótono (leer y escribir), así como saquen en cuaderno y copien que vamos a escribir un concepto, más que todo en materias teóricas. (Estudiante)

La profesora escribe notas en el tablero de las ideas centrales de su exposición a través de listados y esquemas sencillos. También hace un esquema sobre el texto de lectura que ha entregado a los estudiantes en clase para que ellos lo copien en el cuaderno. (Observación de clase).

Otra cosa es que llegan: hagan un resumen, uno no llega a leer para sacar el resumen uno mismo, sino que uno llega como a traspasar ideas. A mí me parece que eso no es un resumen porque uno queda en las mismas. (Estudiante).

Notamos a través de este conjunto de prácticas, que leer y escribir en las clases se convierte en requerimientos de los profesores a veces sin más intencionalidad que ocupar, calificar o seguir guías curriculares lineales. En otros casos, son eventos intencionados en función de la información, el desarrollo de habilidades del pensamiento o el fortalecimiento de la capacidad crítica –según lo manifiestan los mismos profesores–, pero sus propósitos no son expresados a los estudiantes ni trazados a través de líneas de sentido permanentes en el tiempo mediante distintos niveles de complejidad. Estos testimonios combinan varias concepciones, y a la vez nos ayudan comprender percepciones similares de varios actores escolares en la línea que venimos desarrollando:

Con la escritura uno puede manifestar lo que siente, también puede manifestar lo que dije ahora: si aprendió, si no aprendió, a dónde quiere llegar, algún sentimiento reprimido, algún no sé...yo pienso que son conceptos como que abarcan mucho y muy amplios. (Docente).

Desde Sociales trato de motivar en un principio, pero finalmente leen por la nota. Ellos leen porque hay una nota de por medio. Uno trata de orientar y generar un interés, pero para que lo hagan es determinante la nota. (Docente)

Al respecto el llamado de Lerner (2001) es

Lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse en un objeto de enseñanza, por hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal– que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (p. 41).

Por eso, las prácticas de lectura y escritura asumidas como registro, implican un trabajo en el aula comprometido con la toma de postura y con la revisión del concepto mismo de lo que es, especialmente, escribir. Asumir diversidad de textos y establecer criterios para abordarlos es una posibilidad didáctica; en este aspecto es de gran valor tomar los distintos textos que circulan en el contexto y que tienen sentido por sus usos sociales, por sus valores culturales, algunos de ellos por ser cotidianos se invisibilizan y los niños y jóvenes del campo no los reconocen como textos de lectura por no hacer parte de las actividades académicas. Entre ellos, los afiches, los folletos

que ofrecen entidades del sector agropecuario y comercial de influencia en el sector, la publicidad, los avisos comunitarios, las revistas y periódicos locales, los formatos de registros de cobro, de la salud, bancarios, entre otros de gran riqueza textual y discursiva que a diario están en sus manos y que es posible trabajar con ellos en múltiples dimensiones según las búsquedas de cada área del conocimiento escolar y en función de enseñar a leer y escribir en todas y cada una de ellas.

El último conjunto de prácticas, es el desarrollo de guías de preguntas a través determinados formatos. Entre estas prácticas la más acudida es el llamado *taller*, que consiste en un conjunto de preguntas que buscan respuestas breves. Es a veces formulado por el docente y otras veces es tomado de los libros de texto escolar, en este último caso, la guía se asume sin modificaciones, se plantea a los estudiantes tal cual las disposiciones de la editorial. Los talleres pueden darse mediante preguntas abiertas, con preguntas que ofrecen respuestas de selección múltiple o mediante una guía muy corta para consultar por fuera del aula. En algunos casos la lectura se hace en equipos de trabajo de estudiantes como ya se indicó antes, en otros casos se hace lectura silenciosa que, por cierto, es también una práctica de fuertes arraigos en la escuela. En general, estas guías pretenden que los estudiantes hagan rastreos en los textos de lectura, en menor cantidad solicitan opiniones del estudiante y escasas veces esperan reflexiones, análisis o críticas. De algún modo, los siguientes registros ilustran tal consideración:

Los ejercicios de lectura colectiva anteceden a la lectura individual, a la que le siguen ejercicios de preguntas con tres opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta, posible de comprobar a través del texto de referencia, puesto que su contenido es literal. (Observación de clase).

El ejercicio de lectura debe ser individual y silencioso. Algunos de los estudiantes no hallan en su texto ciertas terminologías que la profesora enuncia en la guía de lectura, dado que abordan la lectura en función de responder a las preguntas para entregar el trabajo y, en otros casos, en el texto no aparece nombrado del mismo modo. (Observación de clase)

También es recurrente que se solicite a los estudiantes crear distintas tipologías textuales, cuya única orientación es nombrar esa forma textual: cuento, resumen, ensayo, poema, afiche; como si fuesen estructuras lógicas, cerradas y de sentidos únicos en todos los espacios académicos, sociales o de construcción del conocimiento. Este aspecto lo evidenciamos a continuación en los testimonios:

En esta clase, algunos de los niños leen su poema en voz alta, texto que no pasa por la pregunta de su sentido global o del sentimiento mismo del autor. Esta construcción es utilizada como texto base para escribir un cuento. Es este el único criterio para tal elaboración: convertir el poema en un cuento. (Observación de clase).

En síntesis podemos identificar que gran parte de las prácticas de lectura y escritura en la escuela rural, son prácticas de currículos comunes, es decir, la forma en que atienden a las particularidades de los niños y jóvenes desconocen la historicidad de la lectura y la escritura en una comunidad de estudiantes con padres, madres y abuelos que se acercan al código no como tal ni como academia sino como una necesidad real en espacios geográficos y situacionales específicos; una comunidad de familias que es más conversadora que escritora; una comunidad de vecinos que leen en voz alta en rituales de enorme valor cultural.

La tarea de la escuela rural no consiste necesariamente en hacer réplica de estas prácticas en las aulas de clase, sino en reconocerlas para movilizarlas en función de que los estudiantes se identifiquen con ellas, asuman postura, las utilicen como legados culturales en vez de pasarlas desapercibidas; para que desde esta valoración por los bienes mismos de su cultura puedan leer su realidad y orientar los destinos de sus comunidades; para que también participen con mayor conciencia de los procesos de formación en lectura y escritura que les ofrece su escuela, aquella en la puedan compartir cada día un poco más y más de lo que son como vigías de la naturaleza, como labradores de la tierra en la que viven, como privilegiados de los frutos de sus huertas y parcelas. Una escuela que les ayude a visionarse en mejores condiciones de vida como campesinos a través de las posibilidades de reflexión y de construcción del conocimiento que regalan las experiencias de leer y escribir.

Por último y, retomando las significaciones que estudiantes y docentes de San Isidro han construido sobre la lectura y escritura, acudimos de nuevo a Lerner (2001) para indicar que hay que trabajar por

Lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensajes en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito propio– lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad –también ajena– se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los distintos escritos que circulan en la sociedad [...] en vez de hacerse expertos en el género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción”. (p. 41).

