



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**INFANCIA, RURALIDAD Y ESCUELA: UNA METODOLOGIA EN MOVIMIENTO EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DOLORES E ISMAEL RESTREPO
1984-1992**

Trabajo presentado para optar por el título de Magister en Estudios en Infancias

YESICA MARLOY CORREA MADRID

Asesor(a)

Lina Marcela Quintana Marín

Candidata a Doctorado y miembro del grupo de investigación GHPPC

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Y UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN AVANZADA**

1 8 0 3
Medellín, 2018

Biblioteca Digital

CEDED

Copyright © 2018 por Yesica Marloy Correa Madrid. Todos los derechos reservados



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Dedicatoria

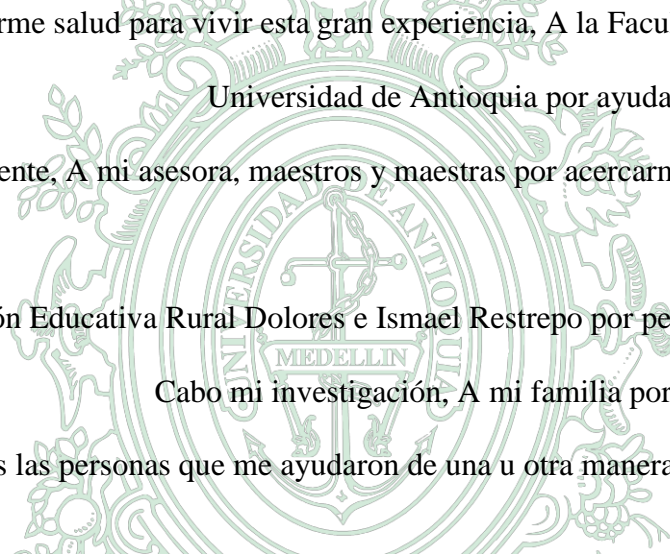
A Dios, quien me dio salud para culminar y vivir este proceso,
A mi madre por darme la vida, A mi hija Valeria mi motor y bendición,
A mi ángel del cielo, que me fortaleció para seguir viviendo,
A mi familia por acompañarme Y a cada una de las personas partícipes del proyecto por
mostrarme lo valiosos de su comunidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Agradecimientos



A Dios por darme salud para vivir esta gran experiencia, A la Facultad de Educación de la
Universidad de Antioquia por ayudarme a crecer personal y
Profesionalmente, A mi asesora, maestros y maestras por acercarme a la construcción del
conocimiento,
A la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo por permitirme lograr llevar a
Cabo mi investigación, A mi familia por soportar mis ausencias
Y a todas las personas que me ayudaron de una u otra manera a lograr mis objetivos,
Mil gracias.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Resumen

El presente trabajo de investigación fue realizado en el marco de la maestría en estudios en infancias, lo que pretendió fue comprender a través de la memoria de maestras, una alumna, la comunidad y la persona encargada de la implementación de la metodología de Escuela Nueva en el departamento de Antioquia, las realidades del sujeto rural escolarizado que emergieron en las vivencias, la conceptualización y la apropiación de la metodología de Escuela Nueva en el contexto de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, del municipio de El Retiro, Departamento de Antioquia, Subregión Oriente; en la periodización 1984- 1992.

Este trabajo se inscribe además en el paradigma cualitativo, desde un enfoque histórico pedagógico, bajo el método arqueológico, haciendo uso de diferentes instrumentos de recolección de información como son las entrevistas, las fuentes primarias, textos guías y documentos institucionales; permitiendo así, el uso del utillaje metodológico para realizar el análisis como son las nociones de apropiación, memoria activa del saber pedagógico y las matrices que permiten relaciones de saber y de poder, de producción de sujetos.

Para el desarrollo de esta propuesta, iniciamos bajo la base de los conceptos de Infancia, ruralidad y escuela. Igualmente durante el proceso de investigación se logró identificar la metodología de Escuela Nueva, su apropiación en la institución educativa ubicada en Antioquia, la cual fue develada por las narraciones de los participantes, demostrando las relaciones que se tejen, permitiendo la descripción de la figura infantil rural escolarizada que emerge en la tensión que propone el eje: ruralidad-escuela y la relación metodología (EN)-comunidad, y que además, aparecerán a lo largo de los capítulos como son la metodología de Escuela Nueva en la escuela

rural, producciones que se construyen en comunidad, las guías de aprendizaje y la infancia escolarizada.

Así mismo, se enfatizará en el infante educado bajo la metodología (EN), siendo un ser a transformar en ese sujeto comunitario, preocupado por el otro, participando de la ruralidad que no es otra cosa que la contextualización de su entorno.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Contenido

1. Planteamiento del Problema	11
1.2 Presentación general y contextualización	11
2. Antecedentes.....	15
2.1 A nivel Internacional.....	15
2.2 A nivel nacional	20
2.3 Pregunta de investigación.....	24
3. Objetivos.....	25
3.1 Objetivo General	25
3.2 Objetivos Específicos.....	25
4. Marco Teórico/Horizonte Conceptual.....	26
5. Diseño Metodológico	34
5.1 Tipo y Enfoque de Investigación.....	34
5.2 Momentos de la entrevista.....	41
5.3 Consideraciones Éticas	46
6. Hallazgos	49
7. Metodología de Escuela Nueva: un concepto en movimiento.....	51
7.1 Formación de Docentes entre la transmisión y producción de saberes en la escuela 55	55
7.2 Inventiones: la misma escuela con la visualización de otros espacios.....	61
7.3 La promoción flexible	65
7.4 Guías de Aprendizaje.....	67
7.5 Producciones que se Construyen en Comunidad	77
7.7 Trabajo Comunitario: Proyectos Productivos – JAC.....	82
7.8 Otras Metodologías en la Ruralidad.....	87
7.9 Infante Rural Escolarizado	89
7.10 El Gobierno Escolar base para el Desarrollo Afectivo y Social del Niño y la niña..	96
7.11 De la Escuela Nueva a la escuela de los resultados.....	100
Conclusiones.....	108
Referentes Bibliográficos.....	112
Anexos	116

Tabla de figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de la Vereda El Chuscal, en el Municipio de El Retiro en el Departamento de Antioquia, Colombia. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/El_Retiro_(Antioquia) . -----	13
Figura 2. Ficha de categorización. Elaboración propia. -----	43
Figura 3. Matriz de tensión sobre Infancia. Elaboración propia. -----	45
Figura 4. Lanzamiento de la Metodología de Escuela Nueva en el Colegio Mixto Dolores e Ismael Restrepo, 1984. Recuperado del Historial de la Institución. -----	53
Figura 5. Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1.984). Recuperado del Historial de la -----	55
Figura 6. Patio de recreo. Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1985). Foto de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo. -----	64
Figura 7. Cuadro Control de progreso, Cartilla Escuela Nueva 1990. Recuperado Archivo CER Manuel -----	67
Figura 8. Cartillas Metodología de Escuela Nueva (1984). Ministerio de Educación Programa – Escuela Nueva. Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel, Municipio de El Retiro. --	69
Figura 9. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1984). Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel, -----	71
Figura 10. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1984). Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel, -----	72
Figura 11. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1984). Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel, -----	72
Figura 12. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1988). Recuperado Archivo CER San Miguel,	

Ciudad de Pamplona, Norte de Santander (Colombia).-----	74
Figura 13. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1992). Recuperado Archivo CER San Miguel, Ciudad de Pamplona, Norte de Santander (Colombia).-----	74
Figura 14. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1992). Recuperado Archivo CER San Miguel, Ciudad de Pamplona, Norte de Santander (Colombia).-----	75
Figura 15. Comunidad Educativa de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1986) en convivencia. Recuperado del Archivo personal de Artehaga, G. -----	78
Figura 16. Microcentro de Maestras de Escuelas Rurales del municipio de El Retiro (1986). Recuperado del Archivo de la Alcaldía Municipal El Retiro – Antioquia. -----	80
Figura 17. Padres de familia de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1987) realizando labores en la hidrocuencia escolar. Recuperado del Historial de la Institución. -----	84
Figura 18. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1987) realizando labores en la hidrocuencia escolar. Recuperado del Historial de la Institución. -----	84
Figura 19. Padres de familia de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1987) el día del adobe para la reconstrucción y ampliación de la escuela. Recuperado del Historial de la Institución.-----	84
Figura 20. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en la granja escolar (1987). Recuperado del Historial de la institución.-----	86
Figura 21. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en la granja escolar (1987). Recuperado del Historial de la institución. -----	86
Figura 22. Madres de familia de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en el grupo de bordado (1987). Recuperado del Historial de la institución. -----	87

Figura 23. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1985). Recuperado del Archivo personal de Artehaga, G.-----	91
Figura 24. Taller de ciencias con Cornare (1986). Recuperado del Historial de la Institución. -----	94
Figura 25. Visita a la Alcaldía Municipal de El Retiro (1987) por los alumnos de la Institución Educativa Rural dolores e Ismael Restrepo de la Vereda El Chuscal. Recuperado del Archivo de la Alcaldía Municipal de El Retiro -----	97
Figura 26. Visita a la Alcaldía Municipal de El Retiro (1987) por los alumnos de la Institución Educativa Rural dolores e Ismael Restrepo de la Vereda El Chuscal. Recuperado del Archivo de la Alcaldía Municipal-----	97
Figura 27. Elección de Gobierno estudiantil (1987). Recuperado del Historial de la Institución.-----	100
Figura 28. Modelo ilustrativo de Martes de Prueba en Milton Ochoa. Recuperado de Milton Ochoa (2017)-----	104

1. Planteamiento del Problema

1.2 Presentación general y contextualización

En la década de los años sesenta, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO¹, generó un movimiento Internacional que orientó el plan para la universalización y la promoción de la educación básica primaria especialmente para las zonas con baja densidad de población. Este plan posibilitó la creación de la experiencia educativa rural llamada “Escuela Unitaria” que inició en 1961, donde su principal objetivo fue la formación de maestros para escuelas unitarias o monodocentes.

Este programa promovido por la Unesco llegó a Colombia en 1967, con el fin de realizar un ensayo o pilotaje en el Departamento de Norte de Santander, en la ciudad de Pamplona, con la finalidad de que los estudiantes de las zonas rurales logran hacer un ciclo escolar completo, lo cual hace referencia a terminar su primaria, ya que no se culminaba porque los estudiantes abandonaban la escuela en época de cosecha y se insertaban en las labores agrícolas de sus padres.

Dado lo anterior, se promovió el uso de la educación individualizada y activa que se desarrollaba a través de fichas y guías didácticas elaboradas por los maestros, estas fichas respetaban el ritmo de cada uno de los niños y sus necesidades individuales de aprendizaje, por lo cual se creó la promoción anticipada de un grado a otro sin importar el calendario escolar.

Al mirar la experiencia educativa de Escuela Unitaria, en 1975, se evaluó la respuesta y sus

¹ Organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura; organismo especializado del sistema de las Naciones Unidas (ONU). Este organismo crea condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, fundado en el respeto a los valores. Así mismo, contribuye a la conservación de la paz y a la seguridad mundial, mediante la promoción de la cooperación entre las naciones a través de la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la información.

resultados mostraron dificultades tales como que las guías y fichas eran descontextualizadas y había poca capacitación para docentes en ejercicio rural. La experiencia de “Escuela Unitaria” se convirtió en la condición de posibilidad en Colombia para generar una nueva vivencia que fue liderada por Vicky Colbert², donde al evaluar dicho programa y siendo base, surge un modelo de enseñanza para la ruralidad, nombrada “Escuela Nueva”, la cual conservó enunciados de la pedagogía activa y con los aportes teóricos de María Montessori, John Dewey y Decroly, conservando principios básicos, tales como los niños aprenden mejor por medio de situaciones que viven y experimentan.

El programa de enseñanza de “Escuela Nueva” fue acogido como modelo para las zonas rurales dentro de las Políticas de universalización de la primaria que venía desarrollándose desde 1961 por la Unesco, donde se quería que las escuelas rurales participaran de la estrategia. Se tomó una muestra de escuelas rurales las cuales sirvieron como escuelas piloto o escuelas demostrativas, en las que se desarrollaría la metodología y se crearían estructuras administrativas y de capacitación a fines con el modelo, además los docentes involucrados se capacitarían siendo “Multiplicadores” de la experiencia o promotores pedagógicos, dichas escuelas piloto fueron 500, las cuales fueron apoyadas financieramente por la AID (Asociación de Desarrollo Internacional).

En este sentido encontramos que la Escuela Rural El Chuscal hoy Institución Educativa Rural

² Directora de la Fundación Escuela Nueva, educadora bogotana conocida internacionalmente por crear el modelo pedagógico Escuela Nueva en 1978. Nacida en Estados Unidos, socióloga de la Universidad Javeriana y tiene dos maestrías, una en sociología de la educación y otra en educación comparada, ambas de Stanford. Al regresar a Colombia comenzó a trabajar con maestros rurales que enseñaban en las escuelas primarias unitarias, donde había un solo profesor para todos los grados y materias. Junto con el pedagogo norsantandereano Óscar Mogollón y la asesora de Usaid Beryl Levinger, Colbert diseñó un modelo pedagógico -que bautizaron Escuela Nueva- que buscaba volver a los niños en actores participativos (en vez de sujetos pasivos) del proceso de aprendizaje y a los profesores en sus guías. No se trataba de una filosofía educativa nueva, pero su implementación resultó especialmente útil en ambientes rurales donde la educación era precaria y donde el índice de deserción escolar era alto, al ayudarles a los profesores a enseñar múltiples niveles en salones de clases donde debían convivir niños de distintas edades.

Dolores e Ismael Restrepo, ubicada en la Vereda El Chuscal, en el Municipio de El Retiro, Departamento de Antioquia, Colombia (ver anexo); en 1984, se vinculó al programa como escuela piloto y se convirtió en un espacio de producción de saber pedagógico, es decir, un lugar donde los maestros y los directivos de la época se apropiaron de una metodología que estaba en proceso de implementación, pero que a su vez estos maestros y directivos en ese proceso construyeron una metodología para la enseñanza en la ruralidad con un fuerte énfasis en la formación de nuevos ciudadanos a través de la formación en valores cívicos y sociales mediante el gobierno escolar.

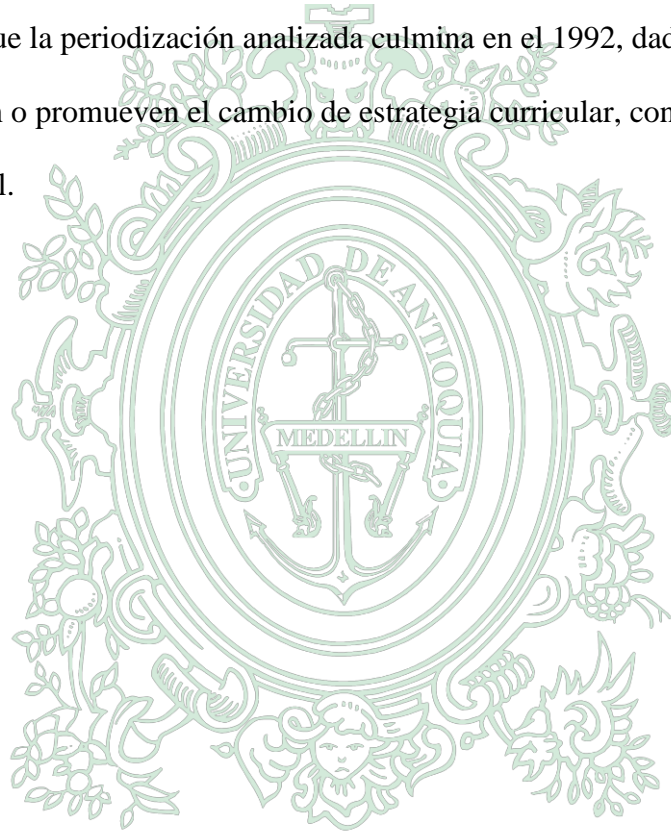


Figura 1. Ubicación geográfica de la Vereda El Chuscal, en el Municipio de El Retiro en el Departamento de Antioquia, Colombia. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/El_Retiro_\(Antioquia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Retiro_(Antioquia)).

En este proceso de pilotaje de la metodología de “Escuela Nueva”, que se llevó a cabo en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, durante la periodización de 1984 – 1992, es donde interesa ver que prácticas sobre la enseñanza para la ruralidad emergieron, qué saberes se apropiaron y se produjeron con respecto a la relación ruralidad – enseñanza - escuela y qué sujeto rural escolarizado se configuró.

Dado lo anterior, en esta periodización 1984-1992, este estudio se hace pertinente, puesto que fue allí donde se adoptó y se apropió la metodología, donde es preciso irnos al pasado para mirar el presente y así poder ver, mostrar e identificar los saberes y los sujetos rurales escolarizados visualizando la tensión entre la escuela rural con la metodología de escuela nueva.

Cabe mencionar que la periodización analizada culmina en el 1992, dado que la escuela sufre cambios que permiten o promueven el cambio de estrategia curricular, convirtiéndose en escuela graduada o tradicional.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

2. Antecedentes

Para efectos de este estado del arte, se realizó un rastreo de diferentes investigaciones a nivel internacional, nacional y local, relacionadas con el Sujeto rural escolarizado, la ruralidad y la escuela en la apropiación de la metodología de Escuela Nueva, buscando ir tras la huella de los temas de investigación que estén cercanos al objeto de estudio de este trabajo investigativo, con el cual se pretende mostrar una generalidad de indagaciones y campos de estudio que se inscriben en la relación escuela, infancia y ruralidad, donde se hace una clasificación en términos de agrupamientos de la literatura existente sobre Infancia, ruralidad y escuela: una metodología en movimiento en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo 1984-1992. El estado del arte se mostrará en términos de agrupamientos de trabajos de investigación encontrados a nivel internacional y nacional.

2.1 A nivel Internacional

En la Relación Infancia, Escuela y ruralidad en el país de México, a partir de tres investigaciones podemos observar la tendencia investigativa acerca de las políticas educativas para el mundo rural, donde muestran como a través de programas liderados por el estado se crean mejoras para la educación básica del medio rural.

En el trabajo de Investigación Marco Calderón Mólgora, *La ciudad en el campo: Construcción del estado y cambio cultural en México: 1920-1940*, se muestra cómo las élites políticas impulsaron un cambio cultural de grande dimensión, hacia los habitantes del campo ya que, a juicio de los intelectuales y políticos de la época, estos carecían de cultura. A través de la Secretaria de Educación Pública (SEP) el gobierno federal destinó significativos recursos a la Educación rural para crear ciudadanos, modificando sus costumbres y sus tradiciones; aunque la

educación rural estuvo pensada de manera diferente a la urbana, lo que se implanto fue una educación basada en lo urbano, con derechos y obligaciones de forma civilizada sólo posibles en la ciudad.

Otro trabajo titulado: *Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910*, de Ariadna Acevedo Rodrigo, muestra como en décadas pasadas la educación rural en el Porfiriato, nombre con el que se le conoce al régimen político que precedió al estallido revolucionario de 1910, dio origen para que el gobierno diseñara una política educativa para el mundo rural, la creación de un número considerable de escuelas elementales sostenidas por el gobierno municipal y estatal, así como la creación de las primeras normales, la producción de libros de texto y la introducción de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura.

La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945, de Alicia Civera; muestra lo que hizo la escuela revolucionaria para promover el desarrollo económico de los campesinos y los resultados que obtuvo luego de que el gobierno impulsará dicha reforma, colocando en la balanza el peso que tuvo la enseñanza agrícola y el cooperativismo dentro del programa de educación rural.

En Argentina, luego de analizar tres investigaciones podemos observar la tendencia investigativa acerca del desarrollo económico que promovió la exportación a través de la enseñanza de modelos agrícolas del país.

En la investigación *Política, instituciones y prácticas de acceso a la educación primaria rural en el norte de Córdoba, Argentina, durante la primera mitad del siglo XX*, de Elisa Cragolino, muestra el acceso a la educación primaria rural en el norte de la provincia Córdoba, Argentina. Su población es en su mayoría rural, aproximadamente un 90% y según los últimos estudios

censales el 98% de la población entre 6 y 12 años está escolarizada. Aunque esto es actual, para llegar a esta cobertura, la experiencia escolar tuvo que sufrir un proceso de transformación en sus estructuras sociales, estructurales y simbólicas, dado que la configuración del sistema se produjo en el marco de ciertas políticas no solo educativas, sino vinculadas a los proyectos de desarrollo económico y social de las zonas rurales.

Otro trabajo de investigación Política de investigación agraria en la Argentina. *El caso de la región pampeana, 1875-1916*, de Talía Violeta Gutiérrez, plantea como la región pampeana de Argentina desde 1880 tuvo una de las más formidables expansiones agroexportadoras donde se veía como una alternativa de civilización y donde se incrementaron proyectos de enseñanza basados en lo agrícola, articulando el desarrollo económico nacional y definiendo el estatus del resto de sus regiones.

Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadora, 1899-1936, de Adrián Ascolani, nos muestra como Argentina desde el último tercio del siglo XIX, logra desarrollar una producción expansiva conformando una sociedad nueva, predominantemente migratoria. La agricultura se convirtió en un afianzamiento económico, luego de la coyuntura compleja iniciada con la desarticulación comercial durante la guerra mundial.

También, en el país de Brasil, luego de analizar tres investigaciones podemos observar la Tendencia investigativa acerca de “la formación de maestros para la zona rural del país”.

La cultura escolar en escuelas étnicas rurales: experiencias de comunidades polacas e italianas en Santa Catalina, Brasil (1900-1930) por Giani Rabelo y Marli de Oliveira Costa, se describe la cultura escolar en dos escuelas fundadas por inmigrantes europeos a comienzos del siglo XX, que años más tarde fueron heredadas a la jurisdicción del gobierno del estado. Allí

muestran como las escuelas comenzaron en casas o lugares cedidos por agricultores y los maestros eran hombres que sabían sólo leer y escribir, con características de los inmigrantes; estos alumnos no solo estudiaban, sino que trabajaban en el campo, lo cual causaba ausencias y eran sometidos a castigos y maltratos. Luego con el proceso de la nacionalización, la escuela tomo otro rumbo, las plazas docentes se asignaron a personas con lengua portuguesa, dando un giro a la escolarización, donde se construyeron nuevas culturas rurales dentro y fuera del ambiente escolar.

