	GESTIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y BIBLIOTECARIOS		CÓDIGO	FO-GS-15
	ESQUEMA HOJA DE RESUMEN		VERSIÓN	02
			FECHA	03/04/2017
			PÁGINA	1 de 1
ELABORÓ	REVISÓ	APROBÓ		
Jefe División de Biblioteca	Equipo Operativo de Calidad	Líder de Calidad		

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTOR NOMBRES Y APELLIDOS

NOMBRES: ROBER GIOVANNI

APELLIDOS: GELVEZ CABALLERO

FACULTAD: FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DIRECTORES

NOMBRES: NYDIA MARÍA

APELLIDOS: RINCÓN VILLAMIZAR

NOMBRES: DANIEL

APELLIDOS: VILLAMIZAR JAIMES

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS RURALES DE TIBÚ, COLOMBIA

RESUMEN

La presente investigación analiza cómo funciona la literacidad desde el modelo Escuela Nueva en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria en un Centro Educativo Rural en el municipio de Tibú, Colombia, donde las dinámicas del conflicto armado inciden en el contexto educativo. Se aborda teóricamente autores como Brian Street (*New Literacy Studies*) y Daniel Cassany (*prácticas letradas contemporáneas*). Del mismo modo, se presenta un enfoque desde la Investigación acción pedagógica, el cual nutre el diálogo interdisciplinar que surge en las escuelas rurales.

PALABRAS CLAVE (LITERACIDAD; RURALIDAD; PRÁCTICA PEDAGÓGICA;
LITERACIDAD DIGITAL; TRANSVERSALIDAD)

PÁGINAS: 145

PLANOS: 0

ILUSTRACIONES: 5

CD-ROOM: 0

PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS
RURALES DE TIBÚ, COLOMBIA

ROBER GIOVANNI GELVEZ CABALLERO

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACION, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
CÚCUTA
2021

PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS
RURALES DE TIBÚ, COLOMBIA

ROBER GIOVANNI GELVEZ CABALLERO

Proyecto de investigación realizado como requisito de grado para optar el título de Magister
en Práctica Pedagógica

DIRECTOR

NYDIA MARIA RINCÓN VILLAMIZAR
MAGISTER EN EDUCACIÓN

COORDIRECTOR

DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
MAGISTER EN EDUCACION

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACION, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
CÚCUTA
2021

**MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**


FECHA: 8 de septiembre de 2021
HORA: 3:00 pm
LUGAR: Plataforma Google Meet

TÍTULO: “PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS RURALES DE TIBÚ, COLOMBIA”

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CÓDIGO	CALIFICACIÓN
ROBER GIOVANNI GELVEZ CABALLERO	1390617	(4.5) CUATRO, CINCO

OBSERVACIONES: **MERITORIA**

JURADOS:



OMAR EDUARDO VELANDÍA PUERTO

NOTA
(4.5)


WILLIAM GERARDO PEÑARANDA ANTUNEZ

(4.5)

DIRECTORA:


NYDIA MARÍA RINCÓN VILLAMIZAR

CODIRECTOR:


DANIEL VILLAMIZAR JAIMES


DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica

TABLA DE CONTENIDO

1	Resumen	10
2	Introducción	11
3	Problema	12
	3.1 Título	12
	3.2 Descripción del problema	12
	3.3 Formulación del problema	20
	3.4 Objetivos	20
	3.4.1 Objetivo general	20
	3.4.2 Objetivos específicos	20
	3.5 Justificación	21
4	.Marco referencial	25
	4.1 Antecedentes	25
	4.1.1 Internacionales	25
	4.1.2 Nacionales	29
	4.1.3 Regionales	34
	4.2 Bases teóricas	38
	4.2.1 Estudios previos del lenguaje	38
	4.2.2 Hacia una comprensión de los Nuevos Estudios de Literacidad	47
	4.2.3 La literacidad digital o una revolución en la escritura	57
	4.2.4 Historia de Escuela Nueva	59
	4.2.5 Orientaciones pedagógicas del modelo Escuela Nueva	61
	4.3 Marco conceptual	63
	4.4 Marco contextual	69
	4.5 Marco legal	71
5	Marco metodológico	72
	5.1 Tipo de investigación y enfoque	72
	5.2 Participantes	73
	5.3 Técnicas para la recolección de información	74

5.3.1 Entrevistas semiestructuradas	75
5.3.2 Grupo focal	75
5.3.3 Microcentro	76
5.4 Procesamiento de la información	77
5.4.1 Codificación	77
5.4.2 Categorización	78
5.4.3 Triangulación	84
6. Resultados	86
6.1 Rasgos del modelo autónomo en las prácticas pedagógicas rurales	86
6.2 Concepciones históricas del modelo Escuela Nueva en zonas rurales de Tibú	88
6.3 La Escuela Nueva como protocolo	90
6.4 La literacidad y lo transversal	92
6.5 Literacidad digital en zonas rurales	93
6.6 Literacidad y las guías de aprendizaje	95
6.6.1 “No nos podemos salir de las guías”	97
6.7 Comunicación y retorno a clases	98
6.7.1 Los protocolos y otra forma de comunicarnos	99
6.8 La reapertura y los lenguajes digitales ¿Qué aprendimos?	100
7. Conclusiones	102
8 Recomendaciones	106
9. Bibliografía	108
10. Anexos	120

Lista de figuras

Figura 1 Enfoque tradicional de literacidad.	48
Figura 2 Modelo ideológico de literacidad	50
Figura 3 Literacidad y las estructuras de poder	51
Figura 4 Justicia Sociolingüística	54
Figura 5“Sistema Escuela Nueva”	60
Figura 6 Triangulación de resultado	85

Lista de Tablas

Tabla 1 Codificación de los participantes	77
Tabla 2 Categorización de la entrevista	79
Tabla 3 Categorización grupo focal	80
Tabla 4 Categorización del Microcentro, parte I	82
Tabla 6 Categorización del Microcentro, Parte II	83

Lista de anexos

Anexo 1 Instrumento de recolección de datos, entrevista semiestructurada.	120
Anexo 2 Instrumento de recolección de datos. Microcentro	127
Anexo 3 Pantallazos Atlas ti.	130
Anexo 4 Pantallazos de taxonomías en Atlas ti. Entrevista.	132
Anexo 5 Pantallazos de taxonomías en Atlas ti. Grupo focal	133
Anexo 6 Pantallazos de taxonomías en Atlas ti. Microcentro	135
Anexo 7 Pantallazos de taxonomías.	136
Anexo 8 Pantallazos de resultados.	138
Anexo 9 Fotografías varias	139

1 Resumen

La presente investigación analiza cómo funciona la literacidad desde el modelo Escuela Nueva en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria en un Centro Educativo Rural en el municipio de Tibú, Colombia, donde las dinámicas del conflicto armado inciden en el contexto educativo. Se aborda teóricamente autores como Brian Street (*New Literacy Studies*) y Daniel Cassany (*prácticas letradas contemporáneas*). Del mismo modo, se presenta un enfoque desde la Investigación acción pedagógica, el cual nutre el diálogo interdisciplinar que surge en las escuelas rurales.

2 Introducción

La literacidad como concepto y marco teórico ha sido un paradigma muy reciente y que se ubica tanto en los estudios de autores británicos y estadounidenses como en perspectivas latinoamericanas. Las prácticas letradas son entonces la manera en como los docentes (de cualquier índole o grado) ubican al lenguaje como una herramienta, como un paradigma o como una estrategia de enseñanza.

Cualquiera que sea la forma en que se concibe al lenguaje determina tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. De este modo, entender las prácticas letradas de un grupo de docentes rurales ubicados en la compleja zona del Catatumbo, Colombia resulta ser una línea de investigación prometedora en tanto este contexto contiene elementos como la violencia, la pobreza, el abandono estatal, la extraedad, el multigrado y otros.

La maestría en práctica pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander igualmente permite desde la institucionalidad investigar estos enfoques rurales los cuales pueden extenderse a otros lugares, pedagogías o proyectos de renovación educativa. Así mismo, con estrategias de investigación cualitativa se busca condensar las prácticas que los docentes de la región utilizan en el marco de su propia concepción del lenguaje.

3 Problema

3.1 Título

Prácticas letradas desde el modelo Escuela Nueva en zonas rurales de Tibú, Colombia

3.2 Descripción del problema

Panorama de la educación rural en Latinoamérica

El momento histórico que se ha vivido por la pandemia del COVID 19 ha señalado una vez más las enormes diferencias entre la educación rural, urbana y privada de toda Latinoamérica. Su principal razón, el contexto. Por supuesto estas brechas ya existían pero al impedirse una educación presencial - lo cual es un reto drástico en la ruralidad - se intensifican las barreras que obstaculizan la enseñanza en territorios rurales y de pobreza. Para todas las zonas rurales de la región, la nueva normalidad impone desafíos que no solo son posibles con mejoras en servicios y derechos sino también con una concepción diferente de lo que implica enseñar.

La educación rural, en su enfoque pragmático, se desarrolla con niños y niñas que crecen en zonas rurales y que pertenecen a pueblos originarios o viven en familias con bajo nivel educativo o menores ingresos; son aquellos que presentan mayor vulnerabilidad en su desarrollo y simultáneamente mayor exclusión de los servicios de atención (UNESCO, 2013). Por otra parte, el territorio rural de Latinoamérica es inmenso y con una población en crecimiento; en promedio 4 de cada 10 latinoamericanos vivían en zonas rurales en 2010 según datos de la UNESCO.

Con una población tan significativa no es extraño que para Ávila, B. (2018) las políticas educativas en países como México, Brasil y Colombia pueden haber tenido un leve mejoramiento en cobertura, pero las condiciones indispensables en la enseñanza hacen que los niños rurales sigan excluidos del sistema. Lo anterior conlleva a que estas políticas generalistas y estandarizadas olviden la pertinencia del enfoque pedagógico en su contexto; en otras palabras, en Latinoamérica existen programas de enseñanza rural que, aunque comprensibles, continúan replicando estrategias descontextualizadas.

Por lo anterior, las comunidades campesinas son las principales afectadas tanto por políticas poco estratégicas como por aquellas que nunca llegan a los territorios; el abandono estatal es una de las principales características de la región. Es así como históricamente la situación de los campesinos no ha sido gratificante y esto ha marcado una trayectoria en la aplicación de políticas y en consecuencia en el desarrollo de los pueblos (Ávila, B. 2018).

Autores como Dirven (2019), en un Informe titulado: *Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas*

de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto, afirma que “la población rural de los 20 países de América Latina llegaría a unos 120,6 millones de personas, un 18,5% de la total. Para los 26 países del Caribe anglófono, la población rural es de 3,8 millones de personas, un 31,4% de la población”.

Por otro lado, en el Estudio Comparativo de la UNESCO “*Situación de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*” una buena parte de los países participantes reportaban un gran porcentaje de su población viviendo en zonas rurales. Por consiguiente, UNESCO (2013) advierte que la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza concentrados en la alta proporción de población rural continúa ofreciendo dificultades para una educación de calidad en Latinoamérica. En el anterior estudio de la Unesco se encuentran datos de la Población rural de 18 países latinoamericanos entre 2000 – 2010, período en crecimiento poblacional (38.30% a 41.88%). También se presenta un promedio de población rural entre los países encuestados el cual es cercano a los 40 millones de personas.

Otra perspectiva es la que genera el informe *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE (el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* fue un informe de la UNESCO publicado en 2016 donde entre otras, se compara los niveles de lectura y escritura en estudiantes latinoamericanos) de la UNESCO (2016), donde se destaca que las escuelas rurales representan al menos el 30% del total de establecimientos educativos en la región. Ciertamente, las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas estarían determinadas por el contexto, pero también por su historia como institución educativa de cada país. Este informe, cuyo propósito principal fue “*evaluar la calidad de la educación en términos de logro de aprendizaje en los países participantes de América Latina y el Caribe*”; también revela datos

como que el 61% de los estudiantes de tercero primaria de los países encuestados tenía un nivel de lectura bajo; similares resultados con los estudiantes de secundaria con un 70%.

Es posible plantearse que los datos en torno a bajos niveles de comprensión lectora y uso de la cultura escrita en países latinoamericanos sean aún más notorios en contextos y escuelas rurales donde la dispersión poblacional impide hacer economías de escala en los servicios educativos; por tanto se implementan esquemas multigrado (un aula con varios grados), con una dotación personal reducida y un acceso limitado de tecnologías (UNESCO, 2016). Es así como las escuelas rurales se sitúan en contextos complejos y de pobreza en los que cada país añade una peculiaridad más: imposición del lenguaje, corrupción, inmigración, narcotráfico entre otras.

Para Arias, J. (2017) las escuelas rurales también se enfrentan ante un modelo educativo para ciudadanos que terminan por saber y dominar conocimientos que no tienen nada que ver con las aulas perdidas entre montañas, valles y páramos y que en general se descontextualizan de toda la ruralidad. Lo anterior no es extraño puesto que muchos docentes no han tenido la debida preparación académica que los empodere de un discurso pedagógico con enfoque flexible, participativo y libre; en especial, uno que dignifique el conocimiento popular y campesino como parte del currículo.

Del mismo modo, la continuidad escolar parece ser otra cara del banco de problemas de la educación rural en Latinoamérica donde según Perfetti, 2003; Arias, 2017, de 100 estudiantes que se matriculan en primaria, un poco menos de la mitad llega a secundaria. Tomando en cuenta lo anterior, la población joven rural se vería cada vez menos interesada en la culminación de sus estudios y por tanto más expuesta a fenómenos de pobreza.

Por otra parte, Colombia, cuya población rural ronda el 23% según datos oficiales del DANE (*Departamento Administrativo Nacional de Estadística*) posee estructuras internas que miden la pobreza en el país. Por ejemplo, para el Departamento Nacional de Planeación DNP (2015), factores como las *condiciones educativas del hogar* disminuyen la posibilidad de una formación competente; así el caso, el *bajo logro educativo* (cantidad de años cursados en miembros de más de 15 años) y el *analfabetismo* son categorías que recaen en el contexto familiar de un estudiante y que por tanto, son indicadores de pobreza.

Otras categorías del entorno educativo en las que se analiza la pobreza del país son las *dimensiones de la niñez y la juventud*, donde se identifican la cantidad de niños en edad escolar y su respectiva asistencia durante el periodo académico; el rezago escolar entendido como la pertinencia entre los años aprobados y la edad del estudiante; las barreras de acceso a servicios para el cuidado en la primera infancia y el trabajo infantil (Departamento Nacional de Planeación, 2015). En este orden de ideas, el Catatumbo es una región rural compuesta por ocho municipios del departamento Norte de Santander y es un escenario donde se presentan todos los anteriores indicadores de pobreza tanto nacionales como internacionales. Además, es una región convulsionada por el narcotráfico, cultivos ilícitos, inmigración, desplazamiento entre otros.

Según el informe “Norte de Santander: Retos y Desafíos para el Desarrollo Sostenible” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicado en 2019, el 27% de la población del departamento Norte de Santander ha sido víctima del conflicto armado. Estas realidades, principalmente visibles en las zonas rurales, hacen parte de la memoria histórica de las familias que sufrieron violencia y reducción de sus derechos así como aquellas que aún enfrentan las adversidades en un contexto rural marcado por el conflicto armado. Según el informe, al 2018 había unas 389.152 víctimas del conflicto armado en el departamento.

Por otro lado, en el mismo informe se exponen las alarmantes cifras de la migración venezolana en el departamento Norte de Santander. Con más de 170.000 migrantes provenientes de Venezuela, el Catatumbo se ha convertido en uno de los principales escenarios rurales donde llegan cientos de familias y niños. El departamento es la región con más población migrante solo superada por Bogotá con 78.511 personas; igualmente es necesario aclarar que en esta región se comparte la mayor extensión en los límites geográficos entre Colombia y Venezuela y buena parte de ella se ubica en las áreas rurales del municipio de Tibú, Norte de Santander.

Sin embargo, antes de continuar delimitando el problema de investigación, es necesario poner dentro del panorama contextual a un modelo pedagógico creado para las zonas rurales de Colombia y que ha tenido un gran impacto internacional: el modelo Escuela Nueva.

En la década de los sesenta se inicia en Colombia una propuesta de educación unitaria que llevaría a la implementación de estrategias de formación rural y que al mismo tiempo impactaría en las políticas educativas del país. Años después, entre 1985 y 1995 se inicia el Plan de Universalización el cual permitió brindar educación primaria en la gran mayoría de escuelas colombianas de origen rural (Fundación Escuela Nueva, 2017). Este modelo no solo se consolidó como una política pública nacional sino que se ha expandido a otros países latinoamericanos con similares condiciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo Escuela Nueva encajó adecuadamente en las zonas rurales puesto que ha seguido tres principios definidores: el aprendizaje activo, la promoción flexible y el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad (Urrea, S; Figueiredo de Sá, E. 2018). Actualmente, en las escuelas rurales colombianas se sigue aplicando el modelo bajo algunos de sus principios y con la utilización poco reflexiva de las guías de

aprendizaje. En este punto, la metodología desarrolla actividades descontextualizadas, repetitivas y en general, el hecho de permanecer durante toda la jornada de estudios con una sola guía; en palabras de Urrea, S; Figueiredo de Sá, E. (2018) el aburrimiento podría ser resistente al modelo.

Al comprender que el modelo Escuela Nueva es la guía abierta para desarrollar sus funciones como docentes rurales y que al mismo tiempo es política pública, entonces no es extraño que la práctica pedagógica y en general todo el imaginario educativo de los docentes sea replicar lo que se entiende por “Escuela Nueva”.

Por ello, Ramírez, E. (2017) reflexiona sobre la dicotomía entre la práctica pedagógica y el pensamiento, siendo esta relación la que formaliza el carácter profesional reflexivo de un docente. Para el caso del Catatumbo, las escuelas rurales cuentan con cartillas de autoinstrucción o guías de aprendizaje de las cuales surge un problema significativo en el aula y que al mismo tiempo parece difícil de desestabilizar: la gran mayoría de los docentes no consideraría probar otros medios o formas de enseñar puesto que ello sería “salirse del modelo”.

La situación descrita es una consecuencia no solo de la poca reflexión en torno a lo que implica enseñar sino también una muestra de las brechas y barreras que supone la educación rural. Lo anterior es igualmente un ejemplo del abandono estatal en la región donde no se han implementado estrategias de seguimiento de la política pública ni muchos menos avances en una nueva que reinterprete la ruralidad del siglo XXI y aún más, la nueva ruralidad después de la pandemia del 2020.

Considerando lo anterior es comprensible que al momento de buscar resultados en pruebas estandarizadas en lenguaje de zonas rurales se presenten cifras considerablemente bajas.

El Centro Educativo Rural (CER) la Serpentina es una institución pública de carácter rural en el municipio de Tibú, Norte de Santander. La institución se ubica a lo largo de la vía que conduce desde el casco urbano de Tibú hasta el corregimiento de la Gabarra. Por tanto, cuenta con una sede principal y 20 sedes con modalidad multigrado muchas de ellas ubicadas muy cerca de las líneas fronterizas rurales con Venezuela. Esta institución y su contexto son los escenarios escogidos para el desarrollo de la investigación.

En “*Resultados históricos y comparativos de la Prueba Saber Lenguaje en grados tercero*” del Centro Educativo Rural la Serpentina se muestran los resultados en las Pruebas Saber de los grados tercero y quinto de la institución entre 2014 y 2017 en lengua castellana. Por ejemplo, en el 2014 se presentó un 44.1% de respuestas incorrectas en la prueba de lectura mientras que el 2017 el rango llegaba al 47.5%. Con respecto a los datos en la competencia de producción escrita hay un promedio del 50.1% de respuestas incorrectas entre los años 2016 y 2017. Los bajos resultados en las competencias de lenguaje en el CER la Serpentina no son una sorpresa; las difíciles circunstancias de vivir en áreas rurales y aún mas en una zona neurálgica por el conflicto armado, narcotráfico, migración entre otros problemas sociales que condicionan cualquier aspecto del desarrollo humano.

Sin embargo, parte de las razones de los anteriores resultados se debe también a la concepción o ideas que se tienen respecto al lenguaje, puesto que una visión enfocada en los elementos tradicionales de la enseñanza explicaría dichos puntajes. En otras palabras, muchos docentes del Catatumbo aún creen que la enseñanza del lenguaje se debe limitar a la codificación de letras y sílabas y al mejoramiento de su caligrafía, en especial en las primeras edades. Estos enfoques, indirectamente, le restan importancia a la creatividad y a las preocupaciones culturales de la gente que se les está enseñando a leer y escribir (Street, B. 1993).

Cabe resaltar que la literacidad como enfoque sociocultural en la enseñanza del lenguaje es una perspectiva que comparte algunos principios con el modelo Escuela Nueva y que podrían fusionarse en la búsqueda de respuestas sobre cómo enseñar en zonas rurales. Para Street, B. (1993), la literacidad no solo está llamada a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas a la lectura y la escritura en diferentes contextos sino también a reconocer sus más que claras estructuras de poder. De este modo, queda planteado el problema de investigación el cual se centra en las prácticas letradas y los fenómenos de literacidad de los docentes rurales del Catatumbo a partir de sus reflexiones en torno al modelo Escuela Nueva y a las necesidades sociales y culturales de las comunidades campesinas y/o migrantes en los territorios.

3.3 Formulación del problema

¿Cómo reconocer la Literacidad en la Práctica Pedagógica mediada por el Modelo Escuela Nueva de los docentes del Centro Educativo Rural la Serpentina de Tibú, Norte de Santander?

3.4 Objetivos

3.4.1 Objetivo general

Analizar la literacidad desde la práctica pedagógica mediada por los fundamentos del modelo Escuela Nueva en los docentes del CER la Serpentina.

3.4.2 Objetivos específicos

Describir las prácticas letradas en el quehacer pedagógico de los docentes del CER la Serpentina.

Contrastar los fundamentos del modelo escuela nueva con la práctica pedagógica de los docentes del CER la Serpentina.

Establecer la pertinencia de la literacidad en la práctica pedagógica de los docentes rurales del CER la Serpentina

Socializar prácticas letradas contemporáneas en experiencias pedagógicas mediadas por TICS de los docentes del CER la Serpentina.

3.5 Justificación

Educar en contextos convulsionados como el Catatumbo, región rural colombiana, resulta un escenario paradójico donde teoría y contexto convergen en formas de dignificar no solo a las comunidades y sus niños sino también a la práctica pedagógica. Por tanto, preguntarse acerca del quehacer de los docentes en dicho contexto es una forma también de entender un sistema social y cultural y al mismo tiempo de reforzar teorías y conceptos actuales en torno al proceso educativo. El proyecto de investigación se estructura entonces de elementos teóricos contemporáneos junto con la identificación del modelo Escuela Nueva; también de criterios pragmáticos, metodológicos y de su respectiva relevancia social.

El estudio es relevante porque parte de Los Nuevos Estudios de Literacidad (NLS) los cuales son un conjunto de horizontes investigativos en donde el lenguaje se estudia desde la óptica del contexto; en esta concepción existen diversos modelos y uno de ellos es el ideológico, el cual afirma que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las prácticas sociales en que tienen lugar (Hernández, G. 2019). Esta forma de comprender el

lenguaje desde las acciones rutinarias y vivenciales comienza en Inglaterra en los años ochenta y se extendería muy fácil por todo el mundo. Actualmente, institutos y academias promueven la literacidad (*literacy*) no como una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura sino como la forma de reinterpretar el lenguaje en las prácticas sociales.

En palabras de Street (1993) el enfoque ideológico de la literacidad constituye una práctica social que incluye aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política. Desde esta perspectiva, para responder las problemáticas del CER la Serpentina en torno a la enseñanza del lenguaje es necesario adentrarse más allá de la didáctica para revelar aquellas prácticas dominantes que condicionan la enseñanza y el aprendizaje en la región. Por tanto, la investigación también toma a Virginia Zavala quien ha revelado la relación de la literacidad con los discursos de poder en las zonas rurales de Perú. En sus investigaciones, la autora reflexiona sobre la literacidad escolar dominante la cual se ha generalizado y afianzado al punto de que difícilmente alguien se atreve a cuestionarla. (Zavala, V. 2002).

En cuanto a la comprensión de cómo la literacidad escolar dominante influye en cada aspecto del sistema escolar peruano, la autora identifica dichas prácticas desde enfoques curriculares, interculturales, históricos, comunitarios y religiosos. Con lo anterior, Zavala se va acercando hacia un panorama más global donde las prácticas pedagógicas que ocurren en territorios andinos, bilingües y de pobreza como el Perú son al mismo tiempo una suerte de velo educativo el cual es juez y parte. En otras palabras, el sistema que educó a maestros ahora regirá el comportamiento de los estudiantes. Por tanto, dado que el quehacer del docente es una suerte de reproducción operativa y rutinaria, resulta más que necesario poner en práctica diversas formas de pensamiento y globalización aún en comunidades apartadas como las rurales, donde usualmente las ideas y la creatividad abundan, pero no los canales de expresión.

Con los anteriores autores queda establecido que literacidad no es igual a alfabetización, puesto que esta última, en su modo binario de operar, no tiene en cuenta las prácticas sociales y reales que cualquier individuo realiza en torno al lenguaje. Por tanto, esta corriente ideológica facilita la práctica pedagógica en la medida en que el docente entiende que su rol no se limita solamente a cumplir con objetivos pedagógicos, sino que nutre la identidad y el discurso social, histórico, político y ciudadano de las comunidades. Al respecto, la investigación retoma al mexicano Gregorio Hernández, quien desde su literacidad crítica y los estudios decoloniales de la lectura promueve que un docente crítico es aquél que genera espacios donde sea posible nuevos lenguajes, discursos, roles e identidades (Hernández, G. 2020).

Sin embargo, ¿cómo se forma un docente crítico y en especial, cómo los estudios decoloniales ayudan en dicha transformación? Al respecto, Hernández reflexiona que los mexicanos (y en este contexto, los latinoamericanos), no escapamos tan fácil de prácticas dominantes (como bien podría serlo la enseñanza del lenguaje) porque nuestra historia sumisa e irreflexiva no ha permitido que el docente se sienta como un ser universal. Para Hernández, G. (2019), la relación entre los estudios decoloniales y la literacidad permite que la lengua sea concebida como *un medio y una práctica fundamental de constitución de sujetos, es decir, de seres libres y autónomos, capaces de hacer uso pública de la razón.*

Queda entonces establecido el derrotero teórico sobre literacidad; a la par la presente investigación también reflexiona en torno a un modelo de carácter internacional: Escuela Nueva.

Desde los años setenta se viene trabajando por mejorar la calidad de la educación en América Latina y en especial, en sus bastas comunidades rurales. Para ello, Colombia ha tomado la vanguardia con un modelo pedagógico que en un principio se inspiró en las Escuelas Unitarias

europeas, pero que poco a poco, frente a las demandas de los territorios, adquirió características como flexibilidad, democracia, autoinstrucción y cooperativismo. Para Kline, R. (2002) uno de los objetivos más trascendentales del modelo fue ayudar a romper divisiones entre la escuela y las comunidades, facilitando la implementación, el incremento y la efectividad de la reforma educativa.

Actualmente, Escuela Nueva ha logrado sostenerse como un modelo de educación flexible que está presente en la gran mayoría de las escuelas rurales y que ha permitido la existencia de otros currículos parecidos en contextos como la secundaria rural y la formación en adultos. Al mismo tiempo, el modelo se ha extendido a otros países como Brasil, Guatemala y algunos en África, donde las condiciones de ruralidad y pobreza son similares. En este orden de ideas, el modelo Escuela Nueva tiene en la presente investigación un papel fundamental no solo como objeto de estudio sino también como la innovación curricular que ha tenido un impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales tan alto y riguroso, que difícilmente se podría enseñar algo diferente de lo que el modelo plantea. Así entonces, Escuela Nueva permite que la literacidad crítica y los estudios decoloniales participen de una actividad tan necesaria para el sistema educativo como para sus integrantes: la reflexión constante y seria del cómo enseñar.

Por otro lado, a pesar del sentido ideológico de la investigación, este proyecto busca crear conflictos cognitivos en los docentes intervenidos y en general, en toda la comunidad educativa que requiere no solo actualizar sus saberes sino también comprender que desde diferentes escenarios sociales, históricos y políticos, la enseñanza del lenguaje sigue siendo un aprendizaje que pasa de lado a lado, de antorcha a antorcha, pero que nunca se cuestiona el porqué. Al mismo tiempo, el proyecto no pretende cuestionar a los docentes y sus prácticas, puesto que como se ha

dicho anteriormente, el sistema de una literacidad impuesta va más allá del individuo, creando una base discursiva muy difícil de desestabilizar.

Por último, este proyecto tiene una relevancia dentro de diferentes campos: lingüísticos, puesto que es el lenguaje y su componente ideológico uno de los temas principales; pedagógico, al ubicar como objeto de estudio a un modelo de enseñanza y social, al abarcar no solo a docente sino también padres de familia y estudiantes. Pero aún más, el proyecto es reflexivo porque invita a la deconstrucción de todas las ideas preconcebidas e impersonales y que no permiten que el docente se sienta como un ser crítico que educa para el mundo desde el contexto rural.

4 .Marco referencial

4.1 Antecedentes

Los siguientes antecedentes se escogen partiendo del ámbito internacional, nacional y local. Así mismo, están determinados bajo la profundidad académica de maestrías o doctorados, además de cumplir con un tiempo no menor a cinco años desde su publicación hasta la fecha en que se desarrolla el presente proyecto de investigación. Con los antecedentes se pretende vislumbrar los caminos investigativos que han tomado diferentes profesionales en relación con la adquisición del lenguaje escrito y el modelo Escuela Nueva de Colombia como objeto de estudio.

4.1.1 Internacionales

Una investigación muy reciente fue la desarrollada por Kristi Giselsson en 2020 llamada: *“Pensamiento crítico y literacidad crítica: ¿mutuamente exclusiva?”* La investigación se desarrolló en la Universidad James Cook, Australia y tuvo como objetivo establecer discursos acerca del pensamiento y literacidad crítica con su relación entre el lenguaje y pensamiento. Esta investigación, de corte cualitativo tuvo una participación de diez estudiantes quienes a través de

entrevistas y demás prácticas reales de lenguaje daban a conocer el sentido de la literacidad crítica.

Una segunda investigación, esta vez a modo de revisión fue la implementada por Kristin Fontichiaro y Jo Angela Oehrli en su tesis: “*¿por qué importa la literacidad digital?*” en el año 2016. Con el concepto “literacy data” se pretendía conocer no solo cómo se organizan las estadísticas sino también como tener pensamiento crítico a partir de datos y códigos. De este modo, la literacidad se desenvuelve en un contexto lleno de datos, porcentajes, estadísticas y demás que terminan por crear escenarios globales de los países y las poblaciones.

Seguidamente, se referencia la investigación “*opiniones de los académicos en literacidad digital: un estudio fenomenológico*” de Ezgi Pelin Yildiz en el año 2020. Este proyecto se llevó cabo en la Universidad de Turquía y tuvo por objetivo obtener las opiniones académicas en torno a la literacidad digital y el cambio que ha ocurrido con el lenguaje en contextos virtuales. Para la investigación se hicieron entrevistas abiertas semiestructuradas que permitieron conocer una vista previa de la literacidad digital pero también del quehacer del docente universitario.

También se cuenta con el proyecto de investigación de Jason Harshman quien en el 2017 publicó la tesis: “*desarrollar la mentalidad global y las habilidades de la literacidad crítica*”. La investigación se desarrolló de una manera muy didáctica puesto que se basó en el cineforo para debatir conceptos e ideas globales sobre el capitalismo, colonialismo y la cultura ciudadana. La investigación tuvo una participación de 150 docentes y permitió una base teórica en la que se podía extender de manera crítica un conjunto de ideas globales y sociales.

