



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Imágenes de maestros y maestras rurales tejidas desde la formación
inicial en la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos,
departamento de Antioquia**

Autora

Luisa Fernanda Cuartas Castrillón

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



**Imágenes de maestros y maestras rurales tejidas desde la formación inicial
en la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos,
departamento de Antioquia**

Luisa Fernanda Cuartas Castrillón

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Asesora:
Alba Lucía Rojas Pimienta
Magister en Educación

Línea de Investigación:
Pedagogía y Diversidad Cultural
Grupo de Investigación:
Diverser

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2019



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

*¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la
Tierra.*

*Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de
todos los instantes.*

(...)Pon en mi escuela democrática el resplandor que se cernía sobre tu coro de niños descalzos.

*(...)Haz que haga de espíritu mi escuela de ladrillos. Le envuelva la llamarada de mi entusiasmo su atrio
pobre, su sala desnuda. Mi corazón le sea más columna y mi buena voluntad más horas que las columnas y el
oro de las escuelas ricas.*

Oración de la maestra. Gabriela Mistral (1919).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Agradecimientos

A mí, por mi infatigable búsqueda, por la esperanza en la escuela, por renunciar a la etiqueta de mujer negra, campesina, y *pobre* incapaz de hacer camino en la academia.

A la profesora Hilda Mar Rodríguez, por su humildad intelectual, por desacomodarme el lugar desde el cual enuncio mi saber, mis preguntas desde y para la escuela y mi práctica docente.

A la mujer que acompañó mi travesía e hizo útil y liviana mi maleta de viaje en esta investigación, la profesora Alba Lucía Rojas Pimienta, por sus metáforas, la conversa amplia, diáfana, amorosa; la escucha y la confianza.

A mi madre y mi hermana, que navegan contramarea, con tal de creer en mis sueños y manera de andar por la vida.

A la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, por enseñarme a mirar a sus maestros y por permitirme acercarme a su pasado y su presente.

A S. Marín, por dibujar mis ideas, ser cómplice en la escritura, en el borrar y volver a empezar.

A Yuliana Villa y a Jorge Isaac, por su compañía y voz de aliento ante la posibilidad de la renuncia; por su espera paciente para el cultivo de la amistad.



Resumen

El presente documento es un informe de investigación en el cual se da cuenta de los resultados de un estudio en el que se propuso construir imágenes de los maestros y las maestras rurales tejidas desde distintas voces de maestros vinculados, a través de la práctica pedagógica investigativa, en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia).

Para ello, se recolectó la información a través de *taller pedagógico* en el que participaron 12 maestros en formación del PFC y se hizo revisión documental de dos proyectos de práctica pedagógica investigativa de esta muestra de participantes; adicionalmente la maestra investigadora participó en dos coloquios de investigación en los que dichos maestros en formación presentaron sus avances, construcciones y resultados de sus proyectos llevados a cabo en las escuelas rurales anexas a la ENS del municipio. Se empleó la categorización y la triangulación de información para el análisis de los resultados, construyendo una unidad hermenéutica para articular la voz de los participantes, la de los autores y la de la investigadora.

Dentro de los principales hallazgos se destaca que, si bien hay un apellido o perspectiva del ejercicio de la profesión docente que es lo “rural”, que implica una lectura diferenciada de la práctica pedagógica que en los contextos rurales se ejerce, fue necesario partir de las tipologías de maestros que se encuentran en la Escuela Normal, para rastrear distintas imágenes o percepciones. Se encontró además que la imagen «tradicional» del maestro rural como *líder social* sigue vigente.

Palabras claves: maestro rural, educación rural, formación inicial de maestros, práctica pedagógica, diversidad cultural.



Abstract

This document is a research report in which the results of a study are shown, in which it was proposed to build images of rural teachers and teachers woven from different voices of teachers linked through research pedagogical practice, in the Complementary Training Program of the Pedro Justo Berrío Superior Normal School, municipality of Santa Rosa de Osos (Antioquia).

For this, the information was collected through a pedagogical workshop in which 12 teachers participated in the formation of the PFC; and a documentary review was made of two research pedagogical practice projects of this sample of participants; Additionally, the research teacher participated in two research colloquiums in which these teachers in training presented their advances, constructions and results of their projects carried out in the rural schools annexed to the ENS of the municipality. The categorization and triangulation of information was used to analyze the results, building a hermeneutic unit to articulate the participants' voices, the authors' and the researcher's.

Among the main findings is that although there is a surname or perspective of the exercise of the teaching profession that is "rural", which implies a differentiated reading of the pedagogical practice that in rural contexts is exercised, it was necessary to start from the typologies of teachers who are in the Normal School, to track different images or perceptions. It was also found that the "traditional" image of the rural teacher as a social leader is still valid.

Key words: Rural teacher, rural education, initial training of teachers, investigative pedagogical practice, cultural diversity.



Contenido

Presentación.....	9
1.....	12
La investigación como camino formativo.....	12
Una mirada propia.....	12
2.....	19
Ruta metodológica.....	19
2.1. Las interacciones.....	19
2.3. Las intenciones.....	22
2.3.1. Objetivo General.....	22
2.3.2. Objetivos Específicos.....	23
2.4. Los medios.....	23
2.5. Enfoque de investigación.....	31
3.....	34
Resultados y análisis.....	34
3.1. Imágenes de maestros y maestras rurales.....	35
3.3.1. Maestro formador de maestros.....	38
3.3.2. Maestro cooperador.....	40
3.3.3. Maestro en formación.....	44
3.3.4. Maestro miembro de la comunidad educativa salesiana.....	46
3.3.5. Maestro investigador.....	53
3.4. El currículo en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Pedro Justo Berrío. Formación para el contexto rural.....	68
3.5. Relación currículo-ruralidad.....	86
4.....	97
Conclusiones y recomendaciones.....	97
Referencias.....	105
Anexos.....	109



Lista de figuras

Figura 1. Modelo descripción de metodología.....	30
Figura 2. Mapa de conceptos transversales en el estudio.....	35
Figura 3. Esquemas caminos de formación. Septiembre de 2018.....	40
Figura 4. Esquemas contruidos por los estudiantes en el taller «Imágenes de escuela», llevado a cabo en el mes de septiembre de 2018.....	49
Figura 5. Perfil del docente de la ENS.....	60
Figura 6. Núcleos interdisciplinarios de la ENS.....	74
Figura 7. Ejemplo de propuesta de intervención de los estudiantes del PFC en la escuela rural.	79



Presentación

Son muchos los apelativos que recibe quien ejerce el oficio de enseñar, entre ellos, profesor, docente, educador y maestro; nombres que además se expresan según la perspectiva: enseñante, mediador, dictador de clase, orientador o trabajador de la educación y la cultura. También los apellidos que recibe, según la disciplina orientadora: profesor de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, artística y educación física, entre otras; en este sentido el apellido se deriva del nombre de las áreas del saber que hacen parte del currículo escolar y de la formación del maestro/a). Otros, según el contexto de su práctica pedagógica: educador social, educador popular, pedagogo, instructor, gestor cultural, docente urbano, docente rural.

En relación con la educación, desde lo contemporáneo el término más acorde es el de profesor; y desde lo clásico, *maestro*. El Sistema Colombiano de Formación, lo nombra como educador; y la política educativa en general, como docente. Por su parte, el Programa de Formación Complementaria de la escuela normal que es el contexto de este trabajo, lo acentúa como maestro. El Magisterio Colombiano, en los años 80 y 90 lo definió como trabajador de la educación y la cultura. La academia lo defiende hoy como un *intelectual de la educación*.

En la perspectiva de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, este proyecto lo nombra principalmente como maestro y como maestra, en reconocimiento del lenguaje de género, pero también, desde los apellidos urbano y rural. En ocasiones, se emplea el de docente o profesor, para articular igualmente la perspectiva de otras voces, que definen su rol y su labor.

Este proyecto, si bien no está en la perspectiva de un informe de investigación narrativa, se inscribe dentro de una apuesta de escritura académica contemporánea, que rescata la voz de quien investiga, no en el sentido de imponerla, sino de traer la pluralidad de las voces que participaron en las distintas construcciones y aportaron desde su experiencia de ser maestro o maestra, y de hacer en la escuela. Es por ello que se autoriza la escritura en primera persona, la cual en lo posible, se convierte en una primera persona en plural, como tejido de experiencias no solo escolares, sino también de vida. Porque ser maestro no es sólo



Facultad de Educación

ejercer una profesión, sino un acto ético y un compromiso con lo humano, y más aún en esta época de despersonalizaciones y deshumanidad.

Investigar la escuela, en la escuela y para la escuela, implica pues tratarla como la vida misma, porque en ella se dan las actuaciones y transformaciones de lo humano. En esta ocasión, nuestro propósito principal es describir una realidad educativa para posibilitar caminos de reflexión en los maestros insertos en ella, y más aún desde su lugar de formadores, y también desde su formación, la cual se debe asumir permanente y constante.

Atendiendo a la pluralidad de las voces en la descripción de imágenes de maestros y maestras, en especial desde el apellido rural, se inicia el recorrido desde mi lugar como maestra e investigadora, a partir del cual se reconoce el propio camino de formación como punto de partida para investigar la escuela desde lo pedagógico.

Es así como en el capítulo dos, se procura entender el lugar de las distintas voces participantes en el proceso de investigación, por lo que se intenta comprender a su vez, qué relaciones se tejen entre los participantes en la construcción del conocimiento desde el enfoque de la investigación pedagógica.

Luego de ello, en el siguiente capítulo, se describen las imágenes de maestros producidas por las distintas voces y cruzadas desde la triangulación, para entender las distintas concepciones, roles y atributos de un maestro o maestra rural. Estas voces, necesariamente se encuentran en la producción de saber pedagógico de los maestros formadores, en ejercicio y en formación vinculados a la Escuela Normal, por lo que se revisa la construcción y concepción del currículo para la formación de maestros, en clave de la diversidad contextual.

Considerando la revisión de la perspectiva de lo rural, se procura dar cuenta del encuentro con la ruralidad, bien sea desde el proceso de formación inicial de maestros o desde el ejercicio docente, leído principalmente a través de los diarios de campo y pedagógicos, pues desde allí también se configuran miradas del maestro y la maestra rural.

Estas imágenes o bien, miradas, están condicionadas necesariamente por la práctica pedagógica, como elemento necesario para la construcción epistemológica del saber pedagógico. Es en el corazón de la práctica docente que se posibilita el hacer teórico de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente. Por eso las distintas miradas entran



Facultad de Educación

en tensión desde el contexto de formación y de la enseñanza. Estas tensiones, como veremos, son objeto de análisis y de discusión en este trabajo.

Por último se aclara que el presente texto es un informe de investigación resultado de dos años de camino investigativo¹ en el que se transaron etapas de diseño de proyecto de investigación y de la metodología para el trabajo de campo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

¹ Lo cual no resulta suficiente para la convergencia entre investigar y ejercer la docencia, entendiendo que investigar desde y para la escuela implica observar, describir, comprender y analizar las interacciones entre los sujetos insertos en la escuela, para transformar las propias prácticas.



1.

La investigación como camino formativo.

Una mirada propia

En primer lugar, quiero discutir los roles que me impone de un lado, la formación en docencia, y de otro, el ejercicio de la docencia, ambos, desde la perspectiva de la investigación pedagógica², como escenario común, y los imaginarios que existen entre investigar y ejercer la profesión docente.

Continúa aún la brecha entre los maestros investigadores, es decir, aquellos que tienen como laboratorio su propio quehacer docente en el aula de clase y así contribuyen a enriquecer el saber pedagógico en contexto; y los maestros de aula, aquellos que son considerados instrumentos para reproducir un currículo prescrito, o bien, con poca capacidad para reflexionar y transformar sus propias prácticas.

Digo brecha, porque a menudo se marca aún más la diferencia entre los maestros de aula y los maestros «intelectuales», en el ámbito universitario y escolar. El docente inserto en la academia está convocado a pensar y a alimentar el campo de la educación, el campo de la pedagogía, desde la investigación como una práctica sistémica, y cuyo objeto central consiste en nombrar y categorizar el tipo de prácticas que vivencian los maestros de aula, a veces reconocidos como los obreros del sistema escolar imperante.

Sin embargo, hitos registrados desde la *Historia de la Práctica Pedagógica*³ en Colombia, como las *expediciones pedagógicas*, han demostrado que los maestros pueden ser tanto intelectuales de la educación como ejercer su profesión docente en el aula⁴ de clase regular, y aportar, tal y como lo nombra Marco Raúl Mejía, desde *geopedagogías*, la reflexión y sistematización de prácticas pedagógicas innovadoras, que responden a las demandas de los

² Reconocida como aquella que se centra en un problema escolar o una práctica de enseñanza, cuya reflexión la hace el maestro inserto en el contexto escolar; distinto de la investigación educativa, la cual se ejerce desde cualquier otra disciplina o ciencia de la educación (Herrera-González, 2010).

³ Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, El GHPP se consolida desde 1960, gracias a los trabajos de Olga Lucía Zuluaga.

⁴ En este trabajo entonces se quiere distinguir el doble rol que puede llegar a ejercer un maestro: el de investigador y el de educador.



contextos en los que se insertan, renovando y alimentando las concepciones en el campo pedagógico.

Investigar hoy en docencia, como práctica que se valida no sólo desde la escritura académica sino también desde las tradiciones pedagógicas y los centros y grupos de investigación, demanda una ética de quien, estando en los roles de ejercer la docencia en la escuela, en la universidad y al tiempo convierta su práctica pedagógica en objeto de reflexión y análisis, sea fiel a las demandas del ejercicio de su profesión, no sólo las que impone el sistema educativo, sino también las que va tejiendo en el encuentro con los saberes, las comunidades escolares, las prácticas educativas y sus propios intereses en la perspectiva de formación humanística que requiere la sociedad de hoy.

Este compromiso debe sostenerse en su paso por una institución formadora como la Universidad, como centro de pensamiento, o bien, «universo» de pensamiento, en el que juegan un papel trascendental las tradiciones de producción del conocimiento en las que se inserta la reflexión, sistematización, configuración y transformación de las prácticas educativas que son objeto de investigación. Pero también el papel que juegan las entidades proveedoras de los recursos para que hoy, un docente investigue su práctica o las prácticas de las instituciones educativas que son objeto de su interés; en tanto algunas entidades influyen en la percepción de los resultados de la práctica investigativa, según sus intereses y conveniencias para sostener una tradición, una práctica o imaginario principalmente en la institución escolar.

Hay maestros o profesionales quienes asumen a la investigación pedagógica como proyecto de vida, navegando contra la corriente, como pedagogos latinoamericanos que han revolucionado las prácticas en educación entre ellos, Paulo Freire y Gabriela Mistral, y que deberían estudiarse y renovarse hoy en los centros de investigación para la construcción de una educación latinoamericana divergente. Fueron caminos de vida, que se convirtieron en recorridos de formación desde la propia práctica investigativa que ejercieron. Quizá sea este un lugar aún más valioso para hablar de la escuela, *la educación real, posible e imaginada*. Queda una pregunta latente, en este breve recorrido por la formación de maestros y de sus prácticas pedagógicas, por aquellos referentes colombianos que se han destacado en la educación rural desde su inserción en la escuela rural o en comunidades rurales. Porque si



bien hay que estudiar a los clásicos de los modelos de la enseñanza como Comenio, Decroly o Piaget, hay que seguir luchando por la configuración de un modelo de enseñanza propio de las diversidades contextuales, y una manera de hacerlo es reconocer el trabajo de maestros y maestras antioqueños y colombianos que vienen edificando otros referentes pedagógicos en sus prácticas educativas rurales. Así también será necesario revisar la influencia de otros pedagogos latinoamericanos que le apostaron a la formación de maestros desde las escuelas normales y la enseñanza en contextos rurales, tal y como lo evidencia la *serie de maestros de América Latina*, un producción de la Universidad Pedagógica en el año 2016. Esta búsqueda, se concibe como una apertura para posteriores trabajos de investigación.

Autorizada por estos ejemplos de maestros, y por el lugar que me confiere la academia desde una Maestría en Educación, en la línea de investigación de *Pedagogía y Diversidad Cultural*, y desde la universidad que ha sido mi casa de discrepancias, batallas, pero también de soles, es que quiero nombrar mi propio paso por la escuela y por la academia, como **camino de formación**, en el que he configurado un saber pedagógico, un saber de experiencia, que enriquece mi propia práctica pedagógica, y renueva la esperanza en una escuela capaz de pensar y hacer conciencia de su tiempo, a través de sus *trabajadores de la educación y la cultura*, como principal rol de los maestros de hoy.

Es por ello que parte de mi saber pedagógico y de experiencia, tiene que ver con la **escuela rural**; y por ello presentaré un boceto de dicha experiencia, como antesala y pretexto para el recorrido investigativo llevado a cabo en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, del municipio de Santa Rosa de Osos, subregión norte del Departamento de Antioquia, como importante referente para la formación de maestros, teniendo en cuenta la *práctica pedagógica investigativa*, en contexto rural.

Mi primer acercamiento a la escuela rural fue con la inserción como docente en formación en el modelo educativo flexible *Escuela Nueva*; desde las microprácticas orientadas en el plan de estudios de la licenciatura; sin embargo, desde antes de ingresar a la universidad como estudiante de la básica secundaria, mi tía Mónica Castrillón, me permitía acompañarla a algunas jornadas escolares, por lo general, en alguna de las veredas cercanas a la nuestra, en el municipio de Barbosa.



La escuela rural se convirtió desde niña en mi objeto de interés, no porque fuera mi lugar de estudio, sino porque allí podía ir a los convites, a las fiestas hechas para los niños (entre ellos mis hermanos) y escuchar la chirimía integrada por jóvenes de la vereda Platanito. No obstante mi origen campesino, mi madre decidió que mis estudios de primaria y secundaria fueran realizados en un colegio femenino, de naturaliza católica y de carácter privado en el municipio de Girardota. Desde allí nació mi curiosidad por esa escuela que estaba en mi vereda y que camino al colegio, escuchaba la algarabía de los niños y las niñas antes de iniciar la jornada. Luego con mi tía, quien no conoce otro oficio que la escuela rural, conocí el trabajo con los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA), la huerta escolar, el restaurante (si lo había), la cercanía de los padres de familia con la escuela y muy especialmente, la biblioteca escolar⁵. Para entonces, pensaba que la potenciación y legitimación del modelo Escuela Nueva desde la práctica pedagógica era lo pertinente para el contexto rural. A pesar de ello, era recurrente encontrar escuelas en las que la biblioteca era lo que menos se dinamizaba, y que algunos maestros en vez de aprovechar el encuentro multigrado en el aula, se terminaba reproduciendo el modelo tradicional de la enseñanza, o más bien, la enseñanza grado a grado, según la edad biológica relacionada con el grado escolar estipulada y el material de aprendizaje dispuesto para el modelo Escuela Nueva. Esto quiere decir que aunque haya dos o tres grados escolares en una misma aula, cada grado trabaja por su cuenta, según lo disponga el maestro orientador, inclusive contando con un segundo tablero al interior del aula, que sirve para fragmentar aún más la posibilidad del encuentro multigrado.

Estos fueron los inicios de este proyecto en los que prevalecía mi inquietud por los modos en los que se aprende bajo la visión de este modelo, desde la perspectiva cognitiva del aprendizaje. En la revisión de literatura del modelo Escuela Nueva me di cuenta de que la pregunta por quien aprende y cómo aprende, seguía vigente. También me percaté de que debía hacerse una necesaria distinción entre el discurso de la política educativa nacional y los informes de evaluación e impacto del modelo en el desarrollo rural y de los críticos de este. Y la pregunta por el aprendizaje dentro del modelo se volcó a dos elementos poco

⁵ Entre 2011 y 2014 llevé a cabo un ejercicio de investigación orientado desde el proyecto de práctica pedagógica en algunas escuelas rurales. De ello se derivó el trabajo «La formación lectora en la escuela rural. Perspectivas y reflexiones a partir de la práctica pedagógica» (2014).



detallados: uno, la manera como se ha insertado este y otros modelos educativos flexibles⁶ en el contexto rural; y dos, las prácticas reales de enseñanza y desde allí la orientación de la formación y la capacitación docente desde las escuelas normales y las facultades de educación. Y la pregunta por quién enseña desde la educación formal en el contexto rural es una construcción que sigue estando en deuda, o si bien se ha intentado construir su historicidad a menudo desde experiencias aisladas, se encuentran grandes ausencias desde lo investigativo.

Si bien en el siglo XXI prevalecen los medios, las edades y los niveles para aprender, el diseño de ambientes de aprendizaje y lo que debe aprenderse en la escuela, se deja de lado el papel, igualmente protagónico, del maestro en la educación básica y media.

¿Alguna vez me fijé en la práctica docente en las escuelas rurales que visité durante mi formación en el pregrado, desde la óptica de la experiencia de formación del docente? ¿Por qué seguía hablando de los medios para el aprendizaje, los métodos de la enseñanza, el rol del docente en el contexto rural, sin volcar la mirada a su propia experiencia como profesional, como sujeto de un saber pedagógico, como sujeto de la enseñanza que se construye en un contexto determinado? ¿Un docente para quién, y desde dónde?

Esta nueva percepción, que tardó varios años en formarse, fue, precisamente, lo que me permitió ampliar el panorama: mi ruta ya no podía ser el modelo Escuela Nueva, o al menos no el modelo de aprendizaje inserto en ella, sino la ruralidad, las dinámicas del contexto que inciden en la educación y sus actores, el diálogo con el contexto desde la práctica pedagógica.

Por eso esta investigación indaga por el maestro y la maestra rural. En especial las imágenes que se tejen de los mismos desde distintas instancias, entre ellas, la institucionalizada y la contextual, para pensar desde allí la importancia de la relación currículo – ruralidad; y ver, además, qué instituciones se han preocupado por la formación de maestros y maestras para los contextos rurales. En Antioquia, por ejemplo, un estudio de Zamora Guzmán (2009 y 2011), en asociación con la Universidad Católica de Oriente, pudo

⁶ Los Modelos Educativos Flexibles «son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional» (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340087.html>



Facultad de Educación

constatar que cuatro escuelas normales en Antioquia (Jericó, Marinilla, Caucasia y Frontino) están en proceso de insertar en su currículo el elemento de la ruralidad, es decir, formar según la demanda de las dinámicas contextuales en los que está inserta la institución. Zamora también pudo determinar que esta nueva apuesta está relacionada con el llamado que hace el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a estas instituciones en el año 2003, para dinamizar el Proyecto Educativo Rural (PER) en el que se propone una educación pertinente al contexto.

Si bien la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío no estaba nombrada en ese estudio, por experiencias cercanas de maestros que ejercen en el municipio de Santa Rosa de Osos, supe del proceso iniciado por dicha Escuela Normal para dinamizar su Programa de Formación Complementaria de cara a afrontar una realidad que siempre ha estado ahí, latente, pero no visible institucionalmente, hasta que la Secretaría de Educación departamental le adjudicó cinco escuelas rurales para administrar. Es allí entonces que se posibilita el encuentro con la ruralidad para la institución que históricamente ha formado a sus maestros, 19 años de experiencia entregando al contexto santarrosano maestros y maestras normalistas para ejercer en sus ruralidades, y que, según reposa en el archivo de la institución, también en el resto del territorio nacional, pues este municipio del Norte Antioqueño es considerado culturalmente como «cuna de maestros».

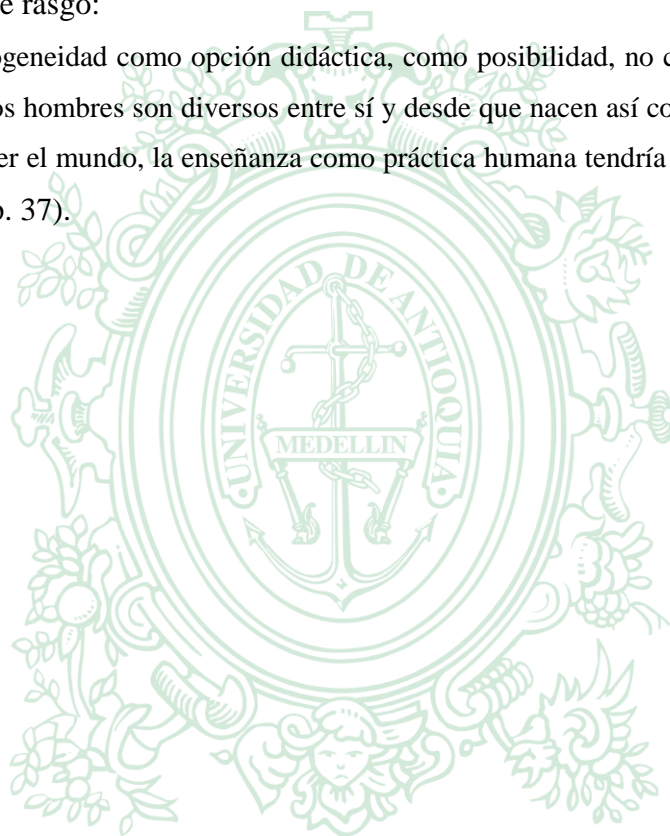
Por eso también, llegué a la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. Por la vía del Magisterio, impuse el deseo de conocer las prácticas de formación de maestros, sobre el deseo de ejercer en una escuela rural. Y es desde allí que teje una primera imagen de mi ser de maestra: apasionada por un saber disciplinar, que aún no termino de descifrar, y el gusto por conversar con el otro, me descubro intentando compartir ese camino de aprendizaje que es el acto de enseñar. Más que confrontar los antecedentes de Zamora, y seguramente de otros, que dan cuenta de las expediciones pedagógicas iniciadas en aras de tejer el encuentro con las ruralidades (término que se asume en plural por la diversidad contextual) desde el currículo de las instituciones que han asumido históricamente la formación de maestros en nuestro país, es la posibilidad de conocer de cerca cómo se teje la vida escolar desde lo urbano y lo rural, siendo yo juez y parte, y a la vez testigo del acontecer educativo de una comunidad que desde su atractivo conservador y religioso «educa y se educa».



Facultad de Educación

Para finalizar este apartado, y teniendo en cuenta que se apuesta por la investigación pedagógica como camino desde el cual el maestro como miembro activo de una comunidad educativa puede reflexionar y transformar su práctica, se destaca la naturaleza diversa y compleja del ser humano, lo que equivale a pensar que las prácticas de enseñanza también deberían poseer este rasgo:

Asumir la heterogeneidad como opción didáctica, como posibilidad, no como una fatalidad, es comprender que si los hombres son diversos entre sí y desde que nacen así conviven y comienzan a conocer y comprender el mundo, la enseñanza como práctica humana tendría que caracterizarse por ese rasgo (Biasoli, p. 37).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2.

Ruta metodológica

Una ruta es un camino que se elige para transitar mientras se investiga. Cuando se formuló el diseño metodológico para llevar a cabo el trabajo de campo y el análisis de resultados en este estudio, el enfoque de la investigación participativa transitó hacia una investigación pedagógica, al considerar mi inserción dentro del contexto de investigación, como parte del colectivo de profesores de la Escuela Normal. Es por ello que hacerle preguntas a la escuela desde mi lugar de maestra e investigadora, amerita en primer lugar, tejer las intenciones, los medios y las interacciones para la construcción del conocimiento, asunto que se tratará en los siguientes apartados:

2.1. Las interacciones

La interacción comunicativa es una situación que se crea o que se posibilita entre los participantes para problematizar una realidad, objeto o saber a través del lenguaje, como sistema simbólico y también como tecnicismo, en este caso, el pedagógico. Es decir, que la interacción comunicativa está mediada por un lenguaje común que se sitúa también en un lugar común: la escuela y las relaciones pedagógicas que allí se establecen.

En este sentido, los participantes y la investigadora tienen una relación de cercanía en tanto se encuentra un lugar común para la reflexión desde el ser maestro, el saber pedagógico, el saber de experiencia y su ejercicio cotidiano de la docencia o bien, su cercanía desde la práctica pedagógica. Ese lugar común lo facilita el hecho de que la investigadora es docente de aula en el área de Lenguaje en la institución educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo.

Esta relación pedagógica entre investigadora y participantes activos, demandó un compromiso ético de parte de la investigadora en el manejo de la información suministrada y construida con los maestros participantes (en formación, en ejercicio, directivo docente), en tanto se expone la propia mirada institucional con el filtro académico y pedagógico, y desde los alcances subjetivos que permite la investigación académica con enfoque social.



Además, porque este trabajo se inscribe en una línea de Maestría en Educación, que indaga por la pedagogía y la diversidad cultural, en donde se propone el diálogo intercultural con los sujetos y los contextos para hacer comprensión de las realidades educativas y las demandas de los actores sociales. En este sentido, se procura no utilizar sus nombres ni develar su identidad, así como autorizar la citación de sus ideas e informaciones en tanto fuentes primarias; autorización que se expresó a través de la firma de un consentimiento informado por escrito (anexo 4), además del aval institucional para llevar a cabo la investigación en la institución educativa formadora de maestros. Es también menester en consonancia con el enfoque de la investigación pedagógica realizar devolución de los resultados de este trabajo en uno de los coloquios de investigación institucionales, además del Consejo de Práctica Pedagógica y otros espacios de divulgación académica y escolar, en los que participen los maestros que hicieron parte de este proyecto de investigación.

