

Sobre la necesidad de investigar las estrategias de lectura y escritura que profesores de Lengua Castellana llevan a cabo en zonas de postconflicto: una deuda de la academia

Regarding the need to investigate the reading and writing strategies that Spanish Language teachers implement in post-conflict areas: an academic obligation

Jhonatan Gómez Rodríguez * y Carlos Mosquera Mosquera **

Resumen: En este texto se argumenta, de manera reflexiva, sobre la necesidad de investigar las estrategias de lectura y escritura que maestros de Lengua Castellana utilizan en zonas caracterizadas por el conflicto armado. Si bien es cierto las diferentes culturas académicas del país, en especial los estudiosos de las Ciencias del Lenguaje, han indagado sobre los procesos de lectura y la escritura desde distintos ámbitos, contextos escolares y extraescolares, en este artículo se muestra cómo aún hace falta investigar el *cómo* y el *para qué* se lee y escribe en aquellos territorios educativos oficiales situados en zonas de “posconflicto”.

Palabras clave: lectura; escritura; conflicto armado en Colombia; educación postprimaria y media rural.

Abstract: This text presents a reflective argument about the need to investigate the reading and writing strategies implemented by Spanish Language teachers in areas characterized by armed conflict. Although it is true that different academic cultures in the country, especially scholars in the field of Language Sciences, have inquired about the processes of reading and writing from different school and extracurricular contexts, this article demonstrates how there is still a need to investigate *how* and *why* of reading and writing in official educational territories located in “post-conflict” zones.

Keywords: reading; writing; armed conflict in Colombia; post-elementary and rural middle education.

Artículo de reflexión/ Reflection article

Cómo citar este artículo: Gómez-Rodríguez, J.F., y Mosquera-Mosquera, C.E. (2023). Sobre la necesidad de investigar las estrategias de lectura y escritura en zonas de postconflicto: una deuda de la academia. *Jangwa Pana*, 22(3), 1-12. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.4789>

Recibido: 30/08/2022 | **Aceptado:** 31/05/2023 | **Disponible en línea:** 01/09/2023

1 * I.E. Santo Tomás de Aquino, Titiribí, Antioquia, Colombia – Correo: jgomez133@unab.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8396-0872>

** Universidad Minuto de Dios, Colombia – Correo: calorfilosofo@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

Introducción

Las prácticas de la lectura y la escritura se han dado de manera permanente a lo largo de toda la historia. La enseñanza de estos procesos dentro de la escuela se da desde el siglo XVI, pero los grandes avances investigativos sobre su forma didáctica datan de hace sesenta años (Chartier, 2014; Carvallo y Chartier, 2011). Esta ha tocado no solo todos los niveles educativos (preescolar, primaria, básica, media, técnica, universidad), sino además todas las esferas humanas en donde el hombre ha tenido presente la palabra, sin importar las condiciones sociales que lo rodean. Esa es la razón para que se encuentren, entonces, investigaciones que tratan las prácticas de lectura en espacios no convencionales como las cárceles o reformatorios, los hospitales, las calles, los ancianatos y hasta los territorios afectados por las guerras, por solo citar algunos ejemplos (Petit, 2009; Larrosa, 2013; Lerner, 2014; Alfarah y Bosco, 2018; Gómez, 2020; Gómez, Gómez y Ojeda 2021; Romero, 2023).

No obstante, si bien es cierto que los avances investigativos frente a estos procesos se han dado de manera progresiva y significativa en todo el mundo, en Colombia las comunidades académicas (universidades, a través de sus grupos de investigación) tienen una deuda no solo con ellas mismas, sino también con las comunidades y los maestros de lenguaje que laboran en las zonas afectadas por el conflicto armado. En otras palabras, no existen datos sobre cómo se están llevando a cabo las estrategias de lectura y escritura en aquellos territorios que fueron catalogados, después de la firma del Acuerdo de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), como “zonas de postconflicto”. En este sentido, este artículo busca reflexionar sobre la necesidad de iniciar investigaciones que permitan conocer el estado de la cuestión sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros de lengua castellana, de los procesos de lectura y escritura en escuelas afectadas por el conflicto armado.

Una contextualización que permite plantear el problema

Colombia es el único país de América Latina que lleva en sus hombros un conflicto armado interno de más de 60 años. La violencia empezó entre partidos políticos (1940-1980): hombres y mujeres se acibillaron por defender una corriente de corte liberal o conservadora. Enseguida, campesinos de varias partes del país, especialmente del departamento del Tolima, se armaron en contra del Estado (1964- hasta la fecha), reclamando tierra para trabajar. Esta disputa originó el primer grupo guerrillero en el territorio nacional: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (FARC-EP) (Guzmán, Fals y Umaña, 2020). En contraposición a este y otros grupos de izquierda radical, nacieron grupos de ultraderecha como las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (1979), luego reorganizadas como las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia), quienes agudizaron el conflicto armado por el recrudecimiento de la violencia y el número de masacres que empezaron a darse en el país (GMH, 2013). A esto se le suma que, a mediados de los años 70, Pablo Escobar Gaviria y otros empezaron el cultivo y después exportación de cocaína a diferentes países. Con ello surgió también el Cartel de Medellín, seguido del Cartel de Cali en cabeza de los Hermanos Rodríguez Orejuela, y el Cartel del Norte del Valle, dirigido por Orlando Henao (Atehortúa y Rojas, 2008).