Otra investigación sobre *Instituciones y prácticas en las escuelas rurales del sur de Brasil*, por Flavia Obino Correa Werle y Ana María Carvalho Metzler, demuestra como a finales del siglo XIX y principios del siglo XX el modelo de exportación en América Latina presenta un pleno agotamiento y en su lugar entra una nueva estructura político-económica sobre la base de una industria que interfiere sobre la diferencia entre lo urbano y lo rural. A partir de esto se presenta una comparación entre las representaciones de las zonas rurales y urbanas, en referencia a la situación escolar y demográfica, analizando las escuelas rurales de primeras letras y las escuelas para la formación de maestros rurales.

Imperialismo, educación rural y dualidad pedagógica en Brasil, 1946-1951, de Sonia Regina de Mendosa, habla sobre que, en las sociedades de clases, los sistemas de enseñanza están marcados por la dualidad como expresión asimétrica de las relaciones sociales y de poder, donde adquiere relevancia la enseñanza agrícola siendo analizada la supuesta existencia de un solo modelo de enseñanza para la educación rural.

De igual modo, en Chile, podemos observar la tendencia investigativa acerca de la escuela como Institución socializadora y como política pública para la nación.

En el artículo de revista titulado: *Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la*

ruralidad de Gladys Villarroel Rosende y Ximena Sánchez Segura, de Valparaíso, Chile, muestran que a pesar de que la familia es el primer agente socializador durante la niñez, actualmente ésta ya no desempeña el rol socializador totalizante, pues otros agentes han asumido muchas de sus funciones; uno de estos agentes es la escuela citando que tanto la familia como los niños y niñas estudiados, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educativas.

También, Macarena Ponce de León A, Francisca Rengifo S. y Sol Serrano P. hablan acerca de que *la educación rural en el siglo XIX* aparece como objeto de análisis histórico, donde es preciso analizar la categoría cuando ella “la escuela rural” se encuentra en construcción, siendo la escuela un concepto institucional y como política pública que recién comienza.

Igualmente, Luis Castro C; Carolina Figueroa C. y Benjamin Silva T. en la investigación *Estado nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino del Norte de Chile (Tarapacá 1880-1930)*, hablan acerca del comportamiento del sistema primario público chileno entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX estuvo marcado por las políticas que tendieron a aumentar la cobertura, donde se tuvo como objetivo fomentar la práctica política educativa de carácter estatal y como principal propósito, incorporar y corregir a los sectores populares, institucionalizando las familias y vinculando a la comunidad.

Así mismo, Juárez (2012), al hablar sobre *Educación Rural en Finlandia: experiencias para México*; reconoce que modelos educativos exitosos en unos escenarios, no garantiza que sea lo mismo en todos, pero al identificar sus fundamentos y prácticas, es posible reconocer aquellos que pueden ser contextualizados y replicarlos como en el caso del país mexicano.

También, Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, en su investigación *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: traumas preexistentes y políticas innovadoras*, se analizan las características centrales de la gestión escolar en zonas rurales de extrema pobreza, las

expectativas de escolaridad en las comunidades, la precariedad institucional de las escuelas, caracterizadas por el frecuente cambio de maestros y su ausentismo, las prácticas de supervisión escolar orientadas al control burocrático y corporativo. Las políticas innovadoras, en especial el sobresueldo al buen desempeño docente y la reorientación de la función de supervisión, se analizan a la luz de los traumas preexistentes del servicio y se discuten las implicaciones para la reestructuración de la gestión escolar propuesta.

2.2 A nivel nacional

En cuanto a las investigaciones nacionales, se encuentra, la investigación *Escuela y ruralidad: educación y praxis en el actual contexto* de José Leonardo Pradilla González, del Municipio de Alpujarra (Tolima), el autor muestra las concepciones de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, acerca de las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Técnica La Arada (Ietla), del municipio de Alpujarra (Tolima). Los participantes fueron docentes en ejercicio dentro de las sedes rurales de la institución educativa, la directora, algunos estudiantes y padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa. Se encuentra que los actores involucrados en la práctica, coexisten varios modelos pedagógicos, no contextualizados a la ruralidad. En cuanto al desarrollo de competencias laborales y personales, se necesita el diseño de estrategias unificadas dentro del sistema de evaluación institucional; que corresponda o de respuesta a la propuesta rural presente.

Además, encontramos la tesis de maestría de María Eugenia Maldonado *La escuela como contexto vital, la nueva ruralidad un pretexto para incluir-nos*, de Armenia (Quindío), donde encontramos la inclusión educativa, hacia una ruptura de la política pública, pase a ser, política de vida en el contexto rural, planteando un horizonte de posibilidad: escuela rural, comunidad de

aprendizaje dada para situar la inclusión escolar.

También, existen dos investigaciones en Colombia donde se examinaron bajo diferentes enfoques la práctica pedagógica en nuestro país, la primera es la realizada por Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina, *“Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946”*, en ella analizan las transformaciones de las prácticas pedagógicas en el periodo mencionado, desde la perspectiva de la apropiación y Adecuación de la pedagogía pestalozziana, la pedagogía activa y los saberes experimentales modernos.

La segunda es la tesis doctoral de Martha Cecilia Herrera (1999) *“Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951”*, en ella centra su análisis en la hegemonía de la Escuela Nueva en Colombia, en la primera mitad del siglo XX, examinándola como movimiento internacional, siguiendo con la trayectoria escolanovista en Colombia evidenciando la influencia ejercida por dicho movimiento en las reformas educativas emprendidas por el estado colombiano, durante el periodo de la republica liberal (1930- 1946).

Con relación a la educación rural se encuentran estudios como el desarrollado en el año 2004, por la FAO y la UNESCO entre otras organizaciones, sobre la educación rural en siete países de América Latina; a nivel nacional está el estudio realizado por Chaves, Heredia, & Ángel en el 2010 denominado *“Las desigualdades educativas en Colombia”* y el *“Estudio sobre la educación rural en Colombia”* realizado por Mauricio Perfetti en el 2004, los cuales están basados en variables cuantitativas tales como cobertura, gasto, niveles de alfabetismo, escolaridad, promoción, repitencia y deserción, en los que la educación rural aparece por debajo de los niveles de la educación urbana. En dichos estudios se señala que ha aumentado el alfabetismo y la escolaridad pero no la calidad, siguen dándose fenómenos como la alta deserción y la baja promoción, disminución del capital humano por la migración de jóvenes en

busca de mejores oportunidades debido a problemas como la pobreza y el conflicto en algunos casos.

Otro trabajo de investigación realizado en Colombia, es el *proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social* de Rodrigo Parra Sandoval, el cual muestra las innovaciones educativas en la modernización y el cambio social de la escuela en Colombia constituido por grupos excluidos, marginales y visiblemente aislados de los beneficios de la modernización, su preocupación es la conexión realidad-teoría donde la realidad es el motor que resignifica la teoría, donde no interesa el discurso teórico, sino que interesa el origen del cambio en el contexto colombiano para crear alternativas de modernización en las escuelas y en el sistema educativo colombiano.

De igual modo, y retomando las investigaciones realizadas en Colombia, podemos observar la tendencia investigativa acerca de La metodología de Escuela Nueva impartida y apropiada en el país.

En la Revista Educación y Pedagogía N° 15 y 16, en el artículo titulado: *El programa de Escuela Nueva en Colombia*, por Rodrigo Villar, demuestra a través de un análisis del modelo de Escuela Nueva basado en los principios de la educación activa, los supuestos, estrategias y evoluciones marcadas por la tensión, entre la concepción tecnológica y la concepción organizacional, da a entender las potencialidades y limitaciones de una innovación detallada a gran escala, adoptando como modelo de gobierno colombiano para la universalización rural, teniendo como meta el acceso y la retención de los niños, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje a través del cambio en el proceso de la enseñanza en la escuela y la formulación de estrategias pedagógicas basadas en los principios de la educación activa centrada en los niños.

Otra investigación sobre la metodología de Escuela Nueva es: “*Construyendo tejido social*

desde la Escuela Nueva en Colombia. Un Estudio de caso, por Suarez Díaz, Diana Carolina, del Pilar Liz, Andrea y Parra Moreno, Carlos Fernando, demuestran a través de un análisis de la educación rural, donde evidencian las realidades y dificultades de la docencia con cada uno de los cuatro componentes que articulan el modelo de Escuela Nueva: currículo, capacitación docente, comunidad y gestión educativa, incluyendo la gestión educativa por parte del gobierno en el ámbito local de la gobernanza.

También, Barrios Villeros, Jessica, Orrego Gutierrez, Natalia, Ramirez Arboleda, Dayana y Serna Alvarez, Paula Andrea; hablan acerca de “*La inclusión en Escuela Nueva*”, donde dan a conocer y analizar de manera detallada el proceso y la metodología de enseñanza- aprendizaje en el Centro Educativo Rural La Morelia en el Municipio de Concordia, el cual ejerce su labor bajo la apropiación de la metodología de Escuela Nueva, allí se evidencian las prácticas pedagógicas, el proceso de inclusión y como las condiciones físicas y humanas permiten un adecuado desarrollo en la formación de niños y niñas capaces de responder a las condiciones y retos que se deben de enfrentar en lo personal, lo académico y lo social.

Así mismo, González, Regalado y Jiménez (2015) en su investigación *La pedagogía activa como modelo educativo Escuela Nueva en Boyacá: El caso de dos municipios*, llegan a dos conclusiones que le son de interés a esta investigación; los importantes avances en las relaciones escuela-comunidad y la construcción de ciudadanía y valores como una de sus fortalezas. De estos dos elementos se hace mención en esta investigación al momento de indagar el vínculo comunidad-escuela y cuando expone la necesidad de una educación que vale por el desarrollo integral de los educandos a partir del respeto por los valores ciudadanos.

Además, la Universidad Pedagógica Nacional Colombia, en su investigación *Ruralidad y escuela rural*; hace una aproximación al concepto de ruralidad y a las implicaciones que tiene

este concepto en la actualidad en aspectos como territorio, medio ambiente, multiculturalidad y organización social; describe también algunas características socioeconómicas del sector, tenencia de la tierra, pobreza, educación. También, se aproxima al campo de la educación rural tanto en la experiencia colombiana como en el plano latinoamericano, además se hace una justificación de un programa de educación rural en la U.P.N.

Después de revisar el panorama de antecedentes de trabajos investigativos que se han preocupado por analizar la relación entre escuela y ruralidad, podemos observar que pocos de éstos se han ocupado por ver la relación entre la escuela rural y lo que fue la apropiación.

De la metodología de escuela nueva para ver y mostrar las prácticas, los sujetos y los saberes que se configuraron.

2.3 Pregunta de investigación

Teniendo así, un panorama contextual e investigativo, esta investigación tiene como propósito reconocer la implementación y apropiación de la metodología de Escuela Nueva en el proceso de formación del sujeto rural escolarizado; durante la periodización de 1984-1992 (donde se vinculó la metodología y donde finalizó su implementación en la escuela); es por ello, que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué saberes y qué sujetos se configuraron con la apropiación de la Metodología de Escuela Nueva en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo entre 1984–1992?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar desde una perspectiva histórica los saberes y los sujetos que se configuraron con la apropiación de la Metodología de Escuela Nueva en la institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo entre 1984 al 1992 para la enseñanza en la ruralidad.

3.2 Objetivos Específicos

Identificar los saberes pedagógicos que se produjeron para la enseñanza en la ruralidad entre 1984 – 1992 con la implementación y la apropiación de la metodología de Escuela Nueva.

Caracterizar qué sujetos infantiles y maestros para la infancia de la ruralidad se configuraron en la escuela en el periodo de 1984 – 1992.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

4. Marco Teórico/Horizonte Conceptual

El proyecto de investigación Infancia, Ruralidad y Escuela: una metodología en movimiento en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo 1984-1992, se apoya en las construcciones teóricas producidas bajo diferentes lentes que permiten mirar el objeto de estudio. El marco teórico se tejió con los conceptos de “escuela”, “Infancia” y “ruralidad” los cuales permitieron un acercamiento al objeto planteado y la noción de “práctica pedagógica” aportó a esa manera de ver la escuela y al maestro como productores de saber.

Para comenzar, miraremos el concepto de *Infancia* entendiéndola como una realidad construida en una sociedad, en un momento histórico con funciones, valoraciones y significados diferentes.

La infancia es una determinada forma de ser del pensamiento y por lo tanto determina conocimiento; lo que pensamos está ligado a las experiencias anteriores, como las prácticas sociales y políticas que se viven, es así que, las diferentes formas como la infancia fue representada en la modernidad (Ariès, 1986, p.5.), señalan que se trata de una categoría histórica y cultural, que expresa las tensiones y sentimientos a partir de los cuales se construyen modos bien específicos de la relación que los adultos tejen con los más nuevos – los recién llegados al mundo en palabras de Arendt (1996, p.185.)- en un determinado momento y sociedad.

Entre los siglos XV y XVIII, surge una nueva concepción de infancia en la cultura occidental, ocurre una transición y comienzan a emerger dos sentimientos de infancia que es lo que Ariès denomina “Mignotage “ el cual permite reconocer cierta especificidad del niño y se despiertan algunos sentimientos o actitudes femeninas: como el cuidado de la madre y de las “nurses” demostrando la dependencia personal del niño hacia el adulto y la necesidad de ser cuidado y protegido por éste, es decir, que surge el sentimiento de amor maternal y a partir de ese suceso se

denomina al niño como un ser moralmente heterónomo, lo cual significa que está bajo la autoridad y dependencia de otro.

El infante se convierte en objeto de estudio y de normalización para así ser escolarizada, los pedagogos y la escuela centran su interés en el infante; partiendo de la idea que los niños son seres maleables, tablas rasas, materiales en bruto que se pueden pulir y transformar. Dicho proceso ubica y crea al infante dentro de un grupo social, da pie a proteger, amar y considerar a los niños como seres heterónomos, la escuela entra a jugar un papel importante: Infantilización y Escolarización comienzan a ser dos cuestiones paralelas y complementarias que sobreviven a través de la historia.

Desde el punto de vista teológico y antropológico los niños y las niñas comienzan a ser vistos como seres perfectibles, formables y, por lo tanto, necesitados de educación, en tanto sujetos de cuidado y protección, el infante se va convirtiendo en un asunto que resulta ser responsabilidad de los adultos.

Además, en palabras de Carli, S. (1999), “la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si existe una prolongación de la vida...” (p.31.), es aquí en este concepto, que se apoya dicho proyecto, donde en la construcción de lo social, ese sujeto, permitió evidenciar su formación desde la experiencia de la metodología en la ruralidad.

Leer la infancia, es un interés latente de los últimos años donde se tiene en cuenta los fenómenos socioculturales y las transformaciones que se vienen dando en las subjetividades de los niños y niñas. Es así que interesa en este estudio mostrar el infante rural, donde este niño construyó su proceso educativo, donde fortaleció su vida social y donde elaboró su historia en la ruralidad.

En este sentido la “ruralidad” está determinada por las condiciones sociales e históricas de

cada época, social por la construcción que se hace entre los sujetos involucrando su cultura, valores, saberes, prácticas, costumbres e ideologías.

Según Suárez y Tobasura (2008) Plantean lo rural desde lo dualista, lo monista, el Continuum urbano-rural, Lo demográfico, lo territorial y la nueva ruralidad, pero para el análisis de este proyecto aporta desde

...la simbólica que concibe lo rural como un conjunto de formas, acciones y significados de la vida en el campo, propias de quienes viven allí, es decir, producto del proceso histórico de construcción y producción material, cultural y simbólico de la sociedad (p.234).

Es así que, la ruralidad contiene dos perspectivas que han tomado fuerza, ellas son el enfoque de la nueva ruralidad y el enfoque territorial; El enfoque de nueva ruralidad como una nueva lectura de “lo rural que se centra no en las necesidades como carencias sino sobre las potencialidades” (Londoño, 2008, p.14). Esta, reconoce la riqueza de los recursos del territorio, teniendo en cuenta la reestructuración geoeconómica y geopolítica del mundo globalizado.

El enfoque territorial es una

...perspectiva del territorio entendida no sólo en su dimensión espacial, sino también en lo histórico-cultural, socio-económico, político y ambiental, que permite visualizar y comprender los asentamientos humanos, las interrelaciones entre lo rural y lo urbano, su sentido, sus lógicas y las múltiples opciones que ofrece tanto en el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales, como en el de actividades no agrícolas en el medio rural (Londoño, 2008, p.15).

Este enfoque asume lo rural más allá del espacio geográfico construido históricamente, lo cual se contrapone al enfoque de la nueva ruralidad. Si pensamos lo rural desde el enfoque territorial implica reconocer que en el contexto rural existe una cultura con ideologías, costumbres,

prácticas sociales y saberes propios, lo cual podría llamarse códigos culturales concretos (vocabulario, costumbres, comportamientos), es por ello que podríamos decir que lo rural va ligado a la educación y por ende a la escuela, las políticas educativas para la educación rural deberían ser más específicas y el modelo educativo existente y predominante no incluye acuerdos en torno al contexto específico rural. Ahora bien, según Valcárcel (2011) lo rural se ha entendido como un lugar donde se lleva a cabo la actividad agrícola, con poca población y aislamiento geográfico, cuya cultura se define en términos de oposición a la cultura urbana (p.158).

Es así que por mucho tiempo lo rural se ha mirado desde la configuración cultural y la configuración del sujeto que vive allí, añadiéndole características como el amor a la tierra y su arraigo por la agricultura y su entorno, también los sociólogos definen lo rural desde lo demográfico, lo geográfico y lo cultural.

Así mismo, en 1994, se llevó a cabo un cambio radical en la Ley 115/94, donde no se tenía en cuenta la diferencia entre las necesidades educativas existentes entre el sector rural y el sector urbano, es así, como consecuencia de esto, que se elaboró en junio de 1996 el “Contrato Social Rural” el cual contenía algunos lineamientos para la modificación de la escuela rural.

El término ruralidad adquiere una multiplicidad de acepciones, dependiendo del contexto en el cual y para el cual sea usado. Por otra parte, muchas áreas de las ciencias y del conocimiento se han encontrado ante la necesidad de precisar el alcance de este término para hacer posible la comprensión e interpretación de los hechos que están ligados al contexto en el que sucedan. De este término depende de manera importante la apropiación de los mismos. La investigación en educación es uno de los campos de las ciencias que más ha incursionado en temas donde el contexto adquiere un grado de importancia significativo, en la medida en que los hechos y resultados dependen de forma significativa del contexto en el cual se desarrollen.

La necesidad de definir el término rural parte de replantear la discusión desde otras perspectivas diferentes a los conceptos relacionados en forma casi exclusiva con la ocupación y la economía de los pobladores del campo o, de la percepción de que rural era igual a agrícola y agrícola era igual a rural (Dirven, Echeverri, Sabalain, Rodriguez, Candia, Peña y Faiguenbaum, 2011, p.123). Concebir lo rural como un mundo más complejo que exclusivamente agrícola, por donde transitan personas, bienes y servicios desde ambas zonas, la rural y la urbana, se comienza a poner más énfasis en el territorio.

Las Naciones Unidas, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (CEPAL, 2011) presenta la síntesis de cinco criterios para definir los límites entre lo rural y lo urbano:

Demográfico: localidades que poseen un número de habitantes entre los 200 hasta los 30.000, o una densidad poblacional entre 100 y 500 habitantes/Km².

Político-administrativo: algunos centros administrativos de la división política de un estado que tienen una jerarquía menor y, generalmente, están ubicados fuera de las capitales distritales, de provincias o municipales.

Funcional: se consideran el grupo de aquellas unidades administrativas, en las que no se cumplen algunas normas o funciones definidas, como trazos de calles, equipamiento básico, infraestructura, servicios públicos, entre otros.

Económico: considera a los centros que carecen de un grado de desarrollo de las actividades productivas secundarias pertenecientes a la industria, transforman los recursos del sector primario, como es el caso de los alimentos, y terciarias, del orden de prestación de servicios para satisfacer necesidades humanas relacionadas con la comodidad y el bienestar.

Legal: según como este definido por la ley, sin considerar cantidad de habitantes, densidad u otro criterio.

Además, el estudio de la CEPAL (2011) señala que para el caso colombiano se reconoce la información sobre ruralidad con un criterio administrativo, según los reportes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

La ruralidad para el operativo censal, se considera la población que vive en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal (CEPAL, 2011, p.86).

Por otro lado, El Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos (2010-2014)” orienta sus acciones a reconocer y a contribuir en cerrar las brechas existentes en la sociedad, con especial atención al caso de las zonas urbanas y rurales, a través de decisiones con enfoque territorial, cuyo eje central fue la educación (p.187).

De igual manera, Boix (2003) dice: “El alumno rural maneja una cultura diferente a la escuela, a los libros de texto y al maestro” (p.143), aprenden con modelos de enseñanza flexible, con adaptaciones curriculares, metodológicas y de tiempo para la población rural en la oferta educativa. Entre ellos se encuentra el PER (Proyecto Educativo para el sector Rural) el cual comenzó en 1996 durante las marchas campesinas, las cuales reclamaban una mayor atención hacia la comunidad rural.

Al mismo tiempo, Masschelein y Simons (2014), citan: “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse” (p. 4).

Reinventar la escuela significa, en el mundo actual, “hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» ... para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación” (p.4).

Finalmente, la escuela es el lugar donde se producen conocimientos y saberes, pero también se evidencian prácticas y se configuran esos sujetos que viven allí, retomando a Alberto Martínez Boom (2015) “La escuela es un acontecimiento histórico” puesto que en ella se viven prácticas

no sólo educativas sino vivencias de poblaciones y contextos variados; donde se vive la apropiación de lo educativo por circunstancias fortuitas e inesperadas, apoyadas en sucesos políticos, económicos y sociales a los que se encuentra expuesta, como si su razón de ser estuviese siempre determinada por condicionantes externos.

Ahora bien, en la escuela se evidencia la práctica pedagógica, ésta, en sentido amplio, es un asunto que requiere de una práctica discursiva de un sujeto (maestro) y de unas prácticas específicas en los procesos que se desarrollan en el espacio educativo.

La práctica pedagógica se entiende entonces como un escenario móvil y dinámico, que confronta las verdades de los maestros y además despliega oportunidades para reconocer preguntas, novedades, retos, tensiones, frustraciones, temores y alternativas en el encuentro con los niños, las niñas, jóvenes y con el contexto, no pretendiendo tener la última palabra, por el contrario dando lugar a su propia formación y transformación y a la producción de otros saberes que no solo se refieren a ámbitos disciplinares o científicos sino a saberes pedagógicos, metodológicos y en este caso sobre la ruralidad...