Uno de los filtros académicos y pedagógicos, desde la óptica de la investigadora, fue desde la **observación participante** llevada a cabo en las *jornadas pedagógicas institucionales*, en calidad de docente de lenguaje⁷, entre ellas el *Siempre Día E* orientado por la tutora del Programa Todos a Aprender (PTA)⁸; además de los *coloquios de investigación* en los cuales los estudiantes sustentaron sus avances y hallazgos desde los proyectos de práctica pedagógica investigativa vinculados a las escuelas rurales anexas a la escuela normal; y también de la *visita a una escuela rural*, en la que los maestros dieron cuenta de su funcionamiento desde lo que el MEN nombra como la gestión administrativa y la gestión de aula; importante razón para reflexionar el porqué de la adhesión de la escuela rural a la escuela urbana.

Si bien no pueden hacerse los participantes las mismas preguntas que la investigadora en relación a su quehacer docente en la escuela, es posible tejer el diálogo desde uno de los

⁷ Ingresé a la escuela normal del municipio de Santa Rosa de Osos mediante concurso docente orientado por el MEN entre 2016 y 2018, en calidad de docente del área de Lenguaje (mayo 2018).

⁸ Dentro de la *Revolución Educativa* propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se propone el Programa Todos a Aprender, para mejorar la calidad de la educación especialmente en la básica primaria. Se nombra un tutor que orienta la revisión e implementación de los documentos orientadores de la política educativa nacional en la institución educativa que acompaña, especialmente en aspectos como el diseño curricular, la planeación de clase, la evaluación y actualización docente.



pilares del quehacer de una escuela normal, en este caso, la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, y es la **formación de maestros** y la intención de sembrar la vocación en el *alumno maestro* desde un área transversal que se enseña en todos los niveles de la institución: la pedagogía. Esta pues se concibe como pilar de la misión institucional y como base del quehacer docente y desde la cual se posibilita la reflexión constante de la práctica pedagógica.

2.2. Los participantes

Doce estudiantes del V semestre del Programa de Formación Complementaria (PFC), en edades entre los 17 y 35 años de edad; 10 mujeres y 2 hombres, cuyo deseo de ser maestros lo descubrieron algunos en su paso por la escuela, tomando como referente alguno de sus maestros; otros, por la influencia del contexto de formación, en tanto hay reconocimiento social de la figura del maestro por parte de sus familiares y a nivel municipal.

Su práctica pedagógica la llevaron a cabo en las escuelas rurales anexas de la Escuela Normal Superior (ENS), en las que ejercen en su mayoría *bimaestros*⁹ y bajo la influencia del modelo educativo flexible Escuela Nueva.

Participó además un **maestro rural en ejercicio** y egresado del PFC en el año 2013, quien se vinculó al magisterio en el año 2018 y actualmente ejerce la docencia en una de las sedes rurales anexas a la ENS. Condicionado por el contexto, ingresó al PFC y fue allí donde se encontró con la profesión docente, en el gusto por compartir su saber disciplinar (las humanidades). Actualmente es estudiante de la licenciatura en educación básica, con énfasis en humanidades de la Universidad de Antioquia, sede norte, la cual tiene una considerable presencia de estudiantes que ejercen la docencia en la ruralidad de la región.

También se contó con la voz y experiencia de la **Coordinadora Académica del PFC**, quien estudió su primaria en una escuela rural en un contexto marcado por las carencias, lo que atrajo su interés por la ruralidad desde niña. Actualmente es la coordinadora académica de las sedes rurales de la ENS, además coordinadora del PFC y maestra formadora de maestros. Además está terminando su doctorado en Educación Rural, cuyas aportaciones

⁹ Quiere decir que un solo maestro está a cargo de dos grados escolares en una misma aula.



giran en torno a la *emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa; en tanto a través de dicha política se propuso homogenizar a la población campesina desde el dispositivo escolar*. Lo potente de la investigación de la maestra, que se teje en perspectiva histórica y a nivel latinoamericano, es comprender las rupturas y reconfiguraciones que hace la ruralidad frente a los programas gubernamentales, en tanto la escuela se configura dentro de una ruralidad, es decir, dentro de un entramado de relaciones, condiciones geográficas, tejidos comunitarios y diversidades.

Finalmente los criterios de selección de los participantes fueron: que fueran maestros (en formación, en ejercicio o formadores de maestros), que estuvieran vinculados con el programa de formación complementaria de la Escuela Normal y que su práctica pedagógica se inscribiera en el contexto rural santarrosano.

2.3. Las intenciones

Es entonces en la misión institucional de formar maestros que tienen asidero las preguntas de la investigadora: **¿cuáles son las imágenes del maestro rural producidas desde su formación (currículo), la práctica pedagógica y el contexto (ruralidades) y cuáles son las tensiones y diálogos que existen entre dichas imágenes?** Para aproximarse a su reflexión, se contó con la participación de los estudiantes del V semestre del Programa de Formación Complementaria, PFC, cohorte 2016-2018; de la coordinadora del PFC y un docente rural egresado del PFC, cuyas voces permitieron la interlocución entre la mirada institucional y la contextual del quehacer educativo en la ruralidad y las posibles imágenes que perfilan a un docente rural.

Dicha interlocución tuvo en lo posible, los siguientes horizontes:

2.3.1. Objetivo General.

Construir imágenes del maestro y la maestra rural a través de investigación pedagógica y analizar la relación currículo-ruralidad en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia).



2.3.2. Objetivos Específicos.

1. Hacer lectura y descripción de las imágenes del maestro y la maestra rural suscitadas desde el análisis de la práctica pedagógica de un grupo de maestros vinculados a la ruralidad del municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia), a partir de la interacción comunicativa tejida en los talleres pedagógicos.
2. Identificar influencias, impactos y tendencias del currículo en el Programa de Formación Complementario de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos, en especial para el contexto rural.
3. Valorar la relación currículo y ruralidad desde la revisión documental en la ENS de Santa Rosa de Osos y de políticas educativas de desarrollo local y nacional con las que puede articularse.

2.4. Los medios

Las técnicas para recolectar y analizar información en la fase de trabajo de campo y en la fase de sistematización en una investigación se convierten en los principales medios para la construcción del conocimiento. Si bien los medios son entendidos como dispositivos para transmitir información, como los tecnológicos, en este caso un medio es un elemento de interacción entre la investigadora, los participantes y los autores, en relación a un objeto de conocimiento, en este caso de naturaleza pedagógica.

Tabla N° 1. Descripción técnicas utilizadas para la recolección de información.

1. Revisión documental	La revisión de fuente documental es una manera de dialogar con la historicidad de los procesos educativos y las transformaciones tanto institucionales como contextuales. Por ello se revisó el Archivo Pedagógico y el Archivo del Programa de Formación Complementaria de la ENS, lo cual
------------------------	---



<p>(septiembre – diciembre de 2018)</p>	<p>permitió conocer los hitos de la Escuela Normal, leídos principalmente desde los procesos de acreditación a través de los cuales se consolida el PFC y se configura el currículo poniendo como eje a la pedagogía en la formación de maestros.</p> <p>En estos archivos se revisaron: 1) <i>documentos institucionales</i> que ayudaron a reconstruir la historicidad de la escuela normal y su vinculación con lo regional y lo contextual. 2) <i>Diarios de campo</i> de los estudiantes del PFC en los que fue posible leer la escuela rural, particularmente desde el modelo Escuela Nueva, en relación con la práctica pedagógica orientada en el PFC. 3) <i>Proyectos de investigación</i> del PFC, en el período de formación de maestros desde que el programa fue acreditado por el MEN, es decir, desde 1999¹⁰ hasta la fecha. La revisión permitió hacer un filtro de aquellos proyectos vinculados con la escuela rural, destacándose algunos modelos educativos flexibles implementados en la escuela multigrado, como el de <i>Escuela Nueva</i>.</p>
<p>2. Observación participante (mayo-noviembre de 2018)</p>	<p>Desde esta modalidad participé como docente vinculada a la institución en las <i>jornadas pedagógicas</i>; algunas de ellas fueron registradas en un diario pedagógico teniendo en cuenta los diálogos, preguntas y reflexiones con los otros maestros de la institución, como en la Jornada <i>Siempre Día E</i>, llevada a cabo en el mes de junio y la Jornada del núcleo de Pedagogía, en el mes de octubre.</p> <p>Además de las jornadas participé en dos <i>coloquios de investigación</i> programados por la Cohorte 2016-2018 para presentar 1) avances y 2) hallazgos a partir de su práctica pedagógica en contexto rural, llevados a cabo en los meses de junio y noviembre respectivamente.</p> <p>En esta modalidad también se hizo <i>visita al Centro Educativo Rural Vallecitos</i>, en el mes de noviembre, desde la cual se reconoció la estructura y funcionamiento de la escuela rural.</p> <p>Las anotaciones de estas observaciones se hicieron en un cuaderno o diario pedagógico sin seguir un instrumento previo; pues se procuró registrar</p>

¹⁰ Antes de la acreditación del programa, en el año 1997, la ENS ofrecía el *bachillerato pedagógico*, por lo que una vez finalizado el grado Once bajo esta modalidad, se podría ejercer la docencia en calidad de bachiller pedagógico.



	espontáneamente las descripciones de los elementos pedagógicos y contextuales identificados.
3. Taller pedagógico (septiembre de 2018)	<p>De acuerdo con Lara y De Osorio, «el taller es una forma de trabajo pedagógico que se caracteriza por ser una actividad colectiva en donde todos y cada uno de los integrantes asume la responsabilidad del aprendizaje como una autogestión, en donde se tiene la oportunidad de practicar los deberes y derechos en la búsqueda del conocimiento, por caminos que se descubren en el decurso de las acciones y que conducen a las soluciones de los problemas o necesidades detectadas por el grupo» (1990, p. 11). Curiosamente la metodología de taller se inscribe dentro del modelo Escuela Nueva como alternativa para el trabajo pedagógico. De allí que también se pueda concebir como un espacio de interacción entre los participantes, sus intereses, la concreción y análisis de problemas que incidan en una comunidad determinada, en el grupo que participó del taller y en la singularidad de sus integrantes. Es de anotar además que esta modalidad de taller, también se inscribe dentro de la Educación Popular¹¹, en tanto posibilita acercarse a otros escenarios no escolares y a actores que se vinculan directa o indirectamente con lo educativo y la gestión comunitaria. Es pues, el taller pedagógico, una vía para pensar, reflexionar y analizar la enseñanza vista desde lo institucional y lo contextual, por lo que es importante la mediación de las imágenes que se han construido (o deconstruido) de la misma.</p> <p>Se logró un llevar a cabo un taller pedagógico con los estudiantes del V Semestre del PFC, en el cual fue posible construir en primer lugar, imágenes de la escuela, de los maestros que han acompañado el camino de formación, la elección de ser maestro o maestra, para atraer la mirada de sí, en relación con la enseñanza. Su diseño se puede visualizar en el anexo uno el cual contempla cuatro momentos para su desarrollo.</p>

¹¹ La educación popular es una propuesta pedagógica alternativa, inserta principalmente en contextos no escolares, cuyo precursor en América Latina es el educador brasileño Paulo Freire.



	<p>Para la realización de este taller influyó el tiempo escolar que se destina para el cumplimiento de las actividades escolares, culturales y religiosas cotidianas en la ENS, no solamente con los estudiantes sino también entre directivos y docentes, por aquello que dentro de la llamada «calidad educativa» se demanda registrar en formatos de planeación y evaluación constante del quehacer educativo¹². Esto, teniendo en cuenta que, aunque la Institución Educativa no está declarada dentro de la Jornada Única (Decreto 1075 de 2015 y adiciones), ha mantenido desde hace décadas el horario extendido en la jornada escolar, la cual iniciaba en el año 2018, a las 8:00 am. y finalizaba a las 5:00 pm. con un receso de hora y treinta minutos, sobre el medio día. Queda pues en deuda la posibilidad de escribir, o re-escribir colectivamente las reflexiones y discusiones sostenidas entre la maestra investigadora y los maestros en formación asumidos como co-partícipes de esta apuesta investigativa. Además, se considera que si bien hoy es una demanda constante configurar un maestro investigador de su práctica pedagógica, no hay aún espacios, tiempos ni recursos al interior de la escuela para hacerlo, en tanto se demanda un maestro que atienda las <i>gestiones académica y de aula</i> exigidas desde la política educativa nacional, por lo que se lee hoy una permanente tensión entre el maestro de aula y el maestro investigador.</p>
<p>4. Entrevista (semiestructurada) (Diciembre de 2018)</p>	<p>La entrevista, «en tanto técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes. Es decir, que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa» (Yuni y Urbano, 2005, p. 227), para el caso de la metodología participativa, la entrevista configura a los participantes en investigadores, por lo que se fomenta no sólo la descripción de la realidad colectivamente, sino el análisis de las miradas de mundo y las acciones que se producen en ella. En esta línea se propuso no sólo la entrevista individual, sino también la de grupo, en esta última se colectiviza el entrevistador, quien a su vez puede ser el entrevistado. También es posible pensar la entrevista</p>

¹² Se cuenta el tiempo de planeación, ejecución y sistematización del taller, el cual tiene un total de 10 horas.



	<p>como un diálogo en el que se visibiliza la polifonía en la construcción (y deconstrucción) de las miradas de la realidad, en este caso la educativa.</p> <p>Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas, la primera de ellas, a la coordinadora del PFC, quien se educó en la escuela rural, ejerció después en la ruralidad y actualmente estudia la educación rural desde su doctorado.</p> <p>La segunda, se hizo a un docente rural, egresado del PFC y docente en una de las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal. Por lo que aporta una mirada a su trayecto de formación y a su encuentro con la escuela rural.</p> <p>Por otro lado, en un ejercicio de aula desde el área de Lenguaje los estudiantes del grado sexto hicieron entrevistas a maestros de la institución y del municipio, desde las cuáles se indagó por el <i>oficio de ser maestro</i>; entre ellas, se entrevistó a la coordinadora del PFC.</p> <p>También, desde la noción de la entrevista como una conversación, se posibilitaron conversaciones no estructuradas con algunos estudiantes del PFC, lo cual permitió filtrar otras miradas acerca de lo que significa formarse en el PFC.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

En la línea de asumir una técnica como un medio para, nos encontramos la mediación para recorrer el camino de análisis de la información en la vía de la construcción del conocimiento o de la reflexión de un objeto de saber. La siguiente tabla registra las técnicas empleadas en la sistematización y análisis de resultados:

Tabla N° 2. Técnicas de sistematización¹³ y análisis de resultados.

Relatoría	La relatoría, si bien es un documento expositivo, pretende consolidar la <i>pluralidad de las voces</i> de quienes participan en un encuentro determinado. Esa pluralidad se va configurando como un tejido de relaciones (entre saberes, nociones, perspectivas, inquietudes) que van alimentando categorías conceptuales del proyecto. La relatoría (anexo dos) es un
-----------	---

¹³ Entendida en este trabajo como la organización de la información recolectada, a través del análisis por categorías.



	<p>instrumento de sistematización de información que posibilita análisis a priori de dichas categorías conceptuales.</p> <p>Este instrumento se utilizó para registrar las discusiones, preguntas, reflexiones y esquemas de los estudiantes del V semestre del PFC en el taller pedagógico llevado a cabo, acerca de las imágenes de escuela y el camino recorrido para llegar a ser maestro.</p>
Ficha de lectura	<p>Como estrategia de lectura, procura sintetizar la información relevante de un documento, y para este caso, información del conjunto de documentos que integraron la <i>revisión documental</i>, y que aportaron a las categorías centrales del proyecto de investigación, a saber, <i>imágenes de maestro, currículo y ruralidad</i>.</p> <p>Para ello, la primera parte de la ficha indaga por datos bibliográficos del documento, y la segunda, por aquella información que aporta a códigos como <i>maestro, currículo, ruralidad, educación rural, escuela rural y formación</i>.</p> <p>Esta ficha de lectura (anexo tres) contribuyó para el filtro de la información pertinente al proyecto, pero también a proponer otros códigos no formulados a priori y que pudieron agruparse después.</p>
Sistematización categorial	<p>Establecer relaciones entre los saberes, permiten construir conceptualizaciones o maneras de nombrar un fenómeno, situación u objeto de conocimiento. Para ello, este apartado comprende, dentro de los instrumentos de análisis de información cualitativa, al sistema categorial o conjunto de conceptos que configuran un campo de saber, sobre el cual se pueden proponer reflexiones, relaciones de sentido y conceptualizaciones que lo alimentan y enriquecen.</p> <p>Se entiende en este proyecto como <i>código de información</i>, a un identificador primario o campo clave que contribuye a alimentar un campo mayor, como una categoría conceptual; y respecto de esta última, se comprende como un concepto estructurado que sirve de ruta para tejer relaciones de sentido y significado entre códigos, por un lado, y por el otro, a alimentar un campo de saber o de conocimiento.</p>

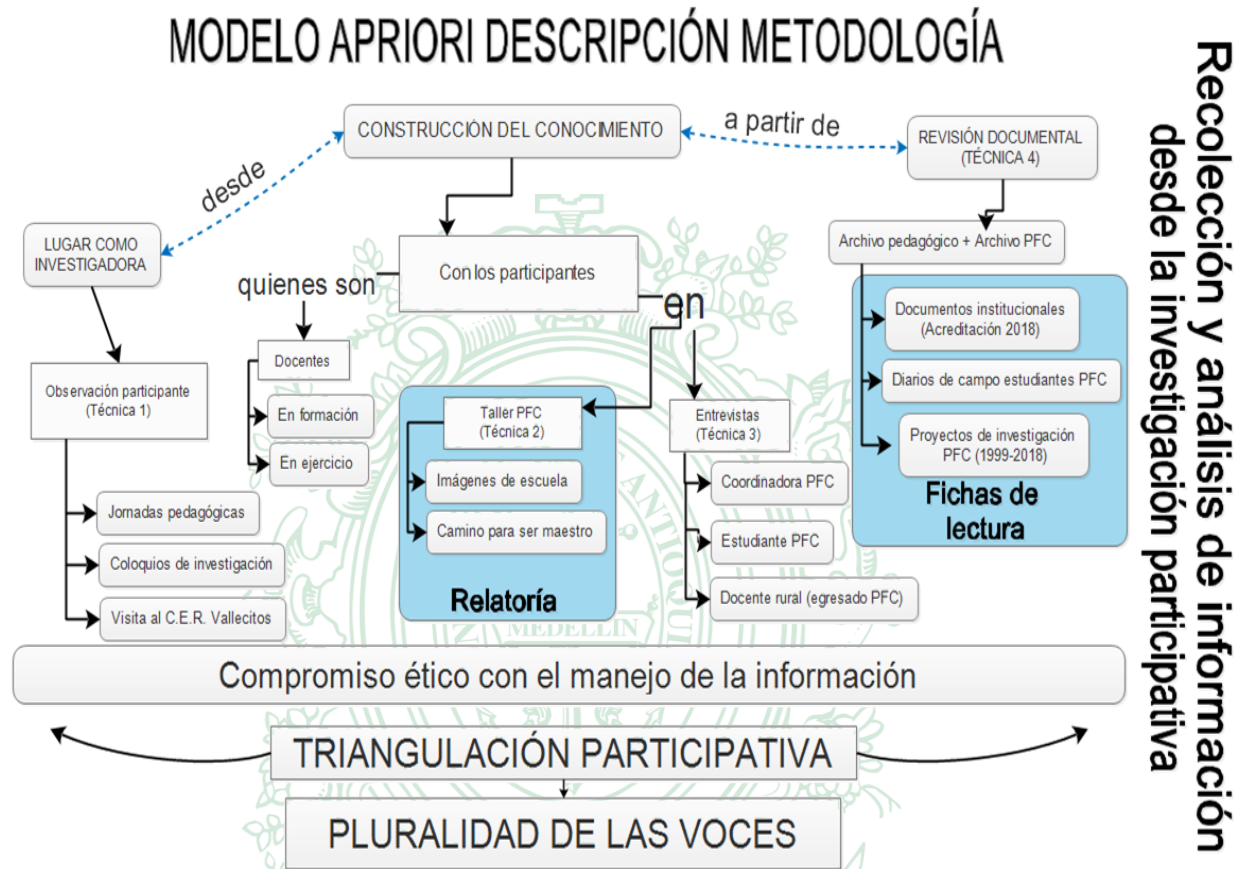


	Para construir dicha red conceptual se trabajó con el programa de análisis cualitativo, Atlas ti , el cual nombra una red conceptual como un <i>sistema axial</i> que establece relaciones entre <i>códigos</i> y <i>árboles de familias</i> de información.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Si bien en el paradigma crítico se problematiza la realidad desde la pluralidad de las voces, se sistematizó y analizó la información recolectada desde las técnicas de la observación participante, entrevista semiestructurada, revisión documental y taller pedagógico a partir de la triangulación, o bien, a tres voces: la de los participantes, la de los autores y la de la investigadora. El siguiente esquema muestra no sólo los perfiles de los participantes en la investigación, sino también las relaciones que se pueden tejer en la construcción del conocimiento, desde la óptica de una investigación pedagógica:

Figura 1. Modelo descripción de metodología.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, hacerle preguntas a la escuela desde mi lugar de maestra e investigadora, amerita en segundo lugar, identificar el punto de referencia, la visión de mundo o lente desde el cual me posiciono para construir conocimiento y reflexionarlo; y este lente es el paradigma crítico de la investigación cualitativa, el cual «apunta a la construcción de teoría que incluya como un aspecto constitutivo de los procesos sociales el conflicto, las relaciones de poder y la diversidad de intereses y posiciones sociales que se tensionan entre sí» (Herrera-González, 2010, p. 57). Para este caso, las tensiones se leen en relación con la práctica pedagógica la cual es una de las bases para la construcción del saber pedagógico.



2.5. Enfoque de investigación

La investigación educativa desde la óptica de las ciencias sociales pone de entrada a la educación como fenómeno social. Sin duda tanto la escuela como el contexto en el que se inserta exponen un entramado de relaciones e interacciones sociales, las cuáles se modifican. De allí que se pueda concebir la tarea transformadora de la educación. Si bien se puede hablar de una teoría educativa crítica, se considera particularmente dentro de ésta «la vinculación de la educación con la realidad social» (Sánchez Gamboa, 1998, p.78), por lo que se reconoce un condicionamiento de lo social para entender el fenómeno educativo. De acuerdo con Sánchez Gamboa, cuando se atribuye «un valor diferenciador a la educación en relación con la sociedad (...) dependiendo de la coyuntura, la educación puede ser un agente transformador de la misma» (1998, p. 80). Como se señaló en el capítulo 1, la investigación educativa se diferencia de la investigación pedagógica, en tanto esta última es la que ejerce el maestro dentro del aula de clase, reconociendo su capacidad para transformar su práctica pedagógica a partir de la reflexión y evaluación constante. En este sentido investigar desde lo pedagógico se constituye como un instrumento para el maestro que incita la transformación desde dentro, como diría Freire, desde lo real, lo posible y lo necesario.

Es entonces en el contexto educativo que se quiere centrar el enfoque de la investigación participativa, en el sentido de interactuar con diversas subjetividades, voces y miradas dentro del contexto de formación inserto en la ruralidad.

La investigación participativa emerge como crítica del enfoque de la investigación-acción¹⁴ en el que «se plantea involucrar a la población de base en la producción de conocimiento sobre su propia realidad con el objeto de transformarla desde intenciones emancipatorias» (Torres Carrillo, 2009, p. 173), en tanto se debe hacer más visible el principio de práctica pedagógica articulado con el conocimiento. En este sentido permite la convergencia del paradigma crítico, el cuestionamiento de la manera de producir conocimiento y de investigar la realidad, por lo que se pone en el ojo no sólo la subjetividad

¹⁴ Cuyo precursor en América Latina se considera el colombiano Fals Borda.



del investigador, sino la participación (activa, efectiva, transformadora) de los actores; de tal manera que se privilegia lo crítico-propositivo de la realidad (investigación cualitativa), en vez de lo positivista-interpretativo (investigación cuantitativa).

El investigador entonces es co-autor de los actores que indagan su propia realidad, por lo que las comprensiones que se haga de la misma se dan a través y necesariamente de la interacción con las miradas de la realidad de quienes la habitan. Esto implica que quien investiga, «no puede aceptar que el acto de conocer se agote en la narración de la realidad, ni tampoco, lo que sería peor, en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de cierta manera pase a ocurrir en forma diferente» (Paulo Freire, 1973). Es por ello que teje unos encuentros intencionados, atravesados por el discurso, las experiencias de los participantes, las miradas de mundo que construyen. Por eso dicha realidad se lee a través de la propia experiencia, y a partir de la interacción del investigador social con los sujetos - actores sociales.

Bajo el presupuesto de hacer una investigación pedagógica, nos preguntamos por las relaciones que se tejen entre los participantes, en la construcción del conocimiento. Este tejido está mediado en primer lugar, por el ser de maestro, por la propia biografía escolar, la percepción de la escuela misma y la enseñanza. Todos y cada uno de los participantes, develó unas marcas, unas huellas de ese paso por la escuela, fuese en calidad de estudiante y ahora en calidad de maestro (en formación o en ejercicio), y desde este último lugar, se reconocen unos referentes que construyen la mirada de sí en relación con el acto de enseñar.

Si bien no se llevaron a cabo en su totalidad los talleres pedagógicos propuestos inicialmente, las voces de los participantes se privilegian desde la técnica de revisión documental y desde la entrevista semiestructurada.

A propósito de ello, es menester reconocer que cuando se intenta privilegiar las interacciones entre los participantes en una investigación educativa, existen dinámicas escolares y contextuales que limitan los encuentros presenciales que están por fuera del currículo; pese a que me vinculé como *docente de aula* a la ENS, no fueron posibles espacios de tiempo externos con el PFC particularmente, en tanto sus propias dinámicas de formación requerían de todo la disponibilidad de tiempo posible, especialmente para lo que atañe a la



práctica pedagógica investigativa, en los diversos contextos rurales. Como se señaló en el apartado anterior, este tipo de limitaciones ponen en evidencia las tensiones en el doble rol que se pretende ejerza el maestro como productor de saber pedagógico (intelectual) y reproductor del currículo y los fines misionales de la educación (docente de aula).

Así mismo, se encuentra que, si bien se planteó inicialmente llevar a cabo una investigación participativa, esta derivó en una investigación pedagógica en tanto se privilegia el lugar del maestro para construir una situación educativa, reflexionarla y transformarla. También en el entendido de que «las prácticas pedagógicas son asumidas como prácticas cuyo sentido y significado se obtiene al menos teniendo en mente cuatro dimensiones: la intención de quien la realiza, el significado que tiene para quienes participan en ella, la historicidad de sentido de la que la práctica hace parte y la relación de la práctica con las estructuras sociales y políticas que se expresan en ella» (Herrera-González, 2010, p. 60).

En Colombia se reconoce que la investigación pedagógica retoma los postulados de la investigación-acción, enfoque que en el que se inscribe además la formación en la Escuela Normal Pedro Justo Berrío. El profesor Bernardo Restrepo Gómez viene rastreando la cultura investigativa en la docencia desde la década de los 90, para sustentar la transición, o más bien, la mirada alternativa, entre investigar sobre educación e investigación educativa en las aulas.

La *investigación educativa* se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa), mientras que de aquellos procesos relacionados con la educación, que se dan de puertas para afuera, es decir, de su estudio como fenómeno social, se ocupa de la investigación sobre educación (Restrepo Gómez, 1996. Citado en: Restrepo Gómez, 2007, p. 93-94).



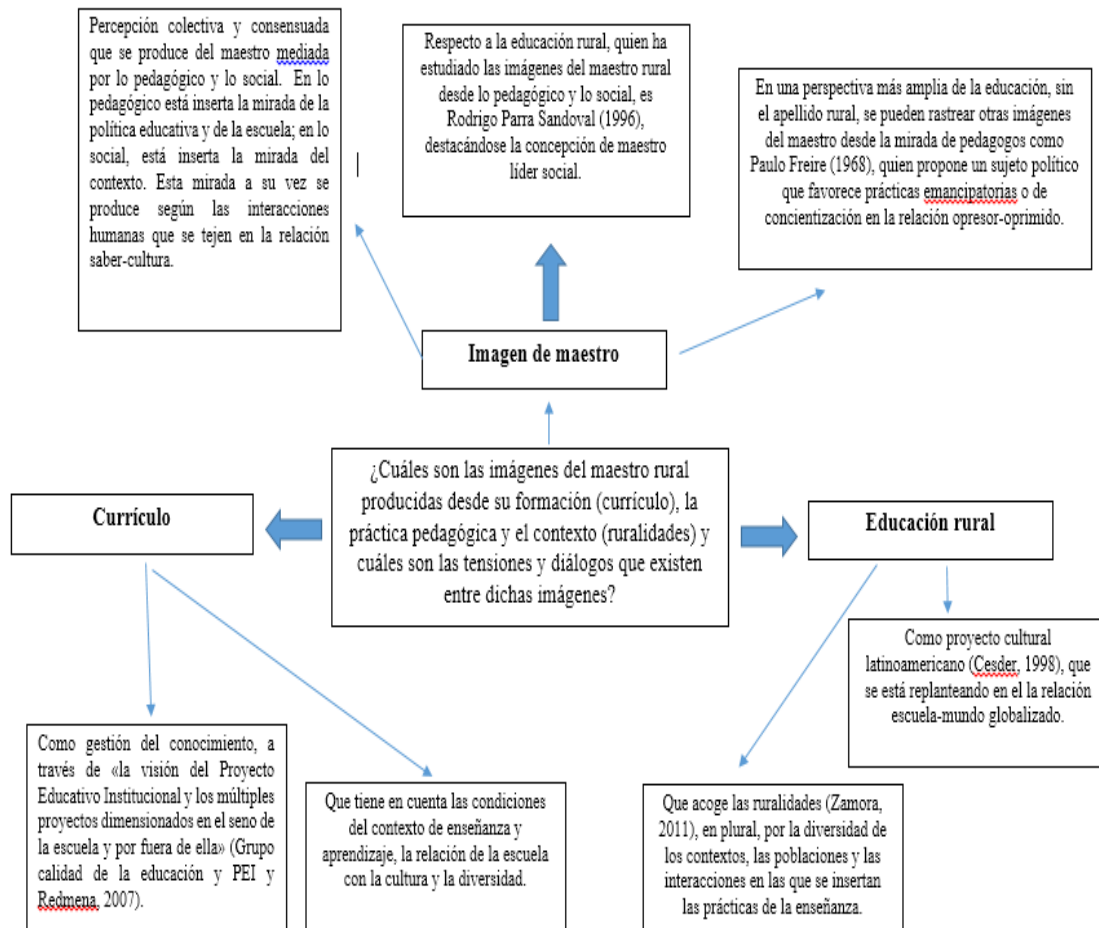
3.