Es así como leer y escribir en la escuela son prácticas que se debaten entre herramientas para conocer y posibilidades para ser, en escenarios para verificar un saber y datar sobre él. La escuela rural traspasa las fronteras de los lugares comunes de la lectura y la escritura, ya que leer y escribir no son actividades *intemporales*, homogéneas, son construcciones sociales que designan diversidad de sentidos y se orientan singularmente según las circunstancias históricas, sociales y culturales de sus usuarios. A partir de este precedente, queremos situar las experiencias y significaciones que hemos venido reseñando sobre prácticas de lectura y escritura en las dinámicas de la cultura escolar rural de San Isidro en el siguiente apartado.

PROCESOS DE EDUCACIÓN RURAL

En este segundo momento del capítulo estaremos reseñando experiencias de nuestros actores educativos. Sus voces se unen para dibujarnos un panorama sobre sus prácticas como producto de los sentidos que construyen sobre su mundo campesino, sobre su escuela y sobre ellos mismos como habitantes del campo. Para ello, buscamos interpretar sus testimonios de vida, sus percepciones y sentimientos para recrear sus sentidos a través de tres apartados. Mientras describimos algunos aspectos de la vida campesina, insistimos en nuestro interés de comprender aquellas relaciones entre la escuela rural en la que nos convocamos y sus prácticas de lectura y escritura. Para ello, configuramos primero unas consideraciones acerca de las condiciones de educación rural particularmente en San Isidro, luego reseñamos sobre las significaciones que

estudiantes y maestros construyen sobre sus identidades como campesinos y, por último, compartimos acerca de las experiencias de formación de esta comunidad, especialmente de frente al concepto de ruralidad y de posibilidades de formación en lectura y escritura.

Vidas campesinas... historias y condiciones de ruralidad que solo a veces van a la escuela

Vivir en el campo implica posibilidades importantes de vida según varias disposiciones: la obtención del sustento diario a través del trabajo con la tierra, la distribución del trabajo de todos los miembros de la familia como legado de la cultura campesina, el disfrute de los recursos ambientales como regalos de la naturaleza y un estilo de vida tranquilo, pausado y sencillo.

En primer lugar, los jóvenes y niños de esta escuela rural, sienten que sus condiciones básicas en el campo son seguras, por ejemplo la alimentación. Para ellos, sus parcelas suplen estas necesidades indistintamente de sus niveles económicos, ya que habitan una tierra muy fértil en la que se produce una amplia gama de productos agrícolas. De este modo lo expresa una niña campesina:

Yo creo que los campesinos somos personas agricultoras, que no tenemos que tener mucho dinero ni comprar el alimento, porque el alimento que tienen que comprar los de la ciudad nosotros lo cultivamos y no tenemos ese esfuerzo y tampoco una mala situación económica en algunos casos. (Estudiante).

Ante esta motivación los niños y jóvenes de esta escuela campesina hacen del trabajo de la tierra una actividad cotidiana familiar que contribuye al bienestar colectivo, la distribución del trabajo entre todos los miembros de la familia es un legado de la cultura campesina. Una estudiante nos reseña que

Vivir en el campo es, por ejemplo, irse a machetiar, coger una rula y rozar todo el rastrojo, que ordeñar vacas, que la cabra. Yo vivo en la finca de mi papito y mi mamita; tengo que llevarle el almuerzo a mi papito a los cafetales los días que no tengo que estudiar. (Estudiante)

En San Isidro, estas prácticas tienen similitud con lo que plantea Parra (1998) acerca de la forma en que los campesinos asumen sus tareas cotidianas según los momentos del año y las condiciones de edad y género

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

Sin embargo, no desconocemos que esta práctica tiene por lo menos un par de variables determinantes. La primera, es que muchos de los estudiantes de la zona acceden al trabajo agrícola como posibilidad laboral para ayudar en los ingresos económicos de sus hogares, además porque sus familias no tienen parcelas de su propiedad o residen en la cabecera del corregimiento en donde solo cuentan con sus viviendas. La segunda, es que hay una considerable cantidad de jóvenes y niños que ya no participan de estas prácticas o lo hacen por obligatoriedad, pues han venido perdiendo su identidad como campesinos.

Otro de los sentimientos que los campesinos manifiestan acerca de sus vidas en la zona rural es el disfrute de los recursos ambientales como regalos de la naturaleza y de un estilo de vida tranquilo, pausado y sencillo. Ellos lo conciben de este modo presentando como punto de referencia la vida en las zonas urbanas.

Hay que entender que el campo es un ambiente diferente. Pero yo de unos años para acá lo veo como una gran ventaja. Una vida más natural, más tranquila, menos estresada, menos materialista. Yo lo veo como una ventaja. (Docente).

Hay algo que a mí me hace querer estar cada día más en el campo y es que en el campo se vive mucho la libertad, la tranquilidad, la paz, uno por más estresado que esté, la naturaleza le brinda a uno esas cosas para uno seguir, la misma gente del campo tan amable. Es un ambiente muy tranquilo, muy bueno para uno vivir. En cambio la ciudad es tan irritante, para mí que me gusta tanto el campo. Yo en la ciudad me aburro mucho porque no encuentro nada qué hacer, en

el campo uno tiene que desherbar, tiene que sembrar, tiene que hacer muchas cosas; en la ciudad barre, trapea, hace los oficios de la casa, estudia y ya. (Estudiante).

Docentes y estudiantes nos relatan a través de sus experiencias y percepciones que su vida es tranquila, que disfrutan de la naturaleza, que sostienen con ella, con los animales y con el medio ambiente una relación de respeto, porque reconocen que son regalos revertidos en una condición que los caracteriza como campesinos: la libertad, la tranquilidad, una posibilidad única de ser estar y hacer.

De otra parte, no podemos negar que la vida en la zona rural deja a los campesinos en algunas desventajas en relación con los habitantes de zonas urbanas, entre ellas, dificultades de acceso a medios de transporte eficientes y a través de vías de calidad, restringidas oportunidades laborales según la gama de intereses y necesidades de los campesinos e imposibilidad de tecnificar o fortalecer sus propias parcelas para pasar a depender económicamente de otros terratenientes, algunos de ellos que ni siquiera tienen arraigos en la región. Estas condiciones se encausan en la disminución de una mejor calidad de vida. Algunas formas de relatarlo son las siguientes:

Mi vereda... es toda de gente que trabaja mucho, inclusive tiene que ir a trabajar hasta muy lejos, porque debido a los cambios climáticos, lo que se cultivaba allá y que predominaba que era el café, ya no funciona tan bien como antes, entonces mucha gente debe desplazarse hasta las tomateras que es ahorita lo que predomina trabajar. (Estudiante).