Al mismo tiempo, la práctica pedagógica como escenario para la producción de un **saber pedagógico**, le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia, en tanto que se plantea un maestro capaz de establecer relaciones con la pedagogía, la ciencia, la cultura, la política y la comunidad (Rodríguez y Echeverri, 2004, p.69). Aquí reaparece la idea de la experiencia como reflexión, que además le da un lugar activo y constructivo al maestro y maestra, de modo que su experiencia le permite interpelar otras instancias del saber. Al respecto la profesora Aracelli de Tezanos, plantea que el saber pedagógico es aquel que:

Emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica [y] surge en una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio, donde la práctica

se constituye en la cotidianidad, ...la reflexión en el proceso... que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio y, por último con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión (De Tezanos, 2006, p. 52).

Como lo expresa De Tezanos, el saber pedagógico tiene como una de sus superficies de constitución la práctica misma en estrecha relación con el ejercicio reflexivo y la tradición. De esta manera el saber pedagógico se produce en el contacto con lo "real" y lo cotidiano, en el espacio y tiempo cuando el maestro y la maestra se enfrentan a sus clases, a las planeaciones, a los procesos de evaluación, a la lectura de contextos, a la construcción de materiales didácticos y a las interacciones entre estos y otros procesos relacionados con el educar y el enseñar, que terminan aterrizando en la reflexión, la escritura y la discusión. Desde esta perspectiva el saber pedagógico se entiende como saber abierto, plural que no se restringe a procesos de investigación formal, pero si posee una sistematicidad que se concreta, en palabras de Tezanos "en la reflexión crítica expresada en la escritura" (p.56)

En respuesta a estos propósitos desde la presente tesis se intenta ver la producción del maestro en la enseñanza rural, aquí la práctica, tal y como es concebida, ofrece posibilidades propias de cómo es la experiencia y el encuentro con otros, igualmente la práctica pedagógica es un escenario para la construcción de saberes y de conocimientos que permite la configuración de posturas críticas, de estrategias de enseñanza, de apuestas alternativas frente a la educación, en este caso de una infancia rural escolarizada.

5. Diseño Metodológico

5.1 Tipo y Enfoque de Investigación

El presente trabajo de investigación se inscribe en la línea de Historia, cultura y sociedad de la Maestría en Estudios en Infancias. Para iniciar es preciso aclarar el reconocimiento de la memoria de algunos autores sociales como son maestros, alumnos y comunidad vistos como motores y herramientas para describir las características del infante en la implementación y apropiación de la metodología de Escuela Nueva en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, entre 1984- 1992.

Así mismo, el camino escogido, encuentra su mejor expresión en la noción de memoria activa del saber pedagógico, formulada por la profesora Olga Lucia Zuluaga, la cual articula las apuestas por reconocer en la memoria e historias orales de los actores sociales, vías claves para identificar las prácticas educativas que hicieron posible la apropiación de la metodología (EN) en el periodo 1984- 1992.

Es así, como la noción de memoria activa del saber tomada desde Zuluaga, nos ayuda a comprender que solo es asequible recopilar una verdadera información histórica (2005), cuando los recuerdos no solo pertenecen a una persona e individuo, son posibles cuando estos recuerdos pertenecen a una comunidad que lo expresa, la cual allá compartió esas experiencias vividas a través de los años o circunstancias; por ello, tomaremos las narraciones históricas de maestras, alumnas y comunidad, que vivieron la experiencia de la apropiación de la metodología (EN), tomando la apropiación como lo expresó en el marco teórico, bajo las nociones de Zuluaga, donde esta apropiación no es solo la recepción de las ideas, de los saberes, de los métodos, sino la acción sobre lo que llegó, sobre esa metodología, como se instauró y como la comunidad generó acciones sobre sus principios. “La memoria activa del saber pedagógico es el conjunto de

problematizaciones, nociones, conceptos y objetos de saber que cobran presencia en la actualidad del saber pedagógico, como asunto del saber cómo de poder” (Zuluaga, 2008, p. 153).

Por otro lado, la noción de apropiación es útil porque permite ver lo que llegó a la escuela como pilotaje para la enseñanza rural y lo que en esta escuela se produjo para la enseñanza rural en Colombia y América latina. En este sentido la apropiación de un Saber implica:

Hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es por tanto un proceso que pertenece al orden del saber cómo espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico (Zuluaga, 1997, p. XIV). ... la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega. ... De esta manera, los saberes adoptados se incrustaron en nuestras propias condiciones (Zuluaga, 1997, p. 15).

En este sentido, *apropiar* entraña modelar, adecuar, retomar, atrapar, utilizar para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. En el examen de este proceso, la recomposición del conocimiento está asociado a dispositivos de poder, cuya comprensión no responde a las concepciones tradicionales que reducen los cambios del conocimiento científico a simples mecanismos evolutivos y acumulativos; por el contrario, para Zuluaga analizar “un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber” (Zuluaga, 1997, p. XIV)

Al mismo tiempo, el trabajo de investigación tiene por objeto contribuir desde un nivel descriptivo, empleando el enfoque de investigación histórico – pedagógico con herramientas arqueológicas usadas en trabajos de investigación por el GHPPC como son la memoria activa del

saber pedagógico, la apropiación y las matrices.

A su vez, el tipo de fuentes escogidas para la investigación, tales como las entrevistas, donde los participantes narran sus experiencias bajo su memoria, nos ofrecen una comprensión de la historia oral ofrecida por las maestras y alumnas, dado que como lo cita Sandra Carli: “es a través de la escucha y registro de la memoria y experiencias de sus protagonistas, [ellos] recuperan las esferas escondidas de los registros históricos” (Carli, 2011, p.51); así, esas narraciones nos acercaron al pasado, generando el tejido que construyó la vida de la comunidad, identificando situaciones, vivencias, experiencias de la apropiación de la metodología (EN).

Igualmente, la temporalidad desde esta perspectiva no es lineal, ni cronológica, es un tiempo tallado de sentido y significado; gracias a que el tiempo no se detiene y que permanece en la mente de las personas, fue posible ver como se configuro la serie Ruralidad-Infancia- Escuela en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo; conocer parte de aquella apropiación , donde no consiste solo en la recepción de las ideas, saberes, métodos, sino la acción sobre lo que llega, es ahí donde hacemos una apuesta y decimos que se produce saber pedagógico, se forma un sujeto, en éste caso un sujeto rural escolarizado.

De igual forma, la historia de la educación y la pedagogía no asume la realidad como una cosa dada y situada en el pasado. Sino que ve la historia como una posibilidad para comprender el presente y aportar en sus debates, es así como la presente tesis de investigación se asume como un análisis histórico sobre la infancia, escuela rural y producción del maestro en la institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, del municipio de El Retiro a través de la noción de memoria activa del saber pedagógico.

Es así, que al hablar sobre la entrevista, desde King y Horrocks (2009), la definen como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el

entrevistado); en el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema, si la entrevista es una entrevista cualitativa resulta ser más íntima, flexible y abierta (p.342).

Así mismo las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas (Grinnell y Unrau, 2007). En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistado realiza su labor con una base guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ellas; las entrevistas semiestructuradas, por su parte se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir no todas las preguntas son predeterminadas. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla, así el maneja su ritmo, la estructura y su contenido (p.432).

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto” y van estructurándose conforme avanza el trabajo, pero no es lo usual que sean estructuradas. Debido a ello, el entrevistador debe ser el propio investigador, así no tendrá categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias sin ser influidos por la perspectiva del investigador, así mismo, se deben tener en cuenta las técnicas de entrevista como manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal, así como la programación neurolingüística. 8 0 3

Es por ello que, la entrevista como herramienta para recolectar datos cualitativos, se emplea cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (por ejemplo, la investigación de forma de depresión o la violencia en el hogar)

permitiendo así, obtener información personal detallada.

Según Rogers y Bouey (2005) al igual que Willig (2008), las características de la entrevista cualitativa son:

El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas... es flexible.

1. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
2. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica.
3. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
4. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
5. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
6. La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Por otro lado, en el campo documental para la realización de la investigación, no se analizará desde los aportes de figuras representativas en el campo pedagógico, sino que se buscara hacer un análisis micro, no para mostrar lo que dijeron los autores sino para comprender para la historia de la pedagogía, el acontecimiento de saber cómo lo es la enseñanza en la en la escuela rural a través de la metodología de escuela nueva en el periodo 1984-1992 y sus relaciones con la infancia, la ruralidad y la producción del saber del maestro.

Es por ello, que es importante decir que, la construcción histórica de los problemas por investigar condiciona la búsqueda, tratamiento, elaboración y exposición del archivo con el que se trabaja (Silva, 2007, p. 174). Según el GHPPC el archivo no se considera algo inerte, una

acumulación indiscriminada de textos o papeles. El archivo recoge un conjunto de documentos que se transforman en el material de trabajo para la investigación histórica, entre los cuales se encuentran constituciones, leyes, decretos, cartas, revistas, manuscritos, reglamentos de escuelas normales, volantes, entre otros; en el caso de esta investigación, son fundamentales como las cartillas de escuela nueva en sus versiones desde su primera circulación en el magisterio colombiano y la voz de las maestras y la estudiante; por tanto, nuestra perspectiva:

... acoge los documentos, no tanto como fuente, sino como **Registro** de prácticas; el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho (Zuluaga, 1987, 30).

Teniendo en cuenta lo anterior se construyó un archivo así:

Las lecturas practicadas en esta investigación, las cuales permitieron una articulación del texto para darle un lugar dentro del documento y establecer un conjunto de relaciones entre los registros hallados, como son las narraciones de las maestras y de la alumna.

Revisión documental de textos guías, como las cartillas de la periodización 1984- 1992; impresas en 1984, 1988 y 1992; entre ellas cabe subrayar que existían solo las correspondientes a las cuatro áreas fundamentales como son matemáticas, español, ciencias y sociales; excepto en el año 1992, donde se vincularon las cartillas de agropecuarias y educación física, no por grados, sino como un soporte productivo y formativo para los maestros.

Documentos del Historial de la Institución, tales como Nombramientos de las docentes para desempeñarse como multiplicadoras de la metodología (EN), fotografías, libro de visitas

recibidas, realización de microcentros.

Documentos legales de archivos de las Administración Municipal del Municipio de El Retiro

Entrevistas realizadas a los participantes

La entrevista es un procedimiento para investigar cómo piensa, percibe, recuerda, actúa y siente la persona, es una estrategia con la cual se busca descubrir aquello que no resulta evidente en lo que él o ella hace o dice, aquello que está por debajo de la apariencia de su conducta y permite al investigador o investigadora explorar a través de acciones o palabras las nociones que construye. (Delval, 2001, p. 640).

Así mismo, las entrevistas realizadas, son entrevistas con preguntas abiertas y en profundidad, las cuales se convierten en entrevistas informales realizadas en el campo, lo cual permite una construcción del trabajo de investigación con ilustraciones con claridad. Es por ello, que con estas entrevistas, se intenta comprender la compleja conducta de los miembros de la comunidad, sin imponer ninguna categorización previa que pueda limitar el campo de la investigación.

Las preguntas de las entrevistas fueron abiertas y en modo conversación, con el fin de que las maestras, la exalumna y la comunidad, expresaran sus experiencias de lo que vivieron en su contexto escolar como efecto de la apropiación de la metodología de Escuela Nueva en la institución.

Las entrevistas implicaron una escucha atenta que me permitiera seguir la conversación y generar información pertinente para abordar la pregunta de investigación acerca de los saberes y los sujetos que se configuraron con la apropiación de la metodología (EN) en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo 1984-1992.

El espacio donde se realizaron las entrevistas siempre fue un lugar elegido por las maestras, generalmente, lugares que les recordaban lo vivido, como la institución o cualquier pedacito de

la vereda o del municipio.

En general las maestras hablaron abiertamente sobre el tema, recordando cada una de sus experiencias vividas en la escuela; igualmente la exalumna recordó con mucho cariño su experiencia de aprendizaje bajo la metodología.

Para el diseño de la entrevista realice un protocolo guía, con preguntas abiertas que les permitiera a las participantes expresar sus opiniones, contar y recordar sus vivencias, sin desconfianza, me firmaron el consentimiento informado, lo cual me generó mucha fuerza y motivación.

5.2 Momentos de la entrevista: la entrevista la hice en tres momentos.

En el primer momento, me contacté con las participantes, me presenté para generar un ambiente de colaboración, las invité a participar en el proyecto, les explique sobre el propósito de la entrevista, su uso, sus tiempos, les aclaré los principios éticos de la investigación, los cuales consisten en que la información generada en la entrevista a profundidad, será usada estrictamente para fines investigativos y académicos de esta investigación, que sus nombres serían usados en ella, si ellas lo aprobaban o bajo un seudónimo escogido por ellas, que la grabación será destruida en un lapso de tres años, que la entrevista es realizada con el fin de generar información, no de juzgar, evaluar o señalar; además, aclararles el respeto por el derecho a retirarse en cualquier momento; garantizar la confidencialidad; y finalmente, el compromiso de hacer devolución de hallazgos y conclusiones una vez culminada la investigación. Aquí, planeamos el encuentro donde realizaremos la entrevista escogiendo el lugar a comodidad de las participantes.

En el segundo encuentro realicé la entrevista, en la cual indague a través de un conjunto de preguntas, por su trayectoria de vida académica y trabajo en la institución; además de su

experiencia con niños y niñas en la apropiación de la metodología (EN) en la institución y en la periodicidad estudiada. Las preguntas fueron abiertas y a medida que las maestras relataban su experiencia, se iban introduciendo preguntas pertinentes para ampliar sus afirmaciones y consideraciones frente al tema.

En este tercer momento, se continuó con la realización de las entrevistas, donde se abordaron temas que necesitaban profundización y más claridad. Para esta entrevista, se necesitó la transcripción, lectura y análisis de la primera entrevista.

Gracias a la realización de las entrevistas, se posibilitó la recolección de información, que permitió una revisión y análisis posterior, para comprender como fue la configuración del sujeto rural y como fue el proceso de apropiación e implementación de la metodología de Escuela Nueva en la institución.

Ahora bien, la investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, allí, las personas que fueron partícipes, vivieron el proceso de la implementación de la metodología, entre ellas están:

LUGAR	NOMBRE	EDAD	PROFESION	GENERO
Municipio de La Ceja	Maestra G	68 años	Maestra Jubilada	Femenino
Municipio de El Retiro	Maestra Clo	56 años	Maestra en Ejercicio	Femenino
Ciudad de Pamplona	Maestra Pam.	50 años	Maestra en Ejercicio	Femenino
Vereda de El Chuscal.	Alumna Patri.	38 años	Ama de casa	Femenino
Municipio de Medellín	Patricia Gil	54 años	Directora de ruralidad – Gobernación de Antioquia	Femenino

La selección de las maestras fue de manera voluntaria, pero teniendo en cuenta unos criterios o característica especiales que deben cumplir la población de muestra. Estos criterios son:

Haber vivido en el municipio de El Retiro, departamento de Antioquia, especialmente en la

vereda de El Chuscal. Haber sido participe de proceso de la comunidad escolar entre 1984 – 1992. Tener un vínculo con la metodología (EN) durante la periodización estudiada.

Estos criterios permitieron que sus participantes hubiesen permanecido algún tiempo en la institución siendo participes de la metodología de Escuela Nueva, por lo tanto, tenían una percepción más clara de los aspectos indagados y de la historia de esta apropiación.

Por otra parte, cabe subrayar que la organización de las fuentes recuperadas se dio en forma secuencial, dado que el proceso de recolección de la información, se fue generando constantemente, así comenzamos con la etapa de localización y recuperación de registros, esta consistió en la identificación, recolección y descripción de las fuentes recuperadas; así mismo pasamos a la etapa de pre-lectura de la documentación, se realizó una lectura de ellos, lo cual nos sirvió como insumo para seleccionar las fuentes a utilizar, como resultado de este ejercicio se identificaron dos tensiones entre la metodología de Escuela Nueva y la comunidad, atravesados por la ruralidad y la escuela, los cuales definieron al infante rural escolarizado en este periodo de tiempo.

Otra etapa a realizar fue, la etapa de tematización documental, en esta etapa desarticulamos los contenidos, realizando un análisis donde se clasificaron por temáticas, lo cual nos permitió observar los ejes articuladores que generaron las categorías que guiarían esta investigación. Para dicha categorización empleamos unas fichas (ver anexo 2 – Figuras fichas categorización).

Tipo de documento	Datos bibliográficos	Categoría	Análisis

Figura 2. Ficha de categorización. Elaboración propia.

En consecuencia, al realizar la ficha de categorizaciones, se generaron las categorías que permitieron la elaboración de la matriz de tensión semejantes a las empleadas por el profesor Oscar Saldarriaga (2003), quien hizo uso de estas para describir la manera en que se

configuraron tanto la escuela moderna, como unas tecnologías de formación de Conceptos.

Como por ejemplo pueden señalarse las parejas de antónimos: bueno – malo, interior – exterior, sincrónico – asincrónico, individualidad – colectividad, entre otras que tienen sentido por el juego que hay entre ambos vocablos, de tal manera que la comprensión de uno de estos solo es posible, fundamentalmente, por su relación con el otro.

Sin embargo, es necesario advertir que la configuración de esas parejas no obedece necesariamente a una suerte de esencialismo que dota de sentido a las palabras. En lugar de ello, se entiende que ese juego de oposiciones resultaría derivado de unos procesos que pueden localizarse históricamente. Además, el entrecruzamiento entre esas diferentes parejas es lo que permitiría hacer visibles las tendencias que se forman y que constituirían los matices correspondientes.

A partir de esta herramienta de los ejes de tensión constituidos por esos juegos de oposición y del entrecruzamiento de dichos ejes, en el presente estudio se buscó la manera como se constituyó la serie Ruralidad-Infancia-Escuela en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo. En este esbozo personal y gracias a la revisión y análisis de la documentación y del archivo construido para la investigación, se puede afirmar que dicha serie en la Institución se configuró en el marco de dos tensiones. La primera de ellas de carácter espacial, definida por dos polos que emergieron en momentos históricos distintos, pero que se consolidan como tales en el periodo estudiado, marcando diferencias sustanciales en los modos de practicar la educación escolar y en las maneras de ser sujeto infantil escolarizado: Comunidad y Metodología de Escuela Nueva. La siguiente tensión, se refiere a la presencia y participación de dos contextos que impregnaron la educación de los infantes: la ruralidad y la escuela. El punto de articulación o el cruce de estos dos ejes tensionales es la infancia.

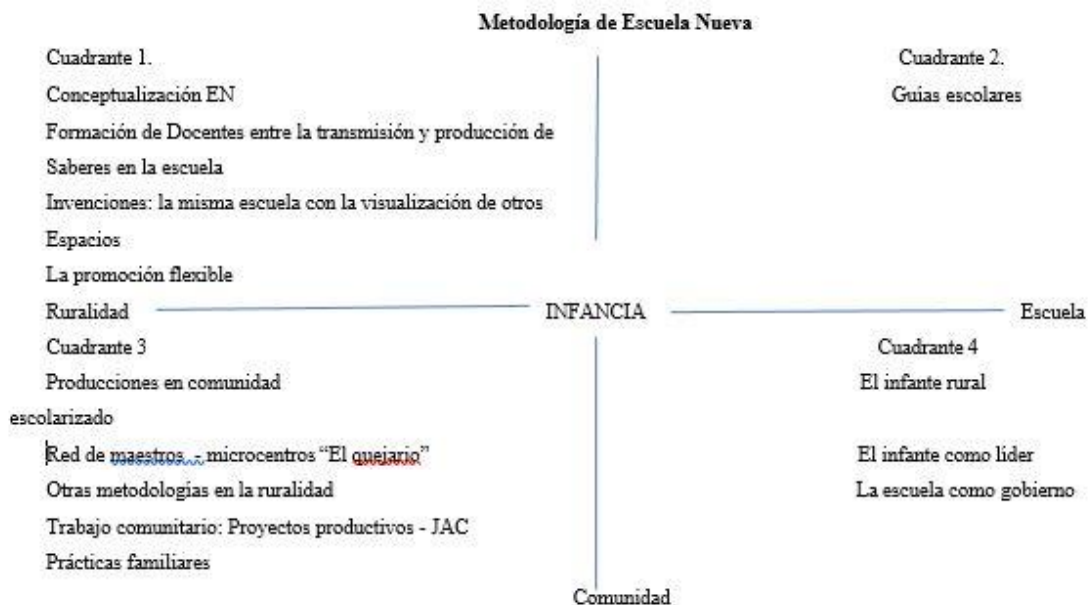


Figura 3. Matriz de tensión sobre Infancia. Elaboración propia.

A propósito del lugar central que ocupa la infancia en esta matriz, es importante recordar que del entrecruzamiento entre los ejes de tensión que producen cada uno de los cuadrantes, el profesor Saldarriaga agregó un elemento nuevo. En el centro de la matriz se coloca

(...) un círculo que intenta graficar un doble dinamismo: de un lado, en ese punto de cruce se sitió el motor – también una tensión estructural – que dinamiza, “hace girar” los polos y a la vez se modifica con ellos; de otro lado, indica algo así como un “punto de fuga”, el “agujero negro” que expresa los límites, los umbrales de crisis y/o transformación de este equilibrio tensional (Saldarriaga, 2003, p.140)

De acuerdo con esa idea respecto al punto de entrecruzamiento entre los dos ejes de tensión, podría señalarse que es en la configuración de esa figura de infancia donde localizarían aquellas dinámicas que definieron, desde un conjunto de saberes en particular, los aspectos que se pusieron en juego en cada uno de los cuadrantes que se estructuraron con la matriz, de los cuales

quedaron algunos registros en los documentos revisados y cuyas memorias se perciben en el ejercicio de rememoración realizado durante las entrevistas. A su vez, en dicho punto del cruce entre los ejes de tensión se expresarían, tal vez tenuemente, los bordes de esa configuración de una figura de infancia en la Vereda El Chuscal durante el periodo estudiado, marcada por la multiplicidad de expresiones que se constituyen en relación con saberes de diferentes procedencias que se entrecruzan en los documentos y cuyos indicios se (re)elaboran en los recuerdos de los entrevistados.

De manera aclaratoria frente a lo que es el objeto investigado se aproximaría a partir de sentires propios de vivencias o experiencias docentes respecto a la infancia rural escolarizada y desde la interacción en los procesos de formación con los niños y niñas rurales. Resaltando el interés de las prácticas, saberes y sujetos rurales escolarizados en los años de la periodización.