El actuar de todos estos actores ahogó al país en un baño de sangre sin precedentes y como en ningún otro territorio. Los esfuerzos del Gobierno colombiano por enfrentar a todos y cada uno de estos grupos terminó con la muerte de más de ocho millones de personas a lo largo de estos años, sin mencionar que también hubo víctimas de secuestro, desplazamiento, amenazas, heridos, abuso sexual, que fueron la causa de daños psicológicos, físicos, entre otros (Sanín, 2021).

Al tiempo que toda esta creciente de violencia y conflicto político se daba, la educación seguía impartándose en todas las instituciones públicas del país. Y aunque las grandes urbes han padecido la violencia, esta es incomparable con la de las ruralidades: las escuelas de estas zonas, en algunos departamentos de Colombia, terminaron incluso desapareciendo. Muchos niños

acabaron siendo reclutados y cambiaron, por obligación y bajo amenaza, los lápices por armamento militar para matar a otros. Hoy ellos cuentan la muerte de sus familiares, sus profesores, sus compañeros de aula y hasta de sus padres (Romero, 2011).

De igual forma, la violencia ha traído innumerables efectos devastadores sobre la educación y esto se afirma no solo por la violación a los derechos humanos de la niñez o la destrucción parcial o total de la infraestructura de las escuelas, sino por los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han afectado, detenido y, en otros casos, se han descompuesto a causa de una guerra sin precedentes y que, en consecuencia, en la mayoría de los casos, acabaron con los anhelos y ambiciones de una generación de niños y niñas (UNESCO, 2007).

Ante una situación así, a las familias no les quedó otro recurso que el desplazamiento y esto trajo consigo la deserción escolar de la cual Colombia. Para el año 2018, según la Red Nacional de Información de víctimas del conflicto armado y del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de las 9.630.768 víctimas, el 27 % era menores de edad en situación de desplazamiento y, por ende, abandono de la escuela (RNI, 2018). Este desplazamiento agudizó todavía más el problema educativo dentro de las

zonas rurales, pues los estudiantes, al perder la continuidad de sus procesos de enseñanza y el derecho de ser educados, fueron condenados, usualmente, al destierro, y quienes padecen esto tienen pocas posibilidades de desarrollar su potencial de aprendizaje y condiciones de sociabilidad.

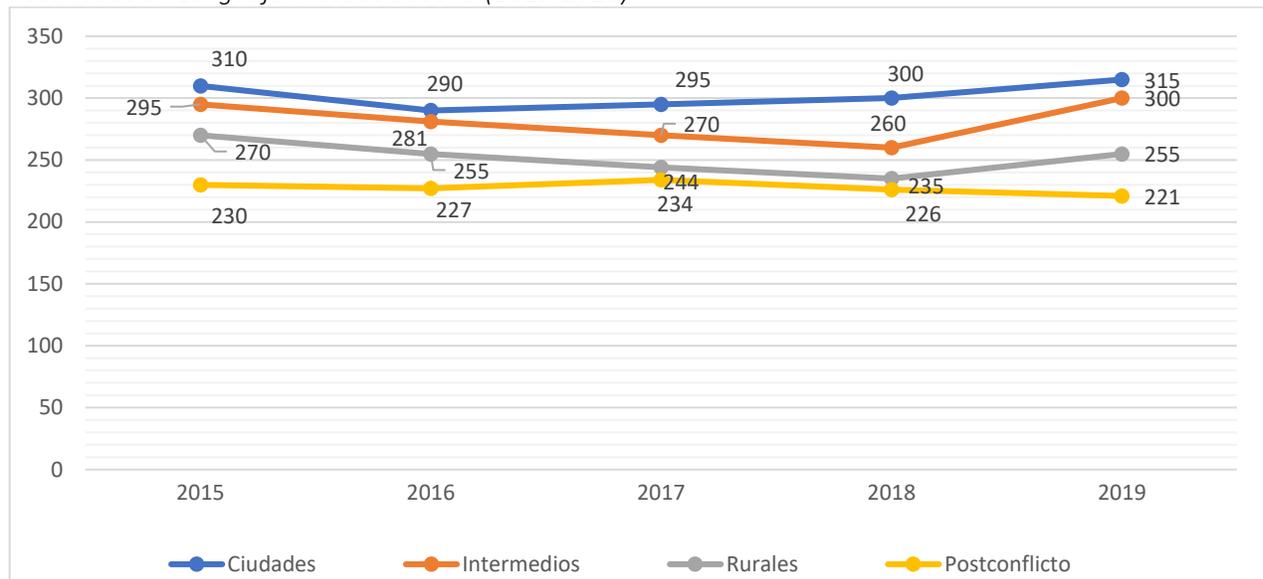
Aparte de los resultados producto de la guerra señalados hasta aquí, hay un aspecto en el que pocos académicos han puesto la lupa y por eso se encuentran mínimas investigaciones: las regiones afectadas por el conflicto armado son las que peores resultados alcanzan en las pruebas de Estado conocidas como Saber¹. Incluso el 50 % de las zonas rurales obtienen un desempeño educativo inferior al nivel bajo en las pruebas estandarizadas, tal cual como se afirma en el informe del *Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de la Paz* (2018). Por ejemplo, cuando se observan los resultados de las pruebas Saber 9 y Saber 11 (2015 a 2019) en el área de lenguaje, las cifras indican que quienes consiguen los desempeños más bajos son los estudiantes de zonas rurales que han padecido/padecen el conflicto armado, tal como se evidencia en la siguiente gráfica:

