

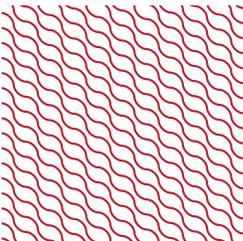


# PRÁCTICAS LETRADAS DESDE EL MODELO ESCUELA NUEVA EN DOCENTES RURALES DE TIBÚ, NORTE DE SANTANDER



Literacy practices from the New  
School model in rural teachers of Tibú,  
Norte de Santander

...



Práticas letradas a partir do modelo  
Escola Nova em docentes da zona  
rural de Tibú no Norte de Santander

Por:

**Rober Giovanni Gelvez Caballero<sup>1</sup>**

Secretaría de Educación de Norte de  
Santander, Cúcuta, Colombia  
[robergiovanigc@ufps.edu.co](mailto:robergiovanigc@ufps.edu.co)

 ID: [0000-0002-8431-6330](https://orcid.org/0000-0002-8431-6330)

**Nydia María Rincón Villamizar<sup>2</sup>**

Universidad Francisco de Paula Santander,  
Cúcuta, Colombia  
[nydiamariarv@ufps.edu.co](mailto:nydiamariarv@ufps.edu.co)

 ID: [0000-0001-7016-8069](https://orcid.org/0000-0001-7016-8069)

---

**Recepción:** 28/08/2021 • **Aprobación:** 20/04/2022



**Resumen:** La presente investigación analiza cómo funciona la literacidad desde el modelo Escuela Nueva en las prácticas pedagógicas de los docentes del ciclo básico de primaria en un Centro Educativo Rural en el municipio de Tibú, Norte de Santander, Colombia, donde las dinámicas del conflicto armado inciden en el contexto educativo, económico, social y cultural de la región. A lo anterior se suma que en dicho territorio se presenta una nueva problemática, la migración venezolana, dado que esta zona limita con la línea fronteriza rural del vecino país. Se aborda teóricamente autores como Brian Street (*New Literacy Studies*) y Daniel Cassany (*prácticas letradas contemporáneas*), además de los lineamientos curriculares de la lengua castellana y los derechos básicos de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia. Del mismo modo, se presenta un enfoque desde la Investigación Acción pedagógica, el cual nutre el diálogo interdisciplinar que surge en las escuelas rurales. La metodología es de corte cualitativo, basándose en técnicas como la entrevista semiestructurada, el grupo focal y un microcentro. El modelo pedagógico Escuela Nueva, proviene de las escuelas activas europeas que, en las realidades rurales colombianas, se resignifican como modelos flexibles los cuales están diseñados para garantizar una formación participativa aún en las zonas más apartadas de la geografía nacional. A modo de conclusión, se encuentra que el multigrado como característica de escuelas rurales contiene los elementos propios para que la enseñanza del lenguaje parta de las prácticas sociales y reales que tienen las comunidades o los pueblos.

**Palabras clave:** Literacidad; Ruralidad; Práctica Pedagógica; Literacidad digital; Transversalidad.

**Abstract:** This research analyzes how literacy works from the *New School* model in the pedagogical practices of elementary school teachers in a Rural Educational Center in the municipality of Tibú, Colombia, where the armed conflict affects the educational, economic, social and cultural context of the region. Adding to the above, in said territory there is a new problem - Venezuelan migration, since this area borders the rural border line of the neighboring country. Theoretically, authors such as Brian Street (*New Literacy Studies*) and Daniel Cassany (*contemporary literacy practices*) are addressed, in addition to the curricular guidelines of the Spanish language and the basic learning rights

established by Colombia's Ministry of Education. In the same way, a pedagogical action research approach is presented, which nourishes the interdisciplinary dialogue that arises in rural schools. The methodology is qualitative, based on techniques such as the semi-structured interview, the focus group and a micro-center. The *New School* pedagogical model comes from European active schools that are re-signified as flexible models in Colombian rural realities, which are designed to guarantee participatory education even in the most remote areas of the national geography. To conclude, it is found that the multigrade as a characteristic of rural schools contains its own elements so that the teaching of language starts from the social and real practices that communities or peoples have.