Resultados y análisis

Los resultados del análisis son producto de la triangulación que se hace entre las voces participantes, algunos elementos conceptuales que han acompañado el estudio y la voz de la investigadora. Es por ello que las imágenes de maestro se han construido a partir de las tipologías de maestros vinculados a la ENS y desde las cuáles se evidencian unas miradas del ser y quehacer docente, desde lo institucional y lo contextual, por lo que se nombran y describen en primer lugar, los *maestros en formación*, los *maestros en ejercicio* y los *maestros formadores de maestros* (entendiendo la convergencia de los tres en la tipología *maestros en ejercicio*), en consonancia con los roles asignados por la Escuela Normal.

Este capítulo se subdivide en tres apartados, cada uno de los cuáles procura presentar categorías conceptuales como imágenes de maestros, currículo y educación rural. Se presenta entonces brevemente los referentes conceptuales:

Figura 2. Mapa de conceptos transversales en el estudio.



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Imágenes de maestros y maestras rurales

Concepto de imagen de maestro.

En el contexto formal de la lengua, la imagen se inscribe dentro de los lenguajes no verbales como signo visual asociado a un objeto con el cual comparte rasgos de semejanza. Para que este signo visual represente el objeto, no solamente debe estar mediado por la cultura, sino que también está asociado a unas maneras convencionales de mirar la realidad (Aumont, 1992, p. 15); en este sentido, y de acuerdo también al significado etimológico de la palabra, una imagen es un retrato o representación de lo real. Sin embargo, para nuestro



caso, el signo no es visual sino abstracto: es la manera como miramos a los sujetos y sus interacciones en unos contextos sociales, institucionales, técnicos e ideológicos. Aquí la percepción, como «categoría eminentemente humana implica al “sujeto que mira” y que lo hace modalizadamente (como alguien que quiere / sabe/ puede ver)” (Barragán y Gómez, 2010, p. 28).

La imagen está estrechamente emparentada con la noción de imaginario, dado que el mundo es concebido en cuanto imagen, por lo que éste se representa inclusive colectivamente, en una época determinada y que va más allá de la experiencia (2010, p.28), por lo que las características de un maestro y de su práctica, en el marco de una formación permanente (Torres, 1999) están fundamentadas principalmente, por el contexto de su formación de un lado, y por el contexto de su práctica pedagógica, de otro. Y puede ocurrir que ambos contextos dialoguen, o bien se confronten, en tanto producen una imagen o imágenes que inciden en la pervivencia de unas determinadas prácticas educativas, y que además develan las maneras de «mirar» el mundo.

La profesora Ruth Miriam Navarro (2012) propone revisar algunas imágenes que se han producido del maestro entre ellas, el enseñante-aprendiente (Paulo Freire), el trabajador de la cultura (movimiento pedagógico colombiano), el sujeto de saber-poder (grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas), el intelectual (Giroux) y el sujeto político (Paulo Freire). Enfatiza además que cualquiera de estas y otras imágenes del maestro están mediadas por la cultura y por el contexto; en este sentido se propone la imagen rural del maestro, o dicho de otra manera, el maestro rural, el cual a su vez puede dar pistas de las características de sus prácticas en un contexto donde convergen comunidades diversas.

Es a través de las diversas voces participantes que se construye la percepción del **maestro**, quien, según el contexto de su práctica pedagógica, es un universo de sentidos, posibilidades, roles y funciones. En la revisión que se hace de la categoría **maestro rural**, dentro del contexto de una institución formadora de maestros, se encuentra vinculada principalmente al contexto de la práctica pedagógica tanto de maestros en ejercicio como en formación, dada la particularidad de tener escuelas rurales anexas.

Se hacen entonces dos advertencias: la primera, que si bien se rastrean las imágenes del maestro y la maestra rural, en algunas ocasiones el apellido o apelativo “rural” se pierde,



Facultad de Educación

lo que no significa que se omitan las percepciones del maestro en general, que aportan a una visión de su rol dentro de la educación, o bien, las educaciones.

La segunda, que el tejido de imágenes parte de la percepción del rol que ejercen los *maestros formadores de maestros y maestros cooperadores* en los *maestros en formación*, dentro de un Programa de Formación Complementaria que fundamenta su práctica pedagógica en la investigación; por lo que la principal fuente de rastreo se convierten los proyectos de práctica pedagógica investigativa, los diarios de campo y los trabajos académicos de los maestros en formación.

Ahora bien, este trabajo concibe a la imagen de maestro como la mirada que se hace de sí mismo en la condición de enseñante, pero también, las miradas que se hacen de los maestros que orientan nuestras prácticas, que comparten su universo de sentido en la experiencia educativa; estas miradas se asumen como percepciones que se colectivizan y ayudan a comprender el lugar del maestro, de su enseñanza, de su saber disciplinar, de sus funciones y roles y de las interacciones que teje dentro de una comunidad educativa.

Así por ejemplo, en la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos se eleva al enseñante a la categoría de “maestro”, cuyo apelativo impone el reto de la vocación, pero también el lugar del saber pedagógico. Es maestro en tanto voz de autoridad y de saber, que llama constantemente a la vocación de sus estudiantes, quienes están inmersos en un contexto de formación cuya columna vertebral es la pedagogía:

Dado que hoy no se puede pensar el maestro únicamente desde la ciencia que enseña, las características de la infancia, o las necesidades sociales, económicas o políticas, porque sería reducir su existencia, se deben construir vínculos con sus colegas, con el campo conceptual de la pedagogía, con la sociedad, con lo público, con la ciencia, con la cultura, con el arte, como referentes formativos en su condición de maestro (López González y otros, 2003, P. 46).

A continuación, se describen los **tipos de maestros** que se encuentran en la ENS según este estudio; estos tipos de maestros son nombrados dentro del contexto y desde allí se construyen las imágenes que se describen en cada tipología. Así, se enfatiza en la pluralidad de las voces de los participantes inscritos en un contexto de formación, poniendo en evidencia lo institucional (modelo pedagógico), lo contextual (diversidad cultural – región religiosa y conservadora) y la política educativa (PTA, documentos orientadores, PER).



3.3.1. Maestro formador de maestros.

Es el docente de aula vinculado a la institución educativa en su mayoría, y a quien le destinan una carga horaria para preparar e implementar uno o varios cursos en el Programa de Formación Complementaria. De acuerdo a las necesidades de formación de las cohortes, en ocasiones se contratan maestros externos a la institución pero vinculados al municipio de Santa Rosa de Osos, destinándose un rubro desde el PFC para su pago.

La mayoría de maestros formadores llevan una amplia trayectoria en la institución educativa en todos los niveles de formación; además de ser egresados del PFC (antes Ciclo Complementario), que para la década de los ochenta se denominaba *bachillerato pedagógico*; por lo que al finalizar el grado once de la educación media, podían ingresar al ejercicio docente. En este sentido se destaca la estabilidad y permanencia de algunos maestros en la institución, en su condición de egresados de la escuela normal, quienes le dan continuidad al legado pedagógico de su formación que se mantiene inclusive al margen de los períodos de transformación curricular impulsados por la política educativa durante el siglo XX; en tanto hay unas bases, o más bien unas herencias conceptuales, corrientes, autores y tradiciones pedagógicas, que dan cuenta a su vez de la apropiación¹⁵ de saber pedagógico que se tuvo en el país a través de las escuelas normales; sin perder de vista que estos maestros fueron formados además desde la perspectiva de una comunidad religiosa (en este caso, la salesiana).

Estos maestros por lo general, orientan los cursos pedagógicos y las didácticas en saberes específicos; pueden a su vez ser docente-asesor¹⁶ de una cohorte de estudiantes en particular, además de pertenecer al Consejo de Práctica Pedagógica desde el cual se orienta

¹⁵ En el sentido que lo propone Rafael Ríos Beltrán, la apropiación desde la *irrupción* de una cultura en otra, se configura como un instrumento para rastrear la circulación y transformación de la ciencia y el conocimiento en un contexto particular. En este caso, el referente foráneo es la cultura escrita, la cual incide en las prácticas de reescritura de los maestros de las escuelas normales, como proceso de apropiación y resignificación de saberes, conceptos, autores y tradiciones pedagógicas.

¹⁶ El Ministerio del Trabajo colombiano, lo nombra como *monitor* y lo define como “docente vinculado a la institución educativa, que ejerce la supervisión de la actividad formativa en conjunto con el Tutor, acompañando y haciendo seguimiento al desarrollo de la práctica laboral” (Resolución N° 3546 de 2018).



Facultad de Educación

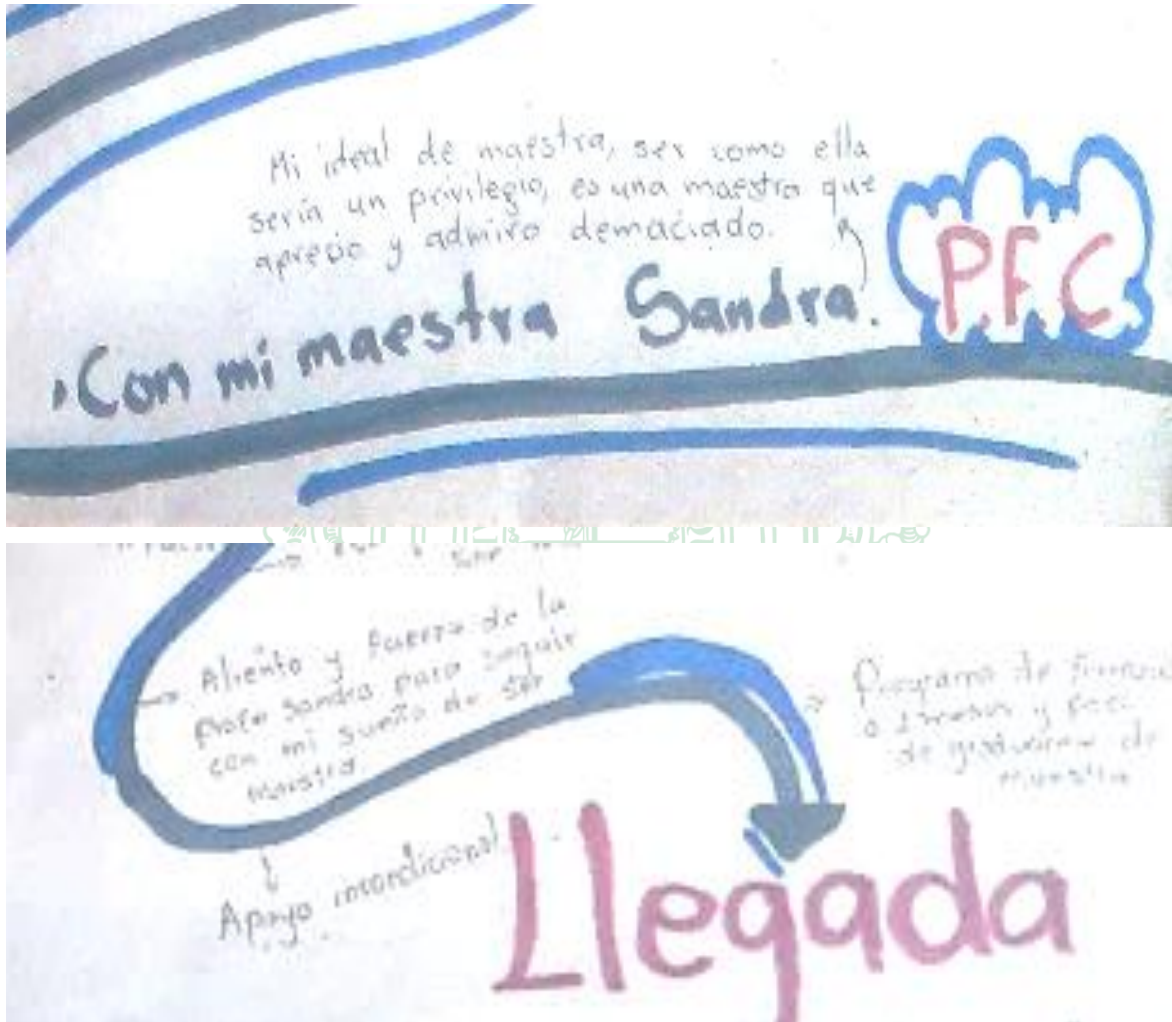
el funcionamiento del PFC, en los aspectos curricular, metodológico, pedagógico y muy especialmente la práctica pedagógica y el contexto de su práctica pedagógica, en cuya trayectoria de la escuela normal se reconoce, principalmente, el contexto rural.

Del maestro formador de maestros se demanda una importante relación con la práctica de la lectura, la escritura y la investigación académica y pedagógica, de tal modo que sirva de apertura para las propias prácticas de los maestros en formación. Esta perspectiva del maestro que debe desarrollar las habilidades propias de la competencia comunicativa (esto es, el escuchar, hablar, leer y escribir) además del investigar, lo convierte en un maestro que es constantemente observado y evaluado y quien tiene el llamado permanente a ser imagen de un ideal de maestro, ejemplo constante de formación y de práctica pedagógica.

Este maestro además debe reconocer ampliamente el currículo que se propone desde el núcleo de pedagogía para el PFC, constituido por espacios de formación como *Sistema Preventivo Salesiano y Educación Rural*, entre otros. De allí que una de las principales tareas del maestro formador es que logre la articulación del modelo educativo institucional con la práctica pedagógica de sus maestros en formación, y a su vez una lectura y reflexión de los modelos educativos flexibles presentes en los contextos rurales del municipio. Para ello, entran en rigor los formatos institucionales a través de los cuáles se procura el seguimiento constante y permanente de la práctica pedagógica investigativa, además del diario de campo como instrumento que posibilita la descripción y reflexión de lo observado en las escuelas, y que es realimentado por el maestro formador o asesor de la práctica pedagógica investigativa. Sobre ello se volverá en el apartado de currículo.

Este maestro formador es referenciado por los maestros y las maestras participantes de esta investigación como un «motivador» constante para el ejercicio docente. Esto es posible observarlo en los esquemas construidos por los maestros en formación (figura tres), cuando, en el trayecto por el Programa de Formación Complementaria, hay maestras que no solo acompañan y comparten lo disciplinar de la profesión docente, sino que también movilizan una experiencia sensible frente a lo humano del ser de maestro; es decir, el maestro formador de maestros, es un orientador de la experiencia vital, de ese primer encuentro con la escuela ya no el lugar del estudiante sino del *enseñante*, lo que reviste a este orientador también del lugar del *descubridor* en el sentido estricto de la vocación.

Figura 3. Esquemas caminos de formación. Septiembre de 2018.



Fuente: Maestros y maestras en formación V semestre del PFC.

3.3.2. Maestro cooperador.

Es el maestro que coopera con el desarrollo de la práctica pedagógica del maestro en formación, además quien le da apertura al espacio escolar, a los grupos de estudiantes y quien evalúa el desempeño del practicante considerando retroalimentaciones del diseño, implementación y ajustes de las clases, aportando valoraciones críticas desde su lugar de experiencia y su saber pedagógico y disciplinar; y también, es quien proyecta una imagen



del ser de maestro, que provee de elementos al maestro en formación para su propio ejercicio docente.

El maestro rural participante de esta investigación, habla de sus maestros cooperadores, de aquellos que han estado presentes en su camino formativo, como *un álbum* en el que es posible rastrear distintos rostros; en tanto hay maestros cooperadores que «sirven de espejo para mirarse» (Entrevista, 2018) pues se conciben como modelos a seguir, inspiradores del deseo de ser maestro. Este tipo de maestro provee al practicante de ciertos elementos que luego podrán encarnarse en su propia práctica pedagógica. También, en el lugar antagónico, describe el participante, se encuentra la imagen del maestro que no se quiere llegar a ser. En este caso, cabe señalar que no se trata de «identificarse» con el maestro cooperador, sino más bien de dotar de sentido la propia experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar además que el Ministerio del Trabajo lo denomina como Tutor, y es la «persona designada por el escenario de práctica que ejerce la supervisión de la actividad formativa en conjunto con el monitor, acompañando y haciendo seguimiento al desarrollo de la práctica laboral» (Resolución N° 3546 de 2018).

Generalmente el maestro cooperador es sujeto de observación por parte del maestro en formación, quien tiene la tarea de describir su práctica, la relación con el saber disciplinar y con los estudiantes; la implementación del currículo y aspectos didácticos y pedagógicos, entre otros. Es por ello que se recoge la imagen de este maestro como **modelo de práctica docente** que puede ser reproducido o no, según la afinidad que se encuentre con la propia concepción que se tiene desde el lugar de maestro en formación.

Si bien no ejerzo en el contexto rural, pues hago parte del profesorado en la sede urbana de la Escuela Normal, tuve la oportunidad de ser maestra cooperadora durante el primer semestre del 2018 del proceso de práctica pedagógica del maestro rural participante de este estudio. Allí se transó una relación desde la enseñanza de la lengua y la literatura, pero también desde la conversación pedagógica de lo que ocurría en el aula de clase, un espacio compartido en los roles de maestra titular o cooperadora y de maestro practicante. Si bien su cotidianidad acontece en una de las escuelas rurales del municipio, en calidad de normalista (egresado de la ENS de Santa Rosa de Osos), en la educación inicial (pre-escolar)



y en primer nivel de la básica (grado primero), con un grupo de estudiantes del contexto rural que oscilan entre los 12 y 15 niños y niñas, que comparten una misma aula, desde el modelo educativo flexible Escuela Nueva, con sus cartillas de aprendizaje, diseñando una planeación que construye una situación educativa desde la cual se integran las distintas áreas del saber, pero también, intenta la integración de los Derechos Básicos de Aprendizaje que devienen de la política educativa nacional más reciente, como instrumento de aula que viene acogiendo la Escuela Normal en su misión institucional; y a su vez intenta la integración de las dinámicas de un contexto rural cuya economía se sostiene desde la agricultura y la ganadería y cuya población es flotante, pues son familias que van y vienen de una región a otra en busca de oportunidad laboral, desde lo que se reconoce como servicio de mayordomo o cuidadores de fincas, o bien, como jornaleros en las temporadas de cosecha. Una planeación además que debe tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y los modos de promoción escolar bajo el modelo flexible antes enunciado.

Esta breve descripción de las condiciones del practicante en el reconocimiento de su lugar como enseñante en una escuela propia de un contexto rural, que se acoge a uno de los modelos tradicionales de la educación rural en Colombia, pone de entrada algunas diferencias en esa nueva condición de ser estudiante de una licenciatura que se relaciona con la escuela urbana ya no desde el multigrado, sino desde el aula con un grupo más numeroso de estudiantes, de un solo grado, 38 en total, lo que le posibilita observar una diversidad contextual entre lo rural y lo urbano.

Esta caracterización devela que, si bien hay unos roles diferenciados que asumen los maestros al interior de la Escuela Normal, todos ellos comparten un rasgo de su naturaleza docente y es el **ser maestro en ejercicio**, inclusive desde su proceso de formación, por su inmersión temprana en los contextos de enseñanza desde la práctica pedagógica.

Es por ello que en este estudio se refieren las tipologías de maestros para comprender a su vez que las prácticas pedagógicas están diversificadas según los roles y funciones que adjudique la institución educativa, pero que a su vez se relacionan con las exigencias del propio contexto educativo y con las de la política educativa nacional, cuando los nombra



Facultad de Educación

como «actores educativos» en el sector de la educación¹⁷, quienes ejercen sus funciones según la *descentralización de las competencias en la educación*. Así por ejemplo, una de las principales tareas de la escuela y de sus enseñantes es el diseño, promoción y ejecución de lo que la política nacional llama los *planes de mejoramiento de la calidad educativa*.

Si bien entonces, el maestro cooperador evalúa constantemente la práctica pedagógica del maestro practicante, hay una suerte de dialogicidad que se construye en esta relación pedagógica, en tanto ambos, en calidad de maestros en ejercicio, se permiten la reflexión de su práctica pedagógica y de la evaluación de los modelos, los métodos de la enseñanza, las condiciones del aprendizaje, los saberes disciplinares dispuestos en la política nacional, en el currículo institucional y los que se llevan al aula de clase.

La experiencia entre el maestro rural y yo, maestra *urbana*, dispuso una constante conversación pedagógica de nuestro quehacer y acontecer de maestros miembros de la ENS y de los retos que implica ser maestros en esta reconocida institución de la región.

Una de esas disertaciones nos llevó a considerar que el maestro siempre está bajo constante observación dentro lo institucional, lo contextual y lo político. Es al maestro a quien se le adjudican los resultados de las evaluaciones periódicas del Estado como las pruebas Saber que se aplican en los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° para medir la calidad educativa de una institución. Si bien en el último período evaluado la ENS ha contribuido con el mejoramiento de la calidad educativa, conservando el primer lugar a nivel municipal, y un buen promedio a nivel nacional, ha comenzado a bajar la calificación en vez de continuar superando los resultados. Estos resultados fueron analizados en la semana institucional del mes de junio de 2018, en la jornada de *Siempre Día E*, orientada por la tutora del PTA, asignada a la institución educativa. Allí los maestros expresaron, que si bien la institución educativa no concibe un modelo educativo que gire en torno al diseño e implementación de la evaluación orientada a las *pruebas de Estado*, la escuela requiere revisar algunos presupuestos del currículo al permitir la entrada o no de los formatos y requerimientos del

¹⁷ El decreto 1413 de 2001 se refiere al sector de la educación como «el conjunto de organismos responsables de garantizar la educación integral y el deporte, actividades que involucran derecho fundamentales de todas las personas y que constituyen un compromiso nacional para lograr el desarrollo humano en condiciones de equidad, equiparación de oportunidades y justicia. El sector propende por altos niveles de talento y compromiso, la convivencia pacífica, la vida en democracia y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de la sociedad» (art.1).



Ministerio de Educación Nacional a través del Programa Todos a Aprender¹⁸, en tanto en dos años de acompañamiento no se ha visto gran mejoría en los resultados de la calidad educativa. Es decir, se hace necesario revisar la pertinencia de un programa de gobierno como estos insertos en la escuela, pero también, la exigencia de las directivas institucionales de integrar a las mallas curriculares la política educativa vigente, como los Derechos Básicos de Aprendizaje y las mallas de aprendizaje, además de elementos de orden metodológico y didáctico, sin hacer una lectura, revisión y análisis de esta política y su manera de acercarla o no a la realidad educativa de la Escuela Normal. Anexo a esto, también se expresó la necesidad de ampliar los espacios de discusión pedagógica no solo en relación con la injerencia de dicha política en la escuela, sino con las prácticas pedagógicas de los maestros en ejercicio, que develaran no solo las carencias sino las potencialidades de los métodos, los tiempos, los recursos en la implementación de los microcurrículos y de las flexibilizaciones curriculares, de cara a la sistematización de la experiencia pedagógica y de su aporte al saber pedagógico, sustento de la profesión docente y de la naturaleza de la Escuela Normal.

Un maestro cooperador en este marco, es un *actor reflexivo* constante del qué, el dónde, el cómo y el para qué de la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de su propia experiencia pedagógica y alimentando constantemente la del colectivo de maestros insertos en la institución educativa.

3.3.3. Maestro en formación.

Es el estudiante que ingresa al PFC en calidad de egresado de la ENS o bien de otras modalidades. Cuando se inscribe como egresado, inicia su formación en el primer semestre del programa, mientras que si viene de otra institución no formadora de maestros, inicia en el semestre de profundización, cuyo eje son los elementos pedagógicos de la enseñanza.

¹⁸ Actualmente este programa ha realizado pruebas diagnóstico en el grado cuarto en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, enfocándose en la fluidez verbal, medición del número de palabras que logra un estudiante leer por minuto (ritmo en la lectura) y en la comprensión lectora para el área de Lenguaje; en cuanto al área de Matemáticas se evaluaron los pensamientos numérico, métrico y variacional, teniendo en cuenta las operaciones básicas en la resolución de problemas.



Facultad de Educación

Si bien la formación de maestros se materializa con más vehemencia en el PFC, desde el nivel de educación inicial hasta la media en el bachillerato, se trabaja el área de pedagogía, desde la cual se motiva en el estudiante el deseo de ser maestro, pero también aquellos elementos que orientan la enseñanza; por lo que desde el grado octavo se implementan pequeñas prácticas con los estudiantes de la básica primaria; aunque particularmente esta práctica está centrada en la implementación de la pedagogía salesiana, referente misional y cristiano dentro del modelo pedagógico institucional. Así lo referencia el maestro rural participante:

La pedagogía en secundaria yo digo que brindaba ciertos elementos como el discurso oral, mejorar las habilidades comunicativas, fortalecer las capacidades de liderazgo; esos son como aprendizajes que la pedagogía en la normal independientemente si vas o no vas a ser docente, son herramientas que te brinda el tener ese curso de pedagogía en secundaria (Entrevista, 2018).

Así mismo, los estudiantes del grado once llevan a cabo prácticas de enseñanza desde la Propuesta Pastoral, propuesta pedagógica institucional que se describirá en el siguiente capítulo.

Dichas prácticas de enseñanza y aprendizaje se inscriben dentro de la pedagogía salesiana, por lo que se perfila un maestro egresado del PFC en cuya práctica refleje el *humanismo cristiano* vinculado a su formación. Así lo señala la coordinadora del PFC:

El contexto de la práctica pedagógica del maestro egresado del PFC, es la educación inicial y la básica primaria. Desde el enfoque humanístico, debe trabajar por la transformación de los contextos en los que está inmerso. Debe ser además crítico, innovador, solidario. Desarrollar la capacidad de cuidar el entorno, además de la convivencia con la otredad. También, diseñar instrumentos y herramientas pedagógicas (Entrevista, 2018).

En otra perspectiva se encuentra otra denominación y es la de *maestro-alumno*, *maestro-educando*. Esta denominación obedece a la naturaleza de la EN de formar maestros, por lo que, adelantándonos un poco a la reflexión acerca del currículo, se considera que

Un currículo pertinente y contextualizado responderá al cómo formar al hombre, a través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias, al ritmo a que debe adelantarse el proceso de formación y a aquellos que predominan o dirigen el proceso, a saber: el maestro y el alumno. En este caso, al hablar del maestro se hablará indirectamente del educando, pues la Escuela Normal Superior



Pedro Justo Berrío se propone formar maestros mediante la acción de los maestros de maestros (López González y otros, 2003, p. 47).

Es importante entonces que el maestro en formación reproduzca el perfil de un educador salesiano, que se enfoca en los postulados de Madre Mazzarello y Juan Bosco, grandes referentes de la comunidad religiosa y educativa salesiana¹⁹. En este sentido el maestro en formación está llamado a ser misionero que lleva la palabra afectuosa y los saberes necesarios para combatir los problemas sociales, económicos y familiares en los que están inmersos los niños y los jóvenes de nuestra contemporaneidad, lucha en la que insistieron Mazzarello y Bosco en la Italia del siglo XIX, cuando pululaban los huérfanos, los delincuentes y los campesinos y campesinas analfabetas que requerían encontrar un sentido para su vida y un oficio desde el cual aportar a la sociedad del momento.

Si bien el maestro en formación está inserto en los postulados del humanismo cristiano propuesto por el sistema preventivo salesiano, no hay planteada aún una discusión o análisis de la vivencia de este modelo al interior de sus prácticas pedagógicas, y más aún en los contextos rurales santarrosanos.

3.3.4. Maestro miembro de la comunidad educativa salesiana.

Se inscribe dentro de la pedagogía salesiana, que se denomina *Sistema Preventivo Salesiano* cuya principal característica es la presencia amiga del maestro, inspirada en sus precursores Juan Bosco y María Mazzarello (Italia, siglo XIX). En este sentido la imagen del maestro es la de un educador cristiano, la de un «buen pastor», que sigue el ejemplo del Señor Jesús, «el maestro de la familiaridad». Esto remite a la imagen de maestro que evoca el perfil de santidad, inscrito dentro de la ideología cristiana y desde la cual se ejerce la misión de llevar la palabra sanadora y purificadora, en el sentido de la evangelización propuesta en la época mesiánica. Es pues un maestro imitador de Cristo y a su vez ejemplo de valores cristianos y morales vigentes en la sociedad de hoy. Ahora bien,

¹⁹ Es de anotar que históricamente las ENS han sido administradas en su mayoría por comunidades religiosas que se han diseminado a lo largo y ancho del país.