¿Crees que trae desventajas el hecho de que en tu vereda no haya carretera? Yo diría que sí. Porque allá, a decir verdad, se pierde mucha comida, porque el clima es cálido y tenemos la cosecha de las naranjas, de los plátanos, en mi casa es así, que hay muchas naranjas, entonces uno toma jugo de naranja dos o tres días y ya está cansado.

(Estudiante)

Tenemos entonces una comunidad campesina que manifiesta un profundo valor por la tierra y un fuerte deseo de vivir allí. Gente que se dedica a cultivar y a velar por el bienestar de su

grupo familiar. Personas que se asumen como trabajadoras, sencillas y tranquilas; que agradecen a la tierra los frutos que les entrega cada día y a la naturaleza su existencia como escenario para la libertad. Reconocemos que sus posibilidades económicas son limitadas y, que aunque su mentalidad pragmática les permite conformarse con los bienes de la tierra y la alimentación, es posible aprovechar estos mismos recursos de manera más eficiente en función de una independencia económica más sostenible en el tiempo.

Teniendo este telón de fondo, nos preguntamos ahora ¿Cuáles son las características de la escuela rural sanisidreña? ¿Tienen lugar allí las posibilidades, imposibilidades, imaginarios, historias, concepciones y sentimientos de estos habitantes campesinos que acuden a ella como el lugar que legitiman para su educación?

Esta escuela alberga allí a niños y jóvenes que llevan consigo estos estilos de vida, imaginarios y sueños. Toma en cuenta sus condiciones geográficas para reconocer que hay amplias distancias entre sus residencias y la escuela; toma en cuenta sus condiciones económicas para solventar gran parte de sus útiles escolares y el acceso a medios masivos de comunicación en los horarios escolares; también, sus condiciones culturales para asumir que las actividades académicas extraclase no pueden depender del uso de libros, computadores, acceso a internet o compra de materiales distintos a los del medio. Este relato ilustra una parte del asunto:

Las características de una educación rural son totalmente diferentes a las de una educación urbana. Por ejemplo: en la educación rural tenemos estudiantes que caminan una hora y cuarenta y cinco minutos, caminando no más para salir a la carretera y donde se montan en el bus, para llegar a la institución demoran en cada viaje aproximadamente hora y media. O sea, son estudiantes que viajan todos los días en promedio, alrededor de cuatro horas y media. Son unos estudiantes con unas condiciones muy precarias, tanto económicas como sociales, además culturalmente. (Rector).

Los maestros, conciben las situaciones antes nombradas en distintas perspectivas. Una de ellas es aceptar estas condiciones y mediar con ellas, como lo indica la docente:

Uno tiene que trabajar con lo que tiene aquí en el medio, entonces ya ellos se van para las casas, y en la casa no hay computador, en las casas no hay internet, muchas veces no tienen libros, entonces a uno le toca traer las herramientas para que ellos se vayan con ellas y puedan en realidad aprender y traer el trabajo. Porque no es lo mismo uno que viva aquí en el corregimiento que allí en una vereda, entonces aquí el del corregimiento si me va traer la tarea, pero el de la vereda allí no porque... muchas veces también que por ser aquí el campo los padres trabajan tanto y las mamás que cogiendo café, que los papás, entonces hay unos muy tranquilos, las mamás no les prestan atención, entonces ellos son relajaditos... a uno también le toca mirar a ver cómo les va colaborar, como un refuercito y a ver cómo hacemos. (Docente)

Otra perspectiva es la de los maestros que, aunque reconocen estas condiciones, las asumen como obstáculos. Según este docente:

Me he sentido bien en el colegio a pesar de las dificultades que son ajenas a las situaciones de la gente, el ambiente rural es un poquito más difícil de trabajar, sobre todo en cuanto al rendimiento académico, porque el nivel de exigencia tiene que disminuir en vista de que los jóvenes no tienen casi recursos en sus casas. (Docente)

Otro aspecto característico de esta escuela es que una buena parte de sus maestros no reside en la zona rural por lo cual, no cumplen con las expectativas de los campesinos por cuanto su papel se queda en la actividad académica y no pasa al liderazgo comunitario. Aunque, de hecho, los docentes que residen allí, tampoco toman iniciativas para ejercer su liderazgo comunitario. Al respecto de la concepción y funciones del maestro rural en Colombia, apunta Parra (1998)

Con frecuencia cuando se piensa en el maestro rural surge la imagen de líder de la comunidad, de promotor de cambio social que sin duda encontró sustento en el elevado status de la profesión docente [...] Posiblemente muchos lograron llenar tales expectativas, pero lo que también ha sucedido es que el surgimiento de diversas condiciones sociales ha debilitado, cuando no hecho desaparecer, esa dimensión de la imagen del maestro que agregaba a su actividad docente el compromiso de iniciar o colaborar con todas y cada una de las actividades tanto de la escuela como de la vereda. (p. 50).

Este es el caso de San Isidro, por lo cual el liderazgo comunitario no es allí un aspecto de típica caracterización de sus maestros, condición que la comunidad extraña y que maestros, que

incluso han vivido esta experiencia en otras comunidades rurales, reclaman como condición necesaria para responder de un modo más pertinente a las expectativas de los campesinos y crear lazos más fuertes entre la escuela y la cultura rural. Así lo corrobora esta docente:

A mí me gusta mucho trabajar en el campo porque las comunidades se prestan mucho como para uno trabajar en equipo con ellas, con los niños, hacer muchos proyectos. Hay más trabajo porque uno en un CER (Centro Educativo Rural_ Primaria), tiene más trabajo que aquí en la Institución, porque usted allá tiene que ser rector, tiene que ser presidente de acción comunal, tiene que ser que líder de todos los grupos que haya, trabajar con los niños, en el restaurante escolar, pedir... o sea en esos Centros hay mucho trabajo pero sin embargo uno trabaja muy bueno. (Docente).

Este tipo de experiencias no las vive este colegio porque su metodología no está orientada por ningún modelo flexible de los que se ofrecen en el país para comunidades educativas rurales; podríamos decir que el modelo es de educación graduada, ofrece los grados de preescolar a undécimo con una metodología similar a la de cualquier comunidad educativa urbana; los modos en que declara su horizonte institucional y, sus rutas y alcances curriculares no focalizan aspectos particulares de una educación rural ni perfiles de docentes y estudiantes campesinos. Al respecto Parra (1998) nos indica que “La escuela es portadora de un mundo social diferente al rural y constituye una institución externa, más ajena al mundo campesino entre más campesino sea el mundo de la comunidad”. (p.30).