**Keywords:** Literacy; Rurality; Pedagogical Practice; Digital Literacy; Transversality.

**Resumo:** Esta pesquisa analisa como funciona a alfabetização a partir do modelo da Escola Nova nas práticas pedagógicas de professores do ciclo primário básico de um Centro Educacional Rural do município de Tibú, no Norte de Santander, na Colômbia, onde a dinâmica do conflito armado afeta a educação, o contexto econômico, social e cultural da região. Somado a isso, no referido território existe um novo problema, a imigração venezuelana, já que esta área está na divisa com a fronteira rural do país vizinho. Teoricamente, são abordados autores como Brian Street (*New Literacy Studies*) e Daniel Cassany (práticas letradas contemporâneas), além das diretrizes curriculares da língua espanhola e dos direitos básicos de aprendizagem estabelecidos pelo Ministério da Educação da Colômbia. Da mesma forma, é apresentada uma abordagem de pesquisa-ação pedagógica, que nutre o diálogo interdisciplinar que surge nas escolas rurais. A metodologia é qualitativa, baseada em técnicas como a entrevista semiestruturada, o grupo focal e um microcentro. O modelo pedagógico da Escola Nova vem de escolas europeias ativas, mas, nas realidades rurais colombianas, ressignificam-se como modelos flexíveis destinados a garantir uma formação participativa mesmo nas áreas mais remotas da geografia nacional. A título de conclusão, verifica-se que a sala multisseriada como característica das escolas rurais contém elementos próprios para que o ensino de línguas parta das práticas sociais e reais que as comunidades ou povos têm.

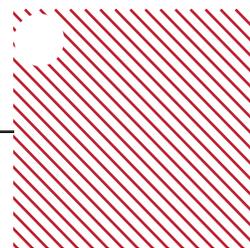
**Palavras-chave:** Alfabetização; Ruralidade; Prática Pedagógica; Alfabetização digital; Transversalidade.

---

**Procedencia:** Este artículo no recibió financiación.



Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



### ***¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?***

Gelvez Caballero, R. G. y Rincón Villamizar, N. M. (2020). Prácticas letradas desde el modelo Escuela Nueva en docentes rurales de Tibú, Norte de Santander. *Praxis, Educación y Pedagogía* (6). [https://doi.org/10.25100/praxis\\_educacion.v0i6.11555](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i6.11555)

## **Introducción**

El objetivo de la investigación fue analizar la literacidad desde la práctica pedagógica mediada por el modelo Escuela Nueva en los docentes rurales del municipio de Tibú, Norte de Santander. Esta región limita con Venezuela y por ello comparten problemáticas sociales como cultivos ilícitos, inmigración, presencia de grupos armados, entre otros.

Con los Nuevos Estudios de Literacidad (*NEL*) y autores como Brian Street (1993) creador del modelo Ideológico de literacidad, aparece la concepción de la enseñanza del lenguaje que comienza a ser interpretada en las prácticas sociales y reales que tienen los estudiantes en sus comunidades. La literacidad, como concepto de la Antropología o la Sociolingüística, cambia la forma en que se aborda el lenguaje en escenarios educativos, posibilitando una amplia gama comunicativa, la cual ha llegado hasta las tendencias digitales (Cassany, 2008). En este orden de ideas, las prácticas letradas son todos aquellos actos, hábitos, experiencias que tiene el docente rural en torno a su profesión y por tanto se convierten en uno de los principales insumos de la presente investigación; conocer cómo concibe y se desenvuelve un docente rural a través del lenguaje.

En consonancia con lo anterior, los docentes rurales de Colombia han tenido un discurso pedagógico mediado por el modelo Escuela Nueva, el cual se originó en zonas rurales como el Catatumbo, región donde se ubica el municipio de Tibú. Este modelo se implementó en el país desde las tres últimas décadas del siglo XX, con estrategias como la organización social y comunitaria, la enseñanza en rincones de aprendizaje y la participación democrática (Gaviria y Colbert, 2017). No es de extrañar que este modelo haya influenciado precisamente tanto

la forma en que los estudiantes aprenden a leer y a escribir como la didáctica que usa el docente para ello. La relación entre prácticas letradas y modelo Escuela Nueva es fluida e integral.

Por lo anterior, el presente proyecto se ubica no solo en la práctica pedagógica enfocada en el lenguaje de un grupo de docentes rurales, sino también en la deconstrucción de lo que implica enseñar en dichos territorios, sus modelos pedagógicos, sus alternativas flexibles y al mismo tiempo, un conjunto de consideraciones sociales y humanitarias que hacen de la investigación una manera de dignificar teóricamente la profesión docente. Igualmente, con este proyecto se inicia una línea pedagógica e investigativa donde la pedagogía como ciencia de la educación, y el lenguaje como eje formador de la identidad humana, se unen en escenarios rurales, complejos y flexibles.