Facultad de Educación

El pensamiento educativo de Don Bosco se sintetiza en su famoso “Sistema Preventivo”, encarna su pensamiento pedagógico y pastoral, y tiene como eje maestro, la relación educativa que crea paternidad, filiación, fraternidad; que inspira y suscita las relaciones familiares, que se construye con un amor paciente, oportuno y preventivo; que todo lo emprende y lo tolera por el bien del alumno; que suscita y congrega la comunidad de discípulos; que tiene como punto básico de referencia la autenticidad del maestro (López González y otros, 2003, p. 67).

En este sentido el primero llamado a vivir el espíritu de familia, es el maestro, cuyo fundamento es el amor en las relaciones pedagógicas que establece. Señala uno de los maestros rurales egresados del PFC, que Don Bosco insistía en que con los estudiantes el maestro debe ser *dulcemente severo*, procurando establecer vínculos de afecto con ellos, pero conservando el rol de autoridad que demanda la figura del maestro salesiano.

Esta disposición de combinar la autoridad con el afecto, también es tarea del directivo docente considerado en la perspectiva salesiana como un «paterfamilia», en tanto tiene la función de crear un ambiente educativo familiar, en el que se dé una «confianza afectuosa entre alumnos y educadores, de amistad y de solidaridad entre todos» (López González y otros, 2003, p. 75).

La vocación del maestro

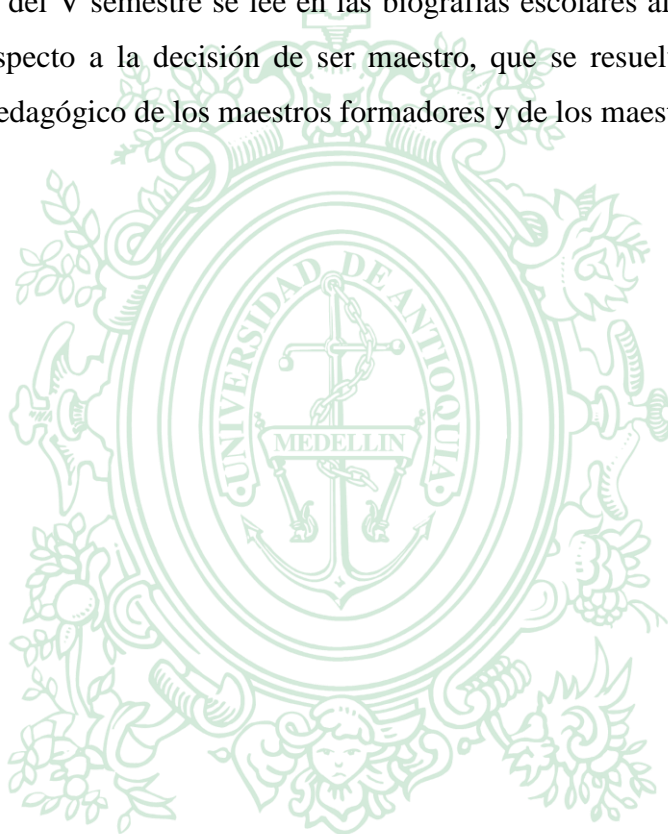
Si bien se proyecta a partir del currículo institucional y del contexto la imagen de maestro desde la vocación, hay una fuerte influencia del contexto en la elección de ser maestro, en tanto oportunidad dentro de la oferta educativa que ofrece el municipio en educación superior, entre ella, la ENS reconocida por su trayectoria en la formación inicial de maestros cuyos egresados ejercen no sólo en la región, sino en otros contextos del país. En este sentido, la vocación entra en tensión con la posibilidad de elegir una profesión o una institución y cuyo acceso depende de los recursos económicos del aspirante; es decir, que el PFC es una de las posibilidades dentro del campo de selección para acceder a la educación superior, que tiene un joven en la región²⁰.

²⁰ Dentro de la oferta para educación superior se encuentra, la Universidad Católica del Norte, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la sede Norte de la Universidad de Antioquia ubicada en el municipio de Yarumal.



Facultad de Educación

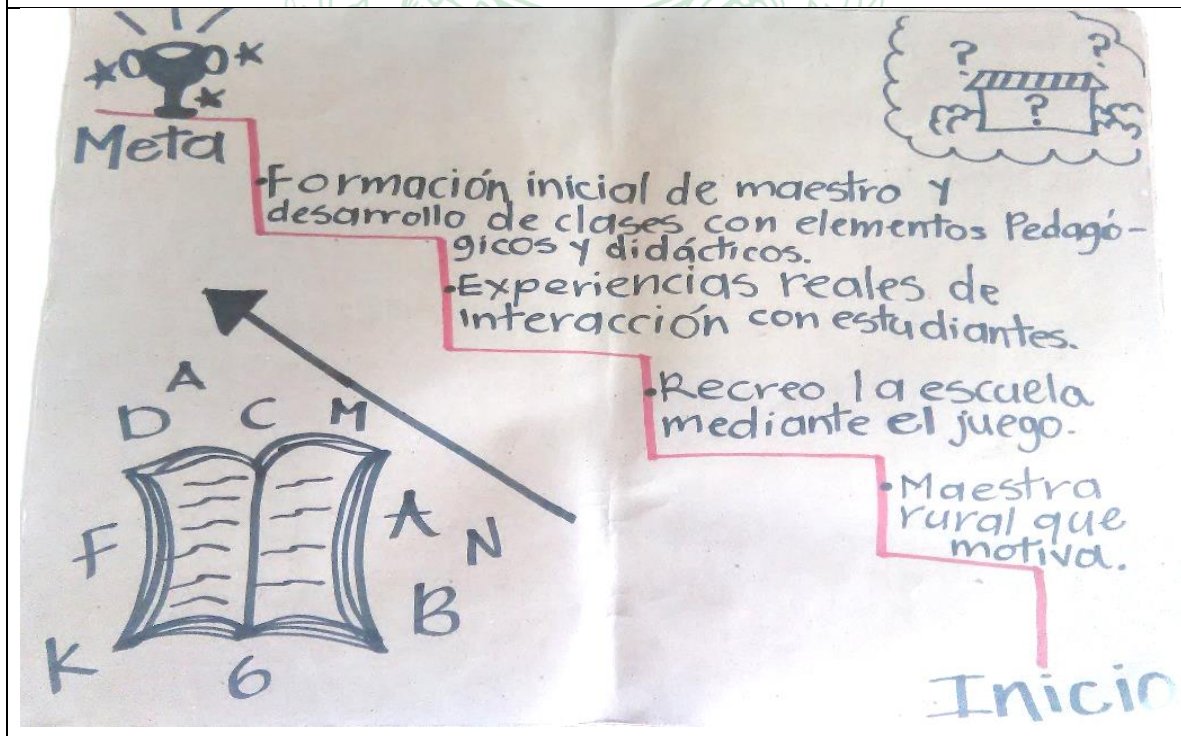
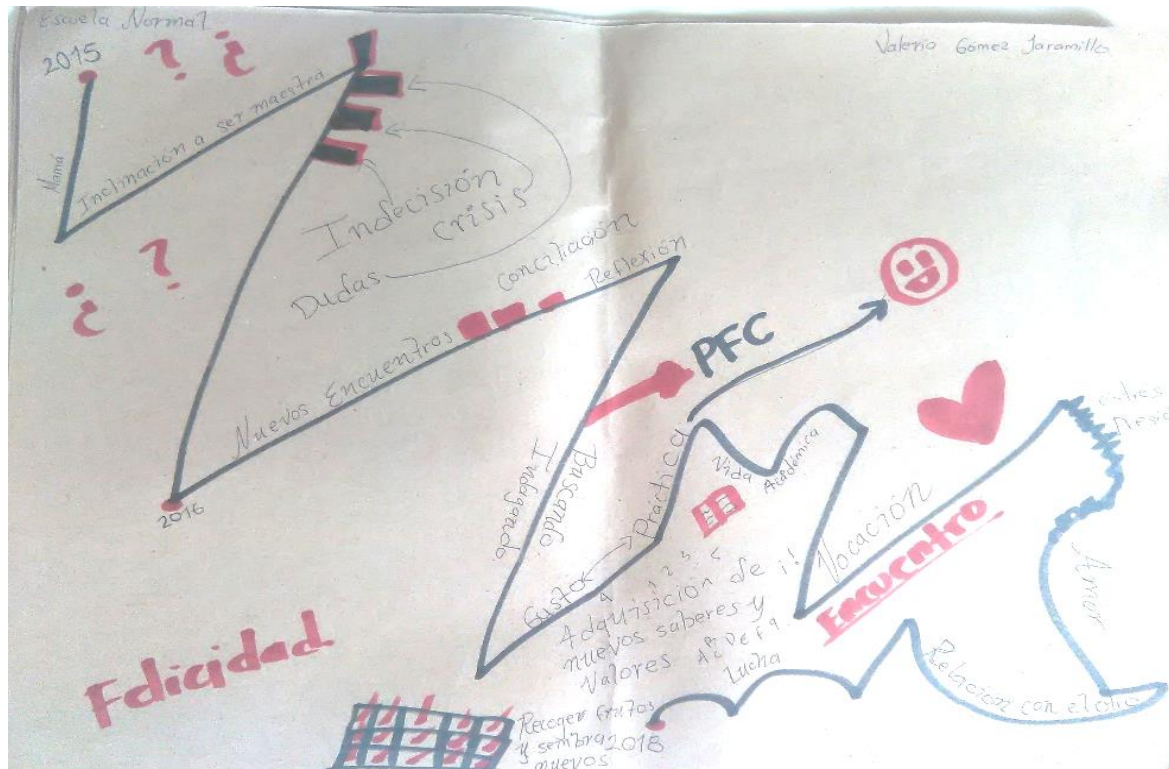
Anexo a esto se encuentra que el deseo de ser maestro deviene de la admiración de las **maestras de la primaria** (sea en la zona urbana o rural) que hicieron parte de su formación y se fortalece al interior del proceso formativo que viven los estudiantes del PFC, y más aún desde la práctica pedagógica. En el taller «imágenes de escuela» llevado a cabo con los estudiantes del V semestre se lee en las biografías escolares algunos momentos de crisis y tensión respecto a la decisión de ser maestro, que se resuelven en parte con el acompañamiento pedagógico de los maestros formadores y de los maestros en ejercicio.

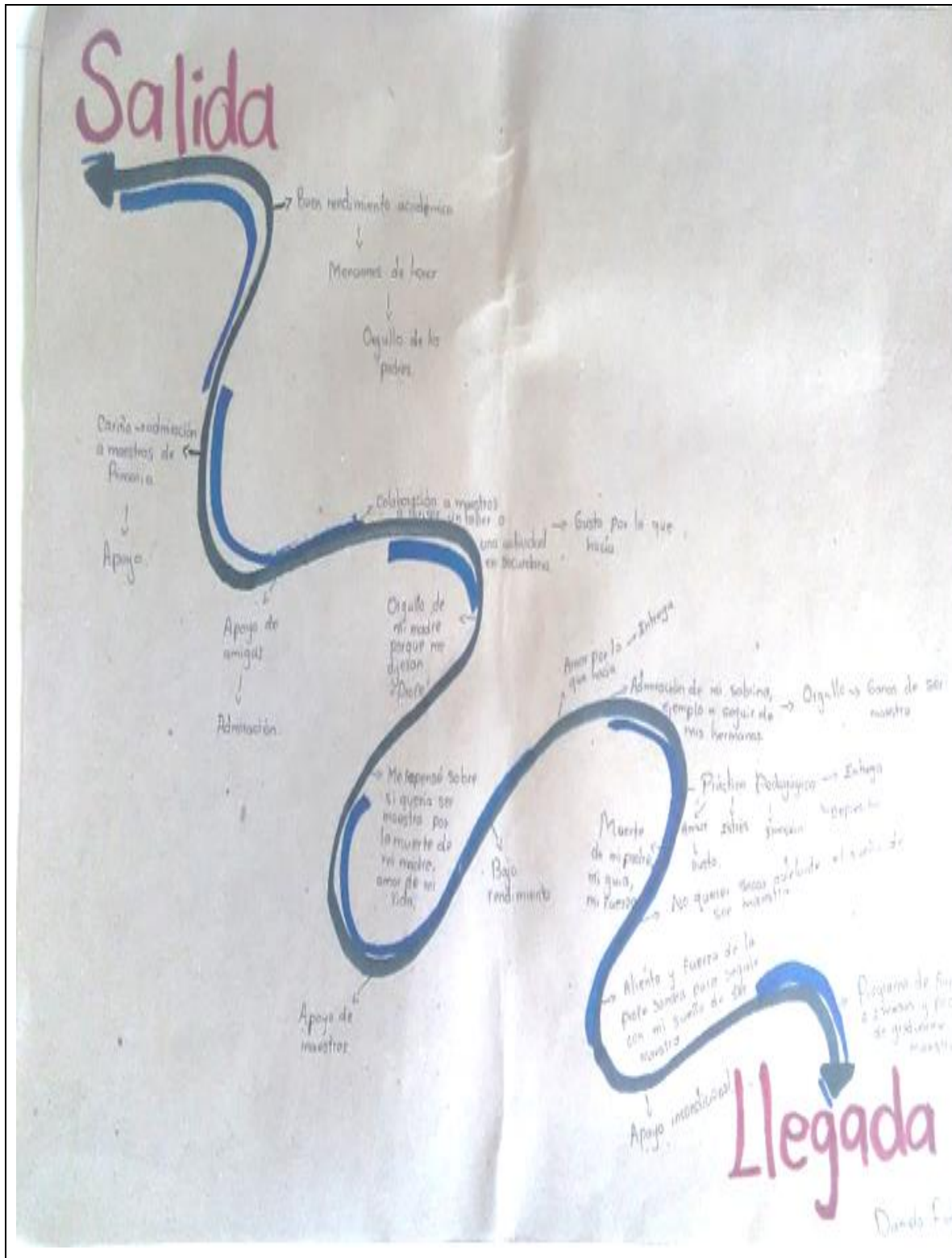


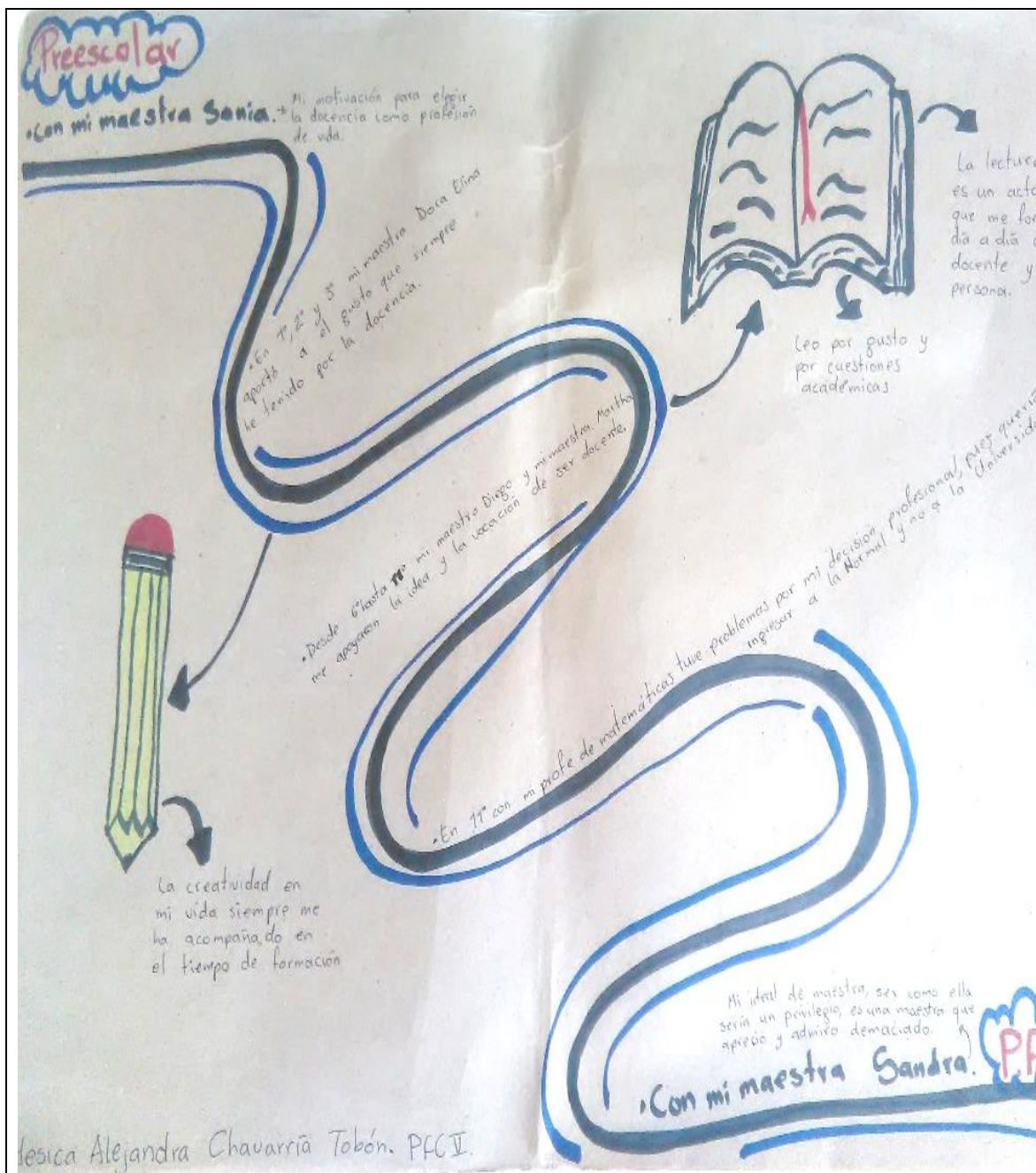
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Figura 4. Esquemas construidos por los estudiantes en el taller «Imágenes de escuela», llevado a cabo en el mes de septiembre de 2018.







Fuente: Estudiantes del V semestre, cohorte 2016-2018. Programa de Formación Complementaria.



Apuntes en relación con los anteriores esquemas:

En el primer esquema se evidencian los momentos de tensión y crisis en el camino recorrido para ser maestro, momentos que se van conciliando en el trayecto por el PFC y en la práctica pedagógica. Esos momentos también están marcados por nuevos encuentros y búsqueda permanente de sí. Se resalta que esta búsqueda inicia en la Escuela Normal y que el eje que la va orientando es el **encuentro** con distintas experiencias escolares y formativas.

En relación con el segundo esquema, la maestra en formación destaca la importancia de fortalecer la decisión de ser maestra en las prácticas reales de enseñanza, además porque es en estas prácticas que se ponen en juego los elementos pedagógicos y didácticos que aporta la formación en el PFC.

En el tercer esquema, se resalta constantemente el apoyo de maestros en distintos momentos de la formación, además de la fortaleza en la decisión de ser maestra gracias a la inserción temprana en prácticas de enseñanza, aspecto que también se indicó en el esquema anterior.

En el último esquema, se observa la construcción de referentes de maestros y maestras que hace la maestra en formación para enriquecer no sólo su deseo de ser maestra, sino también cualidades del ser maestro, entre ellas, la lectura y la creatividad.

En estos esquemas es posible encontrar la influencia de la formación en el nivel de la básica en algunos maestros en formación egresados de la ENS, para la decisión de ser maestro o maestra. Anualmente el número de egresados de la básica que ingresan al PFC oscila entre los tres y cinco estudiantes del grado once. Si bien destacan el estilo en la enseñanza y discurso pedagógico de algunas maestras de la básica secundaria, quienes continúan formándolos en el PFC, como una de las razones para inclinarse hacia el ejercicio de la profesión docente, es recurrente encontrar la imagen afectuosa de las maestras de la básica primaria (particularmente en la ruralidad) como referente no solo de la infancia vivida en la escuela, sino también del tipo de maestro que se debería ser. Ello considerando además que el grupo poblacional al que acceden como egresados del PFC es la básica primaria. De allí que para ellos los elementos didácticos y pedagógicos son pilar de su práctica pedagógica, además del juego como base para la enseñanza y el aprendizaje en la infancia.



Volvamos a la palabra vocación. Etimológicamente proviene del latín *vocatio*, que traduce «acción de llamar». Si bien tradicionalmente este término se entiende como la inclinación hacia un oficio, profesión o carrera (DRAE) y fue adoptado por la religión cristiana para atraer el llamado especial de Dios en la vida humana; con frecuencia vocación también se relaciona con virtud, una cuestión propia de las acciones humanas en las que se pone de manifiesto la bondad y la encarnación de ciertos valores. Sin embargo, hoy, como diría William Ospina, la vocación es el descubrimiento del artista que cada quien está llamado a ser y la escuela es uno de los espacios idealmente posibles para hacer ese tipo de descubrimientos. Esto quiere decir que la vocación va más allá de una profesión en tanto es una motivación o un impulso constante a realizar una práctica o estilo de vida que le da sentido a la existencia. De allí que vocación también se asocie con pasión, esa suerte de deseo que atraviesa las acciones humanas. Así que el saber, el aprender, el enseñar, el actuar, el pensar, debe estar movilizado por el deseo.

Se reconoce entonces que la ENS y el contexto santarrosano conciben a la vocación como el llamado a ser maestro y que los propios maestros en formación le adjudican este llamado a sus maestros de la básica y que se potencia desde la relación con sus maestros formadores y con la escuela desde la práctica pedagógica. Es entonces necesario replantear este discurso si se quiere incluso desde una *poética de la existencia*, en la que se descubre el deseo de ser maestro como una práctica humana que pone en primer plano el SER, que se dispone y atrae al otro desde su biografía y gusto por ciertos saberes y prácticas. Es por eso que en las imágenes de maestros y maestras e inclusive de la escuela se lee una reproducción constante de un maestro que transmite desde el ejemplo y que convoca a la imitación del modelo educativo que encarna y representa del sistema escolar.

3.3.5. Maestro investigador.

Se parte de la premisa de que el maestro como investigador introduce mayores cambios en su contexto escolar y en el currículo institucional; es por ello que uno de los principales retos de la formación de maestros es formar en investigación, en tanto se hace



una lectura de los problemas educativos desde la práctica docente y se invita a los maestros a convertirse en investigadores de su propio quehacer.

A propósito cuestiona la coordinadora del PFC: «¿Qué herramientas tiene el maestro para ser investigador?, ¿qué formación ha recibido para ello?, sin embargo el aula de clase es su mejor campo de investigación, y la escuela rural el mejor laboratorio para las prácticas pedagógicas».

La Escuela Normal participante en este estudio, en los últimos dos años viene realizando una apuesta importante en la formación de maestros y que se consolidó a principios del año 2018 en una *Política institucional para la investigación*²¹, desde la cual se determinan no sólo los enfoques, las herramientas de investigación, sino también se perfila un maestro que investiga en el aula de clase para propiciar su transformación a partir de su práctica pedagógica investigativa. Dentro de esta política se perfilan tres tipos de maestros, a saber: 1) *maestro formador*, que tiene como uno de los retos enseñar a investigar, investigando. 2) *maestro en formación*, cuya tarea está en aportar a la producción del conocimiento pedagógico y científico. 3) *maestro co-investigador*, quien además de producir conocimiento, puede representar a la ENS en actividades de investigación mediante convenios interinstitucionales. En este aspecto se destaca la pertenencia de la institución a la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA), desde la cual se vienen haciendo aportaciones en la categoría de *investigación formativa*, la cual se pretende configurar como método de enseñanza, en tanto:

Vincular la investigación formativa al acto de la enseñanza le implica al maestro asumir el rol de investigador como sujeto público y la enseñanza de ese campo del conocimiento como un proyecto de investigación que le permite recrear el conocimiento y resignificar la práctica pedagógica; por cuanto implica la pedagogía de la pregunta, la enseñanza problémica y el aprendizaje significativo (Gil Salcedo, 2008, p. 148).

El enfoque que se propone incluso desde el modelo pedagógico institucional es la investigación-acción, dado que «le permite al docente poner en práctica varias ideas con el

²¹ Este documento de política corresponde a una actualización del anterior *Sistema institucional de investigación* (2011- 2017) realizado por el Consejo de Práctica Pedagógica Investigativa y está acorde con las políticas en investigación a las cuáles se debe acoger en nuestro país una institución de educación superior; aunque la ENS no esté regida por la ley que reglamenta la educación superior.



fin de mejorar y de aumentar su conocimiento sobre curriculum, enseñanza y aprendizaje» (Corrales y Jiménez, 1994, p. 75). Destacan además los autores que la investigación-acción se convierte en una posibilidad de actualización docente, en la que éste cumple el rol de observador, hacedor de preguntas e inclusive de aprendiz en su contexto de aula, para formular problemas educativos, reflexionar sobre ellos y reformular su práctica educativa.

Si bien se ha señalado ya la importancia que tiene la *pedagogía como campo* dentro de la formación de maestros en la EN, en lo que atañe a la investigación se considera como condición para que el maestro investigue. Así lo señala el documento de política institucional para la investigación:

(...) para que un maestro pueda actuar en función de la investigación necesita tener un sólido conocimiento de la pedagogía. Para que el sentido de la pedagogía sea verdaderamente tal, es necesario saber sobre los conceptos que estructuran las distintas pedagogías, sobre las preocupaciones y prácticas producidas, dicho en otros términos, se trata de saber sobre los supuestos implícitos y explícitos de los discursos, sobre las formas de operar en la escuela, sobre su fundamentación epistemológica y sobre su visión de la sociedad y el hombre, que sustenta cada pedagogía (2018, p. 6).

En este reto de la ENS es menester considerar la voluntad administrativa para propiciar espacios no sólo de formación en investigación sino también para investigar desde el colectivo docente; aunque en la escuela normal existen dichos colectivos, denominados *núcleos interdisciplinarios*, el tiempo para llevar a cabo una investigación es muy escaso y limitado; a esta limitación se suma la escasez de recursos para asignar profesionales que se dediquen exclusivamente a la investigación dentro de la institución.

Dentro del escenario de debate en educación²², si bien hay un marcado interés en reconocer el rol de investigador que puede ejercer el docente de aula, y que como bien lo señala la coordinadora del PFC, este rol no solo debe insertarse en el currículo de formación sino en la agenda económica o de distribución de recursos de la nación, es recurrente la

²² Bernardo Restrepo Gómez desde el grupo Calidad de la educación y proyecto educativo institucional y red de maestros investigadores de las normales superiores de Antioquia (2007), señala que desde la década de los 50 en Norteamérica, y desde los años 60 en Colombia, se viene promoviendo una cultura investigativa en el maestro, lo que ayuda a sustentar la hipótesis de un maestro investigador. Para ello sustenta que una de las fuentes que bebe la relación investigación- educación es la investigación- acción, rastreando sus orígenes en Kurt Lewin, y que luego se posicionaría como investigación-acción pedagógica gracias a Stenhouse y Elliot en los años 90.



tensión entre la academia, productora de conocimiento y el sistema escolar, reproductor de saberes intencionados o que obedecen a un modelo de sociedad.

En el PFC, la investigación pedagógica se orienta desde la implementación de un modelo de enseñanza o aprendizaje, de estrategias pedagógicas y didácticas, que dan respuesta al cómo del proceso docente educativo. En un período de dos años, los maestros en formación procuran incidir en las acciones educativas de sus maestros cooperadores y en el aprendizaje de los estudiantes desde teorías educativas (tradicionales o vigentes) que se materializan en el diseño de material didáctico y pedagógico el cual pueda adecuarse también al modelo educativo, en este caso, el de Escuela Nueva inserto en la ruralidad santarrosana. En relación con la formación de maestros, el modelo de Escuela Nueva se inserta en el currículo como objeto de estudio para describirlo y resignificarlo desde la práctica pedagógica. Es allí donde se marca la reproducción del sistema educativo imperante en la ruralidad no sólo santarrosana, sino también colombiana.

Estudios sobre educación rural en Colombia y Latinoamérica, marcan la emergencia de estos modelos educativos flexibles en el marco del cumplimiento de los objetivos para el desarrollo en el nuevo milenio, pensados desde organizaciones internacionales que determinan políticas para el desarrollo de la economía a través de la educación. Parte de este discurso se inclina por la erradicación de la pobreza y el analfabetismo en la población campesina de América Latina. En este sentido la escuela es el mejor vehículo para la materialización de las políticas económicas inscritas en el discurso sobre el desarrollo en el *tercer mundo*. Hasta aquí se evidencia casi la única manera que nos nombra desde afuera y que nos enseñaron desde las distintas instituciones ideológicas imperantes, entre ellas, el sistema escolar.

Así, el maestro que accede a los contextos rurales desde su práctica pedagógica, está inclinado a reproducir los modelos de enseñanza y aprendizaje que dicta la política educativa nacional, enmarcada también en la política de desarrollo institucional. En el mejor de los casos, el maestro que llega a la escuela rural, sin ni siquiera un seminario sobre los modelos educativos flexibles en su formación inicial (lo cual no resulta suficiente), se inclina por continuar reproduciendo el aula graduada del sector urbano, reproduciendo además el currículo nacional establecido.



