

La voix enseignante dans l'éducation rurale : l'accommodation de la parole et l'alphabétisation comme médiations de la qualité éducative*

La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa

 Alba Lucía Barajas-Lizcano**
Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón, Departamento Santander, Colombia.

 Adrián Filiberto Contreras-Colmenares**
Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira / Venezuela.

Résumé

L'éducation en milieu rural en Colombie est marquée par d'importantes inégalités par rapport à l'éducation urbaine. Des réussites équitables, dépassant les contraintes contextuelles, sont nécessaires. Le discours de l'enseignant dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture est un facteur déterminant. L'objectif de cette étude était d'examiner comment les enseignants ruraux interprètent et adaptent les normes de qualité du ministère de l'Éducation nationale grâce à des stratégies de communication adaptées au contexte sociolinguistique. Sur le plan méthodologique, une recherche documentaire et de terrain a été menée selon la méthode ethnographique, auprès de sept (7) informateurs clés. Les résultats permettent d'affirmer que la capacité de l'enseignant à adapter le langage et les méthodologies à la réalité culturelle est essentielle à un apprentissage significatif. Il apparaît que le discours de l'enseignant rural, par l'intégration et l'adaptation de la parole, constitue la stratégie fondamentale pour l'internalisation et l'application des normes de qualité dans les pratiques pédagogiques, les transformant en expériences pertinentes et enrichissantes.

Mots-clés : éducation rurale, alphabétisation, médiation, sociolinguistique, qualité de l'éducation.

Resumen

La educación rural en Colombia está matizada por brechas desiguales significativas respecto a la urbana. Se exigen logros equitativos que trasciendan limitaciones contextuales. Un elemento determinante es el discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo fue examinar cómo los docentes rurales interpretan y adaptan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional mediante estrategias comunicativas ajustadas al entorno sociolingüístico. Metodológicamente, se empleó una investigación documental y de campo bajo el método etnográfico, con siete (07) informantes clave. Los hallazgos permiten aseverar que, la capacidad del docente para adaptar el lenguaje y las metodologías a la realidad cultural, es vital para el aprendizaje significativo. Se concluye que el discurso del docente rural, al integrar y acomodar el habla, constituye la estrategia fundamental para que los referentes de calidad sean internalizados y aplicados, durante las prácticas pedagógicas y las transforma en pertinentes y enriquecedoras.

Palabras clave: educación rural, alfabetización, mediación, sociolingüística, calidad educativa.

* Cet article est un deuxième avancement de la recherche : « Stratégies didactiques de la lecture et de l'écriture : une étude interprétative des pratiques d'enseignement des maîtres de scolarité en primaire dans les institutions scolaires du secteur rural de la municipalité de Rionegro (Santander-Colombie) », développée au cours de l'année 2023. (traduction de la revue).

Comment citer cet article (APA) : Barajas-Lizcano, A. L. et Contreras-Colmenares, A. F. (2026). La voix enseignante dans l'éducation rurale : l'accommodation de la parole et l'alphabétisation comme médiations de la qualité éducative. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 143-165. <https://doi.org/10.59654/ha03ym86>

Introduction

Le présent discours écrit vise à examiner comment les enseignants ruraux interprètent, adaptent et mettent en œuvre les référentiels de qualité du Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2006 -Ministerio de Educación Nacional de Colombia) dans leurs processus d'alphabétisation, par le biais de stratégies communicatives ajustées au contexte sociolinguistique, selon une perspective critique appuyée sur la théorie de l'accommodation de la parole et l'approche socioculturelle. Plus précisément en ce qui concerne la lecture et l'écriture telles qu'utilisées par les maîtres qui travaillent dans les espaces ruraux. Comme on a pu le constater, la littérature a décrit l'existence d'un fossé dans la qualité éducative en relation avec l'action enseignante qui se déroule en milieu urbain. Par conséquent, il est essentiel de comprendre les difficultés auxquelles font face les enseignants qui exercent leur activité pédagogique en milieu rural. De même, il faut comprendre comment ils interprètent et adaptent, dans leur pratique pédagogique, les référentiels de qualité éducative proposés par le MEN (2006), et parmi ceux-ci, spécifiquement ceux qui se rapportent aux standards de base des compétences langagières.

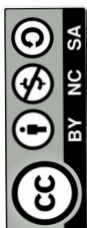
Il est nécessaire de prendre en considération que la formation de base que les enseignants ont reçue à l'université a souvent une incidence sur la manière d'aborder la pratique pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il faut dire qu'il existe des différences notables lorsque ce sont des éducateurs ayant une formation pédagogique comme instituteurs de l'enseignement primaire, par rapport à ceux qui sont intégrés à l'exercice de l'enseignement mais qui ont des professions non enseignantes. De là apparaissent des différences notoires selon la formation préalable et spécifique reçue par ceux qui exercent le métier d'enseignant.

144

Ainsi, il est nécessaire d'avoir clarté quant aux connaissances que possèdent les enseignants ruraux sur les référentiels de qualité dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans leur tâche, l'enseignant rural manifeste les traces de sa formation professionnelle, ainsi que ses propres conceptions sur le processus d'enseignement. Cependant, des contradictions apparaissent entre ces savoirs théoriques et les croyances personnelles qui guident son enseignement. Cette situation s'aggrave du fait que certains enseignants du secteur rural sont affectés dans des institutions à classes multigrades sans connaître les exigences des référentiels de qualité, car les universités n'incluent pas ces thèmes dans leurs programmes de formation.

Sous cet angle, on a donc abordé l'intention d'examiner comment les référentiels de qualité du MEN (2006) s'intègrent tant dans le discours que dans la pratique pédagogique des maîtres travaillant en zones rurales. Dans ce contexte, l'enseignant du secteur rural doit repenser, reconstruire et adapter une didactique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans un contexte marqué par le développement de sa pratique pédagogique dans des écoles multigrades. Du point de vue des besoins éducatifs, Núñez (2010) propose un changement incluant une politique éducative. Cela implique de réfléchir à la manière de renforcer l'éducation rurale avec des programmes qui intègrent la culture, les savoirs et les intérêts des apprenants. On souligne également la nécessité d'un renforcement de la pratique pédagogique en favorisant une communication ouverte aux besoins de l'élève.

Dans cette perspective, il faut comprendre que l'éducation en milieu rural représente aujourd'hui un défi, mais aussi une opportunité pour atteindre l'équité sociale, à partir de l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme compétences fondamentales pour le développement cognitif et la capacité de communication. Il est nécessaire de comprendre que, dans les contextes ruraux, la diversité des



âges et des niveaux d'apprentissage dans les classes multigrades rend prioritaire l'incorporation de stratégies pédagogiques flexibles et fondées sur les principes mêmes qu'exige la qualité éducative.

Cela dit, dans la présente dissertation discursive issue de la recherche menée, il est important d'indiquer que l'enseignement de la lecture et de l'écriture en milieu rural se fonde sur les principes de justice éducative et du droit à la formation intégrale, comme le proposent Freire (1977) et Vygotsky (1978), qui soulignent l'importance du contexte socioculturel dans les processus d'alphabétisation. L'enseignement de la lecture et de l'écriture dans ces espaces requiert des méthodologies qui non seulement transmettent des connaissances, mais renforcent la pensée critique et la construction autonome de l'apprentissage, en considérant l'interconnexion entre langage, identité et communauté.

Du point de vue méthodologique, l'acte d'écriture se justifie car il est élaboré sur la base d'une recherche développée selon l'approche qualitative. En cohérence avec cela, l'ethnographie a été établie comme voie d'approche de l'objet de recherche. Par ailleurs, étant donné que le discours enseignant, dans ses propres particularités discursives, a été pris comme partie de l'enquête, la narrativisation a été utilisée comme élément du processus analytique (Biglia et Boent-Martí, 2009, cités dans Silva Batatina, 2017). Pour ce qui est de l'information, les informateurs étaient sept (07) enseignants, répartis en deux groupes. Le premier groupe était composé de quatre (04) enseignants ayant reçu une formation offerte par le MEN (2013), dans le cadre du programme « Becas para la excelencia docente ». Le deuxième groupe, quant à lui, était constitué de trois (03) enseignants ayant une formation différenciée. Ils ont été sélectionnés de manière intentionnelle, selon des critères spécifiques.

Dans ce discours, on a approfondi les référentiels de qualité, l'éducation rurale et le discours de l'enseignant. Les référentiels de qualité car ils établissent les axes directeurs tant épistémologiques que pédagogiques liés à l'éducation rurale. Celle-ci a l'importance d'aborder la manière dont elle s'articule avec la structure sociale et économique, puisqu'il est nécessaire d'analyser les mécanismes pertinents en lien avec les besoins des enseignants qui travaillent dans la ruralité. En ce qui concerne le discours enseignant, il renvoie au processus communicationnel que l'enseignant inclut comme partie de l'interaction avec ses élèves. Ainsi, le discours renvoie à la manière dont le verbal, la proxémie et le langage non verbal sont orientés pour médier les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les référentiels de qualité du Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Dans les premières années de scolarité, le MEN (1994) propose des orientations épistémologiques et pédagogiques pour le secteur rural. Dans ce contexte, l'enseignant doit se familiariser avec les textes inclus dans le curriculum et les maîtriser, afin de satisfaire aux référentiels académiques qui visent un progrès dans l'apprentissage des élèves, dans le but d'améliorer l'apprentissage des apprenants.