5.3 Consideraciones Éticas

Para este trabajo de investigación, existen manifestaciones explícitas de criterios éticos necesarios para su desarrollo. Para su realización, en cuanto al proceso y aplicación de los instrumentos se hizo necesario un recorrido por referentes teóricos sobre aspectos metodológicos y éticos en investigaciones sociales y específicamente con niños(as).

En este orden de ideas se inició con el origen de la creación de principios básicos, los cuales se dan entre los años 1947 y 1978, con ajustes, reestructuraciones; cabe aclarar que datan a partir de la investigación “clínica” con la Resolución 008430 del Ministerio de salud, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, así como los principios para la protección de sujetos (Privacidad) y ésta a su vez va permitiendo hacerle ajustes a la investigación social; pues ambas involucran sujetos, confidencialidad, implican la necesidad de publicación y difusión de resultados. Lo anterior va

condicionado por el sentido de compromiso y honestidad del investigador, su capacidad de comprensión, conocimiento de los derechos, el desarrollo de sensibilidad frente al otro la capacidad de reconocer la diferencia y por ende la vulnerabilidad de la condición humana. En una frase se debe velar por la “protección de los derechos y bienestar de los investigados.

Con lo anterior y teniendo en cuenta a Gaitán (2006, citado en consideraciones ético- metodológicas para la investigación en educación inicial Maribel Barreto, 2006, p. 636) dice: “es esencial recoger datos directamente de la comunidad, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) son los que puedan dar mejor información acerca de sí mismos” (p.24).

Por consiguiente, se retoma referentes conceptuales respecto a la ética y algunos valores que procuran que la investigación, sea manejada con rigurosidad y permita la confianza en el quehacer investigativo.

Así se hace referencia a:

- **Ética:** Tiene como característica los principios morales, aplicados en la práctica. Mendell (1991).
- **Participación:** Pretende crear condiciones que se ajusten al derecho de decisión frente a la investigación, permitiendo su motivación y vinculación espontánea.
- **Respeto:** Reconoce el principio de autonomía y libertad para actuar sobre su propia convicción y está en la voluntad del niño; por lo tanto, debe ser clara y oportuna la información de la investigación. Belmont (1977, citado en Consideraciones ético- metodológicas para la investigación en educación inicial, p. 644).
- **Retribución Beneficio:** Hace referencia a tener presente el no hacer daño y disminuir los daños posibles; en el caso de la investigación social éstos aluden a los riesgos que pueden desencadenar en trastornos emocionales, estigmatización o discriminación. (tomado de ética de la

investigación psicosocial (título II, Capítulo 1, Art. 5,1993, p.163).

- Rendición de cuentas: Los investigados, conocieron los resultados antes de hacer los reportes, para lo cual se hicieron reuniones e informes de avances, seminarios formativos con el equipo de investigación.

- Información: Permitió conocer con anterioridad los “requisitos” que le dan validez al
- Proceso en la investigación. Estos son:
- Consentimiento: Formato por escrito con firma y fecha, con aspectos que conciernen a la práctica de la investigación, riesgos.
- Asentimiento: En el cual los docentes y la comunidad declararon que acepta y/o se retiraban; después de ser informado de todo lo que se hizo en la investigación; mediante un proceso continuo.

Otras modalidades en la investigación y bajo el criterio ético son:

Reuniones informativas, firma de convenios con otras instituciones, socialización, vinculación con la institución, autorización y permisos.

Se contó con el consentimiento informado, invitando a reflexionar sobre: La escuela rural “El Chuscal” entre 1984 – 1992.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6. Hallazgos

En este apartado, dando continuidad a la presentación del trabajo de investigación y a la metodología escogida, daré a conocer a través de cuatro capítulos el análisis basado en la información que surgió de las categorías arrojadas por la investigación.

En este sentido, los cuatro capítulos se presentarán en el siguiente orden:

- Capítulo 1: *Metodología de escuela nueva: un concepto en movimiento*; en el presente capítulo se mostrarán las concepciones, construcciones, saberes y vivencias de lo que fue la metodología de la Escuela Nueva en Colombia entre 1984 – 1992, y cómo esta metodología llegó a instalarse en la escuela desde una reglamentación oficial para luego ser apropiada y reconfigurada por la comunidad de la Vereda El Chuscal.
- Capítulo 2: *Guías de aprendizaje*: se expondrán experiencias, vivencias y construcciones de lo que fue el uso de textos “cartillas” guías utilizadas en la implementación y apropiación de la metodología de Escuela Nueva en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael en el tiempo elegido.
- Capítulo 3: *Producciones que se construyen en comunidad*: se presentarán vivencias, experiencias, concepciones y construcciones de lo que fue la educación en la vida de la comunidad en la Institución Educativa elegida, además la construcción de saberes entre pares a través de los microcentros rurales, así mismo, cómo otras metodologías han construido ruralidades y cómo el trabajo comunitario ha favorecido el proceso educativo y productivo a través del desarrollo de proyectos productivos mejorando y renovando la vida de la comunidad.
- Capítulo 4: *El infante rural escolarizado*: se mostrarán concepciones, vivencias y experiencias, de lo que fue el infante rural escolarizado en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo entre 1984 – 1992, y el proceso de la configuración del gobierno

estudiantil como herramienta de la metodología de Escuela Nueva; evidenciado a través de las voces de la memoria de una alumna, de maestras y del historial de la institución; además de esto mostrare como ese infante se caracterizó por la actividad y el dinamismo, su amor a la tierra, su entrega total en el diario vivir con su entorno.

- Capítulo 5: *De la Escuela Nueva a la escuela de los resultados*: se exhibirá como la escuela rural actual, se ha convertido en una escuela de resultados, desplazando la metodología de Escuela Nueva y adoptando el reto nacional apropiado por las instituciones educativas para la presentación de pruebas estándar, rectificando así que a mayores instrucciones y entrenamientos para dicha presentación, mayores resultados en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

7. Metodología de Escuela Nueva: un concepto en movimiento

“Para trabajar en Escuela Nueva, debe permitir que esta se te meta en la sangre y que uno la trabaje con alma, vida y corazón y una entrega y eso solo lo da la pasión por lo que uno hace, la pasión”

(Maestra de Escuela Nueva, El Retiro, 2017)

En este capítulo, doy a conocer concepciones, construcciones, saberes y vivencias de lo que fue la metodología de la Escuela Nueva en Colombia entre 1984 – 1992, evidenciado a través de las voces de las maestras, de la alumna y del historial de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo; además de esto, mostraré cómo esta metodología llegó a instalarse en la escuela desde una reglamentación oficial para luego ser apropiada y reconfigurada por la comunidad de la Vereda El Chuscal.

En esta investigación, las docentes entrevistadas estuvieron en la institución, una de ellas por 26 años y otra por 14 años; hicieron parte del proceso de apropiación de la metodología de Escuela Nueva (EN), siendo multiplicadoras del Ministerio de Educación Nacional MEN; la alumna realizó sus estudios en la institución durante la periodización mencionada vinculándose a la metodología³.

Según las narraciones de una estudiante, la Escuela Nueva surgió como una respuesta a los diferentes problemas que se presentaban en las zonas rurales del país; donde la finalización del nivel de la básica primaria, era difícil y algunas veces inasequible por las diferentes actividades agrícolas que se desarrollaban en este contexto: “era un verdadero problema, nunca terminábamos de estudiar, siempre nos sacaban antes de que se acabara el año... solo cuando

³ El Chuscal es una vereda del municipio de El Retiro, ubicado en la zona Oriente del departamento de Antioquia, Colombia.

llegaron las cartillas todo cambió” (P. Román, comunicación personal, 03 de marzo de 2017)

Como lo afirma anteriormente la alumna, dicha metodología (EN) se implementó en la escuela, , como una estrategia ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional para que los niños y niñas tuvieran la posibilidad de completar el ciclo de la primaria, esto se dio a través de las guías o cartillas las cuales se convirtieron en la herramienta de apoyo del proceso; dado que a través de esta metodología cada niño o niña podría trabajar a su ritmo, tenían las cartillas como un apoyo de trabajo que guiaba el comienzo y la finalización del proceso académico, podían culminar en cualquier fecha del año escolar, lo cual se conocía como promoción anticipada, así se podía participar de las prácticas y tradiciones familiares como cosechas y actividades propias de la ruralidad. Cabe anotar que en esta vereda no había cosecha fija como es el café, pero la comunidad realizaba carbón, lo cual impedía que los niños asistieran a sus clases diariamente.

Ahora bien, en el historial institucional (Figura 4) se registra que esta metodología llegó a la Escuela Rural de El Chusca, antes llamada Escuela Rural Mixta Dolores e Ismael Restrepo, en el año 1984, como una propuesta política, impartida por el Ministerio de Educación Nacional y por la Secretaria de Educación departamental de Antioquia; como lo recuerda la profesora G, la institución contaba con poca población matriculada y por ende, solo tenía asignada una docente para la atención a dichos estudiantes:

Recuerdo cuando estábamos en 1984, teníamos 3 grupos: primero, segundo y tercero, nos llamaron a una capacitación, era sobre formación de docentes en escuela nueva, ya que trabajábamos como escuela unitaria, la cual era definida por la cantidad de alumnos atendidos y la ubicación geográfica –zona rural- (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).



Figura 4. Lanzamiento de la Metodología de Escuela Nueva en el Colegio Mixto Dolores e Ismael Restrepo, 1984. Recuperado del Historial de la Institución.

A su vez, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, apostó hacia la implementación de la metodología de (EN), sustentando la propuesta como una respuesta a los persistentes problemas de baja calidad, eficiencia y cobertura de las escuelas rurales, aclarando que ésta, puede aplicarse en escuelas multigrados y también graduadas, es decir, donde solo existe un maestro por curso. Así mismo, Vicky Colbert³ (2003) dice:

La metodología de Escuela Nueva es una de las mejores alternativas para brindar a todos los niños y a todas las niñas igualdad de oportunidades de educación. Asume los principios relacionados con los derechos humanos, en general y los derechos de la niñez, en particular, y los constituye en base de su práctica (p.10).

Acorde con esto, la metodología tomó fuerza instalándose en toda la nación. La Escuela Nueva evolucionó desde una innovación local –ciudad de Pamplona- hasta convertirse en una política nacional en los ochenta, cuando se implementó en más de 20.000 escuelas rurales del país;

Un día estábamos en la escuela, y llegó una moto con el mensajero de la alcaldía, me dijo

que nos presentáramos a la administración municipal de El retiro, en la tarde fui y la secretaria de educación municipal de esa época Doña Margarita Mejía, me conto que la escuela había sido seleccionada para implementar una metodología nueva... (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Considerando que, una de dichas instituciones fue la “Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo”, diríamos que la escuela, apropió el proceso, vinculándose a la metodología; la escuela pasó de ser “Escuela Unitaria Dolores e Ismael Restrepo” a “Escuela Nueva Dolores e Ismael Restrepo”, la docente inició una formación como Docente de escuela Nueva, proceso que la convertía en “Multiplicadora” de dicha experiencia, y la Institución se convirtió en “escuela piloto”, donde los docentes del municipio y del departamento, asistían a conocer el proceso y a formarse como docentes en la metodología.

Más aún, la escuela aceptó trabajar con la metodología (EN), dando primero un proceso de transmisión, en donde las maestras llegaron a escuchar de qué se trataba y que debían hacer con la metodología, para luego pasar a ser multiplicadoras apropiándose de la estrategia. Así, las maestras multiplicadoras vivieron la experiencia y crearon unas maneras de formar a los maestros permitiendo la conformación de redes de maestros rurales, donde en el proceso de divulgación de la metodología, se fortaleció hacia la enseñanza de la escuela rural.



Figura 5. Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1.984). Recuperado del Historial de la

7.1 Formación de Docentes entre la transmisión y producción de saberes en la escuela

Después de la capacitación yo iba mucho a consultarle a la señora de Escuela Nueva y le decía cosas nuevas que yo hacía, y a ella le gustaba mucho, entonces ella se comunicó conmigo y me dijo que yo había sido seleccionada para el curso de “multiplicadora” de Escuela Nueva a nivel de Antioquia (...) donde yo iba a capacitar encontraba cosas nuevas, que yo traía y las apropiaba, porque eran cosas muy buenas, fue así que me visitó la coordinadora rural Rosmira y vio que estábamos trabajando muy bien la metodología y nombraron la institución como “escuela demostrativa”, me empezaron a visitar de la Universidad de Antioquia constantemente, en ese tiempo existían los distritos educativos, entonces el jefe del distrito comenzó a llevar los jefes de núcleo de toda Antioquia allá a

la escuela para que conocieran la metodología, se capacitarán y la empezarán a implementar en sus escuelas”. (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017)

Ahora puedo decir que la Metodología (EN) generó en el gremio de los docentes antioqueños la necesidad de formarse en metodologías activas para abordar la ruralidad tanto en contenidos escolares como en usos de espacios físicos diferentes a las escuelas urbanas, las cuales poseen infraestructuras cerradas y con población concreta, es decir, con grados únicos, niños y niñas con edades similares, con docentes específicos por grado y con infantes sin asignación de responsabilidades diferentes a las académicas, a diferencia de los rurales donde en época de cosecha abandonaban las escuelas para ayudar a sus padres en las labores agrícolas de su contexto.

Así mismo, los docentes construyeron otros saberes, organizaron las escuela de manera diferente a la escuela tradicional, generando una escuela comunitaria, usaron la tierra como espacio pedagógico, contextualizando el amor de los niños y niñas y de la comunidad hacia un bien común, se reunieron los maestros para fortalecerse en grupo, sin importar la distancia entre las instituciones, solo para lograr un bien común y no particular, construyendo saberes prácticos y pedagógicos, además, permitió reflexionar sobre la situación de la población rural y con escasos recursos económicos, más aún evidenciar la dificultad que tiene la escuela convencional para dar respuesta a la problemática de la educación básica primaria en estas comunidades y la oportunidad de comprender como la metodología atiende estas responsabilidades.

Por otra parte, la Escuela Nueva permitió que los maestros que se formaron en la metodología hicieran de la escuela un campo de aplicación y a la vez de producción de diferentes saberes referentes y propios de la ruralidad, como saberes agropecuarios y de comunidad; fortaleciendo la importancia de cambiar las prácticas pedagógicas convencionales, especialmente en lo

referente al rol del docente y del estudiante, del diseño de guías y del mejoramiento de los ambientes de aprendizaje. Es así, que se observaba la diferencia entre la escuela tradicional de la época, donde el currículo poseía unos saberes específicos transmitidos por los maestros, a diferencia de la escuela rural donde al impartir la metodología, se generó un saber producido en la práctica rural.

Ahora bien, la escuela se convirtió en un campo de acción porque poseía aspectos sociales y económicos propios de su entorno, asociados a valores y creencias específicas, que influían en el comportamiento de las personas de distinta procedencia y territorios; además en ella se vivían experiencias que evidenciaban los arraigos de la comunidad, donde era posible encontrar experiencias de trabajo solidario y creativo generando alternativas que posibilitaban una mirada más integral.

Es así, que se evidenciaba la diferencia entre la escuela rural y la escuela urbana, dada la implementación de las metodologías para los procesos educativos, teniendo en cuenta la distancia existente entre las veredas, casas y escuelas, la cantidad de alumnos en las aulas de clases, los docentes existentes en cada institución, entre otros; además de las prácticas vivenciadas en las escuelas rurales como las huertas y actividades agropecuarias, que servían como elementos o herramientas para garantizaban un aprendizaje práctico en su contexto.

A causa de esto, algunos de los docentes formados en la metodología (EN), eran formados para ser multiplicadores, en otras palabras; al decir “Docente Multiplicador”, se refiere a que un docente que reciba y se forme en dicha metodología, está capacitado para dar a conocer y transmitir a otros docentes este proceso de aprendizaje, además al ser docente de esta escuela y la Institución, al adoptar la metodología, también realiza un pilotaje, donde evidencia el desarrollo de la propuesta conceptual y metodológica como un nuevo paradigma de aprendizaje y un

enfoque de “escuela abierta” con el fin de mejorar la situación de analfabetismo en escuelas situadas en contextos rurales y en zonas de escasos recursos. Así, como resultado, la metodología tendría que poner en práctica principios válidos para las teorías modernas de aprendizaje, a través de estrategias concretas de trabajo cooperativo en las escuelas y sus comunidades, y demostrar que las prácticas pedagógicas convencionales, transmisoras, memorísticas y pasivas, podrían cambiarse por un paradigma pedagógico basado en el aprendizaje colaborativo, personalizado, comprensivo y constructivista, donde el centro no sería el docente sino el educando.

Ahora bien, así como lo recuerda la maestra G, su formación como docente de Escuela Nueva comenzó con una capacitación ofrecida por la secretaria de educación de Antioquia, dictada por docentes formados por Vicky Colbert y Oscar Mogollón, creadores de la metodología; así la secretaria de Educación Departamental, y en concreto la Secretaría de Educación Rural, dirigida por la Licenciada Rosmira Cataño, quien fomento la implementación de la metodología de Escuela Nueva, convocó a los maestros a participar de la formación en un lugar estratégico, donde los maestros debían cumplir con la característica de ser de la misma zona geográfica, lo cual fortalecería la contextualización de las estrategias metodológicas vivenciadas en el proceso de formación, ya que así, los docentes comenzarían la elaboración de los proyectos, con una contextualización pertinente para cada una de las escuelas y para cada comunidad. Conviene subrayar que, en esta producción de saber, se les dio autonomía a los maestros para adaptar la metodología a las necesidades propias de cada comunidad, generando así un aprendizaje práctico y de contexto. “Me llamaron para formarme como docente de escuela nueva, allá nos explicaron toda la metodología, el manejo del material y empezamos a trabajar.” (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

La formación ofrecía a los docentes una visión integral, conceptual y práctica del sistema de Escuela Nueva, la cual es básica para la formación y el desarrollo profesional de los educandos y maestros comprometidos en su implementación; esta tenía como fin el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la cualificación del rol del docente como orientador, evaluador y gerente del proceso de aprendizaje, antes que como transmisor de información.

Con todo esto, al iniciar el curso de formación en la metodología, se capacitaban en todo lo teórico, el origen de la metodología, el porque es de carácter de educación activa, tomando algunos aportes del movimiento de escuela nueva originado en el siglo XIX, desarrollado en el siglo XX y continuado desarrollándose en el siglo XXI, con nuevas experiencias, ideas y prácticas; tomando ideas de la psicología infantil de Decroly, Jhon Dewey, Piaget, Edouard Claparede, Adolphe Ferriere, Beatrice Ensor, Lev Vygotsky, María Montessori, Agustin Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez, Tomás Cadavid Restrepo, entre otros; además, como se trabaja en las escuelas rurales, donde la concepción de ruralidad cambiaba el pensamiento de mirarlo solo como un espacio geográfico aislado del desarrollo urbano, sino como un espacio formativo, productivo y comunitario que construía saber; también el material del que se hace uso, los rincones pedagógicos, los cuales eran la posibilidad de edificar conocimientos con elementos fabricados con materiales encontrados en su contexto; entre otros.

Cabe aclarar que esta capacitación solo era recibida por las instituciones vinculadas al proceso y que dicha vinculación se daba por varias características, entre ellas están: Primero estar ubicada geográficamente en la zona rural del departamento de Antioquia, segundo ser escogida o clasificada por la secretaria de educación departamental para realizar el pilotaje, tercero tener un número de alumnos menor a 50 a la fecha, cuarto ser docente única en la escuela, ya que así se cumplirían la mayoría de las características para pertenecer a la metodología.

No obstante, la institución educativa fue nombrada como “escuela demostrativa” en 1986, la escuela adaptaba el currículo al medio para que respondiera no solo a las necesidades del niño sino también de la comunidad. Así lo recuerda la docente:

La escuela rural mixta de El Chuscal fue legalizada como escuela demostrativa, la Secretaria de Educación Departamental, era tan legal, que nos visitaban grupos de docentes de Chile, dos veces, tuvimos un encuentro con docentes y jefes de núcleo de Perú, África, Sur América... para que conocieran la metodología... muchos municipios venían a visitarnos. (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

A causa de esto, las docentes recibían propuestas curriculares básicas a través de los programas que en algunas áreas se estaban desarrollando en las guías, la maestra tomaba estos programas y las guías correspondientes, las estudiaba, analizaba y las adaptaba de acuerdo a las características individuales de los niños y niñas, los recursos del medio, las experiencias de los padres y las necesidades de la comunidad.

Así mismo, la educación de los niños era tomada como una propuesta para el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad, desde el punto de vista curricular, social, económico, nutricional, cultural, recreativo, ecológico y de salubridad; se convirtió entonces en un laboratorio de experiencias curriculares, pedagógicas y metodológicas que propiciaban la participación de la familia, los infantes y la comunidad en la producción de nuevas propuestas curriculares, probándolas y validándolas en la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior, la secretaria de educación observo la fortaleza del trabajo en la Institución, el plantel fue reconocido y puesto como ejemplo para el desarrollo de un currículo contextualizado, adaptado a las necesidades del medio, donde el proceso educativo respondía fundamentalmente al cambio de conducta, al desarrollo de destrezas y a la adquisición de

conocimientos para mejorar las condiciones de vida de los educandos y de su comunidad.

7.2 Invenciones: la misma escuela con la visualización de otros espacios

Así comenzaba la capacitación, definiendo lo geográfico, pero no solo del espacio físico que ubicaba la escuela, sino también de la distribución o las condiciones mínimas que la institución debía portar, ya que estas permitían el correcto desarrollo de la metodología y así garantizaban el proceso de aprendizaje en los niños y niñas. También se aclaraba la dotación mínima que la escuela debía poseer, así podrían realizarse las diferentes actividades generando la dinámica correspondiente al proceso por el sistema de escuela nueva.

La correcta organización de los espacios físicos para el aprendizaje dependía en gran parte de la dotación existente en la escuela; por ejemplo, la biblioteca o los rincones de aprendizaje, llamados CRA – Centros de Interés -, aunque estos espacios eran fijos, permitían la interacción de los chicos en los distintos ambientes educativos; así un patio de recreo podría convertirse en el aula de aprendizaje y el entorno de su vereda sería el centro de su aprendizaje.

(...) Pues la escuela era demostrativa y se tenía todo como lo pedían legalmente, todo lo que eran los CRA, o sea, los centros de interés de aprendizaje, en esa época se llamaban “rincones”, que había el rincón de ciencias, el rincón de sociales, de todas las áreas. (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

A su vez, los rincones de aprendizaje eran espacios ubicados en el aula de clase para cada una de las áreas fundamentales, en esos rincones los infantes encontraban los materiales didácticos necesarios para el desarrollo de actividades propuestas en las guías de aprendizaje o de las actividades propuestas por la maestra, tales como observaciones, manipulaciones, clasificaciones, comparación entre objetos, experimentación, entre otros.