Algunos docentes reflexionan acerca de la necesidad que tiene este contexto escolar de pensarse como escuela rural y de dibujar un horizonte más pertinente según sus condiciones diferenciales:

Debería ser, que tuviéramos una mente a nivel local y nacional, de contextualizar los conocimientos. O sea contextualizarlos a qué, a los medios que tenemos, a los recursos que hay, al conocimiento de los muchachos. Ellos tienen un conocimiento por ejemplo sobre el campo, que es el conocimiento empírico que uno no emplea, y sí, ellos tienen más conocimiento sobre el

campo que uno, y nosotros no lo empleamos ni hay una meta clara sobre qué hacer con ellos.
(Docente)

Según lo venimos notando la misión de esta escuela rural tiene que ver con una formación académica o, con deseos academicistas. Si bien reconoce las condiciones de los estudiantes como campesinos, aún no se ha dado a la tarea de acercarse con mayor cuidado a sus identidades, a sus imaginarios, a sus concepciones y a sus expectativas de vida, de donde más que asumir un papel contemplativo de ellas, la misión es contextualizar estas condiciones y generar espacios para configurar una nueva visión de formación en la que el conocimiento es un bien social, con en el que los saberes culturales de los campesinos necesitan entrar en diálogo para llevarlos a un proceso de transformación en saberes escolares. En el siguiente apartado intentamos describir de manera más amplia aspectos de la cultura campesina de estudiantes y maestros y los sentidos que ellos le otorgan a sus experiencias de educación rural.

Aquello de ser campesino, un concepto y un estilo de vida que toma nuevos rumbos en la escuela rural

En espacios de cercanía plenamente humana y al calor de las interacciones de la escuela rural, los estudiantes y maestros de la escuela sanisidreña nos dejaron entrar en la intimidad de sus concepciones para compartirnos miradas, opiniones y sentidos sobre lo que para ellos es el campo, ser campesino y la educación rural, muchas de estas palabras pronunciadas apenas por primera vez, muchas de estas cuestiones ni siquiera se las habían planteado ellos mismos a sus conciencias. Este ha sido un espacio para construir, para pensar y para desear. En este apartado tratamos de reconstruir dicho espacio mientras comprendemos aquellos significados.

Si bien antes indicamos que para los campesinos el campo es un espacio privilegiado para la libertad, para el encuentro con la naturaleza y para una seguridad alimentaria, en este momento es importante aclarar que estas concepciones están divididas. Este modo de percibir el campo es más de quienes realmente lo viven: los estudiantes, pues para los maestros tales percepciones están asociadas a la ubicación geográfica y a la carencia. Estos testimonios lo ilustran así:

Aquí en San Isidro a los muchachos les gustan los libros, yo les he regalado libros y son felices, ellos quieren tener libros. Pero los papás no sacan un peso para comprar un libro. Entonces en ese sentido, ya el muchacho no está levantándose con esa cultura del libro. Noto que estos muchachos no tienen conceptualización, escriben y no saben lo que escriben, uno les dicta, les puede escribir en el tablero y pasan al cuaderno y no saben lo que escriben. Luego, no leen ni su propio cuaderno. (Docente).

Desde esta mirada lo que se pone de manifiesto es una problemática alrededor de las comprensiones de la cultura campesina, de sus prácticas particulares y, en este caso especialmente, de la historicidad que tienen la lectura y la escritura en las comunidades campesinas, incluso del uso del libro y de sus sentidos. Así como también hay una problemática en la concepción del conocimiento como verdad, como única verdad validada por la ciencia y como una estructura estática. Estas formas de ver al campo como lejanía de los centros urbanos y como espacio de carencias físicas y culturales, son ahora concepciones para repensar desde la escuela rural.

Según Parra (1998), las formas de construcción y de circulación del conocimiento en el campo se hacen particulares porque

Por tradición se establecen el tipo y los modos de trabajo, las pautas de comportamiento social, las líneas, las manifestaciones y los depositarios de la autoridad y hasta una visión del mundo y de la vida muy rica en interpretaciones pragmáticas, mágicas y místicas pero extrañas a los procesos mentales de abstracción que exige para el hombre común de contextos más urbanos el conocimiento. (p. 76).

Es así como no podemos desconocer el valor del saber popular de los campesinos y las posibilidades que este reconocimiento tiene en la planeación de las actividades escolares, sobre todo porque también estas experiencias con el saber son conocimiento. La riqueza de favorecer el diálogo entre el saber del sentido común y el saber científico, para comprender sus dimensiones y aplicabilidades, para infirmarlos si fuera el caso, para confrontarlos y para transformarlos desde la formación de posturas críticas para la capacidad de pronunciarse frente a sus realidades y frente a las de los demás.

No habría lugar para que los campesinos se conviertan en sujetos de su propia verdad (Londoño, 2008, p. 20) si sus realidades no tienen lugar a lecturas de respeto que reconozcan sus posibilidades, vendan esperanza a sus imposibilidades y orienten sus sueños. No es intención de un maestro ayudar a los campesinos a construir lugares políticos para que defiendan su identidad individual y colectiva cuando en las interacciones con ellos asume que no conceptualizan, que no saben leer y escribir porque no tienen libros, cuando sus saberes no están agenciados a través de la relación con los libros, si bien el encuentro entre campesinos y libros no deja de ser fascinante, este encuentro es escolar y tal fascinación es casi una responsabilidad del maestro. Pero no por ello hay que establecer juicios, dada su poca relación con los libros, señalando que no saben.

Contrario a ello una estudiante relata sobre la sabiduría de su abuela:

Mi abuela paterna, ella murió hace 3 años, pero fue muy linda con nosotros, también nos trató muy bien, también nos enseñó muchas cosas. Ella era más de esas abuelas que sabían mucho, por ejemplo sanar con muchas bebidas, como decimos aquí los paisas, esto sirve para esto, esto sirve para lo otro... tomábamos el bebedizo cuando estábamos enfermos.
(Estudiante)

Estas manifestaciones expresan aprecio por los saberes populares, aprecio por el lugar que los ancestros tienen en la formación de los niños, formación de estrechos vínculos amorosos. ¿Cuál es el lugar que estos conocimientos tienen en la escuela rural, cómo podrían movilizarse allí y ponerse en diálogo con otros? Los estudiantes que se reconocen como campesinos, configuran una identidad sobre ellos mismos ligada sus valores culturales y humanos y a sus relaciones con la tierra y la naturaleza. Estos testimonios dan fe de ello:

Yo no me siento inferior por ser campesina, porque gracias a los campesinos la gente de las ciudades tiene alimento todos los días y tienen una calidad de vida buena.

Para ser campesino hay que sentirse campesino, querer la tierra, querer donde está y tener mucho sentido de pertenencia por el campo.

El grupo SAT y el grupo de mujeres se unió con la junta directiva: Hay grupos conformados de danza, hay chirimía, gente que canta, toca guitarra, deportistas, hay varios comités formados y nos gusta participar con todo lo que tenga que ver con la cultura de San Isidro.

Para que estos modos de vida y estos imaginarios se incorporen en los heceres de la escuela, la educación rural deberá descentralizar su acción pedagógica de lo cognoscitivo, en donde el conocimiento ya no es verdad incambiable y precisa ni la enseñanza una práctica autoritaria.

