



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA, UN ANÁLISIS
DEL COMPONENTE CURRICULAR**

Autora

Ana María Cadavid Rojas

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular

Ana María Cadavid Rojas

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

Doctora en Educación

Asesores:

Elida Giraldo Gil

Ph. D. en Educación

Andrés Klaus Runge Peña

Ph. D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Línea de Investigación:

Estudios Históricos en Educación, Pedagogía y Didáctica

Grupo de Investigación:

Formación y Antropología Pedagógica e Histórica -FORMAPH-

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

AGRADECIMIENTOS

Los caminos que recorrí para llegar hoy a presentar esta investigación estuvieron acompañados de distintos paisajes, rostros, palabras, olores, textos, discursos, y lugares que hoy me habitan.

Agradezco a Miguel Ángel, mi esposo, compañero de vida, por su presencia amorosa y comprensiva.

A Isabela, mi regalo de vida, mi amada hija, por su presencia que me llena de esperanza.

A mi padre, por su amor incondicional, por enseñarme el amor a los libros.

A mis amigas por animarme a perseverar, por regalarme sus sonrisas, sus palabras, sus lecturas, sus consejos, por entender los silencios y las distancias.

A los asesores Andrés Klaus Runge y Elida Giraldo por la confianza puesta en mí y por su presencia para construir desde la experiencia.

A los maestros y maestras rurales, quienes desde su labor silenciosa y constante construyen territorios de esperanza.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla de contenido

Capítulo 1. Currículo y cotidianidad escolar: una mirada al modelo Escuela Nueva	13
1.1. Puntos de partida: delimitando el camino	13
1.2 Objetivos	22
1.2.1. Objetivo General	22
1.2.3 Objetivos Específicos	22
1.3. Reconstruyendo trayectos: el campo de producción académica e investigativa sobre la educación rural	23
1.3.1. Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos	24
1.3.2. Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva o escuela multigrado, la formación de profesores y la cotidianidad escolar	27
1.3.3. Los discursos de los organismos internacionales y nacionales frente al tema de la educación rural – educación primaria.	36
2. Horizontes para la comprensión.	41
2.1 Ruralidad(es)	41
2.2. Educación Rural	44
2.3. Teorías del Currículo: acercamientos a la comprensión del currículo	46
2.3.1. Teoría técnica del currículo	46
2.3.2. Teorías críticas el currículo	48
3. Ruta Metodológica	55
3.1. Enfoque	55
3.2 Contexto y Participantes	58
3.2.1 Caso del páramo	59
3.2.2. Caso de la montaña	61
3.2.3. Páramo y montaña: puntos de encuentros	62
3.3. Métodos de generación de la información	66
3.3.1. Análisis de las Guías de Aprendizaje	67
3.3.1.1. Análisis de imágenes	67
3.3.2 Entrevistas y conversaciones.	69
3.3.3 Observación	71
3.4 Análisis de la información	73
3.5 Consideraciones éticas	75

Capítulo 4. Las Guías de Aprendizaje: El Currículo que se define para la escuela primaria rural	77
4.1. La estructura de las Guías	80
4.1.1. Los tiempos en las Guías de Aprendizaje	88
4.1.2 El alumno desde la Guía de aprendizaje	93
4.2 El maestro en las Guías de Aprendizaje	95
4.3. El Currículo como contenidos culturales: representaciones en las Guías de Aprendizaje	98
4.4. Comprensiones sobre lo rural en las Guías de Aprendizaje: lo étnico.	103
4.5 Comprensiones sobre lo rural en las Guías de Aprendizaje: contenidos culturales	111
Capítulo 5. La cotidianidad de la escuela rural multigrado: la puesta en escena del componente curricular y las prácticas de enseñanza	116
5.1 Momento de llegada o de los buenos días.	118
5.2 Momento de Introducción al trabajo escolar	124
5.3 Momento de trabajo por grados, por grupos, individual	128
5.3.1. Trabajo escolar para cada grado	132
5.3.2. Actividades conjuntas. Confluencia de los estudiantes de varios grados ...	133
5.3.3. Trabajo individual	136
5.3.4. Trabajo focalizado en/desde la maestra/o	137
5.4. Momento de despedida y cierre de la jornada escolar	139
5.5. ¿Qué nos enseña estos momentos cuatro momentos?	140
Capítulo 6. Conclusiones y consideraciones finales	144
Anexos	160

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ÍNDICE DE CUADROS Y DIAGRAMAS

Cuadro 1. Momentos de consolidación del Modelo Escuela Nueva en Colombia (Elaboración propia)	15
Cuadro 2. Líneas para la comprensión de las nuevas ruralidades (Elaboración propia)	42
Cuadro 3. Interrogantes en los que circula la formulación de la perspectiva técnica del currículo.....	47
Cuadro 4. Interrogantes en los que circula la formulación de la perspectiva crítica del currículo.....	49
Cuadro 5. Instituciones educativas del departamento de Antioquia (Elaboración propia)	63
Cuadro 6. Instituciones educativas del municipio de Santa Rosa	64
Cuadro 7. Instituciones educativas municipio de Urrao.....	64
Cuadro 8. Modelos educativos en Antioquia.....	65
Cuadro 9. Información alumnos por cada caso estudiado	65
Cuadro 10. Ilustraciones y Fotografías: lo étnico en las Guías de Aprendizaje.....	107

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

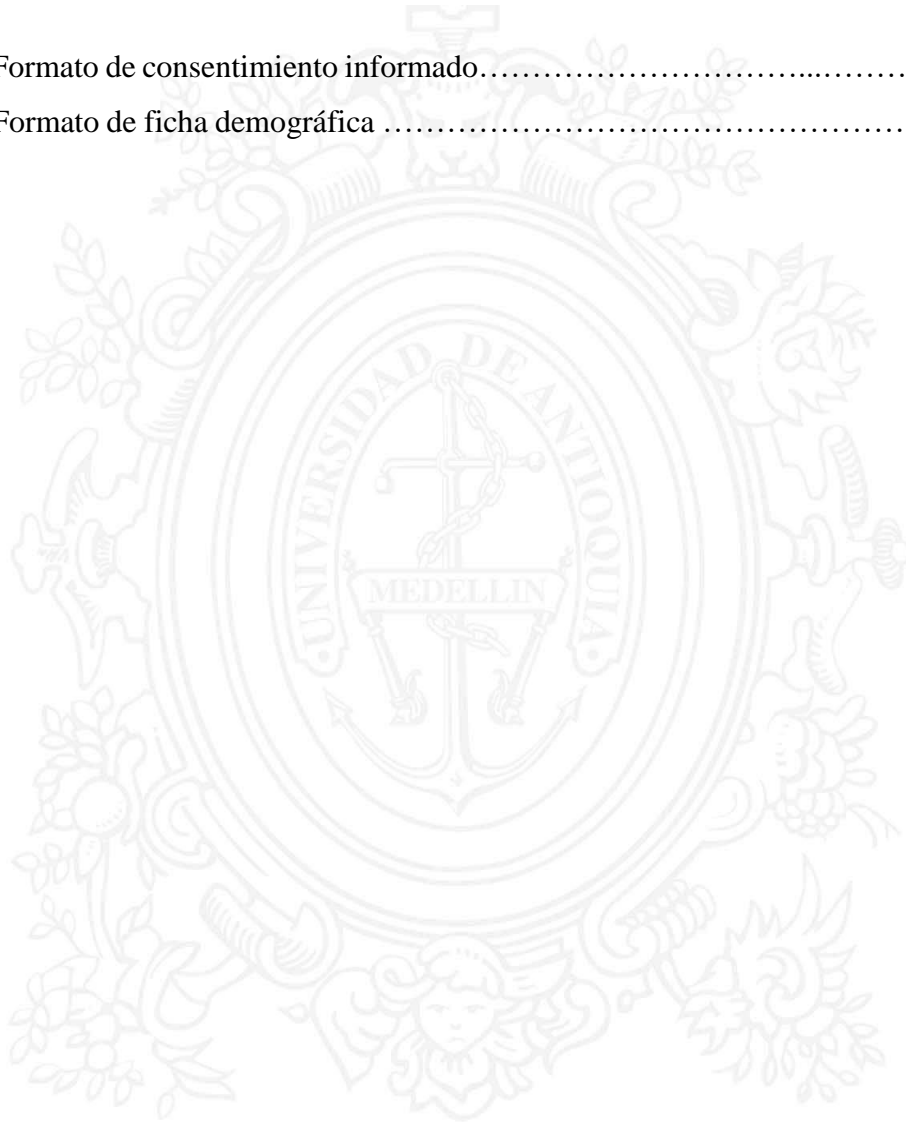
1 8 0 3

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Compilación de Guías de Aprendizaje analizadas de Guías de Aprendizaje analizadas.....	80
Imagen 2. Tabla de contenido de la Guía de Aprendizaje de 4º: Lenguaje.....	82
Imagen 3. Tabla de contenido de la Guía de Aprendizaje 4º: Lenguaje.....	83
Imagen 4. Tipos de actividades en las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva.....	84
Imagen 5. Actividades evaluativas en las Guías de Aprendizaje de Lenguaje y Sociales 4º.....	96
Imagen 6. Ciencias Sociales 3 “Periodo Indígena”	109
Imagen 7. Ciencias Sociales 4 “España descubrió el continente americano”	109
Imagen 8. Figura indígena en la Guía de Lenguaje 3º.....	110
Imagen 9. Referencias a la ruralidad: ¿Cuáles son los trabajos del campo y de la ciudad?.....	112
Imagen 10. Salón 1. Escuela El Páramo.....	119
Imagen 11. Salón 2. Escuela: El Páramo.....	119
Imagen 12. Salón Escuela La Montaña.....	121
Imagen 13. Salón Biblioteca Escuela: La Montaña.....	121
Imagen 14. Rincón de lectura de la Escuela La Montaña.....	122
Imagen 15. Uso de material concreto para la enseñanza del valor posicional	130
Imagen 16. Trabajo del grado preescolar en la Escuela de La Montaña.....	131
Imagen 17. Material concreto para el trabajo en el área de matemática, Escuela de la maestra Margarita.....	135
Imagen 18. Trabajo individual realizado por niños y niñas de los dos CER.....	137
Imagen 19. Trabajo escolar por parte de la maestra Margarita	138
Imagen 20. Trabajo escolar por parte del maestro Leo.....	139

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado.....	160
Anexo 2. Formato de ficha demográfica	161



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

RESUMEN

En Colombia, la preocupación por la educación rural, especialmente por la educación primaria en contextos rurales, se remonta a la década de los sesenta y se encuentra en directa relación con la idea de convertir el campo en un lugar para el desarrollo económico eficaz y eficiente. En consecuencia, para mejorar la oferta educativa en estos sectores, Colombia centró sus apuestas en la ampliación de cobertura, la disminución de la deserción estudiantil y el mejoramiento de la calidad de la educación. El Modelo Escuela Nueva emerge, por tanto, como un modelo educativo flexible que sitúa a la escuela en diálogo con la comunidad, logra la cobertura a bajo costo y pone énfasis en la creación y provisión de un conjunto de materiales de autoaprendizaje activo y flexible, como soporte del proceso educativo. Reconociendo la importancia del modelo, esta investigación se propuso analizar el modelo Escuela Nueva desde su componente curricular, específicamente desde las Guías de Aprendizaje y la cotidianidad escolar en dos Escuelas Rurales del departamento de Antioquia. Es decir, nos propusimos analizar la puesta en escena del Modelo Escuela Nueva en la actualidad, desde las relaciones establecidas entre los estudiantes, y entre estudiantes y maestros, así como de los diálogos de su componente curricular con la vida escolar y la planificación y organización de la enseñanza.

Para cumplir con este propósito, la metodología elegida fue el estudio de caso múltiple, que nos permitió explorar a fondo el objeto de estudio en las dos escuelas. La información recopilada se generó a través de observaciones del entorno escolar, entrevistas con los maestros y el análisis tanto de las imágenes incluidas en las Guías de Aprendizaje como de las fotografías tomadas durante el trabajo de campo.

Los resultados plantean que, si bien el Modelo Escuela Nueva es entendido fundamentalmente como una propuesta normativo-prescriptiva y orientadora, las prácticas de enseñanza de los maestros en ocasiones se distancian de ello, mostrando una singularidad potente para las dinámicas de las escuelas rurales multigrado. Así mismo, nuestros análisis problematizan el papel de las Guías de Aprendizaje como artefactos diseñados para, anticipadamente, dar cuenta de las necesidades de la situación de enseñanza, cumpliendo con una función orientadora y reguladora del transcurrir de la misma y de su organización. En otras palabras, se plantea la necesidad de hacer una revisión de las Guías de Aprendizaje, desde perspectivas críticas que problematicen los contenidos curriculares que se disponen para la escuela rural primaria.

Palabras Claves: Educación Rural, modelo Escuela Nueva, currículo, culturas escolares rurales.

ABSTRACT

In Colombia, the concern for rural education, especially primary education in rural environments, dates back to the 1960s and is directly related to the idea of turning the countryside into a place for efficient and effective economic development. Consequently, to improve the educational offer in these areas, Colombia focused its bets on expanding coverage, decreasing student desertion and improving the quality of education. Escuela Nueva Model emerges, therefore, as a flexible educational model that places the school in dialogue with the community, achieves low-cost coverage and emphasizes the creation and provision of a set of active and flexible self-learning materials, to support the educational process. Acknowledging the importance of this model, the main purpose of this research focused on the analysis of the curricular component of the Escuela Nueva Model, specifically considering the Learning Guides and the school daily life, in two rural schools in the Department of Antioquia. That is, we proposed to analyze the staging of the Escuela Nueva Model nowadays, from the relationships established among students, and between students and teachers, as well as on the dialogues of its curricular component with the school life, and the planning and organization of teaching.

For this purpose, the chosen methodology was the multiple case study, which allowed us to thoroughly explore the object of study in the two schools. The information collected was generated through school setting observations, interviews with teachers, and the analysis of both the images included in the Learning Guides and the photographs taken during the fieldwork.

Results suggest that, although the Escuela Nueva Model is fundamentally understood as a normative-prescriptive and guiding proposal, teaching practices sometimes distance themselves from it, showing a powerful singularity for the dynamics of multigrade rural schools. Likewise, our analyzes question the role of the Learning Guides as artifacts designed to anticipate the needs of the teaching situation, fulfilling a function of guiding and regulating the teaching process and its organization. In other words, results suggest the need to review the Learning Guides from critical perspectives, that also consider the curricular contents available for the primary rural school.

Keywords: Rural Education, Escuela Nueva Model, curriculum, school cultures.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de tesis doctoral parte del interés por comprender el componente curricular del modelo Escuela Nueva, el cual surge en la década de los años 70 del siglo XX como una alternativa para mejorar los problemas de acceso a la educación primaria por parte de la población rural. Su implementación cuenta con más de medio siglo, y aunque su evaluación y revisión ha pasado por distintos momentos en las políticas educativas del país y en las investigaciones académicas, la educación rural que concibe e instala el modelo sigue siendo un tema vigente y presente en las escuelas rurales multigrado, las agendas políticas y académicas en Colombia. Es así que en esta investigación nos ocupamos de manera particular el componente curricular desde las Guías de Aprendizaje y la cotidianidad escolar.

Desde las prácticas y saberes de los maestros rurales visibilizamos la puesta en escena del modelo Escuela Nueva desde las relaciones entre los estudiantes, relación entre estudiantes y el maestro y los diálogos del componente curricular del modelo Escuela Nueva con la vida escolar y el orden de la enseñanza. Para tal efecto, realizamos el análisis en un contexto regional, llevada a cabo mediante un estudio de casos múltiples en dos Escuelas Rurales del Departamento de Antioquia: Suroeste Antioqueño (Urroa) y Norte (Santa Rosa de Osos). Esta metodología de estudio de casos múltiples nos permitió analizar cada una de las escuelas mediante una exploración a profundidad del objeto de estudio y así comprendimos sus particularidades y a la vez sus relaciones.

Para lograr este propósito, en primer lugar, analizamos las Guías de Aprendizaje del Modelo Escuela Nueva, publicadas en el marco del Contrato de Suministro No. 2012-BB-15-0003 entre la Gobernación de Antioquia - Secretaría de Educación y la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN). Para ello, en los hallazgos nos acercamos a comprender los contenidos curriculares -académicos y culturales- y desde el componente visual analizamos cómo se presenta lo étnico y lo rural. En segundo lugar, presentamos la puesta en escena del componente curricular, esto es, la cotidianidad escolar desde la observación del currículo puesto en acción, así como desde los relatos de los maestros de los dos CER del departamento de Antioquia, donde se llevó a cabo

el trabajo de campo. Es así que la información que generamos durante el trabajo de campo, nos permitió acercarnos a los distintos y particulares modos de ser escuela rural bajo el modelo Escuela Nueva.

Para dar cuenta de lo anterior, la presente tesis fue organizada en 6 capítulos. En el primero, -el inicio del camino- presentamos el planteamiento del problema, definiendo el objeto de estudio con la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Así mismo, presentamos las producciones, reflexiones, investigaciones que se han realizado sobre la educación rural en Colombia y a nivel internacional en general y en particular sobre el modelo Escuela Nueva. En el segundo capítulo – el horizonte de sentido- abordamos las apuestas teóricas con las que decidimos emprender nuestros análisis, presentamos las comprensiones sobre las nociones de ruralidades, educación rural, teorías del currículo centrales en nuestro trabajo. En el tercer capítulo abordamos la ruta metodológica construida para llevar a cabo la investigación y, para ello, exponemos el enfoque de investigación elegido, así como los métodos de generación de la información, los elementos del análisis y las consideraciones éticas que nos acompañaron en nuestro trabajo; en este espacio detallamos características de cada una de las escuelas rurales –cada uno de los casos- contextualizando sus particularidades y a la vez sus puntos de encuentro.

Por su parte, en el cuarto capítulo describimos y analizamos las Guías de Aprendizaje, presentando los contenidos curriculares que se definen para la escuela rural primaria. Para ello, enunciamos la estructura de las Guías desde las consideraciones frente al tiempo escolar, al alumno y al maestro que configura. Así mismo, describimos las comprensiones sobre lo rural y lo étnico desde las imágenes presentes en las Guías. En el capítulo cinco, centramos nuestro lente de análisis en la cotidianidad escolar de cada una de las escuelas rurales investigadas. Allí re-construimos los ritos cotidianos que configuran las relaciones entre los alumnos y los maestros, así como las prácticas de enseñanza. Por último, en el capítulo seis exponemos algunas conclusiones como resultado de nuestro trabajo de investigación, al igual que algunas consideraciones que implican la continuación de análisis en relación con la educación rural y en específico el modelo Escuela Nueva.