En ce sens, il est fondamental de connaître les politiques éducatives spécifiques qui concernent les caractéristiques du secteur rural. En effet, la Loi générale sur l'éducation de 1994 (*Ley General de Educación de 1994*), dans son Article 64, promeut le développement de l'éducation paysanne. À cet effet : « Le Gobierno Nacional et les entités territoriales favoriseront un service d'éducation paysanne et rurale, formelle, non formelle et informelle, conformément aux plans de développement respectifs ». De sorte qu'il est nécessaire de reconnaître l'importance d'apporter une attention aux communautés dispersées, qui est une caractéristique fréquente du secteur rural. Cela doit se faire par l'éducation. En même temps, pour l'éducation rurale, on favorise des mécanismes permettant d'accéder à une éducation avec un traitement spécial *Legislación Mexicana* (Legislación Mexicana, 2022). Néanmoins,

bien que l'État favorise la formation des éducateurs ruraux, une dette persiste quant à l'offre d'une éducation globale et dotée d'outils technologiques spécifiques à chaque population.

Dans ce contexte, pour progresser dans la prise en charge de l'éducation rurale, dans les *lignes directrices curriculaires de la Langue Castellane*, le MEN (1998) présente les référentiels de qualité, lesquels sont liés à l'esprit et au but contenu dans la Loi générale sur l'éducation de 1994 (*Ley General de Educación de 1994*). Ces lignes directrices offrent une orientation curriculaire et pédagogique, fondée sur les approches de divers théoriciens qui guident le travail de l'éducateur. Le document est structuré en cinq chapitres, qui sont succinctement spécifiés ci-dessous :

Dans le premier chapitre, on réfléchit sur l'importance de l'interaction constante avec les textes pour que le sujet s'approprie l'information. Dans ce processus de médiation, l'enseignant trouve des stratégies qui facilitent la compréhension du discours.

Dans le deuxième chapitre, l'organisation du curriculum est développée, car il propose un enseignement guidé par projets. Au troisième chapitre, il approfondit le concept de langage, à l'aide de théories spécifiques. Cette structure propose le développement de compétences communicationnelles dans la conceptualisation (lire, écrire, parler et écouter).

Le chapitre 4 : « *Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana* » se concentrent sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; elles s'approchent de la construction des processus du code alphabétique. Selon le MEN (1998), on propose le développement de systèmes significatifs qui favorisent la pensée de la manière dont l'enfant comprend et écrit sur son environnement avec sa propre graphie. À partir de sa production écrite, l'enfant, avec sa propre production, se rapproche de la graphie conventionnelle, en l'identifiant dans tous les textes. Avec le temps, cette graphie devient partie de son savoir et il l'intériorise. Le maître connaît comment se développent les graphies, crée des plans, des méthodologies et des stratégies fondées sur les propositions de Ferreiro, Teberosky, Rincón et Villegas (tels qu'ils ont été cités dans le MEN, 1998). Tandis que, dans l'axe cinq, on fait des considérations sur le développement de la pensée. Cette approche se fonde sur la proposition de Vygotsky pour renforcer l'apprentissage par des expériences actives.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture est envisagé dans les *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* du MEN (1998). En principe, on attend et on aspire à ce que les enseignants connaissent ces lignes directrices au moment de réaliser les planifications et d'adapter les stratégies en congruence avec les postulats établis pour orienter la lecture et l'écriture. Cependant, dans la pratique, on observe que, bien que de nombreux éducateurs maîtrisent les lignes directrices curriculaires et la fondation théorique liée à ces domaines, ils rencontrent encore des difficultés pour articuler cette connaissance avec leur pratique. En conséquence, le développement des compétences en lecture et écriture se trouve réduit à un accomplissement superficiel des contenus, sans réellement évaluer le progrès de l'étudiant. Cette approche empêche que soit réalisée la téléologie établie dans le curriculum, spécialement en ce qui concerne le développement de ces compétences dans les premières années de l'enseignement primaire.

Par ailleurs, dans les standards de base de compétence en Langage, le MEN (2006) propose le développement de compétences communicationnelles. C'est-à-dire des actions qui permettent à l'étudiant de communiquer et d'interagir efficacement dans son environnement social au sein de la société. En ce sens, les enseignants guident les étudiants vers une prise de conscience de leur contexte, favorisant

ainsi des environnements scolaires alphabétisés et alphabétisants. De cette manière, l'enseignant ne transmet pas seulement des connaissances, mais offre également à l'étudiant des outils pour affronter son propre apprentissage. Et c'est ici que s'établit comme fondement la théorie de l'accommodation de la parole, de [Giles et al. \(1973 : 189\)](#), qui ont exprimé :

L'accommodation langagière s'est donc avérée être plus qu'un processus tout ou rien, du moins dans cette situation expérimentale. Certains sujets du groupe expérimental dans l'échantillon étaient prêts à mélanger alternativement les deux langues, déplaçant ainsi l'accent d'un code vers un autre (phénomène semblable aux modifications apparentes dans l'appariement des réponses). (traduction de la revue).

Ce qui vient d'être exprimé suscite l'idée fondamentale selon laquelle la communication humaine est dynamique et active. Par conséquent, lorsque le locuteur réalise l'acte accommodatif de sa parole, il ne s'agit pas seulement de choisir un critère linguistique, mais il établit un lien et une sorte de syntonie qui conduit le locuteur à fournir une réponse adéquate, en fonction de son expérience avec l'environnement.

Par ailleurs, on assume également l'approche socioculturelle de [Bourdieu et Passeron \(2008\)](#), orientée vers le renforcement de la communication au sein de la classe, mais qui dépasse l'acte relationnel simple et ordinaire d'interaction. Ainsi, [Bourdieu et Passeron \(2008 : 63\)](#) soulignent que :

Réduire la relation de communication pédagogique à une pure et simple relation de communication empêche de comprendre les conditions sociales de son efficacité proprement symbolique et proprement pédagogique, qui consistent précisément à occulter le fait qu'elle n'est pas une simple relation de communication (traduction de la revue).

De même, il est opportun de considérer que la politique éducative, selon Reyes (dans le [MEN, 1998 : 48](#)), propose une alphabétisation dont les lignes directrices proposent « une alphabétisation centrée sur quatre compétences (lecture, écriture, oralité et écoute) » (traduction de la revue). Cependant, transposer cette théorie dans la pratique en contextes ruraux implique de s'adapter à de multiples défis. Par exemple, dans beaucoup d'écoles rurales, l'accès aux supports imprimés et à la connectivité numérique est insuffisant, ce qui limite le développement des compétences dans des conditions d'égalité. Malgré cela, les enseignants utilisent des stratégies créatives pour servir de médiateurs aux contenus. Ainsi, le processus d'alphabétisation est orienté par les intérêts et les réalités du sujet, afin de mettre en œuvre des compétences qui vont au-delà d'un simple signifié.

Sans doute, la formation en compétences littéraires permet non seulement la jouissance et l'appréciation de la culture, mais favorise également la compréhension des textes. Elle promeut aussi une communication éthique, liée à l'environnement social et ouverte au dialogue, ce qui peut être consolidé par des projets de classe. Quant aux compétences linguistiques, selon les standards, elles renforcent l'enseignement, concrétisé dans la lecture et l'écriture. Cela se réalise par l'organisation des pensées pour les présenter en mots qui seront écrits et lus.

Un autre aspect est la séquence et la cohérence dans la planification de la classe, soumises aux exigences requises par le changement d'un curriculum qui conduit à améliorer l'apprentissage. Dans cette finalité, surgit la question : de quelles actions réalistes l'enseignant a-t-il besoin lorsqu'il met en œuvre l'enseignement de la lecture et de l'écriture en incluant les standards ? En répondant à cette question, [Báez et D'ottavio \(2019 : 9\)](#) affirment que l'enseignant a besoin d'« une formation profes-

sionnelle de l'éducateur qui permette à l'apprenant de se tromper » (traduction de la revue). Il est vrai que les constructions d'exercices contextualisés qui expriment la réalité rendent possibles les compétences (cela est inscrit dans les standards), mais encore l'enseignant doit analyser, comprendre et exécuter les compétences corrélées avec des textes qui reflètent la réalité de l'élève.

Un aspect clé est la séquence et la cohérence dans la planification de la classe, alignée avec les changements curriculaires qui cherchent à améliorer l'apprentissage. Cela pose la question : quelles actions concrètes l'enseignant doit-il entreprendre pour mettre en œuvre l'enseignement de la lecture et de l'écriture en intégrant les standards ? Selon [Báez et D'ottavio \(2019\)](#), pour y parvenir, l'enseignant doit recevoir une formation professionnelle qui permette à l'apprenant d'apprendre de ses erreurs. Ainsi, la construction d'exercices contextualisés, qui reflètent la réalité de l'élève, facilite le développement des compétences. Cependant, l'enseignant doit analyser, comprendre et appliquer ces compétences de manière adéquate pour que les textes travaillés soient pertinents pour les élèves.