A partir de los elementos de la investigación, se planteó una estructura metodológica que permitiera conocer cómo analizar fenómenos lingüísticos y pedagógicos en zonas rurales. En primera medida, se parte de una dualidad en la que se ha concebido históricamente la enseñanza del lenguaje: el modelo autónomo y el modelo ideológico (Street, 1993). En este sentido, cuando el autor escoge la palabra “autónomo” recoge las relaciones que autores como Goody (1968) y Olson (1977), citados por Street (1993) 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 años atrás y que por tanto áreas como la pedagogía vendrían a incorporar en su quehacer.

Este enfoque autónomo es cognitivista y funciona de manera independiente de las realidades sociales y de los eventos históricos, entre otros. En contravía con dicho enfoque, un conjunto de autores británicos y norteamericanos (entre los cuales se destaca Brian Street) propusieron una interpretación del lenguaje en la pedagogía que provenía de estudios culturales como la antropología y la sociolingüística y que:

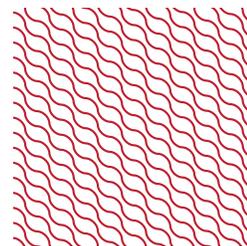
Insatisfechos con el modelo autónomo han empezado a ver las prácticas letradas como algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales y de poder en la sociedad, y a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en contextos diferentes. (Street, 1993, p. 88).

A esta nueva perspectiva se le conoce como los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies - NEL*) y han permitido que las prácticas sociales y reales que tienen los pueblos no hegemónicos, indígenas o vulnerables se tengan en cuenta dentro de los procesos formativos lingüísticos dada su relación con los esquemas de identidad y de poder.

Dichos estudios fueron recogidos por Virginia Zavala (2002) quien analizó cómo acontecen estos discursos de poder subyacentes en las prácticas de lectura y escritura en zonas rurales de los Andes peruanos. En primera medida, encontró que dentro de las prácticas letradas en contextos urbanos y bilingües -como en Perú- persiste la división que el modelo autónomo estructura: una “superioridad” de la literacidad sobre la oralidad. Escenarios con un sistema educativo altamente burocrático o una pedagogía del quehacer docente donde se corrige y se direcciona hacia una literacidad estándar, son resultado 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, p. 44).

Actualmente, Virginia Zavala propone reivindicar tanto a 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, p. 344). 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 países de la región. En consecuencia, 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 anterior deconstrucción de lo que implica enseñar, y a su vez, de lo que significa el lenguaje, da paso a Gregorio Hernández-Zamora (2019), quien propone un nuevo camino dentro de los Estudios de Literacidad: la Perspectiva Decolonial. Para Hernández, la enseñanza del lenguaje debe incluir enfoques históricos, poscoloniales y socioculturales que permitan:



Una visión de la literacidad que privilegie 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. (p.377).

Por otro lado, Daniel Cassany (2008) también va a promover una perspectiva en donde el pensamiento crítico y reflexivo sea parte del discurso social e individual de quien aprende (literacidad crítica). Para ello, el uso de tecnologías en el proceso educativo resulta más que necesario, puesto que las sociedades actuales funcionarían difícilmente sin el apoyo de los nuevos lenguajes digitales (en otras palabras, la literacidad digital). En este orden de ideas, la lectura deja de ser una actividad netamente escolar y pasa de ubicarse en libros u obras literarias a centrarse en las formas en que las sociedades y los pueblos construyen su identidad a través de la comunicación, la cultura y el lenguaje. De ahí que la forma en que los docentes rurales usan el lenguaje determina tanto las dinámicas del aula como el estado de humor y felicidad de los niños.

Las anteriores conceptualizaciones teóricas se analizaron en la práctica pedagógica de diez docentes de zonas rurales de Tibú, Colombia, inmersos a su vez en la metodología Escuela Nueva<sup>3</sup>. Estos resultados serán el inicio de un campo investigativo en donde los estudios de literacidad que suelen abarcar tantos espacios, también sean estudiados en escenarios rurales y fronterizos. A su vez es una forma de leer nuevamente el modelo pedagógico, cómo sus ejes articuladores encajan con la literacidad y aún más importante, cómo es interpretado y aplicado por los docentes.