Hoy es recurrente encontrar proyectos pedagógicos que proponen la articulación de los saberes escolares tradicionales con la estandarización más reciente que propuso el MEN desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en las áreas privilegiadas en la escuela de hoy: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés (Lengua Extranjera); áreas que privilegia además el Estado a través de las pruebas estandarizadas que diseña el Instituto para el Fomento de Educación Superior (ICFES) a propósito también de los estándares internacionales. A propósito de ello, la injerencia del PTA para el fortalecimiento de la implementación de la política educativa nacional vigente especialmente en la básica primaria²³.

En este sentido, y poniendo como eje la intención o demanda actual de un maestro de aula que investigue su propia práctica pedagógica, se interroga la manera en la que los maestros en formación del PFC inciden en las escuelas rurales a través de los proyectos de práctica pedagógica investigativa, en tanto continúan reproduciendo los modelos educativos flexibles avalados por el MEN para implementar en los contextos rurales del país, tradicionalmente desde el modelo Escuela Nueva. Y más aún, desde lo que implica articular dicho modelo con uno de naturaleza urbana, en este caso, el Sistema Preventivo Salesiano, y las implicaciones que tiene para la escuela rural ser administrada por una escuela urbana. Este ya es un campo de reflexión y discusión bastante amplio dentro del currículo del PFC, pero que deberá ponerse en primer plano si se quiere formar en investigación pedagógica como posibilidad de transformación de la acción educativa.

3.3.6. Maestro rural.

Es el maestro y la maestra cuyo ejercicio está inserto en una escuela rural del municipio de Santa Rosa de Osos, y que depende de la gestión administrativa de la ENS, como institución educativa urbana. En este sentido, su práctica está regulada no sólo por la política educativa para el contexto rural en cuanto a la gestión institucional, los programas

²³ Hasta diciembre de 2018 dicho programa acompañó solo a la básica primaria urbana con una tutora que orientó pruebas diagnósticas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en los grados tercero y quinto, acorde con los DBA; además de hacer observación al docente de aula y orientaciones para la implementación de la *evaluación formativa*.



educativos y la atención a poblaciones vulnerables²⁴ se refiere, sino también por las orientaciones administrativas (entre ellas de los recursos) dadas desde la óptica de una institución de naturaleza urbana.

En la visita realizada a una de las sedes rurales adscritas a la EN²⁵ el maestro que orientó el recorrido por la escuela destacó la importancia de llevar ordenadamente los libros reglamentarios, entre ellos, el libro de visitas a la institución por lo que se evidencia una interiorización de prácticas propias de la gestión administrativa, que regula y controla el funcionamiento de la escuela rural, a propósito del ejercicio de la política educativa.

Si bien el maestro rural pertenece a la comunidad educativa salesiana, se marcan algunas diferencias en su práctica en tanto su horario laboral es de 8:00 a.m. a 1:30 p.m., mientras que en la sede urbana el horario²⁶ es de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. con intermedio para el almuerzo; el horario en las zonas rurales está sujeto además al acceso desde el transporte, acceso que para algunas veredas es muy limitado; y también, a la distancia que deben recorrer los niños desde sus casas hasta la escuela.

Anexo a esta condición de la ruralidad, el maestro rural no realiza planeaciones curriculares de acuerdo a la metodología empleada en la sede urbana, es decir, por microcurrículos en los que se integran las competencias generales, de área y ciudadanas además de los DBA²⁷; sino que lo hace a través de proyectos de aula, en los que se propone la transversalización de saberes además de la articulación con el material de aprendizaje propio de Escuela Nueva y que a su vez intenta responder a la imposición ministerial de articular los Derechos Básicos de Aprendizaje.

²⁴ Documento Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2005), en el que se destaca la población rural dispersa y la articulación con la Ley General de Educación (1994), en tanto se indican orientaciones para el servicio de educación rural. Dentro de estas poblaciones se encuentran las «marginadas» y la población rural dispersa (campesinos, indígenas, afrodescendientes).

²⁵ Visita realizada a propósito de la participación de la coordinadora de la línea de Pedagogía y Diversidad Cultural, en el II Coloquio de Investigación del Programa de Formación Complementaria, llevado a cabo en el mes de noviembre de 2018.

²⁶ Horario que se sostiene en la escuela normal desde la década de los 70.

²⁷ La estandarización del currículo a nivel nacional se materializa vehementemente a través de los DBA publicados por el MEN en 2015 y actualizados en el año 2016, en convenio con la Universidad de Antioquia.



Facultad de Educación

Hay dos tipos de acompañamiento que realiza la ENS a sus escuelas rurales anexas, y por ende a la labor de sus maestros y maestras rurales, y son: 1) a través del PTA, desde el cual se direccionan procesos y herramientas de planeación y evaluación institucional; y 2) desde visitas periódicas por parte de la coordinadora, rectora y psicóloga de la sede urbana, lo que ha permitido caracterizar a la población estudiantil desde la política de inclusión y atención a poblaciones diversas, elemento que se considera fortaleza dentro de la EN.

A propósito de los instrumentos de planificación en la escuela, este es un componente de la didáctica que propone hacer seguimiento a la práctica del maestro, sin embargo a nivel institucional se opta por respetar la autonomía del maestro en su quehacer en el aula, evitando limitar su práctica desde el diligenciamiento de formatos clase a clase, asunto en el que sí viene insistiendo fuertemente el PTA.

Es entonces en esta dualidad urbano-rural que se moviliza la práctica del maestro rural, por lo que las imágenes que se provocan se dimensionan desde estos condicionamientos contextuales, didácticos, curriculares y pedagógicos. A continuación se presentan rasgos de las imágenes del maestro rural:

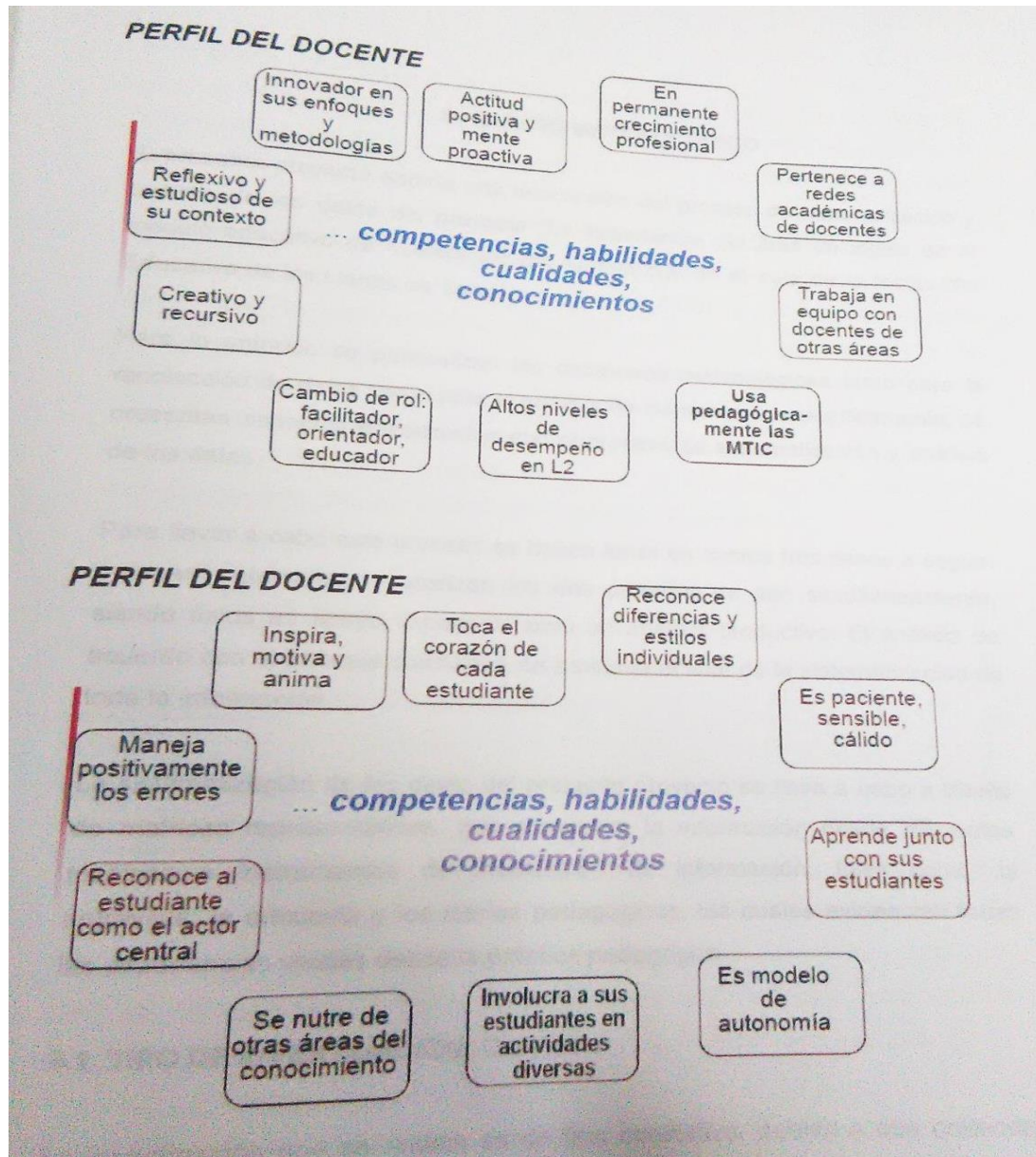
Maestro rural innovador

Señala un estudiante del PFC que el rol del docente en el medio rural implica el «uso de su creatividad y reconocerlo en su entorno como un mediador para la creación de aprendizajes en el aula» (2018)²⁸. Por otro lado, la coordinadora del PFC provoca la imagen de la maestra rural de su infancia, quien a pesar de ser sólo bachiller y haberse formado en la zona urbana, fue creativa para motivar el aprendizaje, a pesar de las carencias propias del contexto rural.

Según Zamora Guzmán (2008), la creatividad y la recursividad del maestro y la maestra rural son respuesta a la precariedad de las condiciones materiales de las escuelas rurales, por lo que los maestros rurales “deben prepararse para fortalecer estos dos rasgos y desplegarlos en su labor cotidiana” (P. 100).

²⁸ A propósito del ejercicio de escritura propuesto por el profesor de Didáctica de la lengua extranjera, durante el semestre 2018-2.

Figura 5. Perfil del docente de la ENS.



Fuente: Archivo PFC. Proyecto de práctica pedagógica, 2011.

Maestro rural mediador

En la línea de considerar esta segunda imagen del maestro rural como *mediador*, los estudiantes señalan que



Facultad de Educación

“A pesar de los pocos recursos que hay en los sectores rurales para la implementación del proceso de aprendizaje, el maestro debe velar y permitir a los estudiantes identificar diferentes objetos que se encuentre en su contexto, para que de esta manera le posibilite palpar la realidad y los hechos que hacen parte de su vida cotidiana y así, el estudiante se familiarice con un idioma diferente a su lengua materna, pero que también lo logre relacionar con lo que hace parte de él” (Pérez, 2018. P.1).

Maestro rural líder social

Una de las primeras concepciones *tradicionales* de los maestros y las maestras rurales es la de un líder social que debe vincularse con las prácticas de las comunidades rurales en pos de su desarrollo social y económico, además de llevar a cabo las actividades escolares, entre ellas, la alfabetización, y dentro de ésta, el aprendizaje de la lecto-escritura, como vía para la consolidación de un ciudadano competente y globalizado. Parra Sandoval en la década de los 80, propuso definir las imágenes del docente rural desde tres elementos: 1) la función y la incidencia de la Escuela Primaria en una comunidad rural campesina; 2) las dimensiones (pedagógica y social) de la imagen del docente en una comunidad rural campesina; y 3) la relación docente - alumno y docente - comunidad desde la exploración conceptual (categoría «imagen del maestro»).

Esta imagen es una de las más percibidas del maestro rural, inclusive desde teóricos que han revisado la escuela rural en Colombia y la imagen social del maestro como Rodrigo Parra Sandoval (1996), porque dentro del papel que ejerce en la comunidad campesina y más aún en la escuela, se demandan de éste una serie de funciones sociales, entre ellas, la alfabetización como un instrumento para alcanzar no sólo la ciudadanía sino la migración hacia otras posibilidades en las grandes ciudades, por ejemplo, el ejercicio de una profesión. A esta imagen se articula la del maestro lector y escritor, en tanto como señalan las estudiantes del PFC, citando a una de las pedagogas latinoamericanas más influyentes en la educación rural:

Gabriela Mistral no nos está orientando el concepto de Escuela Nueva como metodología, sino como una posibilidad de enfrentar a la escuela desde una perspectiva de la democracia, en la que la lectura cumple un papel fundamental para el empoderamiento del maestro como un líder social (Lopera y otros, 2018. P. 18).



Facultad de Educación

Si bien se ha señalado en esta cita la importancia de considerar al maestro rural como un líder social y como un lector, esta cita ofrece otros dos elementos valiosos en tanto se asume la posibilidad de concebir a la escuela rural como un espacio para ejercer la democracia, en tanto la lectura y la escritura son herramientas para la construcción de ciudadanía.

Esta mirada del maestro en clave de lector y escritor, está en consonancia con lo que propone la institución, en tanto «(...) además de la sólida formación pedagógica se requiere del uso de una escritura constructiva y una lectura crítica, dos de las herramientas esenciales del trabajo de la investigación» (Política institucional para la investigación. 2018, p. 7).

Ahora bien, se parte de la premisa de que sobre todo esta última mirada del maestro como lector y escritor es un deber ser que se ha planteado además como un reto en la formación docente, y también, la imagen del maestro investigador, en tanto se encuentra un maestro rural que se construye en comunidad, que diseña herramientas pedagógicas de acuerdo a la práctica y el contexto, pero que sistematiza poco estas prácticas a través de la escritura y de herramientas de investigación; esta afirmación a propósito del rastreo que se hizo en el archivo pedagógico de la institución y en el que no hay registro de proyectos de investigación de maestros en ejercicio que den cuenta de la reflexión de su práctica en la escuela rural.

En clave de lo histórico, esta percepción del maestro rural gestor, las estudiantes del PFC reconocen que

los maestros eran muy indispensables en la zona rural, ya que eran líderes que formaban a los campesinos sobre todo en esta época que habían tantos analfabetas; a pesar de que no habían lo suficientes materiales educativos para dar una clase bien significativa, pero buscaban los medios para impartirla (Lopera et al, 2018. P. 38).

Se señala además que una de las cualidades del maestro rural es generar interacciones desde su vida en comunidad, y más aún si viven en la zona en la que trabajan, sin embargo los maestros rurales de la EN se desplazan diariamente desde el casco urbano (donde viven) hacia las escuelas rurales; sin embargo, parte de esas interacciones desde su vida en comunidad, tejen la acción del maestro como un acto político, en permanente búsqueda de la libertad, tal y como lo señala Freire (1968), una *acción liberadora* desde el uso y apropiación del lenguaje en tanto el maestro rural es un



Facultad de Educación

promotor social, vincularse con la comunidad, ser líder, darle la voz a las minorías, un trabajo de la reivindicación de las comunidades rurales, que también pertenecen a un municipio por ejemplo, y ya sus funciones pedagógicas, dar apertura a esos chicos que van a la escuela, para ellos aprender a escribir y a leer es una herramienta liberadora, como ese acceso de lo pedagógico a todas esas prácticas formativas que se configuran en elementos muy importantes para su vida (Entrevista a maestro rural en ejercicio, 2018).

Por lo que además en esta cita se insiste en que la escuela rural es un poderoso dispositivo para el acceso a la cultura escrita y por ende, a otras formas de codificar, leer, escribir y resignificar la vida y el contexto que se habita, pero también de acceder a otros saberes culturales en clave de encuentro con otras sociedades del conocimiento.

Esta imagen del maestro como líder social se opone a la imagen del maestro como *modelo a imitar*, propio de la concepción tradicional, en tanto se reconoce una autonomía del maestro que se construye en el contexto de su práctica y que conduce a su reconocimiento social desde el respeto, el lugar de autoridad, de saber y de las prácticas culturales, sociales y políticas que promueve desde la escuela. Sin embargo, la concepción tradicional aún está muy arraigada en los contextos de influencia religiosa, en tanto se procura el ejemplo moral del maestro quien no deja de ser maestro por fuera de la escuela, obligándolo en todo momento a actuar en función del rol que desempeña dentro del contexto santarrosano y la sociedad en general. Así

«el maestro debe ser un modelo para imitar; no puede ser un repetidor de discursos ajenos ni un intermediario mecánico de la cultura, “el maestro es el modelo de identificación de sus alumnos” (GARCÍA, 1990: 11) lo cual significa que lo único que puede enseñar es lo que él mismo sea» (López González y otros, 2003 P. 53).

En esta perspectiva entonces el maestro educa con el ejemplo, pero también desde su ser de maestro, por lo que se procura su lugar de autoridad dentro de la educación moral y ética de los niños y jóvenes, en tanto está llamado a encarnar los valores humanos de una sociedad determinada.



Otras miradas que se tienen del maestro y también del maestro rural, desde la óptica de los estudiantes del V semestre del PFC son la del maestro orientador y guía, o bien, quien pone al aprendizaje como centro de la enseñanza²⁹.

En relación a la percepción del maestro como *orientador o guía*, se reconoce su mediación en el aprendizaje del estudiante desde el diseño de estrategias didácticas y pedagógicas que posibiliten la indagación y profundización del conocimiento de un saber en particular.

Maestro rural en la perspectiva multigrado, monodocente y bidocente.

Una de las características de los maestros rurales de la ENS es que se hacen cargo de dos o tres grados, según el número de estudiantes matriculados en el centro educativo rural y que normalmente en las sedes anexas a la EN se nombran entre dos y tres maestros por sede. Esto implica mayores desafíos en el ejercicio desde las características ya enunciadas de la innovación y creatividad que demanda el ejercicio rural de la docencia, además de que si bien hay un enfoque transmisionista en la pedagogía tradicional, enfoque con el que fueron formados además algunos de los maestros participantes en esta investigación, hay común acuerdo en que éste no puede ser el enfoque de la enseñanza en la escuela rural:

uno tiene que primero desaprender la imagen de maestro que ha construido a lo largo de su vida, uno en primaria y secundaria por ejemplo tenía un maestro que era para un solo grado, entonces uno independientemente de muchas cosas, eso va generando una idea en uno de lo que significa ser maestro, entonces ser maestro es llegar y explicar un tema a un grado, pero si vos tenés varios grados al mismo tiempo vos no vas a poder hacer lo mismo, porque son varios factores que van a incidir en tu práctica, entonces lo primero es desligarse de esas prácticas pedagógicas tradicionales, en donde todo es transmisión de parte del maestro hacia el estudiante y donde se da en términos verticales; yo soy el que tengo el saber, yo vengo y te lo deposito a vos, entonces no es eso en el aula multigrado (entrevista a maestro rural, 2018).

²⁹ Ver anexo número cuatro. Imágenes del maestro construidas desde proyectos de investigación de estudiantes del PFC.



Imagen de maestro propia.

Especialmente desde la entrevista a algunos maestros participantes, se encontró que construir la mirada de sí en condición de maestro es un reto en la actualidad, en tanto se mira por lo general a la escuela, el contexto, el aprendizaje, los métodos, entre otros elementos del sistema educativo, y se tiende a criticar a la escuela desde sus carencias y dificultades incluyendo el rol y funciones del maestro, por lo que poco se invita a reconocer el ser de maestro desde la propia mirada; en este sentido,

la primera tarea investigativa y formativa del maestro, ha de ser mirarse así mismo, indagar descarnadamente lo que sabe, lo que siente, lo que espera, lo que puede, para poder dar cuenta de ello a sus alumnos; pues eso, y sólo eso, será lo que enseña (GARCÍA POSADA, 1996: 20) (Citado por López González y otros, 2003. P. 32).

Así, cuando se invitó a los maestros a construir una mirada de sí, su propia imagen, les resultó complejo en tanto reconocen que hay una tendencia incluso desde la academia y la formación a hablar y a escribir siempre en tercera persona, ya que actualmente resulta novedoso hablar de sí mismo o investigar desde la escritura en primera persona, biográfica o narrativa, pues son formas poco rigurosas de construir conocimiento en la academia, invalidadas aún en las ciencias sociales; más aún cuando se entra

en el diálogo con esa estructura plasmándose uno mismo, y cuán difícil es hablar de uno mismo empezando porque la academia le ha enseñado a uno hablar primero que todo en tercera persona, y poder (...) hablar de mí, en primera persona, de la imagen que me voy construyendo, y que como es una subjetividad no es acabada (Entrevista a coordinadora del PFC, 2018).

Esta subjetividad en construcción implica además el reconocimiento de que uno se hace maestro es en la práctica y a partir de los referentes que ha construido de la escuela, la formación, la pedagogía, la didáctica y por supuesto desde la fundamentación teórica; pero también desde la propia biografía escolar y los referentes de maestros que han hecho parte de ella. Y este hacerse maestro en la práctica implica, como señala el maestro rural en ejercicio entrevistado, estar en un proceso de constante cambio y formación:

yo soy un maestro constante en un proceso de constante cambio, de un proceso de formación inacabado, que estoy aprendiendo constantemente, yo creo que uno no se hace maestro en el programa ni en la universidad, uno se hace maestro es en la práctica, uno aprende realmente cuando empieza a enseñar, entonces en ese sentido yo estoy iniciando, dando mis primeros pasos en este ámbito



educativo, en tanto me estoy formando como maestro ahora, yo no me formé como maestro en el programa, ni me formé en la universidad, me estoy formando ahora que estoy ejerciendo, entonces me percibo así, como un profesor inconcluso (Entrevista, 2018).

3.3.7. Recapitulación.

El maestro rural que se adscribe a una institución de naturaleza urbana y cuyo eje misional es la formación de maestros y maestras para la enseñanza en la educación preescolar y básica primaria, se sujeta principalmente a la gestión administrativa en tanto política educativa y que se materializa a través de las decisiones del gobierno local; así como también a cambios en el currículo que ejerce por la exigencia de articularse al modelo pedagógico de la institución educativa urbana, aunque actualmente es un proceso en transición.

Además porque en la lectura que se hace de las imágenes que provoca la institución en maestros formadores y maestros en ejercicio, pero también en las que provoca el contexto, se encuentran unos maestros rurales que hace resistencias a urbanizarse completamente en tanto su ejercicio está condicionado por las ruralidades que construye a su vez las escuelas rurales, por lo que demanda de éste una relación dialógica con la comunidad campesina que lo acoge, además de ejercer liderazgo en la formación de ciudadanos y ciudadanas desde el empoderamiento de herramientas como la lectura y la escritura; además de ser medios para alcanzar una profesión por fuera de las ruralidades, lo que entra en tensión en tanto algunos creen que la función de la escuela en el medio rural es fortalecer el desarrollo económico local.

Así también entra en tensión las imágenes del maestro desde la vocación y el ejemplo, ya que no sólo son condicionamientos del contexto en el que ejercen sino de la pedagogía tradicional que sacraliza el rol y la función del maestro en la sociedad.

Se encuentra además que una de las mayores apuestas que está realizando la ENS es la configuración de un maestro investigador. Este lugar es potente, si un maestro o maestra inserto en alguna ruralidad caracterizando las dinámicas del contexto logre que éste incida en sus prácticas de aula. Pero sobre ello, quiero invitar a volver la mirada acerca de la diversidad de imágenes que provoca el contexto, la práctica pedagógica, el currículo en sí



Facultad de Educación

mismo y hasta la propia mirada de sí, de las ruralidades de los maestros. Esas imágenes son de algún modo identidades que van nombrándose ya no sólo en lo institucional, sino también en lo propio de ser maestro en lo contextual.

Se demanda un maestro líder, o un maestro más humano, salesiano, cooperador, o «descubridor» de pasiones y talentos, maternal o afectivo, o crítico. Cada una de esas imágenes también se relacionan con las experiencias que vienen resonando de los maestros y las maestras, de los pedagogos que si bien no se incluyen en el estado de arte de la educación rural colombiana presentada por CRECE en 2004, si van configurando un saber pedagógico propio.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3.4. El currículo en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Pedro Justo Berrío. Formación para el contexto rural

Atendiendo el objetivo específico tres de este estudio, en primera instancia se destaca que la EN considera al currículo como,

El proceso mediante el cual se planea, se organiza, se ejecuta, se controla y se evalúa una realidad institucional basada en el quehacer pedagógico y que permite conformar una visión amplia de la educación, con la participación de todos los entes, teniendo en cuenta el contexto y la flexibilidad del mismo proceso para el logro de los objetivos (López González y otros, 2003. P. 47).

Desde esta concepción del currículo institucional se reconoce que en la práctica los maestros y maestras de la sede urbana procuran no ser administradores ni reproductores del currículo que propone la política educativa nacional, sino aportar a la construcción de un currículo contextualizado y flexible atendiendo a la diversidad para el aprendizaje que presenta la población estudiantil; por lo que la concepción de currículo pertinente a las nuevas exigencias de la educación implica

enfrentar la muchas veces común idea del currículo como un plan de estudios, una estructura de materias, una malla curricular o un documento requisito que elabora para cumplir ciertas condiciones exigidas a toda institución educativa. Si bien el currículo implica formalidades de este tipo, no puede reducirse a esta mirada (Londoño Orozco, 2015).

El currículo amerita la comprensión de lo educativo en las esferas que se inserta: lo social, lo histórico, lo cultural, lo humano, lo cognitivo, la producción del conocimiento, las interacciones de los sujetos y lo contextual, esta última determina fuertemente la pertinencia de lo curricular dentro de las instituciones educativas en todos los niveles de la formación. De allí que, y de acuerdo con Londoño, se asuma el reto de proponer un currículo

que se asuma como un conjunto de apuestas educativas pertinentes a los sujetos y sus contextos, donde tanto el estudiante como el profesor y las mismas comunidades, no sean solo garantes sino partícipes activos de los diseños y los desarrollos curriculares (2015).

Vamos entonces a entender que la ENS reformula constantemente su quehacer, desde un currículo abierto, flexible que gestiona el conocimiento desde lo cultural, histórico y social. Y que una de sus gestiones más influyentes es la autonomía institucional, para aceptar



o no lo que viene de afuera, como la política educativa nacional. Algunos de los espacios que hacen posible esta autonomía son, el Consejo de Práctica Pedagógica, los núcleos interdisciplinarios y las jornadas pedagógicas. Con la presencia del Programa Todos a Aprender (PTA), la ENS está intentando un diálogo entre sus propósitos y los propios de la comunidad educativa. Aunque los maestros y las maestras expresan que hacen falta tiempo y recursos para leer, revisar y reflexionar acerca de la política ministerial, así como para consolidar una cultura de investigación en el colectivo de maestros y maestras, en lo urbano y lo rural. Porque si se quiere insertar esta cultura en el currículo, es muy conveniente que permanentemente se resuelvan en colectivo las dificultades y las fortalezas en las prácticas de aula y se reflexione acerca de las condiciones de la enseñanza actuales del magisterio, considerando la gestión de recursos, su distribución oportuna para favorecer la calidad educativa, el respeto por la dignidad de la profesión docente, de su salud, salario, tiempo laboral y cualificación de su formación. Estas son preocupaciones constantes dentro del colectivo de la ENS, y por supuesto, bienvenidas dentro de la interrelación de saberes que implica las interacciones humanas y que constituyen a su vez lo que concebimos como currículo.

Cuando hablamos de condiciones para la enseñanza, también se incluye el contexto en el que se está inmerso. Por eso se destaca que la ENS en aras de concebir esas condiciones proponga por ejemplo, favorecer las condiciones de acceso de las mujeres campesinas a la oferta educativa como el Programa de Formación Complementaria. Además de darle un lugar protagónico en lo formativo a lo religioso, no solo porque es condición inherente del contexto, sino por la naturaleza de la comunidad salesiana que administra y dirige la institución educativa. Así, desde proyectos como propuesta pastoral, se busca incidir en los aspectos espiritual, ético, moral y vocacional de la comunidad educativa. Anexo a esto, se encuentra su currículo con una nueva exigencia: la de articular su misión institucional a la educación rural de sus escuelas rurales anexas. En los siguientes apartados se propone dar cuenta de estos componentes del currículo de la ENS.

3.4.1. Perspectiva histórica de la ENS.



Facultad de Educación

En la perspectiva histórica de la institución y de la comprensión de sus horizontes actuales, se encuentra que existieron dos escuelas normales (una para varones y otra para señoritas) en la primera mitad del siglo XX en el municipio de Santa Rosa de Osos. En la segunda mitad del siglo se fusionan las EN y la institución vive reestructuraciones de todo tipo, entre ellas que por el Decreto 080 de 1974, inició la implementación del bachillerato pedagógico. Esta formación estuvo fuertemente influenciada por la iglesia católica, en cabeza de la parroquia y de las Religiosas de Jesús María, en coherencia con su influencia en la educación del municipio y en el contexto santarrosano; sólo un año estuvo bajo la orientación de laicos, pero por petición de la comunidad regresaron a la administración de la EN dichas religiosas.