Cada planeación de una clase debía tener una característica propia, teniendo en cuenta los

principios básicos de la escuela activa, como los de Decroly, Piaget o Montessori... así nos imaginábamos una clase de observación en una caminata al entorno, una práctica en la huerta o un experimento hecho con la manipulación de cebollas u otra cosa (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Cabe anotar que la metodología (EN), se basó en los principios de Decroly, Piaget y María Montessori así:

De acuerdo con Decroly⁴, la observación es la primera actividad que debe proponerse en la escuela ante cualquier objeto de aprendizaje, pues promueve el espíritu científico en el estudiante. Gracias a la observación, se puede partir de experiencias inmediatas para comprender conceptos cada vez más complejos.

En correspondencia Piaget⁵, plantea que deben promoverse experiencias concretas que lleven al estudiante al conocimiento de hechos prácticos, no sólo verbales. Esto implica la interacción con diversos objetos de estudio. Además, para que los niños logren un aprendizaje comprensivo, no memorístico, deben realizar actividades concretas y prácticas con materiales didácticos, a través de las cuales puedan desarrollar su pensamiento lógico.

En consecuencia, para María Montessori⁶, los niños se autoeducan a través de la Manipulación y experimentación con materiales y los maestros deben servir como orientadores del aprendizaje. Es por ello que, la ambientación de la clase debe incluir conjunto de materiales que promuevan y faciliten el aprendizaje activo.

Es por ello que las docentes construyan sus planeaciones teniendo en cuenta dichos principios,

⁴ Decroly, O. (1871 – 1932). Pedagogo, psicólogo, médico y docente belga. Se educó en un medio abierto y con la influencia de una sensibilidad por la búsqueda científica, gracias a su padre.

⁵ Jean William Piaget. Epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, considerado como el padre de la epistemología genésica, famoso por sus estudios de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia.

⁶ María Montessori. Educadora, pedagoga, científica, médica, psiquiatra, filósofa, antropóloga, bióloga, psicóloga, devota católica, feminista y humanista italiana.

que no solo les servían como estrategia sino como guía metodológica, donde alimentaban desde la práctica el deseo de los niños y niñas de vincularse con su entorno.

En este sentido, los rincones de aprendizaje eran espacios que permitían la realización de experimentos, la práctica y la investigación. En ellos existían elementos naturales, animales o minerales; materiales de bajo costo elaborados por los maestros, los estudiantes y la comunidad; materiales fabricados o manufacturados, como globos terráqueos, mapas, relieves geográficos, modelos anatómicos y juegos didácticos, y, por último, materiales de experimentación, como acuarios, balanzas, mecheros y otras herramientas.

Los rincones de aprendizaje al igual que las bibliotecas, estaban ubicadas en el aula, se constituían en recursos que complementaban las guías y eran impredecibles en la metodología (EN). De igual forma, serían un instrumento valioso para revitalizar elementos culturales propios de la comunidad o de la región, tales como dichos, refranes, coplas, poemas, leyendas, mitos, entre otros. Por otra parte, los rincones debían enriquecerse permanentemente con materiales del medio. El maestro debía verificar diariamente que en los rincones se encontrarán dispuestos todos los materiales didácticos que los estudiantes requirieran para desarrollar las diferentes actividades propuestas para su proceso de aprendizaje.

También debe señalarse que los espacios que ofrece la escuela rural son muy diferentes a los que ofrece la escuela urbana, puesto que, la metodología activa invita a ser autónomo, a buscar por sus propios medios los conceptos que está construyendo el niño o niña, guiado por el docente.



Figura 6. Patio de recreo. Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1985). Foto de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo.

Ahora bien, la escuela debía tener un salón o aula principal, donde estarían reunidos todos los niños y niñas, distribuidos en grupos o niveles, sentados en mesas trapezoidales; así la maestra podría compartir con todos los alumnos al mismo tiempo. Debía poseer un espacio físico para la realización de la huerta escolar y si no lo tenía debía ser gestionado o conseguido en “comodato” para que los niños y niñas se vincularan al trabajo de campo, ya que pertenecía al contexto diario de cada uno de los chicos y de su comunidad. “La escuela contaba con un salón grande, allí uníamos todos los grupos, era más fácil pues podíamos compartir y estar pendiente de todos los grados al mismo tiempo” (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Hay que mencionar además que la dotación era ofrecida por la secretaria de educación departamental, esta incluía todo lo necesario para el proceso, aunque aquí cabe anotar que la creatividad del docente jugaba un papel muy importante, ya que debido a su trabajo animaba el desarrollo de cada uno de los chicos. “... Lógico que existían actividades que más le gustaban a

los niños, como la huerta o las ciencias, pero era la astucia del docente para que motivara a que participaran en todas las áreas y actividades” (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Así mismo, la dotación que era entregada en cada una de estas escuelas demostrativas traía tableros grandes, eran varios, no solo uno, ya que se necesitaba uno por grado, aquí el docente podía presentar sus ideas y plantear soluciones a los trabajos realizados en equipos; Pupitres o mesas trapezoidales, si no existían estas mesas, con los pupitres existentes se ubicaban en círculos, así se facilitaría el desarrollo adecuado del proceso educativo, planteado en las guías de aprendizaje; carteleras, servían para exponer e informar a los niños y a toda la comunidad sobre los diversos temas y guías o textos escolares, estos eran indispensables para el proceso de los chicos y para el perfecto desarrollo de la metodología.

7.3 La promoción flexible

... promoción automática. Yo tuve estudiantes que hicieron 2 años en 1 año, como otros que hicieron 1 año en 2 o 3 años, eso dependía del ritmo del estudiante, que eso era lo maravilloso de la metodología de que el estudiante va a su ritmo, no al ritmo del docente, ni de los amigos, sino a su propio ritmo. (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

La metodología de Escuela Nueva ha construido una propuesta evaluativa centrada en el desarrollo de los procesos de los niños y niñas, coherente a las necesidades de aprendizaje y con las particularidades de cada contexto. Esta propuesta de evaluación integraba y articulaba los diferentes elementos curriculares como guías de aprendizaje, centros de recursos, biblioteca, aula, comités de trabajo y desarrollo comunitario.

Dicha evaluación se tomaba como elemento fundamental tanto en su concepción como en las estrategias que utiliza y en su aplicación en el proceso de aprendizaje, el cual era evidenciado en la estructura de las guías de aprendizaje para los estudiantes; de hecho, no podría aplicarse la promoción flexible de los estudiantes, en su aprendizaje, si la evaluación no se asumía como proceso permanente e

inherente al estudio de las guías y de todas las actividades que hacen posible y facilitan el aprendizaje.

Ahora puedo decir, que la metodología (EN) concebía la evaluación como sistemática y permanente; a través de ella se obtendría información que permite valorar los procesos de desarrollo de los estudiantes, el trabajo cooperativo, fundamentar y orientar las decisiones pedagógicas y didácticas; evidenciar los niveles de los logros, dificultades e interferencias durante el proceso educativo e implementar acciones oportunas para mejorar y continuar el proceso educativo.

Conviene subrayar que el proceso de evaluación en la metodología (EN) cobijaba no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y directivos docentes; teniendo propósitos tales como: practicar un completo proceso formativo; respetar los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas; integrar las estrategias de aprendizaje con las prácticas evaluativas; reorientar los procesos pedagógicos; autoevaluar las prácticas pedagógicas y didácticas; valorar el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos, avanzar a su propio ritmo; articular el desarrollo de las destrezas de pensamiento con el desarrollo social y afectivo; tomar conciencia de las dificultades en el aprendizaje, para brindar u obtener el apoyo oportuno; enriquecer los procesos y estrategias de trabajo, tanto individual como en equipo; desarrollar la capacidad de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; afianzar la autoestima y respeto por sí mismos y por los demás; reconocer las fortalezas y debilidades.

Cabe anotar que la evaluación constituye otro proceso fundamental del currículo en Escuela Nueva, de acuerdo con la metodología, la evaluación debía permitir al docente identificar las características personales, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño y niña, propiciando talentos y habilidades sin incurrir en la competitividad.

Ahora bien, en la metodología (EN), existió un control de progreso, el cual está ubicado en cada una de las guías de trabajo, al igual que un cuadro de resultados de las pruebas de evaluación. (Figura 7). Este cuadro permite llevar un control del avance en el aprendizaje de cada uno de los niños, además permite crear unas actividades de recuperación, las cuales permiten favorecer o

acrecentar el proceso de cada estudiante.

CONTROL DE PROGRESO									
Nombre del alumno: _____			Nivel: _____		Materia: _____				
Nombre de la unidad: _____			No. de la unidad: _____		Fecha de terminación: _____				
Fecha de comienzo: _____									
Objetivo	Actividad A		Actividad C		Actividad D			Actividades de recuperación	
	Vo.Bo.	Fecha	Vo.Bo.	Fecha	Cuál	Vo.Bo.	Fecha	Vo.Bo.	Fecha
1									
2									
3									
4									

MATEMÁTICA				
UNIDAD I				
Objetivo	Actividad A	Actividad C	Actividad D	Indique cuál
1	Vo. Bo. Fecha	Vo.Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	1 2
2	Vo. Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	1 2
3	Vo. Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	1 2
4	Vo. Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	Vo. Bo. Fecha	1 2

Figura 7. Cuadro Control de progreso, Cartilla Escuela Nueva 1990. Recuperado Archivo CER Manuel

Es así, que la evaluación de los procesos es evidenciada a través de la realización y culminación de actividades propuestas en las cartillas de la metodología de Escuela Nueva; un niño alcanza su proceso en la medida en que el docente observe y verifique la culminación de las actividades de las cartillas, así el niño o niña puede obtener una promoción anticipada o flexible al grado siguiente, sin importar la época del año, ni su edad.

7.4 Guías de Aprendizaje

“Las guías de aprendizaje que se utilizan en escuela nueva – Escuela Activa: son textos diseñados para promover las estrategias antes mencionadas, es decir, el trabajo en equipo, la interacción, la evaluación motivadora, el uso de otros libros y materiales educativos”

(Fundación Escuela Nueva – Volvamos a la gente. Escuela Nueva – Escuela Activa. Edición 1999, p.248).

En este capítulo daré a conocer experiencias, vivencias y construcciones de lo que fue el uso de textos “cartillas” guías utilizadas en la implementación y apropiación de la metodología de Escuela Nueva en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo entre 1984 – 1992, evidenciado a través de las voces de las maestras, de una alumna y de cartillas físicas impresas y editadas en la periodización analizada.

En esta investigación, con respecto a la construcción de saberes, podríamos decir que, aunque los espacios físicos de la escuela se convertían en ambientes de aprendizaje, permitiendo la interacción de los niños, niñas y maestros, en dicha metodología (EN) existe una herramienta llamada “guías de aprendizaje”, estas son vistas como un conjunto de estrategias que posibilitan el desarrollo del proceso escolar.

Ahora bien, el uso de estos textos en la metodología (EN) son un factor fundamental que propone mejorar el resultado de los aprendizajes en la educación, centrando el proceso de aprendizaje en el estudiante y teniendo en cuenta el ritmo particular de cada infante; es por ello que, dichas cartillas, le permiten al docente desarrollar prácticas pedagógicas eficaces las cuales facilitarían el desarrollo de aprendizaje en los niños y niñas de una forma participativa, autónoma, vivencial y contextualizada. ... Se aplicaba todo lo de las cartillas, realizábamos la adecuación de las guías, porque adecuar las guías era contextualizarlas y ponerlas pertinentes para la zona donde se desarrollarían” (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Ahora veamos, las cartillas o guías utilizadas como herramienta pedagógica en la metodología (EN), se instauraron en la institución con la llegada de la metodología en 1984; la maestra tomo una capacitación para conocerlas y aprender a utilizarlas, cabe anotar que cada docente debía adaptar el currículo al medio, consultar las características de su comunidad tales como: costumbres, creencias, tradiciones, recursos, ocupaciones, organizaciones, vivienda, historia y los intereses económicos, sociales, educativos, deportivos, políticos, religiosos, entre otros; para lograr así un mejor aprendizaje en el infante.

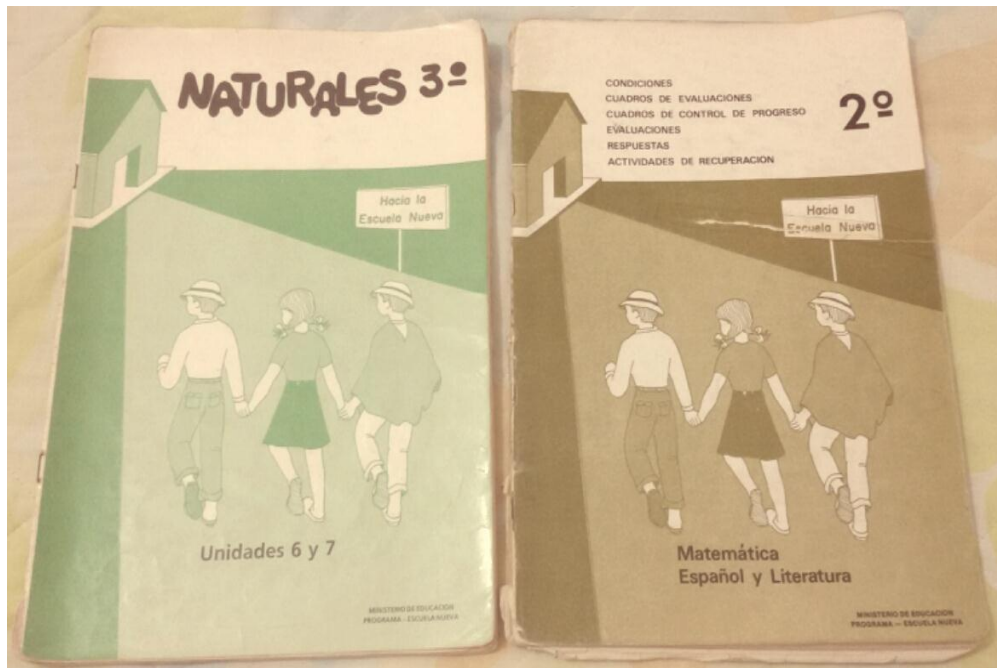


Figura 8. Cartillas Metodología de Escuela Nueva (1984). Ministerio de Educación Programa – Escuela Nueva. Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel, Municipio de El Retiro.

Acorde con la imagen anterior, las guías de aprendizaje eran una dotación realizada por el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamental, estas guías, eran distribuidas en conjunto con la Secretaría de Ruralidad de cada departamento; y ubicadas en las escuelas donde se aplicaba la metodología (EN), la cantidad era poca, puesto que, cada cartilla, es utilizada por dos o tres estudiantes.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, las guías eran textos que favorecían el diálogo y la interacción constante entre los infantes, además activaban su participación, generaban oportunidades para la práctica y aplicación de experiencias personales de aprendizaje, ofrecían una orientación a los niños y niñas precisa para saber con claridad qué aprendizajes debían lograr, también fortalecían la observación, evaluación y retroalimentación en el desempeño escolar.

Así mismo, las cartillas poseían preguntas abiertas, las cuales permitían una obtener detalles

más profundos en cada una de las respuestas formuladas en las cartillas, así los niños y niñas recababan información valiosa sobre cada uno de los temas propuestos. Estas respuestas contenían información detallada y descriptiva, además al ser preguntas abiertas, no tenían respuestas con límites, lo cual incrementaba su espíritu investigativo.

También, este tipo de preguntas daban la oportunidad de que los niños y niñas participaran libremente pudiendo conocer detalles importantes que quizás no se tenían considerados para la clase.

Es por ello, que este tipo de preguntas existentes en estas cartillas, eran excelentes preámbulos para la generación de conversaciones, en las cuales se podían arrojar respuestas valiosas, profundas, llenas de detalles para sus procesos de aprendizaje, las cuales pueden ser inesperadas, dado que incrementaban la memoria, alimentaban la creatividad a la hora de contestar; igualmente, en sus respuestas se podía evidenciar el pensamiento personal de cada niño que los motivaba y cuál era su sensación de tema dado.

Otro rasgo de las cartillas, es que son engranaje de lo que es un texto tradicional, el cuaderno del niño y la niña y la guía para la elaboración de la planeación y el desarrollo de las clases del maestro.

Ahora bien, las guías impresas solo existían para las 4 áreas fundamentales como matemáticas, español, ciencias naturales y sociales; su digitación era en color negro, la portada tenía solo un color, el cual correspondía al área equivalente, su número de páginas

Oscilaba entre 70 a 80 aproximadamente, su tamaño era legal u oficio, además venía distribuido por unidades de aprendizaje.

Hay que mencionar, además que estas guías privilegiaban procesos en los que se daban instrucciones paso a paso, se formulaban preguntas abiertas, es por ello, que los infantes

constantemente realizaban interacciones con sus compañeros, con el material de los rincones o centros de recursos, con los libros de la biblioteca, con el entorno que los rodeaba, con su familia y con la comunidad. “En las cartillas se realizaba el autocontrol de asistencia, el control de proceso donde cada estudiante lo marcaba mes por mes. Cuando terminaba la unidad ellos marcaban y el docente lo revisaba por actividades, era: A, B, C y D.” (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

De manera puntual me refiero a que las guías estaban organizadas de tal manera que el proceso ayudaba a fortalecer el aprendizaje; tenía cuatro momentos, así: El primer momento era llamado “A” el cual era la actividad básica, esta introducía el tema; el segundo momento era el “B” siempre poseía un cuento; el tercer momento era el “C”, aquí se realizaba la práctica, el docente acompañaba a los niños y niñas a realizar el taller, lo compartían y socializaban con las adaptaciones pertinentes generadas por el maestro; en cuarto lugar estaba el momento “D” era la etapa de evaluación o valorativa, aquí el docente escribía cuáles eran sus adaptaciones y el infante debía de presentar un producto de la unidad correspondiente.



Figura 9. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1984). Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel,



Figura 10. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1984). Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel,

De igual manera, el lenguaje de las cartillas era claro y preciso, con un léxico entendible para la población a la cual estaba dirigida; el tamaño de la letra era adecuado, aproximadamente Arial Tamaño 14, color negro, al igual que las gráficas las cuales eran delineadas sin coloreado.



Figura 11. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1984). Recuperado Archivo CER Manuel Vallejo Ángel,

Para ser más específicos, a través de las guías, los niños y niñas podían dedicar más tiempo a las actividades de aprendizaje, ya que con su utilización no se requería que la maestra les diera informaciones

o instrucciones rutinarias; las instrucciones que habían allí impresas permitían agilizar el desarrollo del proceso de aprendizaje y le permitían a la maestra optimizar su tiempo, apoyando los niños y niñas del grado primero (1°), dado que las cartillas solo existían desde el grado segundo (2°); cuando los infantes poseían un desarrollo lecto- escritor que les permitiera desarrollar con autonomía las actividades propuestas.

Ahora bien, las cartillas tenían saberes específicos, teniendo en cuenta las cuatro áreas fundamentales, se privilegiaba el área de ciencias naturales, esto se veía no solo en la predilección de los niños y niñas por el área, sino por la contextualización de las demás áreas, por ejemplo, en el área de matemáticas los conceptos se daban contextualizando la teoría con el trabajo de la tierra; así el concepto de área se hacía en prácticas realizadas en la huerta escolar. “Una de las fortalezas era la huerta escolar, esto si se trabajaba mucho, porque ellos aplicaban sus conocimientos de todas las áreas en parte de la huerta” (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Teniendo en cuenta que, los conocimientos se impartían aliados a la contextualización de la tierra, las cartillas impartían preguntas abiertas, las cuales originaban una práctica que llevaba a la conceptualización; esta práctica era realizada en la escuela o fuera de ella, en el hogar, así existía una estrecha relación entre la enseñanza-aprendizaje con lo rural, donde los saberes clásicos del currículo fueron transformados a un contexto.

Ahora veamos, desde el año 1988 hasta 1992, se realizó otra edición de cartillas de Escuela Nueva, donde se registró un cambio, no solo en la edición de las gráficas sino también en las áreas de aprendizaje, es decir, se incrementaron las 4 áreas fundamentales y se implementaron otras como Educación Física y Agropecuarias entre otras.

Así mismo, las nuevas cartillas sugerían una contextualización que generará más arraigo a las labores de la tierra, las actividades eran prácticas de campo, fortaleciendo los saberes de los ancestros, innovando en métodos naturales pero con conceptualizaciones clásicos; las guías conservaron la infraestructura de las guías anteriores, guardando el A,B,C y D, para manteniendo la esencia de la metodología (EN).



Figura 12. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1988). Recuperado Archivo CER San Miguel, Ciudad de Pamplona, Norte de Santander (Colombia).

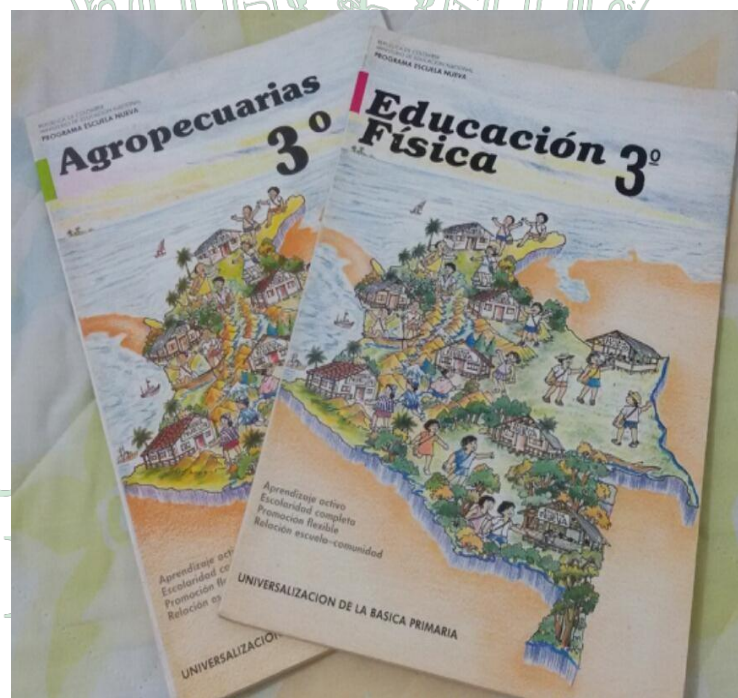


Figura 13. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1992). Recuperado Archivo CER San Miguel, Ciudad de Pamplona, Norte de Santander (Colombia).