Del mismo modo, los investigadores Bahadır Eristi y Cahit Erdem de la Universidad de Turquía compilaron una revisión en el 2017 llamada: “*desarrollo de una escala de literacidad digital*”. La investigación sostenía una relación entre las tecnologías y la literacidad dado que hoy en día las sociedades requieren más y mejores habilidades en lenguaje. La investigación cuenta con una participación de 322 estudiantes universitarios quienes tenían una relación de primera mano con la tecnología pero a quienes al mismo tiempo se les orientaba en la construcción de debates en torno al lenguaje.

Otro proyecto de investigación internacional fue el desarrollado por Mónica Bulger y Patrick Davison quienes en el 2018 publicaron: “*las promesas, desafíos y horizontes de la*

literacidad digital". Para ellos, la literacidad digital se vincula con la literacidad crítica como una respuesta a los cambios sociales e históricos que han traído consigo las tecnologías. De este modo, la literacidad junto con la política será una presencia constante en la investigación. Los autores proponen unos ejes centrales dentro de su publicación: la participación juvenil, el entrenamiento docente, el apoyo de los padres de familia y las políticas y estadísticas que se tienen en cuenta en torno a la enseñanza del lenguaje (literacidad). En este mismo orden de ideas, también se estudia la vinculación entre la literacidad digital junto con el acceso que se tiene a ellas. Para países como Colombia, la anterior dicotomía es muy relevante.

Otro proyecto que cabe mencionar es el desarrollado por la doctora Ornella Yacometti en el año 2016, en la universidad Ramón Llull en España. Titulado: "*las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lectoescritura*", el proyecto pretendía "analizar e interpretar las concepciones de los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje de lectoescritura, sus relaciones con los docentes y su rendimiento". Por tanto, no solo la lectoescritura fue su objeto de estudio, sino también las concepciones, recuerdos, ideas y conclusiones que una población determinada de estudiantes tenía de su proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Esta información fue recolectada por medio de cuestionarios y encuestas. A modo de resultado, el cual estuvo sustentado teóricamente, los estudiantes manifestaban que la familia y la escuela fueron los dos ambientes de aprendizaje más importantes durante dicho proceso.

También, cabe la pena mencionar el proyecto internacional desarrollado por el doctor Francisco Díaz quien en el 2018 implementó la investigación: "*comunidades y uso de la cultura escrita en la etapa escolar: el caso del programa escribir como lectores (de una obra literaria)*". La investigación fue desarrollada en Galicia, España y tuvo por objetivo estudiar la incidencia de un programa de escritura en los jóvenes. La investigación fue de corte cualitativo, mediante las técnicas de estudio de caso y observación participante. Estos estudios se desarrollaron después de que los estudiantes participaran en la intervención pedagógica EcL (Escribir como Lectores) y permitiera conocer conclusiones generales sobre la escritura.

Del mismo modo, Paula Carlino en el 2017 desarrolló la investigación "*dos variantes de la alfabetización académica. Cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias*" el cual no solo se centró en la educación básica, sino que también se extrapoló a la superior. Su

proyecto de investigación analizó el modo en que dichas competencias comunicativas se entrelazaban en muchas otras asignaturas y cursos que los educandos desarrollaban, por lo que abordó no solo la educación básica, sino también la universitaria, permitiendo establecer la importancia de la lectura y la escritura en cualquier esfera educativa. La investigación fue de corte cualitativo y documental.

Continuando con los antecedentes internacionales se tiene el caso de la magister ecuatoriana Alida Andino, quien en el 2015 desarrolló el proyecto: *“estudio de la comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo”*. La investigación pretendía analizar la comprensión lectora de unos estudiantes en distintas áreas de aprendizaje permitiendo luego conocer las ideas y conclusiones a las que los docentes llegaban en relación con dichas actividades. Del mismo modo, fueron encuestados doce docentes, quienes manifestaban sus experiencias en relación al tema. Por otro lado, la investigación tuvo un carácter mixto, puesto que se usaron técnicas cualitativas y cuantitativas.

Otro proyecto internacional fue el desarrollado por la magister Daniela Quimbiulco, quien en el 2017 lideró la investigación: *“creación y gestión de un plan lector para mejorar los hábitos lectores de los estudiantes de secundaria”* en Ecuador. La investigación fue de corte cualitativo y se inició a manera diagnóstica estableciendo procesos lectores con textos digitales, los cuales se acercaban más a los intereses de los estudiantes. Luego de analizar los niveles de comprensión lectora se desarrollaron algunas actividades y estrategias que permitieron el mejoramiento de dichas competencias.

Del mismo modo, se referencia el proyecto de Cheu-jei Lee quien en el 2016 publicó el artículo: *“enseñar literacidades múltiples y literacidad crítica a maestros en formación a través de compromisos basados en la literatura infantil”*. Esta investigación se llevó a cabo en EEUU y se basó en un campo de la literacidad que no suele tener presencia en lo académico: la oralidad. En este orden de ideas, la lectura en voz alta se convirtió en un instrumento para debatir la importancia de las literacidades múltiples, es decir, de las muchas maneras en que las personas y los pueblos usan el lenguaje. Este fue un proyecto cualitativo, de corte holístico y pragmático.

Otra idea que puede referenciar la literacidad a nivel internacional es el proyecto: *“uso del teléfono como herramienta pedagógica en la enseñanza de la educación inicial en familias*

africanas”. Los autores Jacob Nshimbi, Robert Serpell y Jari Westerholm de la Universidad de Zambia implementaron la aplicación Graphogame para apoyar las prácticas letradas de los estudiantes que por motivo de la pandemia debieron reaprender en casa. La gamificación tecnológica es un eje importante dentro del proyecto. Se contó con una participación de 73 estudiantes y 37 padres de familia quienes al final manifestaban sentirse cómodos y motivados con el uso de tecnologías en la enseñanza del lenguaje.

En el mismo continente, los investigadores Willy Ngaka, Ross Graham, Fred Masagazi, Masaazi Elly y Moses Anyandru publicaron el proyecto: *“integración generacional, cultural y lingüística para el aprendizaje y la enseñanza de la literacidad en Uganda: posibilidades, desafíos y lecciones pedagógicas de una ONG”*. Su aplicación consistió en la formación social a través de conferencias, grupos de discusión y entrevistas. Este proyecto hace parte de las nuevas lecturas que académicos en África están llevando a cabo en torno a una saludable descolonización en materia de lenguaje. Este proyecto referencia a Freire porque también concibe a la literacidad dentro de los mecanismos de liberación del oprimido.

Finalmente, un último antecedente de corte internacional fue el desarrollado por la magister Zaida Guevara, quien en el 2017 llevó a cabo el proyecto: *“los procesos de redacción con los estudiantes de quinto”*. Dicha investigación pretendía reflexionar sobre los procesos de redacción y su importancia en una educación de calidad. La investigación tuvo un carácter acción – participante, de tipo colaboración mutua, donde el estudiante era el centro del proceso y sus producciones textuales, las muestras a analizar. Los resultados de dicha reflexión investigativa concluyeron en darle más importancia al estudiante y a su producción creativa, logrando no solo una mejora en la autoestima, sino también en sus competencias lingüísticas.

4.1.2 Nacionales

Los estudios de literacidad en Colombia han sido cada vez más nutridos dada la diversidad cultural de sus territorios. Las diferentes perspectivas investigativas aquí resumidas han apoyado la idea de concebir una nueva forma de enseñanza del lenguaje, en especial en lugares como las zonas rurales donde la oralidad es inherente a las conductas de niños y adultos.

En primera medida, las investigadoras Beatriz Alvarado y Adriana Granda publicaron en 2018 el artículo: “*gender, literacy and empowerment in rural Colombia*” el cual estuvo centrado en comunidades de mujeres rurales. Esta investigación no se limitó a lo pedagógico sino que tenía un mensaje de empoderamiento y de género muy necesario para dichos territorios. El estudio se desarrolla en el marco del programa PAVA (*Programa de Alfabetización Virtual Asistida*) con 33 mujeres y dos hombres en territorios rurales de Antioquia. Además de contenidos y experiencias en torno al lenguaje, el enfoque de género y la propia valía que proyecta la investigación es posible gracias a diferentes formas de concebir el lenguaje.

Un siguiente estudio en el marco de las investigaciones sociales en Colombia fue el desarrollado por Ferney Cruz Arcila quien en el 2018 publicó el artículo: “*the wisdom of teachers’ personal theories: creative ELT practices from Colombian Rural Schools*”. La investigación partía de la política nacional sobre la enseñanza del inglés en todo el territorio pero también se tenía muy en cuenta los factores sociales y ambientales de la ruralidad colombiana. La investigación, de carácter etnográfico, se llevó a cabo con diez docentes y se tuvo en cuenta aspectos biográficos, entrevistas semiestructuradas y observaciones directas tanto de la práctica pedagógica como de los ambientes de aprendizaje.

También se tiene el caso de la investigadora Paula Alexandra Cabezas quien en el 2017 publicó una tesis documental donde recogía reflexiones pedagógicas de más de sesenta años. El artículo se titula: “*¿Cómo hacer hablar a un texto? Prácticas de escritura en escuelas normales rurales femeninas*” y contó con los registros de docentes normalistas rurales entre los años 1941-1946. Su objetivo fue analizar los eventos letrados de tiempos pasados mediante cuadernos que contenían las reflexiones del quehacer pedagógico de aquellos años. Cabe aclarar que las docentes normalistas suelen especializarse en educación primaria y rural y lo han hecho desde su fundación en el siglo XVIII.

Continuando con este aspecto histórico y bibliográfico de aquellos textos y recursos que se han tenido en cuenta para la enseñanza en Colombia se referencia el trabajo de Diana Paola Guzmán Méndez y Paula Andrea Marín Colorado quienes en el año 2016 publicaron el artículo: “*lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*”. Esta revisión inicia con el análisis de una serie de políticas y proyectos del Estado para brindar educación en zonas rurales, algunas de las cuales fueron llevadas a cabo por las Escuelas Normales del país. En

este orden de ideas, la promoción de la lectura ha sido una constante en las políticas educativas las cuales van desde la creación de material educativo, pasando por la construcción y adecuación de bibliotecas hasta finalizar en concursos nacionales de escritura de cuentos y poesía.

Como se escribió al principio, los estudios de literacidad en Colombia son muy variados y no se limitan solamente al quehacer educativo. Esta amplitud puede explicarse tanto por la novedad en la teoría como por la diversidad en culturas, lenguas e historia del país. Un ejemplo de ello es el artículo: “*la literacidad en la comunidad afrocolombiana de Tumaco*” desarrollado por los investigadores Germán Camilo Zárate, Aura González Serrano y Rita Flórez Romero en el año 2015. En primera medida se ubicaron diferentes eventos letrados en esferas públicas del municipio tales como la educativa, jurídica, administrativa entre otras. Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta a diferentes personas que trabajaban en dichos escenarios logrando entonces una adecuada comunicación que permitiera incluir aquellas formas representativas de la lengua en Tumaco.

Otra investigación, esta vez con un carácter transversal fue la planteada en el 2018 por Rocío López Galván y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri y lleva por nombre: “*cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy*”. El proyecto se llevó a cabo en la vereda el Trilladero, Cauca y se planteó a través de un conjunto de talleres donde lo corpóreo se relacionaba con la literatura y el goce por la lectura. De este modo, el cuerpo como medio de comunicación permitió crear una metodología en la que estudiantes y docente compartían experiencias interdisciplinarias alrededor de la literatura, el cuerpo y el sentido rural. Aunque el artículo tiene un enfoque literario o ensayístico sigue una metodología investigativa, integral y con elementos literarios.

También, se resalta la tesis doctoral de Elsa Inés Ramírez, quien en el 2017 planteó: “*la escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores*” en la Universidad de Manizales. La investigadora leyó el contexto rural y entendió que el modelo operante de Escuela Nueva debía no solo ser analizado en sus bases epistemológicas, sino también en la manera en que los docentes la interpretan, por tanto, el objetivo principal fue “comprender y analizar las prácticas pedagógicas de seis profesores rurales de Escuela Nueva en el departamento de Caldas para conocer qué acontece en el quehacer educativo del profesorado rural”. De este modo, la Escuela Nueva se concibe dentro de las bases del Constructivismo,

puesto que el estudiante es un sujeto activo de su proceso de aprendizaje, permitiendo entonces que el contexto sea tan necesario para el aprendizaje como los mismos contenidos. Como la autora analizó la práctica pedagógica de docentes que manejaban el modelo Escuela Nueva, entonces se utilizaron diferentes encuestas y cuestionarios que permitieron comprender y desarrollar los objetivos planteados.

Del mismo modo, la Magister Lina Alexandra Bedoya desarrolló en el 2017 la investigación titulada: “*requerimientos para la lectoescritura inicial. Un estudio bibliográfico*” desarrollado en la Universidad Externado de Colombia. Este proyecto de investigación, al tener un carácter documental, se desarrolló bajo dos categorías: las habilidades y los conocimientos necesarios para la enseñanza de la lectoescritura. Así mismo, su objetivo fue “categorizar los hallazgos y las perspectivas de investigación en el campo de las habilidades necesarias y los contextos facilitadores para el aprendizaje de la lectoescritura en niños en etapa preescolar”. Para generar una estructura que permitiera la construcción de la base teórica necesaria para este proyecto se estructuraron cuatro fases de recolección de información. Dichas fases arrojaron un listado de habilidades y destrezas imprescindibles para el inicio del proceso de la enseñanza de la lengua escrita.

Continuando en el contexto colombiano, las magisteres Ana María Duque y María Fernanda Ramírez desarrollaron el proyecto: “*concepciones de los maestros acerca de la enseñanza del lenguaje escrito en el primer ciclo de educación básica*” en el año 2014. El objetivo de su trabajo fue interpretar las concepciones que los maestros tenían sobre el lenguaje escrito, por lo que fue una investigación de corte cualitativo. La muestra fue de ocho maestros en la ciudad de Pereira con los cuales se desarrollaron entrevistas que permitieron conocer el bagaje de dichos profesionales. En materia teórica se basaron en Dubois (1987), Solé (1992), quienes desarrollaron estructuras sobre la enseñanza del lenguaje escrito y su importancia para la lectura.

Del mismo modo, Mar Luz Bernal en el año 2017 desarrolló el proyecto de investigación: “*¿qué escriben los niños? Una mirada desde el modelo Escuela Nueva*”. Esta investigación se desarrolló en un marco rural, donde los docentes como los estudiantes explicaron sus visiones de la escritura. Por un lado, a los estudiantes se les incentivó para desarrollar textos libres que permitieran la expresión y demostrar su conocimiento en relación a la escritura. Por otro lado, los

docentes expresaron sus ideas acordes con el material del modelo Escuela Nueva (cartillas de aprendizaje), sus estrategias y su conocimiento epistemológico en relación a la escritura.

Continuando con las investigaciones orientadas hacia el modelo Escuela Nueva como objeto de estudio, en el año 2015 los magisteres Leidy Buitrago y Walter de Jesús Chavarría, desarrollaron la tesis: *“análisis del pensamiento matemático, curricularmente desarrollado en los módulos de matemáticas de los grados cuarto y quinto de Escuela Nueva”*. El proyecto permitió analizar los contenidos curriculares de matemáticas que se anexan en las cartillas del modelo Escuela Nueva en Colombia. Esta investigación tenía un carácter documental, puesto que dicho análisis permitió también comprender las actividades, los programas y desde luego, la ruta de apoyo y retroalimentación que las guías no podrían contener.

Por otro lado, la magister Ligia Ochoa en el año 2009 desarrolló la tesis: *“la lectura y la escritura en las tesis de maestría”* con estudiantes de la universidad Nacional de Colombia. El propósito de la investigación fue conocer las competencias que los estudiantes desarrollaban tras determinados ejercicios de lectura y escritura, estableciéndose como metodología el estudio de caso. Estas experiencias permitieron conocer los errores comunes en la producción escrita, los cuales derivaban en fallas de la interpretación textual.

Del mismo modo, pero en una población diferente, en el año 2016 la magister Olga Salamanca desarrolló el proyecto: *“fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes del grado segundo”*, en donde se pretendía fortalecer la lectoescritura desde el método ecléctico, el cual conjuga muchas de las ventajas de los otros métodos de adquisición del lenguaje escrito. Se manejó entonces una investigación cualitativa, de corte participativo; las pruebas aplicadas a los estudiantes generaron unos resultados que se transformaron en la base para la creación de un modelo de enseñanza ecléctico.

Por otro lado, en un estudio de corte documental, la magister Sandra Botello planteó en el 2013 la investigación: *“la escritura como proceso y objeto de enseñanza”*, la cual pretendía analizar las concepciones que sobre la escritura académica tienen los maestros de las áreas fundamentales. La investigación se desarrolló en la ciudad de Ibagué con un enfoque cualitativo y métodos de participación activa. El discurso desarrollado entonces por los docentes permitió

establecer principios, donde la lectura y la escritura aparecen como imprescindibles para el proceso de enseñanza y en especial, para una formación transversal.

Los antecedentes nacionales finalizan con el caso de las magisteres Yoisy Coronado y Ana Romero, quienes en el 2012 desarrollaron la investigación: *“la lectura en el escenario escolar infantil, una oportunidad para leer con sentido”*. El estudio se llevó a cabo en Buenaventura y pretendía implementar estrategias para darle sentido al proceso lector en edades infantiles y escolares. Dicho proyecto fue de tipo investigación acción, de enfoque cualitativo y método inductivo, el cual permitió estudiar diferentes casos y establecer los patrones pedagógicos que permitieron darle sentido a la enseñanza de la lectura.

4.1.2 Regionales

La región nortesantandereana de Colombia es una zona de frontera muy importante la cual cuenta con algunas universidades públicas y privadas. También, dada su condición geográfica, muchos investigadores han conseguido en universidades de Venezuela una forma ampliar su perspectiva investigativa para luego ser aplicada en la frontera. Del mismo modo, aquellas investigaciones llevadas a cabo en el departamento de Santander hacen parte del recuento de los antecedentes regionales.

En primera medida, se encuentra el desarrollado por la magister Yeiny Contreras, quien en el 2015 llevó a cabo el proyecto: *“prácticas pedagógicas que desarrollan la competencia comunicativa desde el fomento de la comprensión lectora”* en la ciudad de Cúcuta. La investigación fue de carácter mixto, con una población de tres docentes y cerca de ochenta estudiantes. Se utilizaron programas tecnológicos para la recolección de la información, la cual permitió entender la importancia de la comprensión lectora en los estudiantes.

También, se destaca la tesis de maestría desarrollada por Martha Maldonado, quien en el 2013 presentó el proyecto: *“fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum”*. Dicha investigación se desarrolló en Bucaramanga y tuvo como objetivo caracterizar el significado de la lectura en los estudiantes; para lo cual se preguntó sobre qué

representa para ellos y cómo se desarrolla desde el libro álbum. Este proyecto es de corte cualitativo con diseño etnográfico, además de ser propositivo, puesto que se usa el libro-álbum como herramienta para la construcción de competencias. Los hallazgos ofrecieron una perspectiva mejorada para abordar la enseñanza de la comprensión lectora, dado el uso de un libro como objeto y no como elemento que contiene el código que debe ser leído. La apuesta por considerar a los estudiantes como pares fue innovadora.

Por otro lado, buscando una relación entre comprensión lectora y tecnologías, las investigadoras Gladys Espinel e Ingrid Johanna Piragauta de la Universidad Autónoma de Bucaramanga publicaron en el 2018 el artículo: *“fortalecimiento del lenguaje oral en estudiantes de grados quinto y sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, en Cúcuta, Colombia, a través de la implementación de estrategias metodológicas mediadas por TIC”*. La propuesta “la magia del lenguaje oral” pretendía enriquecer la oralidad de los estudiantes mediante recursos tecnológicos o mediados por ellos tales como videos, páginas web, libros virtuales entre otros. Esta investigación es muy importante porque enfoca la oralidad en vez de la escritura, la cual suele ser un enfoque dictaminado por prácticas hegemónicas y que no tienen en cuenta los contextos diversos de las comunidades.

Otro antecedente regional, esta vez de carácter reflexivo fue el desarrollado por el conjunto de investigadores Manuel Riaño-Garzón, Edgar Díaz-Camargo, Isaac Uribe, Karen Pacheco, Marilly Cárdenas, Sebastián Jiménez y Oscar Aguilar quienes publicaron el artículo: *“atención y funciones ejecutivas en niños habitantes de la frontera colombo-venezolana: diferencias entre educación urbana y rural”* el cual, aunque no se especifique en lenguaje, si plantea cómo son las diferencias entre la educación de ambos países y a su vez, cómo lo anterior se conjuga en la zona fronteriza. Esta investigación se desarrolla en el marco de una problemática social y global: la migración venezolana y compara las prácticas pedagógicas que ocurren entre lo rural y lo urbano.

Una investigación similar a la anterior fue la implementada por Andrea Aguilar, German Rodríguez y Clara Paola Aguilar quienes en el 2018 publicaron el artículo: *“gestión de políticas públicas educativas: una caracterización en Norte de Santander (Colombia)”*. El documento plantea una revisión de las políticas educativas en el departamento durante los periodos 2008, 2012 y 2016 en donde se encontraron cinco políticas claras: formación docente, atención a la

primera infancia, cobertura y equidad, calidad, pertinencia y eficiencia. Así entonces, aspectos como la calidad y la formación docente son algunos de los factores con menor satisfacción con respecto a lo planteado por los participantes y también, con respecto a experiencias y otros análisis de políticas educativas en el país. Cabe aclarar que las directrices tomadas en el departamento surgen de políticas gubernamentales por lo que difícilmente se ha encontrado un proyecto auténtico que resuelva las necesidades más apremiantes de la región.

Así mismo, se destaca la investigación: “*estrategias didácticas innovadoras en lenguaje para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de Grado Quinto en la Institución Educativa Departamental Rural San Martín de Loba las Canoas*” realizada por Jorge Bonett, Luna Molina y María Samper Ruiz. El artículo se publicó en 2018 y se centró en la práctica pedagógica del docente como forma para potencializar la lectura y la escritura en los estudiantes. Con un conjunto de doce maestros, la investigación adquirió un carácter propositivo, porque no solamente plantea el modo en qué los docentes fortalecen la lectura sino también como influyen los libros, los ambientes y además, como influyen las propias actividades y proyectos que surgen a partir de la investigación.

Un enfoque muy particular fue el expuesto por Doris García Navarro quien en el 2015 publicó la tesis de maestría: “*la lectoescritura en el aula multigrado de la escuela rural la Urama, del municipio de Abrego, Norte de Santander: sistematización de una experiencia basada en la pedagogía del amor*”. Para la autora, el aula multigrado fue un completo laboratorio educativo en donde niños y niñas de diferentes edades aprendían al mismo tiempo, compartiendo sus experiencias y participando activamente. La pedagogía del amor fue el enfoque pedagógico utilizado para tal fin; el lenguaje por otro lado fue el objeto de estudio en cuestión, puesto que el objetivo general de todo el proyecto fue permitir la expresión y el uso libre del lenguaje. Para esta investigación, el rol del docente consistía en mediar el aprendizaje pero también las diferentes experiencias de vida que surgen a partir de la pedagogía del amor.

Continuando con las experiencias pedagógicas en torno al lenguaje en zonas cercanas a la región del Catatumbo se tiene el caso de las investigadoras Dora Romero y María Teresa Camperos quienes propusieron la tesis: “*el proyecto pedagógico productivo y la competencia comunicativa escritora en los estudiantes del centro educativo Rural Vijagual, Sede Raiceros, Municipio de La Esperanza, departamento Norte de Santander*”. El quiasmo reflejado en la

investigación parte del dinamismo rural y productivo que se desarrolla en la zona junto con la importancia que tiene para cualquier sujeto la escritura. Se trata entonces de un proyecto con metodología investigación-acción, lo que ciertamente genera que el docente entienda y vive ampliamente no solo la experiencia educativa sino las condiciones sociales, culturales y económicas de la región donde se ejecuta la investigación. Al mismo tiempo, se trata de proyecto académico que basa algunos de sus lineamientos con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación de Colombia.

El anterior proyecto cumple un criterio muy interesante: la transversalidad. Ese resulta ser el mismo caso para: *“el proyecto pedagógico transversal ambiental, como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa, proceso de escritura, en los estudiantes de los grados tercero y cuarto del Centro Educativo Rural la Colonia, sede el Talco, municipio de Bochalema, Norte de Santander”*. La anterior tesis fue propuesta por Laura Carime Duque y Rafael Enrique Suárez mediante una estructura metodológica: planificar, actuar, observar y reflexionar. Al igual que la anterior, la investigación-acción permitió un acercamiento mucho más singular con los participantes, evidenciándose una mejora en las producciones escritas cuando éstas son planeadas junto con el docente.

Otro producto de investigación transversal fue el realizado por Eulalia Peñaranda, Carlos Alex Granados y Yolanda Villamizar quienes en el año 2018 llevaron a cabo el siguiente cruce disciplinar: *“estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora, desde el área lenguaje en grado tercero y matemáticas en sexto grado de la Institución Educativa Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios Norte de Santander”*. La propuesta metodológica para esta investigación partió de los resultados de las pruebas ICFES en estos grados, condicionando de esta forma las actividades y la búsqueda de estrategias que logran mejorar las falencias de los estudiantes. Dentro de los instrumentos escogidos se destacan una prueba diagnóstica, los diarios de campo y las rejillas de evaluación.

4.2 Bases teóricas

4.2.1 Estudios previos del lenguaje

El siguiente cuerpo epistemológico detalla algunos estudios en torno al lenguaje que se gestaron antes de los *Nuevos Estudios de Literacidad* y que por tanto van a desarrollar una forma de entender el lenguaje más allá de los segmentos gramaticales o de la enseñanza tradicional. Cada una de estas posturas resignifica la lengua en la medida en que ubica los estudios lingüísticos en las prácticas sociales y reales que tienen las personas; es decir, son estudios que llaman a responder a la pregunta, ¿para qué queremos enseñar el lenguaje?

El primero de ellos es indudablemente un autor que logró identificar los conceptos de lenguaje y pensamiento en órdenes que diferían de los estudios conductuales tan famosos en décadas anteriores. Lev Vigotsky, quien desde muy joven va a teorizar en torno al lenguaje como función mental superior, también va a reconocer que el lenguaje se activa en los espacios donde tiene un sentido social y por tanto, pragmático. Al igual que otros autores, Vigotsky va a argumentar que muchos animales como los primates muestran signos de inteligencia, pero esta no se compagina con el lenguaje. En palabras del autor, “en los animales, el lenguaje y el pensamiento brotan de raíces diferentes y se desarrollan en diferentes líneas” (Vigotsky 1995).

Sin embargo, no se trata de que el lenguaje sea visto como una esfera superior dentro de las capacidades humanas (a pesar de que sea parte de las funciones mentales superiores) sino que al igual que la memoria o la inteligencia, el lenguaje se construye socialmente porque internamente en el hombre están desarrolladas las dependencias fisiológicas y mentales para ello. Por tanto, el lenguaje es único en el hombre no porque se siga buscando en otras especies el modo en que se comunican, sino porque ningún animal hasta el momento lo logra del modo en que para los humanos es innato. Al respecto, Álvarez (2010) argumentará con respecto a la obra de Vigotsky que:

Algunos sistemas de comunicación animal han llamado poderosamente la atención a los investigadores por exhibir rasgos propios del lenguaje humano. Así, hace ya un tiempo, se comprobó que las abejas, a través de una danza circular, podían comunicar al resto de la colmena la localización de una fuente de néctar. Este tipo de comunicación

implica la transmisión de información objetiva y variable, no referida a estados de ánimo, pudiendo transmitir distancia, dirección y cantidad (Bickerton, 1990). Además, exhibe los rasgos de semántica y desplazamiento (poder referirse a objetos no presentes temporal o espacialmente), mostrando un alto grado de sofisticación. Sin embargo, los experimentos de Von Frisch (citados por Vigotsky) demostraron que el lenguaje de las abejas no es un sistema abierto, no exhibe una de las características más relevantes del lenguaje humano: la productividad. Las abejas no pueden comunicar información nueva (P. 6).

A partir de lo anterior, Vigotsky va a plantear pruebas tanto de las diferencias entre pensamiento y lenguaje como de la *continuidad*, una característica relevante en los estudios del autor. En este planteamiento, el lenguaje es parte de las funciones mentales y como todas ellas requiere de unos elementos cognitivos y sociales óptimos para su desempeño. De este modo, el lenguaje necesitaría de algunas etapas para su afianzamiento tanto de las necesidades lingüísticas del sujeto como de la apropiación cultural (y por tanto, formación de la identidad). Una similar propuesta teórica fue la desarrollada por Piaget, quien desde sus etapas de formación del hombre (sensoriomotora, preoperacional y otras), el lenguaje podría cambiar o evolucionar hasta lograr niveles superiores.

De este modo, aunque las funciones mentales del hombre tengan una razón social y cultural, la teoría de Vigotsky es igualmente cognitiva, puesto la diferenciación entre estas esferas mentales permite conocer de un modo menos ambiguo la naturaleza de la mente humana. Sin embargo, ¿qué implicaciones tiene esta teoría en la educación o en la enseñanza del lenguaje?

Para Chaves Salas (2001) las escuelas en el pensamiento de Vigotsky representan los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento y modificarlos mediante la acción cooperativa entre adultos y niños (P. 61). En este sentido, la teoría de este autor ruso es tanto un discurso del desarrollo humano como una propuesta educativa, puesto que no se trata simplemente del progreso individual que tiene los seres humanos a partir del lenguaje sino también la adquisición (y por tanto producción) cultural que ocurre en el marco de prácticas sociales como hablar, escuchar, leer o escribir.

Igualmente, la pedagogía también vendrá a renovarse a partir de los estudios de Vigotsky porque tal como se demostrará más adelante con los Nuevos Estudios de Literacidad, los ejes tradicionales en la enseñanza del lenguaje parten de una transmisión de destrezas lingüísticas como quien llena un recipiente vacío con “los modos de hablar correctamente”. Al respecto, Chaves Salas (2001) argumenta que para el autor “lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino el uso colaborativo de formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentidos” que son netamente sociales.

Así entonces, se puede inferir que dentro de esta teoría los estudiantes son seres activos, curiosos y poseedores tanto de un bagaje cultural adquirido en diferentes sectores sociales como un promotor de nuevas formas de relacionarse. Y en este mismo orden de ideas, el rol del docente también estará ligado a la relación entre lenguaje y pensamiento, puesto que la enseñanza debe nutrirse del dialogo constante entre el adulto y el niño, uno que promueva el autocuestionamiento, la reflexión y la posibilidad de expresar sus pensamientos libremente, en especial en espacios públicos y abiertos donde suele batallar más un estudiante.

En línea con el anterior autor, el siguiente de ellos recoge las posturas de los teóricos más relevantes en lingüística (Saussure, Comte, Chomsky) y que a través de sus estudios crearon dicha ciencia. Así las cosas, Pierre Bourdieu conceptualiza los estudios del lenguaje mientras este sea *formal*, es decir, una lengua donde los países o territorios nacionales determinan como única o legitima. En este orden de ideas, “la lengua es un código, entendido no solo como cifra que permite establecer equivalencias entre sonidos y sentidos, sino también como sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas” (Bourdieu, 1985).

Por tanto, en la medida en que los Estados consideran una determinada lengua como oficial, ésta adquiere un carácter obligatorio, de manera que no solo las otras lenguas que hablan los humanos en un mismo territorio quedarían replegadas al olvido (o desuso que es otra forma de olvido) sino que la estandarización ubica a todos los ciudadanos como potenciales lectores de un código universal. En este orden de ideas, no es difícil pensar que un Estado, con lengua oficial, sea también el promotor de la enseñanza de la misma.

Lo anterior (además de otras causas) ha ocasionado que algunas expresiones en que se detalla el lenguaje sean más “respetadas” o “aceptadas” que otras en espacios académicos u oficiales. Por ejemplo, la escritura como forma de graficar los sonidos del habla y que por tanto en un párrafo se pueda aglutinar ideas y conceptos que se construyen a partir del dialogo, son consecuencias de una histórica forma de asimilar un conocimiento que es de carácter social. En palabras de Bourdieu (1985), “los usos populares o puramente orales de los dialectos regionales quedan reducidos al habla de los lugareños como los campesinos; estos usos de la lengua son negativa y peyorativamente opuestos a los usos distinguidos o letrados, calificándolos como un lenguaje corrompido o lenguaje del pueblo” (P 21).