En conclusion, il est nécessaire d'approfondir la réalité éducative qui se déroule et se développe en milieu rural ainsi que la préparation spécifique des enseignants qui travaillent dans ces contextes. Il est fondamental que les éducateurs qui soutiennent les élèves dans ce milieu disposent d'une formation spécialisée en théories pédagogiques. En cohérence avec cela, [Ferreiro \(1944 : 86\)](#) estime que :

Apprendre la théorie de la pédagogie rurale ou la théorie de la sociologie rurale est facile et s'inscrit parfaitement dans les possibilités de tout étudiant. Mais concrétiser cette théorie dans la pratique du vivre est très différent. La « ruralisation » du maître est un problème d'adéquation à l'environnement ; c'est une question de formation sociale, non intellectuelle (traduction de la revue).

148

De ce qui précède, on peut dire que le véritable défi de la pédagogie rurale ne réside pas exclusivement dans l'apprentissage intellectuel de théories sur la ruralité – comme celles de la sociologie ou de la pédagogie rurale – mais dans la capacité du maître à incarner ces théories dans son acte pédagogique quotidien. Les intérioriser contribuera à rendre l'apprentissage plus accessible au néo-connaissant ; toutefois, les traduire en modes de vie, en sensibilité et en relation avec l'environnement rural exige une transformation beaucoup plus profonde. L'expression « ruralisation » du maître devient, de son côté, un processus d'adéquation à l'environnement qui transcende le conceptuel et s'appuie sur le vécu, sur l'enracinement éthique, sur la part affective et culturelle propre à l'environnement rural. Il ne s'agit pas seulement de savoir sur la campagne, mais de l'habiter et de la vivre avec sens ; il doit comprendre ses rythmes, ses résistances et ses formes de production symbolique, ainsi que le « *modus vivendi* » de ses élèves et de leurs parents. En ce sens, la formation de l'enseignant rural est avant tout un processus de formation sociale, non seulement intellectuelle, dans lequel le pédagogique s'entremêle avec l'humain.

L'éducation rurale

S'aventurer dans l'étude de l'éducation rurale, à notre époque – comme cela a été le cas depuis des années – est une tâche gigantesque, nécessaire et importante. Plusieurs auteurs ont cherché à manifester que l'éducation qui se développe en milieu rural a autant de valeur que l'éducation qui se développe en milieu urbain. Ainsi, on signale avec Barba (2011, cité dans [Santamaría-Cárdaba et Sampedro Gallego, 2020 : 153](#)) que « l'école rurale est une réalité différente et un foyer de propositions d'innovation éducative qui répondent peu à peu à ses propres besoins » (traduction de la revue). Et



depuis cette réponse singulière aux besoins, l'éducation rurale a également son impact sur l'équité éducative, c'est pourquoi les enseignants font face à des défis structurels pour l'incorporation de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins et intérêts des élèves et de la communauté dans ces contextes ruraux.

En correspondance avec cela, il faut dire que l'éducation rurale affronte de multiples défis, car l'infrastructure institutionnelle, la plupart du temps, n'est pas adaptée aux exigences pédagogiques requises pour accueillir les apprenants et le maître. De plus, les enseignants qui exercent la tâche éducative doivent avoir une sensibilité différente et une disposition à transformer les processus, car, bien souvent, la formation enseignante reçue ne les prépare pas à partager des connaissances et à provoquer un apprentissage significatif chez les élèves du milieu rural. Selon [Santamaría-Cárdaba et Sampedro Gallego \(2020 : 148\)](#) : « l'école rurale souffre de la même marginalité économique et symbolique du milieu rural, mais elle a de grandes potentialités comme espace d'innovation pédagogique et comme institution dynamisatrice des communautés rurales » (traduction de la revue). Cette approche souligne la nécessité de politiques éducatives qui reconnaissent la spécificité de ces environnements et promeuvent des stratégies adaptées.

De son côté, [Mendoza-Ponce \(2024 : 151\)](#) signale que « il existe encore des fossés insurmontables entre l'éducation urbaine et l'éducation rurale, en raison des politiques éducatives mal orientées tant au Pérou que dans d'autres pays » (traduction de la revue). Cette analyse met en évidence l'urgence de développer des propositions qui répondent aux besoins des élèves ruraux et favorisent la revalorisation de leurs cultures et coutumes, dans le but de promouvoir le plus grand degré d'équité pour les élèves du milieu rural.

En cohérence avec cela, on valorise l'apport de [Carrero Arango et González Rodríguez \(2016 : 81\)](#), qui indiquent :

En milieu rural, le service éducatif a été influencé par les conditions socio-économiques, culturelles et d'infrastructure des populations rurales. En termes généraux, on peut décrire une école en milieu rural comme un établissement pauvre, délabré, avec peu d'équipement et un mobilier peu fonctionnel, des conditions qui font qu'elles sont vues comme peu intéressantes et, de la même manière, l'État et les politiques oublient le milieu rural (traduction de la revue).

De ce point de vue, il faut signaler que les espaces dans ces salles de classe sont réduits, ce qui rend difficile l'enseignement à des groupes d'âges et de niveaux d'apprentissage différents. De même, le manque de moyens technologiques adéquats représente une barrière significative pour mettre en œuvre les politiques éducatives de qualité dans ces contextes. Alors, dans une considération psychopédagogique, [Silva Zapata et Rodríguez Bedoya \(2022 : 6\)](#) soulignent l'importance de la cognition située dans l'éducation rurale, affirmant que :

C'est ainsi que l'éducation rurale actuellement dans le panorama latino-américain se développe sous une réalité complexe, car beaucoup des modèles par lesquels se déroule le processus d'enseignement-apprentissage n'intègrent pas de manière assertive la promotion d'éléments nécessaires dans les dimensions de participation des pratiques éducatives, ainsi que la construction individuelle et sociale dans le contexte de développement de toutes les communautés rurales (traduction de la revue).

Cette approche suggère que l'éducation rurale doit intégrer des méthodologies qui respectent l'iden-

tité culturelle et les dynamiques communautaires. Dans le domaine des ressources didactiques, l'éducateur du contexte rural est confronté à un travail avec plusieurs cours d'âges différents dans une même salle de classe. Face à cette réalité, le maître a besoin de délimiter des méthodologies flexibles qui invitent au travail en équipe entre pairs, avec des environnements qui incitent les élèves à réfléchir sur leurs propres actions dans le développement des tâches.

En ce sens, il est opportun de citer [Terigi \(2013 : 1\)](#) qui indique : ... les écoles rurales offrent l'opportunité d'étudier la dynamique des apprentissages qui se produisent lorsque les contenus débordent la séquence graduée et lorsque des enfants (...) qui se trouvent à différents points de leur scolarisation interagissent à propos d'un même contenu (traduction de la revue).

Cela amène à conclure que, dans les contextes d'enseignement rural, l'apprentissage est renforcé par la collaboration entre pairs, où le niveau supérieur peut enseigner au niveau inférieur et renforce l'expérience éducative. Cela est lié à l'attribut établi par [Contreras-Colmenares \(2004 : 451-452\)](#) qu'il a dénommé : coetaneidad (contemporanéité / co-âge).

[Cet attribut] (...) a à voir avec l'existence de médiateurs dans la classe qui sont contemporains et ont les mêmes besoins et intérêts : c'est-à-dire que ce sont des élèves, en processus d'apprentissage, mais qui ont avancé plus que d'autres. De sorte que leurs pairs ont plus confiance pour s'adresser à eux plutôt qu'aux adultes qui les entourent (traduction de la revue).

De ce qui précède, il peut être dit que la coetaneidad dans la classe pose une dimension relationnelle et affective au processus d'apprentissage, fondée sur la proximité générationnelle et la reconnaissance entre pairs. La coetaneidad, comme principe éducatif, implique que l'interaction entre élèves qui partagent des temps formatifs génère un espace d'apprentissage plus accessible, dynamique et collaboratif. Étant donné qu'il s'agit d'autres élèves, qui sont des camarades, qui ont avancé davantage dans le processus mais conservent une proximité cognitive avec les autres, alors s'établit une médiation horizontale, par opposition à la relation verticale traditionnelle entre enseignants et élèves.

Dans une perspective socio-constructiviste, cela est lié à cet apprentissage qui se produit dans un environnement social, et où la connaissance se construit à travers l'interaction avec autrui, spécialement avec ceux qui se trouvent dans une zone de développement proche ([Vygotsky, 1978](#)). Avec cette vision, la coetaneidad : les élèves les plus avancés n'imposent pas le savoir, mais facilitent l'accès à celui-ci depuis une position de pairs accessibles, générant confiance et réduisant le fossé cognitif.

Cette facilitation de l'apprentissage par les pairs coetaneos aura d'autant plus de puissance qu'elle se réalise dans les écoles multigrades, schéma très particulier des écoles rurales. Ce modèle est commun dans les zones rurales et les communautés à faible densité de population, où la répartition des élèves ne permet pas une organisation traditionnelle par niveaux. En principe, il faut signaler que les écoles multigrades sont considérées comme des institutions éducatives dans lesquelles un même enseignant enseigne à des élèves de différents niveaux dans une même salle de classe.