Capítulo 1. Currículo y cotidianidad escolar: una mirada al modelo Escuela Nueva

1.1. Puntos de partida: delimitando el camino

Los cambios que el mundo rural ha experimentado en las últimas décadas -en el que el territorio, los sujetos, las prácticas que lo constituyen se han reinventado, y en donde las características socioeconómicas encargadas de diferenciar entre la vida rural y la vida urbana ya no son suficientes- nos sitúan frente a la necesidad de preguntarnos por lo rural, los modos de relación con el saber y la educación. En esta medida, los análisis amplían cada vez más su complejidad y convocan la interrelación de perspectivas y campos de trabajo, con el propósito de ahondar las comprensiones frente al mundo social, los modos de vida y de disposición y disponibilidad del mundo a las nuevas generaciones.

En América Latina desde los años cincuenta, la propuesta de desarrollo rural parte de la instalación de programas, proyectos y políticas como mecanismos para mitigar la pobreza o como parte de la aplicación de política social orientada a grupos vulnerables (Boix, 2003). En este contexto de organización social y económica, el lugar y la función de la educación rural¹ ha estado en completa relación con los modelos de desarrollo y ha pendulado en dos grandes perspectivas. Encontramos, de un lado, la eficiencia y la eficacia como algunas de las metas más importantes de la formación. Por otra parte, identificamos otra perspectiva que ha postulado transformar la vida de los campesinos desde los saberes y prácticas modernas necesarias, tales como los discursos de equidad, igualdad de oportunidades y desarrollo local (González y López, 2009).

Precisamente, en Colombia la preocupación por la educación rural, en especial por la educación primaria en contextos rurales, se sitúa en la década de los sesenta y se encuentra en correlación con la idea de convertir el campo en un lugar para el desarrollo económico eficaz y eficiente. Es así que, para atender los problemas de la educación primaria rural, las políticas y acciones educativas han centrado sus apuestas en la ampliación de cobertura, la disminución de la deserción estudiantil y el mejoramiento de la calidad, asuntos considerados imprescindibles para

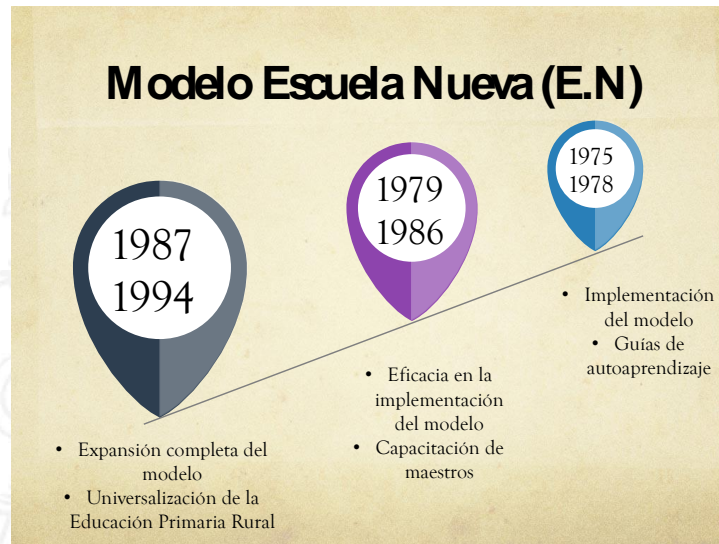
¹ Vamos a entender por rural como “espacio físico (*campo de resistencia y lucha*), como lugar donde se vive y produce la vida (*especificidades socioespaciales y simbólicas*) y, aún, como lugar donde el sujeto ve y aprehende el mundo (*subjetividades ampliadas*). Es este contexto en el que se puede hablar también de ruralidades contemporáneas” (Meireles, Souza, Orrico y Souza, s.f, p. 3).

el mejoramiento de la apuesta educativa en los sectores rurales. Con el apoyo de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial se diseñan e implementan programas que han dedicado sus intereses en el mejoramiento de la educación en las zonas rurales colombianas. Entre estos programas se destacan la Escuela Unitaria, el Modelo de Escuela Nueva, la Concentración de Desarrollo Rural (CDR), la experiencia de Aceleración del Aprendizaje, el Servicio de Educación Rural (SER), entre otros. De los anteriores programas centramos la mirada en el modelo Escuela Nueva por haber puesto su atención en la educación primaria para contextos rurales en Colombia.

Desde sus inicios, la Escuela Nueva -nombrada como Escuela Unitaria en 1961- contó con el apoyo y financiación de organismos nacionales e internacionales (UNESCO, BID, Federación Nacional de cafeteros y Banco Mundial) que posibilitaron su rápida expansión a cientos de escuelas rurales en el territorio nacional, lo cual evidenció su propio desarrollo en la ampliación de cobertura (Urrea, 2015). En su primera etapa (1975-1978), el modelo centró su interés en la producción de materiales escolares, como el soporte de la propuesta curricular del modelo; en la segunda (1979-1986), enfatizó en la necesidad de capacitar a los maestros en el manejo de las guías didácticas, con el propósito de alcanzar la eficiencia del modelo y, por último, entre 1987-1994, se evidenció la expansión del modelo, buscando universalizar la educación primaria rural en Colombia.

Esta expansión del modelo de Escuela Nueva en el campo colombiano a partir de la década de los ochenta le permitió al gobierno de la época ampliar la cobertura, dado que, con uno/a o dos maestros/as era posible cubrir la enseñanza de los cinco años del ciclo elemental (Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1993, p. 65). El resultado de esta experiencia permitió que en 1990, con la expedición del Decreto 1490, se adoptara el modelo Escuela Nueva como la principal estrategia para la atención de la educación primaria en zonas rurales y urbano marginales en Colombia, ofreciendo cinco años de primaria, utilizando un conjunto de Guías de Autoaprendizaje e implementando procesos de promoción flexible para favorecer el paso del estudiante de un grado escolar a otro (Gómez, 1995).

1 8 0 3



Cuadro 1. Momentos de consolidación del Modelo Escuela Nueva en Colombia (Elaboración propia).

Desde sus fundamentos, el modelo Escuela Nueva tiene como principios el aprendizaje activo, la promoción flexible² y el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad. A partir de esos tres principios la propuesta se estructura bajo cuatro componentes:

- 1) *El componente capacitación y seguimiento.* Se propone para el adecuado y homogéneo funcionamiento del modelo que los docentes sean capacitados en la misma metodología de clase. Se busca con ello una mejor comprensión del modelo, de sus objetivos y de su realización práctica. En este punto resulta fundamental el papel que cumplen los mediadores didácticos: por ejemplo, el manual docente utiliza el mismo esquema que las Guías de Aprendizaje de los alumnos, intentando procurar una sincronía y concordancia en las actividades del docente y de los alumnos durante la enseñanza.
- 2) *El componente curricular.* Este componente incluye el material didáctico que abarca los materiales de capacitación docente, el manual para el docente, las Guías de Aprendizaje y la biblioteca escolar.
- 3) *El componente administrativo.* Con él se busca una estrategia de respuesta descentralizada a las inquietudes y problemas de las escuelas y de los docentes

² La promoción flexible busca facilitar el avance de los alumnos dentro del proceso educativo al reconocer los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje y las capacidades y habilidades individuales de aquellos.

4) Componente comunitario. Intenta consolidar las relaciones entre escuela y comunidad³.

Con esta propuesta de trabajo escolar, este modelo ha sido evaluado positivamente por diversos organismos internacionales —Banco Mundial, UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)- y se ha destacado como una importante innovación en educación rural de alta calidad y bajo costo. De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2016 uno de sus principales logros fue “la supresión de los gastos de matrícula y las transferencias monetarias condicionadas”, las cuales “han ayudado a brindar servicios educativos en las zonas desfavorecidas y hacer asequible la asistencia a la escuela” (p.8).

Con este recorrido, la importancia que el modelo de Escuela Nueva ha tenido para la educación primaria rural en Colombia ha sido contundente. Además de ser exaltado por distintos asesores internacionales por sus aportes a la cobertura a bajo costo (Schiefelbein, Vera, Aranda, Vargas y Corco, 1993) y ser referente para distintos países (México, Guatemala, Brasil, Perú), el modelo ha sido reconocido por algunas perspectivas como un modelo flexible que sitúa a la escuela en diálogo con la comunidad y pone énfasis en la construcción y provisión de un conjunto de materiales de autoaprendizaje activo y flexible como soporte del proceso educativo. Así mismo, la promoción flexible también involucra aspectos de la vida cotidiana de los alumnos referidos, por ejemplo, a sus tareas en el campo (cultivo de la tierra, cuidado de animales, etc.) y reconoce las dificultades de movilidad de los alumnos, así como insoslayable participación en el trabajo rural. Un aspecto por destacar del Modelo Escuela Nueva, en este sentido, es el intento de articular la escuela con elementos de la vida y del trabajo en el campo, cuando históricamente el papel de la escuela ha sido al revés: articular los tiempos y trayectos biográfico-personales a los de la escuela.

Ahora bien, algunos autores (v.g. Serrano, 2007; Gómez, 1995; Villar, 1995) destacan la necesidad de llevar a cabo estudios, investigaciones y evaluaciones para comprender las dinámicas

³ En el modelo de Escuela Nueva otro elemento clave es el gobierno escolar. Se trata de una “instancia de organización escolar de los alumnos a partir de la cual se busca involucrar a los niños de manera responsable en la co-gestión de la escuela, iniciarles en la vida cívica y democrática, desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público y trabajar en grupo” (Torres, 1996, p. 3)

de las escuelas en contextos rurales. Con estas pesquisas se ha buscado soportar y, algunas veces, tensionar la adopción del modelo Escuela Nueva como uno de los más pertinentes para favorecer la educación de los niños y niñas en las zonas rurales del país. En esta dirección, Parra (1996) señala que el modelo, por su mismo propósito de unificar, desconoce las múltiples y variadas existencias de la escuela rural y homogeniza la mirada de la educación para los niños y niñas de este contexto. Además, en palabras de Martín y García (2014), la propuesta de Escuela Nueva, como propuesta gubernamental, desconoce en su construcción los procesos locales y sociales que las comunidades han emprendido desde la etnoeducación y la perspectiva de una educación propia, importantes en la educación rural colombiana. En tal sentido, el modelo Escuela Nueva, en algunas ocasiones y en algunos contextos, ha sido retomado/instalado en las escuelas primarias rurales multigrado, -escuelas que por decisión organizativa un profesor atiende a dos o más grados simultáneamente en un mismo espacio- de manera descontextualizada, sin una lectura de las particularidades y necesidades del contexto para la construcción de los materiales educativos (Guías de Autoaprendizaje).

Particularmente, el componente curricular -fundamental en el modelo Escuela Nueva- se constituye en la vía para la definición de los contenidos por enseñar, lo que deviene en una separación y estandarización de los saberes/contenidos necesarios y pertinentes para ser aprendidos por los niños y niñas de las escuelas rurales primarias del país. Al respecto, encontramos que Torres (2017) propone que en la división disciplinar de los saberes se crean marcos que dificultan profundizar en otras facetas de la realidad y la cultura, que si bien esta división no es exclusiva del modelo, en este resulta problemático porque se ha constituido en el referente para la educación primaria rural en Colombia por más de cuatro décadas, concibiéndose así como la vía y el referente para el trabajo en contextos rurales. Con este planteamiento se sostiene, además, que

La separación de las humanidades, las ciencias sociales, las artes, las ciencias experimentales, las matemáticas y las tecnologías en compartimentos estancos, en asignaturas independientes, con modelos de evaluación independiente, son una amenaza para el proyecto humano de conocer, de entender reflexivamente, la realidad, el mundo; dificultan ver las interconexiones; que en la práctica, que en la realidad si existen y son inevitables; nuestro mundo es una trama compleja para cuya comprensión se requiere de la

consideración de todos los posibles elementos, factores y las posibles dimensiones en su estado de interseccionalidad, y de las diferentes áreas disciplinares que se constituyen en las herramientas necesarias para la búsqueda de respuestas y de las soluciones de los dilemas y los problemas de la vida cotidiana (Torres, 2017, p. 196).

No obstante, algunos defensores del modelo como Schielfelbein, Vera, Aranda, Vargas y Corco (1993) afirman que el uso de las Guías o textos de autoaprendizaje potencian el éxito académico en el modelo, porque al detallar qué y cómo enseñar se logra la estandarización de los contenidos a nivel nacional, lo que representa la viabilidad económica de diseñar y distribuir las Guías en las escuelas primarias rurales. Así, las miradas a las acciones curriculares del modelo circulan entre quienes destacan su potencial y aquellos que, desde posturas críticas del currículo y perspectivas sobre las concepciones del maestro como intelectual de la educación, problematizan el centramiento del modelo en materiales que desdibujan el lugar del maestro como enseñante y homogenizan la escuela rural primaria.

Por su parte, para la formuladores del modelo Escuela Nueva es necesario la puesta en marcha del currículo único nacional dispuesto para cada uno de los grados de la educación primaria. Se trata de estructurar, por parte de expertos en cada una de las áreas de la educación primaria, los contenidos a ser enseñados y las actividades por desarrollar para alcanzar los aprendizajes esperados, como evidencia del logro de los aprendizajes. Con esta idea se organizan los contenidos académicos visibles en las Guías de Aprendizaje definidos como necesarios y pertinentes, ubicándolos por fuera de las dinámicas y las realidades de las escuelas rurales, sin relación y ausentes de muchas claridades frente a las necesidades de los distintos contextos (Parra, 1996; Gómez, 1995; Ramón, 2010; Ramón, 2009; Martín y García, 2014; Valencia, 2013).

Con esta comprensión del currículo entendido como programa que presenta los contenidos académicos a ser aprendidos, y no como “una puesta en escena de las intenciones formativas” (Giraldo, 2018, p. 58) es necesario situar una revisión. Por ejemplo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que “la mayoría de los materiales y actividades de aprendizaje de la metodología del programa no están actualizados, no son pertinentes para los estudiantes o no permiten el desarrollo de competencias para la solución de

problemas complejos” (2016, p. 189). Por consiguiente, esta comprensión del currículo olvida que éste configura las formas de ver y concebir la vida, generando que en su construcción se invisibilicen las realidades diversas y singulares con las que cuenta los contextos educativos rurales, concentrando el trabajo en discursos uniformes, centralizados y etnocéntricos (Poblete, 2009).

Es así como las discusiones y apuestas frente al currículo en la educación primaria rural y para contextos diversos, como son rurales, tienen otras vías de comprensión, partiendo de perspectivas críticas, en las que puede ser visto y analizado no sólo como la selección de contenidos neutrales. Desde la mirada de Goodson (2000), el currículo, desde las luchas históricamente dadas entre saberes, produce privilegios de unos saberes sobre otros y lleva a la necesidad de revisar los procesos de legitimación de los saberes enseñados que, precisamente, plantean las disposiciones sobre lo que se espera enseñar con un tipo de contenido y no otro. Por ello, el currículo se entiende como una matriz de relaciones y experiencias en las que se conjugan saberes, prácticas, conocimientos académicos, visiones del mundo e ideologías. Se trata de comprender el currículo como práctica social y cultural, tal como lo presenta Grundy (1998), como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes. Con esto

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (Grundy, 1998, p.5)

Por su parte, situando el modelo Escuela Nueva (entendido como alternativa para atender la educación primaria rural de nuestro país) como contexto de nuestro estudio -aun cuando hayan transcurrido más de cuatro décadas desde su construcción, puesta en marcha, adopción en otros países y se hayan realizado distintos estudios sobre su impacto- se requiere de trabajos que permitan situar un análisis en el componente curricular, como producto cultural y político; acciones investigativas que develan posturas sobre lo rural, lo campesino, los saberes para ser enseñados. Se trata de comprender el componente curricular y, en este, las Guías de Aprendizaje, como dispositivos que transmiten ideologías, concepciones e ideas que se presentan y se aceptan como

verdaderas (Torres, 2005) y que, a su vez, configuran las relaciones, las acciones y los discursos que habitan y circulan en la escuela primaria rural. Nos interesa entender las Guías de Aprendizaje como artefactos, como materialidad educativa más allá de los contenidos que, para el caso de la Escuela Nueva, reconfiguran dinámicas que producen relaciones, acciones y efectos performativos en los sujetos y juegan un papel importante en la estructuración de las prácticas de enseñanza en el modelo Escuela Nueva.

Al llamar la atención sobre la dimensión material de la realidad educativa del modelo Escuela Nueva, es decir, sobre el papel de las Guías en la estructuración y transcurso de las prácticas educativas y de enseñanza, consideramos que aquellas no solo le dan continuidad al mundo social de la educación sino que, mediante su fuerza, también invitan, incitan, excluyen, intensifican, impiden, hacen resistencia, espacializan y regulan ciertas formas particulares de interactuar en la escuela, tanto por parte de los alumnos como de los maestros. Así, al analizar las relaciones en las que individuos y los materiales escolares configuran el espacio de la enseñanza se muestra también la fuerza espacializadora y agentiva de las Guías en la construcción activa de la realidad educativa —por ejemplo, en el orden de la enseñanza y en la clase— como espacio de socialización y formación.

En este contexto, el análisis del modelo Escuela Nueva y en él su componente curricular podría considerarse como un aporte a la discusión acerca de la educación para contextos rurales en Colombia, donde se tenga presente la necesidad de revisar -desde miradas cualitativas y de reconocimiento de los diversos modos de ser escuela rural- la pertinencia de los modelos educativos y la necesidad fortalecer la (re)construcción de metodologías que se correspondan con las demandas actuales, con el propósito de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

A su vez, el presente estudio presenta reflexiones desde la cotidianidad de la escuela rural y el trabajo de los maestros, quienes señalan la necesidad de construir perspectivas educativas que responda a la dispersión de la población, a la oferta y necesidades de servicios complementarios (por ejemplo: transporte y alimentación) y a las necesidades de desarrollo de los diversos contextos rurales colombiano. Con esto, la construcción de estas nuevas miradas a la escuela rural deberá tener en cuenta los aprendizajes obtenidos por el país en múltiples experiencias recientes (por

ejemplo: evaluaciones de los Modelos de Educación Flexible (MEF) o del Programa de Educación Rural) y buscar la articulación de diversos sectores para su diseño e implementación (República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 91).