¹ Las pruebas Saber son evaluaciones o pruebas estandarizadas las cuales son aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Estas pruebas tienen la finalidad de evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estas evaluaciones se realizan en instituciones oficiales y privadas en tres grandes momentos: i) en educación básica primaria en los grados tercero y quinto y se conocen como Saber 3º y 5º; ii) en el cierre de la educación básica y son conocidas como Saber 9º; y iii) al finalizar la educación media con la conocida Saber 11º. Además, esta prueba

evalúa en básica primaria lenguaje y matemáticas; en básica lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas; y al finalizar todos los grados, en educación media, se evalúa lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. El puntaje de la prueba tiene una escala numérica de 10 a 500 puntos posibles, en donde 500 es la puntuación máxima que puede alcanzar un estudiante. Información tomada a través de los documentos ofrecidos por el MEN en el portal web:

<https://www.mineduccion.gov.co>

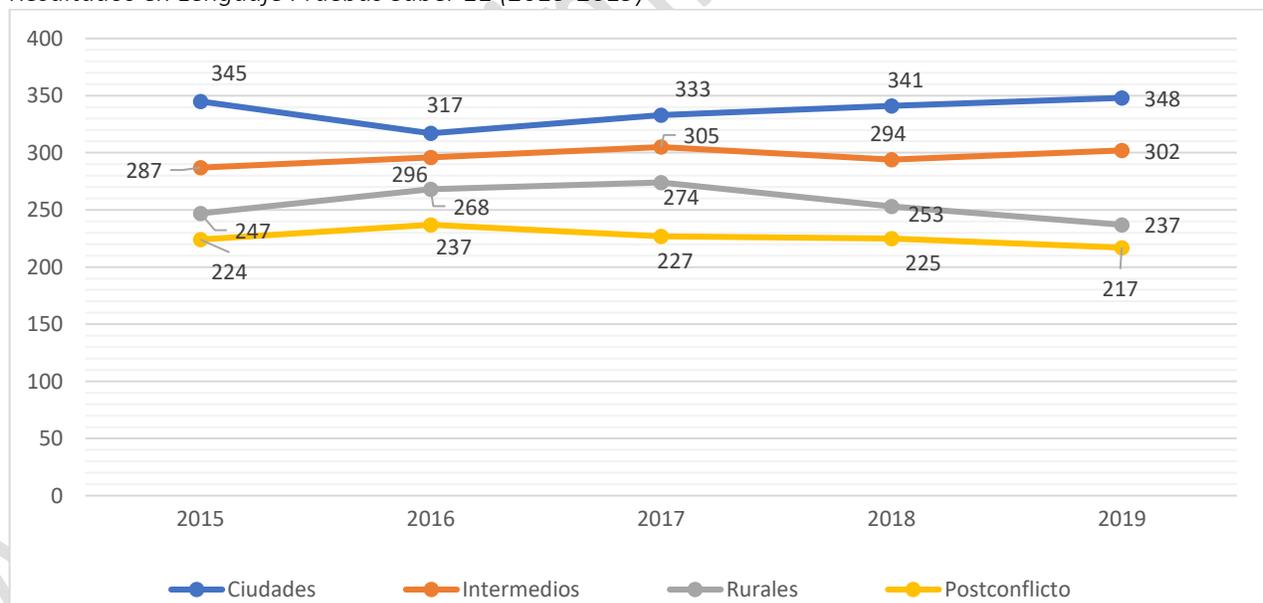
Figura 1.
Resultados en Lenguaje Pruebas Saber 9 (2015-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Saber 3, 5 y 9.

<https://www.icfes.gov.co/resultados-historicos-saber-359>

Figura 2.
Resultados en Lenguaje Pruebas Saber 11 (2015-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por Saber 11.

Así pues, sería posible afirmar que la calidad educativa en las zonas de conflicto armado, en materia de lenguaje, es inferior a la de las zonas urbanas de las ciudades, los pueblos (intermedios) y zonas rurales de no conflicto. Una

de las razones de estos resultados está determinada por el ambiente violento en el que están inmersos los estudiantes y las instituciones educativas, y también por el déficit de educadores que existe en estas zonas, pues

se sabe que pocos profesionales del sector educativo están dispuestos a trabajar en estos sitios, no solo por ser una zona de difícil acceso, sino, además, por la alta peligrosidad y la amenaza constante contra la vida de los docentes que hay en estos territorios (MEN, 2018).