Mientras en Bourdieu hay una división del lenguaje dada su posición de poder tanto con los entes gubernamentales u oficiales como con la mayoría de las personas que aprenden dicha forma de comunicarse, en otros autores los estudios del lenguaje simplemente serán enfocados en las prácticas que los ciudadanos tienen y han tenido para comunicarse. También habrá otros como Emilia Ferreiro, quien en un paralelo (similar al de Vigotsky), entre la cognición y las prácticas sociales se entreteje un discurso sobre el cómo los niños, con distintos idiomas y condiciones sociales adquieren los sistemas de escritura.

Con esta autora argentina se ampliarán los estudios tanto del lenguaje como del pensamiento, puesto que uno de los principales planteamientos de Ferreiro es “la escritura antes que la letra”. El anterior juego de palabras alude a los modos en que los niños, antes del ingreso formal a la escuela, ya han adquirido suficientes elementos lingüísticos y comunicativos para desarrollar sus propias hipótesis, y todo lo anterior en el marco de las prácticas sociales que se tienen con la familia, la publicidad o la sociedad en general. Esta teoría recibe el nombre de “*psicogénesis de los sistemas de escritura*” entendiendo esta palabra como un estudio de las causas de orden mental susceptibles a explicar la adquisición de la escritura.

La teoría de Ferreiro (2006) se desarrolla en tres etapas: en un primer periodo hay un esfuerzo del niño por diferenciar lo icónico (el dibujo) de lo no icónico (las letras, los números u otros signos). En este esfuerzo por entender las diferencias semióticas que bien podrían hallarse en cualquier espacio donde el niño habite también surge la representación (es decir, lo que dice), la cual es una característica del pensamiento inteligente y que por tanto reitera los sentidos a los que llegan las comunidades con sus sistemas de escritura.

En un segundo periodo hay una bifurcación: primero, debe existir una cantidad mínima de letras para que haya representación, y por otro lado, una vez superada la cantidad no podría haber repetición de letras dentro de la representación. En este punto cabe aclarar que estas hipótesis son producto de observaciones de la adquisición del lenguaje escrito en niños de diferentes edades, condiciones sociales e idiomas, por lo que todos los niños del mundo podrían en mayor o menor medida, llegar a estos niveles de representación de sentidos. Un ejemplo para aclarar este segundo periodo puede ser cuando un niño escribe una palabra con pocas letras porque se habla de un objeto pequeño o bien muchas letras para representar un objeto grande.

La autora también plantea un subperiodo al cual llama “correspondencia término a término” y se trata de la representación de una letra por cada sílaba en la palabra. En este sentido, cuando los niños llegan a la silabización, la representación es aún mayor porque una sola letra puede significar todo un concepto o una palabra.

Finalmente, en un tercer periodo el niño llega a un momento donde puede contar las sílabas y escribir una letra por cada sílaba o también dos de ellas por cada una. En ocasiones discrimina las vocales o utiliza adecuadamente una letra o una sílaba. En otras palabras, los niños suelen usar todo su repertorio lingüístico escrito para representar al mundo, por tanto hay un control de su producción escrita que va mejorando paulatinamente mientras avanza en los procesos escolares y formales de la adquisición del lenguaje. En este punto, cabe aclarar que la psicogénesis del lenguaje de Ferreiro no es en ningún momento un modelo de enseñanza sino el resultado de las observaciones que se han hecho a lo largo de varias décadas y que igualmente, para que estos periodos se puedan cumplir, resulta relevante permitir que el niño (antes de ingresar formalmente a la escuela) explore y discuta las diferentes representaciones lingüísticas que tiene en su contexto.

Hasta el momento se han abordado algunos teóricos que en mayor o menor medida condujeron sus estudios hacia formas diferentes formas de interpretar el lenguaje siendo este último un factor determinante en el desarrollo y la identidad tanto de los pueblos como del individuo. Sin embargo, existió un autor brasilero, pero ante todo Latinoamericano, quien con sus ensayos va a influenciar el pensamiento crítico y lingüístico de todo el mundo.

Con Paulo Freire (1971) se alcanza un umbral en la educación y los estudios del lenguaje muy importante, en especial para países con pasados coloniales como en América Latina, pero que al mismo tiempo responde a una emancipación por allá donde haya gente históricamente oprimida y que por tanto no han logrado apropiarse del lenguaje como forma de expresar libremente sus pensamientos y emociones. De esta manera, Freire inicia con la idea de la “educación bancaria” entendida como “una donación de los que se juzgan sabios, a los que juzgan que no saben nada (P.38). En este sentido, el maestro actúa como aquél que tiene el conocimiento y que por tanto vacía una cantidad de temas, subtemas, datos históricos que se depositan en las mentes núbiles de los educandos.

En su obra “Pedagogía del oprimido” Freire (1971) destaca algunas características tanto de la educación bancaria como de la “cultura del silencio” una que dadas las dinámicas del poder dificulta sistemáticamente que los oprimidos se expresen con total libertad. Por tanto, según el autor, los roles educando y educador son inquebrantables; el educador disciplina a sus estudiantes y por consiguiente actúa como aquél que conoce, sabe y domina los conocimientos que los estudiantes “deben aprender”.

Así mismo, Freire trata en su teoría como el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente, por tanto en el momento en que se enseña a leer y a escribir nunca se podrá separar el lenguaje y el contexto; lo cual significa que: “la comprensión al ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”, lo cual implica que si pretendemos enseñar a un niño o a una niña a leer no podríamos alejarlo del contexto (P. 336).

Para Freire, las dramáticas desigualdades sociales que enfrenta la civilización podrían resquebrajarse en el momento en que la gran masa de oprimidos pueda “leer la palabra y el mundo” (*Reading the Word and the World*). Lo anterior se debe a que saber leer y escribir son prácticas sociales y culturales que alimentan al ser, y por tanto desempeñan un papel de importancia para el reconocimiento mismo del ciudadano, la libertad de expresión, emociones y un entendimiento del mundo individual y colectivo como resultado histórico.

Con Freire surge al mismo tiempo “*el método Freire*” (Rodríguez; Marín; Moreno; Rubano, 2007) el cual ha sido un esfuerzo pragmático por llevar los planteamientos filosóficos

del autor brasilero a una metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura. Estas ideas de orden pedagógico constituyen uno de los primeros acercamientos para la alfabetización masiva tanto de adultos como niños de los más bajos niveles en la estratificación social. Sin embargo, tal como lo plantean los autores, “el surgimiento del método no puede comprenderse por fuera del contexto político intelectual de los años 60, y es preciso ubicarlo también en el Nordeste brasilero, uno de los lugares más pobres de América Latina” (P. 133).

Así las cosas, en el “método Freire” la lectura no podría seguir siendo considerada como un acto de desentrañar un mensaje a través de un código lingüístico general, con normas y reglas que por tanto deben ser asimiladas a cabalidad. Por el contrario, el autor propone un concepto que se acerca más a la ideología que a la metodología; lo anterior constituirá las bases críticas para la creación (más adelante, con los años) de los Nuevos Estudios de Literacidad. De este modo, con Freire la enseñanza adquiere niveles distintos a los de conocer y dominar temáticas porque la construcción del pensamiento crítico y discursivo es imperativo, tanto porque quien aprende pertenezca a la masa de los oprimidos como por el mismo acto de leer críticamente memes, videos, publicidad y todos los lenguajes digitales a los que el mundo está expuesto.

Añadiendo a lo anterior, el pensamiento del autor latinoamericano ha sabido permear en diferentes versiones pedagógicas, pero todas ellas buscan tanto una enseñanza que dignifique a las personas como renovar la antigua y repetitiva forma entender el lenguaje. Entonces, “a partir del desarrollo de su método, que promueve la problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación y, de ese modo, se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación” (Rodríguez; Marín; Moreno; Rubano, 2007).

Por otro lado, otros autores se enfocarán en la relación del pensamiento de Freire con el texto mismo y su forma de entenderlo en contextos escolares, siendo este uno de los más usuales recursos para enfrentarse al lenguaje. En palabras de Remolina (2013) “el desarrollo de los textos debe considerar contenido, forma, usos potenciales y cierto grado de complejidad; es decir, los textos están llamados a superar la escisión planteada entre la mirada ingenua de las palabras mágicas y la realidad” (P. 226). Para ello, el docente no solo debe conocer las necesidades de los estudiantes y sus intereses buscando entonces textos que llamen la atención, por el contrario, mucho se ahorraría el educador si empieza a crear pensamiento crítico a partir también de los

textos que ya leen los estudiantes, tales como videojuegos, Tweets o videos en Youtube. Resulta necesario entender, a la luz de la teoría de Freire como de la Literacidad, que con los medios digitales ahora se lee mucho más que antes y los niños están justamente expuestos a dichos contenidos desde etapas muy tempranas.

Después de todo, es a través del pensamiento crítico de Freire que se puede entender que la lectura no se da solamente entre un lector y su texto, sino que hay una tercera esfera que determina lo que se entiende, el contexto. Porque no solamente el escritor plasma sus ideas, reflexiones y principios en textos sino también el lector va a recibir una carga ideológica contra su propio mundo de ideas y preocupaciones que serán pronto confrontadas. Lo anterior, es una suerte de “*actitud rebelde del sujeto lector*” que mediante una lectura profunda actúa como coproductor de la inteligencia del texto en la medida en que su lectura del mundo está siendo respetada, lo cual va a dibujar el perfil ontológico del sujeto lector y demarcan su rol protagónico (Remolina, 2013).

Continuando con un autor muy diferente al contexto sociohistórico de Freire, pero con la certera idea de la importancia de las ideologías en los discursos, Van Dijk (2005) va a aclarar como el racismo, por ejemplo, se convierte en un discurso socialmente aceptado tras factores históricos, de convivencia o de prejuicios. En sus palabras, “dado que ningún idioma es privado, no hay ideología privada o personal. De allí que los sistemas de creencias son socialmente compartidos por los miembros de una colectividad de actores sociales” (P. 10).

En otros estudios de Van Dijk donde ubica estructuras que se construyen en el texto, tales como la unión de oraciones entre párrafos o la clasificación de los textos según su intención puede deducirse que el texto es un elemento dinámico y por tanto adquiere diferentes interpretaciones según las realidades y los intereses de quien lee. Pero son sus trabajos sobre ideologías y discursos los que enmarcaron otras formas de concebir al lector, al texto y al lenguaje mismo y por tanto tienen más cercanía con los nuevos horizontes en los estudios del lenguaje que suelen venir de ciencias como la antropología o la sociolingüística. Cabe aclarar que las ideologías más allá de surgir en grupos cerrados, exclusivos o dominantes, “pueden ser adquiridas por la socialización en muchas prácticas sociales, por ejemplo, en la casa, en la escuela, en el trabajo o en el bar; pero las fuentes primarias y los medios de “aprendizaje” son el habla y el texto” (Van Dijk, 2005).

Para abordar lo anterior con un ejemplo, el autor plantea una noticia del año 2004 de un diario británico donde se habla de cómo comentaristas de “izquierda” plantean que los gobiernos no hacen lo suficiente para cambiar las brechas sociales y de reparto de la riqueza, que por supuesto traen graves fenómenos de desigualdad. Van Dijk explica que el texto está cargado de ideologías a pesar de ser una noticia con un carácter regular y casi cotidiano en muchos países del mundo; palabras como “izquierda” “política”, o que en algunos párrafos se cite a altos funcionarios del gobierno y aún más allá, el mismo texto con su carácter editorial, son detalles en las microestructuras del discurso que moldean las bases ideológicas del lector.

Por último, antes de abordar tres autores que son parte de los nuevos horizontes en los que los estudios del lenguaje se han encaminado y que por tanto la presente investigación retoma bajo su propio contexto, resulta necesario destacar los planteamientos de James Paul Gee (2004) quien al igual que muchos otros pensadores señalan una bifurcación entre lo oral y lo escrito. Como se ha planteado anteriormente, las ideologías están presentes en todos los niveles humanos mediados por lenguaje; entonces, habrá mensajes y contextos subyacentes tanto en sociedades indígenas que se comunican en torno a los cantos y golpes rítmicos de tambores como en círculos académicos amantes de las bibliotecas y las nuevas ediciones de libros.

Para este autor, las sociedades poseen elementos propios dadas las condiciones de vida, de relación con la naturaleza o su cantidad de población. Entonces, “en sociedades urbanas modernas –nuestros mejores ejemplos contemporáneos de «civilización»— se caracterizan por sus grandes y diversos agrupamientos de personas, literacidad y tecnología profusamente difundida y un supuesto sentido de ciencia e historia. Mientras que, las sociedades etiquetadas como primitivas eran generalmente pequeñas, homogéneas, iletradas, altamente personales, reguladas más por encuentros cara a cara que por reglas abstractas y tenían un fuerte sentido de solidaridad grupal” (Gee, 2004).

Por consiguiente, las comunidades europeas con altos niveles de “civilización y desarrollo” a partir de las distintas revoluciones industriales lograron hegemonizar sus creencias y mitos en las regiones donde llegó la colonización. Para Gee (2004), en sociedades tecnológicas y modernas como los EEUU lo oral se relaciona con las minorías que no dominan los ejes discursivos que han sido impuestos, como por ejemplo el sistema de escritura. También aplica el mismo principio para comunidades inmigrantes o que no manejan la misma lengua.

Si bien todo lo anterior se relaciona con los discursos de poder, en realidad fluye la literacidad como propuesta tanto ideológica como pedagógica.

James Paul Gee es un autor (entre otros) que va a poder aterrizar la idea de que el lenguaje también se puede teorizar al margen de las prácticas, vivencias y comportamientos que tienen las personas que leen y escriben, o también en otras palabras, aquello que hacen los humanos con la escritura.

Para autores como Gee (2004), Heath (1983), los textos son el producto principal sobre el cual viaja la ideología, la civilización y las prácticas sociales. Por tanto, un texto puede ser considerado un “*evento letrado*” en la medida en que “son eventos que involucran textos escritos, como por ejemplo una negociación grupal sobre el significado de un aviso en un centro comercial” (P. 44). Se trata entonces de recordar y reorientar el significado de la palabra letrado en la escuela, como un ser que posee herramientas de apropiación de su lengua materna y por tanto puede expresarse libremente, haciendo uso de la razón públicamente.

Todos los anteriores autores hacen parte de un cuerpo epistemológico que da entrada a la selección de teóricos para la presente investigación llevada a cabo con docentes en zonas rurales de Colombia. A continuación se configuran los Nuevos Estudios de Literacidad mediante los trabajos desarrollados en escuelas británicas y estadounidenses, mientras que, desde una perspectiva latinoamericana, se reconfiguran mediante el pensamiento crítico.

4.2.2 Hacia una comprensión de los Nuevos Estudios de Literacidad

El diseño teórico considerado para la investigación tiene sus inicios en los años ochenta con las tendencias “*New Literacy Studies*” (NLS) (Street, 1993). Este enfoque surge como una forma de concebir la lectura y la escritura no solo como habilidades adquiridas en las aulas de clase, sino como prácticas sociales, producto de ideologías, contextos, geopolítica, entre otros.

La tendencia que marca este enfoque de lectura y escritura también tiene sus antecedentes y logra definirse como el Modelo Autónomo (Street, 1993). En primera medida, cuando el autor escoge la palabra “autónomo” recoge las relaciones que teóricos como Goody (1968); Olson (1977) tejen con la escritura. Para ellos, la enseñanza del lenguaje se asociaba con lo cognitivo y

su representación escolar podría ser la repetición; los pedagogos han considerado este proceso como tradicional, puesto que recoge una práctica pedagógica dominante desde un enfoque conceptual de la realidad. Sin embargo, no puede decirse que el modelo autónomo es todo lo contrario y negativo frente a los modelos pedagógicos contemporáneos. Resulta importante entender que fue un enfoque que también surgía de las relaciones de poder que la Psicología ha tenido desde siglos atrás y que por tanto ciencias tan nuevas como la Pedagogía vendrían a incorporar en su quehacer.

El enfoque autónomo se caracteriza por resaltar aparentes divisiones entre la lectura, la escritura o la escucha. De este modo, sociedades y culturas que se gobiernan desde lo oral pueden ser catalogadas o registradas como “analfabetas” o no cercanas a la escritura, la cual a su vez pareciera ser una habilidad superior dentro del modelo autónomo. En cambio, aquellas sociedades occidentales que han registrado gran parte de su identidad desde siglos atrás gracias a la colonización, si serían verdaderas sociedades letradas. Estas y otras formas de alejar a la lectura y la escritura de las prácticas sociales y reales que tienen las personas día a día se cumplen como ciclos completos y separados; en palabras de Street, el modelo autónomo funciona “sin relación con todo lo demás, independiente y completo de alguna manera (1993: 86). Como se aprecia en la figura 1 “Enfoque tradicional de literacidad”, el modelo autónomo funciona alejado y sin responder a las demandas sociales, de ahí que los pueblos no sean capaces de luchar batallas lingüísticas o sientan que deben “estudiar y leer para no dejarse engañar” (Zavala, 2002).



Figura 1 Enfoque tradicional de literacidad.

Fuente: elaboración propia

Zavala (2002) ejemplifica el modelo autónomo como un currículo oculto. Para ella, las consideraciones pedagógicas que llevan a cabo los docentes con sus estudiantes son una suerte de prácticas pedagógicas hegemónicas, represivas y que se valen del lenguaje como un canal muy complejo de transitar. Algunos autores lo definen como un conjunto de “normas, creencias y valores no explicitados, sino implementados y transmitidos a través de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales (Giroux 1992; Zavala 2002). En este orden de ideas, estas “reglas subyacentes” son las que permiten la repetición en un modelo autónomo; al mismo tiempo, refuerzan conductas que siguen replicando los mismos patrones. En un aula de clase rural no solo los estudiantes terminarían replicando acciones no reflexionadas, sino también padres de familia que desde la distancia tampoco cuentan con los medios para comprender qué y cómo aprenden sus hijos.

Frente al modelo autónomo y hegemónico de literacidad surge una lectura del lenguaje pero en fuentes insospechadas. Ciencias como la antropología, sociolingüística y las tendencias de los estudios sociales lograron enfocar la escritura en las prácticas sociales y reales que tienen las comunidades posibilitando un gran margen de interpretaciones al respecto. Para Moreno, E.; Sito, L. (2019) los Nuevos Estudios de Literacidad se enfocaban en entender “cómo se usan los textos” y para ello habría que situar esta práctica social en un contexto, un país, un tiempo y una ideología. Teniendo en cuenta lo anterior, Street (1993) propone el modelo Ideológico de Literacidad, el cual considera importante reconocer que todas las culturas poseen prácticas que se relacionan con la lectura y la escritura; este comportamiento no solamente se da en sociedades globalizadas sino también en las más aisladas, rurales o inmigrantes.

Como se observa en la figura 2 “modelo ideológico de literacidad”, la interpretación de la escritura como prácticas sociales y reales que tienen las comunidades (tanto por su vinculación con instituciones educativas como por las relaciones interpersonales, familiares, comerciales o de cualquier índole donde predomine el lenguaje) son el resultado de un proceso transversal que ha ocurrido en las ciencias de la educación y que por tanto reestructura la práctica pedagógica del docente. El modelo ideológico ubica al docente en otros escenarios a los que el modelo autónomo jamás se atrevería a utilizar; por tanto, todo conocimiento y metodología que otrora fuera determinante para el estudiante y su proceso, hoy en día se replantea.

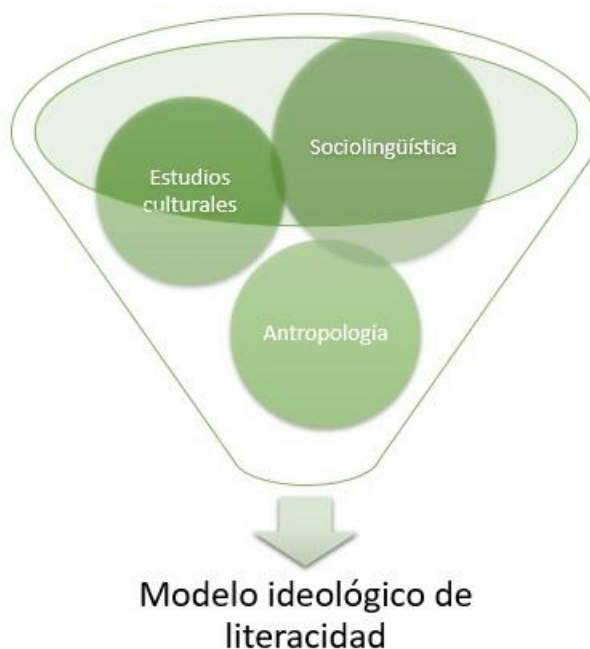


Figura 2 Modelo ideológico de literacidad

Fuente: elaboración propia

De este modo, el Modelo Ideológico de Literacidad se alimenta de una interpretación del lenguaje que llega a la pedagogía proveniente de ciencias sociales con un discurso cultural, etnográfico e histórico. Sin embargo, la característica más relevante para considerar en los aportes de Street (1993) es que “las prácticas letradas son aspectos no solo de la cultura sino también de las estructuras de poder”. Para estos autores, los discursos tienen un papel fundamental en la reproducción de ideas y conductas de los pueblos.

Es por lo anterior que autores como Street con su teoría acerca del modelo ideológico de literacidad serán resinificados en contextos latinoamericanos desde la búsqueda de la identidad, la cual es una narrativa muy diferente a la británica o estadounidense. Para países como México, Perú o Colombia, todos con un pasado colonial, histórico y represivo, esta teoría plantea preguntas que inquietan las bases de lo que se conoce como sociedad latinoamericana, educación pública o enseñanza del lenguaje.

Teniendo como base estos estudios, Zavala (2002) vendrá a analizar cómo acontecen estos discursos de poder subyacentes en las prácticas de lectura y escritura en zonas rurales de los

Andes peruanos. En primera medida, encuentra que las prácticas letradas en contextos urbanos y bilingües como Perú persiste la división que el modelo autónomo estructura: una “superioridad” de la literacidad sobre la oralidad. Escenarios como un sistema educativo altamente burocrático o una pedagogía del quehacer docente donde se corrige y se direcciona hacia una literacidad estándar son resultados de la división entre oralidad y literacidad. Sin embargo, Zavala advierte que “no es justo identificar a los maestros como los responsables de esta literacidad escolar, ya que este sistema va más allá de los individuos y se sitúa en un discurso de creencias casi ya impersonal y al parecer difícil de desestabilizar” (Zavala, V. 2002). Como se aprecia en la figura 3 las estructuras de poder “difíciles de desestabilizar” encierran la literacidad, es decir, la identidad lingüística de los pueblos y naciones.



Figura 3 Literacidad y las estructuras de poder

Fuente: elaboración propia

Para los casos del Perú rural, la educación bilingüe se desarrolla a través de estructuras de poder. Por un lado está la lengua materna (Aimara u otras tantas) y por otro el Castellano, el cual en discursos escolares se traduce como aquél que debe estar bien escrito, con tildes, cuidando comas y otras demandas lingüísticas que no tienen correlación con la vida diaria o las prácticas letradas de los ciudadanos de Perú. En estas investigaciones, Virginia Zavala sitúa un momento histórico clave que marcaría la relación de los pobladores con la lengua escrita y su vez podría explicar también la presencia del “currículo oculto” en las escuelas rurales de Umaca, Perú.

En 1593, Atahualpa, soberano Inca, es preso en Cajamarca por parte de los colonizadores españoles y se le obliga a reconocer instituciones y dioses diferentes a él y su cultura por medio de un libro, la biblia. Se cuenta que el Inca tomó el libro y lo acercó a su odio buscando las palabras de ese dios, pero al no recibir nada lo desechó. Los españoles consideraron esta una gran afrenta puesto que el lenguaje escrito si representaba para ellos un poder divino. Zavala menciona con respecto a Atahualpa que:

Su evidente falta de literacidad hacía que él y su pueblo fueran percibidos como partícipes de un mundo “ignorante” y “primitivo”. Asimismo, el hecho de no haber entendido la palabra de Dios lo convertía en un pecador “imperdonable”, falto de respeto por Dios, el rey español y su divinidad (p. 100).

La división que ocurre entre lo oral y lo escrito precisa problemas de comunicación, tanto en el siglo XVI como ahora durante los modelos de alternancia tras la pandemia del Covid-19 en escuelas rurales latinoamericanas. El caso del Inca Atahualpa es un primer ejemplo de que las literacidades responden a estructuras de poder y que no parece haber lugar para lo oral, lo kinésico o los nuevos códigos de comunicación. De este modo, las diferentes prácticas que tienen los docentes en su quehacer pedagógico (como la repetición, el silabeo o una gramática excesiva) no terminan de permitir que el niño se exprese libremente a través de escenarios lingüísticos que den respuesta a intereses, particularidades y también, a las prácticas letradas de las comunidades.

De este modo, la colonización llevó a que una literacidad extranjera (la europea) fuera impuesta en conciencias, memorias e imperios. Con el paso de los siglos la lengua castellana, la religión católica y la organización social-colonial fueron moldeando a una población indígena y criolla quienes para aprender y sobrevivir cambiaron su mentalidad en función de una etiqueta moderna: el analfabetismo. En las últimas décadas, proyectos políticos e internacionales se han dado cita para erradicar el analfabetismo como una forma de atraso social y cultural; infortunadamente, esta condición social es compleja de superar en comunidades rurales o indígenas quienes también deben sobrellevar otra consecuencia de la colonización, la pobreza. De ahí que si la práctica pedagógica de un docente esta direccionada hacia el conocimiento gramatical y repetitivo del lenguaje escrito por encima de cualquier otra forma de expresión estaría repitiendo entonces todas aquellas imposiciones hegemónicas de la colonización.

Actualmente, Virginia Zavala propone reivindicar tanto a las lenguas, culturas y formas de pensamiento de la enorme diversidad peruana con el término justicia sociolingüística. La autora inicia con una idea clave, “*la educación está hoy organizada bajo un discurso tecnocrático asociado con las políticas neoliberales*” (Zavala, 2019). Lo anterior es importante para comprender criterios de la educación pública colombiana como el porqué de una evaluación definitiva, o la enseñanza de un idioma extranjero con pasado imperialista o el total desconocimiento de culturas, lenguas, creencias y demás rasgos de identidad en la región.

Según Zavala, los programas de estudio o cada una de las políticas educativas de los países latinoamericanos tienen limitaciones sociolingüísticas porque la estandarización de su currículo no termina de abarcar las inmensas riquezas en torno a lenguas, creencias y mitos que se extienden en todo el continente. En este orden de ideas, podría existir otro tipo de justicia, donde lo oral tenga tanto sentido y valía como un texto escrito. Las comunidades campesinas, afro, indígenas o de cualquier otra índole social forman sus rasgos de identidad desde lo oral. Los acuerdos, las anécdotas, los recados y hasta las fiestas patronales son divulgados en torno a comunidades de habla, que encuentran en la oralidad el mejor modo de ser ellos mismos ante el mundo.

La autora recomienda tener especial cuidado con el término habilidades. Lo anterior se debe a que si se considera la enseñanza del lenguaje como la formación de habilidades lingüísticas o comunicativas para la vida, entonces se entraría en un binarismo donde se tiene o no dichas habilidades; al mismo tiempo, habría que precisar cuáles son éstas y cómo se relacionan con las diversas prácticas letradas de las comunidades educativas en todo el país. La generalización o estandarización en la enseñanza pública están muy ligadas con la idea de las habilidades, ya que están delimitadas bajo un modelo de evaluación igualmente estándar. Por tanto, se promociona una idea del lenguaje en la que se concibe como prácticas específicas, para objetivos inmediatos y generalmente descontextualizados de los problemas que enfrenta la comunidad.

Zavala también advierte que: “*paradójicamente en el mundo de las redes sociales se necesitan muchas más habilidades que antes*”, en especial con las *Fake News* y el peligro que ha representado para las democracias de todo el mundo. La lectura y la escritura, como prácticas sociales y reales que tienen lugar en distintos momentos de la vida humana pueden ser

igualmente enseñadas y concebidas dentro de los parámetros de cualquier política educativa. Literacidad es entonces tanto una forma de concebirse a sí mismo cómo una en la que el lenguaje es la cadena simbólica en donde se ha tejido la historia y el devenir de un sujeto libre. En palabras de Zavala, una escuela con justicia sociolingüística será aquella “que empodere lingüísticamente a poblaciones marginadas en batallas sociopolíticas en torno al lenguaje” (Zavala, 2019).

En este orden de ideas, Virginia Zavala plantea que para llevar a cabo un gran proyecto político en torno a la justicia sociolingüística de países con una historia de colonización son necesarias tres instancias que reivindiquen la diversidad del lenguaje: primero, valorar la variación sociolingüística (acentos, dichos, expresiones) de todo tipo. Del mismo modo, legitimar las formas en que se comunica la comunidad para ser incluidas tanto en la enseñanza como en la evaluación (por ejemplo, en comunidades de los llanos colombianos quienes son musicales y orales por identidad, entonces sus evaluaciones escritas escolares deberían replantearse). Y por último, brindar acceso masivo para que todos los ciudadanos conozcan, aprendan o se sensibilicen con las lenguas nativas y la variedad lingüística de cada país.

En el Gráfico 4 “Justicia sociolingüística” se observa los tres pilares que Zavala (2019) establece para empezar a entender que los lenguajes escolares (castellano, matemáticas, química) son parte de realidades sociales, de la ciencia y de las costumbres que tienen las comunidades como un producto histórico.



Figura 4 Justicia Sociolingüística

Fuente: Zavala (2019)

Con lo anterior, Zavala estructura una política educativa en literacidad para las zonas rurales de Perú. Estas ideas han sido igualmente abordadas por Hernández, G. (2019) en otro territorio con un pasado imperial e igualmente colonizado: México. Para Gregorio Hernández, Los Nuevos Estudios de Literacidad han permitido en todo el mundo concienciar sobre nuevas formas de entender el lenguaje y su respectiva aplicación en el campo educativo; sin embargo, aquellos abordajes del *NLS* que surgieron fuera de países colonizados como México o Perú deberían tener muy presente los estudios decoloniales como un modo de complementar o nutrir la literacidad.

Para ello, Hernández, G. (2019) dividirá su discurso en tres bloques: el primero de ellos es un enfoque histórico el cual reflexiona en torno a los cambios que las sociedades humanas han hecho alrededor de la educación, la política o el lenguaje. Para ilustrar lo anterior podría pensarse en el acceso a la antigüedad que se puede descubrir hoy en día y el que se podría saber tres siglos atrás. El acceso a la cultura o el conocimiento ha crecido exponencialmente en las últimas décadas y este enfoque histórico debe repercutir en la Literacidad. Para el autor, resulta necesario “interrogar cómo cambia el acceso a la cultura en clases y grupos sociales, es decir, las barreras y oportunidades de aprendizaje en el uso de la lengua” (Hernández, G. 2019).

El segundo en los enfoques que Hernández brinda a los *NLS* es el poscolonial. Para ello, al igual que Virginia Zavala en Perú, el autor inicia su perspectiva desde el choque entre el imperio Azteca con los colonizadores españoles. De este modo, para poder buscar una enseñanza del lenguaje que construya seres libres y de “completo uso público de la razón” es necesario reconocerse como países que se independizaron pero que nunca se descolonizaron. Para ello, Hernández busca interrogar como el conocimiento indígena, las artes, la literatura, su cosmogonía fue sistemáticamente destruida en periodos coloniales y que sigue siendo suprimida tanto con políticas públicas como por las tendencias neoliberales. En este enfoque, Hernández va más allá de los estudios y la ciencia al refutar que tras un pasado tortuoso, “los sujetos colonizados son convertidos en objeto de estudio, clasificación, representación y diseño social por las instituciones occidentales” (Hernández, G. 2019).