No obstante, hay otros modos de concebir aquello de ser campesino, en los que los jóvenes y niños sin desmeritar el valor del campo y el aprecio que sienten por él, indican que no se sienten campesinos a pesar de vivir en territorios rurales y cotidianamente participar de las diversas prácticas culturales. Para ellos, el campo es un ahora no un futuro, no una posibilidad de vida, consideran que a través de la escuela podrán salir de allí y dejar este estilo de vida para buscar otro, que consideren mejor.

¿Te consideras campesino? No, porque, no sé, puede que sea del campo, yo sé que soy del campo, pero no me siento campesina. Nunca he cogido una herramienta de trabajo y la verdad, ni sé qué significa el campo. (Estudiante).

Bueno el hecho de que yo viva en el campo, no quiere decir que sea campesino. Sé que soy del campo, pero desde chiquito me ha gustado mucho la comodidad... nunca he pensado en el significado del campo, aunque mi padre cultiva la tierra y todo y yo trabajo en el campo y sé defenderme en el campo, pero yo digo, no... esta no es mi vida. (Estudiante).

A pesar de que los jóvenes y niños aprecian el campo y reconocen sus bondades, gran parte de ellos desean buscar estilos de vida distintos a los del campesino y sostienen con ahínco el sueño urbano como meta de progreso. Para ellos, la escuela es el escenario por excelencia que les brinda esta posibilidad. La escuela juega el papel de *urbanizadora*, lo hace de muchas formas,

pero de manera preponderante a través de sus procesos curriculares y de la idea de conocimiento como se ilustró más arriba.

Este escenario se conjuga con las condiciones que ponen al campo en desventaja en relación con los centros urbanos, sobre todo en la que tiene que ver con las posibilidades de empleo, el atractivo de los medios masivos de comunicación y las comodidades en el acceso a vías y medios de transporte. La escuela, por su parte no está haciendo trabajo alguno de persuasión para que, por lo menos, aquellos niños y jóvenes que sí se asumen como campesinos, que tienen sus arraigos en la tierra y que disfrutan del campo como legado, configuren sus proyectos de vida allí y se empoderen de ellos para enriquecer sus condiciones de vida y combatir los matices de marginalidad que puedan padecer.

En este panorama, queremos descubrir las identidades que la escuela ha venido construyendo sobre sí misma y los modos en que asume su compromiso de educar en la ruralidad, cómo viven esta experiencia, cómo se proyectan, incluso, si se han hecho la pregunta por la educación rural como proceso diferencial y pertinente, aspecto que desarrollamos a continuación.

¿Nos hemos preguntado por la razón de ser de la educación rural? Una actividad curricular por construir

Presentamos en esta última parte del análisis básicamente tres significaciones que sobre educación rural comparten maestros y estudiantes, mientras situamos la actividad curricular enfocada en reconstrucción de sentidos que venimos asumiendo desde la categoría de prácticas de lectura y escritura. Tratamos de tomar aquí las líneas de interpretación generales para indicar la presencia de las condiciones de ruralidad de los niños y jóvenes de San Isidro en las prácticas de lectura y escritura como experiencias para el empoderamiento del propio pensamiento y la posibilidad de crear distintas formas de participación. Presentamos, al final, algunas posibilidades que permitan tejer nuevos vínculos entre estas dos estancias.

Nosotros no nos hemos sentado a pensar en las características de los estudiantes ni en cómo pudiéramos responderles y sobre todo que eso debería ser, en mi opinión, una misión de equipo, todos juntos desde que entran a preescolar, cómo llegan a once, a ver que les íbamos a brindar y tener claro para dónde íbamos con ellos. (Docente)

En el encuentro con los actores educativos de la comunidad rural, una de las preguntas con las que más se sorprendieron fue esta *¿para ti qué es la educación rural?* Mientras que algunos se dedican a construir un concepto según su experiencia o de acuerdo a un deber ser, otros comienzan a hacer una reflexión sobre la pertinencia de su propia práctica y de las prácticas educativas que el colegio implementa –como es el caso del testimonio anterior– y, otros establecen que no tiene razón de ser estipular esta taxonomía, porque los campesinos no son menos, porque la educación es un concepto *universal*; porque los jóvenes, jóvenes son, porque los niños, niños son... en el campo, en el pueblo o en la ciudad. Al respecto da testimonio un docente:

Yo digo que se pueden tratar como iguales a los estudiantes aunque efectivamente los recursos y la situación económica afecta un poco; pero, los jóvenes son jóvenes y la educación para mí es un concepto universal. (Docente).

En esta primera concepción que es la más relevante, hay una creencia, sobre todo de los docentes, que asocia los procesos de educación rural con la carencia de recursos. Las opiniones están divididas, mientras que para algunos la educación rural es marginal, se encuentra en desatención desde distintas políticas nacionales, para otros, el asunto de los recursos es un falso lugar común de caracterización de estos procesos, dado que en esta escuela rural se cuenta con los recursos necesarios para desarrollar una valiosa labor educativa, pero no hay una conciencia de los docentes sobre su uso y manejo didáctico pertinente, tanto que muchos de los materiales están en desuso o en manos de unos pocos. Así lo manifiestan:

La educación rural es mucho más difícil, primero por accesibilidad a las tics, a las bibliotecas, a los materiales. Entonces el trabajo para nosotros es totalmente más difícil. Hay un bajo nivel de autoestima y creo que tiene que ver con la dificultad para acceder a la información. El contexto

rural es mucho más limitado en cuanto a los recursos que se tienen, no por la persona como tal sino por las condiciones. (Docente).

No queremos desconocer que las condiciones de tenencia de recursos y de disponibilidades de infraestructura educativa y conectividad no son igual de eficientes a las de zonas urbanas. Lo que no necesariamente implica carencia, dificultad e imposibilidad. Lo que tampoco implica educación de más baja calidad. Diferente a este planteamiento, se cuenta con los materiales y herramientas para desarrollar las clase en el medio rural, lo primero que hay que hacer es usarlos de manera más óptima, además hay que abrir los ojos ante la riqueza de materiales que ofrece el campo y la experiencia de los campesinos, además todo aquello que desde su saber popular ellos pueden crear, que incluso combinado con las nuevas experiencias del saber escolar puede ser aún más productivo.

En este aspecto anota Restrepo citado por Londoño (2008) “El enfoque de la nueva ruralidad es una nueva lectura de lo rural, que se funda no en las necesidades como carencias, sino sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas que encierra y no hemos sabido convertir en riqueza”. (p.17). Esto tiene que ver con lo que expresa una de las docentes indicando que hay un desconocimiento considerable en este contexto de las implicaciones de una educación rural y una falta de identidad como escuela rural, por eso también ante el reconocimiento de las condiciones del campo simplemente como diferentes y no como carentes hay una fuerte resistencia.

En una postura diferente a la de la carencia de recursos, otra docente expone que en la educación rural el problema no es la carencia, sino la falta de compromiso para usar de modos más pertinentes aquellos con los que se cuenta.