Ahora bien, los bajos resultados a lo largo de los años en el área de lenguaje de estos estudiantes repercuten en tres factores importantes:

1. En el desempeño de las demás asignaturas, si se tiene en cuenta que esta área es trasversal a todas las demás: saber escuchar, hablar, leer y escribir son cuatro competencias básicas del lenguaje requeridas para el resto de las áreas que constituyen el currículo (Pérez-Abril, 2003; Carlino, 2005; Casanny 2006, 2013; Lerner, 2014; Bombini, 2017; Arévalo, Díaz y Vargas, 2019; Gómez, 2020).
2. En la transición que hay entre la finalización de la educación básica y media y la posibilidad de ingresar a la educación técnica, tecnológica o superior, pues se sabe que los estudiantes de zonas de conflicto tienen menos posibilidades de acceder a un programa de formación profesional, debido al insuficiente desempeño en las pruebas estandarizadas y cuyo resultado (puntaje) es la llave para acceder a una universidad pública².
3. Finalmente, no contar con mínimas habilidades comunicativas no solo repercute en la continuación de la formación escolar y profesional, sino, además, en la vida misma de los sujetos, dado que, por ejemplo, la lectura y la escritura proveen un desenvolvimiento social y político en el actuar de los alumnos. En otras palabras, la lectura y la escritura, entendidas como prácticas sociales y culturales, permiten construir una ciudadanía activa, participativa y democrática o, como bien diría Freire (2003), construyen seres políticos, y de ahí que estos procesos “se consideren como derechos que tiene todo ciudadano para poder participar activamente en la construcción de su medio social” (Robledo, 2010, p. 31).

En consecuencia, los estudiantes en zonas de conflicto armado reconocen que están en desventaja frente a los demás alumnos del país, no solo por el ambiente y las condiciones en las que han tenido que educarse, sino también ante la necesidad de trabajar para poder subsistir. Esta situación juega un papel decisivo en la continuación de su formación académica, pues estudiar una carrera universitaria o tecnológica y trabajar es una opción que este contexto no permite desarrollar (DANE, 2017).

En suma, Alejandro Venegas, director de Fomento a la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, afirmó para la *Revista Semana Educación* (2019) que, en las universidades, la matrícula de estudiantes provenientes de zonas de conflicto y difícil acceso no ha superado, en los últimos cinco años, el 1 % de inscritos. Esto se debe no solo a los resultados que obtienen en las pruebas de Estado, sino también a la necesidad de, una vez terminado el bachillerato, comenzar a trabajar con el fin de aportar económicamente en sus hogares.

Lo anterior permite reconocer que los alumnos que provienen de zonas rurales de conflicto armado y con situaciones económicas difíciles son quienes tienen menores posibilidades de acceder al sistema educativo superior. Es decir, el origen social, como es afirmado por Pierre Bourdieu (2003, 2018), termina incidiendo de manera significativa sobre el porvenir de los alumnos que provienen de estas zonas. En este sentido, se genera un estancamiento no solo para el estudiante, quien tiene una menor oportunidad de continuar su formación, sino también para el medio en el que subsiste, pues su capital cultural no avanza y se mantiene en un retraso permanente.

Por otra parte, aunque el rendimiento académico de los estudiantes esté permeado por el conflicto armado y sus condiciones sociales, es necesario comenzar a indagar sobre otros factores que también están afectando la calidad educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje. Por ejemplo, los

² En Colombia, el acceso a las universidades públicas está determinado por el puntaje que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber. Así, pues, un alumno que quiera cursar una carrera profesional en

universidad pública deberá competir por un cupo a través de sus resultados en las pruebas. De allí la expresión final en este párrafo: “...es la llave para acceder a una universidad pública”.

Estándares Básicos de Competencias³ (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje⁴ (DBA) son referentes curriculares, guía de los planes de área, para que cada asignatura se consolide anualmente dentro de una institución educativa de carácter oficial urbana o rural. Dichos referentes apuntan a la adquisición de competencias mínimas que el estudiante deberá evidenciar al culminar determinados periodos o años escolares y que se evalúan a través de las pruebas Saber. Dependiendo del buen desarrollo de ambos referentes por parte los maestros, los estudiantes podrían obtener un mejor desempeño en las pruebas (MEN, 1998, 2007, 2010, 2012).