Además, las gráficas obtuvieron color, la portada de las guías comenzó a contextualizarse teniendo un mapa de Colombia donde podía observarse niños y niñas de diferentes regiones del

país, además infraestructuras de escuelas rurales con características propias de cada lugar.

Hay que mencionar, además, que el propósito de las nuevas cartillas, era crear pequeños proyectos agropecuarios, fortalecidos con el desarrollo físico a través de las prácticas cotidianas ejecutadas en la ruralidad, así estas cartillas no estaban destinadas para un grado específico, el maestro las desarrollaba según su criterio.

Así mismo, las cartillas se fueron familiarizando más, sus gráficas involucraron a los niños y a las niñas, sin diferenciación de actividad por género, siendo elementos fundamentales del componente curricular en la metodología (EN), conservaron además su interactividad generando un aprendizaje autónomo, facilitando el desarrollo de un proceso de aprendizaje activo y participativo, centrado en el estudiante. También, las actividades proponen ser realizadas individualmente, en parejas o en equipo, con el fin de que sean sujetos activos.



Figura 14. Guías, Cartillas de Escuela Nueva (1992). Recuperado Archivo CER San Miguel, Ciudad de Pamplona, Norte de Santander (Colombia).

Es por esto que, la metodología (EN) a través de sus guías, centran sus intereses en los niños y

niñas, propician aprendizajes activos, participativos y colaborativos, donde el aprendizaje fortalece el diálogo y la interacción, el aprendizaje es significativo y contextualizado al medio, puesto que, posibilita la práctica y la aplicación de los aprendizajes en situaciones de su vida cotidiana.

Además, las cartillas, permite que el niño y la niña obtenga una promoción flexible y avance a su ritmo, promoviendo una evaluación formativa y una retroalimentación permanente.

Cabe anotar, que las cartillas en su mayoría, están diseñadas para ser vivenciadas niños y niñas, teniendo en cuenta su contexto rural, un ejemplo claro de ello es la cartilla de agropecuaria, donde enseñan a través de la lectura y la escritura las capas del suelo, cual es el mejor suelo para los cultivos, como se elabora un semillero, cual es la medida perfecta para un cultivo, involucrando las áreas del aprendizaje. Otro ejemplo de ello, son las cartillas de matemáticas, donde las actividades propuestas son realizadas en la granja o huerta, por ejemplo, el tema del área, está la vivencian en la huerta midiendo y contando paso por paso.

Así mismo, se construye un conocimiento clásico, los temas o tópicos presentes en los planes de estudio o estándares nacionales, se cumplen; lo que varía es la forma como se imparten o como se transmite el conocimiento entre los niños, niñas y docentes.

También existen casos en los cuales las cartillas son vivos ejemplos de enseñanza clásica, por ejemplo en el área de español y literatura, al explicar las partes de la carta y como diligenciar un sobre, se imparte a través de unas instrucciones tradicionales y globalizadas, es allí donde el docente, debe realizar las adecuaciones pertinentes, sin perder la esencia del tópico, pero si contextualizando, según las necesidades requeridas y expuestas.

7.5 Producciones que se Construyen en Comunidad

... La escuela fue creciendo mucho y como a mí me apasionó esa metodología, empezamos a hacer muchas cosas, todo lo que había que hacer se hacía, así se motivaba la comunidad, yo ponía las actividades de tal manera que ellos se involucrarán muchísimo tanto en la metodología como en la institución (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

En este capítulo doy a conocer vivencias, experiencias, concepciones y construcciones de lo que fue la educación en la vida de la comunidad en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo entre 1984 – 1992, además la construcción de saberes entre pares a través de los microcentros rurales, así mismo, cómo otras metodologías han construido ruralidades y cómo el trabajo comunitario ha favorecido el proceso educativo y productivo a través del desarrollo de proyectos productivos mejorando y renovando la vida de la comunidad.; evidenciado a través de las voces de las maestras, memoria de una alumna, historial de la institución y archivos de la alcaldía municipal.

En esta investigación las docentes entrevistadas fueron el eje que fortaleció el trabajo de la comunidad no sólo de la institución, sino también, de la vereda El Chuscal, la alumna entrevistada vivenció el proceso en su formación de la básica primaria y luego secundaria y el historial como el archivo de la alcaldía municipal, nos servirán como insumo evidencial para realizar dicho análisis.

Empezaré por considerar que la metodología de Escuela Nueva propone que la escuela y la comunidad deben tener una relación que permita educar a los niños y niñas con identidad personal y cultural, con formación integral, con capacidad de comprender la sociedad en que

vive, participando activamente en ella y con capacidad de transformarla para un bien comunitario.

De igual modo, como lo recuerda la Maestra G, la escuela era la institución más cercana a la familia y por ende a la comunidad, esta lideraba, dinamizaba y asesoraba a estas instituciones base que existían, como a la junta de acción comunal, a la asociación de padres de familia, asociación de usuarios campesinos, grupos de agricultores o cafeteros, comités, entre otros; siendo concebida la escuela de El Chuscal como un lugar que tejió estrechas relaciones con la comunidad.

A raíz de la metodología (EN), se hacían los proyectos, pero todos eran comunitarios porque en Escuela Nueva lo más importante es dinamizar el trabajo con la comunidad; lo cual explica por qué este tópico es uno de los mejores componentes más importantes en la metodología (EN). (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017)

Además, la escuela fue el centro físico donde se reunían todos los integrantes de la comunidad a realizar diferentes actividades en conjunto tales como la eucaristía mensual, las capacitaciones generadas por las administraciones municipales u otras entidades cercanas al municipio o a la gobernación territorial; allí la maestra se convirtió en el eje transversalizador que promovía y orientaba la organización de las asociaciones para que trabajarán en beneficio de la escuela y la comunidad.



Figura 15. Comunidad Educativa de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1986) en convivencia. Recuperado del Archivo personal de Artehaga, G.

Ahora bien, la escuela de la metodología (EN) y las instituciones regionales y locales, orientan a la

comunidad para que participaran activamente en su propio desarrollo, al igual que para que utilizaran y aprovecharan adecuadamente sus recursos y aquellos recursos que recibían los cuales se empleaban para un trabajo que beneficiaba a toda la comunidad.

En pocas palabras, la escuela, como entidad que forma parte de la comunidad, tenía dentro de sus funciones prioritarias la formación de los niños y niñas y junto con los padres de familia contribuir a la construcción de la vida, el bienestar y el progreso de las personas. La formación no sólo se refiere a los conocimientos sino a la utilización para promover la vida cotidiana comunitaria, en la familia, en el trabajo y en los grupos entre los cuales hay relaciones.

7.6 Red de Maestros - Microcentros “El Quejario”

... a nosotros a nivel municipal nos daban la capacitación sobre escuela nueva en los microcentros, íbamos y visitábamos todas las instituciones municipales y en cada una de ellas se hacía una actividad diferente, por ejemplo hoy íbamos a Nazareth allí hacíamos los rincones, otro día íbamos a Pantanillo y hacíamos los mapas veredales, otro día hacíamos el calendario agrícola (...) la idea era que cuando nos reuniéramos las que eran multiplicadoras nos enseñarán sobre la metodología y así podíamos crecer más con muestras comunidades. (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

A su vez, los microcentros eran espacios de construcción de saberes donde los docentes multiplicaban sus conocimientos entre pares, los cuales luego, se implementaban en cada una de las escuelas de los docentes participantes. Todas las participaciones o aportes de los

Maestros eran importantes, se construía comunidad de maestros, las experiencias de uno, le servían a otro y así pregunta tras pregunta, aprendían unos de otros.

Ahora veamos, el microcentro era una instancia pedagógica, donde los maestros de las escuelas rurales se reunían una vez por mes con el propósito de resguardar un espacio de reflexión pedagógica entre los docentes.

Hay que mencionar que, el funcionamiento de este espacio no está legalizado, no existe una norma a

nivel nacional que ordene la implementación de los microcentros, desde la Fundación Escuela Nueva. Volvamos a la Gente se recomienda implementarlos para facilitar la cualificación del desempeño docente y la correcta aplicación del modelo Escuela Nueva para lo cual se deben entender los microcentros como una estrategia que facilita y cualifica el trabajo del docente que aplican en el modelo Escuela Nueva, y aunque no es una obligación, ni está ordenado por una norma, estos, estimulan el trabajo colaborativo y la capacitación docente.



Figura 16. Microcentro de Maestras de Escuelas Rurales del municipio de El Retiro (1986). Recuperado del Archivo de la Alcaldía Municipal El Retiro – Antioquia.

A pesar de que no están legalizados los microcentros rurales, este espacio nació de la implementación de la metodología (EN), donde compartían y se capacitaban los maestros para un buen uso y ejecución de la metodología; así como lo recuerda la maestra Clo, el microcentro solo era un “quejario”:

“... porque al ir a los microcentros se podía ver que los docentes trabajaban sin motivación y sin entusiasmo la metodología de escuela nueva, porque les parecía que eso era más trabajo, que eso tan aburrido, que eso tan maluco, así ellos no aplicaban la metodología, sino que trabajaban como escuela tradicional, solo iban a quejarse, a hablar con los demás

profesores”.

(Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

De acuerdo con lo anterior, los microcentros eran espacios organizados, los maestros debían cumplir con un cronograma estructurado y presentado a las administraciones y a la secretaria de ruralidad departamental al comienzo del año lectivo, existía una coordinadora de microcentros la cual era la multiplicadora más cercana, ella era la encargada de guiar el proceso y de multiplicar el conocimiento de la metodología (EN), dar a conocer las herramientas que se utilizaban para su implementación. Además, presentar los aportes o construcciones que realizaban en cada uno de los encuentros y así dar cuenta de los avances y fortalezas y de cómo a través de los docentes construían saberes, los cuales fortalecían el trabajo comunitario y académico de cada uno de los centros rurales.

Esta formación se hacía entre pares, pues no existía ninguna universidad que ofreciera un pregrado que fortaleciera el proceso de la metodología (EN); “Pues yo nunca escuché que existiera un pregrado o una especialización sobre ruralidad, nadie nos habló de eso, lo más seguro es que si hubiera existido yo la hubiera hecho.” (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

A pesar de que, en el Departamento de Antioquia, la zona rural es aproximadamente un 70% del espacio geográfico, las universidades no poseen una licenciatura en metodologías activas, que permita una verdadera educación contextualizada en ruralidad, es por ello que los docentes debían formarse unos a otros, construir su conocimiento, de igual manera ocurre con la elección y el nombramiento de las plazas de docentes donde los maestros son nombrados sin ni siquiera conocer la metodología (EN).

“Las plazas de docentes son otorgadas a los maestros que ganen el concurso de méritos, el cual se realiza a través de una prueba escrita y al ser calificada por el Icfes, los docentes obtienen un puntaje, además de la entrega de documentación, en la cual deben de evidenciar sus títulos y experiencias; luego de esto se realiza una audiencia pública, en la cual cada uno de los maestros escoge su plaza teniendo un orden que depende de su puntuación; es por ello que el docente escoge la plaza a la que más se acomodan sus expectativas”

(Patricia Gil, Directora de ruralidad de Antioquia, comunicación personal, 28 de agosto de 2017)

Hay que mencionar además, que los maestros en sus encuentros mensuales, construían saberes que eran útiles no solo para la escuela sino para sus comunidades, ellos abordaban temas académicos y prácticos, los docentes contaban oralmente sus experiencias realizadas durante el mes anterior al respecto de la planeación ejecutada por ellos, los maestros al escucharlo elaboraban un análisis de las fortalezas y debilidades que hallaron, así los demás compañeros se impregnaban de ideas nuevas contextualizadas por sus colegas.

Se debe agregar que, todos los temas eran importantes en la ejecución del microcentro, dado que este espacio, se convirtió además en el medio de comunicación entre las secretarías de educación municipal y los docentes rurales, se recibían también capacitaciones dadas por instituciones privadas enviadas por las secretarías, elaboraban las adecuaciones curriculares, planeaban los contenidos académicos y comunitarios como fiestas patronales, fiesta de la antioqueñidad, día del campesino, día del maestro, entre otros.

Ahora bien, los maestros disfrutaban de este espacio de encuentro, donde construían y conceptualizaban saberes, porque allí encontraban tanto el saber académico y pedagógico, como el saber práctico; los maestros se “quejaban” de situaciones vividas en el trascurso del mes anterior, lo cual servía como un desahogo de vivencias, creando así una situación problema para el análisis y construcción de saber. Por otra parte, estas experiencias eran escuchadas por las secretarías de educaciones municipales y contadas a las administraciones municipales, las cuales, ayudaban si era posible, a solucionar dificultades, en este caso las dificultades se ligaban a las comunidades rurales, a las infraestructuras o porque no, a la estabilidad laboral y emocional de los maestros. En vista de esto, la Maestra Clo, recuerda: “Trabajar con la metodología (EN) es trabajar en grupo, participar, trabajar no solo con la comunidad escolar sino con la vereda y con el municipio... ser activo, dinámico, tener un trabajo mancomunado entre la vereda, la institución y el municipio.” (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

7.7 Trabajo Comunitario: Proyectos Productivos – JAC

Se involucran los conocimientos, la umata, la administración municipal, la ugam ... los manteníamos ocupados, siempre nos acompañaban en la siembra, en

la recolecta, inclusive vinculábamos a los padres de familia para que estuvieran ahí porque los padres también colaboraban ... teníamos un equipo llamado “los granjeritos”, porque teníamos una microgranja en la escuela, teníamos huerta, lombrices, hortalizas, papa, frijol, peces, gallinas, pollos de engorde, cabras... otros estaban en la escuela de líderes, otros guardas de tránsito, otros estaban en el comité de deportes, otros en el jardín ... (maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Ahora puedo decir que el proceso de aprendizaje se ve influido por diversos acontecimientos y por su ambiente; a la vez, los niños y niñas, mediante el desarrollo del proceso de aprendizaje, afectan el entorno familiar y social. De manera que, por un lado, la comunidad y la familia se constituyen en espacios de aprendizaje, de recuperación de saberes populares y de revitalización de la cultura y, por otro lado, lo que cada infante aprende en la escuela lo aplica en su familia y en su comunidad.

Más aún, todos estos aspectos constituyen los primeros pasos que pueden darse en las relaciones entre la escuela y la comunidad. Cuando estas relaciones se fortalecen maestros, estudiantes, padres de familia, vecinos, instituciones y autoridades en general, pueden participar de una forma dinámica en la búsqueda conjunta de mejores formas de vida comunitaria y en el funcionamiento de la escuela al interior de su propia cultura.

A causa de esto, las actividades realizadas, con la intervención de toda la comunidad ayudaba a contextualizar no solo el conocimiento práctico sino el conceptual; los niños y niñas construían un saber a través de la práctica en la granja, lo cual no era un conocimiento alejado de su realidad puesto que los infantes pertenecían al contexto rural donde está ubicada la institución, ellos disfrutaban de todas estas actividades, la maestra debía buscar la forma de involucrar a toda la

comunidad, y lo hacían, así el conocimiento se impartía a través de la práctica, la maestra bebía buscar estrechar las relaciones entre la escuela y la comunidad, con el fin de fomentar la cooperación de los padres y madres de familia en las actividades escolares. Ella, la maestra, relacionaba el proceso de aprendizaje con la vida diaria de los infantes y de su comunidad, así, el niño y la niña lo proyectaban hacia su familia y la comunidad, convirtiendo la escuela en una fuerza integradora.



Figura 17. Padres de familia de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1987) realizando labores en la hidrocuenca escolar. Recuperado del Historial de la Institución.



Figura 18. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1987) realizando labores en la hidrocuenca escolar. Recuperado del Historial de la Institución.



Figura 19. Padres de familia de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1987) el día del adobe para la reconstrucción y ampliación de la escuela. Recuperado del Historial de la Institución.

Hay que mencionar, además, que existían dos clases de acciones entre la escuela y la comunidad: la primera orientada hacia el provecho de la escuela y los infantes y la segunda en beneficio de la

comunidad. Al hablar sobre las primera mencionadas el maestro debía conocer su comunidad para así comprender mejor a sus estudiantes; los padres de familia también se vinculaban ayudando a las mejoras físicas de la escuela, realizaban convites, los padres asistían con mucho entusiasmo y cariño, así embellecían la estructura de la escuela, es bueno aclarar que estas actividades de cooperación de la comunidad se realizaban dentro de la jornada escolar y fuera de ella, así se fortalecía la metodología (EN) inculcando en los niños y niñas los sentimientos de cooperación y colaboración. La segunda de ellas, hacia la comunidad, las instalaciones de la escuela se prestaban para que la comunidad realizará capacitaciones y reuniones que ayudarán al desarrollo de la comunidad, convirtiéndose en el centro de desarrollo de la comunidad.

... Además, reactivamos la junta de Acción Comuna⁷ que hacía 20 años no existía y con una sola reunión que yo hice, juntamos un grupito y nos asesoró una persona de la secretaria de desarrollo de La Ceja, porque en ese tiempo El Retiro no contaba con esa secretaria, este señor nos dijo que en la gobernación nos daban la personería jurídica de la junta y hasta hoy funciona, hicimos los usuarios campesinos, comité de deportes, grupo de mujeres, grupo asociativo (parcelas, galpones, etc.). (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Se debe agregar también, que cuando la escuela con la metodología (EN) logra el conocimiento de su realidad, facilita que el niño y la niña, el maestro y la comunidad participen conjuntamente en el mejoramiento de la planta física, construcción de estantes, bibliotecas, preparación del terreno para la huerta escolar, adecuación y conservación de espacios de recreación, deportes y mantenimiento de agua, promoviendo y realizando actividades de carácter social y recreativo, tales como: convites y mingas, intercambios deportivos, actos culturales, festivales escolares, fiestas patronales, días de la familia, entre otros.

⁷ Junta de Acción Comunal: Forma de asociación y organización de las comunidades en la que se integran las personas que tienen una característica común que las identifica como vivir en un mismo entorno físico.



Figura 20. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en la granja escolar (1987). Recuperado del Historial de la institución.



Figura 21. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en la granja escolar (1987). Recuperado del Historial de la institución.



Figura 22. Madres de familia de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en el grupo de bordado (1987). Recuperado del Historial de la institución.

7.8 Otras Metodologías en la Ruralidad

... Es que estas metodologías activas ayudan realmente a la comunidad, pues realizan mucho trabajo en equipo, participación, comunidad no sólo de la vereda sino del municipio... actividad, actitud, dinámica, trabajo mancomunado, pero lo sorprendente son las oportunidades que ofrecen para este tipo de población.

(Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

En relación con la educación en el contexto rural, la metodología (EN) es vista desde el enfoque territorial, el cual reconoce que en el contexto rural existe una cultura con ideologías, costumbres, prácticas sociales y saberes propios; ahora bien, considerando que en el contexto, lo rural va ligado a la educación y por ende a la escuela, en Colombia no existen políticas educativas específicas para la educación rural y el modelo educativo existente y predominante no incluye acuerdos en torno al contexto específico rural.

Habría que decir también, que la educación rural debe ocuparse de la identidad cultural como objetivo del proceso educativo, potencializando al alumno en su actitud crítica, participativa y propositiva consolidando la ruralidad para una acción colectiva. Como lo recuerda la maestra G, el alumno rural es diferente al alumno urbano:

En las capacitaciones para ser multiplicadoras de la metodología (EN), nos decían mucho: el alumno rural maneja una cultura diferente a la escuela tradicional, a los libros de texto de editoriales diversas y a la formación del maestro en la universidad o normal. (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

En vista de lo anterior citado, la educación para un contexto concreto, debe poseer características específicas y propias, los modelos de enseñanza flexible, son adaptaciones curriculares, metodológicas y de tiempo para poblaciones rurales con oferta educativa; entre ellos se encuentra el PER (Proyecto Educativo para el sector Rural) el cual fortaleció el contrato social rural que modifico los lineamientos estructurales para la educación en contextos rurales, con el objetivo de aumentar la cobertura, disminuir la deserción escolar y mejorar la calidad en la educación rural.

Así mismo, las metodologías activas impactan a los niños y niñas, maestros, agentes administrativos, familias, comunidades y administraciones a través de cuatro componentes

Interrelacionados que se integran y operan de una manera sistémica; estos componentes son: el componente curricular y de aula, el comunitario, capacitación y seguimiento y el componente de gestión. A través de estos componentes, mediante estrategias e instrumentos sencillos y concretos, la metodología promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento en la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez. La promoción flexible, existente en estas

metodologías, permiten que los estudiantes avancen de un grado o nivel a otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje.

Es por ello, que esta metodología, centrada en los infantes, en su contexto y en la comunidad, ha incrementado la retención escolar, disminuyendo las tasas de deserción y reprobación, demostrando mejoramientos en logros académicos, así como en la formación de comportamientos democráticos y de convivencia pacífica. Por otra parte, esta metodología, permite a los sujetos que por diferentes circunstancias han abandonado los estudios nivelarse, teniendo como propósito ubicar el total de la población en edad escolar dentro de las aulas de clase, fortaleciendo la autoestima y los procesos formativos, garantizando su permanencia desde el ciclo básico hasta finalizar la educación, con el fin de disminuir los índices de deserción escolar y eliminar las tasas de analfabetismo.

En consecuencia, cabe subrayar que, la escuela rural, la metodología (EN); nos lleva a mirar que la educación es el motor de la transformación social y cultural de nuestra sociedad, y por ende, aquella que se convierte en la única salida para superar el subdesarrollo y vencer la desigualdad social.

7.9 Infante Rural Escolarizado

En niño se esa época se convertía en líder, era activo, respetuoso, responsable, amante de la tierra, de su cosecha, tenía saberes innatos que los conseguía de la experiencia con sus padres, en el trabajo diario, un poco desinteresado por el estudio, pero muy participativo y animado. (Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017)

En este capítulo doy a conocer concepciones, vivencias y experiencias, de lo que fue el infante rural escolarizado en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo entre 1984 – 1992, además el proceso de la configuración del gobierno estudiantil como herramienta de la

metodología de Escuela Nueva; evidenciado a través de las voces de la memoria de una alumna, de maestras y del historial de la institución; además de esto mostrare como ese infante se caracterizó por la actividad y el dinamismo, su amor a la tierra, su entrega total en el diario vivir con su entorno.