À ce sujet, [Terigi \(2013 : 1\)](#) exprime : « Le multigrade ou plurigrade (techniquement dénommé section multiple en Argentine) est une section scolaire qui regroupe des élèves qui suivent différents niveaux de leur scolarité primaire simultanément avec un même maître » (traduction de la revue). Selon le niveau, ces écoles multigrades peuvent accueillir des élèves de préscolaire, d'éducation de base, et même de l'enseignement secondaire. Une autre vision définitionnelle est fournie par [González Lira et al. \(2021 : 352\)](#), qui indiquent que « les écoles multigrades sont celles où les enseignants ou figures

éducatives prennent en charge des élèves de différents niveaux dans une même salle de classe » (traduction de la revue).

À partir de diverses investigations, il faut commenter que :

... l'intérêt pour la revendication du multigrade comme une modalité éducative qui présente d'importants avantages pédagogiques sur les écoles à niveaux séparés, sous la prémisses que cette forme d'organisation scolaire peut être utilisée dans n'importe quelle situation éducative et non seulement par des impositions administratives, car dans sa dynamique se configurent des communautés d'apprentissage. (González Lira et al., 2021 : 352, traduction de la revue).

Comme bien exprimé, cette caractéristique particulière de l'éducation rurale, bien qu'elle dispose souvent de ressources limitées, comme du matériel didactique ou, dans certains cas, des livrets présentant des informations désactualisées et décontextualisées, elle a néanmoins quelques prérogatives ou avantages du point de vue pédagogique.

Selon ce critère, il est également important de signaler que, ces treize (13) dernières années, en Colombie, plusieurs projets en éducation ont été mis en œuvre, centrés sur l'amélioration de l'éducation du secteur rural. L'un de ces efforts est le Proyecto de Educación Rural (PER) qui a commencé à être exécuté en 2009 (MEN, 2009), avec lequel l'instance dirigeante de l'éducation a cherché à élargir l'accès à une éducation de qualité depuis le niveau préscolaire jusqu'au niveau secondaire. Parmi ses stratégies, on distingue l'inclusion de ressources comme la « maleta de juegos » (mallette de jeux) pour renforcer les processus de lecture et d'écriture de manière ludique. Et selon le MEN (2009 : 1) :

L'objectif du programme est d'accroître l'accès avec qualité à l'éducation dans le secteur rural du préscolaire au secondaire, de promouvoir la rétention des enfants et des jeunes dans le système éducatif et d'améliorer la pertinence de l'éducation pour les communautés rurales et leurs populations scolaires, afin d'élever la qualité de vie de la population rurale (traduction de la revue).

De même, une autre stratégie mise en œuvre a été le Programa Todos Aprender (PTA) en fonctionnement depuis 2012, dont l'objectif est d'améliorer la qualité de l'enseignement et les niveaux d'apprentissage dans le primaire, à travers des actions d'accompagnement de l'enseignant de l'école primaire. Ce programme est une tactique à grande échelle, tant formative que d'accompagnement des enseignants qui travaillent dans les institutions éducatives de Colombie, aussi bien pour ceux qui travaillent en milieu rural que pour ceux du milieu urbain (MEN, 2022).

Cependant, malgré ces avancées, il est encore nécessaire que ces politiques reconnaissent les particularités du travail dans les classes multigrades. Il est urgent d'inclure des espaces de formation : les programmes gouvernementaux doivent inclure la formation spécifique des maîtres de multigrade qui travaillent en milieu rural. Et, dans cette formation, doivent être incluses les orientations singulières et spécifiques sur la manière de promouvoir les processus fondamentaux de la lecture et de l'écriture.

En ce sens, il est nécessaire de repenser une politique éducative qui dialogue avec la réalité de l'éducation rurale. Cela implique de transformer la formation des éducateurs, en proposant des méthodologies adaptées aux contextes isolés, avec un discours pédagogique qui respecte le mode de vie et les savoirs propres de ces communautés pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. De plus, il faut exécuter des interventions didactiques en considérant les défis qu'ont ces contextes avec des suivis qui aident à l'avancement des processus de connaissance.



Attentes et réalité de la formation des enseignants du secteur rural

Pour parler de formation des enseignants, il est nécessaire, à cet égard, que l'éducateur non seulement connaisse les savoirs qu'il va enseigner, mais réfléchisse également à la manière dont il porte ces connaissances vers l'interaction avec l'apprenant, afin que l'apprentissage soit optimal dans le contexte rural. De même, il doit savoir que l'enseignement dans le secteur rural colombien se fait en multigrades. Ainsi, l'enseignant connaît le contexte et les affects de l'enseignement. En outre, l'éducateur doit considérer comment l'élève lit sa réalité en prenant pour référence l'environnement rural. Il faut prendre en compte ce qui est disposé dans la [Ley 115 \(1994\)](#), car son Article 1 dispose : « L'éducation est un processus de formation permanente, personnelle, culturelle et sociale qui se fonde sur une conception intégrale de la personne humaine, de sa dignité, de ses droits et de ses devoirs » (traduction de la revue). Cette précision doit également être assumée pendant le processus de formation de ceux qui exerceront comme enseignants. Mais, également, il faut envisager que la formation permanente, continue ou le développement professionnel doit être une action propre et cohérente de l'État. Tout cela dans le but de soutenir l'activité de l'enseignant tant dans le processus d'enseignement que dans celui d'apprentissage.

C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner trois aspects liés à la formation des enseignants dans les localités dispersées. Premièrement, il est fondamental d'analyser comment la politique éducative du Ministère de l'Éducation Nationale est mise en œuvre. Deuxièmement, il est nécessaire de savoir comment les universités forment les enseignants pour enseigner dans les communautés rurales. Enfin, il faut rechercher ce qui se passe dans la pratique d'enseignement de l'éducateur de multigrades. Les réponses à ces questions doivent faire l'objet d'une recherche constante et d'un intérêt permanent pour les chercheurs, car elles sont essentielles pour ceux qui se consacrent à l'étude de l'éducation, spécialement dans le domaine rural, et aux processus fondamentaux comme l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les premiers niveaux de scolarité.

L'éducation du secteur rural est de grande importance pour le développement de la société. Par conséquent, on a besoin d'un peuple plus réflexif qui lie la connaissance pour contribuer au développement de l'économie. Cependant, dans ce contexte, on observe un grand fossé éducatif, car la formation de l'enseignant de multigrade favorise peu la formation d'un sujet analytique qui propose des solutions aux situations de la société.

Selon le rapport sur le niveau éducatif des enseignants du secteur rural présenté par le Banco de la República en Colombie, beaucoup des éducateurs sont des professionnels (diplômés, carrière pédagogique et troisième cycle). Cependant, malgré une formation académique, la question se pose : comment les universités forment-elles l'éducateur, puisque le fossé dans l'éducation rurale persiste ? Pour aborder cette problématique, les universités doivent repenser leurs programmes et créer un profil plus critique, plus analytique qui se concentre sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans des contextes ruraux.

L'instance dirigeante de l'éducation doit offrir une formation aux enseignants dans le développement de compétences pour enseigner dans le secteur rural. De même, face à la diminution des enseignants diplômés, des professionnels d'autres disciplines ont été incorporés à la tâche éducative. Parmi eux, on peut citer : ingénieurs, avocats, économistes, dont la formation de base est très éloignée de la pédagogie et, par conséquent, ils ont des difficultés à travailler avec des degrés multiples dans le secteur rural. Cette situation génère des difficultés lorsqu'il s'agit de travailler avec des degrés multiples, car

le manque de formation spécifique en éducation limite la capacité des nouveaux enseignants à s'adapter aux particularités du secteur rural.

Il faut alors préciser que la formation des enseignants en Colombie se trouve à une croisée des chemins ; d'une certaine manière, elle est prise entre une tension qui émerge à travers un discours modernisateur et des structures qui résistent au changement. Le profil de l'enseignant réflexif, inclusif et technologiquement compétent se heurte frontalement à une réalité de formation théorique. Il y a donc des conditions de travail précaires et une déconnexion avec les divers contextes du pays.

Ainsi, surmonter cette brèche, cette fissure, pourrait-on dire cette cavité existante, n'est pas une tâche mineure et, par conséquent, elle exige plus que de simples ajustements curriculaires. Elle demande plutôt une politique d'État, qui soit intégrale et qui mise sur la dignification de la profession enseignante, à travers de meilleurs salaires et conditions de travail. Avec cette politique d'État, il faut prévoir un budget pour qu'un investissement résolu ait lieu et aboutisse à la qualité éducative et à la pertinence des programmes de formation initiale et continue. De même, il faut plaider pour un système d'évaluation caractérisé par une vision véritablement formative et non punitive ou sanctionnatoire. Seulement dans la mesure où l'on aligne l'état désiré ou le devoir-être avec les possibilités réelles contenues dans l'être, seulement dans cette mesure on pourra impulser l'immense potentiel transformateur qui réside dans les maîtres et maîtresses de Colombie. Et ainsi on les convertira en véritables artisans et pierre angulaire d'une société qui aspire à être plus juste, équitable et en paix.

La figure de l'enseignant est un pilier fondamental dans la construction de tout projet de nation. En Colombie, un pays caractérisé par de profondes inégalités sociales et une aspiration historique à la paix, le rôle du maître acquiert une dimension beaucoup plus importante et cruciale. Dans ce contexte, les politiques publiques et le discours académique ont configuré un profil du professionnel de l'éducation, qui tend à être très idéal, mais qui est loin de l'action et de la formation qu'ils reçoivent. Cette situation est marquée par la préoccupation. Il en est ainsi car l'examen de la littérature dans divers rapports révèle un écart significatif entre ce construit normatif et la pratique permanente et quotidienne de l'enseignant, découlant de la formation reçue.