## Metodología



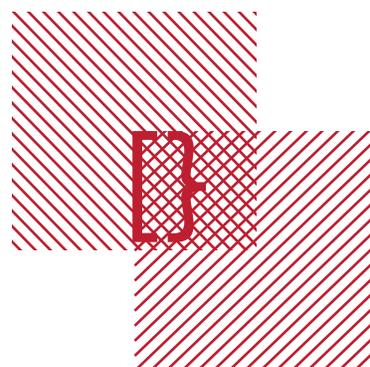
El presente estudio de investigación tuvo como enfoque cualitativo, desde un diseño de Investigación-Acción Pedagógica (Restrepo Gómez, 2004) donde un docente consciente de su quehacer logra “armonizar su práctica pedagógica con el saber pedagógico en favor de las realidades sociales de los estudiantes” (p. 51). Este enfoque cualitativo da paso para considerar cómo la práctica pedagógica requiere de un equilibrio entre lo que se pretende enseñar, lo que realmente se enseña, y lo que aprende el estudiante. Además de un dialogo constante entre las tendencias pedagógicas como la literacidad con lo que realmente piensan, dicen y hacen los docentes en escenarios educativos.

En relación con la muestra del presente estudio se seleccionaron diez informantes clave para cada uno de los instrumentos. La recolección de datos se hizo con técnicas como la entrevista semiestructurada, el análisis documental, el grupo focal y un microcentro<sup>4</sup> con los docentes. Todo lo anterior en el marco de la etnografía virtual (Ruiz y Aguirre, 2015), la cual es una tendencia académica que responde tanto para entender el cómo los canales virtuales son herramientas estratégicas de investigación como para seguir sosteniendo los importantes protocolos de bioseguridad en el decurso de la pandemia.

Por consiguiente, y a través de la exploración de diferentes lenguajes digitales, se procesaron los datos cualitativos de las entrevistas y el grupo focal por medio del software Atlas ti, que sirvió como plataforma virtual en la recolección y organización de los resultados de la investigación. Para ello, las entrevistas realizadas por la plataforma Meet de Google, 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.

La codificación es un proceso donde a cada docente participante de la 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 1 se aprecia la codificación para cada participante en los instrumentos aplicados.

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



**Tabla 1.** Codificación de los participantes  
**Fuente:** elaboración propia

La codificación también hace parte del rigor del investigador para organizar e interpretar la información, como lo reiteran Bonilla-Castro y 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” (p. 126).

Seguidamente, en la organización de los datos se tuvo en cuenta la categorización de las respuestas que los docentes dieron tras los instrumentos aplicados a través de categorías jerarquizadas. En este sentido, las categorías inductivas resultaban de los ejes temáticos contenidos en las preguntas o diálogos que tuvieron los docentes vía internet. Por tanto, las subcategorías fueron aquellas respuestas repetitivas, generales o que mejor se ajustaban al sentido del debate y por tanto ampliaban el análisis de la literacidad. En la Tabla 2 se aprecia como algunas subcategorías se relacionan con los métodos tradicionales en la enseñanza de la lectura y escritura, la memorización, entre otros. Sin embargo, también se puede inferir que los docentes han logrado vincular lenguajes digitales a sus prácticas transversales, las cuales son igualmente una respuesta del modelo Escuela Nueva en la zona.

Debido al enfoque cualitativo que se maneja en la investigación, la validación de los datos de entrevista, grupo focal y microcentro se hizo a través de la codificación, categorización y triangulación. A continuación, se presentan las categorías generadas en la entrevista semiestructurada.

No	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

No	Pregunta	Categoría inductiva	Subcategoría
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