La anterior perspectiva desemboca en la idea de que los estudiantes no logran expresarse abierta y libremente porque están suprimidos por una literacidad colonizadora que nunca los ha dejado entenderse en su pasado. Por ello, el tercer enfoque de Hernández es el sociocultural,

donde las prácticas letradas que tienen las comunidades en sus territorios sean la forma y medio en que se definan la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, acciones como hablar, pensar y escribir se deben reflexionar igualmente en su sentido histórico, abordando entonces cómo ha sido el reparto o distribución de estas prácticas en toda la sociedad. Lo sociocultural en Hernández es no solo expresarse libremente a partir de los criterios que el sujeto plantee, sino reconocer la valía, el empoderamiento y la historia de su discurso, o de sus lenguas o de sus trajes y gastronomía.

En síntesis, Hernández, G. (2019) plantea que:

“es tarea del pensamiento crítico en general, y del pensamiento decolonial en particular, develar las tramas conceptuales e históricas desde las cuales se ha usado la “educación” y la “cultura” para producir identidades y personalidades deformadas y alienadas. Pero estas tramas son invisibles desde las concepciones funcionales o ingenuas de la literacidad, que ponen al centro la idea de formar lectores “competentes”, “gozosos”, etc.”

En contraste, se promueve:

“una visión de la literacidad que privilegia un proyecto de formación de sujetos, lo cual significa la formación de sujetos con voz, que tengan la capacidad y la disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente, es decir en situaciones donde el poder tiende a inhibir, censurar o incluso reprimir la expresión de los grupos e individuos históricamente silenciados.”

Tanto Závala (2002) como Hernández (2019) han reinterpretado los Nuevos Estudios de Literacidad no solo desde el contexto latinoamericano, sino desde un enfoque para los cuales dichos estudios no fueron concebidos: la búsqueda de una identidad lingüística que represente y dignifique a una vasta región de pueblos diversos, históricos y que han sido subyugados en el decurso de dinámicas de poder coloniales y que en la actualidad se cobijan a través de políticas neoliberales que siguen replicando un pasado al parecer nunca superado.

4.2.3 La literacidad digital o una revolución en la escritura

A continuación se señala un último autor dentro de todo el cuerpo de teóricos abordados para la investigación, siendo Daniel Cassany uno de los exponentes mas actuales, populares y críticos de las nuevas formas de enseñar (y por ende concebir) el lenguaje y a su vez la práctica pedagógica de los docentes.

Hace menos de treinta años aparecía en el mercado la computadora personal, la cual ha sido una piedra angular dentro de la cuarta revolución industrial. En esos años tener un aparato tecnológico para cada persona era un esfuerzo cognitivo muy fuerte tras pensar en qué se podría usar en la vida diaria; hoy en día se habla de que hay computadoras en las oficinas, las escuelas y en la casa, también se tienen para el trabajo, los videojuegos entre otros. De modo que en diferentes contextos sociales y humanos las tecnologías han adquirido el papel determinante, y por tanto han renovado las formas tanto de leer como de escribir. Es por lo anterior que nunca en la historia se ha leído tanto como ahora.

Así entonces, Cassany (2008) va a proponer que con las tecnologías existen igualmente “prácticas letradas contemporáneas” en relación tanto al acceso de tecnologías dentro de los procesos de adquisición del lenguaje como al dialogo internacional a través del aprendizaje de otros idiomas. Sin embargo, el autor va a aclarar tres formas en las que históricamente se ha asimilado la lectura y que por tanto pueda servir como idea global frente a la importancia de la inclusión de nuevas prácticas de literacidad.

La primera de ellas la denomina *lingüística* y se trata de una lectura que descodifica las letras, las lee, pero no razona o se pregunta más allá de la simple lectura literal. Otra forma es conocida como *Psicolingüística*, y ésta es una relación entre el texto y lo que se produce mentalmente cuando se lee o se escribe. Finalmente, en la *Sociolingüística*, ubica dos enfoques, contenido e ideología. Cassany (2008) menciona que todo texto es el resultado de un proceso de codificación, sí; pero también de la enorme influencia del contexto en el momento en que se escribe el texto. El autor destaca el ejemplo del icerberg: lo que se ve (el texto) es la punta de la montaña, pero lo que está oculto, que resulta ser mucho mas, es el contexto.

Sin embargo, Cassany (2008) también plantea que son muchas más las razones que ha llevado a que existan nuevas prácticas letradas, como por ejemplo, el acceso a otras culturas, idiomas y comunidades, al igual que es más fácil acceder a noticias y hechos que suceden a lo largo y ancho del mundo, por lo que se amplía el conocimiento global. Del mismo modo, hay una “prioridad por la ideología”: con el incremento de la tecnología, también se incrementó la divulgación de los derechos a las minorías, además de los discursos sociales e ideológicos que en otros tiempos no eran escuchados. Ya no solo se presta atención a los discursos “oficiales”, sino que existen canales de expresión para otras fuentes. También, el acceso al conocimiento especializado: muy importante para las academias y ramas de estudio. Y por último, un incremento de la burocracia, que desde el punto de vista del autor son todos los registros o las memorias que en un tiempo quedaban en el papel para ser recordadas y que actualmente se transforman en los canales de Meet o Zoom donde se graban las conferencias y reuniones en el mundo de la pospandemia.

Sin embargo, cuando la sociedad gira en torno a un avance tecnológico y adapta sus creencias y comportamientos en favor del mismo, igual resultan muchos sectores sociales relegados algunas veces por factores económicos, de identidad o por terquedad ante el cambio. En una entrevista del año 2007, Daniel Cassany va a contar la siguiente experiencia:

Hay una anécdota muy divertida que aprendí aquí. Me contaron que un grupo de jubilados se manifestó en contra de que el banco nacional les pagara su pensión en el cajero automático, ellos querían seguir cobrando la pensión en la oficina aunque tuvieran que hacer tres horas de cola y lo consiguieron. Consiguieron que sus pensiones no fueran retribuidas a través del cajero automático. Esto se interpreta como un rechazo a una tecnología que exigía un determinado uso de la lectura y la escritura (P. 14).

Lo anterior explica en un ejemplo quizá frecuente en muchas partes del mundo como la lectura y la escritura no son simples actividades de decodificación del texto sino un conjunto de prácticas que tienen que ver con el modo en que usamos la lengua y por tanto, dado que el lenguaje determina al hombre, como se comportan los humanos. Con este autor y como muchos otros, en especial ahora que las ciencias mutan tras el momento histórico que trajo la pandemia del año 2020, los estudios del lenguaje tomarán cada vez mayor relevancia en un mundo que lee demasiado pero no ha sido crítico en su desenfreno. Y al mismo tiempo, teorizar el lenguaje

favorece una de las labores más complejas, solidificantes y humanas como lo es educar en contextos rurales de Tibú, Colombia.

Por último, se considera que las prácticas de literacidad escolar merecen mayor atención por parte de los docentes en sus reflexiones, en su saber pedagógico y por tanto en su práctica diaria. Lo anterior conlleva a que contextualice y a su vez enriquezca el discurso al interior del aula de clase, porque como se mencionó anteriormente, no se trata de decodificar un mensaje sino de leer un texto que contiene la dinámica del contexto donde se desarrolla el acto pedagógico.

4.2.4 Historia de Escuela Nueva

En la década de los sesenta se celebró en Suiza la Conferencia de Ministros de Educación de la UNESCO, un esfuerzo común para sustraer ideas que empezaran a formar políticas educativas en toda la región latinoamericana. En este escenario, la educación que se efectuaba en zonas rurales de Colombia se hacía bajo la figura de un docente único para pocos grados en primaria. En el marco de la conferencia de ministros se abordó la Escuela Unitaria como una idea que años más adelante vendría a desarrollarse en un modelo pedagógico.

La Escuela Unitaria de la Unesco difiere de la escuela tradicional en su concepción, en su organización y en su operación (Colbert, 1987). La Escuela Unitaria promueve un cambio significativo en las estrategias de enseñanza de las escuelas tradicionales, en las que la memorización, el copiar del tablero y la repetición en coro son las actividades principales. (Fundación Escuela Nueva, 2017).

Los primeros gérmenes de la Escuela Unitaria se llevaron a cabo en departamentos como Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. Es igualmente célebre el caso de Pamplona, una ciudad universitaria del nororiente colombiano donde en compañía de la Universidad de Pamplona se creó un laboratorio educativo que implementaría la pedagogía activa. En la década de los ochenta, tras años de ejecución del proyecto Escuela Unitaria, se impulsó la Escuela Nueva como un modelo pedagógico con estructura, parámetros e inversión gubernamental para elevarla a política pública. Durante toda esa década y la siguiente, el modelo Escuela Nueva se

popularizará como una estrategia educadora destinada a zonas rurales, empobrecidas y apartadas del relieve colombiano.

A partir de este modelo pedagógico se empezaron a conformar algunos principios básicos de aplicación de lo que luego se convertiría en una política nacional. La capacitación y seguimiento de los docentes, la planeación curricular, la debida administración desde instituciones departamentales y un fuerte componente comunitario fueron los arquetipos representativos de los inicios de Escuela Nueva. Todo lo anterior se aprecia en la figura 5 “Sistema Escuela Nueva” donde resume los principios básicos del modelo activo.



Figura 5 “Sistema Escuela Nueva”

Fuente: Historia de Escuela Nueva en Colombia (2017)

Más adelante, con la Constitución de 1991 y la renovación de toda la organización social de Colombia se empieza ofertar la educación básica completa, la cual también tendría su especial caso en zonas rurales. Para este momento, Escuela Nueva ya tenía historia dentro de las metodologías activas en Latinoamérica y también favorecería la divulgación de “Metodologías Flexibles” los cuales son programas de educación formal en zonas rurales y empobrecidas del país. Los modelos flexibles se han extendido ampliamente porque se planean o consideran para poblaciones específicas o ya de plano conducen una interpretación diferente de lo que implica enseñar y aprender.

Tras años de intervención y compañía por parte de gobiernos colombianos, el modelo Escuela Nueva empezó a divulgarse solo y a no apoyarse de una renovación constante de sus principios, pero también de sus prácticas. Actualmente se confunde el término Escuela Nueva y Educación Rural puesto que los docentes en dichas zonas se limitan a la enseñanza de unas guías o contenidos específicos, replicando al mismo tiempo esquemas tradicionales. El modelo, sin la debida reformulación o reestructuración pedagógica, empieza a desconocerse en sus principios activos porque la práctica pedagógica busca otros recursos, métodos y esquemas que casualmente devuelven al estudiante en literacidades impuestas al parecer ya resueltas.

4.2.5 Orientaciones pedagógicas del modelo Escuela Nueva

En términos formales, Escuela Nueva se define como:

una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país.. (MIN Educación, 2010).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación de Colombia conjuga el modelo Escuela Nueva bajo principios que recuerdan a la Escuela Unitaria. El primero de ellos es el trabajo grupal o colaborativo, el cual debe ser espontáneo, vivencial y dinámico. En este aspecto se desarrollan enfoques de la escuela activa como aprender desde la experiencia natural, construir nuevos conocimientos, mejora en los ambientes de aprendizaje y la idea de que se aprende de manera personal, no individual. Por aspectos como los anteriores, el modelo Escuela Nueva se nutre de la participación democrática, la cual debe ser constante y logre minimizar la relación vertical del docente-estudiante.

Otro principio del modelo son los ambientes de aprendizaje los cuales tienen una relación muy particular con las prácticas letradas puesto que se trata de toda interacción, espontánea o planificada, que se resuelve en torno al lenguaje. Ejemplos de esta relación son la biblioteca, el correo amistoso, los ficheros de asistencia o llegada entre otros. Aquí las prácticas letradas

buscan una comunicación diferente entre los estudiantes o que se desarrolle en canales escritos, pero siempre buscando facilitar el esfuerzo cognitivo de reflejar ideas en signos y símbolos.

Otro elemento importante dentro de los ambientes de aprendizaje es la organización del aula de clase. En este punto es necesario recordar que el multigrado es un resultado del enfoque de cobertura que tiene el Estado colombiano con respecto a la educación; incluir todos y cada uno de los niños en las instituciones educativas sin modificar la infraestructura. De ahí que al existir un solo docente por sede educativa se convierte en multigrado. Un último principio del modelo Escuela Nueva y que a su vez se relaciona con multigrado es el cómo evaluar. La evaluación debe contener formas de enseñanza o de complementarla; para ello, se vuelve participativa y constante. Esta evaluación tiene en cuenta tiempos personales o familiares por lo cual es flexible; una característica que suele presentar en otros no hegemónicos.

Para que todo lo anterior funcione en comunidades rurales es imprescindible la participación activa de toda la comunidad educativa, por ello, también se plantea el principio del Gobierno Estudiantil, el cual es una forma de participación intensa de las comunidades con respecto al aprendizaje. De este modo, el gobierno escolar es la manera en que los estudiantes pueden involucrarse democráticamente para buscar soluciones a los problemas que se puedan presentar. Así mismo, el gobierno escolar no podría componerse solamente de un estudiante que los represente a todos, sino que cada sede educativa debe contar con su propio gobierno, el cual permita establecer roles y genere ambientes de aprendizaje participativos y democráticos. Cuando un estudiante participa en dichos procesos, también se le está enseñando a organizarse comunalmente, lo cual es enteramente beneficioso para todos.

Finalmente, existe un principio muy importante para Escuela Nueva: el comunitario. Se trata de las familias, organizaciones, comunas y voces que conviven con la escuela, la cual es una institución núcleo de la comunidad. La participación comunitaria en la escuela rural genera el aprendizaje de competencias ciudadanas que coordinarían la conducta de los habitantes. Por tanto, un estudiante que aprende desde lo que su comunidad le enseña, puede interactuar y ser uno en dicho vínculo. El componente comunitario no puede confundirse con el democrático porque una comunidad, (es decir, un conjunto habitado por humanos con costumbres e historia) también participa de la enseñanza, la elección de temas y contenidos entre otros.

4.3 Marco conceptual

Cartillas de Escuela Nueva. Son una estrategia del modelo Escuela Nueva donde se enseña cuatro áreas fundamentales (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales) de la enseñanza de la educación colombiana en primaria. Las cartillas van del grado segundo a quinto; el grado primero tiene unas fichas de lectura en donde el estudiante participa de actividades orales y escritas. Las cartillas tienen una estructura ABCD, en donde se destacan los aprendizajes previos, la conceptualización, la práctica y una reflexión final sobre lo aprendido. Esta estructura responde a guías que están relacionadas entre sí; las guías forman cuatro módulos (periodos escolares) que se desarrollan durante todo el año escolar.

Correo amistoso. Estrategia pedagógica y didáctica de Escuela Nueva donde se envían los niños se envían mensajes escritos ubicándolos en un buzón. El correo amistoso permite buscar las estrategias con que cuenta el niño para darse a conocer mediante la escritura; es así como el niño pienso y escribe lo que quiere comunicar. El correo amistoso se promociona en Escuela Nueva dado que según sus orientaciones pedagógicas la lectura y la escritura deben partir de actividades sociales y reales que tienen los niños.

Currículo oculto. Prácticas que se dan lugar en la escuela y que imponen una sola forma de comunicación a través del olvido, el silenciamiento o la poca reflexión del docente. Al mismo tiempo, estandariza la escritura como manera de ocultar a un sujeto que no se expresa porque no tiene la forma de hacerlo (analfabeto). Este currículo no concibe la diversidad de lenguas o culturas porque promueve una idea hegemónica, la cual a su vez marcha gracias a estructuras de poder.

Decolonialismo. Se refiere a la perspectiva histórica que se puede tener en relación al pasado colonial de los pueblos y su repercusión en los actuales sistemas de educación. El colonialismo implementó un modo de verse y concebirse como sujeto en sociedad; el decolonialismo plantea que a pesar de que sociedades democráticas como las

latinoamericanas llevan siglos independientes, aún persiste una fuerte incapacidad de pensamiento crítico y libertad de expresión. Las políticas neoliberales son manifestaciones modernas de ese pasado colonial y que restringen cada vez mas la posibilidad de los pueblos de entenderse en su pasado. *Dar un giro.*

Escuela Nueva. Modelos pedagógico flexible desarrollado en Colombia y que se aplica en zonas rurales. Posee principios y lineamientos tales como una pedagogía activa centrada en el estudiante y su contexto. También tiene por principios la participación democrática, el trabajo colaborativo, el aprendizaje individual y un fuerte componente comunitario. Este modelo se ha aplicado en diferentes contextos rurales del mundo y busca un cambio en la forma en que se educa bajo escenarios de pobreza, ruralidad o inmigración.

Escuelas activas. Se trata de un modelo educativo en donde los roles del docente y el estudiante cambian en contraste con la enseñanza tradicional. El docente en este caso es un buscador de ambientes de aprendizaje, propiciando que los niños se expresen, conozcan y descubran su propio contexto. Es necesario entender que el docente si enseña y ayuda a que los estudiantes reconozcan y direccionen su entusiasmo hacia proyecto de aprendizaje que sean interesantes y atractivos. Del mismo modo, los estudiantes tienen un rol totalmente activo del proceso; descubren la información, hacen aportes según sus puntos de vista y trabajan sus derechos participativos y democráticos con rigor.

Justicia Sociolingüista. Se entiende como parte de una reflexión en literacidad, es decir, una donde no esté presente solo un modo de comunicarse, hegemónico y que al mismo tiempo desconozca la variedad lingüística de los pueblos. Por el contrario, la justicia sociolingüista reconoce la diversidad social y representativa que surge en territorios tan especiales como Latinoamérica. Esta “justicia” en su pragmatismo puede darse a través de tres puntos clave: el reconocimiento de la variedad sociolingüística, el acceso a la cultura de lo escrito y la divulgación de lenguas nativas.

Lectoescritura. Forma de concebir el lenguaje en donde al niño, desde muy temprana edad, se le enseña vocales, trazos, consonantes y otras estrategias de lectura rápida. La lectoescritura es una forma tradicional de entender al lenguaje porque en primera medida separa a la lectura y la escritura de otras dimensiones que tiene el lenguaje como la oralidad o la escucha. Por otro lado, la lectoescritura fomenta la enseñanza del lenguaje escrito a modo de competencia y con resultados muy específicos como el dictado o la lectura descifrada; estas estrategias llevan al niño a una carrera en donde la comprensión lectora siempre se va quedando atrás.

Literacidad. Enfoque social que se ha alimentado de diferentes ciencias y que enfatiza como objeto de estudio a las prácticas de lenguaje en contextos reales. Es decir, reflexiona en torno a la comunicación humana y al mismo tiempo en torno a cómo se usa el lenguaje dentro de dinámicas de poder. Puede existir entonces una literacidad impuesta y hegemónica pero también una concepción del lenguaje que respete, valore y divulgue la variedad sociolingüística de los pueblos. El poder, el lenguaje y la comunicación son claves que se ajustan dentro de los fenómenos de literacidad.

Literacidades múltiples. Formas en las que se concibe el lenguaje dentro de planos comunicativos mucho más amplios y expresivos. Las literacidades múltiples se permiten la participación de la danza, la mímica, la pintura y otras formas de expresión comunicativa. Estas literacidades múltiples permiten también que los estudiantes aborden muchas formas de aprender pero también aquellas que les producen más motivación e interés. Otra cara de las literacidades múltiples ha sido la relacionada con las tecnologías; las literacidades digitales son la más actual rama del lenguaje a partir de las experiencias, realidades y modos en que las personas usan el lenguaje mediante un celular.

Microcentros. Estrategia pedagógica que tienen los docentes para funcionar cooperativamente y de este modo nutrir las prácticas pedagógicas rurales. De ahí que, cada tanto tiempo, los docentes en general comparten ideas, proyectos y en general todas las experiencias en torno al lenguaje. Este trabajo colaborativo permite confrontar dinámicas que pueden ser similares porque se comparten experiencias comunes, pero

también permiten dimensionar las concepciones que tienen los docentes en relación con su ciencia de enseñanza.

Modelo tradicional. Forma de concebir la enseñanza y que pone al docente como el conocedor de todos los contenidos, aprendizajes y actividades que el estudiante llevará a cabo para poder graduarse. Esta es una comunicación bidireccional; el docente dicta o imparte su conocimiento frente a una audiencia que no participa activamente porque si una idea no está ajustada al discurso del docente, entonces se omite. Son estrategias del modelo tradicional la lectoescritura, puesto que tiene una forma de concebir al lenguaje escrito como superior dentro de las otras conexiones lingüísticas; así entonces, un niño puede considerarse lector solamente porque descifra los códigos, aún a pesar de que no las entienda.

Modelos Flexibles. Modelos, políticas o proyectos educativos donde se le brinda acceso a la formación a grupos de personajes mayores, comunidades rurales, raizales, inmigrantes, entre otras, que requieren de un proyecto educativo que tenga en cuenta sus tiempos y edades, sus vivencias y realidades sociales, la distancia desde el lugar de vivienda hacia el sitio de estudio. Todos los anteriores criterios construyen los modelos flexibles, los cuales tienen una característica común: son proyectos educativos formales que se avalan de un currículo, de profesionales, instituciones y otros.

Pensamiento histórico. Base textual, reflexiva y rigurosa de la historia de los países, sociedades y humanos. De este modo, con un bagaje que cuente con hechos y datos sobre el devenir histórico y cambiante de las sociedades se puede tener una mayor perspectiva de los problemas actuales. Así entonces, el pensamiento histórico permite comprender que tanto la pobreza como la riqueza son construcciones históricas a partir de eventos, guerras y constantes violaciones de derechos humanos. El pensamiento histórico en la educación también permite conocer desde otros ángulos los problemas sociales y así buscar la empatía o la resiliencia para poder resolverlos.

Práctica pedagógica. Reflexión profesional que surge a partir de la experiencia docente con sus estudiantes. La práctica pedagógica permite que las diferentes estrategias

de enseñanza respondan a intereses personales, grupales y curriculares, conjugando entonces tanto la perspectiva del niño como las relaciones transversales de las ciencias de la educación. El docente es consciente de su quehacer pedagógico y de las necesidades de sus estudiantes; además, se ubica en un tiempo histórico donde aprender y enseñar son conceptos cambiantes y necesarios en orden de mejorar siempre la práctica pedagógica.

Prácticas letradas. Conjunto de comportamientos, acciones, recuerdos y hábitos que se tienen en comunidad y que se desarrollan a través del lenguaje oral o escrito. Las prácticas letradas, es decir, los modos en que las sociedades usan el lenguaje son al mismo tiempo marcas de identidad que reúnen la geografía, historia, organización política entre otras invenciones humanas. La gran mayoría de civilizaciones se desenvuelven desde lo oral porque su prerrogativa lingüística responde a las necesidades más inmediatas y típicas. Sin embargo, cuando se habla de las prácticas letradas desde la grafía y el registro simbólico se da paso a un proceso de divulgación de ideas, en otras palabras, la historia misma.

Prácticas letradas contemporáneas. Concepto propuesto por Daniel Cassany quien entiende que las prácticas letradas (es decir, el modo en que el docente concibe y usa el lenguaje) cambian constantemente y hoy en día pueden ser masivas como resultado del impacto de las tecnologías. Estas prácticas letradas también conciben al niño de siglo XXI como alguien como un ser nacido en medio de la coyuntura y los cambios tecnológicos por tanto están más propensos a su uso; de ahí que las prácticas letradas contemporáneas buscan entretener un discurso pedagógico a través de la libertad e infinitud de las redes.

Ruralidad. Se entiende como un conjunto de comportamientos, creencias y modos de vida que tienen diferentes comunidades en zonas alejadas del urbanismo. Algunos de los aspectos de la ruralidad que se conocen en Tibú es la pesca, el cultivo de palma, la ganadería, la extracción de hidrocarburos y el cultivo de hoja de coca.

Sociolingüística. Ciencia perteneciente a una rama de la lingüística la cual estudia los sistemas lingüísticos que se producen en las sociedades. Es importante considerar que los pueblos se reúnen en orden de ideas en común, historia, creencias y todo ello es mediado por el lenguaje. La sociolingüística se convierte entonces en otro rasgo altamente cultural y determinante para la identidad de un país o una región.

Variedad lingüística. Diversidad en actos de habla, acentos y dichos que son parte de la identidad de los pueblos. La variedad lingüística permite también entender que en diferentes regiones culturales, las cosas o acciones se dicen de un modo y otro. Esta variedad invita al dialogo constante y no hegemónico, permitiendo entonces que cada sociedad coopere a pesar de sus diferencias. Al final, la variedad lingüística determina que la escritura o la oralidad hagan parte de la identidad y por tanto condicionen su forma de pensar; los currículos deben partir entonces de esta concepción y no tratar de inculcar esquemas de escritura que no responden a las ideas de los estudiantes.

4.4 Marco contextual

El Centro Educativo Rural la Serpentina se ubica a lo largo de 69 kilómetros entre el casco urbano del municipio de Tibú y el corregimiento de la Gabarra. Cuenta con 27 sedes y una sede principal ubicada en la vereda el Serpentino; algunas de estas sedes están ubicadas sobre la vía principal y otras se internan en las diferentes veredas a través de camellones (vías) constantemente reformados por las comunidades. Tibú, con una población de 36.000 personas al 2015, es uno de los 40 municipios de Norte de Santander y también el más grande de los 8 municipios que componen un área rural y cultural conocida como el Catatumbo. En esta región también se ubica el resguardo indígena Motilón Barí con una población de 5.923 personas.

Históricamente, podemos situar al municipio de Tibú como el área donde se desarrolló la cultura Motilón Barí la cual proviene desde los primeros pobladores que llegaron a América hace 9.000 años. Los pueblos indígenas que habitan en Norte de Santander siempre tuvieron contacto intercultural; al momento de la llegada de los españoles, los Motilón Barí se extendía hasta la Serranía del Perijá, Venezuela. En los siglos por venir mantuvieron un discreto alejamiento de la modernización o de los procesos coloniales ocurridos en la Nueva Granada, pero no es sino hasta el siglo XX cuando la violencia golpea en la zona con la explotación petrolera.

Tibú sería oficialmente una cabecera municipal en 1945 con una población relacionada con la extracción del petróleo, extranjeros o misiones religiosas llegadas a “evangelizar” a culturas milenarias. Tras años de explotación, búsquedas y destrucción de una buena parte del ecosistema de la región, empieza a ser evidente la constante desigualdad entre las diferentes poblaciones que vivían en Tibú, muchas de ellas atraídas por el petróleo. De este modo, la coyuntura de la guerra fría se instala en la región con la llegada de las guerrillas, quienes mostrándose en favor del campesinado crean otra forma de violencia en la zona. Años más adelante el paramilitarismo sería una respuesta a la llegada de las guerrillas y al narcotráfico, que durante los años ochenta azotó a toda Colombia. Así las cosas, la violencia sistemática que han sufrido las comunidades rurales en Tibú hacen que se construyan identidades herméticas, hegemónicas y que por tanto sigan replicando una suerte de pedagogía venenosa.

En respuesta a los anteriores problemas, este territorio se ha visto orientado hacia el cultivo de diferentes producciones agrícolas en aras de restituir los cultivos ilícitos. La palma africana fue entonces una de las apuestas que mejor se adaptó al terreno, fuentes fluviales y vías de las zonas rurales de Tibú. La ganadería y el cultivo de arroz son otras de las alternativas que las comunidades han encontrado para subsistir.

La hidrografía de la zona se compone del río Catatumbo que se extiende por 25.000 kilómetros. Al ser ésta una zona limítrofe con Venezuela, este río conecta las dos naciones y por tanto una riqueza enorme en flora y fauna. Al mismo tiempo, esta zona tiene protección binacional: en Colombia lleva el nombre del Parque Nacional Natural Catatumbo-Bari y en Venezuela recibe el nombre de Parque Nacional Ciénagas del Catatumbo, lugar donde se ubica el lago de Maracaibo, un sitio único en el mundo y a su vez, lugar de desembocadura del río Catatumbo.

Existe también una vasta diversidad en aves, insectos y reptiles. Hay animales salvajes en peligro de extinción como los zorros, venados y otros que han sido utilizados para la caza como armadillos (cachicamos) y la lapa (roedor). El río es muy importante para todos los habitantes; en sectores aledaños se fabrican barcas del mismo modo en que los indígenas lo han hecho por siglos. Éstas son alargadas y talladas y mediante remos les permiten moverse entre las estrellas fluviales del Catatumbo. Las barcas son necesarias para la pesca, el traslado y la conexión entre poblados lejanos, tal como lo siguen haciendo los Motilón Bari desde el inicio de los tiempos.

4.5 Marco legal

El siguiente marco teórico describe algunas resoluciones o decretos que se relacionan con la investigación pero que también son los resultados de un discurso legal sobre el cual existe una previa concepción del lenguaje. Los ejemplos podrían ser:

- Constitución Política de 1991 (Colombia). *Artículo 10*: donde se define el castellano como lengua oficial. También se aclara que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son oficiales en su territorio. Por tanto, la enseñanza del lenguaje en dichas zonas será bilingüe.
- Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). *Artículo 23*: única al área de Humanidades (lengua castellana e inglés) como un área fundamental en la enseñanza estándar del país.
- Ley 115 de 1994. *Artículo 77*. La Escuela Nueva como metodología flexible tiene respaldo en dicho artículo puesto que en él se reconoce la autonomía de las Instituciones Educativas y también de las comunidades para crear su propio proyecto educativo, el cual debe responder a las necesidades de dicha región.
- Decreto 1075 de 2015. Mediante este decreto, las metodologías flexibles se han posicionado como estructuras de enseñanza formal en diferentes territorios de Colombia, donde las disposiciones locales generan el respectivo modelo educativo.
- Estándares Básicos de Competencias (2006); Derechos básicos de Aprendizaje (DBA) (2010).

5. Marco metodológico

5.1 Tipo de investigación y enfoque

El proyecto de investigación ha venido tomando forma gracias a la vinculación del investigador del presente estudio desde el 2018 con la Secretaria de Educación del Departamento de Norte de Santander como docente rural en sedes del CER la Serpentina en Tibú. En un primer momento se consideró buscar un método de escritura que permitiera acercar al niño rural de aula multigrado a significados más globales en relación con el lenguaje escrito; sin embargo, tras llegar a teóricos y propuestas internacionales se entendió que los métodos también limitan un aprendizaje que suele ser individual pero en contextos cooperativos y a su vez en escenarios naturales.

Las anteriores dicotomías tuvieron forma gracias al enfoque cualitativo elegido para la investigación, el cual busca responder fenómenos de la práctica pedagógica pero también de la identidad que tiene el docente en relación con su quehacer y con el lenguaje. Para ello, se tuvo muy presente la Investigación Acción Pedagógica (Restrepo Gómez, 2004) donde el docente logra “armonizar su práctica pedagógica con el saber pedagógico en favor de las realidades sociales de los estudiantes”.

Por otro lado, algunos instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y un microcentro. Todo lo anterior en el marco de la etnografía virtual (Ruiz & Aguirre, 2015) la cual adquiere especial relevancia mientras se descubren y desarrollan los modelos de alternancia rural que tienen lugar en Colombia durante la emergencia global provocada por el Covid-19 en el año 2020. La etnografía virtual es entonces un enfoque

que tiene en cuenta tanto las respuestas de participantes de la investigación como su desempeño comunicativo a través del lenguaje digital.

Igualmente, y en el marco de la exploración de diferentes lenguajes virtuales, se implementó Atlas ti como plataforma virtual de estudios cualitativos en la recolección y organización de los resultados de la investigación.

Comunidad educativa

El CER la Serpentina es una institución rural que cuenta con 50 docentes y un director; todos desarrollan sus prácticas en zonas rurales cercanas a la vía principal o en veredas. Existen sedes educativas con cinco o quince docentes dada la cantidad de población que habitan en el sector. Por otro lado, en las veredas donde se reduce la población se presentan escuelas multigrado donde uno o dos docentes se dividen los niveles preescolar y primaria, desarrollando prácticas colaborativas con estudiantes de diferentes edades. El mismo multigrado que ocurre en estas escuelas bajo el modelo Escuela Nueva, también se presenta en las sedes con secundaria, donde hasta tres docentes desarrollan proyectos con todos los estudiantes de la metodología Posprimaria, es decir, adolescentes y jóvenes de diferentes edades, sexos que han culminado la primaria de Escuela Nueva. De esta población se toma una muestra por conveniencia de 10 docentes que cumplen criterios que lleven al análisis de las prácticas letradas en sus prácticas pedagógicas pero también de sus concepciones históricas y conceptuales de Escuela Nueva.