En examinant la littérature, on a pu trouver dans la réglementation en vigueur, liée au critère académique, un profil enseignant aux multiples facettes et hautement exigeant pour les enseignants de Colombie, centré sur trois éléments essentiels :

- a) **L'enseignant comme intellectuel et professionnel réflexif** : Loin d'être un exécutant ou un applicateur de programmes curriculaires, l'idéal à assumer doit être celui de former un professionnel autonome qui enquête sur sa propre pratique (Schön, 1983). En menant cette investigation, l'enseignant peut passer de la pratique pédagogique à la praxis pédagogique et à la métapratique (Contreras-Colmenares, 2021) qui devient une progression depuis la pratique pédagogique. Alors, on attend que l'enseignant analyse critiqueusement son travail pédagogique et ainsi génère connaissance et apprentissage situé depuis la classe et participe activement à des communautés d'apprentissage pour transformer son environnement éducatif.
- b) **Agent d'inclusion, de paix et de transformation sociale** : En consonance avec les défis du post-conflit et de la diversité inhérente au pays, on attend de l'enseignant qu'il soit un médiateur culturel et un promoteur de l'équité. Ainsi, la formation de l'enseignant doit le doter d'outils pour gérer l'hétérogénéité de pensée et d'intérêts qui se produisent dans la salle de classe ;

de même, l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est obligatoire et il devra développer des compétences socio-émotionnelles qui favorisent la convivialité et la construction d'une culture de paix, transcendant ainsi ce qui se passe dans l'espace scolaire pour impacter la communauté. En ce qui concerne la culture de paix, [Sánchez Cardona \(2016 : 64\)](#) déclare que :

Parler d'une culture pour la paix a son degré de difficulté, car il est nécessaire de définir d'abord dans quel cadre de référence se situe le concept de culture et, à partir de là, procéder à développer ce que l'on entend par paix et, consécutivement, contextualiser la théorie de la culture de paix dans un pays donné (traduction de la revue).

Cette complexité doit être évaluée aux fins de pouvoir situer dans un contexte spécifique, celui vécu en Colombie, pour pouvoir comprendre, en premier lieu, la paix, à partir des situations de conflit, ce qui permettra d'arriver à la compréhension de la culture de paix.

- c) **L'enseignant doit être un expert en compétences du XXI^e siècle et un médiateur technologique** : Le discours de suprématie, de supériorité, de prééminence et hégémonique prédominant exige un enseignant capable de former des citoyens pour un monde globalisé et numérique. Cela implique non seulement sa propre maîtrise de la pensée critique, de la créativité et de la collaboration, mais aussi l'habileté à intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ainsi, on formera un enseignant qui pourra développer son acte pédagogique de manière pertinente. Il dépassera ainsi son application unique comme instrument pour convertir les TIC en véritables ressources didactiques de médiation qui contribuent à la construction de l'apprentissage significatif.

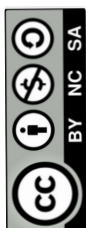
154

En cohérence avec cela, la formation des enseignants dans le secteur rural colombien fait face à des défis structurels qui affectent la qualité éducative et la préparation des maîtres à répondre aux besoins de leurs communautés. Les attentes se concentrent généralement sur la création de programmes adaptés à la ruralité, avec des approches qui intègrent les connaissances locales, les stratégies pédagogiques contextualisées et le renforcement de l'identité professionnelle des enseignants. Néanmoins, la réalité montre que la plupart des programmes de formation sont conçus pour des contextes urbains. On laisse et on estompe la formation pour les enseignants qui travailleront en milieu rural. À cela s'ajoute que les professionnels de diverses professions qui sont inclus dans l'enseignement auront plus de difficultés à affronter l'enseignement dans les communautés d'éducation rurale.

Le discours des maîtres ruraux dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Il faut partir d'une définition singulière du discours. En ce sens, on assume le critère définitionnel de [Van Dijk \(1997 : 22\)](#) donné de la manière suivante : « the term 'discourse' usually refers to a form of language use, public speeches or more generally to spoken language or ways of speaking » (traduction de la revue).

Dans les scénarios ruraux, le travail enseignant dépasse la simple transmission de connaissances et devient un acte communicatif profondément humanisant et transformateur. Le discours de l'enseignant, dans ce contexte de ruralité, ne doit pas être neutre. L'enseignant, par conséquent, doit participer activement à la construction de significations, à la configuration d'imaginaires et à la dignification des communautés rurales. Ainsi, sous cet angle, le discours enseignant en contextes ruraux doit intégrer des théories et des pédagogies qui reconnaissent sa dimension contextuelle, dialogique, affective et



transformatrice. En ce sens, il faut repenser le rôle de l'enseignant dans ces espaces de ruralité.

On a toujours considéré que, dans la salle de classe, l'enseignant, généralement, est celui qui modère ou dirige l'exécution des actions et oriente les stratégies à réaliser. Par conséquent, on lui accorde un rôle hautement actif. Ainsi, il est considéré comme un guide des processus qui se développent dans la classe. En ce sens, le type de communication que le professeur établit dans la classe définit son rôle enseignant. Selon [Cabrera Cuevas \(2003 : 17\)](#) : « Le professeur a le pouvoir de définir un discours quant à sa relation communicative. [Par conséquent] son type de communication prédominant est lié à un rôle de conducteur de contenus ou de guide d'apprentissages » (traduction de la revue).

En correspondance avec ce critère, Vygotsky (1985, cité dans [Patiño Garzón, 2007 : 58](#)) :

... assigne une signification spéciale aux relations existant entre les participants d'un processus en ce qui concerne le développement et l'apprentissage, en raison de leur répercussion sur le diagnostic des capacités intellectuelles et sur l'élaboration d'une théorie de l'enseignement qui ouvre une nouvelle perspective d'action (traduction de la revue).

Cela implique que le contexte d'interaction entre les membres d'une communauté d'apprentissage, influencés par le rôle que joue l'enseignant, peut, d'une certaine manière, soutenir ou restreindre la réflexivité et la construction collaborative de l'apprentissage entre tous les acteurs de la salle de classe. Indubitablement, le discours de l'enseignant a un grand impact sur ce processus de médiation.

Cependant, le discours de l'enseignant est bien plus que la simple transmission de contenus. Il s'agit plutôt d'un acte communicatif ourdi d'intentions, d'affects et de significations qui construit un espace de rencontre humaine. [Van Dijk \(1999\)](#), par exemple, considère que le discours, en général, est aussi un acte de pouvoir et de construction de la réalité. Par conséquent, cela implique que l'enseignant, avec ses mots, non seulement fournit des informations, mais, dans de nombreux cas, modèle des imaginaires et configure des relations de pouvoir. Ainsi donc, « le discours est conçu comme "les structures et stratégies complexes du texte et de la conversation telles qu'elles sont réellement mises en œuvre (produites, interprétées, utilisées) dans leurs contextes sociaux" » ([Van Dijk, 1999, p. 251](#), traduction de la revue).

Ainsi, le discours, entendu au-delà de sa dimension linguistique, constitue donc une pratique sociale située qui modèle et reflète les structures de pouvoir et les relations culturelles qui traversent toute interaction communicative. Selon le même [Van Dijk \(1999\)](#), le discours ne doit pas être conçu comme une forme transmissive de contenus ou une simple transmission d'information neutre. Le discours est alors valorisé comme une forme d'action sociale qui organise et légitime des significations, reproduit des idéologies et construit des réalités partagées. Cette perspective critique repose sur la prémisse que les discours possèdent une macrostructure – l'organisation globale des thèmes et des idées principales – et aussi une microstructure – la sélection lexicale, les ressources rhétoriques et les nuances de sens – ; ces structures (macro et micro) interagissent dans la configuration d'un acte communicatif à potentiel transformateur.

En ce sens, le discours de l'enseignant, particulièrement en milieu rural, doit avoir clarté et conscience qu'il ne communique pas seulement des contenus académiques, mais qu'il sert aussi de médiateur entre les cultures et a la capacité de rendre visible ou de taire les savoirs locaux. Ainsi, le discours enseignant peut devenir un acte caractérisé par le pouvoir, dans la mesure où il renforce des relations verticales et ignore la richesse culturelle de la communauté. Dans le cas contraire, il peut être pris

comme un acte humain, humanisant et dignifiant, en ce qu'il reconnaît et respecte la parole, le langage, la voix de l'élève du milieu rural. Sous cet angle, on valorisera son identité et on renforcera sa culture et ses actes discursifs propres à l'environnement rural.

Le discours enseignant rural doit donc, en principe, reconnaître et valoriser les savoirs locaux. Car les enseignants « apportent ainsi non seulement leurs connaissances académiques, mais aussi leurs connaissances et savoirs locaux et régionaux » (Dietz, 2010 : 65 (traduction de la revue). De plus, le discours doit promouvoir et développer la dialogique, ce qu'il pourra réaliser dans la mesure où il favorise la participation active de ses élèves. Enfin, le discours doit être marqué par l'affectivité et un profond sens de la transformation dans le lexique, sans perdre son empreinte et son idiosyncrasie contextuelle, marquées par la ruralité. Ainsi, il favorise la formation des identités des élèves ruraux, ce qui influence favorablement leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance.