Sí tenemos todos los recursos, lo que tiene que ver con tecnología. Pero si el maestro no sabe utilizar esa tecnología, entonces no va a haber una enseñanza adecuada. (Docente).

Y, en la misma dirección, aparece una percepción algo más integral y amplia que tiene que ver con el reconocimiento de las posibilidades del campo, de los campesinos y del maestro rural como creativo y como intelectual de la educación.

En el campo qué necesitamos realmente. Estamos en contacto con la naturaleza que es un recurso. Tenemos una visión del paisaje que se puede utilizar como recurso, las tradiciones de la gente se pueden utilizar como recurso. Porque no necesariamente tenemos que tener los mismos elementos que tengan en una ciudad. La capacitación es una responsabilidad más del docente que del mismo gobierno. (Docente).

Desde este imaginario, podemos notar que aunque el colectivo de docentes no cuenta con un trazo de políticas comunes y claras para reconocerse como escuela rural y para seguir una línea de implicaciones asociadas, sí hay unos primeros acercamientos ideológicos sobre la construcción de una experiencia de educación rural que, en principio, contempla las posibilidades del campo y del campesino como un ser con una gran riqueza cultural.

Otra de las líneas de sentido sobre los modos de entender la educación rural, es la que está ligada a su identificación como una educación para el desarrollo humano, una formación en valores. Los propósitos de los maestros están puestos en este logro, así como las expectativas de los estudiantes. Frente a lo cual indica un estudiante:

Cuando a mí me dicen educación rural, yo no me imagino una física perfecta o unas sociales perfecta, sino como una educación en valores. Cuando dicen educación urbana es como un ambiente de tensión, de estrés, de bullicio, pero también es como algo psicorrígido. Están más pendientes de la disciplina, de estar bien y no de lo que sienten los estudiantes. (Estudiante).

Sí, a mí me gusta, porque en este colegio se enseña mucho, sobre todo los valores, la autoestima como persona, aceptarse como es, ser una mejor persona. (Estudiante).

Lo que los estudiantes más aprecian de su escuela rural es que encuentran calor de hogar y que pueden interactuar allí como una microsociedad de unos modos cercanos y confiables. En

correspondencia con ello, los maestros se comprometen con una educación en y para la afectividad. Pero más allá de las relaciones interpersonales mismas, esta comprensión acerca de la educación rural tiene unas implicaciones al interior del currículo; la principal es la que tiene que ver con la forma como se conoce, mediada por un conocimiento que supere su condición autoritaria y su intransigente visión del mundo, así que la escuela no sea una institución *solo válida dentro de sí misma*.

Según Parra (1992), el currículo es la herramienta por excelencia para configurar prácticas de aula auténticas de una educación rural, porque a través de él se convocan ideologías y formas de ser y hacer particulares de la actividad educativa, allí se convoca el conocimiento como construcción social y la afectividad como una forma de entender y unir mundos diferentes. “desde las raíces mismas del cómo se conoce, nace una actitud y un valor sobre el cómo se valora y cómo se vive” (272). Así que, si el conocimiento es una experiencia para reconocer las múltiples formas de circulación del saber, para el reconocimiento de los saberes culturales propios, para la posibilidad de ponerlos en diálogo, lo esperable es que la formación en la educación rural sea un escenario privilegiado para la construcción de una vida democrática.

Ahora bien, la escuela rural sanisidreña, es un contexto de interacciones cálidas y afectivas, de reconocimiento a las condiciones de sus niños y jóvenes como campesinos, pero más allá de eso, la identificación de sus condiciones ideológicas no está puesta en el diseño y desarrollo curricular de una manera meditada, consciente y sistemática. Los docentes lo reconocen como tal y se asumen en la necesidad de renovar su horizonte institucional, de orientar un trabajo en equipo con la comunidad para lograrlo y de transformar sus prácticas de aula. Así lo expresan:

Yo pienso que sí, aquí si estamos trabajando... nos faltaría adaptar un poquito los planes de estudio, ya sentarnos y entre todos a hacer modificaciones, el rector, las mesas, los grupos de apoyo y mirar qué falencias hay, crear los planes de mejoramiento. O sea, nos falta, pero a futuro las podemos alcanzar. (Docente).

Nosotros no nos hemos sentado a pensar en las características de los estudiantes ni en cómo pudiéramos responderles y sobre todo que eso debería ser, en mi opinión, una misión de equipo. (Docente).

No obstante el camino no está dibujado, en sus voces está el tinte de la angustia por no saber cómo atender a las condiciones y necesidades de los estudiantes campesinos, aún más cuando muchos de ellos no se conciben como tal. Circulan algunas ideas, pero no se han dimensionado acciones para establecer una política institucional que lleve a los actores educativos a estas comprensiones ni un direccionamiento estratégico para la consecución de tal fin. Las siguientes palabras nos llevan a definirlo de ese modo mientras contrastamos con las percepciones que hemos presentado de los profesores.

Entonces hemos tratado de cambiar esa misión, con el fin de que si estamos trabajando la ruralidad el joven salga bien formado en ese campo, porque es muy triste ver y escuchar a muchos jóvenes que uno les pregunta por el campo... la mayoría viven en los campos, consiguen sus cultivos de los campos y, les preguntamos: usted quiere seguir trabajando en el campo, tecnificar su parcela, tecnificar su finca... y el estudiante dice: no. Tenemos una concepción de que el trabajo del campo es pobreza y hay que cambiar esa concepción. Que el joven aprenda a cultivar realmente, que el joven aprenda a manejar los recursos naturales de su entorno y los diversifique de tal manera que obtenga más desarrollo, más producción, tenga un emprendimiento mucho mayor. (Rector)

A pesar del contraste que hay entre el testimonio del directivo docente y las realidades compartidas por estudiantes y maestros sobre educación rural, reconocemos en sus palabras varias consideraciones potentes, entre ellas, la responsabilidad de la escuela rural de ofrecer a los campesinos un panorama de esperanza en la vida rural, también el diseño de principios de formación situada para el campo. En esta perspectiva, aparece esbozada la tercera significación acerca de la educación rural, es la que tiene que ver con ofrecer verdaderamente una educación para el campo; aspecto que quisiéramos ligar a los sentidos que en la primera parte del capítulo veníamos reconstruyendo sobre prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural.

Una escuela rural que puede leer y escribir con sus campesinos

Si bien hemos estado interesados en explorar el lugar de la lectura y la escritura en las prácticas escolares, la historia nos indica que hace mucho tiempo la escuela dejó a un lado la misión de enseñar a leer y escribir, estas actividades han dejado de ser objetos de conocimiento en el afán de atender al listado de tareas que vienen imponiendo los arraigos curriculares asociados a listados de contenidos teóricos, que llegan a las aulas sin cuidar de ser convertidos en saberes escolares. En esta dimensión anotan Chartier y Hébrard (2000) que

Ya no se trata únicamente de saber leer y escribir sino de dominar los numerosos conocimientos intelectuales que están ligados a la escritura y que parecen esenciales en la formación de la juventud antes de entrar en la vida profesional y social. Lectura y escritura ya no son fines en sí mismos sino medios o instrumentos universales. (p.13).