5.2 Participantes

Nueve fueron los participantes para la aplicación de los instrumentos. Algunos de los criterios para la selección fueron sus la correlación de sus títulos profesionales y años de experiencia en la zona. Se pudo entrever que hay docentes con título Normalista Superior, el cual es un programa de estudios de las Escuelas Normales de Colombia, las cuales desde su fundación

a finales del siglo XIX construyen su discurso pedagógico en zonas rurales de Latinoamérica. Todos los docentes trabajan en diferentes sedes de la Serpentina, algunos desarrollan prácticas pedagógicas con aulas multigrado como transición y primero o cuarto y quinto. El promedio de estudiantes a su cargo suele variar entre 15 y 35 por docente, todos trabajan con comunidad rural. Algunos de los datos específicos por docente son:

Tabla 1 Datos de los participantes

Sexo	Edad	Años de experiencia en Tibú	Título académico
F	39	3	Licenciada en preescolar.
F	26	7	Normalista superior
M	31	3	Licenciado en artística
F	41	10	Normalista superior
F	58	10	Licenciada en lengua castellana
F	38	14	Licenciada en naturales y educación ambiental
M	38	3	Licenciado en tecnología e informática
F	42	9	Licenciado en educación preescolar
M	50	6	Licenciado en naturales y educación ambiental

5.3 Técnicas para la recolección de información

La recolección de la información para este proyecto tuvo muy presente lo abordado por Ruiz & Aguirre (2015) en su etnografía virtual. Los cambios vertiginosos que ha tomado la educación como sistema social en el decurso de la Pandemia por el Covid-19 requieren necesariamente una recolección de datos por medios virtuales esta vez no solo porque sea el mejor y más bioseguro modo de registrar la información, sino porque la pandemia y las tecnologías modificaron de plano la práctica pedagógica y por tanto, la comunicación misma.

Para ello, las entrevistas por Meet, las conversaciones entre docentes por Whatsapp y los microcentros virtuales plantearon discursos pedagógicos totalmente nuevos y enriquecedores para

los sistemas virtuales de enseñanza así como para el proyecto de investigación. Al mismo tiempo, en estos espacios surgieron preguntas, expresiones y registros escritos digitales que fueron considerados como nuevas formas de concebir la enseñanza del lenguaje, el cual es un objetivo en sí mismo de la literacidad digital.

Esta relación de la tecnología con la investigación cualitativa que se desarrolla desde la literacidad requirió de instrumentos de recolección de datos dinámicos y que al mismo tiempo fueran familiares a las prácticas pedagógicas de los docentes.

5.3.1 Entrevistas semiestructuradas

Se trató de un conjunto de 11 preguntas abiertas, claras y que buscaban recoger datos tanto de las prácticas letradas de los docentes como de sus experiencias en relación con el modelo Escuela Nueva. Estos cuestionamientos abordaban los inicios del docente en la escritura, su formación profesional, experiencias en zonas rurales, su concepción del lenguaje a partir de la pandemia del Covi-19, entre otros.

Cabe mencionar que las entrevistas buscaban principalmente describir las prácticas letradas de los docentes en tanto que este instrumento “explora en detalle el mundo personal del entrevistado, creando un espacio propicio para que surja una narración de su pasado y su presente” Bonilla-Castro & Rodríguez (2005). Las entrevistas se llevaron a cabo por Meet, fueron grabadas y transcritas en Atlas ti. En este punto, este programa de estudios cualitativos permitió una lectura general de las entrevistas, obteniendo un listado de códigos claves para el desarrollo de taxonomías. (*Ver anexo I*).

5.3.2 Grupo focal

A la par de las entrevistas individuales de los docentes se ejecutó un grupo focal por Meet en respuesta al segundo objetivo específico de la investigación. Para ello y según Bonilla-Castro

& Rodríguez (2005), los grupos focales “constituyen un espacio ideal para conocer las percepciones de una comunidad en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga”. Los integrantes del grupo focal compartieron sus experiencias en torno al modelo Escuela Nueva, su historia en la zona, las capacitaciones hechas por instituciones nacionales, los materiales entregados y otros; la discusión continuaba tanto por un breve cuestionario como por las memorias y recuerdos de los participantes.

Esta estrategia también contó con audios de algunos docentes que perdían conexión durante la reunión por Meet. De este modo, usaron otros canales como Whatsapp para compartir sus recuerdos. Estas eventualidades que surgen en la etnografía virtual son experiencias que nutren al investigador, en especial con la triangulación entre resultados y teoría. (*Ver anexo 2*).

5.3.3 Microcentro

Buscando estrategias de recolección de datos en la investigación cualitativa y al mismo tiempo una estrategia que fuese familiar para los docentes rurales se creó un microcentro el cual respondiera tanto a la pertinencia de la literacidad en la zona como a la divulgación de actividades pedagógicas significativas. Esta estrategia, similar al grupo focal, responde a espacios ya transitados por los docentes dado que es parte de la metodología flexible, pero que al mismo tiempo “facilitan los debates en torno a la reflexión conjunta de problemas concretos del quehacer pedagógicos” (Fundación Escuela Nueva, 2017).

El microcentro implementado para la investigación contenía dos partes: en un primer momento se reflexionaba en torno a los cambios que ha traído consigo la pandemia en la comunidad educativa rural de Tibú. En otro momento, cada docente debía hacer uso de la plataforma Meet para compartir fotos, videos, audios o cualquier otro recurso que le permitiera dar a conocer como se implementa el modelo Escuela Nueva aún en la distancia. Al igual que en otros instrumentos, las respuestas fueron recogidas en Atlas ti para su posterior análisis. (*Ver anexo 3*).

5.4 Procesamiento de la información

Una vez aplicados los instrumentos y transcrita la información se usó Atlas ti como plataforma virtual de estudios cualitativos para la organización y procesamiento de los datos. Atlas ti permitió consolidar en las mismas respuestas de los docentes un listado inicial de palabras claves que contenían no solo concordancia con la pregunta (unidad de análisis) sino también con las experiencias y memorias adquiridas en las zonas rurales de Tibú. En los siguientes anexos hay pantallazos e imágenes donde se aprecia la transcripción de diferentes respuestas de las entrevistas; subrayadas del mismo texto surgen los códigos que el programa Atlas ti pone en forma de sol. (Ver anexo 4).

Así mismo, Atlas ti permitió que los códigos o palabras claves que se repiten o que se mantienen en las respuestas de los participantes se conjuguen en una frecuencia de códigos analíticos que sirvieron de base para la creación de taxonomías que permitieran un orden dentro del análisis cualitativo. Por otro lado, Atlas ti también permite la construcción de redes con los códigos resultantes de las respuestas y comentarios de los docentes. Esta organización jerárquica facilita la triangulación de los resultados al crear esquemas paralelos, similares o que de plano representan muchos de los aspectos cruciales de las teorías sobre literacidad.

5.4.1 Codificación

La codificación es un proceso donde a cada docente participante del proyecto de investigación se le asigna un código que permita una rápida ubicación de sus respuestas y, en este orden de ideas, facilite la organización de redes claves en la triangulación. En la tabla 2 se aprecia la codificación para cada participante en los instrumentos aplicados.

Tabla 1 Codificación de los participantes

Código	Significancia
DR1	Docente 1
DR2	Docente 2

DR3	Docente 3
DR4	Docente 4
DR5	Docente 5
DR6	Docente 6
DR7	Docente 7
DR8	Docente 8
DR9	Docente 9
DR10	Docente 10

La codificación también hace parte del rigor del investigador para organizar e interpretar la información como lo reitera Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk (2005) cuando afirman que “es necesario reducir los datos selectivamente, preservando su potencial para hacer interpretaciones valiosas, pero cuidando de que la selectividad no sea ni implícita ni azarosa”.

5.4.2 Categorización

Según Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk (2005) la categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual descomponer la información. Para el caso del proyecto de investigación, las unidades de análisis surgen de la pregunta en modo de categorías inductivas, las cuales orientan el discurso de las subcategorías, resultantes a su vez de las respuestas de los docentes.

Por otro lado, en instrumentos como el grupo focal en donde los docentes compartían ideas a través de pizarras digitales o el microcentro, donde también se divulgaron videos e imágenes, la categorización toma rumbos similares. Se reitera también que dichos procesos de categorización se llevaron a cabo durante el análisis de la información en Atlas ti. En la tabla 3 se muestran preguntas de la entrevista, sus categorías inductivas y las palabras claves más sobresalientes entre las respuestas de los docentes.

Tabla 2 Categorización de la entrevista

N	Pregunta	Categoría inductiva	Subcategoría
1	Según sus recuerdos de niñez escolar (5-12 años) ¿cómo aprendió a leer y escribir?	Inicios en la escritura	Método tradicional Memorizar Juegos de palabras
2	Durante sus estudios profesionales ¿qué tan recurrente leía y escribía acerca de su profesión o de su vida diaria? Dé ejemplos.	Escritura académica	Lecturas académicas Trabajos escritos Enciclopedias Resoluciones ministeriales
3	¿Cómo realiza búsquedas de información cuando está planeando sus clases?	Selección de información	Internet Libros de textos Medios audiovisuales Cartillas Escuela Nueva
4	¿Cómo ha sido la comunicación con sus estudiantes en tiempos de pandemia?	Canales de comunicación en pandemia	Whatsapp Mensajes de voz Videollamadas Llamadas telefónicas Visitas a la casa
5	Cuando está evaluando a sus estudiantes, ¿de qué manera incluye prácticas letradas como hablar escuchar, leer o escribir?	Prácticas letradas en evaluaciones	Evaluación permanente Tablero Hablan con propiedad Debate Exposiciones Videos Comprensión lectora

La entrevista fue el primer instrumento aplicado y se enfocó en las prácticas letradas que tuvieron y tienen los docentes en torno a la enseñanza del lenguaje. Para ello, una comparación entre las prácticas hegemónicas y su actual práctica pedagógica nutriría las ideas que se tienen de lenguaje. Los siguientes anexos son borradores de taxonomías que se desarrollaron en Atlas ti sobre las respuestas a las entrevistas semiestructuradas. (Ver anexo 5)

Con respecto al grupo focal, las categorías inductivas emergen igualmente del cuestionario diseñado para dicho espacio de reflexión, pero a su vez organizan las unidades conceptuales resultantes del análisis en Atlas ti. Este instrumento se enfocó a partir de una unidad de análisis primaria que se conecta directamente con el objeto de estudio del proyecto: la Escuela Nueva. Por tanto la experiencia de los docentes con más años trabajando el modelo y en la región, sirvió para enfocar el discurso en los momentos históricos en que se empezó a forjar el modelo en las zonas rurales de Tibú. En la tabla 4 se aprecian algunos resultados del grupo focal. También se anexan pantallazos de ejercicios en Atlas ti que permitieron la categorización en el grupo focal. (Ver anexo 6).

Tabla 3 Categorización grupo focal

N	Pregunta	Categoría inductiva	Subcategoría
1	¿Cómo fueron los inicios del modelo Escuela Nueva en Tibú?	Inicios de Escuela Nueva	Alivio carga docente
			Ampliación de cobertura
			Capacitaciones
2	¿Quiénes capacitaban a los docentes rurales sobre Escuela Nueva?		Modelo flexible
			Comités comunales
			Gobierno escolar
			Trabajo autónomo
			Participación activa
			Fotocopias
			Cartillas de aprendizaje
		Supervisión de clases	

3	¿Cómo eran las capacitaciones sobre este modelo?	Capacitaciones del modelo	Viajes
			Viáticos
			Material educativo
			Exposiciones
4	¿Piensas que este modelo ha funcionado en Tibú?	Impacto del modelo pedagógico	Facilita multigrado
			Niños participativos
			Pereza de los docentes
			Sin experiencia con el modelo
			No se adaptan guías
			Poca inversión del gobierno
			Temas insípidos
			Protocolo
5	¿Cómo funciona el modelo Escuela Nueva mientras dura la pandemia por el Covid-19?	Escuela Nueva en pandemia	Renovación de guías
			Seguridad con el modelo
			Componente social débil
			Docentes nuevos
			Poca capacitación
			Poca inversión

Por último, el microcentro requirió una categorización diferente en la medida en que fue una estrategia de grupo focal, reconocida por la población y que a su vez se orientaba a través de un cuestionario y de una exposición de evidencias de prácticas pedagógicas o letradas durante la pandemia del año 2020. Por ende, esta categorización se divide en dos partes, una donde se establecen códigos a través de preguntas y la otra donde resultan subcategorías a partir de la explicación que da el docente sobre sus prácticas pedagógicas. En la tabla 5 se muestran los resultados categorización del microcentro. Igualmente, se anexan pantallazos de borradores y ejercicios hechos en Atlas ti que permitieron la creación de la tabla. (Ver anexo 7)

Tabla 4 Categorización del Microcentro, parte I

N	Pregunta	Categoría inductiva	Subcategoría
1	¿Qué tanto ha cambiado la enseñanza dada la emergencia sanitaria por el Covid-19 en las escuelas rurales de Tibú?	Escuela Nueva en pandemia	No hay interacción física Difícil de orientar Explicación individual Niños sin implementos Niños sin espacios en casa Sin rutinas de estudio Padres que no saben leer
2	¿Cómo se siente usted cómo docente con respecto a todos los cambios escolares en las zonas rurales?	Estado emocional de docentes	Frustración Crisis nerviosa Necesidad de estar en el aula Los cambios son buenos Enseñar el modelo Enseñar a padres Enseñar tecnologías Bien servida Mejor preparados
3	¿De qué manera logra usted aplicar el modelo Escuela Nueva por medio de nuevas tecnologías?	Práctica pedagógica con tecnologías	Asumiendo roles Docente online Creando contenido Por canales digitales

Tabla 5 Categorización del Microcentro, Parte II

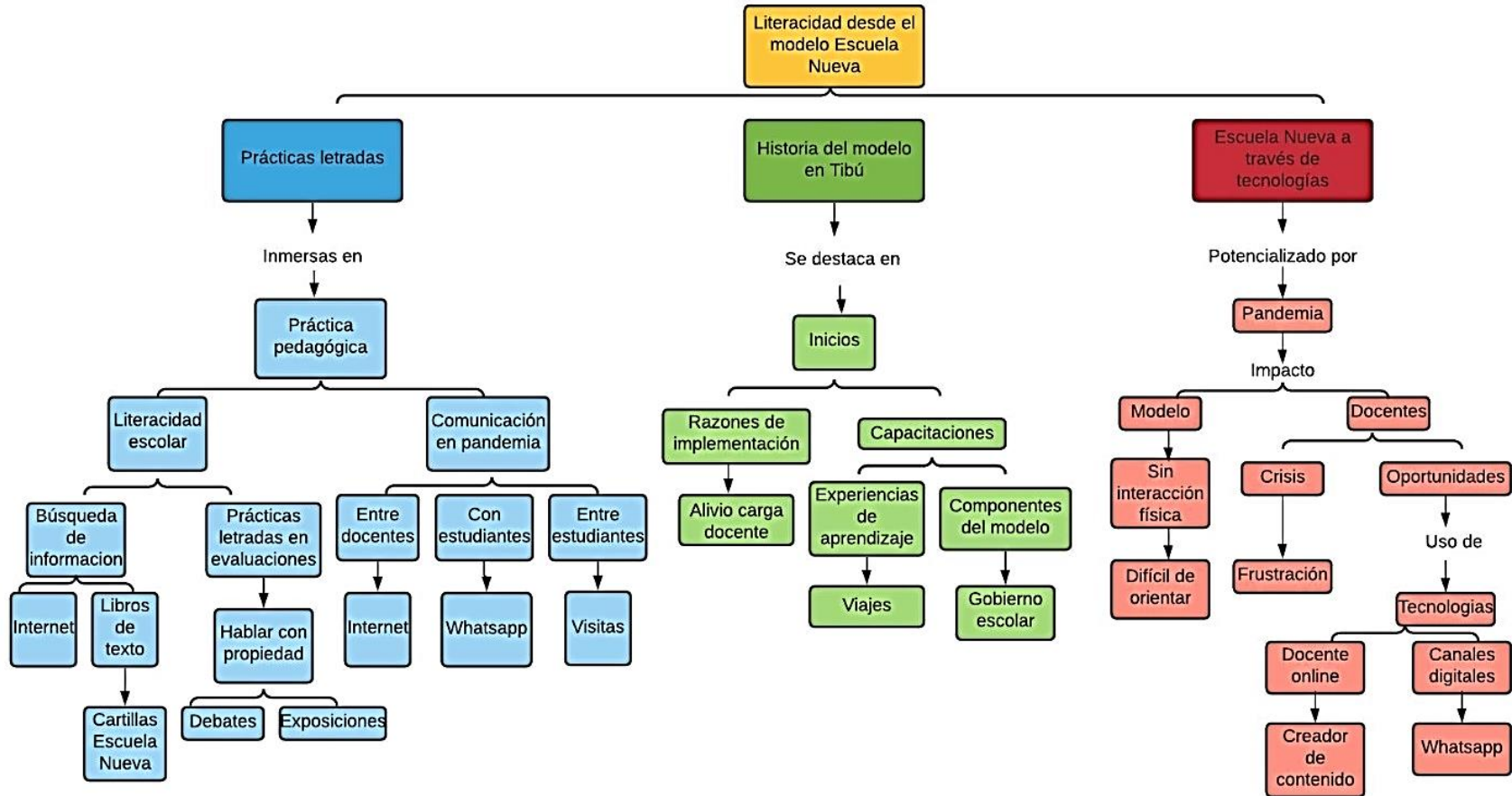
N	Docente	Evidencia presentada	Categoría inductiva	Subcategorías
1	DR1	Videos de la docente enseñando vocales, números y letras	Prácticas letradas en pandemia Escuela Nueva en pandemia	Facebook
				Videos para familiares
				Explicación individual
				Ambientes de aprendizaje
				Retroalimentación en presencialidad
				Motivación
				Temáticas de Escuela Nueva
2	DR2	Fotos y videos de estudiantes con proyectos en material reciclable	Prácticas pedagógicas transversales	Material reciclable
				Huertas
				Teatrino
				Pesos para medir
				Balanza
				Historia de los números
3	DR3	Video donde estudiantes hacen experimentos		Experimentos científicos
				Videos de experimentos
				Hablan con propiedad
				Ciencias naturales
				Creatividad de los niños
3	DR4	Video de estudiantes en actividades de educación física	Prácticas pedagógicas integrales	Ejercicios físicos
				Actividad física
				Responsabilidad
				Aprendizaje

				Hablan con propiedad
				Educación física

5.4.3 Triangulación

En la figura 6 “triangulación de resultados” se aprecia el orden que tomaron las respuestas de los participantes en el momento en que se confrontan todos los instrumentos usados durante el proyecto. Esta triangulación facilita tanto la comprensión global de los objetos de estudio analizados como las unidades de análisis particulares en cada tema o aspecto de las prácticas letradas mediadas por el modelo Escuela Nueva. El mapa conceptual también es el resultado final de los borradores logrados en Atlas ti. (Ver anexo8).

Figura 6 *Triangulación de resultado*



6. Resultados

Los resultados de este proyecto de investigación se construyen a partir de las respuestas que los docentes dieron en los instrumentos, del debate académico que se construye con las teorías de autores y teóricos y, finalmente, de la experiencia profesional y humana que ha vivido el investigador en las zonas rurales de Tibú. Cada respuesta tiene un código con la cual se identifica al participante que la formuló; en cada respuesta hay un vínculo hacia los anexos donde se detalla la respuesta en Atlas ti.

6.1 Rasgos del modelo autónomo en las prácticas pedagógicas rurales

La educación rural en Colombia se ha construido en torno a parámetros extranjeros, generalistas y que tienen como objetivo la construcción de ciudadanía en el marco de un solo modelo: Escuela Nueva. De este modo, a pesar de la bastedad en territorios, de la multiculturalidad de los pueblos y del pasado colonial presente en Latinoamérica, no se ha permitido entender que cada municipio tiene necesidades especiales que deben ser no solo consultadas sino también inscritas en la misma planeación curricular, y es en este punto donde empieza a flaquear los intentos por alejarse de lo tradicional (Modelo autónomo). Zavala (2002) explica que en este modelo “la lectura y la escritura son actividades mecánicas, neutrales y aisladas”, características que están presentes tanto en el discurso de los participantes de la investigación como en la construcción misma de sociedad y cultura que se promueve desde el Estado colombiano.

En una de las entrevistas, una docente menciona que:

***DRI:** “Yo aprendí a leer y escribir cuando tenía 7 o 8 años. No tuve preescolar, solo tuve primero en adelante. Fue terrible; lo recuerdo con bastante desagrado porque yo estude en Bogotá en el colegio que estaba cerca de la casa y pues esto yo era la niña*

que no aprendía nada, siempre era bastante terca, pero poco a poco. Se me dificultaba mucho las matemáticas”. (Ver anexo 9).

Según lo anterior, los vínculos que tienen los docentes con la literacidad escolar son en realidad muy íntimos, porque además de condicionar su identidad cuando éstos eran niños, también persisten en sus prácticas pedagógicas aún a pesar de manejar un modelo pedagógico activo, del multigrado en las zonas rurales y de la presencia de las tecnologías en la educación del siglo XXI. Esta repetición generacional tanto en la enseñanza de la lectura como en su concepción es uno de los principales rasgos del modelo autónomo.

En el mismo orden de ideas, la fuerza social y represiva que ejerce la literacidad escolar sobre las poblaciones rurales recae con violencia tanto en su diario vivir como en las posibilidades que brinda el futuro. Para Zavala (2002), “lo letrado funciona como un recurso opresivo que a menudo deriva en sufrimiento, pues las personas sienten que no “valen nada” si no saben leer y escribir”. Por ello, quienes estudian a través de métodos tradicionales experimentan miedos, ansiedades y en el orden de las cosas, aquello que aprenden se convierte en un mal recuerdo. Lo anterior se refleja en las respuestas de algunos docentes:

DR2: *“Pues profe, mi mamá fue quien me enseñó a leer y a escribir, cuando ingresé a la escuela, a los 5 años ya había aprendido a leer y a escribir. Ella me enseñó primero el abecedario y me ponía planas de cada letra, luego me preguntaba el nombre y me hacía dictados Cuando había memorizado el abecedario me enseñó a combinar las consonantes con las vocales, igual me ponía planas de las palabras que me iba enseñando, me las hacía memorizar, luego me ponía a leerlas y me hacía dictados de las mismas Y cuando no respondía correctamente me castigaba, la verdad aprendí con mucho temor”. (Ver anexo 9)*

Los rasgos del modelo autónomo de literacidad (Street, 1993) presentes tanto en las prácticas pedagógicas como en la formación individual de los docentes siguen condicionando a toda la población del Catatumbo porque representan aspectos coloniales que mantienen cautivo no solo a los individuos sino también a los diversos horizontes pedagógicos que se pueden guiar desde la ruralidad. Sin embargo, estos mismos rasgos pueden ser rastreados en la forma en que se

instauró el modelo Escuela Nueva en la zona sin que por ello haya cambiado en algo el quehacer tradicional del docente. En este punto es importante recordar que la enseñanza del lenguaje también es un discurso pedagógico que se construye desde la niñez, momento en el que se vive aquello que se enseñará a futuro; como bien lo menciona Barton (1988) en Zavala (2002), “las creencias y las prácticas letradas son fenómenos culturalmente construidos que, como tales, se arraigan en el pasado”.

6.2 Concepciones históricas del modelo Escuela Nueva en zonas rurales de Tibú

Según los resultados de los instrumentos aplicados a los docentes, se viene capacitando en Escuela Nueva en el Catatumbo al menos desde 1975, año en donde el un exalcalde de San Calixto, Norte de Santander, “se montó al barco de Escuela Nueva” y organizó un “festival de aprendizaje”:

DR4: “nos capacitaban, nos daban buen material, en ese momento era una fiesta de aprendizaje, nos explicaban muy bonito y tranquilo”. (Ver anexo 9)

En similares condiciones se presentaron otras respuestas en torno a las capacitaciones que se daban lugar en el marco de un nuevo modelo pedagógico rural.

DR5: “Nos llevaron a una capacitación en Pamplona, Norte de Santander en el año 1986, nos enseñaron los comités que se debían organizar en el salón, grupos de trabajo, material del mismo entorno, entre otros”. (Ver anexo 9)

Los contextos en que se construye el modelo Escuela Nueva en zonas rurales del Catatumbo como Tibú parten de una transformación pedagógica y de pensamiento que venía ocurriendo en el resto del mundo desde principios del siglo XX. El modelo se empieza a implementar en la zona como parte de un gran programa nacional que acogía estándares internacionales. En apoyo a este crecimiento del modelo y a su vez al impacto en la región, los docentes de la escuela Normal Superior tuvieron gran relevancia no solo por su ya experimentada cercanía con las poblaciones rurales sino también porque el bagaje pedagógico de dichos docentes compaginaba con los principios de Escuela Nueva.

Sin embargo, “las dificultades presentadas en el proceso de masificación estuvieron asociadas a la improvisación en los programas de capacitaciones de los profesores, a la inoportuna entrega de los materiales de aprendizaje, al escaso acompañamiento a las escuelas y a la alta rotación y desvinculación de los profesores que habían sido capacitados, trayendo graves consecuencias para el programa” (Crece, 2007; Ramírez, 2017). Otra dificultad presentada en este proceso fue la “poca inversión” o seguimiento del Estado colombiano hacia las directrices que iba tomando el modelo.

DR6: *“pero con el tiempo no volvieron a llevar material y el programa se deterioró” (Ver anexo 9).*

Por otro lado, en el marco de la enseñanza de la lectura a través del modelo Escuela Nueva, una de las apuestas del gobierno para “aliviar la carga docente” y a su vez cumplir con metas como la ampliación de cobertura, la flexibilidad escolar y la promoción pendiente, fue la implementación estandarizada de guías de aprendizaje. Desde el inicio, Escuela Nueva podía llegar a poblaciones lejanas gracias a las guías que podían desarrollarse según los tiempos de cosecha, los espacios en casa o la llegada de materiales didácticos que complementarían la enseñanza.

DR8: *“nos dieron libros, cuentos, el Quijote de la Mancha, textos escolares para ayudarnos con las guías, lo que no había ahí se buscaba en la biblioteca”. (Ver anexo 9)*

En este punto, las guías se convierten en una hoja de ruta que condensa muchos de los espacios o “rincones” que el modelo Escuela Nueva plantea para la formación de un sujeto activo. Según Urrea, E. & Figueiredo, E. (2018) el profesor de Escuela Nueva está descrito de manera explícita e implícita como un elemento subordinado en las guías” por lo cual permite que su rol dentro de la enseñanza coordine prácticas letradas reales, en especial en los espacios como el periódico mural, el buzón de amistad o el cuaderno viajero. Durante esta transformación de la práctica pedagógica también cambiaban singularmente las guías, las cuales se adaptaban tanto por recomendaciones de los docentes como por los avances tecnológicos y de edición tipográfica que traían las últimas décadas del siglo XX.

***DR3:** “Al principio las guías eran a blanco y negro, se veían como fotocopias. Luego llegaron unas guías con un forro azul y blanco, se veían descoloridas. Luego llegó la primera versión de Escuela Nueva con Guevito y Guevita, que son los niños que acompañan las actividades en la guía”. (Ver anexo 9).*

Ahora bien, aunque Escuela Nueva se ha fundamentado desde una proyección de cambio y renovación, lo cierto es que durante la implementación de sus prácticas se ha encontrado con agentes de violencia que no han permitido una socialización dinámica y democrática de las estrategias. Al respecto, Ramírez, E. (2017) destaca que “el 60% de los municipios del territorio nacional son rurales y el 30% de la población colombiana es rural, y es allí donde la violencia ha generado mayor daño”. Estos datos pueden apreciarse en las experiencias de los docentes:

***DR10:** “Una de las estrategias que nos enseñaban en las capacitaciones eran los mapas veredales. Todos debían hacer su mapa de la vereda y se pegaba en el salón. Algunas veces el ejército pasaba por la escuela, miraba los mapas que hacían los docentes para buscar personas en las veredas; luego los grupos armados de las zonas hacían reuniones y preguntaban porque hacían eso; luego no dejaban hacer los mapas”. (Ver anexo 9).*

6.3 La Escuela Nueva como protocolo

Con el pasar de los años y los ajustes que sistemáticamente se le han hecho tanto al modelo como a la política de educación pública en Colombia se ha generado un discurso docente donde Escuela Nueva intercede en grandes aspectos. En algunas respuestas de los docentes subyace un interés por concebir el lenguaje dentro de las prácticas reales y comunicativas que tienen los estudiantes en sus contextos, lo cual esquematiza y genera coherencia entre experiencia y modelo pedagógico. Muchas de estas vivencias se han dado desde el inicio de la pandemia del 2020, momento donde los canales de comunicación se limitaron a los virtuales y había que buscar

otras formas de comunicar y educar. Sin embargo, otros docentes advierten que no se está aplicando el modelo como es y por tanto no cumpliría con muchos de sus objetivos.

DR6: *“No ha funcionado porque los maestros están acostumbrados a dar conceptos, pero en Escuela Nueva no es así” (Ver anexo 9).*

Al mismo tiempo, las zonas rurales experimentan cambios de docentes producto de la inestabilidad laboral, problemas de orden social o agotamiento por parte de los profesores con respecto a las duras condiciones en que se educa en Tibú. Siendo así, los docentes capacitados y con experiencia tanto en el modelo como en la región son escasos y las capacitaciones ya no involucran a toda la comunidad como en décadas atrás.

DRA7: *“los profesores medio trabajamos el modelo, sin ánimo de menospreciar el trabajo de los docentes nuevos pero ellos usan otras guías porque no conocen el modelo o las cartillas”. (Ver anexo 9).*

Teniendo en cuenta lo anterior, se logra rescatar a través de las respuestas de los participantes un libreto donde se da a conocer el modelo, sus prácticas y principios, además de su devenir histórico, pero es importante aclarar que en cuanto a la enseñanza del lenguaje, el modelo no ha podido compaginarse con los estudios de literacidad donde el lenguaje ya no represente una serie de temas, planas y procesos repetitivos sino que se conciba como un hecho social, real e histórico. Para ello, y tal como lo apunta Ramírez, E. (2017)

“Escuela Nueva deberá interrogarse y encontrar nuevos sentidos y significados en aspectos como cuáles son los valores que deben ser compartidos en la sociedad rural actual colombiana para lograr vivir pacíficamente y convivir en paz con quienes alguna vez participaron en el conflicto armado” pp. 500

6.4 La literacidad y lo transversal

En el apartado anterior se hacía la connotación de que el modelo Escuela Nueva no termina por adentrarse en el ejercicio docente al referirlo como un protocolo, es decir, una hoja de ruta. Lo anterior principalmente por el manejo que se brinda a las cartillas, las cuales suelen englobar muchos de los objetivos de evaluación. En la actualidad, tras la emergencia sanitaria por el COVID-19, la enseñanza en zonas rurales se tornó aún más lejana, estandarizada y dependiente de las guías quincenales. Sin embargo, la literacidad como objeto de investigación tiene mucho por construir de la mano con el multigrado en las escuelas rurales, lo cual produce una relación transversal no solo en la enseñanza de las ciencias sino también en las relaciones sociales y afectivas que se comparten en un aula con niños de diversas edades, sexos y condiciones sociales.