Así mismo, el análisis realizado de las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva y de las prácticas de enseñanza desde la comprensión del currículo puesto en acción, entendido desde las interacciones entre alumnos y maestros, alumnos y materiales educativos, las visiones del mundo y las relaciones entre los contenidos académicos y los contenidos culturales nos permitió comprender y visibilizar las tensiones, las comprensiones y las prácticas que circulan en las aulas de clase y las relaciones que se establecen en la escuela primaria rural bajo el modelo Escuela Nueva. Con esto, construimos miradas actualizadas de lo que ha sido la puesta en marcha del modelo Escuela Nueva, donde los desafíos y transformaciones de los sectores rurales se hacen presentes más allá de datos y análisis cuantitativos y en los que el estudio del componente curricular se encuentra en diálogo con los saberes culturales de nuestro país. Tratamos de indagar por la heterogeneidad de lo rural, cultural y social de las escuelas rurales de manera que se permita visibilizar las realidades étnicas y culturales locales.

Es así que, el presente análisis del componente curricular y sus relaciones en la cotidianidad escolar instala la posibilidad de proponer metodologías, contenidos y mediaciones a la luz de las diferentes condiciones de los grupos poblacionales. Hoy, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente y es de vital importancia afrontarlo/crearlo/pensarlo para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales (Corvalán, 2004) Por ello, el propósito de este estudio fue analizar el componente curricular del modelo Escuela Nueva desde prácticas que produce, así como los sentidos y las interacciones que se ponen en juego en la cotidianidad de su implementación. Para tal efecto, las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿cuáles son los contenidos curriculares seleccionados en las Guías de Aprendizaje del modelo de Escuela Nueva? ¿cómo dialoga el componente curricular del modelo Escuela Nueva con los distintos contextos y las condiciones particulares de las escuelas? ¿qué papel juega el componente curricular en la configuración de la vida escolar y el orden de la enseñanza?

En esta dirección, este estudio visibiliza desde los análisis del componente curricular y la comprensión de su puesta en escena (cotidianidad) la necesidad de considerar distintas vías para la construcción curricular en la educación rural colombiana. Se trata de pensar a las escuelas primarias rurales como instituciones que, desde su actuar, generan propuestas educativas que visibilizan sus construcciones culturales que permitan la circulación de distintas miradas, concepciones, prácticas, discursos en lo rural, aunque puedan encontrarse en tensión con los contenidos académicos seleccionados y pretensiones hegemónicas.

Esta investigación tiene la convicción de asumir que los análisis del currículo puesto en acción en las escuelas primarias rurales multigrado es una necesidad que no puede seguir postergándose. Pusimos un esfuerzo en comprender, con el respaldo de otros autores, que la producción de conocimiento acerca de la cotidianidad de la enseñanza en escuelas multigrado tiene interés para la educación en general (v.g. Terigi, 2008, Boix, Champollion y Duarte, 2015), donde la educación rural no puede ser analizada solo desde una necesidad para los contextos rurales entendidos como sinónimos de desventaja; por el contrario, alienta este trabajo contar con una posibilidad de situar en el contexto de la investigación en educación y pedagogía la cotidianidad de escuelas rurales multigrado bajo el modelo Escuela Nueva, donde la referencia a lo particular permita la comprensión de los problemas de la enseñanza, para este caso, multigrado.

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Analizar el modelo Escuela Nueva en Colombia desde su componente curricular y sus relaciones en la cotidianidad escolar.

1.2.3 Objetivos Específicos

- Examinar los contenidos curriculares seleccionados en las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva

- Caracterizar el componente curricular en la configuración de la vida escolar y el orden de la enseñanza (posibles relaciones entre los estudiantes, relación entre estudiantes y el maestro) en la cotidianidad de la Escuela Nueva
- Identificar los modos en que dialoga el componente curricular del modelo Escuela Nueva con la vida escolar y el orden de la enseñanza.

1.3. Reconstruyendo trayectos: el campo de producción académica e investigativa sobre la educación rural

En Colombia, la preocupación por la educación rural, en especial por la educación primaria en contextos rurales, se sitúa en la década de los sesenta y se encuentra en completa relación con la idea de convertir el campo en un lugar para el desarrollo económico eficaz y eficiente. De ahí que, hasta nuestros días, Colombia, para atender los problemas de la educación rural, ha centrado sus apuestas en la ampliación de cobertura, la disminución de la deserción estudiantil y el mejoramiento de la calidad, asuntos considerados imprescindibles para el mejoramiento de la apuesta educativa en los sectores rurales.

En este contexto, la producción investigativa que preste su atención a la educación rural colombiana ha tenido como interés las apuestas de transformación educativa desde miradas desarrollistas, por lo que es posible contar, a la fecha, con un campo de investigaciones y producciones de conocimiento que presente comprensiones sobre la educación rural con poco énfasis en análisis del componente curricular, la cotidianidad escolar y en las dinámicas propias de las escuelas multigrado. Por ello, nos fue necesario realizar un rastreo y análisis que permitiera identificar el estado de la cuestión frente a la educación rural, las selecciones culturales que se hacen para ser entregadas a los niños y las niñas y aquello que acontece en el día a día del trabajo educativo.

El rastreo y el análisis realizado obedeció a conocer y comprender desde la publicación de artículos resultados de investigación en revistas indexadas y reconocidas por la comunidad académica, así como en tesis de maestría y doctorado, las discusiones, apuestas y perspectivas de la educación rural, centrando la mirada en las construcciones y elaboraciones a propósito del

modelo Escuela Nueva en Colombia. Con esto, en esta construcción de los antecedentes se retoman investigaciones teóricas y/o empíricas que visibilizan distintos autores y perspectivas que se han preocupado por comprender la educación rural, la escuela multigrado, el modelo de Escuela Nueva en América Latina, España y EEUU

Para ello, este rastreo nos permitió construir tres líneas de sentido. La primera, referida a las relaciones existentes entre la escuela rural, los discursos de desarrollo y los vínculos con la comunidad; en la segunda se describen aquellas investigaciones realizadas sobre el modelo Escuela Nueva y el lugar de los profesores en la escuela rural y, por último, en la tercera línea nos fue posible reconocer estudios que estuvieron de cara a los discursos de los organismos internacionales y nacionales frente al tema de la educación rural – educación primaria.

1.3.1. Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos

Son distintos los estudios que se refieren a la necesaria relación entre la educación rural y el desarrollo de los territorios en el caso de Colombia. Pérez y Farah (2002) señalan como la precariedad de los contextos rurales se propone como un asunto a ser mejorado mediante la educación, para que dichos contextos se transformen y se adecuen a los parámetros del paradigma productivo. Es así que la educación básica rural ha centrado su atención en incorporar la llamada modernización del sistema, proponiendo una educación técnica para el mejoramiento de la producción y, por ende, de las condiciones de vida. Por ello, Rivera (2015) advierte sobre la manera en que la racionalidad moderna se ha incorporado en lo rural sin conocimiento de las particularidades de las comunidades, desdibujando así el plural mundo rural.

En esta vía de análisis, Serrano (2007) examina las políticas públicas en Colombia para la educación rural, desde las propuestas de la administración de Barco (1986-1990) hasta el primer mandato de Uribe (2002-2006). Señala en su trabajo como la lógica neoliberal ha justificado la necesidad de mejorar la calidad de la educación en lo rural desde la idea de desarrollo económico. En este sentido, el estudio muestra que en los distintos planes de desarrollo del periodo estudiado en Colombia, la preocupación por la educación rural estuvo presente, pero algunas experiencias, nombradas como significativas -como el caso de Escuela Nueva en el eje cafetero- no han impactado ni solucionado el tema de la calidad de la educación en la primaria en los contextos

rurales. Es así que la llamada lógica neoliberal y globalizadora ha invisibilizado las dinámicas rurales y se ha establecido sin diálogo, concibiendo lo rural como atrasado, ineficaz e ineficiente.

Con esto, los trabajos revisados presentan distintas miradas frente al desarrollo rural en Colombia y por ende en América Latina. Por ejemplo, los estudios de Pérez y Farah (2002) enfatizan en la necesidad de concebir lo rural más allá de lo agrario, visibilizando la gran diversidad de actividades que se desarrollan en los sectores rurales, tales como la agricultura, la pequeña y mediana industria, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, el turismo y la extracción de recursos naturales. Con esta concepción de desarrollo rural se propone la construcción de programas y proyectos educativos desde la diversidad y el reconocimiento de lo propio en cada región.

En este escenario, Latinoamérica ha generado producción investigativa que posibilita generar puntos de encuentro con lo ocurrido con las escuelas multigrado en España. Por su parte, Santos (2011), de acuerdo a los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado en Uruguay durante 2009 y 2010, realizadas con docentes de escuelas rurales, problematiza el hecho en el que la escuela rural ha actuado como dispositivo de urbanización cultural y no como institución que valore y resignifique la cultura rural. Además, los contenidos y métodos de enseñanza propuestos para la escuela rural están pensados desde la lógica de las escuelas urbanas. Igualmente, este investigador (Santos, 2011), desde el enfoque de nuevas ruralidades, concibe lo rural desde el reconocimiento de la identidad propia, con prácticas y saberes que necesariamente requieren ser rescatados, en el que la escuela, como escenario de formación política, cultural y económica, es clave para el reconocimiento de lo propio en los contextos rurales. Apuesta en la que se trata de posicionar los contextos rurales desde el reconocimiento de lo propio, con el fin de ayudar a resistir las estrategias homogenizantes que buscan abolir el lenguaje, las costumbres, el saber, las relaciones y cosmovisiones de las culturas autóctonas rurales.

Por lo que se refiere a las líneas de trabajo en España, Boix (2003) y Bustos (2011) enfatizan en la potencia que tiene la educación rural para la preservación de la identidad cultural de las comunidades. Al respecto, plantean que la escuela rural es uno de los pocos espacios aún vigentes que tiene el desafío de visibilizar las voces silenciadas y las culturas ocultadas. En esta misma

perspectiva, los trabajos de González, Regalado y Jiménez (2015) visibilizan las relaciones que se gestan desde la escuela con la comunidad y que potencian la construcción de ciudadanía y valores para la convivencia. En la investigación revisada se halló que la familia participa activamente de los procesos propuestos desde la escuela, por lo que se consideran como parte de la comunidad educativa y a la vez como críticos del proceso, lo que ha permitido que se gesten estrategias desde la comunidad que han fortalecido los procesos en la escuela rural.

En esta dirección y desde la perspectiva de trabajos donde la cultura local tiene gran importancia, encontramos los trabajos de Gallardo y Sepúlveda (2011), Amiguiho (2011) y Mejía (2001), quienes posicionan la escuela como escenario necesario para la resistencia cultural, gracias a la recuperación y conservación de las tradiciones como parte de la cotidianidad escolar. Buscan así que la escuela, en diálogo con la comunidad, profundice en el conocimiento de la historia de los pueblos, las costumbres, los saberes y las formas de relacionarse. Desde este enfoque, la escuela debe ser reinventada en los contextos rurales de manera que converse con los saberes locales y el vínculo con la comunidad se haga visible en la construcción de una relación profunda entre los sujetos escolares y los demás actores sociales (Rivera, 2015).

Igualmente, en clave de pensar lo local, identificamos la investigación de Lozano (2012), quien tuvo como propósito analizar y reflexionar sobre los procesos de desarrollo rural y local aplicados en la actualidad en Colombia para la educación básica y media. En este trabajo, el autor retoma conceptos claves tales como la categoría de *campesino* desde Rogers y Svenning (1973, citado por Lozano, 2012), para quienes esta categoría denomina a los “productores de agricultura de subsistencia y habitantes rurales tradicionales que raras veces son completamente autosuficientes... son agricultores que se ocupan en gran parte (pero no necesariamente en su totalidad) en la producción de subsistencia.” (p.30-31). Para Lozano, esta concepción de campesino, en diálogo con la tendencia de la *nueva ruralidad* y el desarrollo del proceso de globalización, ha permitido el acercamiento de lo rural y urbano para la estructuración de ofertas educativas pertinentes; esto es, con capacidad de ofrecer respuestas a las necesidades de la sociedad y de producir conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad y al progreso de la población. Ese mismo trabajo, al concebir lo rural no como territorio aislado, referido a la vereda o al pequeño municipio, sino entendido como territorialidad específica en relación con un territorio

mayor, en el cual está incluido el municipio, el departamento, la región, el país y, aun, el mundo con el que se está en permanente interacción (Lozano, 2012, p, 127), posibilita pensar la escuela rural e incluir en los análisis asuntos como la equidad de género y la participación de los actores sociales rurales en los procesos sociales y en la formulación de proyectos de desarrollo. En esta perspectiva, la pregunta por la educación rural se sitúa en problematizar las miradas desde las que se concibe a la escuela rural sólo como una vía para intervenir en los contextos y transformarlos desde lo productivo y el desarrollo económico. Dicha problematización presenta reflexiones y análisis en los que se rescata la importancia de la escuela rural para las comprensiones de los territorios desde lo cultural y lo social; comprensiones que posicionan los saberes, las prácticas y los sujetos que habitan los territorios rurales.

1.3.2. Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva o escuela multigrado, la formación de profesores y la cotidianidad escolar

Rastreando en el campo de investigaciones que han tenido propósitos el estudio de la cotidianidad escolar, la formación de profesores, la Escuela Nueva y multigrado encontramos artículos de reflexión, opinión o de divulgación que presentan distintas perspectivas analíticas. Están quienes exaltan la importancia del modelo Escuela Nueva para la educación primaria rural, el mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural, así como referencias a su impacto en la década de los ochenta y noventa en los índices de cobertura. Con esta búsqueda fue común encontrar referencias del modelo Escuela Nueva desde datos históricos de su construcción e implementación, como de evaluaciones realizadas por asesores internacionales que visibilizan la importancia de este y su potencia para ser replicado en otros países en condiciones similares a Colombia. No obstante, los análisis y conceptualizaciones del modelo Escuela Nueva desde investigaciones y producción de conocimiento por parte de académicos pareciera no ser abundante, sobre todo en la última década. Son pocas las investigaciones en las cuales se presenten comprensiones de lo que ha pasado con el modelo en nuestras escuelas rurales y cómo se ha pensado, apropiado o resignificado por los maestros y estudiantes en la cotidianidad escolar.

En este sentido, existen algunas investigaciones que se preguntan por la educación rural, el quehacer docente y la puesta en marcha del modelo Escuela Nueva. En los distintos trabajos es

común encontrar señalamientos frente a los problemas de la educación rural, tales como: la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, lo que se evidencia en altas tasas de repitencia y de abandono escolar (Schiefelbein, 1993; Corvalán, 2006; López, 2006). Asimismo, el alto número de estudiantes en extraedad, las condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural son señalados como problemáticas presentes en el trabajo de los docentes y el de los estudiantes.

En esta dirección, el trabajo de Suárez, Liz y Parra (2015) analizó desde los cuatro componentes (capacitación docente, curricular, comunitario y gestión administrativa) el modelo Escuela Nueva. Mediante un estudio de caso con enfoque hermenéutico desde la voz de los maestros, los resultados de la investigación evidencian algunas problemáticas de la escuela rural bajo la metodología de Escuela Nueva en cada uno de los componentes. Para el caso de la capacitación docente, uno de los problemas señalados por los profesores participantes de la investigación fue la poca formación recibida en relación a los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta, lo que es reconocido como una dificultad para la comprensión del modelo, el adecuado uso de los materiales dispuestos para la enseñanza y, en general, la puesta en marcha de la propuesta educativa. Además, frente al componente de currículo -central en el modelo Escuela Nueva- los profesores problematizan la pertinencia de las Guías de Aprendizaje elaboradas hace más de 20 años. Para ellos, este material resulta estar descontextualizado (no conocen el contexto ni los alumnos) e incompleto, por no dialogar con los lineamientos, estándares y competencias curriculares.

En conexión con lo anterior, el trabajo de Henao, Rivera y Correa (2014) analiza las Guías de Aprendizaje de ciencias naturales, bajo el paradigma cualitativo interpretativo. Los autores profundizan en las Guías desde los enunciados e imágenes presentes en ellas, centrándose en identificar retos de la educación en ciencias naturales. El trabajo problematiza el hecho que este material escolar presenta una visión de ciencias, de enseñanza y aprendizaje que no dialoga con los desarrollos investigativos del campo de la educación en ciencias. Además, al ser construidas por expertos, se presentan como currículo prescrito para ser reproducido por los maestros. Con esta línea de análisis, el trabajo concluye enunciando la necesidad de revisar críticamente las Guías

desde el diálogo con los profesores y desde una comprensión crítica de los materiales de instrucción de Escuela Nueva por parte de los maestros e investigadores.

En consonancia con lo anterior, Ramón (2009) se ocupa de visibilizar, mediante la investigación histórica, las experiencias significativas en relación con la educación rural en Colombia. Para ello, el autor enfatiza en la necesidad de analizar las concepciones de currículo planteadas en los modelos propuestos para la educación básica y media entre 1960- 2004, con el fin de proponer nuevos sentidos a la escuela rural en Colombia. De acuerdo a este panorama, Ramón (2009) propone asumir el currículo para la educación rural en Colombia desde una mirada crítica que le apueste al reconocimiento de las posibilidades de un desarrollo local, donde la comunidad participe en la toma de decisiones con respecto a los propósitos y fines educativos y se reconozca la pluralidad y multiculturalidad de los contextos rurales. Así mismo, el trabajo enfatiza en la necesidad de pensar para la escuela rural modelos o propuestas educativas que no sólo atiendan a la cobertura en contextos rurales. No obstante, queda pendiente el análisis de las concepciones curriculares en cada una de las experiencias de educación rural en Colombia, asunto central de esta investigación.