Si bien «en 1979 empieza como anexa la escuela RURAL INTEGRADA DE VALLECITOS, según Decreto 540 del 23 de abril de 1979» (López González, 2003, p. 22), en esta época no hay una preocupación por pensar el contexto rural como contexto de la práctica pedagógica. Sin embargo, según cuenta una de las maestras de la escuela normal que fue coordinadora en el año 1980 de la práctica pedagógica, cuando los estudiantes del grado once iban a la escuela rural, diseñaban material como láminas y tarjetas para trabajar con los niños; dado que en esta época no tenían cartillas de aprendizaje, propias del modelo educativo flexible³⁰ Escuela Nueva, modelo que se oficializó para las escuelas rurales del país, en 1982³¹.

³⁰ Los Modelos Educativos Flexibles «son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional» (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Al respecto cabe mencionar algunos programas que se promovieron en la década de los 80 desde el Proyecto Educación para el sector Rural, PER: Sistema de Aprendizaje Tutorial, SAT (1975), Escuela Nueva (1976), Telesecundaria, Programa de Educación Continuada (CAFAM, 1981), Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria rural (Programa "Escuela y Café", "Escuela virtual" -1988, Caldas-) y Servicio de Educación Rural, y cuyo desarrollo se intensificó en la década de los 90, bajo el Plan de Desarrollo Nacional. A propósito se sugiere revisar el estudio llevado a cabo por Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE (2003), en el que se da cuenta del análisis de estos programas que se desarrollan en la educación básica y en la media, bajo la escolarización o la desescolarización; y que además se conciben como experiencias que contribuyen a mejorar las condiciones de la población rural de Colombia.

³¹ Dicho modelo propuesto por la Unesco, ha sido implementado en la escuela rural colombiana desde la década de los 70, especialmente por los pedagogos Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Mogollón. Desde el modelo se



Facultad de Educación

Cabe resaltar en esta breve reseña que «en 1948, debido a la pobreza de los alumnos que salían del Liceo, y dado que eran pocos los que podían continuar estudios universitarios, se creó allí mismo “LA NORMAL RURAL PEDRO JUSTO BERRÍO”, lo cual funcionó así hasta 1953» (López González, 2003, p. 20); época en la que el gobierno de Laureano Gómez ordenó el cierre de las escuelas normales rurales en todo el país³².

Las escuelas normales, a pesar de este cierre, han asumido históricamente la formación de maestros para ejercer en la ruralidad, especialmente de maestras quienes han sido las protagonistas de la enseñanza en la escuela rural, aunque en la actualidad ha aumentado la participación de los hombres en el ejercicio rural de la docencia.

Por otro lado se destaca que si bien las Escuelas Normales Superiores hacen parte de las Instituciones de Educación Superior, éstas no se rigen por la política que las reglamenta, sino por la Ley General de Educación (1994), Ley cuya creación fue altamente influenciada por el movimiento magisterial de la década de los 80 y el cual contó con la participación de las escuelas normales, entre ellas, la de Santa Rosa de Osos.

Si bien las escuelas normales han presentado reestructuraciones de todo orden, aquellas que han asumido «el reto de la reestructuración se dieron a la tarea de fortalecer la formación de maestros, a través de convenios con instituciones de educación superior, pues de esa manera el componente investigativo lo aportarían las facultades de educación» (Restrepo y Ospina, 2014. P. 11).

establece la estrategia de Microcentro Rural para la capacitación docente, y se convierte en estrategia nacional mediante el Decreto 1002 de 1984.

³² La EN rural se crea en 1934 para mujeres, institución fundada «con el propósito de formar maestros para las escuelas de vereda, para campesinos y campesinas (...) que favorezcan la modificación gradual en los hábitos del hombre rural» (MEN, 1951). En palabras del Ministro de Educación de la década de los 50, la ENR «debe ser el eje de las preocupaciones culturales y el centro de todas las actividades orientadoras de la educación campesina de la región. En torno de tal escuela normal rural, desarrollar las actividades de las escuelas agrícolas elementales y las escuelas-hogar de donde deben salir los futuros campesinos que conozcan las técnicas agrícolas, que sepan defenderse económicamente mejor y que puedan cumplir más cabalmente su destino» (Barrera, 1951, p.14).

De igual manera se reconoce el papel de las Escuelas Normales para la formación de maestros en el país, y que en su trayectoria han vivido serias transformaciones según los intereses estatales, tales como el cierre de la ENR en 1952, bajo el gobierno de Laureano Gómez; lo que homogenizó la formación de maestros tanto urbanos como rurales.



Facultad de Educación

Sin embargo, consideran Restrepo y Ospina que

estos convenios no serían suficientes en el proceso de reestructuración, pues el camino que emprendió cada Escuela Normal hacía éste fue diferente, de este modo, articular el contexto a la institución educativa, evaluar las fuentes y teorías enseñadas y replantear la práctica pedagógica, fueron los puntos a tener en cuenta (2014. P. 12).

A pesar de ello la ENS de Santa Rosa de Osos a través de dichos convenios ha avanzado en la renovación de su currículo y en la reflexión de sus prácticas, por lo que se destaca por ejemplo el acompañamiento de la Universidad de la Salle para la fundamentación y el ejercicio de los ejes potencializadores a saber, *formación, evaluación, extensión e investigación* dentro del currículo del PFC, llevado a cabo en el año 2017, según referencia la coordinadora del PFC.

En diferentes documentos institucionales, algunos de ellos relacionados con procesos de acreditación, se han distinguido cuatro hitos para comprender las reestructuraciones vividas considerando su modelo pedagógico, los referentes pedagógicos, el plan de estudios, sus prácticas y el contexto. Estos cuatro hitos los referencia la institución, así:

1. Pedagogía *tradicional*, poniendo como centro al docente y la transmisión de saberes.
2. Pedagogía *individualizadora*, centrando la atención en el estudiante.
3. Pedagogía *activa*, centrando la atención en la capacitación docente en las nuevas perspectivas educativas.
4. Renovación curricular. Enfocada en la política educativa vigente en el país.

Así también, a propósito del nuevo proceso de acreditación vivido en el año 2018, la institución revisa estos hitos dentro del PFC, encontrando que desde el año 1994 se plantea el reto de la investigación para insertar en el currículo para la formación de maestros, el reconocimiento del maestro como un *sujeto de saber*, la concepción de la práctica pedagógica enfocada en la interacción entre el *alumno-maestro*, el maestro en ejercicio y los niños, y la concepción de la formación de maestros como acción educativa auténtica que gira alrededor de la pedagogía, «concebida como disciplina, como campo de saber, lo que facilita considerar el legado que proviene de los clásicos para interpretar y comprender las propuestas y



posiciones en torno a la formación de maestros en la reflexión contemporánea» (Propuesta de Formación. Programa de Formación Complementaria. 2018, p. 14).

3.4.2. Núcleos interdisciplinarios e investigación formativa

Actualmente en la escuela normal los maestros se organizan en núcleos interdisciplinarios desde los cuáles se diseñan, implementan y evalúan proyectos de aula y proyectos transversales, además de diseñar y actualizar el plan de estudios a implementar en todos los niveles de la institución. Así,

los problemas a enseñar, y la enseñanza, del formar y la formación (que potencia específicamente la región de experimentación) están relacionados con las problemáticas abordadas en la ENS desde sus cursos de pedagogía y práctica, desde los seminarios del ciclo complementario y desde la reflexión del equipo docente (Aguilar y otros, 2007, p. 93).

Esta organización por núcleos obedece también a una metodología institucional en aras del diálogo disciplinar pero también de articularse a la misión institucional de pensar el quehacer educativo desde ambientes de aprendizaje; la dialogicidad que el modelo educativo salesiano debe lograr con el modelo socio-crítico, además de la renovación curricular constante. Además porque:

El equipo docente es considerado en esta institución como una característica metodológica para conseguir la calidad que añoramos. El equipo docente para una institución formadora de maestros se puede estructurar en núcleos, y se puede pensar como una estrategia para abrir efectivos canales de comunicación con las comunidades científicas y académicas (López González y otros, 2003, p. 46).

Como se señaló en el capítulo anterior, en el tipo de *maestro investigador*, la investigación formativa es un método de enseñanza –aprendizaje que se ejerce desde los proyectos de aula, el seminario investigativo, «que vincula las funciones de los maestros e investigativas a formas operativas diversas. La investigación como actividad formativa del pensamiento reflexivo y creador, y de la lógica investigativa como forma de pensamientos concretos, creativos y críticos» (P. 44).

Figura 6. Núcleos interdisciplinarios de la ENS.



Fuente: I.E. Escuela Normal Pedro Justo Berrío.

Tal y como lo reseñan algunos maestros miembros del núcleo de pedagogía y práctica en una publicación institucional (2003), esta organización por núcleos está influenciada por los postulados del pedagogo Ovidio Decroly, entre otros asuntos porque puso como centro de la educación al estudiante. Sus postulados se traducen hoy en el diseño de proyectos de aula y la organización del currículo desde la interdisciplinariedad.

En cuanto a los maestros rurales, estos se organizan en el microcentro rural³³, el cual se reúne cada quince días en la sede urbana con la intención de revisar colectivamente los

³³ Desde el modelo educativo flexible Escuela Nueva se establece la estrategia de Microcentro Rural para la capacitación docente, y se convierte en estrategia nacional mediante el Decreto 1002 de 1984; pero fue modificado en el año 2001, perdiendo vigencia como política nacional.



procesos de aula cotidianos. Según el maestro rural participante, el microcentro es una comunidad de maestros que se reúne para pensar la educación desde los distintos contextos rurales que habitan, en aspectos curriculares como la planeación, la evaluación y la gestión administrativa. En este sentido, este espacio ya no se concibe para la capacitación de maestros rurales en la metodología propuesta desde el modelo educativo flexible Escuela Nueva, objetivo para el cual fue creado.

Según reseña la *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*, dirigida por la pedagoga Vicky Colbert, en la actualidad hay instituciones que han retomado esta estrategia de formación permanente de maestros desde la autonomía institucional, pues no existe un documento de política vigente que reglamente su implementación en la escuela. Pese a esto, el departamento de Antioquia mediante su Secretaría de Educación, y para darle cumplimiento a lo reglamentado por el MEN a través de la Serie Guía 34, en el año 2011 promueve la conformación e implementación de los microcentros rurales y las redes de maestros como importante instrumento de gestión institucional; en tanto «es considerada como comunidad de investigación, capaz de dinamizar los desafíos educativos, procesos de planeación, seguimiento y autoevaluación a los educadores, para el desarrollo de la gestión escolar y el mejoramiento continuo de la calidad educativa» (Circular No. 000112 de 2011).

Hasta aquí entonces encontramos como ejes del currículo para la formación de maestros a la investigación de un lado, y a la pedagogía del otro. A continuación se presenta brevemente la concepción de pedagogía desde el modelo pedagógico institucional y la revisión de la malla curricular propuesta desde el *núcleo de pedagogía y práctica*:

3.4.3. Concepción de pedagogía.

Se trabajan las prospectivas pedagógicas: social, evangelizadora, comunicativa y cultural. En la primaria se enfatiza el trabajo en el reconocimiento de la pedagogía salesiana, la personalidad, la biografía y el trabajo de sus precursores, a saber, San Juan Bosco y María Mazzarello. Esta pedagogía se fundamenta en el espíritu de familia, la alegría, el encuentro, la presencia amiga y el diálogo constante, que se construyen en los distintos ambientes



educativos salesianos, entre ellos, el patio, la capilla y el aula. Otros referentes salesianos, particularmente desde «la santidad» son Laura Vicuña y Domingo Savio.

Se concibe como el trinomio salesiano *estudio, piedad y alegría*; pero también los pilares de *razón, amabilidad y fe*. Se hace énfasis además en los valores sociales, la convivencia escolar y la comunicación en el aula.

Por lo anterior se presenta el Sistema Preventivo como pedagogía, en tanto se construyen unos referentes históricos, culturales y formativos que orientan la práctica del maestro en el siglo XXI, considerando su misión orientadora especialmente de los jóvenes, en tiempos de profundas crisis sociales y humanas. Este modelo se viene configurando desde el plan de estudios, al integrar, las perspectivas *cultural, social, evangelizadora y comunicativa* propias del Sistema Preventivo, con el universo temático de la malla curricular del área de pedagogía.

Si bien el currículo de la ENS centra su mirada en el educando, en el *alumno-maestro*³⁴, la voz del maestro formador y su saber de experiencia como constructor de saber pedagógico, se reconoce en distintas fuentes institucionales, entre ellas, el archivo pedagógico, por lo que se destaca aquí su influencia en la construcción de currículo:

3.4.4. Archivo pedagógico de la ENS.

Se concibe como patrimonio institucional, en tanto recupera las prácticas, experiencias pedagógicas a través de las distintas voces de maestros, estudiantes del PFC y egresados de la institución. Si bien se asume como metodología institucional con la expedición pedagógica de 2001-2002, desde el año 1997 hasta 2007 se rotulan en el archivo «historia de vida de maestros»; lo que se convierte en una estrategia de investigación institucional, y que se propone estudiar desde el área de pedagogía, en el bachillerato.

La expedición pedagógica se dio en la Escuela Normal entre los años 2001-2002, y se asumió la movilización por la educación, desde *el testimonio de vida*. Así lo reseña el

³⁴ Es necesario revisar, desde el seguimiento a egresados, cuál es el impacto de esta perspectiva para que los estudiantes elijan ser maestros luego del proceso de formación hasta el nivel de la media.



periódico Prisma³⁵: «su legado es una gran lección: para ser maestro hay que tener vocación; hay que amar lo que se hace; hay que buscar las fuentes de la pedagogía y de la historia» (p. 1). Precisamente una de esas fuentes son las voces de los maestros y egresados de la Escuela Normal, que para entonces acudieron al encuentro con su institución formadora, dando cuenta de su visión de los maestros, especialmente desde la perspectiva de la vocación; así lo afirma una de las maestras egresadas que asistió al encuentro de egresados en el 2001, quien además señala las cualidades que un buen maestro debe tener: «ejemplo moral, amor por lo que se hace, vocación, responsabilidad, investigación», además porque «los alumnos son como hijos». En esta perspectiva también es posible rastrear la figura del maestro como ejemplo o modelo a seguir: “el mejor modo de enseñar es mediante el buen ejemplo» (Periódico Prisma).

Dentro de los referentes pedagógicos del currículo de la escuela normal, prevalecen, entre otros los siguientes: Rosseau, quien presenta al maestro como modelo. Herbart, presenta al maestro como iniciador, desarrollador y poseedor del saber. Dewey, para él el maestro es un agente de cooperación.

En este rastreo de referentes se encuentra que hay poca influencia de pedagogos latinoamericanos que han cedido terreno a la construcción de una pedagogía propia de nuestro contexto asumiendo las particularidades de las regiones; sin embargo se puede afirmar que en los coloquios de investigación durante el año 2018, algunos proyectos de práctica pedagógica investigativa comienzan a dialogar con las voces de Freire o de Gabriela Mistral, considerando sus aportes para la construcción de una escuela democrática y para la formación docente desde las prácticas de lectura y escritura. A propósito de los proyectos de práctica pedagógica, se da cuenta de aquellos que presentan algún interés en la escuela rural:

3.4.5. Proyectos de práctica pedagógica insertos en la escuela rural.

³⁵ Esta publicación dejó de hacerse en tanto se reemplazó por la Revista Pedagógica Alternativa, a partir del año 2001. Esta importante publicación institucional se realiza anualmente y en ella se comparten las producciones tanto de estudiantes, como de maestros y egresados de la institución; considerando no sólo investigaciones de los maestros, sino también reflexiones pedagógicas en torno al quehacer educativo, además de producciones escritas y artísticas de los estudiantes, la mayoría de las veces en relación a un tópico o problema educativo que se propone desde el Comité Editorial.



En el catálogo digital que registra los proyectos de investigación del PFC entre los años 1999 y 2018, se encuentra un amplio interés por el diseño de estrategias didácticas y pedagógicas para fortalecer competencias básicas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en la básica primaria, principalmente en la sede urbana. Desde el año 2006 se ve un progresivo aumento de la intervención del PFC en las escuelas rurales del municipio, a través de la práctica pedagógica. Es de anotar que las sedes rurales adscritas al a ENS se adhieren a la institución en el año 2014. A partir de allí se privilegia el contexto rural para llevar a cabo las prácticas pedagógicas de los estudiantes del PFC.

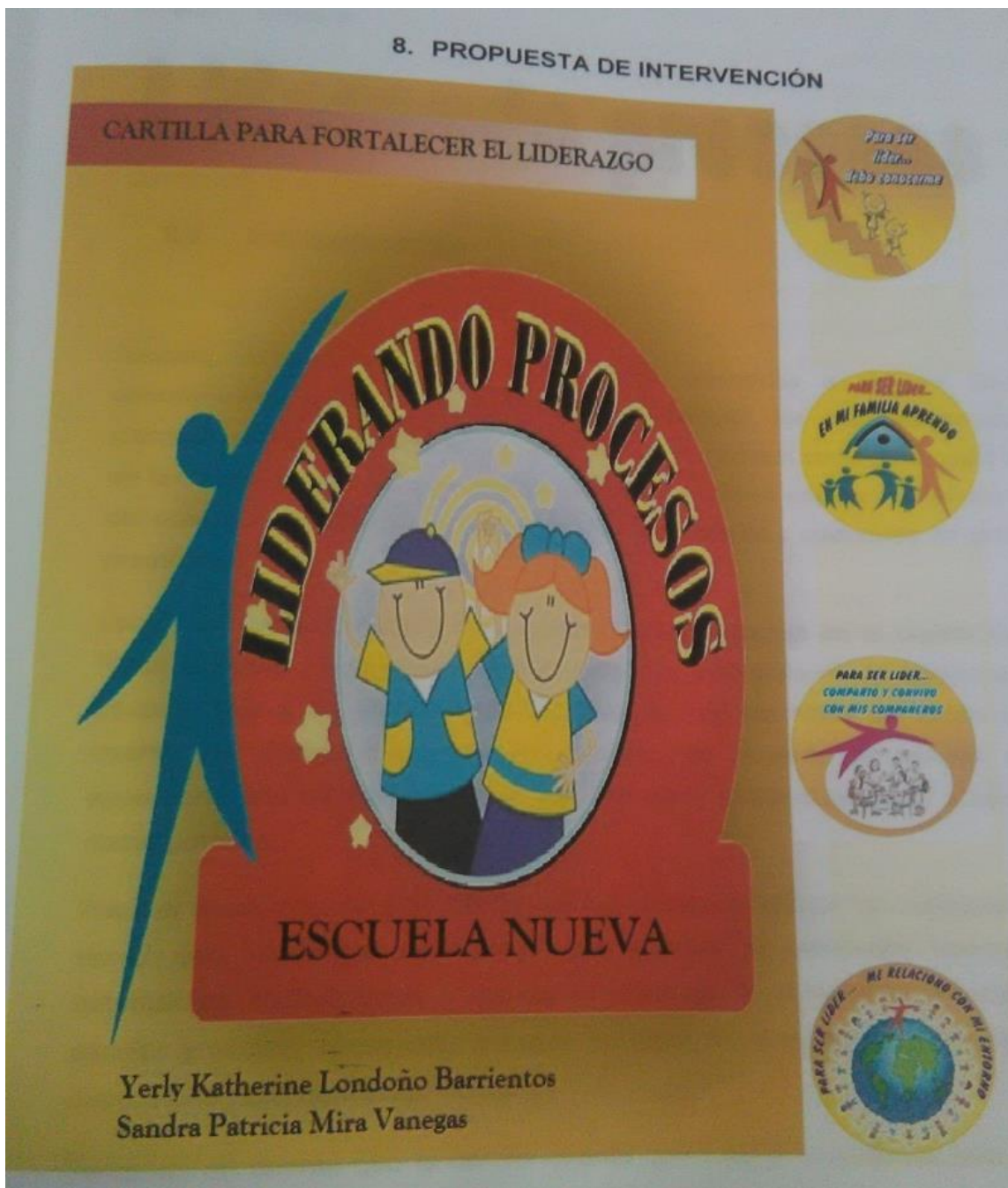
Se encuentra además una variedad de temas de investigación, centrándose en problemáticas propias de los contextos escolares rurales, como las relaciones sociales, las competencias ciudadanas, la convivencia escolar; aunque se mantuvieron temas de interés como la producción textual, estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas. Otros temas atinentes a la escuela son: procesos de socialización; la cultura escolar; la formación en valores; la escuela y la familia.

En el año 2011 se registran trabajos que indagan por algunos modelos educativos flexibles como Escuela Nueva y Aceleración del aprendizaje, en relación a los materiales didácticos que influyen y fortalecen el aprendizaje de los estudiantes, el liderazgo que se promueve desde Escuela Nueva, la enseñanza del inglés dentro del modelo de Aceleración, el perfil del maestro rural, la comprensión lectora desde Escuela Nueva y en general, la implementación de estos modelos. Sin bien se revisa su implementación, no se profundiza en la reflexión acerca de la pertinencia en la ruralidad, si hay otras perspectivas educativas que apunten a nuevas consideraciones de la educación rural.

En relación a los niveles de la educación, se encontró un trabajo que indaga por la incidencia del modelo Escuela Nueva en el aprendizaje, particularmente en la educación inicial, planteando la reflexión de que Escuela Nueva no presenta materiales para el aprendizaje ni fundamentación pedagógica para la enseñanza en este nivel, aunque en la actualidad el Programa Todos a Aprender viene socializando con los maestros y maestras documentos orientadores para fortalecer la enseñanza en la educación inicial.



Figura 7. Ejemplo de propuesta de intervención de los estudiantes del PFC en la escuela rural.



Fuente: Archivo PFC. Proyecto de práctica pedagógica, 2011.

Por otra parte durante el año 2018 se presentaron en el primer Coloquio de Investigación institucional, realizado en el mes de junio y el segundo llevado cabo en



noviembre, proyectos pedagógicos investigativos cuya práctica pedagógica se orientó en el contexto rural. En general se observa que dichos proyectos se enfocan en el diseño de herramientas didácticas y pedagógicas³⁶ para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural; además de caracterizar brevemente la ruralidad en la que se inserta el trabajo pedagógico y de describir la implementación de los modelos educativos flexibles presentes, principalmente el de Escuela Nueva. Si bien se proponen procesos de reflexión de la educación rural presente en el municipio, valorando la relación escuela-comunidad y los aportes que hace el modelo en el proceso de aprendizaje y de enseñanza, estos proyectos, o al menos algunos de ellos, dejan entrever la necesidad de ahondar en la reflexión de la educación rural, la cual, concuerdan algunos autores, está en crisis en tanto proyecto cultural latinoamericano³⁷, por lo que esto continúa siendo un reto en la formación de maestros. Es decir, el interés por la educación rural es un enfoque muy reciente en el programa, y que obedece principalmente a la condición del contexto³⁸ y a la política local de descentralizar la administración de las escuelas rurales, en tanto le fueron adscritas en el año 2015 a la ENS cinco de ellas.

³⁶ Esta cohorte privilegió propuestas de intervención enfocadas en el diseño de secuencias didácticas.

³⁷ Según señala el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Cesder, «es la década de los ochenta la que muestra a los educadores tanto las limitaciones e insuficiencias de los discursos y prácticas educativas tradicionales para ser factor de desarrollo como la “sobreideologización” y el vacío de efectividad y eficiencia que ha caracterizado a los proyectos educativos “alternativos” en las últimas décadas» (1998, p. 19-20). Si bien se propone hoy, replantear el currículo de los proyectos educativos alternativos, en la mayoría de los casos se expresan currículos obsoletos y desarticulación en la relación escuela-producción-ecosistema. Esto no quiere decir que sea sólo necesario incluir objetos de estudio relacionados con la ecología, el medio ambiente, la agricultura, sino también otros objetos de la cultura escolar que ayuden a fortalecer la defensa de los territorios y el auto sostenimiento. De allí que muchas comunidades rurales encuentren a la escuela como una columna vertebral para resolver los problemas cotidianos.

³⁸ En el año 2007 la Universidad de Antioquia, a través del Instituto de Estudios Regionales, INER, realiza una importante revisión de la articulación de la universidad con los procesos de desarrollo regionales, por lo que lleva a cabo una caracterización de la región Norte como contexto de influencia. En relación a la cultura rural, señala que “la vereda tiene especial significado por la forma minifundista de la propiedad-poseción de la tierra que propicia proximidad e interacción social, cristaliza la conformación de organizaciones o redes veredales para el bienestar de la comunidad, abre alternativas para el acceso a ciertos servicios esenciales (acueducto, energía, placa polideportiva, puesto de salud, inspección de policía, otros), consolida instituciones sociales (escuela primaria, iglesia, tienda comunal, cooperativas), entre otras formas de interacción social que incluyen los consuetudinarios conflictos intergrupales” (INER, p. 126 - 127).



Facultad de Educación

También, destaca el maestro rural participante que en comparación con su proceso de formación actual en la Universidad de Antioquia, la Escuela Normal tiene la potencia de acercar a los maestros en formación a la realidad de la enseñanza en contextos rurales, desde la práctica pedagógica en la escuela rural campesina y también, en algunos casos, en la escuela rural inserta en comunidades indígenas. Y destaca este privilegio de la ENS porque precisamente en contraste con las Facultades de Educación, continúa siendo una carencia y un reto a la vez considerar los contextos rurales dentro del currículo para la formación de maestros, y más aún, por el alto porcentaje que se registra de poblaciones rurales en el país.

3.4.6. Curso de Educación Rural.

Dentro de los ámbitos conceptuales propuestos en la malla curricular del PFC, orientada por el núcleo de pedagogía y práctica, se encuentra la conceptualización de la educación rural en Colombia y América Latina; los modelos educativos flexibles desde la política educativa; la metodología propia de Escuela Nueva y la revisión de experiencias significativas de formación como la *huerta escolar*. Anexo a esto se propone dentro de las estrategias didácticas, una salida pedagógica a comunidades rurales diferentes a las campesinas, por lo que se ha privilegiado la comunidad indígena.

Señala además la coordinadora del PFC:

veníamos trabajando con educación rural I y educación rural II, en una se hacía digamos que mucho más la fundamentación conceptual y en la siguiente se hacían algunas prácticas, pero a partir de esta reestructuración que realizamos en el 2018 decidimos tener un solo espacio de conceptualización que incluyera ambos elementos, en la medida en que van viendo elementos teóricos van haciendo elementos prácticos y que pudieran hacer la inmersión en la ruralidad. Entonces si bien la normal venía trabajando elementos de ruralidad hoy se los afianza un poco más y los articula en ambos escenarios: en la teoría y en la práctica, digamos que no como dos asuntos separados sino que una va conllevando a que a partir de apropiar algunos elementos se vayan realizando algunos ejercicios prácticos, pero a su vez a partir de hacer ejercicios prácticos se le van generando digamos perspectivas para ir entendiendo ciertas teorías, o para ir sintiendo la sed de ir buscando ciertas teorías que van alimentando esa práctica (Entrevista, 2018).



Facultad de Educación

En el plan de mejoramiento institucional (2005) se asume el llamado del MEN para el diseño e implementación de «planes de mejoramiento institucional dimensionados en la educación rural», y cuyo acompañamiento lo hizo la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para el caso del departamento de Antioquia.

Allí se define la ruralidad como «el sistema resultante de la interacción entre el subsistema natural (clima, suelo, agua, vegetación, fauna, geoformas...), y el subsistema antrópico (factores humanos, étnicos, identidad, historia, representación social...)» (Plan de mejoramiento, 2005, P. 6). Es importante considerar esta concepción de ruralidad en tanto se emprende la tarea de revisar las interacciones que promueve la escuela, leídas a través de la *sistematización de experiencias* como metodología (propuesta además desde la expedición pedagógica), en el entendido de que la *práctica es conocimiento*.

En esta perspectiva de las interacciones se propuso un modelo de gestión de tal manera que se puedan revisar las maneras como se articula la escuela con el contexto, pero también cómo se tramita la organización de los procesos de aula y muy especialmente la acción pedagógica. Desde allí se convoca la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional en clave de la integralidad en la formación, considerando el contexto como un factor clave.

Es por ello que el proyecto de educación rural se considera como una respuesta a esta exigencia de articular la formación al contexto en el que se ejerce.

Si bien se diseñó dicho proyecto al interior de la Escuela Normal, no hay un documento o una experiencia que registre su seguimiento y evaluación a la implementación en los años siguientes, lo que expresa que viene siendo la educación rural una categoría aún en construcción dentro del currículo y más aún en la práctica.

Así mismo se destaca que en el país se materializó la «calidad educativa» en las zonas rurales desde la inserción de herramientas tecnológicas, por lo que la concepción de educación rural giró en torno a ser «una opción para la calidad de vida, el mejoramiento de la oferta educativa va más allá de la alfabetización convencional, requiere de la generación de estrategias en la formación que genere oportunidades individuales y sociales para personas de una comunidad» (Planes de mejoramiento dimensionados en la educación rural, 2005), por lo que se procura una comprensión de la educación rural en el marco de la concepción de



la política educativa vigente; lo cual exige la reflexión de las prácticas propias en los contextos rurales de incidencia por parte de la escuela como figura de la *instrucción pública*.

En este sentido

en los Planes de Estudio el dominio de uno o más de los Modelos Flexibles constituye la preocupación central, sin mayores desarrollos conceptuales de, por ejemplo, el sentido de lo rural, las políticas educativas nacionales y su relación con la población campesina (...) este énfasis en los modelos condujo más de una vez a asimilar lo rural con los modelos, dentro de una visión bastante instrumentalizada del asunto» (Zamora, 2011, p. 276 -277);

Por lo que es necesario replantear los caminos de reflexión que se llevan a cabo a través del Programa de Formación Complementaria en el marco de considerar la educación rural como el conjunto de prácticas educativas que se articulan con una cultura rural determinada.