Al respecto, Ames, P. (2013) aclara que “la literacidad resulta una herramienta que posibilita la participación en las organizaciones locales, pero también es una herramienta a ser compartida, para servir a los demás”. En las respuestas del microcentro, los docentes compartieron experiencias que se han implementado en el marco de la virtualidad y que tienen por convicción el desarrollo de habilidades sociales, además del uso de la razón, del cuidado del medio ambiente y de la libre expresión de la personalidad. Ejemplo de lo anterior es la siguiente frase que da un docente:

***DR3:** “debería haber más inversión; el que trabaje en Escuela Nueva debe saber de transversalidad” (Ver anexo 9).*

La transversalidad en los docentes rurales se promueve más allá de ser una estrategia de organización del salón o de contenidos, se trata de una nueva forma de concebir como aprenden los seres humanos y al mismo tiempo, una que tenga sentido con las realidades sociales que rodean al sujeto que aprende. Paradójicamente, la pandemia por el COVID-19 ha renovado la literacidad en la medida en que la lectura está aún más inmersa en el diario vivir, siendo las tecnologías los principales medios de adquisición del lenguaje escrito en la escuela. Razón tenía Street (1993), cuando mencionaba que “el modelo ideológico adopta posiciones particulares,

avanzando así en la teorización de la literacidad a campos más amplios”. Uno de estos campos resulta muy claro en las respuestas de los profesores rurales:

DR6: *“El modelo Escuela Nueva ha funcionado en Tibú porque facilita el multigrado; yo tenía 60 estudiantes, se me facilitó trabajar con ellos porque mientras hacía trabajo transversal con unos, los otros hacían las guías. Trabajan matemáticas todos, pero cada uno con sus guías o con sus trabajos”.* (Ver anexo 9).

En este orden de ideas, lo transversal puede cobijar prácticas letradas mucho mejor que el modelo autónomo o las formas tradicionales de enseñanza del lenguaje. Al unir objetos de estudio en una dirección que sea conocida por los estudiantes se está logrando que la literacidad traspase de escolar a lo contextual, emocional, medioambiental o cualquiera que sea el enfoque en que se trabaje. Así las cosas, en lo transversal residiría tanto una forma para de dar sentido a las prácticas escolares como un fondo, el cual contiene todos los lenguajes implementados. Este campo entre lo transversal y la enseñanza del lenguaje maneja conceptos en donde la literacidad se convierte en la “clave simbólica de muchos de los más serios problemas de la sociedad: cuestiones de identidad étnica, conflicto, logros y fracasos pueden ser desviadas hacia consideraciones sobre la manera en que la adquisición de literacidad puede ser mejorada y su distribución fortalecida” (Street, B. 1993).

6.5 Literacidad digital en zonas rurales

El año 2020 ha permitido, de manera inesperada y abrupta, un cambio significativo en la práctica pedagógica de los docentes rurales de Tibú, pero al mismo tiempo ha generado que la concepción que se tiene tanto de la enseñanza como del aprendizaje se muevan a escenarios de por si complejos de ubicar en la ruralidad: las tecnologías de la información y comunicación. De este modo, a pesar de las condiciones de vida, la comunicación escolar continúa su curso:

DR8: *“La comunicación que tengo con ellos (estudiantes) es asertiva. Con todos tuve buena comunicación, finalizando el último periodo se me perdió un estudiante, no lo*

volví a encontrar. Por Whatsapp nos hemos comunicado, por mensajes de voz, les escribí, hemos interactuado en ocasiones muy pocas con videollamadas. Generalmente por audios, mensajes de voz. Fueron 14 niños quienes cumplieron muy bien”. (Ver anexo 9).

De este modo, en periodos escolares anteriores al año 2020 los docentes rurales incluían tecnologías en sus prácticas pedagógicas según las condiciones sociales y económicas se lo permitieran, pero al final del día, de un modo distante, casi burocrático. Sin embargo, esos primeros usos ciertamente han permitido que la actual “implementación de estas herramientas digitales favorezcan en los estudiantes una interrelación con sus pares, a la vez que pueden desarrollar competencias digitales y de comprensión lectora” (Suarez, P.; Vélez, M.; Londoño, D. (2018). Cabe la pena recordar que dado el contexto, la comunicación digital en zonas rurales requiere del apoyo social y comunitario, donde aquellos que tienen mayor facilidad en los recursos o el conocimiento para manejar las tecnologías, ayudan a los demás; este comportamiento hace parte de los amplios espacios en que la literacidad se desenvuelve puesto que al fin y al cabo, el andamiaje en el que se educa, se aprende y se comunica es el mismo, el lenguaje.

DR10: *“Teniendo en cuenta también las dificultades de la sede que hay allá, no hay señal, muchas veces no hay internet o luz. Sin embargo los padres han hecho esfuerzos, ellos tienen sitios de conexión en la vereda y los padres se comunican por whatsapp es la que más usamos y también la que mejor usan ellos. Se envían videos explicativos, muchos los hacemos nosotros y otros los sacamos de YouTube. Ellos se comunican con nosotros haciendo visitas cada tanto, cada vez que se requiere en reuniones donde haya bioseguridad”. (Ver anexo 9).*

Según la respuesta anterior, la literacidad digital en zonas rurales de Tibú asiste a una construcción colaborativa de comunidad escolar, donde a pesar de la distancia, la poca receptividad en internet y el desconocimiento de aplicaciones y lenguajes digitales, se ha formado una base cooperativa y consiente de la importancia de educarse aun en momentos tan extraños y retadores como una pandemia mundial. Así las cosas, “en clases normales, los docentes exponen a los estudiantes a nuevas palabras por medio de libros u otros materiales. Cuando también se

envían nuevas palabras a casa a través de mensajes de texto y los padres hablan de ello, los estudiantes reciben una mayor exposición a nuevas palabras” (Snell, E.; Wasik, B.; Hindman, A. 2020).

Por otra parte, concebir la enseñanza del lenguaje desde los canales digitales ha significado una transformación positiva de la práctica pedagógica, y por ende, del modo en el que el docente se ve así mismo y siente que avanza en su profesión. Algunos docentes manifestaron su felicidad tras este tiempo de reflexión y aprendizaje con la literacidad digital.

***DR3:** “la emergencia me ha hecho una persona mas creativa, dinámica. Ahora busco mas estrategias para que los niños aprendan. Hago uso de los recursos de Escuela Nueva, trato de que la enseñanza no dependa de un lugar como el aula sino que dependa del acto de aprender. Realizo recursos didácticos con los niños y yo estoy aprendiendo con ellos a ser una profesora online, creando videos, formas para que los niños aprendan”. (Ver anexo 9).*

De este modo, los docentes rurales, ahora totalmente vigorizados por las tecnologías y su amplia gama de interacción querrán normalizar dichos recursos en las aulas de clase, en especial ahora que las escuelas de todo el mundo preparan su reapertura durante y después de la vacunación masiva contra el COVID-19. Y en este mismo orden de ideas, los estudiantes tampoco querrán una escuela sin lenguajes digitales; al respecto, Thibaut, P. & Calderón, M. (2020) mencionan que “pese a que se evidencia una falta de disponibilidad material de artefactos tecnológicos como *WiFi* o computador personal, los niños elaboran estrategias para acceder y en consecuencia participar en prácticas de literacidad que son propias de la cultura digital”.

6.6 Literacidad y las guías de aprendizaje

Las guías de aprendizaje nacen al mismo tiempo que se va formando el modelo Escuela Nueva en zonas rurales de Colombia porque son una forma de flexibilizar la transmisión de

saberes y el enfrentamiento del sujeto con el texto. En este punto se recuerda el éxito que en su momento tuvo Radio Sutatenza en las décadas cincuenta y sesenta como estrategia pedagógica de otra zona rural de Colombia, esta vez mediada por la alfabetización y el empoderamiento de comunidades a través de avances tecnológicos en la radio.

Con respecto a los datos cualitativos, algunos docentes afirmaban que las guías eran como fotocopias, que los dibujos no se veían muy bien, que estaban encuadrados en láminas poco atractivas y que sobre esta base se inició la transformación del rol activo a un estudiante de origen campesino en Colombia.

“DR5: nos daban las guías, textos para ayudarnos a adaptar las guías, se adaptaban las guías y lo que no había allí se buscaba en otras partes como la biblioteca” (Ver anexo 9).

Si bien los estudiantes si adquirieron un rol mas activo, curioso y responsable con el recibo y la entrega de guías, o con las metodologías que recurrieran a la flexibilidad en zonas apartadas, no fue lo mismo con los docentes, quien al tener un material pedagógico en sus manos, una especie de libreto (currículo), olvidaron mirarse a sí mismos, es decir, no han reflexionado sobre los nuevos roles que puede interpretar el profesional en el aula de clase.

Lo anterior es muy importante porque un docente rural debe poder teorizar sobre características humanas tan fundamentales como el lenguaje y poder confrontarlo con las realidades sociales que demanda un contexto como lo es la ruralidad (en especial una donde son los cultivos ilícitos el producto principal). De este modo, cuando el docente comprende que sus estudiantes son en realidades seres pensantes (y por tanto la palabra activos), entonces puede entablar con ellos un intercambio de experiencias y conocimientos que para ambos serán reveladores. Lo anterior queda claro cuando Ortiz, Arias, Pedrozo (2018) reiteran que: Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la escuela no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (P. 202).

Sin embargo, algunos docentes se limitan a ser observadores y jueces de sus estudiantes en la medida en que otorgan a la edición (o repetición) de guías y contenidos la esencia de aquello que van a hacer los niños en la escuela. Fue repetitivo encontrar en docentes el uso de las

guías durante todo el año escolar, plasmando en ellas contenidos, fechas especiales, autoevaluaciones y otros mecanismos de lectura. Por esta razón surge entonces la pregunta, ¿qué otras prácticas diferentes a las guías de aprendizaje se desarrollaban en clase?

Según lo anterior, pareciera que la repetición es tanto una práctica común de los docentes hacia los estudiantes como también lo fueron las capacitaciones del modelo Escuela Nueva a largo de los años. Un docente responde lo siguiente:

DR5: *“daban inducción y entregaban material, se formaban los grupos y se exponían. Muy productivas pero tediosas o aburridas, siempre se habla de lo mismo”* (Ver anexo 9).

Así las cosas los docentes no reflexionan en torno a su práctica pedagógica durante y después de las clases ni tampoco los hacen en espacios de formación de formadores, y esto se debe en gran parte porque el modelo Escuela Nueva no ha podido renovarse en el marco de estudios sobre decolonizar la práctica pedagógica.

6.6.1 “No nos podemos salir de las guías”

Algunas respuestas de los docentes sostenían el mensaje que hay detrás de la oración “no podemos salirnos de las guías” o tal vez, no podemos enseñar algo diferente a la metodología que viene en las guías, se debe principalmente a la falta de reflexión individual por parte del docente, una problemática que ocurre tras la escases de capacitación y renovación pedagógica aun en medio de un modelo activo, dinámico y altamente sociocultural como lo es Escuela Nueva. Un docente responde lo siguiente:

DR6: *hay mucho desconocimiento del modelo, los docentes tienen pereza de planear, no son meticulosos buscando otras cosas para enseñar, no se aplica el modelo como es.* (Ver anexo 9).

Algunos docentes no buscan otras estrategias en la enseñanza porque consideran que el sistema no lo permite, y esto se debe a que usualmente las directrices que gestionan y organizan los sistemas educativos en Colombia cumplen funciones oficinistas, burocráticas e imponen una

literacidad que no resulta contextual con las realidades del país. Por tanto, no se trata solamente de que el docente conozca sus guías o contenidos y ni siquiera de que se actualice en tendencias educativas sino de ser y actuar como un profesional crítico que reconoce el sistema educativo como un reproductor de condiciones humanas y sociales.

En palabras de Ortiz, Arias, Pedrozo (2018), “la solución no está relacionada con el diseño de nuevos currículos problematizadores ni con la aplicación de estrategias didácticas lúdicas como a veces se promociona. El tema es mucho más complejo. Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial (P. 200).

6.7 Comunicación y retorno a clases

Mientras se ha avanzado en la vacunación masiva para toda la población de la tierra, la educación como un sistema que se creía inquebrantable, vuelve a permitirse espacios de presencialidad y pequeñas aglomeraciones después del mayor hermetismo y terror que generó la pandemia del año 2020. Es por esto que el retorno a clases ha significado tanto un momento muy esperado por los distintos roles educativos (educador, padre de familia, administrativos) como igualmente problemático, en la medida en que se deben cumplir algunos protocolos óptimos para evitar el contagio.

Del mismo modo, queda una parte de la población educativa, especialmente en secundaria, donde los jóvenes desean permanecer en el sistema educativo pero sin la rigurosidad de la asistencia diaria. Esto ha generado que algunos estudiantes sigan desarrollando procesos educativos por medio de guías, sin presencialidad, mientras que otros lo hacen algunas veces a la semana, según el aforo y la cantidad de estudiantes en el salón.

Estas realidades son las que actualmente enfrentan los docentes, unos que por su parte hacen un llamado:

***DR7:** “no podemos volver atrás, a las prácticas tradicionales, esto (pandemia) ha sido un paso muy importante para todos nosotros”. (Ver anexo 9).*

La anterior respuesta del docente es muy curiosa y al mismo tiempo elemental, en la medida en que las crisis como la que aún se sigue viviendo en todo el mundo, con su reapertura social y masiva, traen igualmente una serie de comportamientos y puntos de vista que de otro modo no existirían. Hay mucha resiliencia después de una crisis. Y en este orden de ideas, los docentes han transformado su práctica pedagógica a un punto en el que se entiende que ya no hay vuelta atrás. Las tecnologías han servido para mantener una comunicación remota mientras la cuarentena era necesaria; actualmente la presencialidad toma distintas formas porque los lenguajes digitales son ahora mucho más fáciles y llaman constantemente al pragmatismo. Razón tenía Ferreiro (2011) cuando afirmaba que las diferencias entre generaciones están mediadas por la tecnología y a su vez, por el lenguaje. Con los avances tecnológicos va cambiando el lenguaje. Un ejemplo que propone la autora es:

“El verbo “comunicar”, para esta nueva generación, quiere decir llamar por teléfono (de preferencia, celular) o chatear. (“¡Comunícate!” dicen insistentemente las propagandas de teléfonos celulares). El verbo “comunicar” ya no remite, de manera espontánea, a la escritura sobre papel. Tomemos nota de ello” (P. 425)

6.7.1 Los protocolos y otra forma de comunicarnos

Conforme la emergencia global se extendía durante el año 2020, los docentes rurales fueron implementando una serie de normas y reglas nunca antes pensadas y que cargaban un sentido simbólico y de urgencia social. El tapabocas, el protector de rostro, el alcohol fueron algunos de los protocolos (y por tanto símbolos) que se normalizaron en la nueva realidad. Así mismo, estos protocolos fueron compartidos en las aulas de clase, donde los textos empezaron a adquirir estos mensajes promocionando desde el lavado de manos hasta una futura vacunación masiva.

Igualmente, la reapertura ha traído consigo elementos de mobiliario como lavados de manos fijos y móviles, los cuales representan un momento histórico de salud pública del que los niños también son parte. Por consiguiente, los textos que se utilizan en las escuelas contienen mensajes ideológicos a partir de una lectura semiótica, una que puede ser cambiada o alterada según la imaginación del niño, pero que seguirá teniendo el mismo sentido. Estos cambios son

igualmente un modo de habitar el aula de clase, la cual se ve reducida, separada y que se enfrenta a los protocolos y las reglas establecidas.

6.8 La reapertura y los lenguajes digitales ¿Qué aprendimos?

Conforme a conclusiones parciales en torno a la literacidades digitales, los docentes participantes fueron enfáticos en darle la importancia a aplicaciones como Whatsapp o Meet, que se convierten desde la literacidad digital en fuentes para acceder a la lectura y la escritura pero también al discurso oral. En este sentido, apoyaron la práctica docente en un tránsito muy complejo, entendiendo siempre y de primer lugar que las condiciones sociales y económicas de la zona imposibilitan incluso que el docente aprenda. Algunas de estas respuestas son:

DR5: “les incentivo a que busquen videos, que hagan preguntan. Lo que falta es más recursos para ellos”. (Ver anexo 9).

DR7: “algunas evaluaciones se aplican a través de Whatsapp es el único medio por el cual puedo llegar”. (Ver anexo 9).

Sin embargo, algunos docentes de manera categórica van reconocer que ahora son mejores en su labor profesional en la medida en que no solo dominan mas y mejor los lenguajes digitales sino que pueden buscar y hacer propio dichos espacios y canales de comunicación. En este sentido, ya dejan de ser simples consumidores y por tanto reproductores de metodologías tradicionales para entrar a modificar, reflexionar y dinamizar una nueva práctica que incluya la literacidad digital de la mano de la multimodalidad, debido al sin número de fuentes de información digital, las cuales vienen traducidas en textos, imágenes, videos, aplicaciones entre otros. Al respecto, una docente responde lo siguiente:

DR2: “realizo recursos didácticos con los niños y yo estoy aprendiendo con ellos a ser una profesora online, creando videos, formas para que los niños me entiendan” (Ver anexo 9).

Sin embargo, a pesar de los intentos de los docentes rurales por reiniciar espacios de presencialidad en las escuelas, también surgen muchas otras preguntas en torno a cómo volver a tomar el rumbo después de la pandemia y el papel del Estado y las organizaciones públicas como promotoras de un carácter y una literacidad colectiva. Algunos docentes piensan, por ejemplo, que solamente con aparatos tecnológicos puede resolverse la brecha comunicativa y digital, pero olvidan otras condiciones que son requeridas para un desenvolvimiento escolar en literacidades digitales. Al respecto, Ferreiro (2011) va a afirmar que:

“Los países pobres, los “mal desarrollados”, atados a los mecanismos reproductores de la deuda externa, continúan endeudándose para “poner computadoras en todas las escuelas”, sin que haya el menor debate propiamente educativo sobre lo que eso significa. No es lo mismo “poner bancas y sanitarios en todas las escuelas” que poner computadoras en todas las escuelas. (P. 432)

Lo anterior en relación tanto al pensamiento colectivo sobre la necesidad de aparatos tecnológicos en escuelas rurales de parte de los padres de familia en su individualidad, de los profesores en su búsqueda por canales de comunicación y en parte por el pensamiento del Estado colombiano que entrega muy pocos equipos en estas escuelas, pero desconoce que podría no haber luz eléctrica en la zona. Por consiguiente, “las computadoras requieren soporte técnico permanente; requieren actualización permanente del *software*; requieren una línea telefónica o un cableado que garantice la conexión a Internet” (Ferreiro, 2011).

Si bien todo lo anterior puede llegar a ser una obviedad pero en las realidades educativas de una zona rural como Tibú no dejan de ser una brutal experiencia, donde la escases siempre suele ser parte del discurso muy a pesar del empuje y la determinación de padres, docentes y la comunidad colombovenezolana en general. Quizá también por lo anterior, hay una generación de niños rurales que demandan aprender no solo el lenguaje escrito sino también el digital.

7. Conclusiones

Las siguientes conclusiones parten de los objetivos propuestos en el proyecto de investigación, recogiendo a su vez las fases del proyecto, experiencias de vida y un interés por ampliar los estudios sobre literacidad en el contexto regional de Norte de Santander.

En primera medida, al cumplimiento del primer objetivo específico, el cual buscaba describir las prácticas letradas de los docentes de la región, se evidencia que los profesores enseñan influenciados bajo diversos discursos: el de Escuela Nueva como modelo pedagógico rural, histórico e institucional; también, enseñan bajo un enfoque tradicional y hegemónico que interpreta al lenguaje escrito como la práctica dominante. Sumado a lo anterior, los docentes laboran entre unas considerables dificultades y barreras de comunicación que se presentan en la región, en especial durante el modelo de alternancia implementado tras la pandemia del COVID-19. Sin embargo, pudo reconocerse en la gran mayoría de los participantes un reflexionado uso de literacidad digital en sus prácticas pedagógicas, demostrando tanto orgullo como creatividad en el uso de estos lenguajes virtuales para motivar el aprendizaje de sus estudiantes, venciendo las barreras no solo comunicativas sino digitales.

En este punto es importante aclarar que no hay prácticas letradas buenas o malas, sino comportamientos, conductas o juegos que las personas tienen con la lectura y la escritura. Estos procesos son centrales en la educación, en la medida en que una adecuada apropiación cultural (es decir, conocer y usar el lenguaje para comunicar cualquier idea o pensamiento de manera pública), requiere de todos los elementos posibles para que el niño se sienta parte tanto de la comunidad como de las reglas que la misma establece. Así entonces, las prácticas letradas de los docentes rurales de Tibú están determinadas por un conjunto de factores históricos, sociales, geopolíticos, culturales que son parte de una mirada global a problemas que justamente llegan a todos los rincones del mundo. Los estudios de literacidad, a través de la literacidad crítica, abordan justamente estas reflexiones y el presente proyecto las llevó a la Colombia rural.

Por otro lado, con respecto al segundo objetivo específico, el cual contrastó los fundamentos del modelo Escuela Nueva con aquello que los docentes hacen en sus aulas de clase, se puede afirmar que aquellos docentes con mayor experiencia en el modelo Escuela Nueva desarrollan prácticas letradas con enfoques sociales, individuales y semióticos, todo ello en el

marco de la pedagogía activa. Algunas de estas prácticas comenzaron a desarrollarse mejor gracias a las tecnologías como la de edición de video, las cuales fueron por un lado escenarios donde podían dar explicación de sus clases, contenidos o reforzar temáticas; pero por otro lado, otros videos recogían fotografías de los estudiantes, mezclándose en un solo video con música y efectos; este uso de literacidad digital conecta emocionalmente a padres de familia, cuidadores, estudiantes y docentes por igual. Por lo anterior, con la creación de videos como material digital existe un trasfondo de sensibilización en el lenguaje y expresión oral tanto del docente como del estudiante, pues permitió un acercamiento en la relación docente-estudiante, muy similar a los procesos de relación socioafectivas que se generan al interior del aula de clase.

En este punto, Escuela Nueva como modelo social, que integra a diferentes actores para darles herramientas a los niños y niñas en su formación, se ha fortalecido en lenguajes digitales, al punto que seguirán siendo parte del discurso docente mientras se regresa a una presencialidad plena en las escuelas de Tibú. Igualmente, con respecto a las ideas y conocimientos que los docentes tienen de Escuela Nueva como modelo pedagógico se concluye que dominan un discurso de pedagogía activa que ha terminado por organizar a las sociedades rurales en comités participativos y legales, todo ello en el marco del conflicto armado, de cultivos ilícitos, inmigración, entre otros.

No se trata entonces de un área rural estándar, sino de una región duramente golpeada por la situación de inestabilidad en el orden público y social desde hace décadas y que no logra todavía un discurso social de paz, reconciliación y protección del medioambiente. Todos los docentes se hallan inmersos en estos fenómenos sociopolíticos y muchas veces se sorprenden así mismos de lo aguerrido de su trabajo, de lo inmensamente bello y abrazador de las planicies de Tibú y del momento histórico en que enseñan, uno que los apartó del aula física de Escuela Nueva, pero les ayudó a ubicarse en las tendencias digitales.

Al mismo tiempo, se presenta una conclusión general en los docentes rurales que trabajan Escuela Nueva y es que las capacitaciones en torno al modelo son escasas, en especial entendiendo que la rotación de los docentes es constante y siempre llegan “docentes nuevos” sin experiencia con el modelo y en el marco de una muy baja inversión social y educativa. Por tanto, no solo se ve seriamente intervenido el componente pedagógico del modelo en cuestión, sino su muy importante y necesario vínculo entre escuela y comunidades rurales que habitan el territorio.

Continuando y teniendo en cuenta el tercer objetivo específico, el cual quería establecer una pertinencia de los estudios de literacidad en las reflexiones que tienen los docentes rurales sobre su propia labor. Al respecto, como se ha abordado en el decurso de la investigación, la literacidad es una forma de entender la lectura y la escritura en las prácticas sociales y reales que tienen los pueblos y ello, como idea que nace en los estudios sociales y antropológicos, es al mismo tiempo un enfoque pedagógico que puede conectarse muy bien con las realidades de las escuelas rurales de Tibú.

En estas escuelas, todo el aparato educativo gira en torno a pedagogías activas, flexibles y promotoras de la participación democrática. Por consiguiente, los docentes han reflexionado en torno a lo que significa una formación transversal en el estudio de las ciencias y que al mismo tiempo responda al multigrado. Por ende, la literacidad es otro enfoque pertinente para dichas escuelas, entendiendo que la enseñanza del lenguaje va más allá de la gramática, el manejo del lápiz y la lectura fluida; se trata de concebirla en los usos cotidianos que familias, amistades y grupos sociales usan para leer su mundo.

Del mismo modo, la literacidad crítica como tendencia en la enseñanza del lenguaje y que tiene su origen en Freire y sus teorías, resulta muy pertinente en una región históricamente oprimida como Tibú y que por tanto los docentes podrán implementar en función de buscar respuestas a la pregunta, ¿para qué queremos que los niños aprendan a leer y escribir?

Por último, y en relación al cuarto objetivo de la investigación, en donde se socializaron prácticas letradas contemporáneas en experiencias virtuales, con lenguajes digitales, se concluye que la práctica pedagógica de los docentes se modificó en función del mejoramiento de las guías como recurso más próximo tanto para el trabajo escolar como para la creación de evidencias del aprendizaje. Pero al mismo tiempo, otros canales de comunicación emergieron en la práctica como los videos, las aplicaciones y el uso de programas educativos. Si bien, los aparatos tecnológicos no han sido del todo asumidos por docentes y estudiantes como herramientas pedagógicas, si queda claro que mientras la vacunación masiva continua y las sociedades se abren a espacios más grandes y aglomerados, la práctica pedagógica de los docentes rurales habrá cambiado considerablemente, en especial con el uso de las literacidades digitales.

En relación a esta socialización, los docentes tuvieron acceso tanto a entender lo que hacen otros maestros en sus escuelas como darse a conocer a sí mismos en diferentes espacios; la divulgación de la práctica pedagógica de manera pública, sin temor alguno y que a su vez este sostenida en bases teóricas o experiencias de vida, son algunas de las experiencias que enriquecieron tanto a los docentes participantes como a la presente investigación. Esta socialización estuvo marcada por el respeto, el interés por conocer nuevas herramientas y las condiciones sociales que todos comparten.

Por último, una construcción de pensamiento a partir de los Nuevos Estudios de Literacidad implica decolonizar muchas creencias que suelen ser difíciles de desestabilizar en la medida en que la formación de juicios individuales requiere de muchos factores sociales. Tibú y muchas regiones de Colombia carecen de todos los factores. Por tanto, el camino al pensamiento crítico suele ser complejo, teorizado, y amargo en las realidades diarias, pero constituye un horizonte tanto estratégico como dignificador en la educación colombiana.

8 Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se proponen en el marco de la práctica pedagógica de los docentes rurales y se organizan según la siguiente línea jerárquica que complemente los Nuevos Estudios de Literacidad en Colombia.

En primera medida, se proponen recomendaciones para el Centro Educativo Rural la Serpentina del Municipio de Tibú, Norte de Santander, entiendo que como principal institución educativa de la zona, las capacitaciones a sus docentes deben ser constantes y provenir tanto del Ministerio de Educación como de la motivación misma del docente por actualizarse en tendencias pedagógicas. Para ello, una debida divulgación de los teóricos en torno a los NSL facilitaría la mejora en la enseñanza del lenguaje hacia referentes tan amplios como la comunicación misma. Pero también, se recomienda una debida divulgación de los hallazgos aquí presentados, en especial aquellos a la luz de la discusión teórica.

Al mismo tiempo, se recomienda para la institución educativa promover más espacios de microcentros puesto que son en ellos donde las voces de los docentes reciben mayores ideas y dinamismo. Los espacios virtuales garantizan que esos procesos se desarrollen de una manera segura para todos, pero al mismo tiempo es el canal ideal para participar de los lenguajes digitales que tanto ha renovado la educación actual.

Por otro lado, para el programa de Maestría en Práctica Pedagógica se invita tanto a la lectura del presente documento como a la exploración de toda la bibliografía usada; se trata de una amplia revisión documental en la que tesis, artículos, conferencias, entre otros, complementaron las bases conceptuales de la investigación. Del mismo modo, se recomienda una exploración de las prácticas letradas de los docentes rurales de las diferentes cohortes, buscando una línea de investigación que ubique al lenguaje en los escenarios cotidianos del maestro rural.

Continuando con los escenarios académicos, se recomienda a la división de Posgrados y a la Universidad Francisco de Paula Santander la creación de mejores espacios de reflexión pedagógica de investigadores con intereses rurales, educativos o artísticos. Todo ello en relación con la cultura de paz, la protección del ambiente, la industrialización del campo, la defensa por los derechos humanos y muchos otros discursos que ayuden en la construcción de estas

sociedades rurales, que por motivos históricos de una violencia reiterada, no han logrado superar umbrales de pobreza, desigualdad y falta de oportunidades.

También se recomienda una publicación que incluya algunos de los trabajos más innovadores de los investigadores rurales tanto para una adecuada socialización de prácticas y experiencias como para consolidar la importancia que tienen los escritos y las ideas de aquellos docentes que educan en condiciones lejanas y adversas.

Por último, se extiende una urgente recomendación al Ministerio de Educación de Colombia para la renovación del modelo pedagógico Escuela Nueva, que parta tanto de las necesidades e intereses sociales y humanos de los estudiantes como de los escenarios rurales del país, los cuales son muy diferentes dada la enorme biodiversidad del territorio nacional. Pero aún más importante, se hace extensiva una inaplazable presencia estatal que reivindique los derechos humanos de los ciudadanos del Catatumbo y les permita a través de inversión social, mejores escuelas o universidades, un nuevo devenir histórico que defienda la paz como derecho de los hombres, mujeres y niños que habitan en Tibú.

9. Bibliografía

- Aguilar Barreto, A. J., Rodríguez Manasse, G. A. & Aguilar, Cl. P. (2018). *Gestión de políticas públicas educativas: una caracterización en Norte de Santander (Colombia)*.
<http://hdl.handle.net/20.500.12442/2734>
- Alvarado, B. & Granda, A. (2018). *Gender, Literacy and Empowerment in Rural Colombia*.
 Journal of Education and Practice. Vol. 9
<https://core.ac.uk/download/pdf/234642077.pdf>
- Álvarez González, C. (2010). *La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna*.
<http://dx.doi.org/10.4067/S071848832010000200002>
- Ames, P. (2013). *Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/9925/2362abd72bb48f7319ab87b7efc0c87627fe.pdf>
- Andino, A. (2015). *Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de sexto año paralelo “A” de educación básica de la Unidad Educativa Brethren*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]
<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8069>
- Arias Gaviria, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista Educación y Ciudad. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Ávila, B. (2018). *Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México*. Revista Universidad de la Salle.
 DOI:<http://dx.doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>

- Bedoya, L. A. (2017). *Requerimientos para la lectura inicial. Un estudio bibliográfico*. [Tesis, Universidad Externado de Colombia]
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/526>
- Bernal, M. L. (2017). *¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva*.
doi: 10.19053/20278306.v7.n2.2017.6069
- Bonett García, J., Luna Molina, Sh. & Samper Ruiz, M. (2018). *Estrategias didácticas innovadoras en lenguaje para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de Grado Quinto en la Institución Educativa Departamental Rural San Martín de Loba las Canoas*.
<http://hdl.handle.net/20.500.12442/2403>
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma (Tercera edición).
- Botello Carvajal, S. M. (2013). *La escritura como objeto y proceso de enseñanza*. [Tesis de Maestría, Universidad de Tolima, Colombia].
<http://repository.ut.edu.co/handle/001/1039>
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Editorial Akal. Madrid, España.
- Buitrago, L. T.; Chavarría Correa, W. (2015). *Análisis del pensamiento matemático, curricularmente desarrollado en los módulos de matemáticas de los grados cuarto y quinto de Escuela Nueva*. [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín, Colombia].
<http://hdl.handle.net/11407/2243>
- Bulger, M.; Davison, P. (2018). *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*.
https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Literacy_2018.pdf

- Cabezas García, P. A. (2017). *¿Cómo hacer hablar a un texto? Prácticas de escritura en escuelas normales rurales femeninas*. PP 145-171.
<http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.07>
- Carlino, P. (2017). *Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias*. doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa
- Cassany, Daniel. (2007). Entrevista, de la alfabetización a la literacidad crítica.
- Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Ríos de Tinta, México.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Catatumbo, memorias de vida y dignidad*. Panamericana Formas e Impresos.
- Chaves Salas, A. L. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Educación, Vol 25. Pp 59-65.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Contreras Ortega, Y. T. (2015). *Prácticas pedagógicas que desarrollan la competencia comunicativa desde el fomento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista*. [Tesis de Maestría, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia].
- Cruz Arcila, F. (2018). *The Wisdom of Teachers' Personal Theories: Creative ELT Practices From Colombian Rural Schools*.
<https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Departamento Nacional de Planeación DNP (2015). *Diagnóstico de la pobreza rural Colombia (2010-2014)*.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/Pobreza%20Rural.pdf>

Díaz, F. C. (2018). *Comunidades y uso de la cultura escrita en la etapa escolar: el caso del programa “Escribir como lectores (de una obra literaria)”* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49397/>

Dirven, M. (2019). *Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto. 2030 - Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe, No. 2. Santiago de Chile. FAO. 21 p.*

Duque, A. M.; Ramírez, M. F. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica.* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia].
<http://hdl.handle.net/11059/4626>

Duque Rangel, L. C. & Suárez Arias, R. E. (2018). *El proyecto pedagógico transversal ambiental, como estrategia para fortalecer la competencia comunicativa, proceso de escritura, en los estudiantes de los grados tercero y cuarto del Centro Educativo Rural la Colonia, sede el Talco, municipio de Bochalema, Norte de Santander.*
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2530>

Eristi, B.; Erdem, C. (2017). *Development of a Media Literacy Skills Scale.* Contemporary Educational Technology. Pp. 249-267.
doi.org/10.30935/cedtech/6199

Espinel, G. Y. & Piragauta Villamizar, Í.J. (2018). *Fortalecimiento del lenguaje oral en estudiantes de grados quinto y sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, en Cúcuta, Colombia, a través de la implementación de estrategias metodológicas mediadas por TIC*. Actualidades Pedagógicas, (71), 107-127.
doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4342>

Ferreiro, Emilia (2006). *La escritura antes que la letra*. Revista de investigación educativa.
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>

Ferreiro, Emilia (2011). *Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando?* Educação e Pesquisa, 37, 423-438.