Por otro lado, y en una dirección por comprender las dinámicas de la escuela rural y allí el lugar de los maestros, se sitúan las elaboraciones desde perspectivas de investigación cualitativa, etnográficas y narrativas de Parra (1996) Parra y Castañeda, (2014), Naranjo (2013), Piedrahita (2016) y Puente (2014). Estos autores analizan la vida cotidiana en algunas escuelas rurales en Colombia, describiendo sus formas de organización, el trabajo pedagógico que se lleva a cabo y la relación entre maestros y estudiantes. Estos análisis, desde la voz de maestros y directivos docentes, reconstruyen experiencias que dotan de sentido y significado el acontecer del modelo Escuela Nueva en distintos contextos rurales. La investigación de Parra, publicada en 1996, tuvo como propósito conocer la vida cotidiana de 10 escuelas rurales en Colombia, localizadas en diferentes regiones del país. Mediante observaciones y entrevistas, este estudio permitió comprender el modelo Escuela Nueva en relación con sus dinámicas y no sólo desde sus datos de cobertura. Al respecto, en los hallazgos se problematiza el lugar de las Guías de Aprendizaje, por ser construidas por fuera de la escuela por expertos. Según el autor, esta acción desplaza al maestro, al niño y propone el logro de objetivos que poco reconocen las condiciones de vida de la población.

Es así que Parra (1996) plantea la necesidad de seguir profundizando en las lecturas a propósito del modelo de Escuela Nueva, para problematizarlo y reconsiderarlo como la única alternativa para la educación rural en Colombia. De esta manera, el autor propone tener en cuenta la educación básica primaria rural como un espacio de saber que implica unas reflexiones a propósito de la enseñanza y de las relaciones con los contextos.

Así mismo, en consonancia con el interés de conocer la cotidianidad de la escuela rural, tenemos el trabajo de Herrera y Buitrago (2015). Con el propósito de mostrar las debilidades y fortalezas del ámbito rural respecto al urbano desde las apreciaciones de los maestros, los investigadores realizan un cuestionario aplicado a una muestra de 434 docentes y directivos docentes de los centros de educación de las zonas rurales y urbanas del departamento de Boyacá. Este trabajo permitió enunciar algunas fortalezas y debilidades del ámbito rural respecto al urbano, considerando como relevantes las apreciaciones de los docentes, en los que se hace referencia a aspectos del contexto escolar y educativo.

En esta misma dirección, la investigación de Pineda de Cuadros (2014) nos permite conocer la labor del maestro en escuelas rurales bajo Escuela Nueva en instituciones educativas en los municipios de Combita (Boyacá), Leticia (Amazonas), Cimitarra (Santander) y Barrancominas (Guainía), a través de sus historias de vida. Como análisis de la investigación se evidencia que los maestros como líderes comunitarios son claves en cada uno de los contextos donde desarrollan sus prácticas pedagógicas. Así mismo, se muestra la tensión con que, en ocasiones, los maestros tengan que llevar a cabo sus prácticas pedagógicas en relación con el modelo Escuela, el cual, al ser una “respuesta política a las necesidades de cobertura educativa del país, que se instaura en los lugares más apartados de éste, en ocasiones entra en contradicción con las políticas de calidad y de los requerimientos que en materia laboral exigen los maestros” (Pineda de Cuadros, 2014, p. 41). Es así que, este trabajo nos reitera la necesidad en considerar explicitar en la formación de maestros en Colombia, las reflexiones, análisis y prácticas en relación con y en contextos rurales, asunto con el que no cuenta actualmente en las políticas de formación docente en nuestro país.

Considerando lo anterior, conocer el modelo de Escuela Nueva como clave en la educación colombiana ha sido tema que no solo ha sido atendido por investigaciones de corte cualitativo como las mencionadas anteriormente, sino que también se han hecho abordajes desde el paradigma cuantitativo (McEwan y Benveniste 1999, McEwan 1998, McGinn, 1996, Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1996, Schielfelbien, 1993). Encontramos evaluaciones en las que es común encontrar la valoración favorable del modelo por constituirse en una vía para la mejora de la educación primaria con poca inversión, así como la relevancia de los materiales educativos propuestos como parte esencial del modelo. Por ejemplo, en 1987, Psacharopoulos, Rojas y Vélez (1996), con los datos recogidos por el Instituto SER de investigaciones, concluyen que los estudiantes de tercer grado de las escuelas rurales bajo el modelo de Escuela Nueva obtuvieron mejores resultados en español y matemáticas. De igual manera, los estudiantes de quinto grado alcanzaron mejores resultados en español que los estudiantes de las zonas rurales bajo metodologías llamadas tradicionales. Sumado a esto, se señala que los estudiantes de los grados tercero y quinto de las escuelas nuevas rurales obtuvieron mejores resultados en los valores cívicos y la autoestima.

Por su parte, McEwan (2008) reitera el éxito en la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes de Escuela Nueva del grado tercero en español. Con esto se le atribuye al modelo Escuela Nueva algunas mejoras en el logro de los estudiantes, debido al trabajo con los materiales dispuestos por Escuela Nueva, específicamente al uso de las Guías de Autoaprendizaje. El análisis del autor enfatiza en evidenciar que el trabajo con las Guías se constituye en la vía para mejorar la comprensión lectora, asunto clave en las pruebas estandarizadas.

Ahora bien, hasta ahora estas miradas han enfatizado en la potencia del modelo comprendido a la educación desde los resultados obtenidos en pruebas y no desde las apuestas de entender la escuela rural primaria desde su cotidianidad y desde las condiciones en las que la lleva a cabo la enseñanza, lo que podría ampliar el panorama de comprensiones frente a lo escolar. No obstante, otros estudios efectuados después de la llamada *expansión del modelo en Colombia* han visibilizado variaciones en los componentes de la Escuela Nueva entre las escuelas rurales seleccionadas. McEwan (1999) y McGinn (1996) señalan inconsistencias entre las propuestas e indicaciones del modelo y su puesta en marcha. Una de ellas corresponde al componente de capacitación docente, el cual, por la premura en la implementación del modelo, acortó los días

dedicados a los talleres de capacitación y no contó con suficientes escuelas de demostración o demostrativas para que los profesores visitaran y reconocieran como eje de su formación (McGinn, 1996). A su vez, McGinn (1996) presenta que, frente a la característica de flexibilidad del modelo Escuela Nueva -evidente en las adaptaciones que los profesores podían realizar a las Guías de Autoaprendizaje- se encontró un funcionamiento "estático" durante el proceso de expansión. Los datos recogidos y analizados mostraron que solamente el 33% al 45% de las clases en Escuelas Nuevas usaban las Guías de Aprendizaje y sólo dos tercios de las escuelas tenían una biblioteca.

Por su parte, otros autores se han ocupado de analizar las fortalezas y debilidades del modelo Escuela Nueva desde miradas cualitativas. Uno de ellos es el trabajo de Kline (2002), quien retoma las particularidades de Escuela Nueva en Colombia y el modelo de Escuela Unitaria en Guatemala. En su análisis reitera la importancia del modelo de Escuela Nueva por su capacidad de transformar e influir en las desigualdades existentes entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales, así como la fortaleza del modelo en la construcción de las Guías de Autoaprendizaje y en el diálogo con la comunidad que se propone en uno de sus componentes. A su vez, la autora retoma las distintas evaluaciones realizadas a la implementación del modelo Escuela Nueva y los asuntos que deben seguir siendo objeto de análisis e investigaciones, tales como: la capacitación docente, el uso de las Guías de Autoaprendizaje, la financiación de la implementación y la flexibilidad del modelo. De igual forma, es muy interesante el análisis que se realiza a la reforma educativa de Guatemala basada en el modelo Escuela Nueva colombiano, pues se constituye, para la autora, en “una demostración de las posibilidades de transferir el modelo Escuela Nueva a diferentes contextos” (Kline, 2002, p. 170).

Por su parte, el trabajo de Juárez (2013) sobre experiencias educativas que hayan mejorado los resultados en pruebas estandarizadas en contextos rurales distintos a los mexicanos analiza las prácticas educativas en escuelas primarias multigrado de Cuba, Colombia y Finlandia, con el propósito de proponer rutas de trabajo para el mejoramiento de la educación rural en México. Con base en fuentes de información documentales y en el trabajo de campo realizado en distintas escuelas rurales en los países mencionados, Juárez resalta elementos claves de las experiencias de escuela multigrados. Por ejemplo, para el caso del modelo de Escuela Nueva en Colombia señala que el uso de las Guías de Autoaprendizaje se constituye en los materiales de trabajo que por

excelencia posibilitan el trabajo multigrado y la vinculación de la familia, gracias a contar con actividades que se desarrollan en casa, con la participación de los padres. No obstante, la inexistencia de este material para los alumnos del primer grado es señalada como una gran debilidad, por constituirse en un vacío que repercute en la enseñanza de la lectoescritura, la cual, de acuerdo a lo observado por Juárez (2013), se realiza mediante el método *tradicional* (silábico-fonético), método que no corresponde con los postulados metodológicos del modelo Escuela Nueva. No obstante, frente al componente de capacitación docente resalta el proceso que se lleva a cabo con los maestros, quienes son formados a través de talleres, mediante la vivencia del modelo Escuela Nueva que se lleva a cabo con los alumnos.

Para Juárez, algunos de los aportes del modelo Escuela Nueva para el caso mexicano es la función social que a través del componente de articulación comunitaria logra. Así mismo, este componente, al proporcionar alimentación a los estudiantes de escuelas primarias, sería un elemento necesario de ser implementado para mejorar las condiciones de las escuelas multigrado en México. No obstante, es importante señalar que la asistencia alimentaria que señala Juárez (2013) no es un elemento exclusivo al modelo Escuela Nueva en Colombia. Por el contrario, el proporcionar la alimentación en las escuelas se enmarca en las políticas de mejora de las condiciones de la niñez que no se limitan a las escuelas rurales bajo la metodología de Escuela Nueva, sino que abarcan todas las modalidades de educación pública en el país.

Además, como punto a favor para el modelo, Juárez (2013) presenta el éxito que ha tenido Escuela Nueva en las regiones cafeteras. Sustenta el autor que esto se debe gracias al compromiso y participación de organizaciones productivas y sociales que han aportado en el sostenimiento de las escuelas desde aspectos económicos, organizativos, de recursos materiales y apoyos sociales. Por el contrario, en regiones colombianas con organizaciones sociales y productivas menos consolidadas, observa que el éxito del modelo ha sido menor, predominando en estos lugares escuelas rurales graduadas.

De otro lado, la pregunta por los procesos de formación de maestros rurales o para contextos rurales ha sido preocupación de algunos estudios como es el caso de Triana (2012). De manera descriptiva e histórica, sus indagaciones buscan comprender la política y la práctica relacionada

con la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales en Colombia durante el período comprendido entre 1946 a 1994. El estudio fue histórico-hermenéutico y tuvo como soporte metodológico distintas fuentes documentales (planes, programas, leyes y decretos, artículos de revistas, entre otras). Para el análisis, Triana (2012) parte de cuatro tópicos fundamentales: los maestros rurales durante la segunda hegemonía conservadora, las reformas y estructuras de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX, la capacitación y perfeccionamiento docente y los cursos-créditos y los microcentros rurales. En los análisis y hallazgos de esta investigación se muestra que la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales colombianos estuvo supeditada a las transformaciones y procesos de modernización estructurados a lo largo de los años 1946 - 1994 y no directamente a apuestas académicas o programas de investigación de largo aliento que hayan permitido considerar a la formación de maestros en y para contextos rurales como una política de largo aliento.

En la misma dirección, los planteamiento de Zamora (2005) ponen en evidencia la necesidad de conocer los procesos de formación de maestros para los contextos rurales. En su trabajo se pregunta si el ejercicio docente en la educación rural tiene algunas especificidades y cómo han sido esos procesos de formación. Para ello, explora las prácticas docentes de 400 maestros de preescolar y primaria a partir de entrevistas y grupos de discusión en 100 municipios de Colombia. Como resultados de la investigación se presentan algunas de las características del ejercicio docente en lo rural, las cuales son: el lugar de la comunidad en la labor del maestro, la escuela monodocente o multigrado, la creatividad y recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales y el desafío del bajo rendimiento escolar: alumnos extraedad.

Sumando a lo anterior, otra investigación que indaga por la formación de maestros para contextos rurales es el estudio impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y realizado por González (2012), la cual se centró en una caracterización de los programas y experiencias en Colombia dirigido a la formación o cualificación de los maestros para el trabajo en contextos rurales. Se trató de conocer en detalle el lugar que ocupa lo rural en los planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros. El estudio se realizó, primero, identificando las experiencias a través de un cuestionario dirigido a las Normales y la revisión de los documentos producidos por estas instituciones que habían participado con el Ministerio de Educación Nacional

(MEN) en el Proyecto de Educación Rural –PER- hasta el año 2008 y, para el caso de las experiencias de las Universidades, se identificaron las instituciones de reconocida trayectoria en la formación de educadores para lo rural. Un importante hallazgo de esta investigación fue mostrar que, en términos generales, para las instituciones formadoras de maestros en Colombia (facultades de educación y escuelas normales superiores), lo rural, como escenario de trabajo pedagógico docente es desconocido, es invisible y poco intencionado en las propuestas de formación de maestros.

De igual forma, en esta vía de estudios sobre los profesores en la educación rural, los aportes de Marland (2004) son importantes, debido a que señala de manera reitera la necesidad de mejorar la capacitación dirigida a los profesores para llevar a cabo la práctica educativa en escuelas multigrado. Por ello, el investigador propone un programa de formación para docentes que se centra en las debilidades que, de acuerdo a su estudio de aulas multigrado, presentan los docentes. Dicho programa propone partir del reconocimiento y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la vida escolar por parte de los profesores, así como la capacitación en el uso de los recursos didácticos para la enseñanza multigrado y la evaluación de los aprendizajes.

Es así que la preocupación por la formación de maestros en y para contextos rurales ha estado presente en distintas investigaciones que muestran la necesidad y pertinencia de proponer líneas formativas para los maestros en las que sean explícitos los territorios rurales, las características culturales y sociales de los comunidades, así como los enfoques pedagógicos y didácticos que implican la enseñanza en escuelas rurales que, en su mayoría, son multigrado y, que para el caso específico Colombiano, no se cuenta con planes de formación en dicha dirección.

En cuanto al trabajo de Castillo (2018), identificamos que presenta los resultados de una investigación orientada a dar cuenta del proceso lectoescritor de los niños y niñas en una escuela rural bajo el modelo Escuela Nueva. Los resultados presentados dan cuenta del proceso lectoescritor en relación con el manejo de las Guías de Aprendizaje desde la perspectiva del maestro y del estudiante. Los maestros de Escuela Nueva entrevistados expresaron reconocer falencias en el material escolar, especialmente en áreas como lenguaje y matemáticas. Aducen la falta de actualización y articulación con las competencias y estándares que se requiere que alcance

el estudiante en cada grado, así como falta de apoyo en ellas para la presentación de las Pruebas Saber. Argumentan que el trabajo en las Guías toma demasiado tiempo para los estudiantes, lo que no permite hacer las adaptaciones requeridas o plantear actividades anexas a estas. También explican que el trabajo en estos dispositivos se enfoca en la transcripción de estas al cuaderno, dejando muy poco tiempo para la explicación de las temáticas. Por su parte, los estudiantes expresaron sus apreciaciones frente al manejo cotidiano del material curricular, argumentando que debían transcribirlas con buena letra y buena ortografía, manifestando su falta de motivación para escribir. Finalmente, el autor concluye para esta investigación que, el proceso lectoescritor expresa réplica de textos con patrones aprendidos.

Las investigaciones presentadas anteriormente nos presentan un panorama en el cual se sitúa la necesidad de pensar la formación de maestros en nuestro país, en el cual se atienda a las dinámicas propias de la escuela rural, donde no solo se piense en clave de modelos pre-configurados, sino que le permitan al maestro construir sus propios referentes ante las dinámicas multigrado y la toma de decisiones frente a lo que pone a circular y a disposición a los territorios rurales.

1.3.3. Los discursos de los organismos internacionales y nacionales frente al tema de la educación rural – educación primaria.

Los distintos informes de los organismos internacionales y nacionales que se preguntan por la educación rural sitúan sus análisis y propuestas frente a la educación rural desde dos grandes direcciones. La primera enfatiza en la necesidad de mejorar las condiciones en las que se encuentran las escuelas rurales y en ellas la labor de los maestros, con el fin de enriquecer las condiciones de vida en términos de desarrollo económicos de la población y así transformar los lugares en los que se encuentran las escuelas en lugares sólidos económicos. Aquí, las referencias a las escuelas rurales son concebidas como instituciones fundamentales en las que se congregan las comunidades para el trabajo colaborativo. En la segunda dirección, los informes, estudios o diagnósticos se hacen desde la comparación entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas, mostrando que los alumnos de escuelas rurales primarias no han alcanzado buenos resultados en las evaluaciones de aprendizaje, lo que los ubica en “desventaja” en relación con los resultados de los alumnos de las escuelas urbanas.

El estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO, 2004), con el título *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*, presenta reflexiones desde lo demográfico, económico y sociológico a propósito de la educación rural. Metodológicamente, este estudio se desarrolla en países que son considerados en vías de desarrollo o subdesarrollados y teóricamente concibe la educación como la vía para mitigar la pobreza rural y potenciar el desarrollo rural. Como uno de los principales resultados, estas instituciones se afirman que “en la mayoría de los países en vía de desarrollo se cuenta con un currículo único, definido y construido por el estado a nivel central, generalmente planteado *para y desde* contextos urbanos, el cual resulta ser descontextualizado para los contextos rurales y puede contener elementos que entran en conflicto con las costumbres y creencias locales” (FAO y UNESCO, 2004, p. 94).

En el caso de Colombia, este mismo estudio resalta la experiencia del modelo Escuela Nueva, al nombrarlo como “exitosa”, por contemplar un currículo único para la educación rural, con posibilidad de adaptación a las condiciones locales. Así mismo, el análisis resalta la construcción y distribución de las Guías de Autoaprendizaje como una forma de llenar el vacío del uso de los libros de texto, lo que se constituye en un criterio de calidad de la educación para la FAO y UNESCO (2004)

No obstante, el Proyecto de Educación para la Población Rural PER, desarrollado también por la FAO y la UNESCO (Corvalan, 2006) presentó, por medio de un estudio el estado de la educación rural en siete países de Latinoamérica Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, asuntos problemáticos y comunes en la educación rural entre las distintas regiones. De manera enfática, expresan que la cobertura, la calidad educativa y la ausencia de políticas públicas claras para la educación de la población rural son brechas que debilitan el trabajo educativo en las zonas rurales. Este informe enfatiza en señalar que en los sectores rurales en América Latina se sigue concentrando la mayor cantidad de pobreza y los menores niveles educativos. Desde esta mirada, el mundo rural latinoamericano se concibe como un sector subdesarrollado que requiere apuestas educativas para su mejorar las condiciones de vida de la

población y de esa manera mejorar el desarrollo económico. En este sentido, el trabajo analítico permite a la FAO y UNESCO cuestionar que la formación de los profesores para contextos rurales en los distintos países no se intenciona desde programas que permitan el conocimiento y preparación en el trabajo con población rural en escuelas multigrado. Salvo el componente de capacitación docente del modelo Escuela Nueva en Colombia, no se cuenta con procesos de formación, donde la reflexión sobre las metodologías para las escuelas multigrado sean objeto de reflexión.