En este apartado además se vuelve a insistir, en que en el momento que se esperaba la inserción de la pregunta por la educación rural en el currículo de la Escuela Normal, en tanto preocupación y exigencia del MEN, la institución: 1) no tenía las sedes rurales anexas, y 2) no había la suficiente fuerza o exigencia del contexto para insertar en el currículo institucional dicha preocupación, pese a que se hacían prácticas con los estudiantes en algunos contextos rurales del municipio.

3.4.7. Propuesta pastoral.

El proyecto de Pastoral Institucional es una apuesta por articular el proyecto de vida de los estudiantes con los valores cristianos, humanos, laicales y salesianos, la vivencia de la fe y la espiritualidad, posibilitando su formación integral. Es formación integral en tanto: se centra en el *ser religioso*, en el *ser humano*, en el *ser cristiano* en el marco de las condiciones y exigencias sociales, culturales y educativas de su tiempo. Para ello, son ejemplo de vida y de fe los maestros y los padres de familia que orientan la formación de los niños y los jóvenes. En cuanto a las características que presentan éstos se encuentra que



Facultad de Educación

La realidad de la niñez y de la juventud del municipio que es atendida por la Escuela Normal presenta grandes valores y posibilidades de crecimiento integral debido a la apertura a la formación que se les ofrece, tanto a nivel humano, académico, como espiritual, el deseo de superación de las situaciones adversas por lo que el estudio resulta la oportunidad para superarse, mejorar la calidad de vida y trabajar por la consecución de sus ideales (Proyecto de Pastoral Institucional, 2018. p. 7).

El proyecto de pastoral se orienta a nivel institucional desde los jóvenes del bachillerato que pertenecen al Movimiento Juvenil Salesiano, además de acciones formativas que llevan a cabo los estudiantes del grado once y del Programa de Formación Complementaria, entre ellas, la implementación de actividades diseñadas en el *cuaderno de pastoral*, cuya edición está a cargo de la comunidad religiosa salesiana, por lo que se destaca la formación en el evangelio, o bien, la *acción evangelizadora*.

Desde este proyecto también, se fomenta la articulación escuela-familia, en tanto se llevan a cabo visitas domiciliarias a aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones que afectan la sana convivencia escolar, además de tener poco acompañamiento familiar en el proceso formativo. Estas visitas se realizan en la zona urbana y son acompañadas por la rectora, la coordinadora académica, la psicóloga de la institución educativa, así como también la maestra del aula de apoyo y el maestro asesor del grupo al que pertenece el estudiante.

Si bien la propuesta pastoral representa una fortaleza desde la vivencia del Sistema Preventivo Salesiano en la sede urbana de la ENS, en las zonas rurales en las que se inscribe su acción pedagógica es muy reciente el acompañamiento desde este proyecto.

A pesar de ello se destaca el proyecto de Casa de Acogida Laura Vicuña, en el que se acogen estudiantes mujeres campesinas para que vivan y se sustenten allí durante su proceso de formación como maestras en el PFC. El acompañamiento se ejerce también desde la vida espiritual y religiosa, por lo que orienta desde el evangelio, el testimonio de fe y la oración, por lo que:

la comunidad acompaña no sólo materialmente, sino también espiritualmente a los inquilinos, a través de las buenas noches, la implicación en el programa de evangelización 'la iglesia en casa' en el cual se hace la lectio divina del evangelio dominical promovido por la diócesis, entre otros apostolados (Proyecto Casa de Acogida para jóvenes Laura Vicuña. 2017).



3.4.8. Recapitulación.

Si bien en la trayectoria de la Escuela Normal como institución formadora de maestros hay prácticas educativas en la ruralidad, la articulación de la pregunta por la educación rural en el currículo es muy reciente, y que la transición que está haciendo actualmente a un *currículo pertinente a la nueva ruralidad* es una consecuencia de la adhesión a la institución educativa de centros educativos rurales de la región en el año 2015; y que hasta el momento el currículo institucional se fundamenta en la implementación del Sistema Preventivo Salesiano a la luz de las exigencias sociales, culturales, educativas y contextuales de la contemporaneidad, además de la transversalización de la pedagogía y la investigación en la formación de maestros, considerados ejes formativos en la misión institucional.

También se reconoce que los procesos de reestructuración vividos por la Escuela Normal se marca la influencia de referentes de la pedagogía activa y del modelo constructivista, hasta llegar al modelo socio-crítico, pero que hay pocos referentes de pedagogos latinoamericanos que posibilite abrir otros espacios y caminos de reflexión en torno a la construcción de una pedagogía de lo propio, en el marco de una cultura investigativa, y más aún de la configuración de una educación rural pertinente a las exigencias de los contextos rurales propios de la región, en los que se encuentra población campesina (agricultores, lecheros y mineros principalmente).

Considero a partir de este estudio, que priorizar el contenido histórico, cultural y formativo del archivo pedagógico dentro del Programa de Formación de Maestros, ayudaría a la comprensión y revisión de los referentes pedagógicos y didácticos en la formación y ejercicio docente; así como la reciente apuesta desde los coloquios de investigación, que favorecen espacios para la reflexión colectiva de lo que acontece en las ruralidades y las lecturas que hacen los maestros en ejercicio y de sus aportes a las mismas desde lo pedagógico y lo didáctico.



3.5. Relación currículo-ruralidad

Esta relación está mediada por la práctica pedagógica en la que se teje el encuentro con la escuela rural, las dinámicas de aula y de contexto.

Tradicionalmente y desde el común, se le llama campo o sector rural a los lugares apartados de las ciudades en los que quienes los habitan se rodean permanente de la naturaleza. A quienes habitan el campo se les llama comúnmente campesinos, especialmente a aquellos que han permanecido allí, si bien no toda su vida al menos una importante porción de ella. Sin embargo, en las últimas décadas se han tejido unas nuevas maneras de habitar el campo y de relacionarse con la tierra, y no necesariamente implica tener origen campesino, dado que también ha crecido la migración de la ciudad al campo, por lo que emerge la categoría ruralidad, relacionada principalmente con las formas de habitar un espacio geográfico, las formas de vincularse con la tierra (producción agrícola y pecuaria), las prácticas de ciertos grupos poblacionales (campesinos, indígenas), el uso del suelo (habitacional, agrícola, industrial, minero, de conservación...) y los fenómenos de migración, desplazamiento y retorno, del campo a la ciudad y viceversa.

También «ruralidad hace referencia al concepto de hombre y mujer que lo habita, a su cultura, la vida misma, la educación, la comunicación, la situación, las capacidades, las posibilidades, la ocupación de las personas que habitan o han habitado el sector rural, sus necesidades y satisfactores» (Valencia de Jaramillo y otros, 2007, p. 105) y en el marco de entender estos aspectos es que se propone el concepto de nueva ruralidad, lo que implica además «el abordaje de concepciones tales como desarrollo, desarrollo rural, desarrollo humano, territorio, crecimiento económico, entre otros» (Durán Pineda, 2015, p. 42), dadas las transformaciones sociales suscitadas desde la perspectiva del desarrollo enfocada principalmente en la urbanización del sector rural, la masificación de la cultura escolar occidental, la inserción de otros medios de comunicación como la televisión, la tecnificación del campo y nuevas maneras y lógicas (como la economía capitalista) de explotación de la tierra.



Desde el nuevo enfoque de ruralidad y desde la perspectiva del desarrollo sostenible, también se vienen pensando «dimensiones importantes [como] el cuidado del medio ambiente y la producción agrícola limpia y sustentable mediante planes y programas que se dinamicen desde las comunidades y los centros educativos» (Valencia de Jaramillo y otros, 2007, p. 109), por lo que la escuela pública tiene un lugar también protagónico en la nueva ruralidad.

De ahí entonces la necesaria distinción entre docente para lo urbano y docente para lo rural, pero no para plantear un paralelismo o división de los contextos, sino que «la nueva ruralidad analiza las complejas relaciones económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales y los vínculos entre las zonas urbanas y rurales (migraciones, rururbanización, remesas, urbanización de las zonas rurales, ruralización de las zonas urbanas, entre otros fenómenos)» (Farah, 2012, p. 247) que articulan los contextos rural y urbano.

3.5.1. Encuentro con la escuela rural.

Tras la pista de la educación rural...

El informe presentado por el Centro de Estudios regionales, cafeteros y empresariales (Crece) en 2004, en asocio con la Red Latinoamericana de información y documentación (Reduc) y con apoyo financiero de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), da cuenta de del diagnóstico de la educación básica rural colombiana en el período comprendido entre 1990 y 2003, teniendo en cuenta la evaluación de los logros en relación con el objetivo del Plan de la Universalización de la educación básica primaria en Latinoamérica, además de la erradicación de la pobreza y el analfabetismo en el marco del discurso del desarrollo y la economía de los pueblos, parte a su vez de los objetivos para el desarrollo del nuevo milenio. La materialización de dichos objetivos la propuso el gobierno colombiano desde programas como el Proyecto Educación para el Sector Rural (PER) que tiene sus inicios en el año 1996 pero no se instaura como política nacional hasta 2002. Dicha política pone en el centro a la educación como factor del desarrollo económico, político, cultural



Facultad de Educación

y social del ser humano, por lo que permanentemente se reformulan conceptualizaciones de la educación, especialmente desde el Departamento Nacional de Planeación (DNP):

«La educación es un factor esencial del desarrollo humano, social y económico y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social. Por ello resulta preocupante que a pesar de los esfuerzos realizados, y los avances innegables, Colombia no haya logrado universalizar el acceso a una educación básica de calidad. Los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo señalan que los avances han sido lentos e insuficientes y que, en varias ocasiones, los aumentos en cobertura se han logrado a costa de la calidad. La falta de educación constituye uno de los factores substanciales detrás de la persistencia de la desigualdad y la concentración de las oportunidades» (DNP, 2002. Citado por: CRECE, 2004, p. 41).

El hecho de que sean los entes gubernamentales quienes hagan un diagnóstico de la educación en nuestro país, deja entrever la visión limitada de la educación en cifras, es decir, que en el discurso gubernamental prevalece el modelo de desarrollo económico en cuyos resultados se deben leer los indicadores de la calidad educativa.

Es importante anotar que la política educativa ha intentado hacer una «mayor intervención sobre los grupos que históricamente han sido los más excluidos y desfavorecidos en el acceso a la educación» (CRECE, 2004, p. 46). Es por ello que desde el Proyecto Educación para el Sector Rural (PER) se propone la implementación de propuestas educativas *innovadoras* para el medio rural. El PER propone una articulación directa entre la escuela rural y la producción económica, sin embargo, para finales de la década de los 90, el informe de implementación del PER reporta «una precaria o nula relación entre la escuela rural y la actividad productiva, la dispersión de las instituciones educativas en relación con la población atendida, la deficiente gestión de la educación en el ámbito rural y la falta de apropiación de las comunidades rurales de los propósitos y objetivos de la educación» (p. 49). En este sentido se observa que si bien hay un mayor interés por parte del gobierno nacional en la educación y *desarrollo* de las poblaciones del sector rural, el enfoque desde el discurso del desarrollo propio del capitalismo no resuelve las necesidades reales de los contextos rurales.

Dentro de los componentes del PER se encuentra *la cobertura y calidad de la educación básica*, y dentro de éste, que una de las acciones es la cualificación de las



Facultad de Educación

Escuelas Normales Superiores. Anexo a esto, dentro de la primera fase del PER (tres en total, a llevarse a cabo entre el 2000 y 2010) se encuentra como meta desarrollar una red con las 40 escuelas normales superiores seleccionadas. Es allí cuando algunas ENS responden al llamado ministerial para fortalecer la formación de maestros que se proponen ejercer en los contextos rurales, haciendo consciente, como lo señala Zamora Guzmán (2011) que históricamente sus egresados han estado vinculados a las ruralidades desde modelos que se han asumido experiencias educativas innovadoras para el mejoramiento de la calidad educativa, entre ellas, Escuela Nueva y Aprendizaje Tutorial SAT.

Algunas de estas ENS incorporan en su currículo cursos sobre Escuela Nueva y otros modelos educativos flexibles asumidos dentro de la política educativa nacional, posibilitando prácticas pedagógicas e investigativas en el contexto rural de influencia. Como se mencionó en el capítulo 1, en Antioquia cuatro escuelas normales³⁹ inician la renovación curricular de cara a afrontar la educación rural. Otro de las experiencias reconocidas es la de la Universidad Católica de Oriente en Marinilla, quien abre una licenciatura para educación rural (cerrada posteriormente) y quien además dinamiza prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del municipio, incorporando, con apoyo de la administración municipal, proyectos productivos sostenibles. Si bien este tipo de experiencias dejan ver el enorme interés suscitado en las instituciones de educación superior desde su tarea de formadores de maestros, para atender, desde la cualificación la educación rural; las experiencias nacionales que antecedieron estos nuevos esfuerzos no se registran en el estado del arte aportado por CRECE con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras cosas, por el marcado interés de reportar en cifras, los avances, pero también las dificultades de la educación rural en el país.

Además porque, los años 80 y 90 fueron escenario de profunda movilización del magisterio colombiano, desde las cuáles se conocieron experiencias pedagógicas en el marco de la Expedición Pedagógica, y a la cual se acogieron también las escuelas normales, entre ellas, la de Santa Rosa de Osos. Allí llegó el profesor Jesús Alberto

³⁹ Jericó, Marinilla, Frontino y Caucasia (Zamora Guzmán, 2011).



Facultad de Educación

Echeverri con el equipo líder de la Facultad de Educación (Universidad de Antioquia) para enriquecer la discusión, reflexión y construcción de los referentes pedagógicos y didácticos de la formación y práctica docente; así como el asentamiento de las bases para la sistematización de la experiencia de formación institucional. Esta referencia fue posible rastrearla en los documentos institucionales que reposan en el Archivo Pedagógico de la ENS.

Ahora bien, el informe que presenta CRECE consolida el impacto de la política educativa en la consolidación de la educación rural colombiana, materializada en los modelos educativos (escolarizados y no escolarizados⁴⁰) que promueve el PER, además de un diagnóstico de la educación rural que evidencia la crisis en la relación escuela – contexto por la desatención con las necesidades reales de las ruralidades. Es entonces necesaria la discusión hoy desde la formación de maestros y su práctica pedagógica por la manera como inciden estos modelos educativos en los contextos rurales y sus dinámicas sociales, económicas y familiares. Pero también, cómo ha sido la oferta de la educación rural y si se ha garantizado el acceso en todos los niveles de la educación; porque una de los mayores obstáculos continúa siendo la deserción escolar, por las condiciones de las poblaciones rurales, entre ellas, ser población *flotante* o dispersa, migrar a la ciudad, o tener poca oferta en la educación media, técnica y superior; y también que cuando los estudiantes rurales deben trasladarse a una institución educativa urbana, se cambia a otro modelo educativo.

En el caso de la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos, la vinculación de escuelas rurales implica el reto de hacer una comprensión mayor de la crisis que atraviesa la educación rural en el país, y también de comprender y analizar su incidencia como institución *administradora* en los contextos rurales adjudicados. Aunque esta administración que ejerce sobre las escuelas rurales sea una respuesta gubernamental a la permanente desfinanciación que viene ejerciendo en el sector educación. Esto implica disminución en el gasto público, pero aumenta la crisis de la educación rural en tanto se

⁴⁰ Escolarizados: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Telesecundaria y Postprimaria. No Escolarizados: Sistema de Aprendizaje Tutorial, Servicio de Educación Rural (SER) y CAFAM. Es de anotar que algunos de los no escolarizados, como el SAT persiste hoy en algunas zonas del departamento de Antioquia gracias a la voluntad de entidades gubernamentales y no gubernamentales.



Facultad de Educación

abandonan aún más las escuelas rurales y a los maestros y maestras en ejercicio y disminuye la posibilidad de replantear a la educación rural como *proyecto cultural latinoamericano* (Cesder, 1998) que busca responder a la relación escuela- producción económica en una perspectiva globalizada.

Además, porque se ha demostrado una alta incidencia de las condiciones culturales características del medio rural en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica una mayor formación y cualificación del maestro y la maestra inserta en las ruralidades, y el aprovechamiento de las circunstancias del medio rural para enriquecer su enseñanza (CRECE, 2004).

¿Qué significa para un maestro encontrarse por primera vez con una escuela rural?

En los diarios de campo y en los informes de salida de campo de los estudiantes del PFC, se dibuja una cartografía de la escuela rural en tanto se inserta una breve caracterización del contexto social, familiar y escolar, considerando las prácticas propias de los campesinos, entre ellas, la agricultura y ganadería, actividades en las que participan los propios estudiantes. Así mismo se percibe en estos documentos que el encuentro con las escuelas rurales de parte de los estudiantes está marcado por el descubrimiento de una escuela más allá de los muros urbanos, en la que se implementan otras formas de trabajo escolar entre ellas, la multigrado, en las que se diferencia el rol del maestro que recibe el apellido de rural.

En este encuentro con la escuela rural, es menester resaltar, tal y como lo señala el maestro rural en ejercicio entrevistado, que el hecho de que la Escuela Normal ofrezca el curso de educación rural y posibilite algunas prácticas pedagógicas ayuda a que en el ejercicio rural de la docencia existan menos temores de parte del maestro para hacerse cargo del aula multigrado, y sobre todo por el rol que se demanda del mismo, en tanto *promotor social de cambio*.



En la relación que se teje del currículo con la ruralidad, es necesario revisar la situación actual de los estudiantes que pertenecen a las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal, pues no sólo la distancia geográfica es un factor diferenciador entre lo urbano y lo rural, sino que, también lo es el acceso a la básica secundaria. Ocurre que, al declararse la ENS como institución educativa del sector público que se suscribe en la jornada única, se reducen las posibilidades para abrir cupos a los estudiantes de la zona rural, ya que sólo se atienden dos grupos de estudiantes por cada grado, tanto en la básica primaria como en el bachillerato. Esto abre una brecha en el acceso de los estudiantes rurales, pues se podría pensar que por pertenecer a la EN deberían continuar su bachillerato allí luego de culminar su ciclo en la escuela rural primaria, cosa que no ocurre, porque normalmente se registra un número considerable de estudiantes en el grado quinto de la sede urbana.

Esta situación también implica la percepción de que en tanto ejercicio de la política educativa, se trata de reducir los recursos para la gestión administrativa de las escuelas rurales, adscribiéndolas a una institución de naturaleza urbana, para reducir el nombramiento de directores y coordinadores rurales.

Lecturas de los maestros en formación en clave contextual

En los textos revisados a propósito del curso “Didáctica de la lengua extranjera”, se propuso hacer una reflexión de la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela rural; la mayoría de ellos respondieron a la política nacional de bilingüismo, enmarcada en los objetivos de desarrollo y progreso de los “pueblos tercermundistas”, expresión por demás que margina a las culturas y naciones latinoamericanas:

«En el documento “prioridades y estrategias para la educación” publicado por el Banco Mundial (1996) se argumenta cómo la educación responde a la producción de ciertos conocimientos que genera capacidades relacionadas con el crecimiento económico y en consecuencia con la reducción de los índices de pobreza en países con bajos ingresos» (Mira, 2018, p. 2)



Facultad de Educación

Otra de las tendencias en estos textos es el uso de tecnologías en la escuela rural, por lo que se denota la influencia de programas externos que continúan llegando a la escuela, sin problematizar la enseñanza en la escuela rural o en la escuela multigrado:

«el decreto 3012 argumenta la importancia de asumir las nuevas tecnologías como parte esencial del currículo, ya que establece como uno de los núcleos del saber el uso pedagógico de los medios de comunicación e información y el manejo de una segunda lengua” Universidad Pedagógica Nacional (2004, p. 55)».

En este apartado y en otros trabajos académicos de los estudiantes se marca un especial interés no sólo por el uso e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela, a propósito de la contemporaneidad, sino también por el diseño curricular, en tanto

«se puede decir que la innovación educativa es uno de los conceptos más necesarios que una institución educativa debe tener en cuenta, sobre todo para los currículos, porque por medio de ésta se pretende cambiar y mejorar la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los maestros, directivos y estudiantes, con el fin de cambiar según la época, el contexto y/o cultura en la que la institución se vea comprometida» (Proyecto de investigación PFC, 2018).

Comunidad indígena

En relación a los trabajos académicos presentados en el curso de Didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera, se encuentra que en general pocos de estos textos tienen en cuenta al currículo articulado con el contexto de enseñanza, para construir su pertinencia en la escuela. Tan solo uno de ellos nombra a la comunidad indígena y la posibilidad de enseñar una segunda lengua no como “instrumento de poder” sino como posibilidad de conocer otras culturas:

«Resalto el papel que juega la escuela, para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza, pues a través de ésta, donde el estudiante tiene la posibilidad de interactuar con el conocimiento y adentrarse más a este, a tal modo de lograr en él, aprendizajes significativos. De esta manera, la escuela debe despertar en el estudiante, la capacidad de investigar e indagar nuevos aprendizajes. De igual modo, debe implementar en su currículo, metodologías que acerquen más al estudiante a una



segunda lengua, para que vean en ella una nueva oportunidad para explorar nuevos mundos» (Muñoz, 2018. P. 3).

En este sentido, se acentúa la expresión de las ruralidades y la lectura que hace de ésta el currículo escolar y los maestros en formación, en el encuentro con la comunidad indígena, más que en el propio espacio geográfico de la municipalidad.

Los maestros en formación participantes llevaron a cabo una salida de campo a un resguardo indígena del suroeste antioqueño, en la cual hicieron práctica de observación en la escuela de dicha comunidad. En los informes que presentaron los estudiantes se hace una lectura del lugar de la maestra dentro de la comunidad y de sus funciones ejercidas en la escuela rural que orienta, lectura que podría ser prejuiciosa desde algunos aspectos porque se asume que la maestra debería pertenecer a la propia comunidad indígena, pues se corre el riesgo de no insertar elementos de la cultura *embera chamí* en el currículo escolar, a pesar de que se orienta el aprendizaje de la lengua materna, además del castellano, y que además la maestra pertenece a otra comunidad indígena, que es la *embera katío*, por lo que este debería ser un elemento positivo en términos del encuentro cultural y de la articulación de saberes ancestrales y comunitarios, con los saberes que se privilegian en la escuela pública.

En este sentido se encuentra que es una preocupación generalizada de los estudiantes, el que las escuelas rurales que se inscribe en la metodología Escuela Nueva, pueda articular los saberes y prácticas culturales propios de la comunidad indígena, respetando la organización social y política interna de la misma, además de la relación que se teje con la tierra y el espacio geográfico.

En contraste con las reflexiones que hacen los estudiantes respecto de las escuelas rurales inserta en las comunidades campesinas de Santa Rosa de Osos, aquí hay una mayor preocupación por la relación escuela-comunidad, escuela-contexto, escuela-cultura; y por pensar una formación de maestros «que atienda a las exigencias y necesidades de los estudiantes de un determinado contexto, a tal modo de brindar herramientas que faciliten la enseñanza, el aprendizaje y el gusto por adquirir conocimientos» (Informe de salida de campo. Cursos: Sociología de la Educación y Sujeto y Educación, PFC).



3.5.2. Recapitulación.

La innovación educativa en el marco del diseño de recursos para la enseñanza y del uso de las tecnologías para el acceso a la información y la comunicación, es una preocupación para los estudiantes del PFC respecto de la enseñanza en los contextos rurales; por lo que la relación currículo-ruralidad se teje principalmente a partir de las propuestas de intervención de corte didáctico y pedagógico que realizan los estudiantes en las escuelas rurales, y que se materializa a través de la innovación educativa.

La fortaleza en la línea que ha decidido acoger con mayor vehemencia la ENS de Santa Rosa de Osos es la capacidad reflexiva de los maestros y maestras en ejercicio (sean formadores de maestros, en formación o cooperadores) de rescatar la riqueza de los contextos rurales con sus diversidades, para acoger o no los modelos educativos propuestos; y también, en la capacidad de instaurar prácticas de soberanía sobre los territorios que favorezcan la relación con la tierra y el medio ambiente, en tanto en algunas zonas rurales del municipio persisten prácticas poco ecológicas, como la minería y la deforestación. En este sentido es posible que, cuando los maestros en formación caracterizan desde sus prácticas pedagógicas investigativas los contextos rurales, indicando aspectos de las interacciones humanas dentro de un determinado modelo educativo, está la posibilidad de sembrar la inquietud por la pertinencia o no de ese modelo, para no caer en su potenciación o legitimación desde, por ejemplo, el diseño de material didáctico o pedagógico.

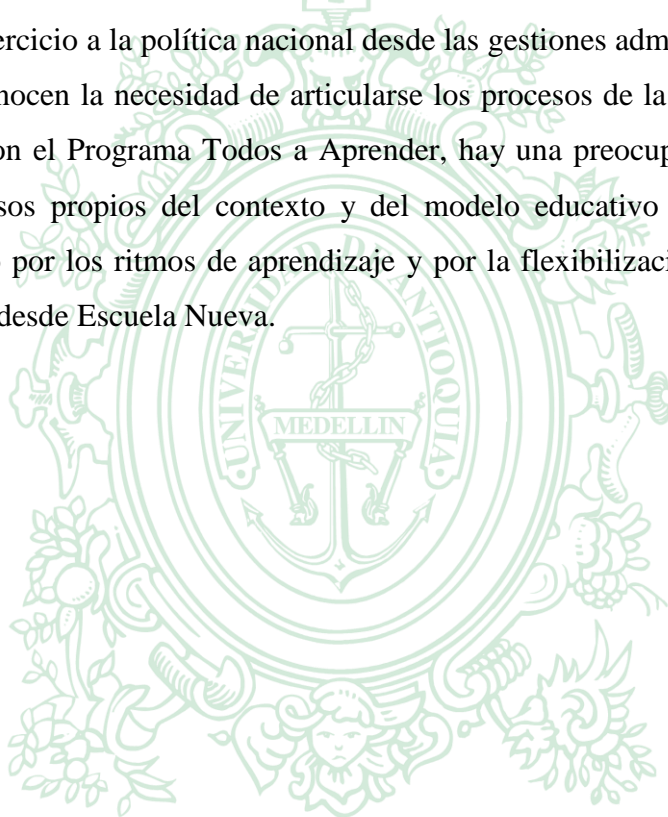
Es menester destacar que vienen narrándose por parte de los maestros en ejercicio las prácticas educativas rurales de un modo distinto, lo que le abre la posibilidad a la ENS de volver sobre estos primeros acercamientos de sus maestros insertos en el PFC o egresados, para sistematizar experiencias educativas rurales, esto desde la vía de la reflexión inclusive de su misión institucional.

Así mismo se ha hecho la pregunta por lo que significa el “apellido *rural*” de la educación. Este va más allá de un modelo flexible y del intento de homogenizar algo que es por naturaleza diverso, así como lo humano y las distintas imágenes que se han presentado del maestro y la maestra rurales.



Facultad de Educación

Cuando uno escucha a sus colegas, maestros y maestras rurales de la ENS, y digo rurales porque es un apellido que van construyendo en su hacerse constante maestro vinculado con contexto que es diverso desde lo familiar, lo económico, lo social y lo político. Es y se hace maestro rural, según la demanda de ese contexto que habita. Pero decía, que escuchar a estos maestros en el encuentro colectivo en la sede urbana, indica que si bien responden en su ejercicio a la política nacional desde las gestiones administrativa, de aula y comunidad, y reconocen la necesidad de articularse los procesos de la ENS, entre ellos, el trabajo conjunto con el Programa Todos a Aprender, hay una preocupación constante por sostener los procesos propios del contexto y del modelo educativo inserto en ella, por ejemplo, el respeto por los ritmos de aprendizaje y por la flexibilización en la promoción escolar planteados desde Escuela Nueva.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4.

Conclusiones y recomendaciones

Imágenes de maestros y maestras rurales

- En cuanto a las imágenes que se suscitan del maestro rural, leídas con los participantes de la investigación, se encuentra una diversidad de percepciones pero a la vez algunas de común acuerdo como la imagen del **maestro innovador y creativo**, y principalmente la imagen del **maestro gestor social**, en la que éste permite el acceso al conocimiento y a la cultura escrita para la configuración de ciudadanos y la migración a la ciudad y a lo urbano para el ejercicio de alguna profesión; sin embargo, esta consecuencia entra en tensión en tanto se asume la responsabilidad de la escuela rural y del maestro rural de aportar al desarrollo local, al fortalecimiento del campo y a la relación de los campesinos con la tierra. Esta imagen del líder social se asume entonces como una exigencia del contexto, en la que el maestro es transformador de situaciones y articulador de procesos con diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales; así mismo se lee a la escuela como “un vehículo para el progreso”, en tanto hay mayor arraigo en los contextos rurales de la creencia en una escuela que sirve de tránsito para emigrar del campo. Se reitera entonces que las imágenes que aporta este estudio al campo de la educación rural, están condicionadas por los contextos de la práctica pedagógica de los maestros y las maestras, encontrando que éstos vienen asumiendo una postura crítica que reivindica la riqueza de la diferencia entre el ejercicio urbano y rural de la docencia.
- Dentro de las percepciones que se tiene sobre el maestro rural no emerge el género como un eje fundante de la imagen y del ejercicio rural de la docencia por parte de la mujer, en tanto históricamente se ha registrado mayor número de maestras mujeres en la ruralidad; aspecto que además se puede corroborar desde los relatos tejidos en el taller *Imágenes de escuela* llevado a cabo con los estudiantes del PFC, las entrevistas hechas a los maestros en ejercicio y la historicidad de las escuelas normales del país. Así mismo se encuentra que, esas mujeres maestras rurales han servido de referente para descubrir la pasión y el sentido de ser maestro, en los maestros en ejercicio que se vincularon a este estudio.