Sin embargo, aunque las instituciones rurales caracterizadas por el conflicto armado también tienen a su alcance los anteriores referentes curriculares, coexisten en estas zonas modelos de educación flexible de acuerdo con el contexto en el que se dan los procesos educativos. Para lugares como estos, el MEN ha puesto a disposición de las instituciones, en los niveles de básica y media, la propuesta pedagógica denominada *post-primaria* y *media rural*, que consiste en que un docente imparte todas las asignaturas del currículo en dos o más grados al mismo tiempo. Esto genera un problema, pues el saber disciplinar del docente en su formación para la educación básica o media es limitado y no contempla el saber de varias disciplinas, sino de una en específico, por ejemplo, matemáticas, lenguaje, filosofía o inglés. Aunque el énfasis del maestro esté en alguna de las mencionadas asignaturas, deberá igualmente llevar a cabo procesos de enseñanza en las otras áreas, a pesar de que no tenga formación en ellas. En consecuencia, el modelo incidiría sobre la calidad educativa y la formación de los estudiantes.

En otras palabras, no solo el contexto de violencia de las escuelas en zonas de postconflicto afecta el desempeño de los estudiantes en la presentación de las pruebas estandarizadas, sino que a esto habría que sumarle el

desarrollo de los referentes curriculares que ejecutan los maestros en estas zonas y que también inciden en los resultados que hasta el momento se han alcanzado a lo largo de estos años. Dichos resultados han terminado por generar un problema de largo aliento, en especial con el área de Lengua Castellana.

Es así entonces como surge la necesidad de iniciar una investigación que permita dar cuenta de lo que docentes del área de Lengua Castellana en educación post-primaria y media rural en zonas de posconflicto hacen con su asignatura para enseñar a leer y escribir; qué estrategias de enseñanza utilizan para el aprendizaje de sus estudiantes, pero también cómo evalúan según el contexto en el que trabajan.

¿Por qué entonces es menester investigar las estrategias de lectura y escritura que utilizan los docentes de Lengua Castellana en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia?

Enseñar a leer y escribir en escuelas rurales afectadas por el conflicto armado es un reto para cualquier maestro y en cualquier nivel académico en que se dé. En otras palabras, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura son por sí solas una problemática constante para los docentes, pues, aunque se cuente con didácticas específicas en estos procesos, esto no garantiza del todo que los maestros las usen dentro del aula de clase ni tampoco que les den la relevancia que merecen (Lerner, 2014; Camps, 2012; Carlino, 2013).

Ahora bien, si estos procesos son difíciles de llevar a cabo en condiciones de no violencia, lo es aún más abordarlos dentro un contexto en el que los estudiantes pueden ser reclutados en cualquier momento por un grupo armado; un lugar en el que en medio de la clase es posible que se inicie un enfrentamiento militar entre ejército y grupos al margen de la ley; o un sitio en donde es probable que lleguen hombres con fusiles que obliguen

³ Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se debe entender el estándar como un criterio claro y público el cual permite definir si un estudiante, una institución o el sistema educativo en conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad. Así mismo, el estándar es el punto de llegada del estudiante en cada una de áreas a lo largo de su formación escolar (MEN, 2017).

⁴ Los DBA son una herramienta diseñada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para todos los miembros de la institución educativa los cuales funcionan como apoyo para los docentes en la consolidación anual de las mallas curriculares; además, permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las principales áreas, entre ellas matemáticas y lenguaje (MEN, 2017).

al desplazamiento a los habitantes, incluyendo los niños, o incluso solo lleguen a asesinar a los pobladores para generar miedo y, en consecuencia, abandonen la tierra para que los armados puedan dedicarse al cultivo de ilícitos y otras actividades.

Lo anterior no es una hipótesis ni tampoco se trata de un cuento literario o rasgos de realismo mágico. Son sucesos que han pasado antes y que aún hoy pasa en algunos territorios de Colombia en donde la presencia del Estado es nula y el control de la zona está a cargo de diferentes grupos guerrilleros, paramilitares, de narcotráfico e incluso de todos al mismo tiempo. Uno de esos territorios es Ituango, en Antioquia. Un lugar en donde la violencia no para desde hace más de cuarenta años y en donde la escuela todavía trata de subsistir en medio de las balas, así los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura estén permeados por este panorama.

No obstante, si bien es cierto que el escenario de estas escuelas rurales en donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza remite a pensar que todas las problemáticas se derivan precisamente de sus propias condiciones sociales y demográficas, la investigación que se requiere también considera necesario focalizar la manera como los maestros enseñan dentro de estas aulas, pues "(...) aún está pendiente indagar lo que la escuela y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para que sus estudiantes logren avanzar en su formación a través de la lectura y la escritura" (Carlino, p. 22; en Pérez y Abril 2013).

Además, aunque dentro de la predominancia de las investigaciones en lectura y escritura estén los aspectos familiares, de escuela y entorno sociocultural como ejes que afectan estas prácticas, es también necesario iniciar una indagación sobre el *cómo* y el *para qué* se lee y escribe dentro de las instituciones rurales afectadas por el conflicto armado, pues es menester "dilucidar en qué consisten estas prácticas de enseñanza, es necesario examinarlas de cerca, para poder explicitar cuáles son los contenidos involucrados en ellas e intentar definir las condiciones didácticas potencialmente capaces de preservar su sentido" (Lerner, 2014, p. 90) dentro y fuera de la escuela.