En milieu rural, le discours de l'enseignant revêt une signification encore plus dense. Dans ce milieu, la classe n'est pas séparée, isolée de la vie communautaire, mais elle est imbriquée dans les dynamiques rurales et les cosmovisions locales. Comme le souligne Freire (1997), l'éducation doit être un acte de dialogue authentique, qui parte des conditions réelles des élèves et non d'une logique urbaine ou technocratique qui ignore la richesse du monde rural. À ce sujet, Cruz Aguilar (2020 : 197) exprime :

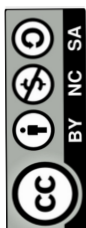
La conception éducative de Freire est une éducation qui cherche le plein et authentique développement de l'autre, car elle se constitue dans la juste mesure où l'autre se constitue ; c'est un acte biophilique qui cherche le plein développement de la liberté, du dialogue, de la communication, du développement avec et par l'autre (traduction de la revue).

156

Cette vision freirienne se consolide dans ce qu'on appelle aujourd'hui l'altérité. Ainsi, le discours doit être libérateur et promoteur du dialogue et de l'autonomie de l'élève. Sous ce prisme, il faut signaler qu'il est nécessaire de comprendre que le discours de l'enseignant dans les espaces ruraux doit être conçu comme un acte communicatif contextualisé, dialogique et situé. De sorte qu'il ne pourra jamais être un exercice discursif caractérisé par la neutralité ou l'impartialité. Il a sa propre charge subjective. Par conséquent, il faut interpréter qu'il comporte et contient des décisions sur quoi et comment dire, et ces décisions influent directement sur la manière dont les élèves ruraux comprennent et resignifient leur monde. Il est donc fondamental que le discours enseignant en milieu rural favorise une pratique dialogique, caractérisée par la médiation culturelle. Sous cette orientation, on renforcera l'estime de soi, la participation, le respect, l'idiosyncrasie et la dignité des élèves du milieu rural.

En outre, en ce qui concerne le discours de l'enseignant en milieu rural par rapport à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il est indispensable de mentionner que, sur ce sujet, le discours enseignant est une composante essentielle des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, se configure une manière qui permet aux élèves d'interagir avec le langage et ainsi de développer des compétences communicatives. De même, le néo-apprenant va générer une approche de la production textuelle et de la compréhension de la lecture, de manière agréable, significative et utile pour son agir dans la communauté rurale. Par conséquent, son impact transcende la classe et devient un facteur déterminant dans la construction de la pensée critique et dans l'appropriation des pratiques de lecture et d'écriture.

En conséquence, la manière dont les enseignants structurent leur discours influence directement la compréhension en lecture et la production écrite des élèves. Pour cela, ils emploieront des stratégies



comme la reformulation, les questions ouvertes et la connexion avec les savoirs préalables, permettant une approche significative du texte, favorisant la réflexion et l'analyse. De plus, l'enseignement de la lecture n'est pas seulement une question technique, mais il est inséré dans des dynamiques sociales et politiques qui affectent sa mise en œuvre dans divers contextes.

En milieu rural, par exemple, l'accès limité à des matériels adéquats et le manque de formation spécifique dans les processus de lecture peuvent générer des difficultés dans l'appropriation des connaissances. Ce qui doit être remédié par l'enseignant par son agir discursif et la production de ressources significatives. Et ainsi il favorisera et consolidera la production textuelle dans la classe. Et, dans cette veine, il devra dépasser l'action conventionnelle, singulière et spécifique de corriger les erreurs. Pour cela, il utilisera des messages de retour effectifs. Il générera l'habileté à argumenter avec le discours oral et à réaliser des analyses de textes, afin de consolider les compétences communicatives et le développement d'une écriture avec sens et signification.

Enfin, il est important de valoriser que le discours de l'enseignant qui travaille en milieu rural ne doit pas être compris exclusivement comme un moyen transmetteur de savoirs ; ce discours doit être la manière dont on favorise la formation de citoyens critiques et réflexifs. En somme, le discours de l'enseignant du milieu rural, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture, est fondamental, décisif et crucial pour la formation d'êtres humains capables d'interagir avec le monde à travers le langage, ce qui leur permettra en outre de devenir des agents de transformation sociale. C'est l'aspiration vers laquelle tendra l'enseignant du milieu rural, car par son discours il sera un modèle pour ses élèves du milieu rural.

Méthodologie

Dans le développement du présent discours académique, il s'appuie sur la recherche réalisée selon l'approche qualitative, dont l'objectif était d'examiner les référentiels de qualité proposés par le Ministerio de Educación Nacional (Colombie) sélectionnés et leur intégration ou non dans le discours des maîtres des institutions scolaires du secteur rural dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme partie de l'alphabétisation. En ce qui concerne le recueil des informations, on a utilisé la technique documentaire et, en cohérence avec cela, on a procédé à des lectures de : (a) les référentiels de qualité du [Ministerio de Educación Nacional \(2022\)](#), spécifiquement les lignes directrices curriculaires de la Langue Castellane et les standards de base de compétence en Langage avec des catégories d'analyse, pour ensuite rechercher l'intégration qu'établit le maître dans son discours ; (b) le plan de classe de chaque enseignant ; (c) le profil qu'offrait l'université dans la formation des « Becas por la excelencia docente ».

En conclusion, le manque d'alignement du processus formatif en consonance avec les besoins du secteur rural dans l'exercice de la tâche éducative limite gravement l'effectivité de l'enseignement. En ce sens, [Díaz Barriga \(2019\)](#) soutient que l'enseignant doit reconstruire son travail et faire une analyse de sa formation. Il est vrai que le professeur doit transformer sa pensée, de manière évolutive et consciente. Par conséquent, il doit transcender les méthodes qui se sont avérées insuffisantes dans son processus d'enseignement et se distinguer par l'inclusion d'une didactique innovante. Pour cela et à cette fin, il est fondamental que l'enseignant reçoive une formation continue. Ou, en termes récents, un développement profésiographique, comme une référentialité au processus de croissance et de formation continue d'un professionnel dans son champ d'action. Ce processus concerne à la fois les habiletés, les connaissances, ainsi que le processus d'adaptation aux changements qui surviennent



dans l'environnement de travail.

C'est donc un processus de renouvellement, qui dépend de la volonté de l'enseignant à s'adapter au changement continu qui se produit dans la société de la connaissance. Actuellement, l'innovation technologique amène l'enseignant à devoir se former comme sujet autonome et leader dans l'enseignement, prêt aux changements du quotidien, pour ne pas être déplacé. Exemple en est la disruption de l'Intelligence Artificielle (IA), qui doit être connue et maîtrisée par l'enseignant, pour soutenir ses propres processus et également les processus d'apprentissage de ses élèves. Cette situation requiert un enseignant empowé de sa profession qui enquête sur sa pratique dans la classe et intègre des groupes de recherche qui contribuent à approfondir le comment de la didactique de la lecture et de l'écriture dans le multigrade.

Par ailleurs, il faut signaler que dans le développement du présent article, on a intégré, de manière réflexive, l'utilisation d'intelligence artificielle générative : [Microsoft Copilot \(2025\)](#), [Gemini](#), [Google \(2025\)](#) et [Microsoft Copilot \(2025\)](#) comme outils d'aide à l'organisation des idées, à la structuration préliminaire de sections thématiques et à l'exploration de possibilités discursives. Cette collaboration n'a pas remplacé l'exercice critique ni l'autorité académique, mais s'est inscrite dans une logique de co-construction qui reconnaît la médiation technologique comme une possibilité créative et épistémiquement située.

C'est pourquoi l'utilisation de cet outil s'est articulée avec une attitude éthique et réflexive, privilégiant la validation des contenus proposés, l'ajustement au cadre théorique sélectionné et la cohérence avec l'approche pédagogique et méthodologique de l'étude. En ce sens, l'IA a été utilisée comme une ressource complémentaire ayant permis d'enrichir le processus d'écriture académique, sans compromettre la rigueur de la recherche ni la singularité du « sentipensar » des auteurs.

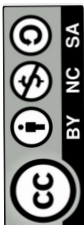
158

Résultats sur le discours de l'enseignant rural dans la mise en œuvre des référentiels de qualité : son intégration

Les enseignants des territoires isolés, dans la mise en œuvre des référentiels de qualité de Langage, se concentrent sur le développement de compétences nécessaires pour potentialiser l'enseignement. C'est pourquoi, dans les pratiques de lecture et d'écriture, ils favorisent des situations avec une variété d'éléments spécifiques ; c'est-à-dire qu'ils font des ajustements cohérents aux contenus pour que l'apprenant pense et résolve des situations de son environnement. Ainsi, les contextes proposés amènent le sujet à analyser, comprendre et utiliser ceux-ci pour la construction de la compétence.

En ce qui concerne les standards de base de qualité de Langage, ils se concentrent sur le développement de compétences nécessaires pour potentialiser l'enseignement. C'est pourquoi l'enseignant, dans l'instruction de la lecture et de l'écriture, favorise des situations avec une variété d'éléments spécifiques, c'est-à-dire qu'il fait des ajustements cohérents aux contenus pour que l'apprenant pense et résolve des situations de son environnement. Quant aux environnements d'apprentissage qui favorisent l'analyse et la compréhension de la lecture et de l'écriture pour développer la compétence.