En esta investigación la alumna entrevistada nos muestra a través de su memoria, acercándonos al pasado de sus experiencias, dado que ella realizo su ciclo escolar de la básica primaria completa durante la periodización analizada, es por ello que como cita Sandra Carli: “a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de sus protagonistas, [ellos] recuperan las esferas escondidas de los registros históricos” (Carli, 2011, p.51). Así, Patricia, como se llama la infante, nos acercará para identificar las situaciones vividas por los niños y niñas en la escuela. “Ir a la escuela era algo inolvidable, no descansábamos nunca, la profesora siempre tenía algo para enseñarnos, llegábamos temprano limpios y aseados, pero con tantas actividades y responsabilidades llegábamos sucios a la casa...era algo de nunca acabar” (P. Román, comunicación personal, 03 de junio de 2017)

El Infante como Líder Escolar y Comunitario

Para comenzar, podría mencionar que en el contexto de la metodología (EN), “el infante es un ser rural en edad escolar para el cual fue creada la metodología permitiéndole construir su propio conocimiento, convirtiéndose en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje” (Programa de Escuela Nueva – Unicef, 1991, p. 11).

Ahora bien, todas las actividades tanto pedagógicas como académicas y comunitarias giraban en torno a él, el currículo no era el eje del proceso educativo y pedagógico; en este ámbito, el currículo se constituía en un medio para lograr la formación integral de los niños y niñas, de ahí la importancia que se le daba a las necesidades, intereses y motivaciones de los infantes como base para su aprendizaje.

Además, las experiencias de los niños y niñas en el desarrollo de sus actividades académicas eran el foco de la acción educativa, el currículo no era una camisa de fuerza que debía cumplirse al pie de la letra, era una guía a la cual se recurría, los alumnos podían aprender de distintas fuentes como las cartillas, las conversaciones orales con los abuelos, las expresiones de los maestros, en su hogar, en el ámbito escolar, en la comunidad.



Figura 23. Estudiantes de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo (1985). Recuperado del Archivo personal de Artega, G.

Los niños y niñas eran considerados como sujetos activos, no solo desde la perspectiva física sino también desde su pensamiento, diferenciando así los niveles de complejidad, que se evidenciaban en los procesos de aprendizaje, es así, como, aunque compartían en el mismo salón de clase, los grados estaban divididos, al igual que sus cartillas. Ellos sabían que debían hacer al llegar a la escuela, cada uno tenía una actividad o responsabilidad, como lo recordaba Patri.

En consecuencia a lo anterior, y retomando lo citado por el Programa Escuela Nueva – UNICEF_ en el año 1991; “El estudiante es el centro del proceso educativo, en general, y del proceso pedagógico en particular” (Cartilla Escuela Nueva, Una estrategia para mejorar la calidad en la educación rural en Colombia, p. 35).

El infante fortalecía a través de dicha metodología su autonomía, el trabajo era grupal, pero su desarrollo era individual, convirtiéndolo en un ser único, con características propias.

Ahora bien, el niño poseía fortalezas y debilidades, propias de cada uno de ellos, la maestra debía identificarlas y guiarlos, debía realizar las adaptaciones que le permitieran al infante realizar un excelente

proceso tanto académico, como social, afectivo y cultural. En Consecuencia, se considera fundamental el conocimiento de su naturaleza, de sus procesos de crecimiento y desarrollo.

“Cuando no entendíamos algo, la señorita Gilma se inventaba algo, nos llevaba al patio o a la huerta y se ingeniaba cosas para que nosotros entiéramos... también íbamos a los rincones, allí sacábamos materiales hechos por todos nosotros y así aprendíamos, si era algo de la tierra o del campo el papá de cualquiera de nosotros venía y nos explicaba, existían monitores, eran muchachos más grandes que nosotros y como sabían más nos explicaban”. (P. Román, comunicación personal, 03 de junio de 2017).

Así mismo, en la metodología (EN), la construcción de saberes que se realizaba entre docentes, se construía entre los niños y niñas, su formación se daba a través de pares, el uno con el otro y con su entorno, disponían de los conocimientos de sus raíces y de sus ancestros, contextualizaban sus saberes, es decir los apropiaban al sumergirlos en su medio.

Es así, que en el compartir con sus compañeros el niño trascendía de la memorización al análisis, la síntesis, la evaluación y la proyección de lo que aprende, incorporándose a ellos, la cual se realiza en la interacción con la realidad. Es por ello que, en la metodología (EN), se acepta que, si bien es cierto que cada individuo procesa su propio aprendizaje, con base en sus experiencias, conocimientos básicos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y potencialidades; los procesos de aprendizaje en grupo facilitan la apropiación individual. El trabajo en grupo, cooperativo, apunta no solo a la apropiación de un concepto, un proceso o un procedimiento determinado, sino también, a lograr simultáneamente el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores sociales.

Con esto quiero decir que los niños y niñas de la metodología (EN) eran personas capaces, con potencialidades que debían ser puestas en juego y desarrolladas al máximo en los procesos educativos de la escuela. Eran infantes capaces de participar en todos los eventos si se les da la oportunidad de hacerlo, además, en estas acciones participativas se formaban como personas, como ciudadanos, como miembros activos de la comunidad; conocen su comunidad y como saben de ella, se formaban para fortalecerla y engrandecerla.

Ahora veamos, el infante mencionado anteriormente, no se conformaba con el conocimiento de las

cosas, sino que quería experimentar con ellas; buscaba como investigar, recopilaba materiales de su interés, es por ello que construían los rincones o CRA (Centros de Interés para el aprendizaje), para poder tener información y acceder a ella cuando lo necesitaba; estos materiales los ordenaba creando clasificaciones con categorías rudimentarias o personales, las cuales poseían comparaciones entre ellas y síntesis personales.

Como resultado de lo mencionado anteriormente, el conocimiento que el infante construía, era el resultado de su reflexión mental realizada durante el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, tanto conceptual como social. La metodología (EN) impartía en los niños y niñas las bases para que se iniciaran como pensadores integrales, en las distintas áreas del conocimiento, y aunque preferían, los infantes, el área de las ciencias naturales, era la astucia del maestro y el deseo del estudiante, el que se dirigía a todas las áreas. Estos deseos eran guiados a través de situaciones de la vida diaria, para poder entenderlos y analizarlos se contextualizaban, si necesitaban ir a un lugar o invitar a alguien ajeno a la escuela, lo hacían, lo importante era construir un conocimiento contextualizado y claro para los niños y niñas lo integraran a su proceso de construcción de conocimiento el aporte de los saberes implicados en su solución.

“Eso era lo lógico, lógico que existían áreas que más les gustaban, como ciencias... Pero el niño sabía que debía involucrarse con todas las áreas.” (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

El infante de la metodología (EN) era siempre un protagonista, la escuela giraba en torno de él, realizaba adecuaciones solo para garantizar su proceso exitoso, el niño o niña durante su trabajo consultaba en la biblioteca, buscaba en el rincón que necesitaba información, dialogaba con sus compañeros de grupo y de los demás grupos, esto es factible dadas las condiciones de la ubicación del espacio característica en la metodología, una de esas características son las mesas trapezoidales, estas permiten una comunicación frecuente entre los niños y niñas, además fortalece el proceso de socialización y de construcción de saberes, también propone actividades complementarias para el desarrollo de su trabajo práctico.

A su vez, el niño manipulaba materiales encontrados en el aula, en los rincones y fuera del salón, estudiaba y analizaba problemas y proponía soluciones, es por ello que dada esta metodología, el infante

se iniciaba en la investigación científica, problematizaba el concepto con su entorno y lo llevaba al análisis y luego a la práctica; además, descubría y se apropiaba del conocimiento y lo llevaba a situaciones prácticas y reales de su familia y de su comunidad, desarrollaba actitudes de cooperación y solidaridad, realizaba interpretaciones y críticas de situaciones concretas, autoevaluaba y valoraba su trabajo y comportamiento, aplicando y socializando lo aprendido, relacionaba lo teórico con lo práctico, creaba sistematizaciones y utilizaba métodos activos de aprendizaje, innovando y dinamizando los procesos, más aún participaba en la vida democrática de su escuela.



Figura 24. Taller de ciencias con Cornare (1986). Recuperado del Historial de la Institución.

Es por ello que, para el niño, las situaciones de la comunidad y de la familia, y muchas veces del plantel, eran motivo de discusión, de propuestas y hasta de contradicciones que buscaban ampliar su participación en la planeación de acciones. A su vez, el niño buscaba en su comunidad situaciones de aprendizaje, que le eran útiles, buscaba en instituciones existentes que podían ser visitadas y consultadas, fenómenos naturales, sociales y económicos que podían ser analizados para su correcta utilidad; realizaba relaciones entre sus integrantes ya fueran

deportivas, culturales, sociales, religiosas o artísticas.

... Las relaciones de la escuela se parecían mucho a las de la casa, en la escuela mandaba la señorita Gilma, la profesora, en mi casa mandaba mi papá, él traía siempre el mercado, era los sábados, mi mamá siempre tenía todo listo, el desayuno, el almuerzo y la comida, ah también la “bogadera” para que mi papá llevara al corte, o sea al trabajo, aunque cuando había mucho trabajo, sobre todo los niños hombres, no iban a estudiar, se iban con sus papás a trabajar al campo. (P. Román, comunicación personal, 03 de junio de 2017).

Ahora bien, en cuanto a su familia, el niño conocía su organización, su conformación y formas educativas que se manejaban, esto se podía evidenciar en las normas establecidas por los padres, quienes eran la autoridad en casa, quienes suministraba el sustento diario, con que se podía comprar o cuales eran los productos que se debían cultivar para que fuera la base de su sustento, cuáles eran las técnicas utilizadas para dicha producción, cuáles eran sus creencias religiosas, cuidados y protección de los recursos naturales.

Además, sabían cuál era su rol, un rol de obediencia, de apoyo constante, de cumplir con sus responsabilidades escolares, pero a su vez y con mayor dedicación de cumplir con sus labores familiares, las cuales le permitirían a su familia, crecer como núcleo familiar y fortalecerse como familia productiva; es por ello, que muchos de los infantes, no culminaban sus estudios básicos de la primaria, unos por responsabilidad familiar y otros porque les atraía más las labores del campo. “Algunos de los niños y niñas no terminaban su año escolar, fuera porque se aburrían o porque se salían para dedicarse a las labores del campo” (Maestra Clo, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

Aquí, los docentes de la metodología (EN) debían atraer a sus estudiantes, darles la posibilidad de cumplir con sus dos responsabilidades y obligaciones, tanto la familiar como la

escolar, el calendario agrícola, se convertía en una herramienta donde los docentes sabían que algunos de sus alumnos no asistirían diariamente, entonces debían adaptar y beneficiarse de la cosecha, digo beneficiarse es porque los conocimientos que el infante adquiriría en el campo, serían contextualizados a las asignaturas, como por ejemplo en matemáticas, ciencias naturales, artística, sociales y demás.

7.10 El Gobierno Escolar base para el Desarrollo Afectivo y Social del Niño y la niña

El gobierno escolar era una organización estratégica de la metodología de Escuela Nueva, donde los niños y niñas participaban de las actividades de la escuela, esta estrategia fortalecía la capacidad para participar activamente en la toma de decisiones, en la búsqueda de metas, para así iniciar al niño en una educación cívica y ciudadana.

Aunque el gobierno escolar era una organización de los niños y para los niños, el éxito de este surgía como producto de la motivación y orientación que el maestro de a los niños y a la comunidad; además la metodología (EN), constituyó ese gobierno para promover el desarrollo emocional, social y moral, a través de la reflexión y de la experiencia práctica.

... Todos queríamos llegar a ser el presidente o el vicepresidente escolar, Por eso realizábamos toda clase de actividades que la profesora nos colocaba, además cuando uno iba creciendo le gustaba ser el líder, Y si era la presidenta pues todos lo respetaban, si uno no llegaba a ser presidente podía ser líder de un comité, podía ser el de deportes, el de salud, cualquiera. (P. Román, comunicación personal, 03 de junio de 2017).

En cuanto a la participación en el gobierno escolar, los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, la constituían como una vivencia de democracia y libertad, la Maestra G, analizaba con sus alumnos y con toda la comunidad de la vereda El Chuscal, la importancia de la organización en cuanto a la administración de la escuela, del desarrollo afectivo y social de los niños y niñas y de lo que estos niños líderes se convertían para la escuela, generando un apoyo constante a la labor de la maestra y de toda la comunidad educativa.

Hay que mencionar además que, la maestra al inicio del año escolar, involucraba a todos sus estudiantes en este proceso, los invitaba a conocer más de cerca la alcaldía municipal, allí eran recibidos por los gobernantes de la época, realizándoles una contextualización y viviendo un día inolvidable; iniciando el ejercicio de la democracia, la participación activa y el desarrollo de las capacidades de liderazgo; además promovían que los estudiantes tomaran parte en actividades de la comunidad y les ayudaran a resolver necesidades y problemas mediante el desarrollo del trabajo cooperativo.



Figura 25. Visita a la Alcaldía Municipal de El Retiro (1987) por los alumnos de la Institución Educativa Rural dolores e Ismael Restrepo de la Vereda El Chuscal. Recuperado del Archivo de la Alcaldía Municipal de El Retiro



Figura 26. Visita a la Alcaldía Municipal de El Retiro (1987) por los alumnos de la Institución Educativa Rural dolores e Ismael Restrepo de la Vereda El Chuscal. Recuperado del Archivo de la Alcaldía Municipal

En relación con lo anteriormente mencionado, los niños y niñas tenían en sus mentes y en sus vivencias reales, un contexto claro de lo que era una organización comunitaria. Este proceso podían vivirlo muy de cerca, puesto que sus padres, tíos, tías, abuelos, vecinos y demás, pertenecían a la Junta de Acción Comunal (JAC), la cual era un ejemplo claro y concreto de lo que es un trabajo comunitario, no para un beneficio particular sino pluralizado. De igual manera, el Gobierno Estudiantil enfatizaba en el fortalecimiento de los valores cívicos, como la tolerancia, la autonomía, el ejercicio de la libertad, la paz, el respeto mutuo, la convivencia, la solidaridad, la cooperación, la toma de decisiones y la independencia, entendida como la autonomía para actuar libremente y asumir responsabilidades; así mismo, apoyaba a los estudiantes para que comprendan y enfrentarán los problemas que se le presentarán en el diario vivir, lo cual les permitía actuar y crecer como adultos responsables en un futuro.

Hay que mencionar además que, el infante, en el gobierno estudiantil, tiene la oportunidad de pensar cómo quieren su escuela, es por ello que los chicos, elaboraban y además desarrollaban propuestas y proyectos en su escuela y comunidad, tanto en el ámbito conceptual como aplicativo. Es por ello que, alimentaban y fortalecían su autoestima, observando su trabajo comunitario, siendo valorado por toda su comunidad; ahora puedo decir que un niño o una niña con gran autoestima está más abierto a participar satisfactoriamente en diferentes actividades, a crecer como persona íntegra y a convertirse en un líder en potencia, donde lo importante es el bien común, más no el bien particular. 1 8 0 3

Cabe anotar que, desde el salón de clases, los niños y niñas crecían acostumbrados a participar activamente en proyectos de beneficio para su escuela y para su comunidad, tales como el cuidado y la supervisión de salud, la planeación y el desarrollo de actividades culturales y sociales, así como la promoción de campañas ecológicas, es el caso de los PRISER; la prevención de desastres y la

participación de consejos y comités administrativos. Avanzando con nuestro análisis, como lo recuerda la Maestra G, la organización del gobierno estudiantil, fue un proceso direccionado desde la Secretaria de Educación Departamental, ligado a la metodología de Escuela Nueva, como se mencionó anteriormente, como una estrategia en la cual la escuela juega un papel fundamental, es por ello, que debe desarrollar una pedagogía en la que prospere la creación y el desarrollo de proyectos de vida y la formación ciudadana.

Ahora bien, esta organización exigía conocimiento tanto por parte de la maestra, como por parte de toda la comunidad educativa; este conocimiento involucraba lo que era un gobierno estudiantil, como se implementaba, para que servía y sobretodo que importancia tenía en la construcción de los niños y niñas; ellos discutían sobre sus roles y responsabilidades, los valores que fomentaban al ser los líderes escolares y además las responsabilidades a las cuales se debía asumir en el caso de ser escogidos como presidentes o vicepresidentes estudiantiles.

Como resultado, se realizaba un proceso de elección democrática igual a la elección actual de la personería escolar, los infantes se presentaban como candidatos, con un grupo de apoyo, los cuales se nominaban para ser líderes de los diferentes comités de la escuela, tales como el comité de aseo, de decoración, de deportes, entre otros; ellos presentaban su plan de gobierno, lo socializaban, muchas veces asistían los padres de familia a la socialización y algunos otros miembros de la comunidad, luego realizaban la votación, dándole la verdadera importancia a lo que significaba ser el presidente estudiantil, así se escogía el representante y él sucesivamente elegía los líderes de cada uno de los comités.



Figura 27. Elección de Gobierno estudiantil (1987). Recuperado del Historial de la Institución.

En consecuencia, cabe subrayar la diferencia entre el gobierno escolar y el gobierno estudiantil, donde el gobierno escolar (estrategia utilizada en las instituciones escolares graduadas y urbanas) establece el proyecto educativo institucional (PEI) como línea de trabajo de la escuela, donde se desarrollan y se evalúan los proyectos educativos institucionales; a diferencia del gobierno estudiantil (herramienta utilizada por la metodología (EN)), permite al infante formarse en el desarrollo social, afectivo y moral, donde se desarrollan proyectos pedagógicos para responder a las necesidades de la escuela y de la comunidad, es por ello que cabe anotar, que el infante analizado, evidencia su dinamismo, sentido de pertenencia por su contexto, amor a la tierra, su entrega total en el diario vivir por su entorno, trabajo en equipo y sobretodo liderazgo como eje conductor el éxito comunitario y social.

7.11 De la Escuela Nueva a la escuela de los resultados

Para comenzar y teniendo en cuenta la información analizada proporcionada por maestros, exalumnos y personas de la comunidad de la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, durante el

periodo 1984 – 1992; a través de las entrevistas y de algunos documentos institucionales; se hace posible realizar un apartado donde se reflexione acerca de la problemática que se evidencia, no sólo en la Institución analizada sino en las diferentes Instituciones rurales del país, donde dichas escuelas rurales han dado un paso de la metodología de escuela nueva a la exigencia nacional, donde se realiza un entrenamiento continuo para puntuar satisfactoriamente en las pruebas externas.

Han sido diferentes los factores y variables que con el tiempo han llevado a que la preparación y entrenamiento de los alumnos para la presentación de las pruebas estandarizadas se consideren algo normal dentro de los procesos educativos institucionales, sin existir diferenciación en el contexto donde se apliquen, ni mucho menos la metodología que se vivencie.

En el caso de Colombia y para el resto de América Latina, la aplicación de las pruebas estandarizadas son una práctica realmente nueva, de manera específica, en el caso colombiano, las pruebas SABER se aplicaron por primera vez en el año 1991 en 13 departamentos del país para ciertos grados y evaluando solo algunas áreas del conocimiento. Posteriormente entre 1983 y 1995 su implementación ya era casi a nivel nacional y regional, lo que hizo que varios municipios y regiones se apropiaran de las mismas. Luego, entre 1997 y 1999 su implementación se llevó a un número de muestra de escuelas mucho más representativas que las anteriores.

En el año 2001, por medio de la ley 715 se establece que la presentación de las pruebas SABER serían de carácter obligatorio, lo que permitió que se aplicara en calendarios A y B, así como a diferentes grados como 3°, 5° y 9° actualmente.

En relación a las pruebas estandarizadas que se aplican a los alumnos de grado 11°, sus antecedentes se remontan al año 1968, y desde dicho momento se usaron como instrumento de apoyo en las universidades y demás instituciones de educación superior en la tarea de la selección y admisión de estudiantes. Para el año 1980 su presentación ya era de carácter obligatorio, por lo cual para dicho año se aplicaba a un alto porcentaje de estudiantes graduandos.

La cobertura alcanzada conllevó a que en 1990 las pruebas del ICFES para grados 11° tuviera como finalidad medir la calidad de la educación, pero aquello no pudo ser un logro exitoso, por lo tanto, en el segundo semestre de dicho año se le concibió como: “(a) una evaluación individual para efectos de admisión a la educación superior y otorgamiento de beneficios y (b) un instrumento de información sobre la calidad educativa.

Bajo este proceso, la aplicación de las pruebas es vista hoy día como una práctica normal dentro del proceso educativo, y por lo tanto, las prácticas de preparación de las mismas surgen de manera inevitable dentro de los espacios de las áreas que son sometidas a estos exámenes.

La naturalización de las pruebas se da no solo por el largo proceso que se ha desarrollado para que éstas, sean vista como algo normal en la formación estudiantil, sino también se da gracias a la justificación de las mismas que sustentan sus defensores, además de su aplicabilidad en países desarrollados donde la educación se le considera de mejor calidad, lo que también provoca que su implantación sea algo deseable.

Entre los argumentos que se han utilizado para la defensa de la aplicación de las pruebas estandarizadas se puede encontrar que una aplicación adecuada de las mismas permite hacer un seguimiento de la calidad de la educación, también se les considera como una herramienta de ayuda para que los maestros puedan mejorar su práctica de enseñanza, a la vez que permite a las universidades apreciar la calidad educativa con la que llegan sus aspirantes, y sus resultados además pueden orientar en relación a los procesos y diseños curriculares que deben seguirse para mejorar la calidad educativa de las instituciones (Martínez Rizo, 2010).

Bajo estos argumentos, la naturalización de las pruebas estandarizadas ha tenido éxito en muchas partes del mundo, aún a sabiendas de que las mismas traen consigo diferentes problemas y dificultades a la educación.

Ahora bien, una de las más amplias discusiones que giran en torno a la aplicación de las pruebas estandarizadas es si éstas logran o no medir de manera exitosa la calidad de la educación. En éste sentido, la escuela rural posee una metodología activa (EN) que permitela construcción de saberes de forma

vivencial, donde se tiene en cuenta, en el proceso evaluativo, su proceso de aprendizaje; es por ello que los docentes de las nuevas escuelas rurales, expresan que la implementación de dichas pruebas, si han permitido la reestructuración de las prácticas y metodologías orientadoras, sin embargo se reconoce que las mismas no se constituyen como un instrumento derrotero y completamente viable, por lo cual requiere de acompañarse de otras herramientas de medición y análisis. Así mismo, consideran que las pruebas estandarizadas fracasan al pretender determinar el alcance de los objetivos de los estudiantes, puesto que no tienen en cuenta el proceso como tal ni permiten espacios prácticos y demostrativos. Es por ello, que la exigencia por los resultados de las pruebas externas en la institución va modificando las prácticas de enseñanza por entrenamientos para puntuar mejor a nivel nacional.