Pero no es solo lo que afirma Lerner en la cita anterior. Es necesario que, así como se han llegado a comprender estos procesos dentro de la escuela regular y en sus diferentes niveles, también haya una caracterización detallada sobre las estrategias utilizadas por los maestros de lenguaje para llevar a cabo procesos de enseñanza de la lectura y escritura en zonas vulnerables, y en donde en algún momento, sea en el pasado o en el presente, se hayan vivido, o aún se vivan, tiempos de crisis, de conflicto o de guerra (Petit, 2009). Investigar esto permitirá conocer los tipos de interacciones que se dan en medio de la enseñanza de estos procesos; también reconocer el papel que juega el maestro con sus intervenciones o indicaciones al momento de propiciar (u obstaculizar) la participación de los estudiantes, para que lean y comprendan los textos; pero también para que los mismos estudiantes escriban, piensen sobre lo escrito y terminen aprendiendo.

En este sentido, como afirmó en algún momento Josett Joliber (2001), se requiere describir cuáles son los tiempos que los profesores de Lenguaje dedican para discutir la lectura individual y grupalmente con los estudiantes; además de indagar sobre el tipo de textos que se abordan o se leen con los estudiantes, la forma como hacen las preguntas, generan las consignas, propician el diálogo, promueven la lectura y la escritura y las entrelazan no solo dentro de los contenidos curriculares de la asignatura, sino, además, dentro de los contextos de los estudiantes, para que estas prácticas tengan mucho más sentido. En otras palabras, se necesita comenzar a investigar los modos de enseñanza de la lectura y escritura, pero ahora en situaciones mucho más puntuales y de las que no hay muchos registros investigativos.

De otro lado, no solo lo anterior permitiría justificar la investigación, pues también lo hacen otros estudios que señalan que los estudiantes que recién ingresan a la universidad traen consigo una serie de problemas frente a la lectura y la escritura, por no decir que carecen de competencias mínimas en estas áreas (Cisneros y Vega, 2011; Carlino, 2003; Rincón y Gil, 2010). Y esto se debe en parte a que durante los años anteriores, es decir, en la

educación básica y media⁵, no alcanzan a desarrollar unas habilidades acordes para la comprensión y asimilación de diferentes géneros textuales ni tampoco logran una apropiación mínima del código escrito como para producir una composición lingüística adecuada. Y esta problemática se sostiene dado que los estudiantes asumen la lectura y la escritura desde una perspectiva superficial, “focalizadas únicamente en aspectos normativos, como el uso de la gramática y la ortografía, sin tener en cuenta el proceso de estructuración de ideas y sus vínculos con situaciones retóricas y géneros discursivos” (Carvajal, 2013, p. 13).

En suma, otro de los indicadores que dan razón para llevar a cabo un trabajo así son los resultados de las pruebas estandarizadas en Colombia, que son las Saber 9 y Saber 11. Cuando se revisan detalladamente los resultados desde 2015 hasta 2019, es evidente que entre un año y otro sube o baja el pico de desempeño de los estudiantes conforme a sus resultados. No obstante, en el caso de las escuelas rurales donde ha habido conflicto, en estos mismos cinco últimos años la curva de la variable tiende a disminuir entre 9 y máximo 13 puntos porcentuales para el caso de la prueba Saber 9 en área de lenguaje, y entre 3 y 10 puntos porcentuales en los resultados de la prueba Saber 11 (ver figura 1).

De igual modo, si se comparan los resultados entre Saber 9 y Saber 11, es notorio que los estudiantes que finalizan la educación postprimaria rural tienen mejores resultados que quienes finalizan el ciclo de media rural. En otras palabras, a mayor número de grados escolares del estudiante en el sistema, menores resultados obtiene cada vez que se le evalúa (Wasserman, 2021). Más allá de estas pruebas estandarizadas, a similares hallazgos han llegado otras investigaciones relacionadas con el gusto por la lectura. Por ejemplo, se sabe que a medida que los estudiantes avanzan en los diferentes grados, el desapego o disgusto por la lectura es mayor y esto en parte se debe a la forma como los docentes promueven la lectura dentro del aula y la misma enseñanza de la literatura, carente de una didáctica. Esto no quiere decir que no

existe una didáctica, sino que el docente no la reconoce o ejerce (Gómez, 2020).

En ese sentido, aunque los jóvenes sean inteligentes y capaces, su rendimiento, por lo menos en el componente sociocrítico que evalúa la prueba, no progresa conforme a lo que el sistema escolar espera de ellos. ¿Será posible hablar entonces de una forma de retroceso en el aprendizaje? El propósito de la escuela, por lo menos en el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, ¿no es acaso que los estudiantes aprendan a comprender textos y producir otros conforme a sus necesidades y en el contexto en donde se desarrollen? Al respecto, Wasserman (2021) afirma que:

(...) el sistema muchas veces falla en su objetivo fundamental que es el aprendizaje. Bien sea por el método pedagógico que ejercen los maestros en las aulas de clases, por los textos, o por los contextos socioculturales en donde se llevan a cabo los procesos de aprendizaje, o por la preparación de los maestros, o por una mezcla entre todos esos factores (...) El hecho inocultable es que el aula no está respondiendo a las expectativas. (p. 99)

Es por esto mismo que investigar sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura en zonas afectadas por el conflicto armado es pertinente, pues sería posible realizar un acercamiento real a lo que hacen los profesores de estas zonas, no con el fin de juzgar su quehacer profesional y justificar el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, sino de cumplir con el objetivo de interpretar las estrategias de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana para la lectura y la escritura en escuelas rurales, con niveles de postprimaria y media rural, distinguidas por el conflicto.