Quant à la catégorie de production textuelle, les compétences de ces processus sont concentrées sur le progrès de ses premières graphies. C'est pourquoi il reconnaît le son des lettres et le but que cela a dans la construction du mot parlé avec le mot écrit. Pour cela, l'enseignant étudie les interventions didactiques pertinentes dans le développement des compétences, les modifie et les incorpore dans l'apprentissage. Ainsi, les pratiques sont orientées vers la potentialisation dans l'ordre de la lecture et



de l'écriture pour être exécutées avec compétence par l'apprenant (Kaufman, 2007).

À tout cela, les écrits des étudiants nécessitent que l'enseignant donne de l'importance aux pré-savoirs (hypothèses) au début de l'écriture, car en comprenant cela, on trace une séquence d'interventions didactiques visant à contribuer à l'approche de l'écriture conventionnelle. À cet égard, Ferreiro (2010 : 134) considère : « Ce qui importe, c'est qu'il écrive et qu'il sache par expérience propre que l'écrire est un instrument utile pour communiquer avec les autres » (traduction de la revue). En d'autres termes, le maître rural doit proposer des dynamiques dans lesquelles l'apprenant parle, exprime et promeut une compétence de communication en corrélation avec l'écriture. Sur ce point, surgit la question : quelles stratégies le maître rural peut-il mettre en œuvre ? En réponse à la question, les interventions didactiques peuvent inciter l'apprenant à la communication de l'écriture et élucider des concepts d'un bon écrivain.

Pour connaître la compétence développée dans la production textuelle, on a assumé les fragments de dialogues et le guide d'apprentissage organisé collectivement par les enseignantes ayant une formation propre.

MV2 S : « On leur envoie des exercices de compréhension à la maison, on leur fait des appels pour que l'enfant lise, on leur pose des questions sur la compréhension de lecture qu'ils sont en train de faire. »

MV2 S : « Ils demandent qu'ils fassent des vidéos en train de lire et de répondre aux questions qui leur sont envoyées sur la compréhension de lecture du texte qui leur a été donné. » (traduction de la revue).

En relation avec ce qui précède, les participantes ont proposé différentes stratégies pour la production textuelle. À ce sujet, Lerner (2001) confirme : « Ce rôle actif s'exprime à travers le déploiement d'une série de stratégies de base. » (p.19) (traduction de la revue).. C'est-à-dire que celles-ci sont considérées avec l'intention de confronter l'apprenant à ses propres arguments. En conséquence, l'enseignante (**MV2 S**) dans la compétence d'expression orale a agi en collaboration avec la famille pour qu'ils modélisent la lecture à l'apprenant. Peut-être que les apprenants parleront de celle-ci et écriront leurs appréciations.

MJ.3 S : « Disons, nous allons travailler sur le crapaud. Le crapaud. Je fais un conte qui parle du crapaud, je dessine le crapaud, je fabrique une marionnette du crapaud. Que tout soit centré sur S. Que nous chantions la chanson du crapaud. Que tout tende vers l'objectif de la réussite. » (traduction de la revue).

Certes, dans l'élaboration de textes écrits, l'enseignante (**MJ.3 S**) a donné de l'importance à l'écriture de phonèmes de manière répétitive, c'est-à-dire que l'enseignante manque d'intérêt à connaître comment progresse l'apprenant ; on pourrait dire que dans la compétence de communication corrélée à l'écriture, il a manqué de proposer la réflexion consciente de celle-ci.

En ce qui concerne le processus de production textuelle, on a pris le guide d'apprentissage pour connaître le développement de celui-ci. Alors, on a mis en évidence le travail collectif dans la ressource didactique ; là, elles ont proposé de consolider le son des voyelles et de connaître différents phonèmes avec celles-ci. C'est ainsi que l'enseignement du contenu a été présenté avec une série d'activités sans séquence dans les processus. En fait, les actions ont manqué de construction avec signification dans le développement des compétences. En somme, éduquer dans la production textuelle dans les pre-

mières années de scolarité est un processus, avec un enseignement conscient de l'intervention de la lecture et de l'écriture avec une variété d'habiletés intentionnées dans la production textuelle.

YS.4 M : « Cela ne lui vient pas si facilement ; on a dû recourir à la méthode syllabique et aux méthodes traditionnelles » [méthodes du degré premier].

YS.4 M : « Nous avons un projet qui s'appelle l'écriture de la cuisine ; nous travaillons avec des étiquettes. C'est-à-dire, ces emballages que les enfants ont chez eux. »

YS.4 M : « L'enfant lit l'étiquette ; nous avons un processus de lecture d'étiquettes et c'était très intéressant. Cela plaît à l'enfant, parce qu'il a chez lui l'emballage des courses que fait son père. » (traduction de la revue).

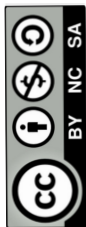
En accord avec ce qui précède, l'enseignant du secteur rural dans les pratiques d'enseignement dans les premières années de scolarité de la lecture et de l'écriture favorise la réflexion dans l'approche de la construction des premières graphies de l'apprenant. Pour cela, l'enseignant favorise l'écriture spontanée, sans imposer de modèles à l'apprenant (Ferreiro, 2010). Pour approfondir le sujet, dans l'enquête, la participation **YS.4M** dans la production de textes a développé la compétence de la création du discours, avec des situations de vécus (avec la lecture d'étiquettes). Bien que ce soit un acte porteur de sens pour l'apprenant, on insiste toujours sur la lecture. En fait, la production textuelle a manqué d'actions pour permettre la construction réflexive du mot. Car l'enseignante s'est préoccupée d'enseigner un phonème, c'est-à-dire que le développement des processus de la compétence d'écriture n'est pas évident, de même que chez les participantes.

160

Dans la recherche, on a pu établir que 100 % des enseignantes ayant une formation propre, pendant le processus de production textuelle, il y a une désarticulation entre la lecture et l'écriture. Cela est dû au fait qu'elles ont des lacunes dans les stratégies didactiques, qui permettraient de provoquer chez l'apprenant le développement des interventions didactiques pour atteindre la construction de l'écriture conventionnelle. Quant aux enseignants ayant une formation de bourses d'excellence du [MEN \(2015\)](#), 100 % des enseignants réalisent des processus pour que l'apprenant réalise la compétence de la compréhension de la lecture, mais au moment de la construction textuelle, seulement 50 % favorisent des interventions didactiques pour réaliser ces processus. Maintenant, en ce qui concerne la lecture et l'écriture, seulement 25 % des participantes favorisent chez l'apprenant l'analyse pour comprendre le sens de la construction du mot écrit.

De même, pendant l'investigation, on a trouvé que l'enseignement de la lecture et de l'écriture est inclus dans les lignes directrices curriculaires de la Langue Castellane du [MEN \(1998\)](#). On infère que les enseignants font une étude de ces lignes directrices au moment de réaliser leurs planifications et d'adapter les stratégies en congruence avec les postulats établis pour orienter la lecture et l'écriture. Mais on découvre chez certains éducateurs que, bien qu'ils aient la connaissance des lignes directrices curriculaires, ainsi que de la fundamentation liée à cette pratique, il leur manque d'articuler ces connaissances avec la pratique dans la classe. C'est pourquoi le développement des compétences de la lecture et de l'écriture est donné pour satisfaire à des contenus, sans considérer leur accomplissement ou progrès chez les élèves. Par conséquent, on ne satisfait pas à la téléologie établie dans le curriculum, en ce qui correspond au développement de ces deux domaines du langage dans les premiers degrés de l'enseignement primaire.

Le discours de l'enseignant rural doit constituer une pratique qui considère les tensions existant dans le contexte, tant l'historicité que le culturel. Alors, face aux référentiels de qualité promulgués par le



MEN (1998), ledit discours ne peut être lu comme une simple appropriation technique, mais comme une médiation pédagogique qui réinterprète, resignifie et souvent résiste aux mandats standardisés. Cela implique que l'enseignant du milieu rural doit s'approprier et transformer de manière créative les indications que fournit le MEN (1998). Et en réalisant cette transformation, il va articuler le savoir pédagogique, le contexte et son empreinte subjective. Ainsi s'achève cette dimension liée au discours enseignant et aux référentiels de qualité du MEN.

Enfin, il faut affirmer que le discours de l'enseignant qui développe son acte pédagogique en milieu rural doit assumer l'engagement de ce que Moreno Fernández (1998 : 155) dénomme : « La acomodación o adaptación del habla ». En ce sens, comme théorie : « L'accommodation de la parole s'intéresse aux processus cognitifs qui se produisent entre la perception du contexte social et le comportement communicationnel. » (traduction de la revue). (Moreno Fernández, 1998 : 155). Il est important de comprendre que le fondement de ce critère théorique est l'interaction communicative qui se réalise entre le locuteur et l'auditeur ou interlocuteur. Cela implique que le locuteur non seulement regarde son interlocuteur, mais interprète également son identité perçue – âge, genre, statut, affiliation groupale – et aussi le cadre situationnel – formalité, hiérarchie, intimité. Par conséquent, essentiellement, il s'agit de la manière dont les locuteurs ajustent leur façon de communiquer ; c'est-à-dire l'adaptation de leur propre parole en fonction de la personne à qui ils parlent, du contexte et de la situation sociale dans laquelle ils se trouvent tous deux. En l'occurrence, le milieu rural. Cette interaction sera nuancée et impulsée par des processus cognitifs complexes.