En los distintos países se referencian propuestas educativas que han intentado mejorar el acceso a la educación en los sectores más apartados y, como en el resto de los países estudiados, en Colombia la educación para la población rural es predominantemente formulada bajo las llamadas escuelas multiseriadas (varios grados en una sola aula) y mayoritariamente unidocentes, considerando como referente. En este sentido, al modelo Escuela Nueva se presenta como un ejemplo a seguir, porque logró llegar a contextos apartados y ha mostrado, de acuerdo a FAO y Unesco, la consolidación de rutas de trabajo en las escuelas, así como el mejoramiento de las condiciones de las escuelas rurales, dado que estas se han dotado de materiales educativos y escenarios de capacitación desde la propuesta de Escuela Nueva.

Por su parte, McEwan (2008) realizó un análisis de tres reformas llevadas a cabo en América Latina para la educación rural: la Escuela Nueva de Colombia, la Escuela Nueva Unitaria de Guatemala y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) Rural de Chile. En este análisis, el autor centra su atención en evaluar si las reformas que se llevaron a cabo han impactado en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales. Al respecto, concluye señalando que si bien los hallazgos en las evaluaciones han mejorado para los estudiantes rurales, los estudiantes urbanos obtienen puntuaciones más altas, tanto para pruebas nacionales como para pruebas internacionales. A su vez, el estudio llamó la atención sobre la necesidad de valorar la participación comunitaria que logran las escuelas rurales. En último término, concluye mostrando que, aunque las reformas se han implantado de forma diferente, estas comparten recomendaciones para su fortalecimiento, tales como: mejorar la formación de los profesores para la enseñanza en las escuelas multigrado, continuar en los países que se implementa el uso de material didáctico y libros de texto y, en los demás, construir los

materiales para que se adapten a la escuela multigrado e incentivar el trabajo cooperado entre los profesores de distintas escuelas multigrado.

Por otro lado, desde el Instituto de Evaluación de Londres se llevó a cabo una de las investigaciones más profundas sobre la multigraduación y la escuela rural de los últimos años. Al programa de investigación se le denominó *Learning and teaching in multigrade settings* y comenzó en 1998 en países como Perú, Vietnam y Sri Lanka y se amplió en 2002 a otros como Grecia, Colombia, Finlandia, España, Ghana, Nepal y Reino Unido. La investigación valoró positivamente el modelo Escuela Nueva por su mejora en el rendimiento de los estudiantes y por su impacto en la comunidad y mostró la importancia de las escuelas multigrado desde lo educativo, político, social y económico. Así mismo, abrió las posibilidades para realizar otros estudios sobre los problemas, oportunidades y necesidades que plantea el aprendizaje y la enseñanza multigrado.

Otro de los análisis relevantes sobre la escuela multigrado es el Proyecto Network of Multigrade Education (NEMED, 2008), el cual se construye a través de una red de escuelas rurales de 9 países europeos. Comenzando en el año 2004 y finalizando en el 2007, uno de sus principales objetivos fue que la educación de las escuelas rurales con multigraduación tuviese cabida en las políticas educativas, favoreciendo así los procesos de enseñanza-aprendizaje. El proyecto partió con la idea básica de ofrecer apoyo y formación especializados a los profesores de escuelas rurales, dando a la utilización de las TICs un papel preponderante para su utilización en las aulas, realizado sugerencias específicas con respecto a la mejora de la educación rural a nivel europeo.

No obstante, no solo la mirada a las tensiones a la ruralidad se hizo a nivel europeo. Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) presentan un informe en el cual muestran los desafíos que tendrá la educación rural en Colombia después del posconflicto. Los autores hacen referencia a la poca atención que el gobierno ha prestado a las zonas rurales, lo que ha derivado en una preocupante inequidad. Se ocupan por aspectos como las altas tasas de empleo informal, la falta de competitividad, la carencia de bienes públicos y los bajos logros educativos alcanzados, para tomarlos como base y presentar un análisis cualitativo frente a los índices de analfabetismo, la falta permanencia en el sistema educativo y los resultados de las *Pruebas Saber* en relación con los índices alcanzados a nivel nacional. Con lo hallado, los autores destacan cuatro grandes problemas

de la educación rural: primero, la baja matrícula en secundaria y nivel superior de los estudiantes rurales; segundo, la brecha en la calidad educativa con relación a lo rural y lo urbano; tercero, los altos niveles de extraedad en los estudiantes; y, finalmente, la dificultad de la deserción escolar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2. Horizontes para la comprensión.

Con el fin de comprender, nombrar, delimitar y situar la mirada en esta investigación, presentamos en este apartado los referentes teóricos que han guiado el estudio y que permitieron comprender la Escuela Rural enmarcada en el modelo Escuela Nueva desde el componente curricular, con lentes y perspectivas que sitúan la cotidianidad escolar y en ella a los maestros y alumnos en su cotidianidad.

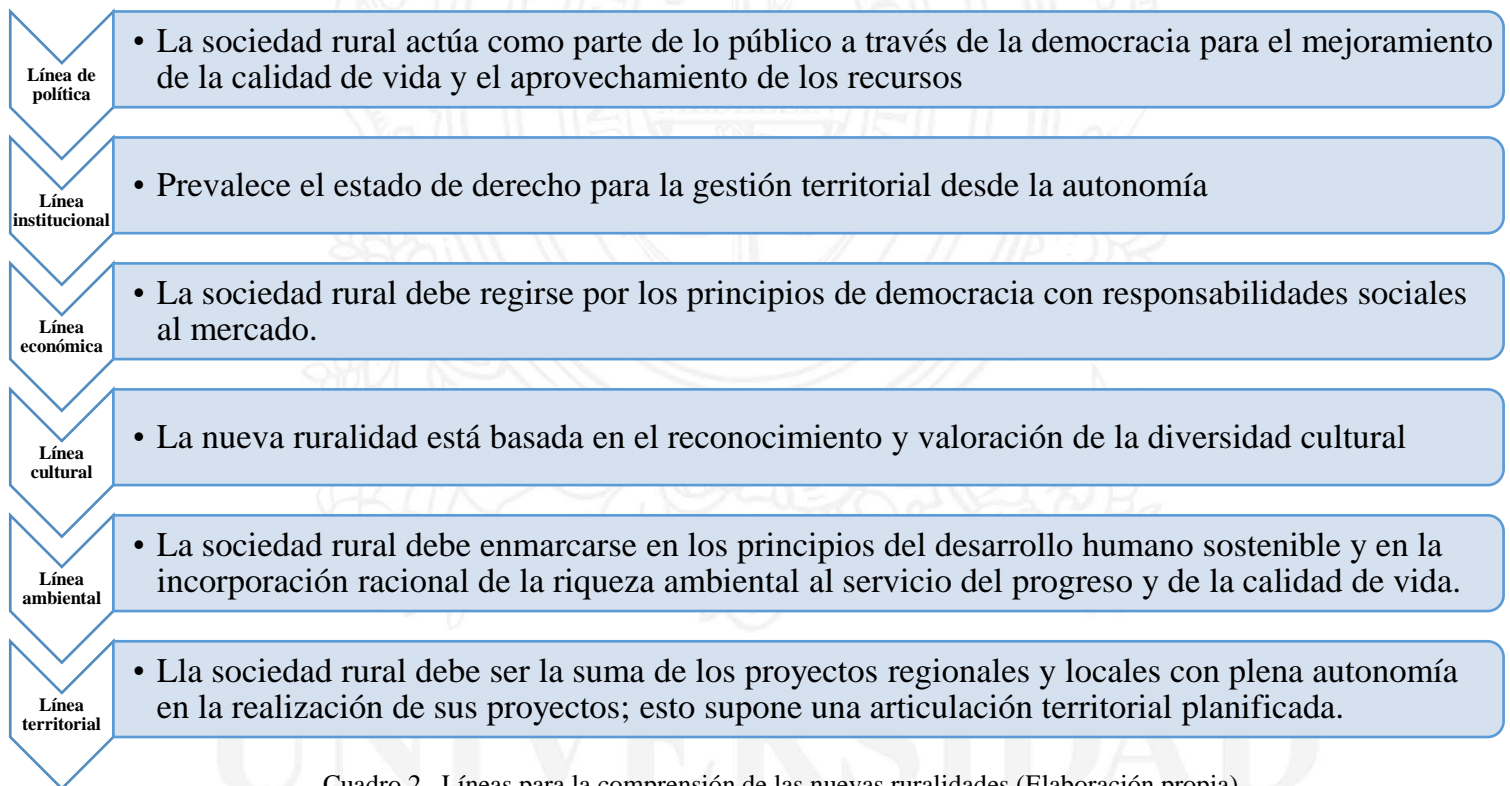
Para esta construcción, en primer lugar, acudimos a las reflexiones sobre las ruralidades y en ella las apuestas sobre la educación. Comprender las distintas posturas sobre ruralidad nos permitió visibilizar las relaciones que éstas tejen con lo educativo que, para el caso de este estudio, se tejen con el componente curricular y en él las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva. En segundo lugar, nos situamos a las *teorías curriculares* o a los estudios del currículo propios de la tradición anglosajona del campo educativo (Noguera, 2012), para comprender la noción de currículo, su historia, perspectivas teóricas y, en ellas, las comprensiones sobre los libros de texto, como dispositivos que materializan el currículo. Por último, nos fue importante acudir en este panorama a las teorías críticas del currículo, las cuales nos llevó a las nociones del *enacted curriculum* (contenidos académicos). Además, como lentes de análisis para esta investigación retomamos la noción de *prácticas de enseñanza* desde la concepción de *arquitectura de prácticas*, en las que entendemos que las prácticas que acontecen en las aulas se conforman por los 'dichos', 'hechos' y 'relatos' (Mahon, Francisco y Kemmis, 2017), noción que posibilitó la comprensión de lo que pasa en las aulas desde el componente curricular del modelo Escuela Nueva, a partir de las acciones, los materiales escolares y los discursos.

2.1 Ruralidad(es)

En la actualidad no es sencillo definir claramente y con un alto grado de acuerdo a qué llamamos ruralidad. La ruralidad, desde su polisemia, alude a concepciones referidas desde lo geográfico, económico, sociocultural, territorial y ecológico. Por ello, en este proyecto la ruralidad entendida como una construcción social e histórica, que tiene que ver con las formas en las que se habita y se comprende el mundo, fue clave para comprender la escuela en los contextos rurales. En este sentido, la ruralidad en esta era de las comunicaciones y los mercados globales pasó de ser

territorios definidos por el uso exclusivo de actividades primarias de la agricultura y la ganadería para convertirse en espacios dinámicos e interconectados en el que coexisten las actividades primarias, las agroindustrias y los usos residenciales y de esparcimiento (Banuett, 1999; Muñoz, 2000; Link, 2001)

En esta polisemia es importante comprender y considerar la mirada sobre lo rural bajo la categoría de *nuevas ruralidades*. Desde Márquez (2002), estas comprenden distintas líneas relacionales para la construcción de un desarrollo participativo y colectivo. El autor considera que estos nexos son:



Cuadro 2. Líneas para la comprensión de las nuevas ruralidades (Elaboración propia).

Con estos señalamientos, la ruralidad hoy se caracteriza por la heterogeneidad, donde se interrelacionan distintas visiones, prácticas y saberes, donde no sólo hace referencia a territorios que se ocupan de actividades primarias de la agricultura y la ganadería, o como contenedor geográfico de características de desventaja y de atraso, sino como territorio que integra dinámicas poblacionales, económicas, culturales y políticas (Borda, 2000).

Al respecto, y considerando lo anterior, autores como Zamora (2005), Zamora, Vargas y Rincón (2012) presentan cuatro perspectivas para analizar y comprender lo rural. “La primera, concibe lo rural en continua y rápida transformación, donde los ideales y las prácticas de la vida urbana se van instalando en sustitución de las prácticas de tradición de lo rural; lugar de lo que había sido tradicional y propio de la sociedad rural, mezclándose con ella, superponiéndose, creando unas formas híbridas” (p. 276). En esta misma línea, “la segunda concepción habla de un escenario rico en posibilidades para el desarrollo de la educación” (p. 276). Por su parte, en la tercera se “continúa asociando rural con producción agropecuaria, en pequeñas o medianas parcelas, vinculada de cerca con la vida campesina y la baja densidad de población” (p. 275- 276). Y, a cuarta, reconoce tanto las dificultades y carencias presentes en el mundo rural, como sus potencialidades, donde el destino de lo rural y de lo urbano se encuentran completamente interrelacionado.

Asimismo, Noreiro, Escalante, Torres, Almanza y Ramírez (2009) consideran que la noción de nueva ruralidad permite visibilizar las interacciones constantes que acontecen entre lo rural y lo urbano. Además, gracias a la problematización de los modelos económicos que se han instalado en América Latina bajo programas y proyectos que han centrado su atención en la disminución de la pobreza, la noción de nuevas ruralidades revaloriza lo rural para superar el papel marginal asignado en los países llamados en vía de desarrollo. A su vez, las ruralidades potencian la comprensión de lo rural como un *territorio*, una *población*, un *símbolo* donde confluyen distintas prácticas, saberes, sujetos e instituciones.

En este sentido, Santos (2017) enfatiza en presentar cómo en la actualidad no hay una ruralidad, sino múltiples ruralidades, motivo por el cual no hay una escuela rural, sino múltiples escuelas rurales. Para ello, el autor plantea que en la actualidad realizar una caracterización de lo rural se hace una tarea difícil, debido a que los límites que antes se tenían para separar el medio rural del urbano se desvanecen. Es así que hoy tenemos territorios en las que las lógicas de funcionamiento podrían nombrarse como rurales, pero que debido a su número de habitantes son catalogados como urbanos; también encontramos espacios rurales que se han urbanizado con la llegada de la industria, y también por la presencia de población antes representada como rural; para

el caso del medio rural la presencia de medios de transporte y medios de comunicación han transformado las lógicas estableciendo así unos funcionamientos en los que se entretajan miradas del medio urbano y del medio rural. Todo ello hace que sea necesario reconocerlo para comprender la educación rural y así considerar las dinámicas que allí se gestan desde las ruralidades.

2.2. Educación Rural

Son distintos los estudios e investigaciones que en Iberoamérica se han realizado indagado por la educación rural. González y López (2009) presentan dos perspectivas para comprender históricamente cómo se ha configurado la educación rural en Iberoamérica. Para ello, presentan una mirada centrada en la necesidad de formar productores agrícolas más modernos y eficientes; y la otra, justifica la educación rural como parte de políticas de equidad social, en las que es latente la transformación de los campesinos en ciudadanos modernos, ofreciéndoles los saberes necesarios para ello

Conviene subrayar que, en relación con las nuevas ruralidades, la educación rural se concibe desde su estrecha relación con la realidad y contexto social en la que se halla, donde se hace imprescindible el reconocimiento de los propios recursos, sus tradiciones, sus construcciones culturales, para que la educación pueda constituirse en una alternativa de diálogo con otras visiones y maneras de habitar el mundo. Por ello, la educación rural, como construcción cultural en diálogo con la comunidad, se constituye en un modelo alternativo para hacer frente a la cultura hegemónica y homogeneizadora que se ha instalado y, es en este sentido que la escuela rural tiene que hacerse ver, dar a conocer sus experiencias y los trabajos en los que está involucrada (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

En el marco de la educación rural en Colombia tenemos el modelo Escuela Nueva, propuesto con la finalidad de mejorar el acceso a la educación primaria rural de Colombia. Iniciando su implementación en 1975, trabajó por retomar y mejorar la experiencia de la Escuela Unitaria impulsada por la Unesco y desarrollada en el país durante toda la década de los años sesenta y mitad de los setenta del siglo pasado (Gómez, 1995). En su implementación se registra el seguimiento de tres etapas (MEN-UNICEF, 1990). En una secuencia que sigue una

temporalidad, encontramos: a) aprender a ser efectivo: producción de materiales (1975-1978), b) aprender a ser eficiente: capacitación de maestros (1979-1986), y c) aprender a ampliarse (1987 - 1994). A causa de esta separación por etapas, se registran algunos logros en materia de implementación en cada una de ellas. En la primera, se inicia la implementación del modelo inicialmente en Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca, con lo que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financia la inclusión de 1.8000 escuelas bajo la metodología de Escuela Nueva, se centra el trabajo en la producción de materiales bajo los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo. En la segunda etapa, el énfasis estuvo en la capacitación docente, donde el propósito era que los maestros se apropiaran de las formas de trabajo del modelo Escuela Nueva. Para ello, la estrategia de capacitación docente fueron talleres liderados por maestros que ya implementaban el modelo y comprendían sus postulados. Así mismo, en esta etapa se consolidó el equipo nacional, se creó la división del programa en el Ministerio y los comités departamentales. En este periodo, con el apoyo del BID y de entidades nacionales como la Federación de Cafeteros el modelo se implementa alrededor de 8.000 escuelas rurales en Colombia. En la tercera etapa, la expansión cuantitativa fue el eje del trabajo, lo que significó la creación de mecanismos para promover la descentralización y el apoyo institucional (Colbert, 2006). En este periodo, en el marco del plan de apertura educativa, se expide en 1990 el decreto 1490 por el cual se adopta el modelo Escuela Nueva como la principal estrategia para la atención de la educación primaria en zonas rurales y urbano marginales.