Ahora bien, la realización de una investigación así también daría un aporte importante no solo en el campo de las Ciencias de Lenguaje, porque empezaría a indagar sobre un objeto de estudio del que poco se ha trabajado que es la enseñanza en espacios donde la violencia y el conflicto armado han tenido gran participación, sino que además sería algo significativo dentro de las llamadas

⁵ En Colombia la educación está dividida en tres niveles educativos: *educación básica primaria*, comprendida desde el grado preescolar o grado cero hasta grado quinto de primaria; la *educación básica* la cual comienza desde sexto de bachillerato y termina en grado noveno; y la

educación media la cual comienza en grado décimo y finaliza con grado once. Durante estos once grados (años) de formación, el Estado colombiano garantiza la gratuidad de la educación.

“Nuevas Pedagogías Críticas latinoamericanas” o “Pensamiento Educativo y Pedagógico latinoamericano” (Mejía, 2011), ya que se presenta la necesidad de comenzar a darle la voz a quienes no la han tenido, para también mostrar sus formas de educar y de construir mundo a partir del contexto en donde están inmersos.

Para el caso de los maestros de Colombia que están en la ruralidad y al mismo tiempo comparten la caracterización de que su zona de trabajo con los estudiantes es un área de conflicto, la oportunidad de dar a conocer la forma como enseñan es un gran estímulo y reconocimiento a su labor titánica. Cederles la voz a quienes no la han tenido, siendo además víctimas del conflicto armado de modo directo o indirecto, ayuda a validar su quehacer pedagógico, el cual está fuera de toda enseñanza euroamericana universalizada (Mejía, 2011; Alvarado, Muñoz y Tello, 2017). No por esto pierde validez el *cómo*, *por qué* y *para qué* se enseña a leer y escribir en las escuelas rurales caracterizadas por el conflicto.

Adicional a todo lo anterior, aunque en Colombia y América Latina son innumerables los estudios en donde la lectura y escritura han tenido un papel predominante dentro de las investigaciones, se hace pertinente preguntar ¿qué se ha dicho sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura en escuelas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia?, ¿cómo los maestros enseñan a leer y escribir en estas zonas?, ¿bajo qué estrategias, modelos pedagógicos, didácticos y disciplinares?, ¿con qué propósitos los estudiantes de estas zonas leen y escriben?, ¿cómo esas estrategias de enseñanza responden a las distintas evaluaciones por parte de los estudiantes? Estas preguntas son ejes centrales para que las investigaciones en esta temática avancen y realicen aportes a las culturas académicas del país en materia de caracterización, interpretación y comprensión de los procesos de enseñanza en las ruralidades más alejadas de los cascos urbanos y poco trabajados por los investigadores.

Finalmente, indagar sobre las estrategias con las que los maestros de escuelas rurales llevan a cabo sus procesos de enseñanza en cuanto a la lectura y la escritura es también necesario debido a que cada docente ejerce su labor conforme no solo a su formación, capacitación y

actualización constante, sino también a su quehacer pedagógico, el cual debe estar situado de acuerdo con la realidad en la que enseña. Es decir, el modo como el maestro desarrolle el currículo no solo deja entrever su *saber* en cuanto a “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de saberes pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; citado por De Vincenzi, 2009), sino que, además, permite observar su *saber hacer* conforme a unas necesidades particulares propias de cada sitio donde labora. En otras palabras, al indagar sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas rurales afectadas por el conflicto, directamente se estarán investigando las actuaciones de los docentes en estas zonas. La focalización de esto es una necesidad imperante si se tiene presente que el papel que desempeñan los docentes determina, en gran parte, el capital cultural y *habitus* de un grupo social.

A manera de coda

Como se presentó en las anteriores líneas, hay una deuda de las culturas académicas del país con referencia a los procesos de enseñanza de la lectura y escritura y su incidencia, no solo desde el punto de vista de la presentación de pruebas estandarizadas, sino también desde la formación de sujetos políticos que utilizan estos procesos para el ejercicio de la democracia. Así mismo, es claro que de no proponerse ni avanzar en investigaciones en estas zonas apartadas del país, traería en consecuencia la profundización de problemáticas educativas que pocos investigadores quieren reconocer.