Conclusions

161

L'éducateur de l'école rurale doit planifier et proposer des stratégies significatives et attrayantes qui impactent les apprenants et explorent leurs intérêts, selon l'environnement rural dans lequel ils vivent. Nécessairement, il doit se guider par les orientations qui apparaissent dans les référentiels de qualité développés par le MEN. De cette manière, l'éducateur du milieu rural pourra s'approprier chacun des aspects liés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

La formation des enseignants est importante et il faut établir des pertinences qui relient leur formation à la discipline, à la théorie et à leur travail pédagogique. Ainsi, il développera des interventions didactiques de manière à pouvoir résoudre dans la classe les désaccords qui surviennent concernant la manière dont est réalisé un enseignement de la lecture et de l'écriture désarticulé, décontextualisé et fragmenté. De cette façon, cette action met l'accent sur les aspects particuliers de la lecture et de l'écriture.

Les enseignants ruraux ne sont pas des agents passifs dans la mise en œuvre des politiques éducatives, mais ils deviennent des guides du discours que doivent développer leurs élèves. Par conséquent, il faut reconnaître que le discours de l'enseignant est un acte de justice épistémique et politique. En ce sens, il est urgent d'avoir un regard différencié, dialogique et situé dans la construction des politiques publiques éducatives, spécialement dans les contextes ruraux historiquement marginalisés.

Les politiques tendent à se concentrer sur des standards universels qui, bien que nécessaires, courent le risque d'homogénéiser des processus qui requièrent précisément le contraire : diversité, flexibilité et sens. Le cas de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en zones rurales le démontre clairement : l'apprentissage prend davantage de sens lorsqu'il part de l'expérience de l'enfant, de son langage oral, de son contexte, de ses questions. Promouvoir des stratégies qui donnent de la valeur aux pré-



savoirs et qui suscitent l'écriture comme forme de communication.

Les enseignants ruraux ont besoin de réinterpréter les référentiels de qualité dans leur pratique éducative. C'est pourquoi le MEN doit promouvoir avec les éducateurs des espaces pédagogiques pratiques pour la reconstruction des référentiels de qualité régionaux qui incluent le contexte culturel de l'élève et les rythmes propres de l'apprentissage. Cet exercice devient une expérience qui construit des politiques éducatives contextualisées à la réalité.

L'accommodation de la parole n'est donc pas simplement « changer la façon de parler ». C'est un processus dynamique et complexe qui implique comment nous percevons notre environnement social, comment notre cerveau traite cette information et comment, en conséquence, nous modifions stratégiquement notre communication pour atteindre certains objectifs interpersonnels, que ce soit pour construire des ponts, marquer des différences ou maintenir le statu quo. C'est une preuve de l'incroyable flexibilité et adaptabilité du langage humain dans son interaction avec la société.

Enfin, il faut affirmer que le discours de l'enseignant est bien plus que la simple transmission de contenus. Il se configure plutôt comme un acte communicatif complexe, profondément humain – on ne peut perdre la dimension humaniste – qui incarne une pluralité de dimensions : cognitives, affectives, éthiques et symboliques. En ce sens, le discours du maître – et plus encore celui de l'enseignant rural – est un acte dans lequel convergent non seulement des savoirs pédagogiques, mais aussi des intentions formatrices, des liens émotionnels et des horizons de sens qui s'entrelacent dans chaque interaction avec ses élèves, ce qui lui confère un sens et une signification compréhensible. Il s'agit plutôt d'un acte communicatif ourdi d'intentions, d'affects et de significations qui construit un espace de rencontre humaine.

162

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a reçu aucun type de financement.

Conflit d'intérêts : Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : Les auteurs du présent article déclarent qu'ils n'ont pas employé d'intelligence artificielle dans son élaboration.

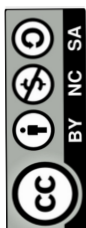
Déclaration des rôles des contributeurs

Auteur	Rol desempeñado
CPJ	Développement de l'idée ou du concept du projet, réalisation de recherches et collecte de données, rédaction et édition du contenu.
CCAF	Conseiller méthodologique et directeur du développement de la recherche. Correction de style et édition du contenu.

Références

Báez, M. et D'Ottavio, M. (2019). *La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*. <https://rehip.unr.edu.ar/items/f501e28d-a21f-4335-b111-87b8db0caec4>

Bonilla-Mejía, J. Londoño-Ortega, E. Cardona-Sosa. L. et Trujillo-Escalante, L. (2018). "¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. En *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana*. Número 276, <https://repositorio.banrep.gov.co/server/api/core/bitstreams/f48bd891-2007-4433-9ea1-4e5210c370aa/content>



- Bourdieu, P., et Passeron, J. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1.ª ed., P. Fernández, Trad.). Ediciones Laia. (Trabajo original publicado en 1970)
- Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>
- Carrero Arango, M. et González Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. 19, 79-89. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/1377/1312>
- Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- Contreras-Colmenares, A. (2024). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo*. 36, 91-120. https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista_Paramillo_2021_Digital_7.pdf
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24, (78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2019). *La profesión del docente*. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (3(2),55-75). <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rev.-Ed.-Inc.-Vol32C2-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ferreiro, A. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres gráficos. http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_escuela_rural.pdf
- Ferreiro, A. (2010). La enseñanza primaria en el medio rural. Quinta Edición. *Sección: Del escribir y del hablar*. Uruguay: Departamento de Educación para el medio rural Centro Agustín Ferreiro.
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gemini, Google (2025). *Asistencia de redacción mediante inteligencia artificial sobre el discurso del docente en el medio rural*.
- Giles, H. Taylor, D. et Bourhis, R. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. In *Language in Society*, number 2, (pages 177-192). https://www.academia.edu/19637517/Towards_a_theory_of_interpersonal_accommodation_through_language_some_Canadian_data
- González Lira, A. Becerra Silva, M. et Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359). <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-351.pdf>
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Grupo Editor S.A.



Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>

Ley 115, *Ley General de Educación (1994)*. Publicada el 8 de febrero de 1994.

Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes. Año VII. Volumen VII. N° 1. Edición Especial. 2024. (pp. 150 – 167). <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-150.pdf>

Microsoft Copilot. (2025, junio 19). El discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura [Comunicación con modelo de lenguaje IA]. Microsoft. <https://copilot.microsoft.com>

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Proyecto de Educación Rural*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-329722.html>

164

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa todos a aprender*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial 44.840*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Viceministerio de Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_recurso_1.pdf

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

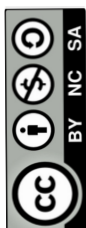
Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana*, 52(7), 1-14. <https://rieoei.org/rie/article/view/1762>

OpenAI. (2025, junio 19). *Asistencia generada por ChatGPT sobre el discurso del docente rural*. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>

Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>

Sánchez Cardona M. (2016). *Capítulo II. La cultura de la paz: teoría y realidades*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/download/36560/38479/154479>

Santamaría-Cárdaba, N. et Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura Zientífica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176.



https://www.researchgate.net/publication/347334358_La_escuela_rural_una_revision_de_la_literatura_cientifica_The_Rural_School_A_Review_of_the_Scientific_Literature

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. *Basic Books*.
https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf

Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124-142. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf>

Silva Zapata, B. et Rodríguez Bedoya, M. (2022). *La educación rural en Latinoamérica: una mirada desde la perspectiva psicoeducativa de la cognición situada*. Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc1fa551-51c3-4669-92ce-ca5304f5a08e/content>

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi_flaviazulema.pdf

Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

Van Dijk, T (1997). *El estudio del discurso*. [Documento en línea]. Elena Malengo (Trad.).
<https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Date de réception de l'article : 20 mars 2026

Date d'acceptation de l'article : 9 avril 2026

Date d'approbation pour la mise en page : 13 avril 2026

Date de publication : 30 juin 2026

Notes sur les auteurs

** Alba Lucía Barajas Lizarazo est Licenciée en Éducation de la petite enfance avec emphase sur l'Art et la Ludique. Spécialiste en Enseignement des Mathématiques. Master en Éducation de l'Universidad Industrial de Santander. Docteur en Éducation de l'Universidad Nacional del Rosario (Argentine). Actuellement enseignante à l'école primaire à l'Institución Aguada de Ceferino, municipalité de Girón (Santander). Courriel : albalucia0369@yahoo.es

*** Adrián Filiberto Contreras-Colmenares est Professeur Émérite de l'Universidad de Los Andes-Táchira. Catégorie Titulaire. Retraité. Spécialiste en Gestion Publique, mention Décentralisation des Services Éducatifs. Spécialiste en Planification pour le Développement Rural. Spécialiste en Droit Administratif. Master en Éducation, mention Administration Éducative. Docteur en Éducation, Avocat. Chercheur PEI. ULA. Programme de Promotion du Chercheur (PPI) n° 6263. Professeur invité aux Programmes de Master et de Doctorat de plusieurs Universités. Ex-coordonateur du Conseil Juridique de la Direction de la Culture de l'État de Táchira. Courriel : adriancontreras@ula.ve