**Tabla 2.** Categorización de entrevista semiestructurada

**Fuente:** elaboración propia

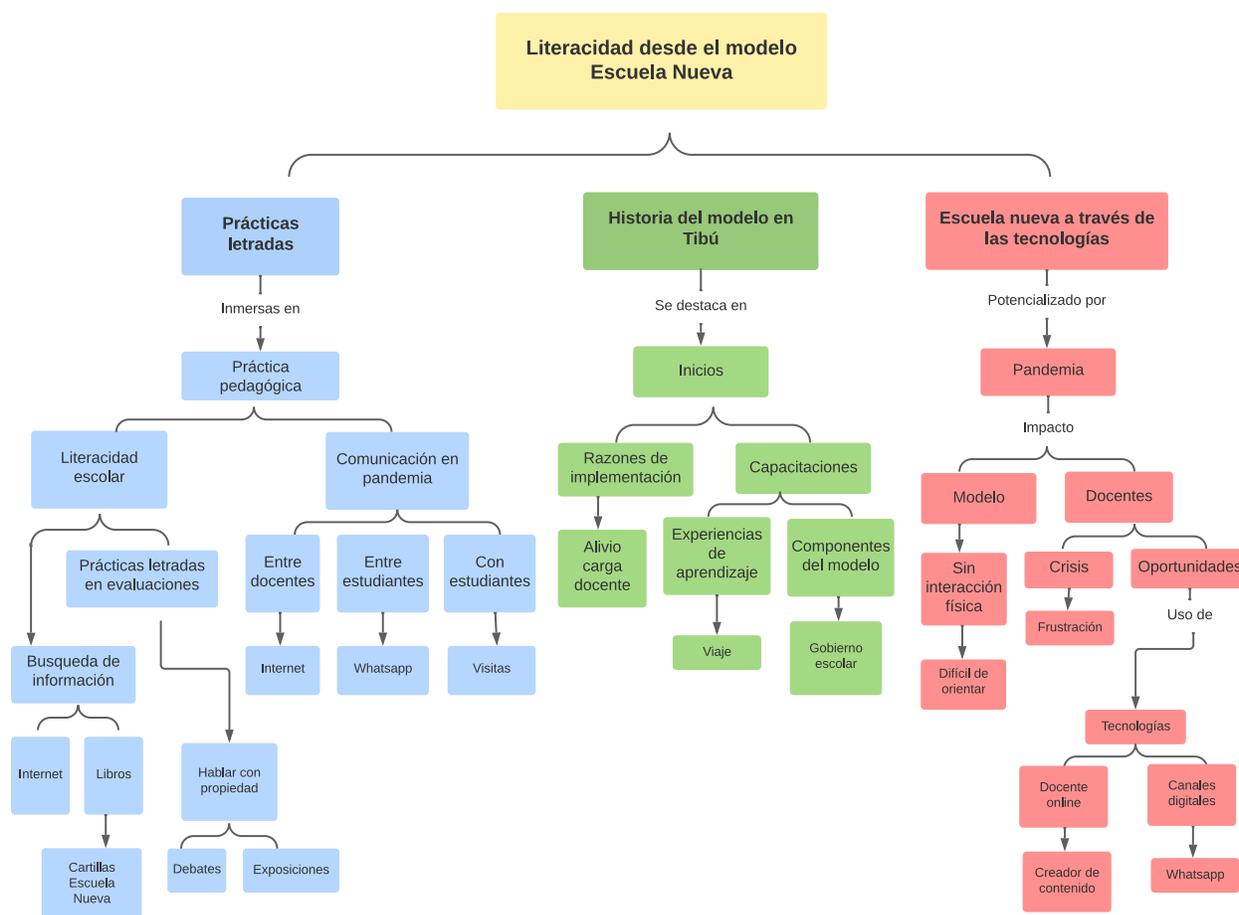
Así mismo, tras la debida categorización de respuestas e instrumentos se procedió a una triangulación en la que se pudiera destacar una parte del discurso sobre las prácticas letradas que tienen los docentes con sus estudiantes y a su vez, el acervo teórico y empírico del modelo Escuela Nueva. Por ejemplo, en la Gráfica 1 se aprecia cómo la comunicación escolar durante la pandemia y periodos de cuarentena del año 2020 se desplegó hacia el manejo de lenguajes digitales que permitieran continuar con la comunicación asertiva con todos los miembros de la comunidad educativa, como aprender de los nuevos retos que trajo consigo dicho momento histórico.

Del mismo modo, en la Gráfica 1 se aprecia que la comunicación en pandemia con los estudiantes de zonas rurales se tornó hacia visitas esporádicas y que cumplieran con protocolos de bioseguridad. Lo anterior se debe a que muchos niños y padres de familia no cuentan con aparatos tecnológicos, internet o red eléctrica en sus hogares, lo que imposibilitó que la pandemia fuera un verdadero momento de aprendizaje virtual. Con lo anterior se puede inferir que:

Existen una serie de factores que evidencian problemas asociados a la desigualdad de condiciones, sumado a las características de cada territorio donde las condiciones sociales, políticas y

culturales se relacionan directamente con el cumplimiento de las políticas educativas y limitan la efectividad de las mismas, convirtiéndose en oportunidad para unos pocos. (Ávila, 2018, p. 126)

En la Gráfica 1 se aprecia la triangulación de datos de la entrevista, grupo focal y microcentro, en donde se presenta una síntesis de las categorías generadas con el tema de la literacidad desde el modelo Escuela Nueva.