IncurSIONAR en las escuelas afectadas por el conflicto armado a través de la investigación social es comenzar también a reparar los daños que grupos armados hicieron en estas poblaciones. Ya es momento de que la universidad, mediante sus actores (profesores, académicos, investigadores), no solo recojan y analicen testimonios para el esclarecimiento de la verdad y así se ejecute la justicia en este país. Llegó el momento de empezar a tejer la reparación del lugar en donde se forman las generaciones futuras; las que, tal vez, pongan un punto final a la guerra que durante décadas convirtieron sus territorios en trincheras; y las que probablemente tengan que abrazar el perdón y la

reconciliación con más fuerza que todos. Lograr esto implicará, entonces, comprender cómo el lenguaje está articulado a los procesos de reconciliación, pero para ello siempre será necesario conocer de qué manera se llevan a cabo los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en estas zonas del país.

Declaración de aspectos éticos

En el artículo presentado no se va en contra de los principios y normas éticas contenidos en acuerdos y normas internacionales como el convenio 169 de la OIT y las legislaciones nacionales del país conforme el avance de la investigación que hasta el momento se presenta. Como se evidencia en el texto, no hay métodos ni técnicas de recolección de datos utilizadas con personas naturales o establecimientos públicos o privados ni donde se vean expuestos los mencionados sin salvaguardar la identidad de los participantes.

Contribución de los autores

Jhonatan Gómez Rodríguez: elaboración completa del artículo conforme los avances de la tesis doctoral.

Carlos Mosquera Mosquera: corrección de total del artículo, comentarios, sugerencias de estilo, ortográficos y complementación de las ideas plasmadas en el documento.

Declaración sobre conflictos de interés

Este artículo de reflexión no tiene ningún conflicto de intereses con ninguna unidad académica de educación superior en Colombia o fuera de este país. Su escritura se debe únicamente al interés de los autores.

Agradecimientos

Queremos agradecer al profesor y codirector de la tesis doctoral que se lleva en curso y de la cual se desprende este artículo reflexivo, PhD. Jorge Eduardo Noro, profesor titular de la Universidad Tecnológica Nacional, en Argentina, por sus aportes y sugerencias durante el proceso de escritura.

Referencias

- Alfarah, M. y Bosco, A. (2018). Los Usos de Facebook y WhatsApp en la Reconstrucción de la Educación en Zonas Afectadas por Conflictos Armados: El Caso de Siria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 45-62.
- Alvarado, S., Muñoz, J., y Tello, K. (2017). Polifonías de las re-existencias. Otras voces del pensamiento crítico. En Alvarado et al. *Polifonías del Sur: desplazamientos y desafíos de las Ciencias Sociales*. (30-112) Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Arévalo, L., Díaz, A., y Vargas, K. (2019). *Lectura, escritura y oralidad. Perspectivas y desafíos en la Universidad Industrial de Santander*. Ediciones UIS.
- Atehortúa, L & Rojas, D. (2008). El narcotráfico en Colombia: pioneros y capos. *Revista Historia y Espacio*, 1-27.
- Barthes, R. (1973). *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Bombini, G. (2017). Consignas de lectura y escritura. *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, 23-41.
- Carlino, P. (2003). Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. Uni-Pliri/versidad. Versión digital. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 3 (2).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital.
- Cassany, D, (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cavallo, G., y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.

- Chartier, A. (2014). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Cisneros E.M. & Vega P., V. (2011). En busca de la calidad Educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. Grupo Estudios del habla y la comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). Colombia una nación multicultural. DANE.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Freire, P. (2003). La importancia del acto de leer. *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* (94-108). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). La educación bancaria. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Rodríguez, J. F., Gómez Rodríguez, A. y Ojeda Avellaneda, A. C. (2021). La lectura literaria como experiencia en niños hospitalizados del pabellón de oncología del Hospital Universitario de Santander (HUS). *Rastros Rostros*, 22(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.01.05>
- Gómez, J. (2020). *Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la Jornada Escolar Complementaria*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Archivo digital. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7324>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Guzmán, G., Fals, O., y Umaña, E. (2020). *La violencia en Colombia*. Taurus. Tomo I y II.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Síntesis.
- Joliber, J. (2001). La didáctica como campo propio, campo acción y campo de investigación. En. Aragón, H., Pérez, A., y Bonilla, G. (Comp.) *Perspectivas de la enseñanza de la lengua materna, la lengua y la literatura*, 4 - 8. Magisterio.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. Quinta edición.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Magisterio Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Humanidades y Lengua Castellana*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Estándares Básicas de Competencia en Humanidades y Lengua Castellana*. Actualización de 2020. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-116042.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Postprimaria rural*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340091.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Pérez Abril, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES.
- Pérez, M y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en las universidades de Colombia?* Prólogo de Paula Carlino. Pontificia Universidad Javeriana.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano, Travesía.
- Rincón, G y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la universidad: tendencias. *Lenguaje*, 38 (2), 387-419.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Grupo Editorial Norma.

Romero, F. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia].

Romero, I. (2023). *Voces híbridas. Leer y escribir en tiempos de WhatsApp*. Panamericana.

Sanín, F. (2021). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Planeta, País 360.

UNESCO. (2007). *La educación víctima de la violencia armada*. UNESCO. URL:
<https://en.unesco.org/themes/education/>

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Penguin Random House, Debate.