No quisiéramos ser taxonómicos al indicar que la gran posibilidad para hacer una mejor educación rural es dedicarse a leer y a escribir cada vez más y de múltiples formas, a disfrutar de lo que Freire nombra como *lectura del mundo* y orientar la *lectura de la palabra* con compromiso didáctico. Reiteramos que la razón de ser de la escuela es enseñar a leer y a escribir y en que la razón de existencia de la escuela rural lo es aún más. Pero al mismo tiempo, reconocemos, que la escuela se encuentra en medio de distintas tensiones para el desarrollo de su tarea, entre las que están las políticas educativas nacionales y las evaluaciones externas regionales, nacionales e internacionales; así como, las condiciones particulares de la comunidad educativa y sus expectativas puestas en las manos de la escuela; también, las condiciones laborales de los maestros, las políticas gubernamentales para su permanencia en la escuela y sus motivaciones personales, que para pocos de ellos, están puestas en la vida rural. Además, porque somos respetuosos de las concepciones de los actores educativos con los que nos encontramos y confiamos en su capacidad de empoderamiento como intelectuales de la educación para tomar decisiones sobre los destinos de la educación rural.

Lo que hacemos son algunas anotaciones que permiten reflexionar sobre la posibilidad que tiene este contexto de educación rural para leer y escribir con sus campesinos.

Partimos del bien más bello con el que cuenta esta escuela rural, que es el campo como escenario que promete todos los días nuevos frutos, como un lugar para quedarse y engrandecer los sueños de paz de un país que tiene raíces rurales, pero historias rurales de dolor, soledad y marginalidad. Partimos también, de una escuela rural que cuenta con niños y jóvenes campesinos que traen una historia de arraigos por la tierra, una relación cotidiana con ella y un aprecio por lo que les ofrece, que viven sus cosmogonías desde el campo y que traen un imaginario del hombre campesino pragmático, de estilos de vida sencillos, con prácticas culturales particulares.

En esta dirección, tenemos el campo como contexto, como texto de lectura y como motivación para la escritura como una experiencia para manifestarse, según el sentido que para los niños y jóvenes tiene la escritura. Acudimos a la orientación de Freire (2006) de que *La lectura del mundo antecede la lectura de la palabra*, de que “enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano”. (p. 31).

De este modo, es de vital importancia establecer comprensiones didácticas acerca del contexto rural y, particularmente, del mundo y del hombre campesino, cuya simbiosis particular pueda entrar a las clases desde unas configuraciones didácticas que vuelvan a estos niños y jóvenes a identificarse con su realidad, con su cultura, a leer su mundo primero como contexto, luego como texto, también a leer las diversas formas de circulación de la palabra escrita que existen en sus familias, en sus veredas, en los grupos comunitarios a los que pertenecen y en las entidades e instituciones que les prestan bienes y servicios.

Estos discursos son vivos, reales, cotidianos; son los usos sociales del lenguaje de la gente de su región que no están en los libros de texto escolar ni en las guías de lectura y escritura de estructuras cerradas y de búsqueda de verdades precisas que yacen en los escritorios de los profesores. Las guías para hacer estas lecturas y estas escrituras hay que

construirlas permanentemente con la lectura a los estudiantes y a sus vidas, con la ayuda de ellos mismos y de sus familias, sobre todo si se trata de un docente con corta experiencia en la educación rural.

El trabajo en el aula con estos textos es cuidadoso, ya que exige la preservación del sentido de las prácticas según su condición social. Esto no quiere decir que pasen al aula intactas o sucedan tal cual suceden en las situaciones comunitarias reales, implica una interpretación de su sentido en el marco de un saber escolar. Como dice Lerner (2001), “el propósito de la escuela es comunicar saber, porque la intención de la enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma ni ser utilizado de la misma manera cuando esta intención no existe”. (p. 52). Esta consideración, trata de indicar que las prácticas de lectura y escritura en su versión escolar no deben apartarse demasiado de la versión no escolar, que es con la que los estudiantes se encuentran en su vida real.

Igual es la consideración para los demás saberes escolares de la educación rural. Específicamente en esta escuela rural, es posible ir perfilando un modelo que atienda a la posibilidad de leer y escribir desde la cultura rural y campesina, hacia otras múltiples formas de leer y escribir y modos de acercamiento a otras culturas, textos y personajes. En la región, por ejemplo, algunas políticas gubernamentales apoyan la construcción de Proyectos Educativos Institucionales desde los principios del *Modelo de educación media académica rural*, con el enfoque de aprendizajes productivos. Según Londoño (2008) este modelo “orienta la gestión educativa hacia la formación de jóvenes con mentalidad crítica, planificadora productiva, ciudadana y humanista, con el propósito de formar al sujeto rural como actor de su propio desarrollo y del desarrollo local y regional”. (p. 80).

No se trata de conducir los caminos de las vidas campesinas meramente por el mundo de la productividad. Creemos que ya ha sido suficiente por ahora, de haber padecido un enfoque de educación instrumentalista para elevar los niveles de productividad del país. Sin caer en ese peligro, se trata de comprender que hay que implementar un enfoque de formación pertinente e integral, mediante el que los jóvenes contemplen la posibilidad de quedarse en el

campo. Y, si a pesar de ello, su decisión es salir a buscar otras formas de vida, de igual manera sea un promotor de una mejor calidad de vida para los habitantes de su región y un promotor de los valores que la tierra y su escuela rural le han entregado.

Finalmente, llevar estas líneas a distintos colectivos de maestros posibilita construir un saber pedagógico que la educación rural reclama con urgencia. Un saber fundado desde el reconocimiento de sus estilos pedagógicos y la reflexión sobre sus propias prácticas, hacia la configuración de sus identidades colectivas como escuela rural, de sus proyecciones como maestros del campo, hacia el diseño de propuestas curriculares pertinentes en el marco de un horizonte institucional independiente de los eternos vínculos que ha tenido con el currículo urbano. Los colectivos de maestros, son espacios especiales para leer y escribir, para que los maestros se lean a sí mismos y escriban sobre sí mismos, para que lean su escuela en el marco de políticas educativas, repiensen sus enfoques prescriptivos y movilicen nuevas propuestas para leer y escribir en el campo, para leer y escribir con la gente del campo y llevarlos así a ampliar sus estancias de participación social y a construir nuevos espacios para la convivencia y la cultura ciudadana.

REFLEXIONES FINALES Y OTRAS APERTURAS

Una experiencia de investigación en educación como la que reseñamos en este texto orienta la capacidad para la reflexión permanente y por eso no concluye, por el contrario abre caminos para continuar pensando sobre el estado del concepto de las prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural y sobre nuevas formas de ser maestra allí. Permite acoger nuevas líneas de sentido para continuar construyendo propuestas de renovación de la propia práctica en estos contextos y el compromiso de convocar a los colegas para hacer lo propio.