En cuanto al trabajo desarrollado en la última década, se identifica que el trabajo del modelo tiene como objetivo ofrecer la primaria rural completa para mejorar la cobertura y calidad educativa, basándose en cuatro componentes: el curricular, de capacitación y seguimiento al docente, el comunitario y el administrativo. En cada uno de estos componentes se señalan unas líneas de interés particulares. El componente curricular está compuesto desde la propuesta del modelo, de las Guías de Autoaprendizaje, la biblioteca, los rincones de trabajo, el Gobierno Escolar y la Promoción Flexible. Las Guías de Autoaprendizaje se constituyen en el centro del componente curricular y contemplan los contenidos académicos a ser aprendidos por los alumnos en cada una de las áreas fundamentales de la educación primaria del sistema educativo Colombiano. Así mismo, el modelo estima la dotación de la biblioteca escolar con diversos textos para complementar y ampliar el aprendizaje del estudiante; así como la organización del trabajo en rincones de

aprendizaje, entendidos como espacios organizados por el maestro para cada una de las cuatro áreas curriculares básicas, en los que se incluyen todo tipo de objetos o materiales requeridos (donados por los estudiantes o algún miembro de la comunidad) para el aprendizaje práctico y experiencial de cada área.

2.3. Teorías del Currículo: acercamientos a la comprensión del currículo

Desde la etimología, la palabra *curriculum* proviene del latín y su significado se remonta a las antiguas carreras de coches por caballos. El *curriculum* significaba el camino a seguir, lo cual vincula al sentido de la palabra con el proceso de organización de la enseñanza (Kemmis, 1993) y con la secuencia de contenidos para llegar a determinada meta (Goodson, 2003).

Ahora bien, más allá de la etimología de la palabra currículo es necesario reconocer que históricamente -considerando el desarrollo de los estudios curriculare- se han propuesto y desarrollado diferentes concepciones de este concepto que han estado directamente relacionadas con los procesos de planeación, organización y puesta en marcha en la escuela. Por ello, el currículo ha transitado entre dos grandes consideraciones. Una que lo define como un plan, una proyección, una prescripción de lo que se espera pase en las escuelas. Y, por otro lado, encontramos quienes lo asume como lo que acontece en las aulas en las relaciones entre profesores y alumnos (Stenhouse, 1991). Es así que, estas dos conceptualizaciones en relación al currículo nos sitúan en la necesidad de reconocer dos grandes perspectivas: la teoría técnica y la teoría crítica del currículo (Posner, 1998), claves para el desarrollo de esta investigación.

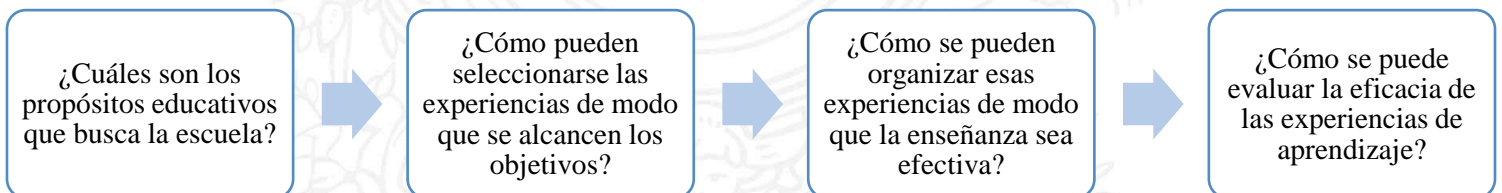
2.3.1. Teoría técnica del currículo

La perspectiva técnica del currículo describe y entiende este concepto desde la racionalidad y operatividad y, en ese sentido, presenta las directrices sobre las cuales este debe ser construido o estructurado. Es aquí que las decisiones respecto a los procesos educativos se deben tomar objetivamente por expertos y especialistas en las disciplinas definidas como pertinentes y válidas para ser presencia en la escuela. Por ello, la educación desde el mecanismo de medios-fines presupone la transmisión de unos contenidos definidos bajo la lupa de la eficiencia y eficacia, lo

que conlleva a comprender el papel decisivo del currículo como un instrumento regulador de los contenidos, el tiempo, los métodos para la enseñanza (Gimeno, 2010) y los sujetos.

Ahora bien, desde esta perspectiva técnica del currículo, el papel de los libros de textos es fundamental. Son ellos, los materiales utilizados para la enseñanza; son los que circulan en las escuelas las disciplinas organizadas bajo contenidos. Su estructura y organización presupone el currículo “oficial” que debe ser enseñado y, por tanto, aprendido. Es aquí que los libros de texto son entendidos como “el artefacto que da forma material a un modo de proceder pedagógico para la reproducción cultural (Bonafé y Rodríguez 2010). Con ello, los libros de texto son justificados porque, al precisar qué y cómo enseñar, hacen posible que la selección, organización y clasificación de los saberes contribuyan a una finalidad medible en los comportamientos de los alumnos.

Desde lo anterior, las preguntas fundamentales que se hacen los teóricos técnicos del currículo corresponden a la necesidad de definir los objetivos, la selección y organización de experiencias y la evaluación. Éstos se formulan básicamente las siguientes preguntas (Tyler, 1973):



Cuadro 3. Interrogantes en los que circula la formulación de la perspectiva técnica del currículo.

Es así que esta concepción del currículo propende por el establecimiento de un conjunto de procedimientos y pasos a seguir, donde los profesores son los responsables de la puesta en marcha de las definiciones visibles en los libros de textos o en los materiales escolares. Esta apuesta no se interesa por conocer y comprender lo que acontece en las aulas de clase más allá del cumplimiento de lo definido, tampoco reconoce ni acepta la influencia de fuerzas externas en la modificación del curso de su sistema (Doll, 1989) y mucho menos contempla la pregunta por las experiencias y las interacciones que están presentes en las prácticas de enseñanza.

2.3.2. Teorías críticas el currículo

Desde la década del sesenta del siglo XX y gracias a distintos movimientos y perspectivas, tales como el movimiento reconceptualizador del currículo, la nueva sociología de la educación y los análisis neomarxistas, emergen críticas a las referencias técnicas del currículo. Con ello, las problematizaciones, en general, enfatizaron en mostrar el carácter lineal de la construcción curricular, la mirada eficientista a la educación y la neutralidad que se les atribuía a los materiales escolares, proponiendo redireccionar las comprensiones acerca de la noción de currículo, para situarlo desde la comprensión de la cotidianidad de la escuela.

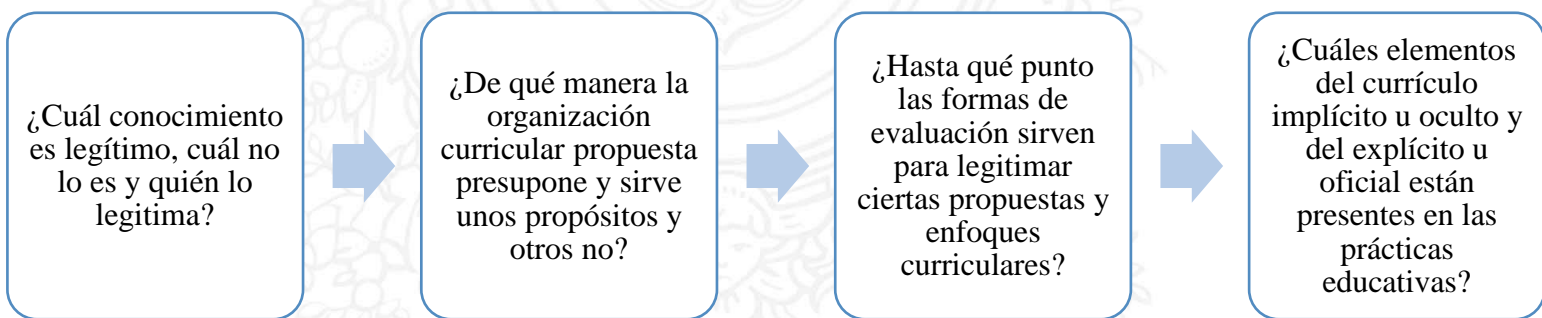
El interés de los reconceptualistas del currículo, comprendido como un movimiento en el que confluyen autores reconocidos, tales como Macdonald, Jackson, Kliebard, Apple, Pinar, Giroux, se centró en comprender “el currículo más allá de la función de desarrollo curricular” (Pinar, 2014, p.15), herencia de la mirada técnica del currículo, proponiendo la comprensión del currículo desde la experiencia educativa. Ello va a significar que el currículo pasa de ser concebido desde una mirada instrumental a constituirse un campo de estudios con historicidad y teorización desde lo político, social, cultural, de género, histórico y autobiográfico.

Desde esta perspectiva se replantean las nociones de profesor, escuela y enseñanza y, por tanto, las de planeación, contenidos escolares, organización del conocimiento, renovando el debate sobre el papel de la escuela en la sociedad y la cultura (Kemmis, 1993). Por consiguiente, la perspectiva crítica del currículo centra la mirada en comprenderlo no sólo desde los contenidos seleccionados y organizados para ser enseñados sino en relación con lo que acontece en los espacios escolares. Con estas ideas, el currículo se comprende desde lo “construido, negociado y renegociado en una diversidad de niveles y arenas” (Goodson, 2003, p. 217).

Desde lo anterior, la construcción del currículo no sólo obedece a las instancias fuera de la escuela, especialmente a lo que concierne a los expertos, sino que nos ubica en la perspectiva de comprender el currículo como una construcción/negociación de sentidos, significados y de saberes entre los estudiantes y los maestros. Es por ello, que la perspectiva crítica es potente para el presente análisis pues permite analizar los supuestos que subyacen al currículo y que no se hacen explícitos, así como lo que acontece en las aulas con ese currículo planeado.

Otras de las características importantes de la perspectiva crítica es que enfatiza la reflexión de situaciones concretas, lo que se ve reflejado en considerar el currículo como una construcción colectiva y visibiliza los orígenes y fines políticos e ideológicos que implican, así como su carácter no neutral. Para los teóricos críticos del currículo, el poder, el conocimiento y la educación están estrecha y complejamente conectados y presentes en los distintos materiales, como son los libros de textos. En consecuencia, los materiales curriculares requieren ser comprendidos como productos culturales que seleccionan e interpretan la realidad, transmitiendo las visiones del mundo validadas. Por ello, “un análisis de sus contenidos nos permite ver también cuáles son esos intereses... desvelar qué es lo que dicen y lo que omiten... así como cuáles son los estereotipos que promueven” (Torres, 2005, p. 99).

Por su parte, los teóricos críticos del currículo se hacen preguntas que nos permiten comprender la complejidad de la producción y puesta en circulación de contenidos en las escuelas



Cuadro 4. Interrogantes en los que circula la formulación de la perspectiva crítica del currículo

Desde esta mirada, el currículo, tal como lo afirma Lundgren (1997), presenta una filosofía -o filosofías- que se expresan en las escuelas desde los fines socioeducativos y propósitos de enseñanza. Así, los contenidos seleccionados como parte del currículo no sólo son los saberes, las disciplinas o las ciencias, sino que representan el capital cultural, social e intelectual de una sociedad, lo que posibilita comprender la cultura, el conocimiento y el papel de la escuela en la sociedad. En este sentido, el currículo no es un cuerpo “neutro, inocente y desinteresado de conocimientos” (Da Silva, 1999, p. 23).

Ahora bien, en el marco de las discusiones de los teóricos críticos del currículo coexisten distintas posturas frente a la noción de este concepto, lo que ofrece distintos marcos para los análisis. Es así que tenemos autores que nos hablan de la noción de curriculum oculto (Jackson, 1975; Torres, 2005) y otros que lo entienden como proceso, intención y realidad (Stenhouse, 1991; Grundy, 1987; Gimeno, 1988). De igual modo, autores como Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (2004) van a enfatizar en la comprensión del currículo referido a todo lo que acontece en el proceso educativo, de ahí que se entiende como la introducción a unas formas particulares de vida (Giroux, 1990). Por su parte, Eisner (1998) aporta a la discusión al plantear que lo que no se incluye en la enseñanza también educa, y ello lo nombra como currículum nulo.

Con el anterior recorrido por las teorías del currículo y el acercamiento a algunas de las concepciones más frecuentes, la presente investigación asume la comprensión de este referente desde las teorías críticas. Lo entendemos como la puesta en escena de unas apuestas educativas que son organizadas mediante un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados (Grundy, 1998). De manera más específica, para los análisis en esta investigación es clave “retomar” la noción del *enacted curriculum*, propuesta por Remillard y Heck (2014), la cual alude a la comprensión de las interacciones entre el maestro y el alumno en relación con los materiales de enseñanza. Así las cosas, se trata de comprender el currículo en dos direcciones. Una que contempla lo previsto, diseñado y proyectado (para este caso, el análisis presentes en los contenidos presentes en las Guías de Aprendizaje). Y otra que, desde lo que acontece en relación con el uso-presencia de las Guías de Aprendizaje, que tiene que ver con la *vida cotidiana de la escuela primaria rural multigrado*, bajo el Modelo Escuela Nueva. En suma, se analizan en esta tesis las relaciones que se tejen entre alumnos y la guía; entre maestros y alumnos; maestros y la Guía, y entre estos tres.

2.3.3. El Currículo: los contenidos culturales

Desde las teorías críticas del currículo, preguntarse por el currículo implica, necesariamente, interrogarse por el conocimiento, por los saberes seleccionados que se consideran pertinentes y necesarios transmitir en las escuelas. Indagar por cuáles son esos conocimientos, quienes los definen, a qué intereses obedecen, desde qué perspectivas se definen ha sido tema de

interés de distintos autores; quienes, como el caso de Apple (1997), Pinar (2014), Torres (2005, 2017) Arnot (2006) y Goodson (2000) describen y analizan las ideologías, las apuestas formativas, los saberes que se privilegian en distintos momentos históricos y en algunas decisiones políticas. Así mismo, presentan cómo dichos conocimientos están relacionados con perspectivas económicas, políticas, ideológicas, culturales, lo que lleva a comprender que los contenidos no son neutrales y que no sólo obedecen a las disciplinas o saberes escolarizados, sino a las miradas, comprensiones y apuestas que la sociedad decide disponer para que los jóvenes conozcan y se reconozcan en ello.

Es así que para el análisis del componente curricular del modelo Escuela Nueva, y en él las Guías de Aprendizaje, consideramos necesario la comprensión del currículo desde la presencia y circulación de “contenidos culturales” y los “contenidos académicos”, que permiten comprender el currículo como un producto cultural que entiende que “los contenidos culturales incluyen desde luego los contenidos académicos, pero no se limitan solo a estos, pues también comprenden las prácticas sociales, las formas de hacer y de ser un profesional, un ciudadano, las posturas ideológicas, los valores las apuestas éticas, políticas, epistemológicas, estéticas” (Giraldo, 2018, p. 60).

Es así que los contenidos definidos, dispuestos, seleccionados para hacer parte del currículo son un producto cultural que una generación elige para ser transmitido a las futuras generaciones y que por tanto obedece a los saberes escolares (disciplinas, áreas escolares) y a los contenidos culturales como las ideologías presentes sobre concepciones de familia, niños, ruralidad, género.

Por lo cual, comprender el componente curricular y en él las Guías de Aprendizaje como dispositivos que transmiten ideologías, concepciones e ideas que se presentan y se aceptan como verdaderas (Torres, 2005) y que, a su vez, configuran las relaciones, las acciones y los discursos que habitan y circulan en la escuela primaria rural.

Tomando en cuenta lo anterior, las Guías de Aprendizaje, al concretar el currículo dispuesto para la educación primaria rural, hacen visibles los contenidos a ser transmitidos, disponen lo necesario y pertinente de las áreas escolares, asunto que, en palabras de Goodson (2000), nos señala

que “Las asignaturas parecen haber construido sus propios intereses y derechos establecidos.” Además, entre las asignaturas escolares existe una clara jerarquía de prestigio basada en la suposición de que ciertas asignaturas, aquellas llamadas “académicas”, son apropiadas para estudiantes “capacitados”, mientras que las otras no lo son (Goodson 2000, p. 152). Es así que, consideramos que las Guías -además de incluir los saberes necesarios para cada uno de los grados de la educación primaria- difunden los valores y los ideales para las nuevas generaciones, ellas se presentan como una fuente de información “legítima”, entendidas como una selección de la cultura legítima que se acepta para transmitir de una generación a otra lo que se considera valioso.

Ahora bien, el problema de los referentes para los contenidos escolares no puede ser tratado sin abordar la tensión de la disputa por el *currículum* y la justicia en educación (Connell, 1997). La cultura escolar no es un universal, tampoco es un listado de las distintas formas que configuran las culturas humanas, ni es sólo el resultado de un consenso de pares, se constituye en la puesta en escena de lo que se considera válido, necesario y pertinente transmitir a la nueva generación. Es así que, citando a Da Silva (1999)

en el *currículum* van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural; las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro (p.70).

Los efectos de poder operan determinando qué del conjunto de la experiencia cultural de la humanidad es digno de entrar a la escuela y formar parte de su propuesta formativa. Tiende a recoger los saberes y conocimientos que cuentan con legitimación social y a confirmarlos, precisamente por haber sido objeto de selección (Blanco, 1995). En consecuencia, indagar por el currículo desde los *contenidos culturales* y *contenidos académicos* sitúa la discusión en desnaturalizar una selección curricular que tiende a dejar afuera buena parte de la experiencia cotidiana y de las visiones del mundo de los niños y niñas.

2.4 Los libros de texto- las Guías de Aprendizaje: *currículo puesto en acción*

Históricamente, la constitución de los sistemas educativos ha contado con la presencia de los libros de texto, ellos han sido parte de la cotidianidad de las escuelas y de los discursos que los justifican como materiales necesarios para/en la enseñanza. El libro de texto ha sido objeto de investigaciones y análisis con variedad de autores que se han ocupado por comprenderlos desde sus aspectos formales, tales como: el tipo de letra, el uso de los espacios en su organización y las ilustraciones. Otros autores se han preocupado por analizarlos desde su historia. Unos más indagan por la comprensión de las razones de la motivación para la elección de los libros de texto por parte de los maestros. Y otros se inquietan sobre los discursos, la ideología que circulan en los libros de textos. Así mismo, se cuentan con estudios que indagan por las cuestiones económicas de la producción y circulación del libro del texto y por el lugar de ellos en el desarrollo curricular. Con este panorama se sitúa la comprensión de los libros de textos desde su complejidad y permite situar la necesidad y la pertinencia de analizarlos desde los contextos geográficos, históricos y culturales en los que se producen, así como la comprensión desde su existencia, funciones, formas y usos.

Es así que los libros de textos se han instalado en los sistemas educativos como un material necesario en las dinámicas escolares, como un artefacto que presenta el trabajo a realizar en la enseñanza, así como el modo de proceder pedagógico (Martínez, 2008; Martínez y Rodríguez, 2010). Se trata de comprender estos materiales no como “cosas”, sino como lo señala Apple (1997), como materialidades, concreciones del currículo “necesario” y “legítimo” que racionalizan la enseñanza, como productos de la cultura dominante que producen unas relaciones desde lo que se define como necesario y pertinente a ser transmitido en las escuelas.