- La Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío tiene como eje misional, la **formación de maestros** considerando postulados del humanismo cristiano, entre ellos, educar desde la integralidad del ser humano, poniendo como centro de la enseñanza al estudiante, a quien se debe acompañar según los principios del Sistema Preventivo Salesiano; en este sentido, se propone una figura del maestro como **acompañante, guía y orientador** que interiorice el espíritu de familia e incluso la figura de autoridad propia de un padre de familia. También se encuentra que dentro de la mirada institucional está la imagen de un **maestro inspirado en la vocación influenciada por la fe religiosa**, desde la cual el maestro educa con el ejemplo, con la imitación de “Cristo”, en el ejercicio de la caridad, del amor paternal, de los valores cristianos y morales. Si bien dentro de las imágenes de maestros y maestras rurales que se construyen, se evidencia una diversidad en las percepciones de los maestros, según los roles y funciones que se ejerzan (desde lo institucional y lo contextual) en las prácticas de aula cotidianas, estas dos imágenes proyectadas desde el currículo institucional no se perciben aún en los maestros y maestras rurales, además porque uno de los principales roles de éstos es ser “toderos” en el sentido de ejercer las funciones propias de la gestión administrativa, de aula y de contexto.
- Otro aspecto es que hay unas prácticas pedagógicas diferenciadas según la diversidad de los contextos rurales, o bien, ruralidades, en atención a esa exigencia de concebir la riqueza en lo social, lo familiar, lo económico lo político y lo geográfico de los contextos de enseñanza. Es por ello que resulta necesario acentuar el apellido rural en plural, como una exigencia para replantear las prácticas docentes y por ende, la visión del *proyecto educativo cultural rural*.

Currículo ENS Pedro Justo Berrío 1 8 0 3

- La ENS tiene como eje transversal a **la pedagogía**, la cual se trabaja como área del saber en todos los niveles de la educación (educación inicial, básica primaria, básica secundaria, media y formación inicial de maestros) y cuyo enfoque es la pedagogía



Facultad de Educación

salesiana, considerando los postulados de los italianos Juan Bosco y María Mazzarello. Sin embargo, la pedagogía como campo abre la posibilidad de reflexionar constantemente el quehacer docente por lo que al asociarla al componente investigativo, se enriquece la cultura del **maestro investigador**, una imagen en construcción del maestro en ejercicio de la Escuela Normal.

- La práctica pedagógica está haciendo la transición a considerar el rol del **maestro investigador**, por lo que la investigación se convierte en la base de la práctica pedagógica a través de la política institucional de investigación (2018), la cual se viene implementando en el Programa de Formación de Maestros. Esto devela el interés de la ENS de abrir espacios de reflexión pedagógica, que alimenten a su vez los núcleos pedagógicos en el reto de formular, implementar y evaluar proyectos de investigación de cara a la realidad contextual, para poner en el centro los problemas educativos que son transversales en la institución, tanto en lo urbano como en lo rural. Pese a esto, podría percibirse aún como un ideal, en tanto se requieren espacios institucionales para el ejercicio de la **investigación pedagógica**.
- Se destaca la existencia del Archivo Pedagógico y el Archivo del PFC en la Escuela Normal, como una herramienta no sólo de consulta sino de sistematización del saber pedagógico producido por la comunidad educativa y también como una suerte de memoria viva de las prácticas educativas y los saberes que se construyen a partir de allí, y considerando además que en el archivo pedagógico reposan las *historias de vida de maestros*, que dan cuenta de los legados en la formación de una Escuela Normal, pero también de las prácticas pedagógicas propias de un contexto educativo. En este sentido, es importante recuperar la sistematización de experiencias pedagógicas, como una metodología que contribuye a mantener viva, enriquecida, la memoria pedagógica de la Escuela Normal, pero también la reflexión constante de su práctica pedagógica. Así, el archivo pedagógico como «campo aplicado posibilita tomar conciencia sobre la formación docente como objeto de análisis de la experiencia reflexiva del maestro y el alumno-maestro» (Aguilar y otros, 2007, p. 90).



Currículo – Ruralidad

- La pregunta por los **contextos rurales** dentro del currículo de la ENS es una pregunta muy reciente, que se materializa desde la caracterización de los centros educativos rurales anexos a la institución desde el año 2005, caracterización realizada en el marco de la visita de acreditación del Ministerio de Educación Nacional, llevada a cabo en agosto de 2018. Esta pregunta ha puesto en el foco del quehacer institucional la necesidad de fortalecer la formación de sus maestros en ejercicio (formadores de maestros, en formación, adscritos a las escuelas rurales) de cara a afrontar el reto de la educación rural, o bien, las educaciones rurales en plural, con predominancia de los modelos educativos impulsados por el gobierno nacional, como Escuela Nueva y Postprimaria, lo que implica ampliar la mirada de dichos modelos hegemónicos para visibilizar otras educaciones en los contextos rurales.
- La visibilización de lo rural se da a través de la práctica pedagógica investigativa, cuyo interés por las prácticas de la **educación rural** se viene fortaleciendo desde los últimos dos años, observando y acompañando procesos en las escuelas rurales anexas, además de diseñar material didáctico para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Es de anotar que los componentes didácticos y pedagógicos son la fortaleza del **currículo** en el PFC. Sin embargo, y como ocurre en este mismo informe, es menester fortalecer el reconocimiento de las diversidades de los contextos, en el entendido de que no es solo una ruralidad, homogeneidad que promueve la política educativa nacional, sino unas ruralidades que dan apertura a la visibilización de múltiples prácticas pedagógicas de maestros y maestras rurales que replantean constantemente su quehacer y su incidencia y articulación con los contextos reales de la enseñanza.
- En la historia de la ENS como formadora de maestros se reconoce que muchos de sus egresados han ejercido en el contexto rural, considerando además que la principal



Facultad de Educación

característica de la población rural del municipio de Santa Rosa de Osos es campesina y dispersa, por la llegada permanente de familias de otras zonas que acogen ofertas temporales en lo laboral, lo que demanda un reto mayor en la pertinencia de los modelos educativos rurales para atender las necesidades de las poblaciones, y también los nuevos retos en la soberanía de los pueblos y la relación con la tierra y el medio ambiente; y que si bien se han orientado prácticas pedagógicas en las escuelas rurales incluso antes de la llegada de los modelos educativos flexibles, tal y como lo referencian algunas maestras con experiencia en el PFC, la visibilización de **las ruralidades** y las prácticas educativas que allí se insertan es un elemento muy reciente a nivel institucional y que obedece a la condición no sólo del contexto sino también a la adhesión de escuelas rurales para favorecer la gestión administrativa.

- En el currículo del PFC ha tenido trayectoria el estudio del modelo educativo flexible **Escuela Nueva**, principal modelo inserto en las ruralidades del municipio de Santa Rosa de Osos; en este sentido el encuentro con la educación rural lo vivencian los maestros en formación desde este modelo, sin embargo hace falta fortalecer aún más procesos de reflexión pedagógica acerca de las educaciones rurales que se propician en el contexto santarrosano, evaluando la pertinencia de los modelos y la apertura a nuevas prácticas en la relación escuela- comunidad.
- En la ENS se encuentra dentro de los tipos de maestros al **maestro rural**, quien se visibiliza a través de la adhesión de las escuelas rurales y de la implementación del microcentro rural como comunidad académica. Si bien su práctica se orienta en los modelos educativos flexibles principalmente en la Escuela Nueva, la planeación dentro del currículo propone un modelo en el que puedan transversalizarse los saberes, considerando las cartillas como material de aprendizaje; por lo que continúa siendo un reto institucional la articulación con la planeación que se implementa en la sede principal (urbana) desde el diseño de microcurrículos (planes de área) y de otros elementos institucionales como el modelo pedagógico basado en la *dialogicidad* del modelo socio-crítico y el sistema preventivo salesiano.



Facultad de Educación

Sin embargo, este elemento da muestra de que si bien la inserción de las escuelas rurales en la educación urbana obedece más al interés de la política educativa por reorientar los recursos en educación y ejercer control en las escuelas rurales a través de la gestión administrativa, en cuanto a la gestión del contexto y de aula (para usar términos propios de la política educativa –guía 34, MEN-) continúan siendo procesos autónomos de las escuelas rurales, en tanto hay diversidad de ruralidades y de dinámicas escolares; y que la **recomendación** para la Escuela Normal santarrosana en este aspecto es que fortalezca esta autonomía acompañando a sus escuelas rurales en la lectura de contexto, el fortalecimiento en la relación comunidad-escuela y en la revisión de los materiales dispuestos para el aprendizaje, entre otros elementos. En este sentido, también es importante evaluar el acompañamiento del Programa Todos a Aprender en los procesos de planeación curricular, evaluación escolar e implementación en general de la política educativa vigente, de los maestros y maestras rurales, dado que se considera que este tipo de intervenciones, así como la propuesta pastoral, son nuevas maneras de colonizar la escuela rural.

- Se reconoce la fortaleza de la Escuela Normal de Santa Rosa de Osos en el acercamiento que propicia a las ruralidades desde la práctica pedagógica y el curso de Educación Rural, en tanto los maestros que llegan a ejercer en la ruralidad tienen algunas bases pedagógicas y de conocimiento de los modelos educativos flexibles para propiciar la interacción con los contextos y con las dinámicas propias del aula. En este sentido se hace una recomendación a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para fortalecer desde su currículo la formación de maestros para los contextos rurales, especialmente en sus sedes regionales como la del municipio de Yarumal, donde hay un alto porcentaje de maestros en ejercicio insertos en las ruralidades de la región. Esto sin demeritar el reto de las instituciones de formar para la enseñanza en contextos diversos, con poblaciones diversas.

Recomendaciones para este estudio



- Queda como reto para este estudio, fortalecer el componente metodológico dentro de una investigación pedagógica, movilizada desde mi propio lugar de maestra de aula. Quizá, y muy tímidamente haya dado cuenta de las carencias propias a lo largo de este informe, para articular las voces de los maestros y maestras participantes en el análisis riguroso que amerita este tipo de estudios, y más aún en lo que atañe a la educación y a la escuela. Sin embargo, como dice Séneca, «nuestro defecto es aprender más de la escuela que de la vida» y en mi vida hay un eje transversal en este momento que es ser maestra. Y escribir para la academia, implica de entrada una tensión con la forma de investigar en la academia. Pero esa será discusión de otro momento. Lo que sí reconozco es que es muy posible que haya caminado sólo por las ramas de lo que significa hoy en Colombia, el proyecto escuela rural y educación rural. Y que al preguntarme por el maestro que enseña en los contextos rurales, me resulte difícil dialogar desde, con y para la institucionalidad, sea la escuela, el Ministerio de Educación o la universidad. Y ese diálogo profundo está en deuda, en tanto requiero de una mayor inmersión en el medio rural y en los procesos de formación de maestros que orienta la ENS para un contexto mayormente religioso y conservador como el santarrosano. Pero también, porque aproximarse a la investigación académica, implica una conciliación permanente entre lo cualitativo y lo cuantitativo, un desprenderse de lo tradicional del método científico para asumir con mayor rigor en la práctica, otras formas de acercarse a la comprensión de la realidad. Insisto, esta discusión podrá plantearse en otro momento.
- Para finalizar, quiero plantear algunas preguntas que continúan en el horizonte y podrán aportar a otras investigaciones, tales como: ¿Cuáles son los referentes pedagógicos latinoamericanos en el currículo de las Escuelas Normales que ayudan a configurar una educación rural latinoamericana?, ¿cuáles experiencias de maestros y maestras rurales se pueden considerar dentro de un estado del arte de la educación rural colombiana como *experiencias pedagógicas alternativas*?, ¿Cómo se ha dado el proceso de acogida o no, implementación de la política educativa más reciente, en relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje en la educación rural que impulsa la Escuela Normal?. ¿Qué



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

formas de lectura y escritura se tejen en los estudios encaminados por el enfoque de la investigación pedagógica?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias

Aguilar, D. y otros (2007) *Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. Aproximaciones para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las escuelas normales superiores*. En: Revista Pedagogía y Saberes N° 26. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Barragán Gómez, R. y Gómez Moreno, W. (2010) *Maestros, Imágenes e Imaginarios. Prácticas de saberes en relación con la didáctica de la imagen*. Parte de: Revista Pedagogía y Saberes, N° 32. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Biasoli, O. M. (2016) *Enseñar, aprender y desaprender. Un encuentro impostergable en la educación rural*. Tesis de doctorado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/tesis/handle/11185/866>

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Cesder (1998) *Educación para el medio rural: una propuesta pedagógica*. México: Castillo.

Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales, CRECE (2004) *La Educación Rural en Colombia. Estado del arte*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Corrales Sánchez, O. y Jiménez Carrillo, M. (1994) *El docente como investigador*. En: *Revista Educación*, N° 18.

Cuartas Castrillón, L. (2014) *La formación lectora en la escuela rural. Perspectivas y reflexiones a partir de la práctica pedagógica*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Repositorio Digital. <http://hdl.handle.net/123456789/1533>

Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2018) *Política Institucional para la Investigación*. Santa Rosa de Osos.



Farah Quijano, M.A. (2012) *Reseña del libro abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Parte de: *Revista Controversia*. N° 199. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP.

Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, Redmena (2007) *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Herrera-González, J.D. (2010) *La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica*. En: *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación Vol.3 N° 5. Bogotá: Universidad Javeriana.

Instituto de Estudios Regionales (2007) *Norte Desarrollo Regional: una tarea común universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Lara, L. y De Osorio, A. (1990) *Metodología del taller*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones CIUP.

López González, E. y otros (2003) *Propuesta de un modelo pedagógico para la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío y Ambientes Salesianos*. Santa Rosa de Osos: Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013) *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio del Trabajo (2018) Resolución N° 3546 del 3 de agosto. *Por la cual se regulan las prácticas laborales*. En: Diario Oficial. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.



Navarro Higueta, R.M. (2012) *Más allá de la escuela: imágenes de maestro que se construyen en contextos no escolares*. Tesis de Grado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Parra Sandoval, R. (1996) *Escuela y modernidad en Colombia*. Tomo II: La Escuela Rural. Colombia: Tercer Mundo Editores.

REDMENA (2008) *Investigación y formación de maestros*. Grupo calidad de la educación y PEI. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Restrepo Álvarez, R. y Ospina Raigoza, V. (2014) *Los enfoques curriculares presentes en los planes de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Santa Rosa de Osos*. Tesis de grado. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ríos Beltrán, R. (2012) *Miradas y usos del concepto apropiación. Reflexiones introductorias*. En: Revista UIS Humanidades. Vol. 40, No. 2. Julio – Diciembre. Universidad Industrial de Santander.

Sánchez Gamboa, S. (1998) *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Secretaría de Educación Departamental (2011) Circular N° 000112 del 28 de febrero. Por la cual se dan *orientaciones para dinamizar la gestión escolar a través del microcentro rural zonal, municipal y subregional*.

Torres Carrillo, A. (2009) *Vigencia y perspectivas de la investigación participativa*. Parte de: Revista Mediaciones, N° 9. Medellín: UNIMINUTO.



Valencia De Jaramillo, N.A.; García Monsalve, A. y Arias Giraldo, J.M. (2007) *Informe de investigación: sistematización y currículo que promueve la educación pertinente a la nueva ruralidad*. Rionegro (Antioquia): Universidad Católica de Oriente.

Zamora Guzmán, L.F. (2008) *Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible*. En Revista Conversaciones Pedagógicas, No 6. Rionegro, Antioquia: Universidad Católica de Oriente.

Zamora Guzmán, L.F. y otros (2011) *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Universidad Pedagógica Nacional.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexos

Nº 1: Taller pedagógico.

Taller 1: Imágenes de escuela

Orienta: Luisa Fernanda Cuartas Castrillón⁴¹

Participantes: Estudiantes del V semestre del Programa de Formación Inicial, Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.

Fecha: 6 de septiembre de 2018

Inicio:

- Se leerá el relato “La función del arte”, de Eduardo Galeano. Hacer énfasis en el rol de los participantes en el camino investigativo.
- Se entregará a los participantes el consentimiento informado.
- Se nombrará al relator del encuentro (externo).

Momento 1: Memorias escolares

Partir de la propia experiencia escolar, nos permitirá construir concepciones e imágenes de la escuela que habitamos; por lo que:

«La escuela es un tiempo y un lugar donde no sólo se enseñan y aprenden unas cosas y se dejan de enseñar y se olvidan otras. Es también un tiempo y un lugar en el que ocurren cosas divertidas y también tristes, donde unos y otras estudian las lecciones, escriben en los cuadernos, juegan en el patio y conversan en las felices horas del recreo; donde habitan las ilusiones y también los desencantos; donde afloran las sonrisas, aunque a veces también aflora el llanto; donde se sufre con el dolor del fracaso y se goza con el placer del éxito; donde se dormita cuando sobreviene el hastío de las horas de la monotonía de las aulas, y donde se escriben mensajes en los pupitres a golpe de bolígrafo o a punta de navaja» (Lomas, 2007. p 13).

Para el taller, cada participante traerá una fotografía de su vida escolar, además de un objeto que le sea significativo. Desde allí se revisarán colectivamente las construcciones que hemos hecho de la escuela desde su misión, funcionamiento, mobiliario y rituales, entre otros.

**** Se observarán las fotografías y se comentarán sus elementos colectivamente.**

Preguntas movilizadoras:

- ¿Qué fotografía hubieran querido tomarse en la escuela? ¿Por qué?

⁴¹ Docente de Lenguaje. Estudiante de Maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad Cultural. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



Facultad de Educación

- ¿Qué objeto, elemento, experiencia fue más significativa durante el período escolar?
¿Por qué?
- Desde estos elementos, ¿qué tipo de escuela y de maestro se leen?

Nota 1: Se puede hacer a través de palabras clave: memoria, ritual, norma, instrucción, patio, recreo...

** Se pedirá a los estudiantes que se dividan en cuatro grupos, y socialicen el tipo de objetos traídos y lo que representan. Luego se aportará a la discusión colectiva.

Material: Hojas de block y lápices.

Momento 2: Metáfora del camino

Se propone la construcción de un esquema personal en el que sea posible señalar los hitos, obstáculos, momentos significativos de la formación (en los niveles de la educación básica, secundaria y media, además del ciclo complementario). Para ello se marcará un momento de Salida o Inicio y otro de Llegada o Meta; con sus rupturas, intersticios, bifurcaciones. Pueden emplearse dibujos, imágenes, descripciones, citas o palabras clave.

Tener en cuenta:

- Hitos de la biografía escolar.
- Decisión de ser maestro.
- Camino recorrido (formación, práctica)
- Concepción de escuela y de maestro.

Materiales: papel bond o craft y marcadores.

Momento 3: Tejer en común

Construcción colectiva de concepciones de escuela y formación, a partir de las experiencias tejidas desde la biografía escolar y el camino recorrido.

Momento 4: La investigación como camino formativo

Presentación de ruta de investigación del proyecto: *Relación currículo-ruralidad tejida a partir de las imágenes de maestros y maestras (en, para lo) rural. Santa Rosa de Osos (Antioquia).*

Material: Esquema resumen del diseño metodológico.



Nº 2: Formato de relatoría.

Proyecto de investigación:
Relación currículo-ruralidad tejida a partir de las imágenes de maestros y maestras (en, para lo)
rural. Municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia)

Relatoría N°

Nombre del Taller N° __:	
Participantes:	
Orienta: Luisa Fernanda Cuartas Castrillón, estudiante de maestría.	
Lugar:	Fecha:
Descripción de cada momento del taller: Momento 1: Momento 2: Momento 3:	
<u>Discusión y reflexiones:</u>	
Construcciones conceptuales (¿qué categorías se nutren o emergen de la discusión colectiva?):	
Conclusiones y aperturas:	
Anexos (Fotografías del encuentro)	
Elaboró:	



Nº 3: Formato de ficha de lectura.

Ficha de Lectura¹ para la revisión documental

Esta ficha tiene como propósito registrar los aspectos bibliográficos y conceptuales de los documentos institucionales (entre ellos, PEI, documentos rectores, proyectos de investigación, diarios de campo, cuadernos bitácora) para el análisis preliminar de los aportes a las categorías: maestro, currículo, práctica pedagógica, contexto-ruralidad, educación rural, escuela rural, formación.

1. Descripción Bibliográfica

+	Título:
	Autor(es):
	Fecha de publicación:
	Tipo de documento (trabajo de grado, documento institucional...):
	Palabras Clave (s):
	Resumen (aproximadamente 500 palabras):
	Aportes generales a los objetivos del proyecto de investigación:



2. Aportes a las categorías

2.1. Maestro

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--

2.2. Currículo

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--

2.3. Práctica pedagógica

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--

2.4. Contexto - ruralidad

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--



2.5. Educación rural

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--

2.6. Escuela rural

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--

2.7. Formación

¿Cómo se define en el documento? (cita textual, paráfrasis o inferencia)	
--	--



Nº 4: Formato consentimiento informado.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación en el proyecto de investigación: Relación currículo – ruralidad tejida a partir de las imágenes del maestro y la maestra (en, para lo) rural. Municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia).

El proyecto de investigación inscrito en la Maestría en Educación en la línea PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL, de la Universidad de Antioquia, orientado por la docente **Luisa Fernanda Cuartas Castrillón**, tiene como propósito aportar a la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Barrio del municipio de Santa Rosa de Osos, procesos de reflexión y sistematización en torno a las prácticas de formación docente y de la práctica pedagógica; focalizando principalmente la relación del currículo implementado desde el Programa de Formación Inicial (ciclo complementario) y su incidencia en las prácticas educativas que se dan en los contextos rurales adscritos a la Escuela Normal.

Considerando lo anterior manifiesto como estudiante del Programa de Formación Complementaria, mediante la firma de este documento, que he sido informado(a) por parte de la docente **Luisa Fernanda Cuartas Castrillón** de lo siguiente:

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

Firma _____

Nombre _____ Fecha: _____

Información de contacto:

Luisa Fernanda Cuartas Castrillón

Correo e-: luisa.cuartas@udea.edu.co

Celular: 3122942225

Alba Lucía Rojas Pimienta

Coordinadora del grupo de investigación DIVERSER

Mayor información: Calle 67 # 53-108, Bloque 9, oficina Teléfono: 219 5722

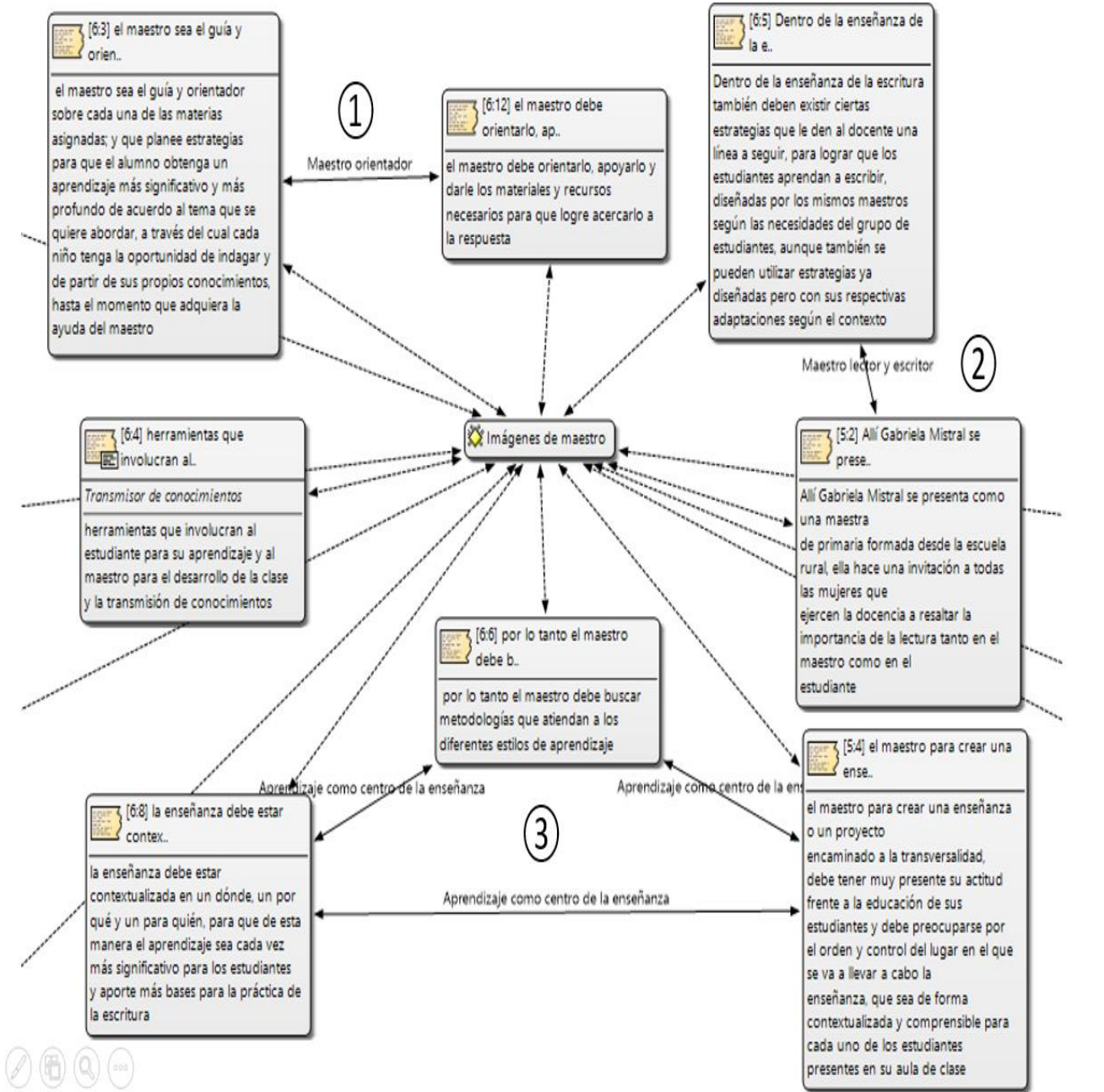
Correo e-: lucia.rojas@udea.edu.co

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

* Universidad de Antioquia / Calle 67 #53 - 108, Bloque 9, oficina Teléfono: 219 5725

* Recepción de correspondencia: calle 70 No. 52 - 21 / <http://educacion.udea.edu.co/> / Medellín – Colombia

N° 5: Imagen de maestro desde proyectos de práctica pedagógica investigativa. 2018



Fuente: Elaboración propia. Programa Atlas ti.



Nº 6: Muestra del análisis del código imágenes de maestro, arrojado por el programa *Atlasi*

Reporte de consulta

UH: ResultadosDeAnálisis
File: [D:\ESCRITORIO\docs luisa\HU\ResultadosDeAnálisis.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2019-02-22 22:29:47

Filtro de documento:
No hay filtro activo -usar 15 documentos primarios en consulta

43 Citas encontradas por consulta:
"Imágenes de maestro"

P 5: Proyecto de Investigación_Mina Vieja_2018_Subrayado_tRabajodegrado_Juliana.pdf - 5:1 [En general, la sede cuenta con..] (10:2062-10:2219) (Super)

Códigos: [Imágenes de maestro]
No memos

En general, la sede cuenta con el apoyo de tres maestros que desarrollan los procesos de enseñanza y lideran la gestión escolar con compromisos y dedicación

P 5: Proyecto de Investigación_Mina Vieja_2018_Subrayado_tRabajodegrado_Juliana.pdf - 5:2 [Allí Gabriela Mistral se prese..] (17:2115-17:2365) (Super)

Códigos: [Imágenes de maestro]
No memos

Hiper-vínculos:

6:5 Dentro de la enseñanza de la e.. <Maestro lector y escritor>

Allí Gabriela Mistral se presenta como una maestra de primaria formada desde la escuela rural, ella hace una invitación a todas las mujeres que ejercen la docencia a resaltar la importancia de la lectura tanto en el maestro como en el estudiante

P 5: Proyecto de Investigación_Mina Vieja_2018_Subrayado_tRabajodegrado_Juliana.pdf - 5:3 [Gabriela Mistral no nos está o..] (18:478-18:766) (Super)

Códigos: [Imágenes de maestro]
No memos

Hiper-vínculos:

<Maestro rural como líder social> 6:10 Los maestros eran muy indispen..

Gabriela Mistral no nos está orientando el concepto de Escuela Nueva como metodología, sino como una posibilidad de enfrentar a la escuela desde



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

una perspectiva de la democracia, en la que la lectura cumple un papel fundamental para el empoderamiento del maestro como un líder social

P 5: Proyecto de Investigación_Mina Vieja_2018_Subrayado_tRabajodegrado_Juliana.pdf - 5:4 [el maestro para crear una ense..] (56:2077-56:2450) (Super)

Códigos: [Imágenes de maestro]



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3