Las prácticas de lectura y escritura en los procesos de educación rural, particularmente en este contexto campesino, adquieren sentido en la medida en que los campesinos se encuentren con ellas para reconocerse en su cultura y para hacer proyecciones sobre los destinos de sus vidas individuales y colectivas. Al respecto, la institución educativa comienza a sentir la necesidad de acercarse a comprensiones sobre las condiciones particulares de ruralidad de sus estudiantes y a establecer algunas preguntas por las implicaciones de los procesos de educación rural en este contexto. Algunas de estas cuestiones nacen por la participación en esta investigación. A través de los encuentros que este proyecto posibilitó, se abrieron espacios para conversar sobre las propias experiencias, para compartir un poco desde la intimidad de las clases y para hablar de las singularidades de esta cultura escolar, aspecto que resultó novedoso para estudiantes y maestros, ya que no existía en la escuela. Fueron encuentros especiales en los que todos como parte de una misma comunidad educativa nos reconocimos y, en especial ellos, se reconocieron en aquello que nombraban, reconstruyeron sentidos sobre lo que son y sobre lo que hacen y sembraron sus propias preguntas para continuar.

La comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, tiene unas implicaciones de orden didáctico en la escuela rural, cuyas configuraciones parten de la experiencia con el contexto. En esta dirección, vale la pena empezar a explorar y a diseñar estas prácticas de lectura como objetos de conocimiento más que como herramientas metodológicas

para abordar los contenidos de las áreas, experiencias que favorezcan en el reencuentro con el campo y orienten siempre nuevas formas de verlo y de recrearlo.

Finalmente, el trazo de una propuesta de educación rural que se preocupe por la enseñanza de la lectura y la escritura, parte de un direccionamiento estratégico de la Institución Educativa, que se preocupe por comprender el contexto en el que está inmersa y, desde esta lógica, emprenda el proyecto de implementar configuraciones didácticas situadas según los imaginarios de los campesinos y constituya nuevas aperturas de ellos. Para asumir este compromiso, el maestro rural deberá empoderarse de estos procesos y caminar hacia construcciones más autónomas y hacia diseños singulares.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Abad, M. (2011). Fundación Secretos para Contar, lectura y educación para el campo. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/11422/10440>

Cárdenas, M. y Cardona, L. (1997). El papel de la escuela rural enmarcada en la Constitución Política y la realidad del país. En: *Diálogos sobre educación rural y urbano marginal*. (pp. 28-35). Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Chartier, A. y Hebrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 11-24.

Espino, G. (2009). Prácticas educativas, escuelas multiculturales o interculturales. *Revista de Educación y Cultura. Tarea. (Perú) # 72 Septiembre* 58-62

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

_____ (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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

Londoño, L. (2008). Educación en el medio rural y enfoques de desarrollo. Una aproximación al estado del arte. Plan Estratégico de Antioquia. Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Educación para la población rural: balance prospectivo*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Autor.

_____ (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Autor.

_____ (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Santa Fe de Bogotá D.C.: Autor.
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf

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

Parra, R. (1992). Calidad de la educación en la escuela rural. En: *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Bogotá: Tercer Mundo.

_____ (1996). *La escuela Nueva*. Santa fe de Bogotá D. C.: Plaza y Janés.

_____ (1998). *La escuela inconclusa*. Santa fe de Bogotá D. C.: Plaza y Janés.

Pasco, C. (2009). Una Biblioteca para aprender y disfrutar. *Revista de Educación y Cultura*. Tarea. (Perú) # 72 septiembre 69-74.

Sandín, M. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En: *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Serrano, J. (2007). Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica rural en Colombia (1990-2002). Santa Fe de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Torres M. y Ccasa V. (2009). Aprender a leer y escribir desde el saber andino. Una experiencia de sistematización. Revista de Educación y Cultura. Tarea. (Perú) # 66 agosto 56-60.

Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa de escuela nueva en Colombia. Perspectivas, N° 84. París: UNESCO, 1992. http://www.red-ler.org/alternativas_colombia.pdf

_____ (2008). Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe. CREFAL- Fronesis. http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ineaformate.conevyt.org.mx%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D72%26Itemid%3D52&ei=rD2xUemQM8PC4AOjjoHwCQ&usg=AFQjCNHpPhOrZe-Hjhp9JFvHDbsYPSYNP&sig2=obiolnwDeXLeOfDwMHxx8A&bvm=bv.47534661,d.dmg

ANEXOS

ANEXO 1

Consentimiento informado implementado en los ejercicios de recolección de información

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural.

Investigadora: Sandra Milena Céspedes González

Nombre del participante: _____

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

DECLARO LO SIGUIENTE:

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

La investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa San Isidro.
- Contextualizar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la Institución Educativa en sintonía con sus conceptualizaciones, características y metodologías.
- Caracterizar las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa.
- Desarrollar ejercicios de conceptualización de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en correspondencia con los procesos de educación rural.
- Construir una ruta metodológica fundamentada en la etnografía para la recolección de la información y el desarrollo de ejercicios de análisis.
- Realizar ejercicios de socialización de los desarrollos de la investigación con las comunidades académicas implicadas en estos.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de ejercicios de observación participante en la que se dan intercambios entre estudiantes y, a su vez, entre ellos con sus maestros, a través de encuentros de clase cotidianos en los que se

desarrollan prácticas de lectura y escritura y se presentan aspectos particulares de la cultura escolar en la ruralidad; entrevistas a profundidad con preguntas abiertas, encuentros que requerirán relatos sobre experiencias y sentidos de mi vida como estudiante o maestro de la Institución por cuanto mis condiciones de ruralidad; y, encuentros de grupos de discusión, a través de los cuales participaré para compartir mis experiencias y mi modo de pensar frente a las temáticas propuestas.

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

4. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio será confidencial; mi nombre no aparecerá como tal, y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis narraciones y aportes. Así mismo, los nombres de los estudiantes, otras personas e instituciones a las que pueda hacer referencia en las afirmaciones que haga, serán sustituidos garantizado así la confidencialidad.

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

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

7. Igualmente he sido informado (a) que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias en términos de prácticas evaluativas, no comprometen a los investigadores, ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

8. Se me ha informado que aunque el objeto de estudio es el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las entrevistas o las observaciones, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

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

10. Para la realización de la entrevista hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizará una entrevista con una duración de una (1) hora; el lugar para el desarrollo de este instrumento

será previamente acordado.

11. El desarrollo del Relato de experiencias será un ejercicio que adelante de manera personal, para el cual sólo debo narrar una experiencia significativa en el ámbito mismo de la evaluación.

12. Para llevar a cabo las observaciones en profundidad, los investigadores podrán hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

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

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

En constancia firmo: _____