En esta dirección, tal como lo señala Ossenbach (2010), no se cuenta con una única denominación en las investigaciones a propósito de los textos escolares, estos son nombrados como manuales escolares, libros de texto, textos escolares, etc. No obstante, lo clave al respecto es la comprensión de estos materiales como “obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar” (Ossenbach, 2010, p. 121). Dicha comprensión permite analizar las Guías de Aprendizaje desde la noción de libro de texto, por constituirse en el *soporte curricular* (Escolano, 2012) del modelo Escuela Nueva.

Ahora bien, las Guías de Aprendizaje desde el Modelo Escuela Nueva son concebidas por sus formuladores como: “un elemento fundamental del componente curricular, que promueven el trabajo individual y en equipo con actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje colaborativo” (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2018). Tal comprensión se relaciona con la consideración de Escolano (2001), quien concibe los "libros guía", como manuales, o cursos que se constituye en el "texto" que debe seguir el profesor y/o "complementar" el alumno para cumplir todos los requerimientos de un curso o disciplina, incluidas las evaluaciones.

Desde lo anterior, para efectos de esta investigación, las Guías de Aprendizaje fueron entendidas como la puesta en escena del currículo -en el sentido de contenidos académicos y culturales- que hace presencia en las escuelas rurales multigrado, como artefacto utilizado en las dinámicas escolares. Es así que este material, para el caso del modelo Escuela Nueva, materializa los saberes, los valores y los ideales de formación que se disponen - circulan como necesarios para las escuelas primarias en contextos rurales. De acuerdo a ello, el análisis de este material escolar, como materialidad en la enseñanza a partir de su presencia en las escuelas primaria rurales multigrado, alude a la comprensión de las experiencias que se construyen, articulan, tejen y produce saberes, prácticas y formas particulares de ser alumno y maestro en estas escuelas rurales.

Por ello, el análisis de las Guías partió de visibilizarlas desde su producción, selección, organización, disposición y uso dentro de la escuela rural, comprendiendo que estas son más que la especificación de los temas a tratar o los objetivos que se deben cumplir y permiten ver los contenidos académicos y culturales que circulan, al igual que su relación con las *prácticas* que acontecen en las escuelas primarias multigrados en contextos rurales.

3. Ruta Metodológica

Con el fin de analizar el modelo Escuela Nueva en Colombia, específicamente su componente curricular y su relación con los contextos en los que lleva a cabo su implementación, la presente investigación la inscribimos en el paradigma cualitativo. Esta elección la consideramos pertinente en tanto permite comprender la realidad como una construcción dinámica, diversa que, para este caso, centra el interés en conocer los contextos y la complejidad de las situaciones (Patton, 2002) y potencia la valoración de las voces y las vivencias de los sujetos.

Desde el paradigma cualitativo pudimos comprender las distintas configuraciones, interacciones y sentidos que los sujetos le otorgan a Guías de Aprendizaje en el modelo Escuela Nueva desde su cotidianidad escolar. En esta dirección y considerando las palabras de Guba y Lincoln (2002), este paradigma se comprende como constructivista, comprendiendo el conocimiento como una construcción cultural, social y de consenso entre las personas que se encuentran inmersas en las realidades. Así mismo, este paradigma permitió, para este caso, visibilizar las múltiples visiones e interpretaciones de los sujetos frente a la escuela rural multigrado bajo el modelo Escuela Nueva y el lugar de las Guías de Aprendizaje en las dinámicas de la vida escolar.

Es así que asumimos la investigación cualitativa como una vía para la producción de conocimiento que desde los sentidos que los actores le dan a sus acciones, así como desde las mismas acciones. La elección de optar por un estudio cualitativo lo argumentamos también, desde lo propuesto por Eisner (1998), quien propone que todo estudio cualitativo, además de posibilitar la comprensión e interpretación de situaciones, permite “destacar, proporcionar direcciones para estar informados” (p. 78); además, se trata de asumir el “analizar las escuelas como ejemplos de tipos más grande” (p.77) para anticipar acciones y perspectivas de actuación desde el estudio de casos particulares que de otra manera quedaría invisible e incomprensible.

3.1. Enfoque

Orientados por este paradigma, realizamos un *estudio de casos* en dos escuelas primarias rurales bajo el modelo Escuela Nueva del departamento de Antioquia. Para ello, comprendimos el estudio de casos desde la descripción y análisis que posibilita la comprensión y la visibilización de las miradas en relación al caso estudiado, lo que permitió un trabajo profundo sobre lo que ocurre con el componente curricular en cada uno de los casos propuestos desde la cotidianidad escolar, las relaciones entre estudiantes, profesores y materiales, específicamente con las Guías de Aprendizaje, en tanto posibilidad para comprender cómo un programa o un fenómeno determinado se da o funciona en diferentes contextos (Stake, 1999). Es aquí que los análisis realizados retoman y/o usan los relatos y prácticas de los maestros para una comprensión de cada escuela rural, la cual pasa por la experiencia como investigadores y que desde allí alude entender que “El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana” (Stake, 1999 p. 89).

Este es un estudio de casos múltiples que no pretendió generalizaciones. Por el contrario, se centró en la particularidad y en la comprensión de cada una de las escuelas rurales primarias y en la construcción de relaciones con los elementos comunes y singulares de los casos pertenecientes a contextos geográficos, educativos y culturales distintos. Por ello, siguiendo a Simons (2011), entendemos cada caso como único, con particularidades que nos permitieron caracterizar el componente curricular en la configuración de la vida escolar y conocer las relaciones que se tejen con las Guías de Aprendizaje entre estudiantes y maestros en la cotidianidad de las escuelas rurales primarias visitadas en el trabajo de campo.

En esta dirección, el estudio de cada caso, desde su singularidad, nos permitió también conocer los propios problemas y relaciones de las escuelas rurales multigrado, los distintos modos de existencia del Modelo Escuela Nueva a través de la cotidianidad; desde las “pequeñas cosas” que ayuda a *observar la práctica antes del discurso*, como recomienda Flyvbjerg (2004) para estudios de casos. Igualmente, pudimos generar puntos de encuentro entre los dos casos estudiados, entrelazando experiencias y señalando particularidades.

Así mismo, la apuesta de llevar a cabo un estudio de caso anota su potencia, tal como lo señala Simons (2011), en aportar en la construcción de políticas públicas en relación a la educación primaria en y para contextos rurales. Se trata de posibilitar la producción de conocimiento, el

desarrollo de las investigaciones en educación desde lo particular, desde la vida cotidiana de las escuelas, reconociendo la voz de sus actores para su entendimiento. El estudio de casos nos permitió acercarnos al acontecer de cada escuela desde sus particularidades, sus propias dinámicas y apuestas de trabajo, lo que se constituye en referentes de comprensión para la visibilización de las realidades de la educación primaria y su conocimiento en la construcción de política educativa para y en lo rural más allá de un modelo que asume la realidad como única y diseñada de antemano.

De igual manera, es importante reconocer que, para el trabajo de campo y los análisis de esta investigación, fue necesario retomar algunos elementos de los estudios etnográficos. Seguimos la propuesta de Restrepo (2016), quien aluden a la descripción de lo que la gente hace desde su propia perspectiva. Tratamos de conocer las relaciones que se tejen entre las formas de estar en la escuela rural multigrado, las formas de hacer y las formas de explicar lo que se hace por parte de las maestras. Es este sentido, que la etnografía nos apoyó como marco para el trabajo de campo, pues el interés de centrar la mirada en lo que acontece en la vida cotidiana fue clave para conocer la cotidianidad de las dos escuelas rurales investigadas desde la participación de los maestros y los alumnos.

En esta línea de trabajo, la etnografía como perspectiva permite “el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas” (Restrepo 2016 p.163), lo que justificó su consideración en la ruta elegida para la realización de las observaciones, las conversaciones y la producción fotográfica en los centros educativos rurales. Es así que “la etnografía es un elemento que permite la descripción vívida de la realidad educativa” (Ciavaglia, 2002, p. 11) que, para nuestro caso, permitió conocer lo que pasa en la escuela no a partir de documentos que presentan su deber ser sino a partir de los múltiples sentidos de la experiencia escolar cotidiana. (Rockwell, 1999).

Por tal comprensión del currículo puesto en acción o el análisis del *enacted curriculum* en el modelo Escuela Nueva fue importante utilizar los lentes de la etnografía desde los cuales describimos los saberes y las prácticas que configuran las múltiples y diversas maneras de ser escuela rural en el departamento de Antioquia bajo el modelo Escuela Nueva. Comprendimos lo que ocurría desde las voces y vivencias de los maestros la puesta en acción del componente curricular, con sus matices, sus tensiones, sus apuestas y reflexiones.

3.2 Contexto y Participantes

En relación a los asuntos metodológicos, esta investigación pudo ser realizada en cualquier centro educativo del contexto rural que implemente el modelo Escuela Nueva. No obstante, elegimos casos específicos por tener particularidades que contribuyeron a la generación de información que enriqueció el análisis frente al componente curricular y la cotidianidad escolar de los Centros Educativos Rurales⁴ (CER). A continuación, presentaremos las consideraciones tenidas en cuenta para la elección de cada uno de los territorios, los participantes y las características que singularizan cada caso.

En el departamento de Antioquia, de acuerdo al censo del año 2018, se cuenta con 616 establecimientos educativos oficiales entre instituciones y centros educativos, contando con 4.252 sedes, de las cuales 3.841 son rurales, ubicadas en 117 municipios no certificados, ubicados en 9 subregiones del departamento. En este escenario fueron dos los CER del departamento de Antioquia que, desde su territorio, sus configuraciones y comprensiones, seleccionamos y nos permitieron conocer las particulares de la escuela rural. Es así que, en este estudio los casos investigados se convirtieron en contextos en los cuales conocer y comprender la puesta en escena del componente curricular y en él las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva desde la experiencia y los relatos de los sujetos y las prácticas observadas porque ellos, aunque históricamente han trabajado orientados por el modelo como muchos otros, han tenido escuelas experimentales y han recibido capacitación; condiciones de implementación con las que no todos los CER del departamento han contado.

En este sentido, este estudio de casos múltiples al realizarse en dos regiones del departamento de Antioquia, cada escuela rural se consideró como un caso. Estos centros se encuentran ubicados en dos de las nueve subregiones del departamento y fueron considerados como los rumbos elegidos para realizar el trabajo de campo, como espacios para la generación de la información. Entre las consideraciones metodológicas, para nombrarlos, para referenciarlos en

⁴ En este documento utilizaremos la sigla CER para referirnos a los Centros Educativos Rurales en los que realizamos el trabajo de campo de la investigación. Además, la literatura que se ha formulado sobre Escuela Nueva se utiliza esta abreviatura de forma frecuente para designar las escuelas del contexto rural en el que se ha implementado el modelo.

nuestro estudio, los identificamos en relación a su ubicación geográfica. Nos referiremos al caso de la región del suroeste, por sus características, como *Caso del Páramo*; por su parte, al seleccionar la región norte del departamento, en la que situamos el segundo caso, encontramos un territorio montañoso, que nombraremos como el *Caso de la Montaña*.

Por ello, este trabajo parte en considerar a las escuelas primarias rurales de nuestro país desde el reconocimiento de su heterogeneidad y la diversidad de los contextos en los que se encuentran, así como desde el acontecer de la cotidianidad escolar. Consideramos a las Escuelas Rurales desde “las muchas y diferentes realidades “rurales” que se dan a consecuencia de los cambios acelerados de la sociedad actual” (Abós, 2007, p. 3) y en relación con Santos (2017), quien propone hablar de ruralidades para reconocer las distintas configuraciones de lo rural en el presente y comprender las dinámicas que se construyen desde la cotidianidad escolar en las relaciones entre sujetos, saberes e instituciones.

En consecuencia, encontramos que cada Escuela Rural tiene características propias dada su singularidad y, a su vez, consideramos los elementos compartidos de las dinámicas escolares. Con esto, a continuación presentamos las particularidades y abordamos los aspectos en los que hallamos cruces, nexos y vínculos en los que convergen el Caso del Páramo y el Caso de la Montaña

3.2.1 Caso del páramo

El Caso del Páramo se sitúa en el municipio de Urrao, ubicado en la subregión del suroeste antioqueño. Por su extensión territorial, Urrao ocupa el segundo lugar después de Turbo en Antioquia y es el primero en el suroeste. Cuenta con una reserva forestal de 166.000 hectáreas de bosque natural y se experimentan todos los pisos térmicos (de 100 a 4.080 m.s.n.m). Es un municipio con una riqueza hídrica importante a nivel mundial. Su fuerza en riquezas naturales se hace también visible gracias a las distintas fuentes hídricas como los ríos Penderisco y Urrao. *El paraíso escondido* -como se le conoce coloquialmente a Urrao- ha consolidado el turismo como actividad importante y ofrece una amplia zonas de descanso y esparcimiento, infraestructura hotelera y espacios propicios para la práctica de deportes extremos y de aventura. Esta zona se caracteriza por su cultivo del café y, gracias a la variedad de climas, cuenta con cultivos como la

granadilla, mango, aguacate, caña, tomates; además, son frecuentes actividades como la ganadería, comercio y la tala de árboles maderables, lo que hace que el municipio se destaque entre las zonas más productivas del departamento. Es un territorio que cuenta con bellos paisajes naturales de grandes montañas como el Páramo del Sol, el Parque Nacional Natural las Orquídeas; lugares que albergan gran variedad de fauna y flora.

En relación con este estudio, es importante anotar que Urrao es un municipio con gran número de población rural diversa. De acuerdo al censo de 2010, el municipio cuenta con un total de 44.579 habitantes: 25.713 en la zona rural y 18.866 en la zona urbana, con un número de 102 de veredas. En estas zonas rurales, la diversidad poblacional permite identificar a la comunidad por una diversidad triétnica en relación a personas mestizas, indígenas y afro. Cuenta con 11 comunidades indígenas en 3 resguardos: Andabú, Majoré y Valle de Perdidas, ubicadas en las zonas apartadas al casco urbano del municipio

El *Centro Educativo Rural: La Venta, sede Piedras Blancas* de la vereda La Aná del municipio de Urrao fue el lugar seleccionado para el trabajo investigativo en el Caso del páramo; lugar distante al casco del municipio. La zona es aledaña al Páramo del Sol, la mayor altura de Antioquia, a 4080 metros sobre el nivel del mar (msnm). Por sus características, esta zona rural es habitada por personas que trabajan la tierra en la cosecha de frijol o en el corte de árboles para la extracción de la madera. Es un territorio en el que habitan población indígena, mestiza y afrocolombiana. Los pobladores viven dispersos, por lo cual, las casas de los alumnos están distantes de la escuela, lo que hace que deban caminar en promedio entre una y dos hora para llegar a la escuela y el mismo tiempo al finalizar la jornada escolar. Este Centro Educativo Rural es de carácter público, trabaja bajo el modelo Escuela Nueva multigrado, es unidocente y atiende los niveles de preescolar a quinto grado de educación primaria.

Frente a las características de la población de este primer Centro Educativo Rural, encontramos que La Venta en el año 2017 -período en el que se realizó el trabajo de campo- contaba con 16 alumnos: 9 niñas y 7 niños, en un rango de edad entre 5 a 16 años.

El CER cuenta con una sola profesora -que, para efectos de la presentación de los hallazgos y de los análisis, nombraremos como *Margarita*- es nacida en el municipio de Urrao. Formada como normalista superior de la Escuela Normal Sagrada Familia de Urrao, con estudios superiores de licenciatura del Tecnológico de Antioquia (TdeA) y especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la Universidad de Santander, adelanta sus estudios de maestría en la actualidad. Cuenta con nueve años de experiencia como maestra en esta rural bajo el modelo Escuela Nueva y es vinculada a la carrera docente en el departamento de Antioquia.

3.2.2. Caso de la montaña

El segundo Centro Rural en el realizamos el trabajo de campo fue *El Centro Educativo Rural El Ahitón*, en la vereda El Ahitón, del corregimiento San Pablo, ubicado en municipio de Santa Rosa de Osos, en la subregión del norte del departamento de Antioquia. Territorialmente, el corregimiento cuenta con 12 veredas de las 73 del municipio, sobre una cima de la Cordillera Central. San Pablo es una de las pocas zonas del municipio de Santa Rosa de Osos que posee un clima templado, hecho que ha favorecido una diversificación cultural y económica.

El total de la población del municipio, de acuerdo al censo de 2010, era de 36.548 de los cuales 17.173 son nombrados como población rural. Los habitantes de este corregimiento se dedican al trabajo de la tierra en actividades agrarias como es el cultivo del tomate de árbol, la caña de azúcar y frutales que varían de acuerdo a las decisiones de quien tiene la tierra. A su vez, el corregimiento se ha caracterizado por contar con una población itinerante que se traslada de un lugar a otro, dependiendo de las ofertas laborales, lo que ha hecho que, de un año a otro, la permanencia de los alumnos en el CER sea fluctuante.

El maestro del este CER, al cual llamaremos *Leo*, es formado en la Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana y cuenta con una licenciatura en Ciencias Sociales, cursada de la Universidad de Antioquia. De los 10 años de experiencia que tiene como maestro, los dos primeros años laboró con la Fundación Carla Cristina y los otros dos en la Corporación Educación sin Fronteras, entidad que ofrece los servicios al programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín.

Al entrar en carrera docente, por concurso de méritos, se desplazó al municipio de Santa Rosa, lugar en el que por 6 años han sido el maestro del CER El Ahitón bajo el modelo Escuela Nueva.

En el registro narrativo del maestro Leo nos fue posible conocer que, con su liderazgo, se construyó la historia de la vereda desde la voz de los pocos habitantes, con el propósito de fortalecer el sentido de pertenencia de sus habitantes desde el conocimiento del surgimiento de la vereda y las distintas formas en que la comunidad se ha unido para la transformación de sus propias condiciones de vida. En dicho trabajo, el maestro Leo describe que los lazos que se han tejido entre la Escuela y la comunidad son muy fuertes. En sus palabras hallamos que “la escuela es el espacio para la socialización, no sólo de los alumnos, sino de sus familias, en ella se tejen encuentros que han permitido trabajar conjuntamente y el pro de la comunidad, por ello, la vereda se constituye en un espacio de construcción histórica”.