Fontichiaro, K.; Oehrli, Jo A. (2016). *Why data literacy matters*. Volume 44, No. 5
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1099487>

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Latinoamericana.

Fundación Escuela Nueva (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia. Una renovación pedagógica para el Siglo XXI*.

García Navarro, D. (2015). *La lectoescritura en el aula multigrado de la escuela rural la Urama, del municipio de Abrego, Norte de Santander: sistematización de una experiencia basada en la pedagogía del amor*.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4720>

Gee, James Paul (1986) *Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words*.

En Zavala, Niño-Murcia, Ames (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Giselsson, K. (2020). *Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive?* International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning: Vol. 14: No. 1, Article 5.

doi.org/10.20429/ijstl.2020.140105

Guevara, Z. (2017). *Los procesos de redacción con los estudiantes de quinto año de la unidad educativa “Creación San Diego Norte”*. [Tesis de Maestría, Universidad de Carabobo, Venezuela] <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/5323/1/zguevara.pdf>

Guzmán Méndez, D. P. & Marín Colorado, P. A. (2016). *Lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. La Palabra, (29), 185-197.

doi: <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5709>

Harshman, J. (2017). *Developing a Globally Minded, Critical Media Literacy*. Journal of Social Studies Education Research pp. 69-92.

<https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/183>

Hernández, G. (2020, 30 de agosto). *Literacidad crítica y decolonial*. [Video]. Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=IU5FI_CuIyY

Hernández, G. (2019). *De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad*.

DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n01axx

Kline, R. (2002). *A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala*. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25665_2_2_Kline.pdf

Lee, Ch. (2016). *Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children's-Literature-Based Engagements*.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1101046>

López Galván, R. & Jaramillo Echeverri, L. G. (2018). *Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy*.

DOI: 10.30578/nomadas.n49a5

Maldonado Moreno, M. M. (2013). *Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum*. [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander, Colombia].

MEN (2018). *Informe por colegio del cuatrienio. Análisis histórico y comparativo 2018*. Centro Educativo Rural la Serpentina.

https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/_2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/254810000696.pdf

MEN (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado*. Tomo I.

Moreno Mosquera, E.; Sito, L. (2019). *Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios de literacidad en América Latina*.

doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a02

Nshimbi, J., Serpell, R., & Westerholm, J. (2020). *Using a phone-based learning tool as an instructional resource for initial literacy learning in rural African families*. South African Journal of Childhood Education, 10(1), 9 pages.

doi:<https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.620>

Ngaka, W., Graham, R., Masaazi, F., Anyandru, E. (2016). *Generational, Cultural, and Linguistic Integration for Literacy Learning and Teaching in Uganda: Pedagogical Possibilities, Challenges, and Lessons from One NGO*. Journal of Language and Literacy Education, v12 n1 p79-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101029>

Ochoa Sierra, L. (2009). *La lectura y la escritura en las tesis de Maestría*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6454283>

Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (2021). *Barí*.

<https://www.onic.org.co/pueblos/115-bari>

Ortiz Ocaña, A.; Arias López, M. I.; Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). *Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global; Revista nuestraAmérica*. Vol. 6; n° 12.

Peñaranda Vargas, E., Granados Villarraga, C. A. & Villamizar de Camperos, Y. (2018).

Estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora, desde el área lenguaje en grado tercero y matemáticas en sexto grado de la Institución Educativa Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios Norte de Santander.

<http://hdl.handle.net/20.500.12749/2608>

PNUD (2019). *Norte de Santander: Retos y Desafíos para el Desarrollo Sostenible*.

https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/democratic_governance/norte-de-santander--retos-y-desafios-para-el-desarrollo-sostenib.html

Quimbiulco, D. A. (2017). *Creación y gestión de un plan lector para mejorar los hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado de educación general básica de la Escuela Fiscal Benigno Malo durante el año lectivo 2015 – 2016*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/13821>

Ramírez, E. (2017). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la Práctica Pedagógica de los profesores*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales de Colombia].

<http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3452>

Remolina, J. F. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA*. *Educação*, vol. 36, núm. 2, pp. 223-231. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>

Restrepo Gómez, B. (2004) *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>

Riaño-Garzón M, Díaz-Camargo E, Uribe Alvarado J I, Pacheco Rodríguez K, Cárdenas M, Jiménez-Jiménez S, Aguilar-Mejía O. (2020). *Atención y funciones ejecutivas en niños de la frontera colombo-venezolana en educación urbana y rural*. *Ciencia e Innovación en Salud*. DOI: 101: 431-444 DOI 10.17081/innosa.101

Rodríguez, Lidia M.; Marin, Carlos; Moreno, Silvia M.; Rubano, María del C. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol.

XVIII, núm. 34. pp. 129-171

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503404>

Romero, A. M.; Coronado Sánchez, Y. (2017). *La lectura en el escenario escolar infantil, una oportunidad para leer con sentido*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura, Colombia]. <http://hdl.handle.net/10819/5761>

Romero, R. & Camperos Torres, M. T. (2018). *El proyecto pedagógico productivo y la competencia comunicativa escritora en los estudiantes del centro educativo Rural Vijagual Sede Raicerros, municipio de La Esperanza, departamento Norte de Santander*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2631>

Ruiz Méndez, M., Aguirre Aguilar, G. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las culturas contemporáneas*. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>

Salamanca Díaz, O. P. (2016). “*Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, sede A, jornada tarde*”. [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia]. <http://hdl.handle.net/10901/9584>

Snell, E.; Wasik, B.; Hindman, A. (2020). *Using Texting to Help Families Build Their Children's Vocabulary at Home. The Reading Teacher*, 74(1), 49-57. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/trtr.1906>

Suárez Palacio, P. A, Vélez Múnera, M. y Londoño Vásquez, D. A. (2018). *Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de*

los estudiantes de primaria. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (54), 184-198.

Street, B (1993). *Los nuevos estudios de literacidad*. En Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P (2004). *Escritura y sociedad*. (pp. 81-108). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Thibaut, P.; Calderon, M. (2020) *Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad*.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/zqzB6cT6bpPgLTDXfNfNPck/?lang=es>

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

UNESCO (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/lece/terce/244976spa.pdf>

UNESCO (2016). *TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/lece/terce/243532spa.pdf>

Urrea Quintero, S; Figueiredo de Sá, E. (2018). *Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje*. Doi: 10.4025/actascieduc.v40i3.39727

- Van Dijk, Teun A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 10, núm. 29, pp. 9-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27910292>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Yacometti, O. (2019). *Las concepciones de los estudiantes sobre la lectoescritura*. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull de España]
<https://www.tdx.cat/handle/10803/361120#page=1>
- Yildiz, E. P. (2020). *Opinions of academicians on digital literacy: A phenomenology study*. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(3), 469-478.
DOI: 10.18844/cjes.v%vi%i.4913
- Zárate, G. C., González Serrano, A., & Flórez Romero, R. (2015). *La literacidad en la comunidad Afrocolombiana de Tumaco*. *Forma y Función*, 28(2), 155-182.
doi: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53548>
- Zavala, V (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*.
Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2019). *Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09

10. Anexos

Anexo 1 Instrumento de recolección de datos, entrevista semiestructurada.

DATOS DEL EXPERTO		FECHA: 16/Junio/2021
NOMBRES Y APELLIDOS: Giovanni Ramírez Ayala		C.C. 88.257.835 de Cúcuta
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: Universidad Francisco de Paula Santander		
PROFESIÓN: Docente Universitario	ULTIMO TITULO OBTENIDO: Magister en Educación	
CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN		
PERTINENCIA, VALIDEZ INTERNA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA y COHERENCIA CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Indique con una “X” cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.		



Firma

TITULO:	PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS RURALES DE COLOMBIA
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	¿Cómo reconocer la Literacidad en la Práctica Pedagógica mediada por el Modelo Escuela Nueva de los docentes del Centro Educativo Rural la Serpentina de Tibú, Norte de Santander?
OBJETIVO GENERAL	Analizar la literacidad desde la práctica pedagógica mediada por los fundamentos del modelo Escuela Nueva en los docentes del CER la Serpentina.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las prácticas letradas en el quehacer pedagógico de los docentes del CER la Serpentina. • Contrastar los fundamentos del modelo escuela nueva con la práctica pedagógica de los docentes del CER la Serpentina. • Establecer la pertinencia de la literacidad en la práctica pedagógica de los docentes rurales del CER la Serpentina • Socializar prácticas letradas contemporáneas en experiencias pedagógicas mediadas por TICS de los docentes del CER la Serpentina.
METODOLOGÍA	El proyecto de investigación posee un enfoque cualitativo el cual busca responder acerca de fenómenos de la práctica pedagógica pero también de la identidad que tiene el docente en relación con su quehacer y con el lenguaje. Para ello, se tuvo la Investigación Acción Pedagógica (Restrepo Gómez, 2004) donde el docente logra “armonizar su práctica pedagógica con el saber pedagógico en favor de las realidades sociales de los estudiantes”.

Anexo 2 Instrumento de recolección de datos. Grupo focal	<p>Por otro lado, algunos instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y un microcentro. Todo lo anterior en el marco de la etnografía virtual (Ruiz & Aguirre, 2015) la cual adquiere especial relevancia mientras se descubren y desarrollan los modelos de alternancia rural que tienen lugar en Colombia durante la emergencia global provocada por el Covid-19 en el año 2020. La etnografía virtual es entonces un enfoque que tiene en cuenta tanto las respuestas de participantes de la investigación a través de canales virtuales como su desempeño comunicativo a través del lenguaje digital.</p>
--	--

DATOS DEL EXPERTO		FECHA: 16/Junio/2021	
NOMBRES Y APELLIDOS: Giovanni Ramírez Ayala		C.C. 88.257.835 de Cúcuta	
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: Universidad Francisco de Paula Santander			
PROFESIÓN: Docente Universitario		ULTIMO TITULO OBTENIDO: Magister en Educación	
CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN PERTINENCIA, VALIDEZ INTERNA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA y COHERENCIA CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Indique con una “X” cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.			

TITULO:	PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS RURALES DE COLOMBIA
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	¿Cómo reconocer la Literacidad en la Práctica Pedagógica mediada por el Modelo Escuela Nueva de los docentes del Centro Educativo Rural la Serpentina de Tibú, Norte de Santander?
OBJETIVO GENERAL	Analizar la literacidad desde la práctica pedagógica mediada por los fundamentos del modelo Escuela Nueva en los docentes del CER la Serpentina.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las prácticas letradas en el quehacer pedagógico de los docentes del CER la Serpentina. • Contrastar los fundamentos del modelo escuela nueva con la práctica pedagógica de los docentes del CER la Serpentina. • Establecer la pertinencia de la literacidad en la práctica pedagógica de los docentes rurales del CER la Serpentina • Socializar prácticas letradas contemporáneas en experiencias pedagógicas mediadas por TICS de los docentes del CER la Serpentina.
METODOLOGÍA	El proyecto de investigación posee un enfoque cualitativo el cual busca responder acerca de fenómenos de la práctica pedagógica pero también de la identidad que tiene el docente en relación con su quehacer y con el lenguaje. Para ello, se tuvo la Investigación Acción Pedagógica (Restrepo Gómez, 2004) donde el docente logra “armonizar su práctica pedagógica con el saber pedagógico en favor de las realidades sociales de los estudiantes”.

	<p>Por otro lado, algunos instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y un microcentro. Todo lo anterior en el marco de la etnografía virtual (Ruiz & Aguirre, 2015) la cual adquiere especial relevancia mientras se descubren y desarrollan los modelos de alternancia rural que tienen lugar en Colombia durante la emergencia global provocada por el Covid-19 en el año 2020. La etnografía virtual es entonces un enfoque que tiene en cuenta tanto las respuestas de participantes de la investigación a través de canales virtuales como su desempeño comunicativo con el lenguaje digital.</p>
--	--

TABLA DE VALIDACIÓN														
PREGUNTA:	Categoría:	DISCIPLINAR						METODOLÓGICO						OBSERVACIONES Agregue un comentario, sugerencia en caso de mejorar el ítem
		Pertinencia			Validez Interna (de contenido)			Redacción y ortografía			Coherencia de los ítems con los objetivos			
		B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
¿Cómo fueron los inicios del modelo Escuela Nueva en Tibú?	Inicios del modelo en la región	X			X			X			X			
¿Quiénes capacitaban a los docentes rurales sobre Escuela Nueva?		X			X			X			X			
¿Cómo eran las capacitaciones sobre este modelo?		X			X			X			X			
¿Piensas que este modelo ha funcionado en Tibú?	Impacto del modelo pedagógico	X			X			X			X			
¿Le cambiarías algo al modelo?		X			X			X			X			-
¿Cómo funciona el modelo Escuela Nueva mientras dura la pandemia por el Covid-19?	Modelo Escuela Nueva y Pandemia	X			X			X			X			

¿Qué podría cambiársele al modelo Escuela Nueva para que se adapte mejor a las necesidades educativas en la alternancia?		X			X			X			X			
--	--	---	--	--	---	--	--	---	--	--	---	--	--	--

Giovany Romiró Ayala

Firma

Anexo 2 Instrumento de recolección de datos. Microcentro

TITULO:	PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN ZONAS RURALES DE COLOMBIA
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	¿Cómo reconocer la Literacidad en la Práctica Pedagógica mediada por el Modelo Escuela Nueva de los docentes del Centro Educativo Rural la Serpentina de Tibú, Norte de Santander?
OBJETIVO GENERAL	Analizar la literacidad desde la práctica pedagógica mediada por los fundamentos del modelo Escuela Nueva en los docentes del CER la Serpentina.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las prácticas letradas en el quehacer pedagógico de los docentes del CER la Serpentina. • Contrastar los fundamentos del modelo escuela nueva con la práctica pedagógica de los docentes del CER la Serpentina. • Establecer la pertinencia de la literacidad en la práctica pedagógica de los docentes rurales del CER la Serpentina • Socializar prácticas letradas contemporáneas en experiencias pedagógicas mediadas por TICS de los docentes del CER la Serpentina.
METODOLOGÍA	El proyecto de investigación posee un enfoque cualitativo el cual busca responder acerca de fenómenos de la práctica pedagógica pero también de la identidad que tiene el docente en relación con su quehacer y con el lenguaje. Para ello, se tuvo la Investigación Acción Pedagógica (Restrepo Gómez, 2004) donde el docente logra “armonizar su práctica pedagógica con el saber pedagógico en favor de las realidades sociales de los estudiantes”.

	<p>Por otro lado, algunos instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y un microcentro. Todo lo anterior en el marco de la etnografía virtual (Ruiz & Aguirre, 2015) la cual adquiere especial relevancia mientras se descubren y desarrollan los modelos de alternancia rural que tienen lugar en Colombia durante la emergencia global provocada por el Covid-19 en el año 2020. La etnografía virtual es entonces un enfoque que tiene en cuenta tanto las respuestas de participantes de la investigación a través de canales virtuales como su desempeño comunicativo con el lenguaje digital.</p>								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">DATOS DEL EXPERTO</td> <td style="width: 50%;">FECHA: 16/Junio/2021</td> </tr> <tr> <td>NOMBRES Y APELLIDOS: Giovanni Ramírez Ayala</td> <td>C.C. 88.257.835 de Cúcuta</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: Universidad Francisco de Paula Santander</td> </tr> <tr> <td>PROFESIÓN: Docente Universitario</td> <td>ULTIMO TITULO OBTENIDO: Magister en Educación</td> </tr> </table>		DATOS DEL EXPERTO	FECHA: 16/Junio/2021	NOMBRES Y APELLIDOS: Giovanni Ramírez Ayala	C.C. 88.257.835 de Cúcuta	INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: Universidad Francisco de Paula Santander		PROFESIÓN: Docente Universitario	ULTIMO TITULO OBTENIDO: Magister en Educación
DATOS DEL EXPERTO	FECHA: 16/Junio/2021								
NOMBRES Y APELLIDOS: Giovanni Ramírez Ayala	C.C. 88.257.835 de Cúcuta								
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: Universidad Francisco de Paula Santander									
PROFESIÓN: Docente Universitario	ULTIMO TITULO OBTENIDO: Magister en Educación								
<p style="text-align: center;">CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN</p> <p>PERTINENCIA, VALIDEZ INTERNA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA y COHERENCIA CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Indique con una “X” cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.</p>									

TABLA DE VALIDACIÓN														
PREGUNTA:	Categoría:	DISCIPLINAR						METODOLÓGICO						OBSERVACIONES Agregue un comentario, sugerencia en caso de mejorar el ítem
		Pertinencia			Validez Interna (de contenido)			Redacción y ortografía			Coherencia de los ítems con los objetivos			
		B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
¿Qué tanto ha cambiado la enseñanza dada la emergencia sanitaria por el Covid-19 en las escuelas rurales de Tibú?	Práctica pedagógica y pandemia													
¿Cómo se siente usted como docente con respecto a todos los cambios escolares en las zonas rurales?		X			X			X			X			
¿De qué manera logra usted aplicar el modelo Escuela Nueva por medio de nuevas tecnologías?		X			X		X			X				

Giovany Ramirez Ayala

Firma

Anexo 3 Pantallazos Atlas ti.

División de Posgrados
 Facultad de Educación, Artes y Humanidades
 Maestría en Práctica Pedagógica
 Entrevista dirigida a Docentes

Objetivo: describir las prácticas letradas en el quehacer pedagógico de los docentes del CER la Serpentina.

I) Identificación. Complete los datos de la tabla.

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO					
SEXO	EDAD		TIEMPO LABORANDO COMO DOCENTE	LUGAR DE NACIMIENTO	TIEMPO LABORANDO EN TIBU
M	F	31	5	GILCHETA CUCUTA	3
TITULO O FORMACIÓN ACADÉMICA		LIC EN EDUCACION ARTISTICA		AÑO DE GRADUACIÓN	2017

II) Cuestionario. Responda las siguientes preguntas.

1. Según sus recuerdos de niñez escolar (5-12 años) ¿cómo aprendió a leer y escribir?

Yo aprendí a leer y a escribir a través de imágenes y a través de el método tradicional el silábico y el global. Aprendí a leer antes de ingresar a la escuela porque estaba en jardín y allá la señora que atendía ella atendía niños escolarizados y aprendía a leer con ellos. Llegué a la escuela sabiendo leer o teniendo bases con la lectura. También relacionando imagen con la palabra.

- Método global método tradicional Método silábico
- lectura

2. Durante sus estudios profesionales ¿qué tan recurrente leía y escribía acerca de su profesión o de su vida diaria? Dé ejemplos.

Durante mis estudios profesionales constantemente leía acerca de lo relacionado con las artes, libros acerca de arts pero también historia del arte. Lei un libro por mes que estaban relacionados con lo que tenía que ver con mi profesiona. Nunca escribí acerca de eso, no recuerdo haber escrito nada de mi vida diaria.

- Lecturas académicas

3. ¿Cómo realiza búsquedas de información cuando está planeando sus clases?

Primero que todo a través del internet, también algunos libros que tienen que ver con las diferentes áreas pro que están con el método tradicional y no con el método que se usa en la ciudad. Tengo libros de escuela nueva y a través de esos ejemplos también hago búsquedas de información o temáticas a enseñar. Con internet puedo desarrollar una guía acorde al entorno en el que trabajo acomodando cosas que encuentro en internet.

- Internet Libros de texto
- Guías Escuela Nueva

4. Cuando estas planeando las actividades a desarrollar por sus estudiantes, ¿de qué manera incluye prácticas letradas como hablar, escuchar, leer y escribir?

En diferentes tiempos, durante una clase se manejan tiempos, por lo menos puedo colocar a la alumno en sintonía con la información que vamos a tratar, conocimientos previos, enfocar al alumno en lo que vamos a hacer. Luego, pasamos a otros tiempo que es el desarrollo e una guía nueva la que va a encontrar diferentes cosas como lectura, discusiones en pareja, debates, participaciones activas de tal manera que participe y lea.

- Conocimientos previos
- Lectura debates

1. ¿Cómo fueron los inicios del modelo Escuela Nueva en Tibú?

Ya habla un inicio de que la educación iba a ser desde la casa.

Estaban apáticos, los padres que enseñaban como antes, con platera y tiza. Los niños se acostumbraron a los padres, por tanto son pasivos.

Profesor Fernando Hernando Cárdenas y Gustavo Meneses nos empezaron a capacitar sobre escuela nueva 1986

No se le daba importancia, se hacían reuniones con comunidades dando a conocer el modelo, pero a los padres no les gustaba.

El modelo tiene guías y a los niños no les gusta leer

Se implementó poco a poco. Fácilmente multigrado, al final los padres de familia entendieron, es flexible, les prestaba la guía y los niños hacían la guía con los padres.

Con regla en la mano fue escuela nueva.

Recuerdo que hice segundo y tercero como estudiante con cartillas nuevas, cartillas Impresas, 11.2.2. Leren cuatro cartillas.

Como docente las conocí años después, 2018. También con cartillas.

No se llevaron a una capacitación en Pamplona, (1986) Nos enseñaron los cartillas que debían estar en el salón, grupos de trabajo, CICAC, material del mismo entonces.

Cartilla, año 1975, San Cayetano, nos enseñaban, buen material, en ese momento no era lista de aprendizaje. Nos explicaban muy tranquilo. Luego no entendimos a transferir recursos y se fue desgranando el modelo.

cartillas con estándares, 1. blanco y negro, los colores, 2. azul y blanco, 3. primera fotocopia, 4. segunda fotocopia, 5. tercera fotocopia, 6. cuarta fotocopia, 7. quinta fotocopia, 8. sexta fotocopia, 9. séptima fotocopia, 10. octava fotocopia, 11. novena fotocopia, 12. décima fotocopia.

Aliviar el trabajo del docente

Desconocimiento del modelo, pensaba de planear, no son materiales para llevar el modelo como es.

Cartillas a blanco y negro, legas, no llevaban la atención, los niños contestaban en grupo

Luego fueron adaptando cartillas más coloridas, en primera versión, lo han ido adaptando.

Cobertura de estudiantes, por medio de cartillas para poder abarcar.

- Alcornoque y Manana
- Alivio carga docente
- Ampliación cobertura
- Capacitaciones
- Capacitaciones 1986
- Capacitación Pamplona 1986
- Cartillas a blanco y negro
- Cartillas con estándares
- Cartillas descoloridas
- Comites
- Con regla en mano fue Escuela Nueva
- Decada en el modelo
- Democracia
- Desconocimiento de modelo
- Enseñanza tradicional
- Fiesta de aprendizaje
- Fotocopias
- Fotocopias azul y blanco
- Grupos de trabajo
- Guevito, guevita
- Guías de aprendizaje
- Gustavo Meneses
- Hernando Cárdenas
- Los niños no leen
- Material del entorno
- Material pedagógico
- Modelo flexible
- Módulos de cartillas
- Multigrado
- No se cumple el modelo

2. ¿Quiénes capacitaban a los docentes rurales sobre Escuela Nueva?

Había material de mapas de Colombia. Vocales, números romanos, Diferencia de magnitudes y módulos.

Paz y futuro capacitó muchas veces.

Cooperación Andaluza sobre escuela nueva y los proyectos que se deben llevar.

en el 2004 - 2005 Programa de educación rural, nos capacitaban en Bochalema, con escuela nueva

Surtieron las escuelas con material y algunos cambios educativos llegaron materiales para preparar estudiantes.

PER - PROGRAMA DE EDUCACION RURAL

Miraron las cartillas, Juzgaban las cartillas.

DIOSESIS DE TIBÚ, TRABAJE 7 AÑOS, Tienen pedagogías de diferentes ciudades y de Alemania.

El ejército miro el mapa veredal y ubicó algunas Caja Yupana

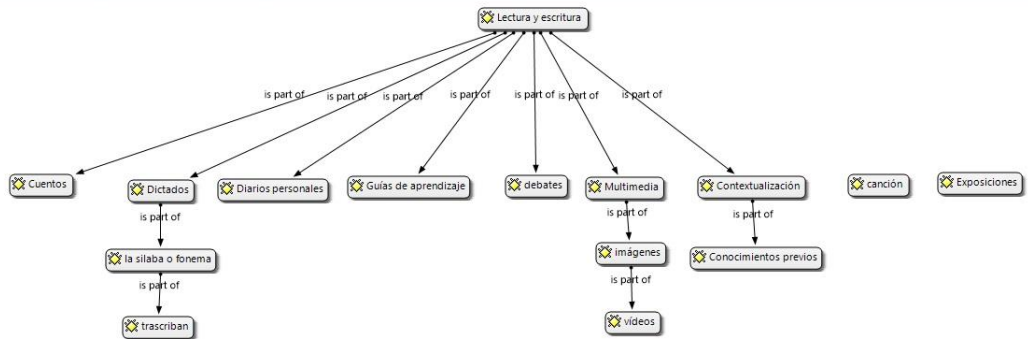
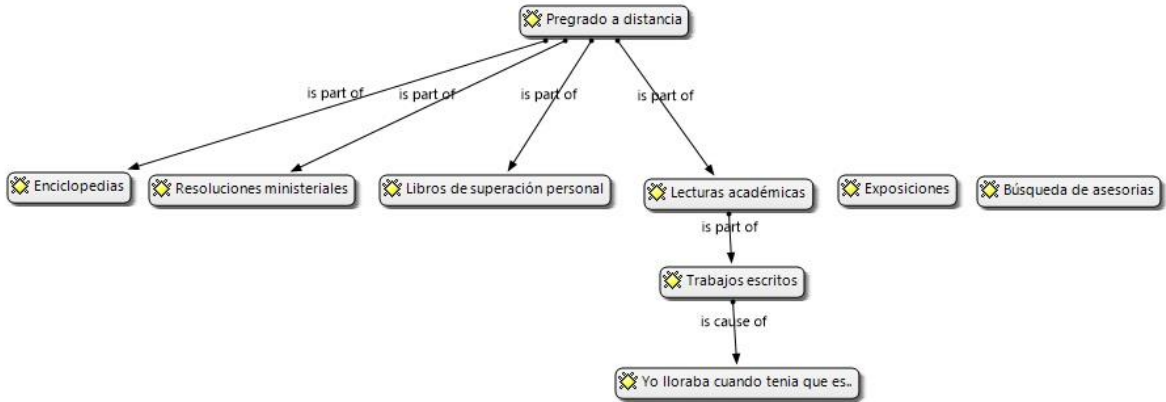
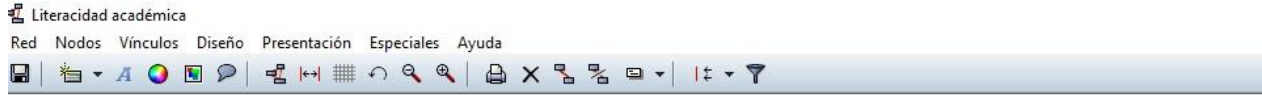
Las guías estaban mas enriquecidas, mejor que las actuales.

El ejército ubicó en las mapas que hicieron los docentes para encontrar personas que pedían por sus derechos.

No pudieron hacer mapas veredales, órdenes de grupos armados. Los hacían reuniones y les preguntaban por qué hacían eso.

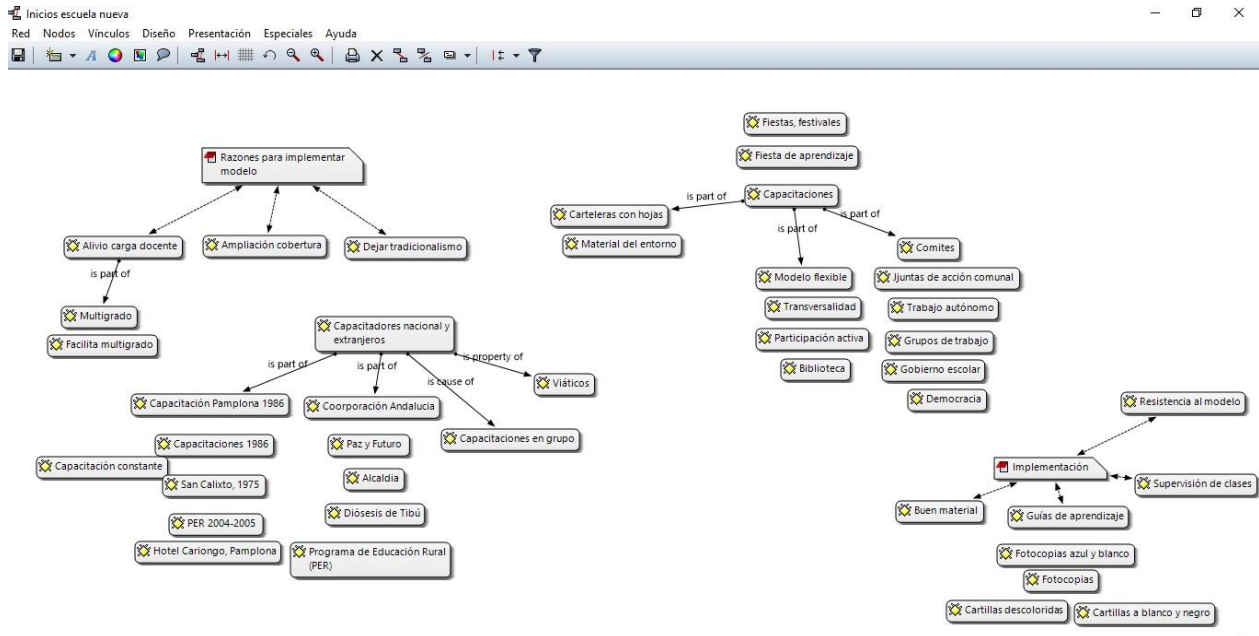
- Capacitaciones nacionales y extranjeras
- Coerción contra el docente
- Cooperación Andaluza
- Diosesis de Tibú
- Ejército colombiano
- Estrategias pedagógicas
- Grupos armados delo
- Guías mejores que las actuales
- Mapas de Colombia
- Mapas veredales
- Material educativo de que la educación iba a ser desde la casa.
- Paz y Futuro
- PER 2004-2005
- Persecuciones de líderes
- Programa de Educación Rural (PER)

Anexo 4 Pantallazos de taxonomías en Atlas ti. Entrevista.