**Grafica 1.** Triangulación de los instrumentos

## Discusión

A modo general, se destacan cuatro grandes hallazgos dentro de la investigación y que responden a las prácticas letradas frecuentes de los docentes rurales que trabajan con el modelo Escuela Nueva en Tibú. La primera de ellas

son algunos rasgos del modelo autónomo en las prácticas pedagógicas de los participantes en la investigación. Por ejemplo, en una de las entrevistas, una docente menciona que:

DR1: *“Yo aprendí a leer y escribir cuando tenía 7 u 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 yo era la niña que no aprendía nada, siempre era bastante terca, pero poco a poco. Se me dificultaban mucho las matemáticas”.*

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 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.

Otro rasgo está relacionado con una violencia pedagógica, en donde la enseñanza de la lectura y la escritura suele ser estricta, hermética y repetitiva. 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” (p. 98). Por ello, quienes estudian a través de métodos tradicionales experimentan miedos, ansiedades y en el orden de las cosas, la experiencia del aprendizaje se convierte en un mal recuerdo. La anterior perspectiva teórica queda reflejada en la siguiente respuesta:

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”.*



Del mismo modo, los rasgos del modelo autónomo de literacidad expuestos por Street (1993) y a su vez presentes tanto en las prácticas pedagógicas como en la formación individual de los docentes, siguen condicionando a toda la población del Catatumbo colombiano 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 Tibú.

El segundo hallazgo de la investigación es la influencia que ha permeado el modelo pedagógico tanto en los currículos como en los docentes. Según los resultados de los instrumentos aplicados se viene capacitando en Escuela Nueva en el Catatumbo al menos desde 1975, año en donde un exalcalde de San Calixto, Norte de Santander, “se montó al barco de Escuela Nueva” y organizó un “festival de aprendizaje” como lo expresan los siguientes informantes:

*DR4: “Nos capacitaban, nos daban buen material, en ese momento era una fiesta de aprendizaje, nos explicaban muy bonito y tranquilo”.*

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:

*DR7: “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”.*

Los contextos en que se construyó el modelo Escuela Nueva en zonas rurales del Catatumbo como Tibú partieron de una transformación pedagógica y de pensamiento que venía ocurriendo en el resto del mundo desde principios del siglo XX. 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, para Ramírez Murcia (2017) “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” (p. 111) Otra dificultad presentada en este proceso fue la poca inversión o seguimiento del Estado colombiano hacia los horizontes que iba tomando el modelo, tal como se evidencia en la siguiente respuesta:

*DR4: “Con el tiempo no volvieron a llevar material y el programa se deterioró (...)”*

Actualmente, la población de docentes en zonas rurales de Tibú es cambiante y las capacitaciones desde los entes gubernamentales no logran impactar a todos los profesionales; tampoco se renuevan los discursos pedagógicos para una zona con problemas socioeconómicos, políticos, educativos, entre otros, por lo cual el modelo no es eficiente, aún más con los recientes cambios de la práctica pedagógica tradicional hacia la literacidad digital que han tomado avance tras la pandemia del año 2020 y para la cual los docentes no estaban preparados. Por lo anterior, un tercer hallazgo de la investigación es definir “Escuela Nueva” como un protocolo educativo, en vez de un sistema teórico y didáctico de la enseñanza.

El hallazgo se explica en muchas de las respuestas de los docentes en donde se aclaraba “que no se puede salir del modelo” o “no se puede enseñar algo diferente al modelo”; las anteriores restricciones tienen mucho que ver con el abandono estatal que sufre la región y poco con las prácticas de los docentes. Es decir, ante el impacto de la zona, sus dificultades de acceso y recursos o sus problemáticas sociales, no hay lineamientos ni una política educativa efectiva que se complemente con las necesidades de la ruralidad colombiana actual.

Los docentes rurales con más experiencia en la zona conocen e implementan el modelo de un modo más participativo, pero aún con debilidades y amenazas en torno a la enseñanza del lenguaje. Se afirma entonces que debido al modo tradicional en que se concibe el lenguaje, no se ha podido compaginar la práctica rural del docente con los estudios de literacidad, donde las prácticas letradas no se limiten a una serie de temas, planas y procesos repetitivos, sino que se conciben como hechos sociales, reales e históricos. Para ello, y tal como lo apunta Elsa Inés Ramírez (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. (p. 500)

En este orden de ideas, se destaca otro hallazgo de la investigación, el cual teje una relación entre la literacidad como objeto de estudio y la transversalidad como respuesta pedagógica. Actualmente, 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.