De manera puntual, la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo, participa de la preparación o instrucción de los estudiantes para la presentación de dichas pruebas, es por ello que la institución financia cursos preparatorios para dichas pruebas, además capacita a sus docentes para este entrenamiento y así poder realizar sus clases en torno a la presentación de pruebas, lo cual lleva a la cotización social de la institución si se obtienen puntajes altos en la pruebas.

En Colombia existen muchas empresas que prestan este tipo de servicio, ellas proporcionan talleres que garantizan su incremento en el ISCE, un ejemplo ilustrativo de ello es el ofrecido por la empresa Milton Ochos, el cual se presenta a continuación y la cual se encuentra vinculada a la institución:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



Figura 28. Modelo ilustrativo de Martes de Prueba en Milton Ochoa. Recuperado de Milton Ochoa (2017)

Detrás de todo esto, se abren un mercado de productos y servicios nacionales enfocados a la preparación estudiantil para el éxito en las pruebas estandarizadas.

Cabe anotar, que la escuela rural permite la creación de las nuevas ruralidades, donde se determinan las condiciones sociales e históricas de la época, observadas bajo el lente de las potencialidades, donde no solo se reconoce la riqueza de los recursos del territorio, sino también las fortalezas históricas, culturales, políticas, económicas, entre otras; es por ello, que los maestros actuales nombrados para la ruralidad, son maestros poco empoderados de su comunidad, puesto que su principal objetivo, es el lograr un buen puntaje en el índice sintético de la calidad, para alcanzar un reconocimiento visible en los resultados de las pruebas estandarizadas.

De manera desafortunada, y como resultado de la aceptación de las pruebas y del condicionamiento mismo al que instituciones educativas, directivas, maestros y estudiantes han sido sometidos; aun evidenciando en la práctica educativa que las pruebas estandarizadas no logran medir de manera

satisfactoria la calidad educativa, ni el proceso de aprendizaje del alumno, y mucho menos los conocimientos que éstos han logrado; la realidad que se puede observar tanto en la Institución Educativa Rural dolores e Ismael Restrepo, como en muchas entidades educativas es que la prueba estandarizada recibe una mayor atención por parte de todos los agentes mencionados (institución, directivas, maestros, alumnos; además padres de familia y sociedad en general) que los exámenes, pruebas y actividades institucionales que se ejecutan tanto de manera individual como grupal, y que sí tienen en cuenta el proceso evolutivo del aprendizaje por del alumno.

Prueba de lo dicho es que en la Institución Educativa Rural “El Chuscal”, algunas de las actividades y objetivos de cada área y de cada asignatura, son vistas como las que restan importancia e influencia a los procesos de evaluación y seguimiento diseñados a través de actividades y trabajos en clase que requieren de una participación mucho más activa por parte de los estudiantes, así como la práctica y la demostración viva de sus habilidades y capacidades de análisis, reflexión, crítica, inferencia, amor a la tierra y a su contexto, etc.

Así mismo, las universidades e instituciones de educación superior recurren a los resultados de las Pruebas Saber para orientarse en la selección y admisión de sus futuros alumnos, aun viviendo en carne propia una situación bastante similar con las pruebas ECAES.

Finalmente, muchos padres valorizan la calidad educativa de las instituciones en relación a sus resultados y posición en las pruebas SABER, y se muestran dispuestos a pagar precios elevados con tal de que sus hijos reciban una mejor educación, sin importar su contexto y negando la ruralidad existente.

Ahora veamos, las Instituciones Educativas, en el afán de poseer un índice sintético de calidad educativa alto, dejan de lado los valores en la formación para preocuparse por las competencias definidas en los exámenes o pruebas externas, la planeación en las prácticas de la enseñanza se convierten en un entrenamiento marcando cambios importantes en un antes y un después en las

actividades y en una contextualización, basada en procesos y valores, para luego adoptar otra basada en procesos, operaciones y competencias.

La planeación institucional y los espacios que de ella emergieron fueron restando la importancia de formar en valores, formar para la libertad y para el desarrollo personal, para luego, a partir de la obligatoriedad de la aplicación de las pruebas saber, enfocarse al desarrollo de operaciones y competencias que se evalúan en las mismas pruebas estatales.

Bajo la presión a la que la misma institución es sometida por parte del Estado en relación a las pruebas para poder calificar de manera exitosa entre las instituciones de mejor calidad, al nivel institucional el alumno mismo también es presionado por la escuela para que se disponga y se dedique a prepararse para los exámenes de Estado realizados por el ICFES.

En el caso de la IERDEIR, la institución misma financia la preparación recibida por organismos de entrenamiento en estos ejercicios de exámenes estandarizados, lo que comúnmente en otros colegios es financiado por los propios padres de familia.

La metodología de Escuela Nueva, donde se apuntaba a un Aprendizaje individual, con valores de liderazgo y de autonomía, con un ritmo apropiado, donde el mismo niño y niña construía su proceso, es derrotado por el deseo de un condicionamiento mayor sobre el alumno por parte de la institución, ya que esta organiza y presiona al estudiante de manera directa para su preparación ante las pruebas estatales, convirtiéndolo de alguna manera en un sujeto con una responsabilidad ante los intereses de la misma institución, mas no con una responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje.

Agregado a dicha situación, los padres de familia ven con buenos ojos dicho patrocinio, ya que el mismo no sale de sus bolsillos, y además, porque se considera que permitirá a los alumnos tener un mejor resultado en las pruebas, lo que se traducirá en una mejor oportunidad para el ingreso a la educación superior en universidades o instituciones reconocidas, y por qué no, la posibilidad de una beca académica.

En la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo la preparación para las pruebas del ICFES no es una opción, es una obligación, y en este sentido, el alumno no tiene la posibilidad de elegir qué tipo

de formación o preparación a recibir, sino que desde las mismas mallas curriculares y dentro de las mismas actividades que se configuran en cada una de las asignaturas se encontrarán con ejercicios por medio de los cuales se le entrena de manera específica para la prueba.

Como resultado del condicionamiento al que los alumnos han sido sometidos por tantos años, ante la presión institucional y de padres de familia, y también ante el miedo de obtener una calificación baja y ser señalados o juzgados, los alumnos han adoptado y aceptado las pruebas estandarizadas, y piden a las institución actividades de preparación para las mismas, pero evidentemente dicho tipo de peticiones no responden a un deseo personal sino a un ambiente que se ha configurado durante años desde el Estado, el colegio, los maestros y el hogar.

Bajo el condicionamiento de las pruebas estandarizadas no se le permite al alumno pensar por sí mismo, sino que se le obliga y se le entrena para que desarrolle un pensamiento lógico y estructuralizado en relación al tipo de preguntas a las cuales debe enfrentarse en la prueba de estado, pero no se le promueven espacios para que piense, analice, cree y reflexione de manera libre y autónoma, puesto que sus respuestas deben enmarcarse a opciones de respuesta que han considerado los expertos especializados en el diseño de este tipo de exámenes.

Para concluir, con todo lo anterior podríamos decir, que la implementación de las pruebas externas, han llevado a las instituciones educativas a perder su camino de identidad, donde la escuela rural ha perdido la esencia, esa esencia que nutria la metodología (EN), convirtiéndola en una escuela de resultados, una escuela igual a la urbana, donde su principal objetivo es un alto índice sintético de la calidad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conclusiones

“El niño educado bajo la metodología de escuela nueva, es un niño que conoce su entorno, sabe Aprovecharlo, fomenta la convivencia con los demás y trabaja para un bien comunitario.”
(Maestra G, comunicación personal, 10 de abril de 2017).

El sujeto infantil ha sido representado en diversas formas a través de la historia, algunos como lo señala Aries (1986), dice que se trata de una categoría histórica y cultural, que posee sentimientos y tensiones; otros por ejemplo dicen que son los recién llegados, los extranjeros que desean conocer lo propio de un espacio (Ana Arendt, 1996), y que son esos adultos los que deben acoger a esos recién llegados en un determinado momento y en una determinada sociedad.

Este proyecto me ha permitido reconocer, a través de las narraciones de sus participantes, que la metodología de Escuela Nueva, fue instaurada para crear seres diferentes, no solo infantes, sino escuelas y comunidades que contextualicen su entorno y lo transformen de tal manera que, los recién llegados, vivencien su estadía en este lugar.

Ese es precisamente el lugar donde se sitúa mi investigación. Es posible encontrar trabajos diferentes que hablaron acerca de la historia de la apropiación de la metodología de Escuela Nueva en Colombia, en especial en Antioquia, no obstante, pocos dan lugar a conocer historias más concretas, sobre todo en los lugares donde han crecido y dejado pasar el tiempo sin preguntarse por la vida, las prácticas, los saberes, las construcciones, entre otros. Desde ese gesto de preguntarse por las cosas, se inició una tarea en la que al principio no se sabía su rumbo o su destino, ni que emergería de lo que poco a poco se fue encontrando; en este transcurso había miedos, incertidumbre, dudas, más aún cuando en la búsqueda un ramillete de documentos, entrevistas, fotos y archivos afloró una información que a veces parecía increíble. Es justo en ese medio de todas esas preguntas, emociones y confusiones donde se encuentra el sentido de investigar, lo que no se sabe, lo que no se dice, lo que no se transmite y no se prolonga. Con todo, hay un momento en el que aunque se tenga varia información, es preciso hacer un alto, definir un cierre, un punto que pueda ser contemplado por el sujeto que investiga; es una decisión que da la posibilidad de mostrar una llanura, así más allá exista un cumulo de posibilidades, de preguntas y asuntos inciertos dispuestos a ser

conocidos. La noción de memoria activa del saber pedagógico, formulada por la profesora Olga Lucia Zuluaga, permitió reconocer la memoria de varias personas, que sus recuerdos y experiencias vividas, tuvieran un espacio para ser contadas, reconocidas, expuestas ante el mundo que desconocen los sucesos que lo marcaron y lo configuraron en lo que hoy concibe y procede en una verdadera información histórica.

Como una forma de recoger lo dicho hasta este punto y para dar conclusión al tejido producido por este estudio y así, intentando comenzar una breve descripción de la figura infantil rural escolarizada que emerge en esta tensión que propone el eje ruralidad-escuela a la relación metodología (EN)-comunidad, puede decirse que en el caso de la ruralidad se trata de un sujeto formado para responder a las condiciones de su contexto, es decir, de un infante que se prepara para vincularse al mundo cultural que lo recibió y en el cual, además de continuar con la tradición de las generaciones que lo precedieron, debe y puede crecer como un sujeto social, que no necesariamente se limita a la participación en la vida comunitaria rural del cuidado de la tierra, los animales y en general de la economía agropecuaria, sino que lo transforma en un líder para la sociedad. Por su parte, la figura infantil en la escuela, permitió crear su propio conocimiento, convirtiéndose en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje. La escuela gira en torno del infante y es por ello que este, es considerado como un sujeto activo, no solo desde la perspectiva física, sino de pensamiento; es por ello que, la escuela no entra en oposición con la vida cotidiana, al contrario, vincula su dinámica a la de las familias y a la de la comunidad, permitiendo un desarrollo de los principios de convivencia en paz, respeto y armonía.

Ahora veamos, acerca de la relación Metodología (EN)-comunidad; se puede afirmar que existía una conexión entre la familia (Comunidad) y la escuela (Metodología), porque la segunda enseñaba muchas cosas básicas y elementales, pero era el niño quien las adaptaba y la familia apoyaban este proceso, en otras palabras, la escuela no enseñaba un oficio, ni se encargaba de producir un producto, la escuela a través de la metodología enseñaba muchas cosas y el estudiante desarrollaba una serie de habilidades y destrezas que le servían para construir su vida en la práctica; así, la comunidad y la escuela se entrelazaban y daban la oportunidad de concebir un sujeto infantil.

Cabe decir, que la infancia analizada en la periodización, fue vista y pretendida por la metodología (EN), como un ser a transformar en ese sujeto comunitario que se preocupara por el otro, por su centro que es la escuela; pero sin desligarse de la realidad circundante, esa realidad que está afuera, permitiendo la ruralidad; que no es otra cosa que una contextualización de su entorno y de su comunidad; así, lo que permite la escuela es un infante escolarizado que vincula tanto la escuela como el afuera, es decir, que ese trabajo comunitario lo hace uno solo, permitiendo la conexión entre los dos escuela – comunidad.

Otro asunto a destacar como conclusión está asociado a la emergencia de la figura del maestro, la metodología de Escuela Nueva, escogió al profesor, dadas unas condiciones gubernamentales de la época, para ser el transmisor de una metodología, mediante la ejecución de cartillas o textos guías, pero fue el maestro el que apropió la metodología (EN) construyendo saberes propios, con otros maestros y con su comunidad. Ellos, fuera de sus deberes propios, eran gestores de recursos y de soluciones para las necesidades de la comunidad, ayudando con proyectos de adecuación y construcción de sus escuelas. Estas características le otorgaron un reconocimiento de la comunidad asociado al respeto por su saber (un saber que iba más allá de lo que le enseñaba a los niños) y por un liderazgo social que profundizaba no solo la relación del sujeto-maestro con la comunidad, sino de la institución escolar como eje de la vida comunitaria. Cabe decir, que el maestro produjo saber sobre la enseñanza, la ruralidad y la comunidad. Hoy la escuela rural es un centro de entrenamiento para pruebas escolares gubernamentales, todo gira en torno a los resultados y no a los procesos de enseñanza a diferencia de las construcciones que se construyeron en la época. La escuela de resultados encerró a la escuela, la apartó de la comunidad y sólo le interesa la enseñanza desarticulada al contexto.

El siguiente aspecto a tratar son las cartillas o guías de la metodología de Escuela Nueva, las cuales fueron útiles para la formación y aunque las cartillas no eran para todas las áreas del conocimiento, estas no tenían un currículo rígido, a lo contrario era flexibles, los docentes podrían elaborar sus adaptaciones, dado que poseían unos saberes clásicos al principio, pero luego por las condiciones y las necesidades de los infantes y de los maestros, se crearon unos saberes sociales que permitan la conexión con la realidad, este fue el caso de las cartillas agropecuarias y de educación física, las cuales no eran destinadas para un

grupo en concreto, podían ser empleadas por los maestros bajo sus criterios y necesidades; en este sentido, cabe decir, que la metodología de Escuela Nueva fue una oportunidad para la escuela, en la que dio a conocerse hacia la comunidad, generando espacios de construcción de saberes, tanto para los maestros, los niños y niñas y la comunidad; además demostró que el infante educado con esta metodología, se construye en un individuo líder, donde prioriza el beneficio común al propio; donde genera espacios de proyectos productivos, útiles para su sociedad.

Finalmente, y para cerrar la descripción que permita ver el punto de cruce y articulación que es la emergencia de la figura infantil rural escolarizada en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo en el periodo 1984-1992, tal vez sea necesario decir que la configuración de una infancia escolarizada supuso unas diferencias fundamentales en las experiencias de vida de los niños y niñas; una infancia vivida en medio de un entorno rural, la relación con el campo, la metodología de escuela nueva, así como la relación de los actores presentes en su formación: la escuela y la comunidad.

La infancia en esta institución se formó en medio de saberes brindados por la metodología (EN) y la escuela, siendo una infancia con fuerte vinculación hacia lo comunitario y lo cultural porque participó activamente del proceso, adoptó la metodología y la apropió generando un espacio para el saber, la práctica, el ejercicio y la experimentación con los saberes necesarios para hacer parte del mundo y transformarlo.

La experiencia Infancia, ruralidad y escuela: una metodología en movimiento en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo 1984-1992 me ofreció la posibilidad de ver la implementación de la metodología de escuela nueva en el mundo escolar con nuevos ojos, con nuevos lentes, para entender la responsabilidad que tenemos los adultos como maestros, como padres y como comunidad, para pensar la necesidad de entender que aunque la experiencia de vida infantil no es homogénea, la infancia es una categoría pertinente para intentar entender lo que está en juego cuando hablamos de su educación.

Referentes Bibliográficos

- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ed. Barcelona: Península, pp.185-208. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Arendt%20crisis%20educacion.pdf>
- Ariès, P (1986). La infancia. *Revista de Educación*, n.281, pp. 5-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1973>
- Balcázar, P. (2005). *Investigación cualitativa*. México, D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2011) El campo de estudios sobre infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. *Cosse, Llobert, Villalta, & Zapiola. Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglo XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo. Pp. 31-55. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=u4A1ofD2V4UC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=Infancias:+pol%C3%ADticas+y+saberes+en+Argentina+y+Brasil.+Siglos+XIX+y+XX&source=bl&ots=fouYZOEQ_z&sig=dZ1m05FZ1D5L-
- Civera, A. Giner, J. y Fernández, C. (2011). *Serie Las ciencias sociales*. México: Libero Editor.
- Colbert de Arboleda, V., y Mogollon, J. (1993). *Hacia la Escuela Nueva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional Colombia.
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recurso. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51, pp. 186–212.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio. P. 87

Decreto 1290.de 1994. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Pp. 1-5

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (DANE). (2014). Informe Matrícula nivel educativo, zona por secciones del país y municipios. Colombia. Recuperado de www.dane.gov.co

Espeleta, J., Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros. Tramas preexistentes políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Freire, P. (2011) Definición de escuela. Experiencias Educativas/Secundaria. Recuperado de: <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com.co/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>

Fundación Escuela Nueva (1999). *Volvamos a la gente*. Escuela Nueva – Escuela Activa. Edición. p.248.

Fundación Escuela nueva (2003), *Volvamos a la gente*. Federación. Memorias Primer congreso internacional de escuela nueva Armenia, Quindío, Colombia: Nacional de cafeteros. Ministerio de educación nacional.

Galeano. M. (2009). *Estrategias de la investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Bogotá, D.C: La Carreta.

Hernandez, R., Sampieri, C., Fernández C.(2014). Metodología de la investigación. (6ta edición). Mexico. D.F: Mc Graw Hill Education.

- Juárez, D. (2012) Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *Revista de Investigación Educativa*, Julio-diciembre. pp: 140-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579008>
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Congreso de la República de Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>
- Lionetti, L., Civera, A., Correa, W., Flavia, O. (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América latina*. México: Ediciones prehistoria.
- López, L. (2006). Ruralidad y Educación Rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (51), pp. 138-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>
- Maldonado, M. (2013). *La escuela como contexto vital, la nueva ruralidad. Un pretexto para incluir-nos*. Armenia, Quindío.
- Martínez Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de humanidades. Segunda edición.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Argentina: Miño & Dávila.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). (11 de julio de 1990). Diario oficial número 39461.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). (9 de julio de 1990). Decreto número 1490.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). (16 de abril de 2009). Decreto 1290.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). (2016). Todos por un nuevo país. Índice Sintético de la Calidad educativo. Colombia Aprende, la red del conocimiento. DIA E.
- Ministerio de Educación Rural (2017) Jornada de coordinadores de microcentros en región metropolitana. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/jornada-coordinadores-microcentro/>

- Parra, R. (1997). Proyecto Génesis: innovación escolar y cambio social. Tomo I. Fundación FES y Colciencias.
- Parra Sandoval, R. (1996). *La escuela rural, serie escuela y modernidad en Colombia*. Bogotá: Fundación FES, Fundación Antonio Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer mundo editores.
- Pradilla, J. (2014). *Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo*. Tolima: Alpujarra.
- Perfetti del Corral, M (2004). *La educación rural en Colombia*. Bogotá: Reduc-crece-universidad pedagógica nacional – FAO.
- Romero, L. (2003). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Antología Básica I*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Samper, L. (27 de septiembre de 2011). El Tiempo.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4 ed.). Madrid: Editorial Morata. Texanos,
- Varela, J y Alvarez, F. (1991). *La maquinaria escolar. Campesinos y Escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglo XIX y XX*. México: Ediciones prehistoria.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). *Relación Familia y Escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100007
- Zuluaga, O. L. (1997). Prólogo. En J. Sáenz. O. Saldarriaga y A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (pp. XI-XXV) Medellín: Colciencias - Foro Nacional por Colombia - Uniandes -Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. & Marín, D. (2004-2005). *Memoria colectiva, Memoria activa del saber pedagógico*. Bogotá: investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP).

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS LINEA DE HISTORIA, CULTURA Y
SOCIEDAD 2017**

**INFANCIA, RURALIDAD Y ESCUELA: UNA METODOLOGIA EN MOVIMIENTO
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DOLORES E ISMAEL RESTREPO 1984-
1992**

Por medio de este documento, quiero hacerle una invitación para que usted participe en el proyecto que lleva como nombre: INFANCIA, RURALIDAD Y ESCUELA: UNA METODOLOGIA EN MOVIMIENTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL

DOLORES E ISMAEL RESTREPO 1984-1992; El cual es realizado por la estudiante Yesica Marloy Correa Madrid, con la asesoría de la maestra Lina Marcela Quintana, de la facultad de educación, de la Universidad de Antioquia.

Por medio de este estudio pretendo realizar un acercamiento ante la historia, el desarrollo y la apropiación de la metodología de escuela nueva en la institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo durante 1984 a 1992; este estudio se hará por medio de entrevistas, análisis de historiales, documentos de archivo, entre otros.

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Si en algún momento se decidiera (usted) retirarse de la investigación, está en su derecho y no se verá expuesto o expuesta a llamados o situaciones de presión posteriormente. En ningún momento usted tendrá que dar explicaciones a la investigadora o a otras personas por causa de su retiro; si por el contrario desea colaborar en la investigación, la participación consistirá en la realización de



entrevistas y conversaciones, además, para tener una información lo más fiel posible, la investigadora tomará registros fotográficos y audiovisuales.

La información suministrada a través de las entrevistas será de carácter **confidencial** y se utilizará sólo y exclusivamente para fines de esta investigación. *Su identidad será igualmente confidencial y por lo tanto protegida.* Las grabaciones de las entrevistas, fotografías, videos y documentos que surjan de su proceso de participación, serán usadas para facilitar el posterior análisis. Además, las narraciones, interpretaciones, interpretaciones y demás registros que pretendo anexar a la investigación como parte del informe final de investigación, serán presentadas previamente ante usted como persona responsable.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

FIRMA DEL ENTREVISTADO:

NOMBRE

CC _____ **de** _____

INVESTIGADORA:

YESICA MARLOY CORREA MADRID

CC 43'165.207 de Itagüí

Docente Municipio de El Retiro (Ant).