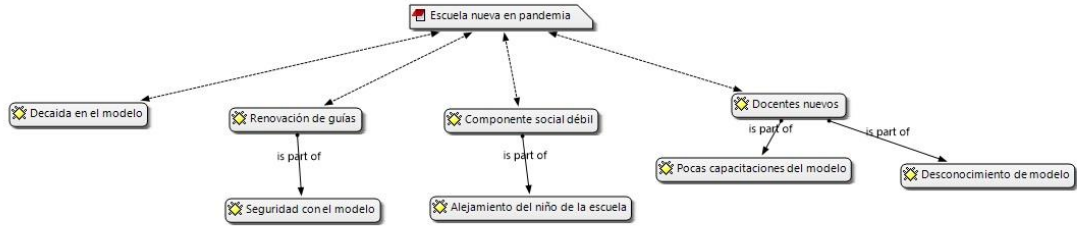


Anexo 5 Pantallazos de taxonomías en Atlas ti. Grupo focal



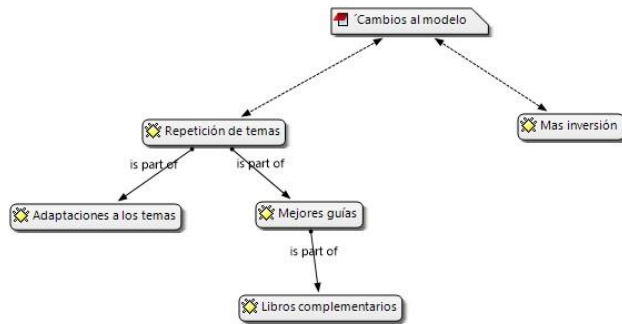
Escuela Nueva en pandemia

Red Nodos Vinculos Diseño Presentación Especiales Ayuda

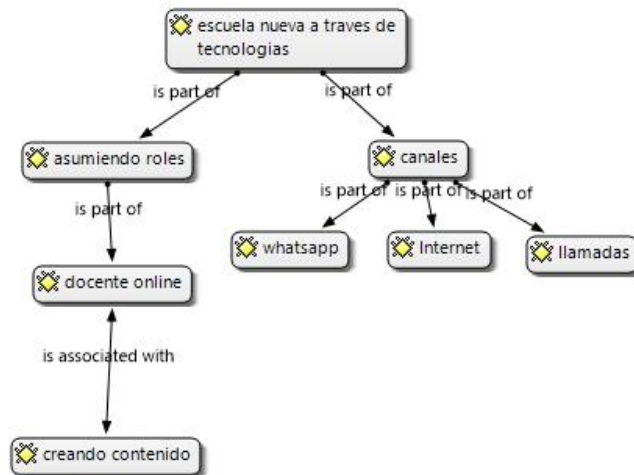
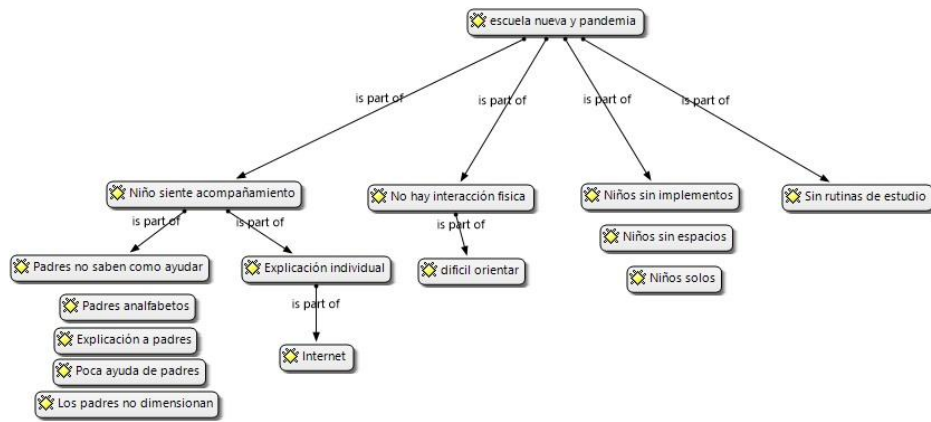


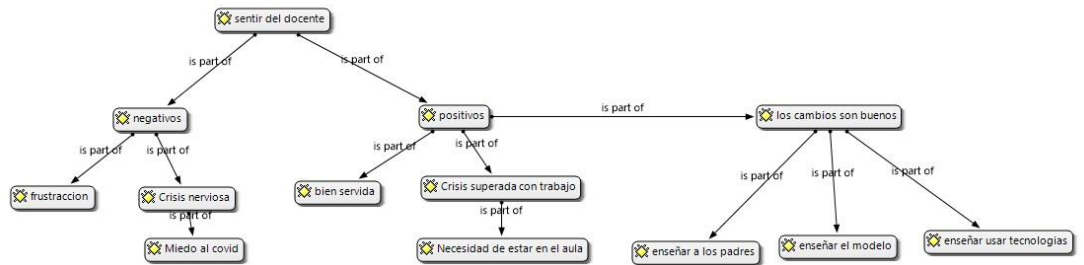
Cambios al modelo

Red Nodos Vinculos Diseño Presentación Especiales Ayuda

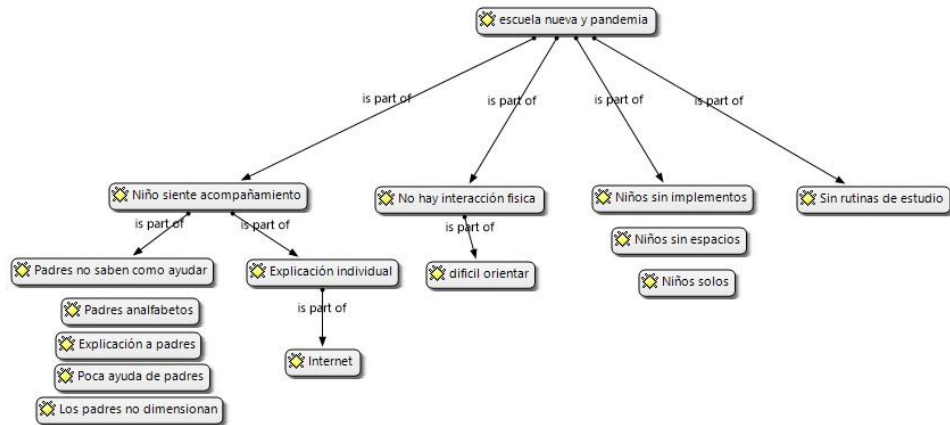


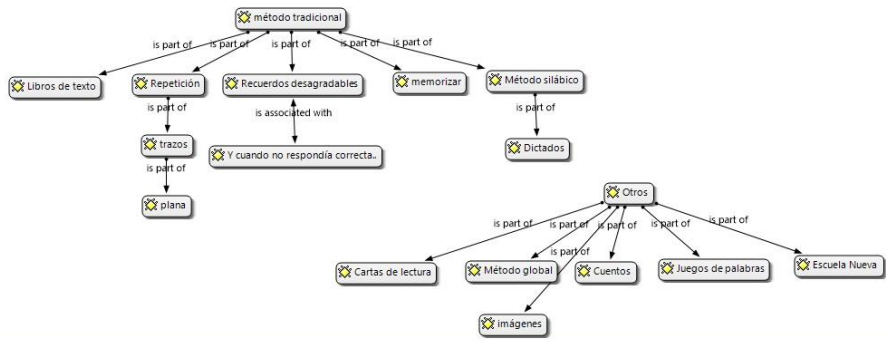
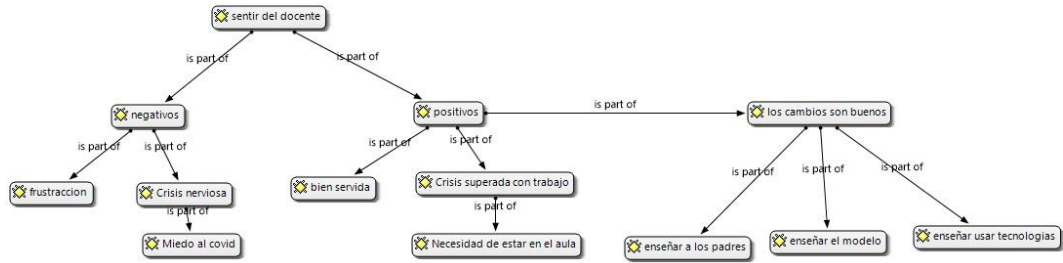
Anexo 6 Pantallazos de taxonomías en Atlas ti. Microcentro

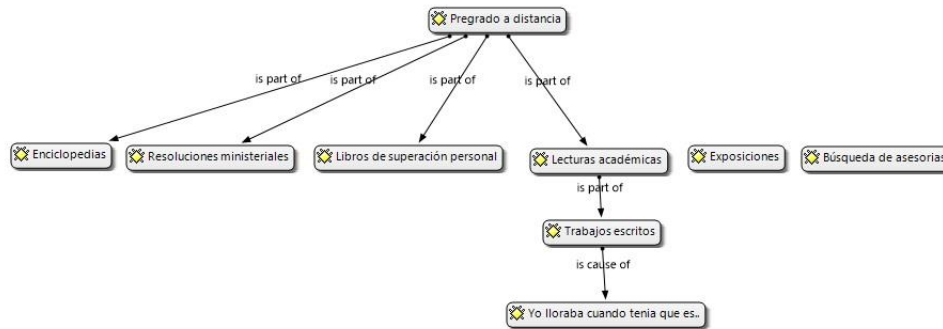




Anexo 7 Pantallazos de taxonomías.







Anexo 8 Pantallazos de resultados.

DR1

1. Según sus recuerdos de niñez escolar (5-12 años) ¿cómo aprendió a leer y escribir?

Yo aprendí a leer y escribir cuando tenía 7 o 8 años. No tuve preescolar, solo tuve primero en adelante. Terrible; lo recuerdo con bastante desagrado porque yo estude en bogota en el colegio que estaba cerca a mi casa y pues esto yo era la niña que no aprendía nada, siempre era bastante terca, pero poco a poco. Se me dificultaba mucho la smatematicas.

- ✘ Recuerdos desagradables
- ✘ Dificultad en matemáticas

DR2

1. Según sus recuerdos de niñez escolar (5-12 años) ¿cómo aprendió a leer y escribir?

Pues profe, mi mamá fue quien me enseñó a leer y a escribir, cuando ingresé a la escuela, a los 5 años ya había aprendido a leer y a escribir. Ella me enseñó primero el abecedario y me ponía planas de cada letra, luego me preguntaba el nombre y me hacía dictados. Cuando había memorizado el abecedario me enseñó a combinar las consonantes con las vocales, igual me ponía planas de las palabras que me iba enseñando, me las hacía memorizar, luego me ponía a leerlas y me hacía dictados de las mismas. Y cuando no respondía correctamente me castigaba, la verdad aprendí con mucho temor.

- ✘ Dictados
- ✘ plana
- ✘ abecedario
- ✘ Y cuando no respondía correcta..
- ✘ memorizar

DR4 – DR5

3. ¿Cómo eran las capacitaciones sobre este modelo?

la escuela nueva es una fiesta de aprendizaje. Había un supervisor, preguntaba porque no hacían la cartilera...

los niños trabajaban solos, los padres colaboraban con la institución, se hacían fiestas...

Fue un programa bellísimo, los niños trabajaban autónomos, de eso después el señor alcalde de san carlos se involucró en el programa, todos los meses capacitaban.

pero con el tiempo no volvíamos a llevar material al programa, es un programa muy bueno para los docentes porque los niños

los asesores recomendaban utilizar cosas de la naturaleza, una planta con hojas largas, se cortaban y se hacían cartilleras.

En ese momento, había compañeros como profesor productivos en futuras capacitaciones. Los docentes en cartilleras de sede y no había sucesos.

Tengo mucha capacitación de escuela nueva pero la practica la tengo poca.

Nos invitaban, buen hospedaje, buena comida. Buen refrigerio.

el docente tenía que buscar los recursos y la naturaleza se presta para eso

capacitaciones en grupo, se llega pronto, debe la institución para exponer. Nos dieron las guías, nos enseñó varias modalidades de guías, modelos de guías, modelos, fueron muy buenas guías.

nos daban libros, cuentos, se exploró de la muestra, lecturas sencillas para guiarlos con las guías, se enseñaban las guías, lo que no había en la biblioteca.

Modelo se enseñó a la zona urbana, en bogotá implementan la metodología, se pone de moda.

abecedario, vocales, números romanos.

nos enseñaron sobre el gobierno escolar, para compartir ideas con los estudiantes, había presidentes, secretarios, en una dirección, las cosas pueden funcionando en las veredas.

niños participativos, estudiantes críticos y mucha lectura.

Superar a ver como estaban trabajando en km 14, más bueno.

Hernando Cárdenas, pionero del programa en Tibú, fueron 8 días en el hotel Carrión, en Pamplona.

Después de eso, cuando llegamos a los padres, se les formó y se les dio como el profesor muy bien, porque se aplicaba la práctica y la escuela nueva en el aula.

capacitaciones en grupo, se llega pronto, debe la institución para exponer. Nos dieron las guías, nos enseñó varias modalidades de guías, modelos de guías, modelos, fueron muy buenas guías.

nos daban material y formaban en grupos, leían y representaban a los demás compañeros.

Muy productivos para trabajar en aburridos, siempre se habla de lo mismo.

Daban inducción y entregaban material, se formaban los grupos y se exponían, algunos compañeros se quedaban a hacer, a tika, y se formaba la redacción.

No se dudaba en tres centros, cuatro docentes, 240 docentes, Manabán sala capacitadora y los reportes. Era un gran número, daban direcciones con capacitadores.

se iban turnando para ser siempre diferentes, Metodología, exposiciones.

1986, llegó a Tibú, nos llevaron a hacer, a ellos, al refrigerio muy rico, la música, la danza, todo en Pamplona.

nos llevaban a hacer, a ellos, al refrigerio muy rico, la música, la danza, todo en Pamplona.

Nos han hablado de escuela nueva, pero no ha recibido una como tal.

- Abecedario
- Adaptación de guías
- Alcaldía
- Biblioteca
- Capacitaciones en grupo
- Capacitación constante
- Capacitación Pamplona 1986
- Cartelera con hojas
- Compartir ideas
- Compromisos
- Desfinanciación
- Fiestas, festivales
- Gobierno escolar
- Hernando Cárdenas
- Hotel Carrión, Pamplona
- Inestabilidad laboral
- Juntas de acción comunal
- Lecturas
- Material del entorno
- Metodología se pone de moda
- Niños participativos
- Números romanos
- Pastor Piñeres
- Supervisión de clases
- Supervisor
- Tengo mucha capacitación de escuela nueva pero la práctica la tengo poca
- Textos escolares
- Trabajo autónomo
- Trabajo individual

DR6 – DR8

1. ¿Cómo fueron los inicios del modelo Escuela Nueva en Tibú?

Ya había un inicio de que la educación iba a ser desde la casa.

Estaban apáticos, los padres que enseñaban como antes, con planas y tiza. Los niños se acostumbraban a los padres, por tanto son pasivos.

Profesor Ramiro Hernando Cárdenas y Cuatrecasas no empezaron a capacitar sobre escuela nueva 1986

No se le daba importancia, se hacían reuniones con comodidades dando a conocer el modelo, pero a los padres no les gustaba.

El modelo tiene guías y a los niños no les gusta leer

Se implementó poco a poco. Fácilmente multiplicado al final los padres de familia entendieron es flexible, les prestaba la guía y los niños hacían la guía con los padres.

Con regla en la mano fue escuela nueva.

Recuerdo que hice un grupo de estudiantes como estudiante con sentido humor, cartillas impresas, decía escuela nueva, 312.2 (eran cuatro cartillas).

Como docente las conocí años después, 2018. También con cartillas.

Cartilla, año 1975, San Carlos, nos capacitaban, traían material, en ese momento era una fiesta de aprendizaje. Nos enseñaban muy bien, pero al momento de hacer el material y por los docentes el modelo.

Nos llevaron una capacitación en Pamplona, 1986. Nos enseñaron los modelos que debían estar en el aula, grupos de trabajo, CIAC, material del mismo entorno.

Cartillas con estándares, libros y negro, fotocopia, 2 se mostraban con pizarra azul y blanco, pizarra fotocopia, 3 Modelos de cartillas, 4 Modelo de aula nueva, guías, número y nueva, Algo y

Aliviar el trabajo del docente

Desconocimiento del modelo, pesera de planear, no son métodos para llevar al método como es.

Cartillas a blanco y negro, largas, no llevaban la atención, los niños contestaban en grupo

Largo fueron usando cartillas más coloridas, en primera versión, se han ido adaptando.

Cobertura de estudiantes, por medio de cartillas para poder abarcar.

- Alivio carga docente
- Ampliación cobertura
- Capacitaciones
- Capacitaciones 1986
- Capacitación Pamplona 1986
- Cartillas a blanco y negro
- Cartillas con estándares
- Cartillas descoloridas
- Comites
- Con regla en mano fue Escuela Nueva
- Decada en el modelo
- Democracia
- Desconocimiento de modelo
- Enseñanza tradicional
- Fiesta de aprendizaje
- Fotocopias
- Fotocopias azul y blanco
- Grupos de trabajo
- Gueto, guetita
- Guías de aprendizaje
- Gustav Meneses
- Hernando Cárdenas
- Los niños no leen
- Material del entorno
- Material pedagógico
- Modelo flexible
- Módulos de cartillas
- Multigrado

DR3 – DR10

2. ¿Quiénes capacitaban a los docentes rurales sobre Escuela Nueva?

Halló material de mapas de Colombia. Muchos nombres romanos. Diferencia de mayúsculas y minúsculas.

Paz y futuro capacitó muchas veces.

Cooperación Andaluza sobre escuela nueva y los proyectos que se deben llevar.

En el 2004 - 2005 Programa de educación rural, me capacitaban en Bochalema, con escuela nueva

Surtieron las escuelas con material y algunos cursos educativos. Regaron materiales para preparar estuquendos.

PER - PROGRAMA DE EDUCACION RURAL

Miraron las cartillas. Juzgaban las cartillas.

DIEZES DE TRU, TRABAJE Y AÑOS. Tienen pedagogos de diferentes ciudades y de Alemania.

El ejército miro el mapa veredal y ubicó algunas Caja Yupana

Las guías estaban mas enriquecidas, mejor que las actuales.

El ejército ubió en los mapas que hicieron los docentes para encontrar personas que pedían por sus derechos.

No pudieron hacer mapas veredales, ordenes de grupos armados. Les hacían reuniones y les preguntaban por qué hacían eso.

- Cooperaciones nacionales y extranjeras
- Coerción contra el docente
- Cooperación Andaluza
- Diócesis de Tibú
- Ejército colombiano
- Estrategias pedagógicas
- Grupos armados
- Guías mejores que las actuales
- Mapas de Colombia
- Mapas veredales
- Material educativo de que la educación iba a ser desde la casa.
- Paz y Futuro
- PER 2004-2005
- Persecuciones de líderes
- Programa de Educación Rural (PER)

DR6 – DR7

4. ¿Piensas que este modelo ha funcionado en Tibú?

escuela nueva era bueno para trabajar, en el 2006, trabajé escuela nueva con los CRA, con las cartillas.

no aplicamos como es, pero el modelo es bueno.

se facilita por el multigrado.

tanta 60 estudiantes, se me facilitó para trabajar con ellos porque mientras se daba trabajo a unos, las guías las hacían otros.

trabajaban en matemáticas todos, pero cada uno con sus guías o sus trabajos.

Estamos acostumbrados a que se vea, clases de verdad, pero en escuela nueva hay tres caminos, matemáticas, conceptualización y la práctica.

si el modelo se lleva como se debería llevar, el niño aprende mas.

No ha funcionado, porque los docentes están acostumbrados a dar conceptual, pero escuela nueva no.

nosotros no adaptamos por la pereza, por muchos trabajo, hay limitantes,

yo fui director en sembrado, yo llegué con la intención de hacer una visita a una profesora, y le pedí no le dio cuenta y los niños le preguntaban que hacer... el niño se fue y empezó a llorar y gritar.

los profesores medio trabajamos el modelo, sin antes de menospreciar el trabajo de los docentes nuevos.

los profesores nuevos trabajan otras guías porque no conocen el modelo o las guías.

si ha funcionado, en parte no porque a veces algunos docentes nuevos no tienen experiencia con el modelo

no implementamos todo, la guía, hoy en día ya

saltaron buenos líderes, hay más participación democrática, son más justos.

los niños que se elegían como presidente tomaban sus rendas y se computaban, se tomaban las cosas como debían ser.

participación al mas inquieto.

- Comunidad justa
- Conceptualización
- Democracia
- Docentes nuevos
- Docentes tradicionales
- Exploración
- Facilita multigrado
- Líderes regionales
- Modelo no funciona
- Muchos más líderes
- No capacitan a todos.
- No se adaptan las guías
- No se renueva
- No se usan guías
- Participación activa
- Pereza de los docentes
- Pocas capacitaciones del modelo
- Prácticas
- Sin experiencia con modelo
- Temas comunes

DR3 – DR6

4. ¿Piensas que este modelo ha funcionado en Tibú?

escuela nueva era bueno para trabajar, en el 2020, trabajo escuela nueva con los CBA, con las cartillas.

no aplicamos como es, pero el modelo es bueno.

se facilita por el multigrado.

tenía 60 estudiantes, se me facilitó para trabajar con ellos porque mientras se daba trabajo a unos, las guías las hacían otros.

trabajaban en matemáticas todos, pero cada uno con sus guías o sus trabajos.

Estamos acostumbrados a que es el varón, clase de varón, pero en escuela nueva hay tres cartillas, exploración, conceptualización y prácticas.

si el modelo se lleva como se debería llevar, el niño aprende más.

No ha funcionado porque los docentes están acostumbrados a dar conceptos, pero escuela nueva no.

nosotros no adaptamos por la pereza, por muchos trabajo, hay limitantes.

yo fui director en sembrado, yo llegué con la herramienta a hacer una visita a una parroquia, y le pedí a los niños lo preparé un día antes, yo iba a ir y empuje a copiar y copiar.

los profesores medio trabajamos el modelo, en sesiones de respetar el trabajo de los docentes nuevos.

los profes nuevos trabajan otras guías porque no conocen el modelo o las guías.

si ha funcionado, en parte no porque a veces algunos docentes nuevos no tienen experiencia con el modelo.

no implementamos todo, la guía, hoy en día yo

saltaron buenos líderes, hay más participación democrática, son más justos.

los niños que se sienten como presidentes toman las riendas y se comprometen, se toman las cosas como daban con

participación al mas inquieto.

- Comunidad justa
- Conceptualización
- Democracia
- Docentes nuevos
- Docentes tradicionales
- Exploración
- Facilita multigrado
- Líderes regionales
- Modelo no funciona
- Muchos más líderes
- No capacitan a todos.
- No se adaptan las guías
- No se renueva
- No se usan guías
- Participación activa
- Pereza de los docentes
- Pocas capacitaciones del modelo
- Prácticas
- Sin experiencia con modelo
- Temas comunes

DR8

10. ¿Cómo ha sido la comunicación con sus estudiantes en tiempos de pandemia?

La comunicación que tengo con ellos es asertiva. Con todos tuve buena comunicación, finalizando el último periodo se me periodo no lo volví a encontrar.

Por Whatsapp nos hemos comunicado por mensajes de voz, les escribí, hemos interactuado en ocasiones muy pocas con videollamadas. Generalmente por audios, mensajes de voz. Fueron 14 niños quienes cumplieron muy bien.

- Comunicación asertiva
- Mensajes de voz
- Whatsapp
- mensajes de voz
- videollamadas

DR10

10. ¿Cómo ha sido la comunicación con sus estudiantes en tiempos de pandemia?

Teniendo e cuenta también las dificultades de la sede que hay allá, no hay señal, muchas veces no hay internet o luz. Sin embargo los padres han hecho esfuerzos, ellos tienen sitios de conexión en la vereda y los padres se comunican por whatsapp es la que mas usamos y también la que mejor usan ellos. Se envían videos explicativos, muchos los hacemos nosotros y otros los sacamos de youtube. Ellos se comunican con nosotros haciendo visitas cada tanto, cada vez que se requiere en reuniones donde haya bioseguridad.

- Whatsapp
- Videos
- visitas

DR3

3. ¿De qué manera logra usted aplicar el modelo Escuela Nueva aún en la distancia?

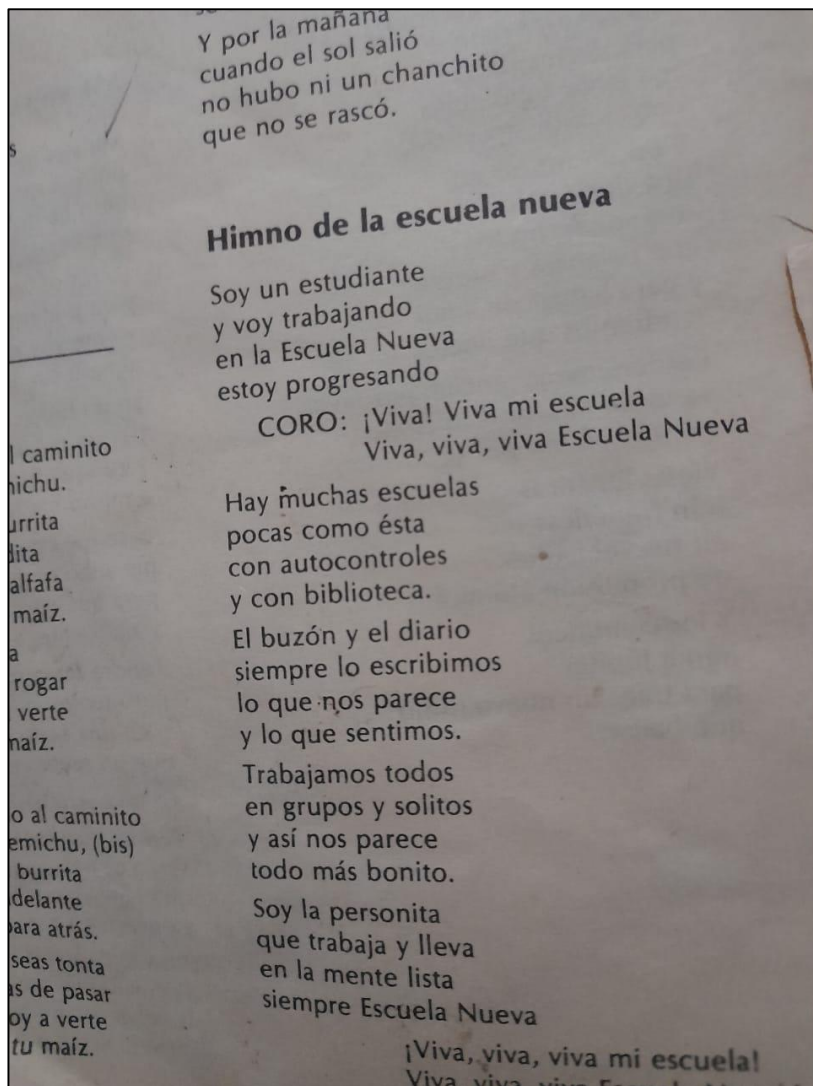


- ✘ aprendizaje con material reciclable
- ✘ aprendizaje significativo
- ✘ buscar estrategias
- ✘ buscar videos
- ✘ carencia de recursos
- ✘ con el entorno
- ✘ creando contenido
- ✘ creando videos
- ✘ creatividad
- ✘ docente online
- ✘ hacer preguntas
- ✘ llamadas
- ✘ no hay recursos
- ✘ no volver a tras
- ✘ paso hacia adelante
- ✘ recursos de escuela nueva
- ✘ recursos didacticos
- ✘ tecnologías
- ✘ trabajo con naturaleza
- ✘ whatsapp

Anexo 9 Fotografías varias



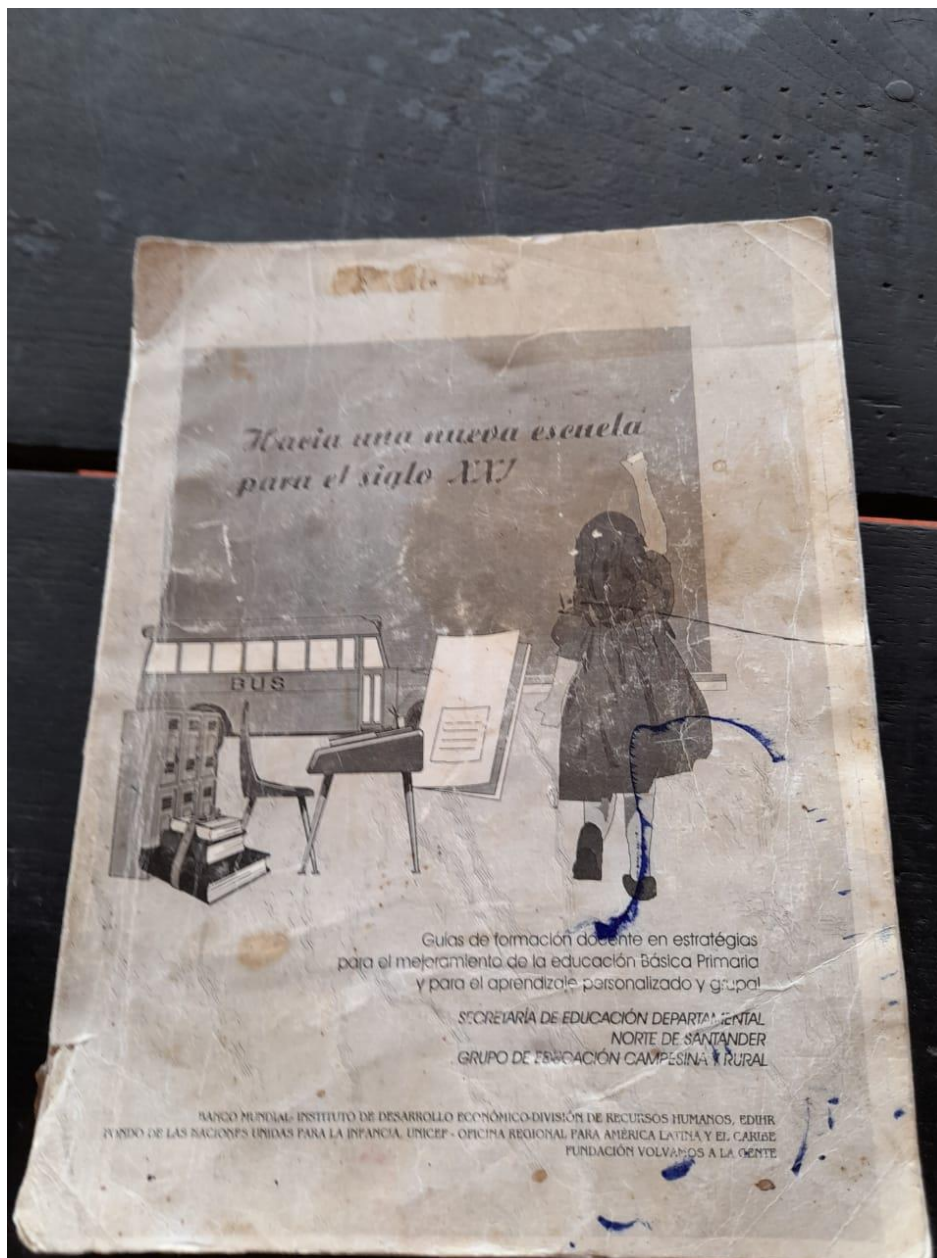
Docente en video explicativo



Himno Escuela Nueva



Contenido gráfico en cartillas Escuela Nueva



Cartilla Escuela Nueva