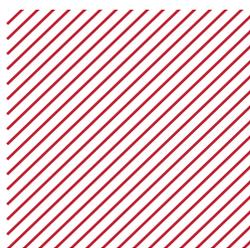
Al respecto, Patricia Ames (2013) aclara que “la literacidad resulta una herramienta que posibilita la participación en las organizaciones locales, pero también es una herramienta a ser compartida, para servir a los demás” (p. 126). Lo anterior queda reflejado en las respuestas del microcentro, en donde 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 lo que expresa el siguiente docente:

DR3: *“Debería haber más inversión; el que trabaje en Escuela Nueva debe saber de transversalidad”.*

Así las cosas, la transversalidad para 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 cómo aprenden los seres humanos y al mismo tiempo, 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 o canales 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” (p. 89). 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”.*

En consecuencia, 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 lo escolar a lo contextual, emocional, medioambiental o cualquiera que sea el enfoque que se trabaje. Así las cosas, en lo transversal residiría tanto una forma 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 se-



rios 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, p. 201).

Finalmente, un último hallazgo de la investigación se relaciona con la literacidad digital y la importancia que tiene tanto para el individuo como para las sociedades democráticas, el uso reflexivo de las tecnologías y su facilidad en la divulgación de ideas. Desde la pandemia del año 2020, como se expuso anteriormente, se ha efectuado un cambio significativo en la práctica pedagógica de los docentes rurales de Tibú, al tiempo que se ha generado una nueva manera de entender la enseñanza desde escenarios de por sí complejos de ubicar en la ruralidad. Esto hace que la práctica pedagógica del docente rural encuentre una contradicción al enfrentarse a un escenario donde las condiciones de la escuela se han quedado en una dinámica tradicional y con matices culturales muy fuertes que, al enfrentarse al escenario tecnológico, generan incertidumbre tanto para el docente como para el estudiante por los vacíos administrativos y sociales que son parte de la realidad rural. De este modo, a pesar de la inequidad y las fuertes condiciones sociales en la región, 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”.*

De este modo, en periodos escolares previos al año 2020, los docentes rurales incluían tecnologías en sus prácticas pedagógicas según las condiciones sociales y económicas se lo permitieran; al final del día, de un modo distante, casi burocrático. Sin embargo, esos primeros usos ciertamente permitieron 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” (Suárez, Vélez y Londoño, 2018, p. 192). Vale la pena destacar 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*

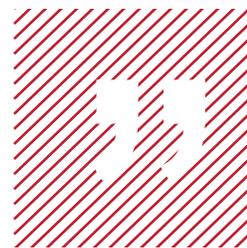
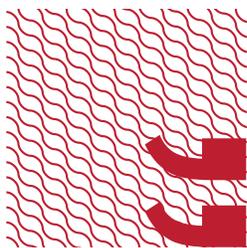
*vereda y los padres se comunican por WhatsApp, es lo que más usamos y también lo que mejor usan ellos. Se envían videos explicativos, muchos los hacemos nosotros y otros los sacamos de YouTube. Ellos se comunican con nosotros haciendo visitas cada tanto, cada vez que se requiere en reuniones donde haya bioseguridad”.*

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, aún 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, Wasik & Hindman, 2020, p. 52).

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 felicidad tras este tiempo de reflexión y aprendizaje con la literacidad digital:

*DR3: “la emergencia me ha hecho una persona más creativa, dinámica. Ahora busco más 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”.*

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. En este mismo orden de ideas, los estudiantes tampoco querrán una escuela sin lenguajes digitales como bien lo afirma Thibaut y Calderón (2020) al 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” (p. 14).



## Conclusiones

Las siguientes conclusiones parten de los objetivos propuestos en el proyecto de investigación, recogiendo fases y procesos desarrollados en la metodología.

En primera medida, se considera que las prácticas letradas de los docentes rurales de Tibú, Norte de Santander, se condicionan bajo diversos discursos: el de Escuela Nueva como modelo pedagógico rural, histórico e institucional; también, un enfoque tradicional y hegemónico en la enseñanza del lenguaje y, las 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.

Por otro lado, los docentes con mayor experiencia en el modelo Escuela Nueva implementaron 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 de edición de video, las cuales fueron, por un lado, evidencias donde poder explicar sus clases, contenidos o reforzar temáticas; pero por otro lado, videos que recogían fotografías de los estudiantes, mezclando en un solo video música y efectos; este uso de literacidad digital conecta emocionalmente a padres de familia, cuidadores, estudiantes y docentes por igual.

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 bajo el contexto del conflicto armado, los cultivos ilícitos, la inmigración, entre otros. No se trata entonces de un área rural estándar, sino de una región duramente golpeada 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 so-

ciales 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.

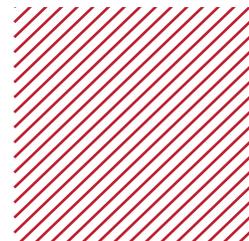
Al mismo tiempo, se presenta una conclusión general en los docentes rurales que trabajan Escuela Nueva y es que las capacitaciones en torno al modelo son escasas, en especial entendiendo que la rotación de los docentes es constante y siempre llegan “docentes nuevos” sin experiencia con el modelo y en 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.

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.

Por último, las prácticas pedagógicas de los docentes en el marco de la virtualidad también cambiaron 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 dada las condiciones sociales, sí 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.

Así mismo, los niños no esperan a que los docentes traigan clases con medios virtuales, sino que ellos también son partícipes de su propia exploración de la literacidad digital. Sus prácticas letradas suelen ser el uso de juegos en el celular, videos divertidos y videos musicales. Poco se explora el chat o la mensajería instantánea (y por tanto la escritura como habilidad comunicativa) dada la precaria conexión a internet de muchas zonas. También se registran fotos, videos y recuerdos que conservan los estudiantes en sus aparatos tecnológicos como parte de su identidad familiar, personal y emocional.

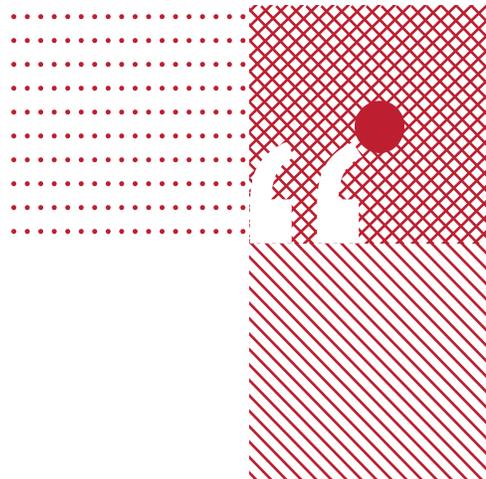
La apuesta de la escuela rural postpandemia llama al Estado, a la comunidad docente y a las instituciones de formación profesional, a reflexionar en torno a la transformación urgente de las dinámicas de la educación rural y del fortalecimiento del recurso humano, tecnológico y financiero.



## Referencias bibliográficas

- 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. *Letramento e identidade: questões em estudo*, 17(32). <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p113>
- Ávila, B. R. (2018). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista Universidad de la Salle*, 12(48), 121-148. <https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Norma (Tercera edición).
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Gaviria, M. C., y Colbert, V. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. Íkala, *Revista De Lenguaje Y Cultura*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Ramírez Murcia, E. I. (2017). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la Práctica Pedagógica de los profesores*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales de Colombia]. Repositorio Institucional RIDUM. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3452>

- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>
- Ruiz Méndez, M.D.R y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- 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://doi.org/10.1002/trtr.1906>
- Street, B. (1993). Los nuevos estudios de literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 81-108). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- 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.
- Thibaut, P. y Calderon, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros 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* 4(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>



## Notas

- <sup>1</sup> Mg. en Práctica Pedagógica y Educación, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Profesor en Secretaría de Educación de Norte de Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: robergio-vannigc@ufps.edu.co ORCID: [0000-0002-8431-6330](https://orcid.org/0000-0002-8431-6330)
- <sup>2</sup> Mg. en Educación, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Docente en Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: nydiamariarv@ufps.edu.co ORCID: [0000-0001-7016-8069](https://orcid.org/0000-0001-7016-8069)
- <sup>3</sup> Modelo pedagógico que tiene como ejes principales la capacitación y seguimiento de los docentes, la planeación curricular y un fuerte componente comunitario que incluye a todos los agentes individuales y productivos que están alrededor de las escuelas rurales. Actualmente, Escuela Nueva es un modelo pedagógico activo que se ha venido extendiendo por diferentes países latinoamericanos y que sigue principios de pedagogías activas y liberadoras.
- <sup>4</sup> Son reuniones periódicas que los docentes rurales hacen en las sedes más apartadas de la institución para hablar, compartir experiencias y renovar sus prácticas pedagógicas en el marco del modelo Escuela Nueva. En estos espacios también se dialoga con las comunidades compuestas por padres de familia, vecinos y el sector productivo.