Este Centro Educativo Rural es de carácter público y trabaja con el modelo Escuela Nueva multigrado. Atiende los niveles de preescolar a quinto grado de educación primaria y es unidocente. El CER pertenece a la institución educativa Porfirio Barba Jacob, institución con 8 sedes, 22 maestros y un rector. Durante el año 2018 -tiempo en el que se realizó el trabajo de campo en el Centro Educativo Rural El Ahitón- la escuela contaba con 8 alumnos: 6 niñas y 2 niños en un rango de edad entre 5 a 12 años.

3.2.3. Páramo y montaña: puntos de encuentros

Los aspectos que hallamos comunes en los dos casos corresponden, por un lado, al reconocimiento de cada uno de los territorios con un gran despliegue de escuelas rurales y, por otro lado, las características de la capacitación recibida para el trabajo con el modelo Escuela Nueva por parte de los maestros de casa caso. La identificación de estos elementos nos permitió comprender algunas formas de relación con el modelo, tanto por parte de los maestros y de los alumnos, y con ello, ampliar el panorama de los dos casos construidos, en términos de los asuntos en los que pueden establecerse algunos puntos de encuentros.

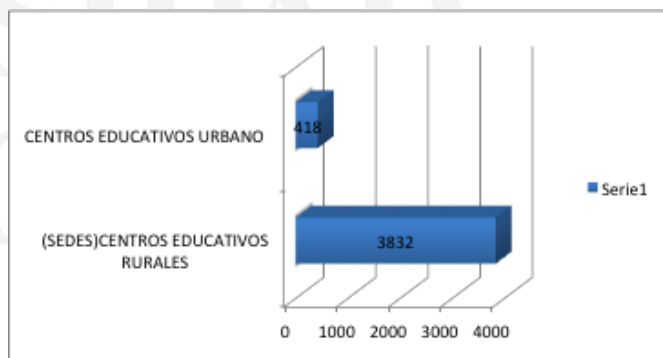
En esta dirección, nos interesó de ambos CER su trabajo bajo el modelo Escuela Nueva elemento imprescindible para nuestra investigación, específicamente la característica de ser

unidocentes y con una organización multigrado. El multigrado (Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001, Abós, 2007, Santos, 2017), además de aludir a la presencia de alumnos de diferentes edades en un aula, posibilita unas maneras particulares de la enseñanza y del aprendizaje; unas configuraciones singulares de las relaciones que se tejen entre alumnos y entre el maestro y los alumnos. Es así que la característica multigrado compartida entre los dos CER con los que realizamos la investigación tuvo la apuesta de ser comprendida y así visibilizar lo que ocurre en sus aulas desde su funcionamiento cotidiano (Bustos, 2010).

Por otro lado, los dos CER analizados contaban con maestros formados en escuelas normales superiores del departamento, quienes valoran los procesos vividos en las instituciones y resaltan la importancia de los escenarios de práctica con los que contaron, pues les permitieron acercarse a distintas posibilidades de ser maestro y ser maestra. Ambos maestros señalaron como un elemento particular de su labor el llevar a cabo su enseñanza como único maestro y maestra bajo el multigrado.

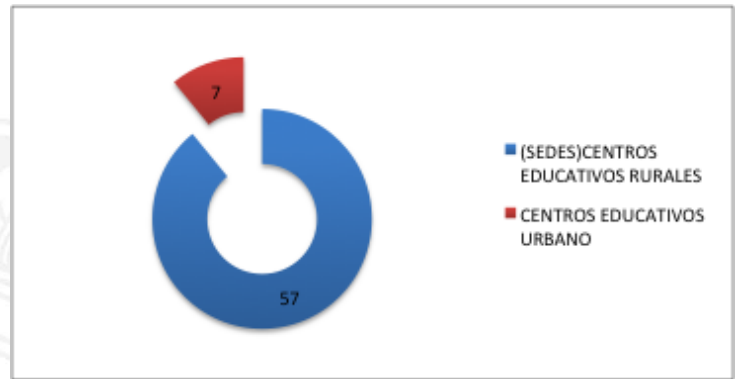
Además, entre la información recolectada sobre las características de los dos casos estudiados encontramos semejanzas en cuanto a la abundancia de CER en estos municipios. Observamos que Urrao y Santa Rosa nos muestran que Antioquia es un departamento mayoritariamente rural, por lo que la educación de sus pobladores en los contextos rurales es ofrecida, en la mayoría de los casos, orientada bajo el modelo Escuela Nueva. En este sentido, las siguientes tablas presentan la información suministrada por la secretaría de educación departamental de Antioquia, y nos permiten visualizar y caracterizar los centros educativos urbanos y las sedes de los CER en cada uno de los territorios visitados.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA			
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	(SEDES)CENTROS EDUCATIVOS RURALES	CENTROS EDUCATIVOS URBANO	total
592	3832	418	4250



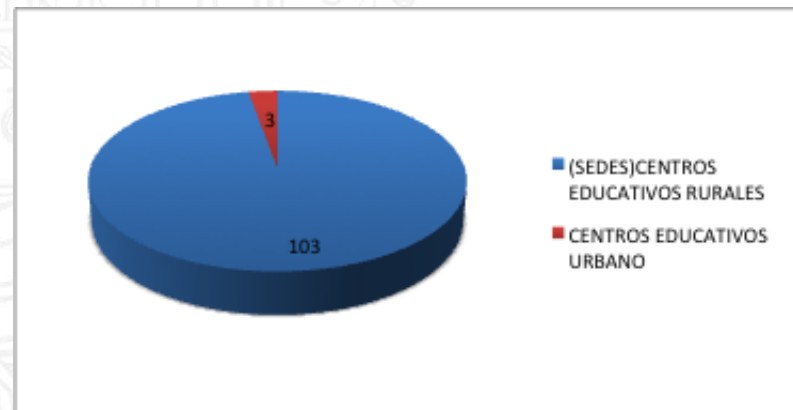
Cuadro 5. Instituciones educativas del departamento de Antioquia (Elaboración propia)

INSTITUCIONES EDUCATIVAS MUNICIPIO DE SANTA ROSA			
INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES	(SEDES)CENTROS EDUCATIVOS RURALES	CENTROS EDUCATIVOS URBANO	TOTAL CENTROS EDUCATIVOS
10	57	7	64



Cuadro 6. Instituciones educativas del municipio de Santa Rosa

INSTITUCIONES EDUCATIVAS MUNICIPIO DE URRAO			
INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES	(SEDES)CENTROS EDUCATIVOS RURALES	CENTROS EDUCATIVOS URBANO	TOTAL CENTROS EDUCATIVOS
6	103	3	106

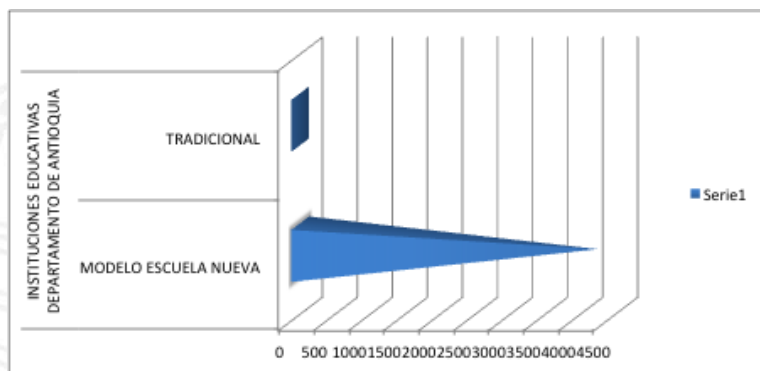


Cuadro 7. Instituciones educativas municipio de Urrao

Así mismo, señalamos que, en el caso de la educación primaria en contextos rurales en el departamento de Antioquia, el modelo educativo que prevalece es Escuela Nueva, tal como lo presentamos en la siguiente información. Desde la información obtenida por la secretaria de Educación Departamental, se nombra como tradicional al trabajo en las instituciones educativas que no se inscriben en los Modelos Educativos Flexibles (MEN,

1 8 0 3

INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA		
MODELO ESCUELA NUEVA	TRADICIONAL	TOTAL
4249	1	4250



Cuadro 8. Modelos educativos en Antioquia.

Esta información es importante porque nos muestra el alto número de Centros Educativos Rurales que se encuentran en el departamento de Antioquia y que en su mayoría trabajan con el Modelo Escuela Nueva. Esto es un asunto clave para nuestro trabajo, pues nos indica el lugar privilegiado de la escuela en los contextos rurales y nos señala la aceptación con la que ha contado Escuela Nueva en nuestro departamento. Por ello, consideramos necesario conocer, describir y comprender cómo se desarrolla y se lleva cabo la labor en los centros Educativos Rurales con Escuela.

Por su parte, contamos con la participación de un grupo importante de niños y niñas en el trabajo de campo de los dos Centros educativos rurales, los cuales pueden ser identificados en el siguiente cuadro

Centro Rural	Número de alumnos en total	Niños	Niñas
<i>Centro Educativo Rural El Ahitón</i>	8	2	6
<i>Centro Educativo Rural: La Venta, sede Piedras Blancas de la vereda La Aná</i>	16	7	9

Cuadro 9. Información alumnos por cada caso estudiado.

De manera similar, en los puntos de encuentro entre los maestros del Caso del Páramo y el Caso de la Montaña frente a la formación en el modelo encontramos que, por parte de la

Gobernación de Antioquia se han hecho esfuerzos por brindar orientaciones frente a la propuesta metodológica y del trabajo escolar en las escuelas rurales bajo el modelo Escuela Nueva en el departamento. En el caso de la maestra del municipio de Urrao, la última formación la recibió en el año 2015. Por su parte, el maestro del municipio de Santa Rosa recibió orientaciones al iniciar su experiencia en la escuela rural, hace 6 años. En este sentido, se comprende que no se han realizados procesos de capacitación del modelo generales en el departamento en la última década.

Los maestros refieren que los procesos de capacitación estuvieron centrados en la presentación de los elementos claves del modelo Escuela Nueva, con un énfasis en el componente curricular y en él en las Guías de Aprendizaje. Las Guías de Aprendizaje fueron presentadas como ejes del modelo porque, además de posibilitar el trabajo autónomo de los alumnos, estaban alineadas con los elementos de política educativa que, para el momento, eran el trabajo por competencias y los estándares curriculares en cada una de las áreas. Así mismo, la capacitación estuvo acompañada de talleres en los cuales los maestros conocieron la nueva versión del Manual para el Docente, en el cual se expresa que “cuando los profesores implementan en sus clases las estrategias de aprendizaje descritas en este Manual, los alumnos alcanzan un alto nivel de logros...” (FEN, 2015, p. 5). Es así que en la capacitación les “enseñaron a utilizar herramientas que van a la par con la Guía” (Palabras del maestro *Leo*) enfatizando en su importancia para el mejoramiento de los resultados de las pruebas saber de los alumnos de la educación primaria en cada uno de los municipios.

3.3. Métodos de generación de la información

Para este trabajo investigativo, la recolección de datos se comprendió como un proceso de que no se restringe a un instante determinado (Stake, 1999) sino que partió desde el momento en que se construyó el objeto de análisis hasta los acercamientos que se tuvieron en cada una de los centros educativos rurales. Dichos acercamientos implicaron la presencia de quien estuvo liderando la investigación en distintas jornadas de trabajo en las escuelas rurales para la realización del trabajo de campo y considerando diversas formas de generación de la información.

Como métodos para la recolección de datos consideramos el análisis de documentos, la observación y la entrevista, los cuales, desde Simons (2011), son considerados métodos cualitativos

que permiten un análisis riguroso y una comprensión del problema. Ellos fueron retomados como rutas para acercarnos a conocer y analizar el componente curricular en el modelo Escuela Nueva en dos escuelas rurales. Podríamos decir que las razones de la elección de los métodos de generación de datos se debió a su potencia investigativa. Cada uno de ellos permitió generar información clave que en sí misma posibilitó conocer elementos claves de comprensión y análisis. Así mismo, la importancia de estos métodos estuvo dada por las relaciones que entre ellos se tejieron, desde los objetivos de la investigación y los elementos que desde el desarrollo de la investigación fueron dibujándose.

A continuación, presentamos los lugares desde los que se sustentaron y concibieron cada uno de los métodos de generación de la información y sus implicaciones.

3.3.1. Análisis de las Guías de Aprendizaje

Para el caso del análisis y revisión de las Guías de Aprendizaje construimos preguntas analíticas en relación con el problema de investigación para así centrar la atención en los elementos y construir un análisis de las Guías. En ello, es clave señalar que los análisis no se centraron en una revisión de los contenidos disciplinares sino en el marco de las relaciones, los saberes, las prácticas, los discursos que se presentan como válidos y necesarios de transmitir a los estudiantes de la educación básica primaria en contextos rurales.

3.3.1.1. Análisis de imágenes

En esta investigación cualitativa se ha recurrido al análisis de las imágenes en dos direcciones. Una referida a las que están presentes en las Guías de Aprendizaje y la otra a las fotografías que fueron producidas/generadas en el trabajo de campo de la investigación y que muestran las dinámicas cotidianas en relación con las configuraciones de las prácticas de enseñanza en cada una de los casos investigados. El estudio de este material fue clave en la comprensión de las interacciones de cada uno de los CER bajo la metodología de Escuela Nueva, porque permitió la lectura de datos descriptivos que potenciaron la comprensión de las Guías de Aprendizaje y las relaciones que se tejieron con su presencia en la cotidianidad escolar.

En este sentido, retomamos los planteamientos de Banks (2010), quien sugiere que la imagen es entendida como representación con la capacidad de permitir lecturas múltiples de una situación, como narrativa que cuenta historias (Banks, 2010). Por ello, las imágenes fueron relacionadas con las otras fuentes de generación de los datos para la construcción de los análisis desde el punto de vista de su ubicación en un contexto y su comprensión en diálogo entre un currículo prescrito y un currículo puesto en acción.

Como investigadora, la producción de imágenes, como método para la generación de información fue un reto que permitió comprender, desde la perspectiva actual, que la acción de la imagen es social y que esta no se refiere únicamente a la representación de algo “real” o sagrado - el ídolo-, o a la expresión de una genialidad artística -el arte” (Amador, 2016, p. 1319). La imagen, en el caso de nuestro estudio, se constituyó en una posibilidad de comprensión de la puesta en escena del componente curricular del Modelo Escuela Nueva y un análisis de lo representado en las imágenes en las Guías de Aprendizaje. Precisamente, el trabajo analítico y de presentación de los hallazgos identificados en las imágenes muestra y produce relaciones sociales desde el momento de su “captación” hasta el momento de su puesta en escena (Orobitg, 2008). En suma, las fotografías incluidas en el estudio posibilitaron captar momentos de la cotidianidad escolar de cada una de las escuelas rurales, conocer sus dinámicas y las configuraciones de las relaciones en el aula de clase por la presencia o no de las Guías de Aprendizaje y visibilizar y comprender los contenidos culturales seleccionados para la escuela primaria rural.

Por ello, las fotografías e imágenes, tal como lo menciona Eisner (1998), tienen un potencial importante para aportar en la comprensión de las situaciones elegidas; tanto así que, las fotografías producidas muestran la heterogeneidad y, a la vez, la homogeneidad de las cotidianidades de los centros educativos rurales, permitiéndonos captar acciones del acontecer desde la presencia de las Guías en las escuelas así como de las relaciones entre los alumnos, entre los maestros y los alumnos y entre los alumnos y los materiales escolares, específicamente las Guías.

Ahora bien, para el caso de los análisis realizados de las imágenes presentes en las Guías de Aprendizaje, partimos de comprenderlas como representación de una realidad, como un lenguaje con características propias y códigos específicos que nos permitieron conocer los referentes

culturales que desde ellas se disponen para las escuelas rurales desde el componente curricular de Escuela Nueva. Es así que analizamos las imágenes en las Guías reconociendo, desde Casablancas (2000), la tipología de imágenes (obras pictóricas, ilustraciones, fotografías, mapas, tablas, gráficos, líneas de tiempo o diagramas), y desde ellas definimos nuestro foco de análisis en las ilustraciones y fotografías que se encontraban en las Guías de Escuela Nueva.

En este sentido, también retomamos el tipo de funciones que cumplen las ilustraciones y fotografías al interior de los textos escolares en relación el tamaño y ubicación en la página del texto (Casablancas, 2000) para nuestro análisis. Dichas funciones son: la *estética*, desde la que las imágenes tienen como finalidad principal motivar la lectura del texto que acompaña o la presencia de la imagen es sólo para que sea apreciada, ella no aporta directamente al texto; la *Función explicativa*, referida a las imágenes que explican, aclaran temáticas; *Función Informativa*, en la que, las imágenes en sí mismas, presentan información y la *Función comprobadora de conocimientos*, en la cual las imágenes son utilizadas para evaluar a partir de ella o como soporte de evaluaciones (Casablancas, 2000).

Por ende, como como criterio metodológico decidimos analizar las ilustraciones sobre figuras humanas y los contextos socioculturales presentes en las Guías de Aprendizaje de 2do a 5to en las áreas de ciencias naturales, lengua castellana, matemáticas y ciencias sociales (16 materiales). Nos concentramos en observar las ilustraciones que representan a la figura humana (sujetos) en relación con la categoría étnica (indígenas, blancos- mestizos, negros- mulatos) y la categoría de lo rural. En este sentido, la selección de las imágenes y fotografías la realizamos según criterios fenotípicos. Siguiendo a Castillo y Caicedo (2012), “Lo fenotípico sirvió de elemento de referencia, por lo que en los casos donde no fue claro, quedó a criterio nuestro” (p. 9) y de acuerdo a las unidades presentes en las Guías que desde lo explícito abordaron temas sobre lo rural, el territorio y los asuntos étnicos.

3.3.2 Entrevistas y conversaciones.

Las entrevistas y las conversaciones que tuvieron lugar en este trabajo, tal como lo enuncia Yin (2003), fueron uno de los recursos más importantes de generación de información en este estudio de casos. Permitieron la comprensión de las realidades y el conocimiento de los múltiples

sentidos que se tienen sobre la experiencia. En esta investigación, las entrevistas permitieron identificar desde la palabra de los dos maestros de los casos estudiados, sus experiencias, sus concepciones y sus miradas frente al modelo Escuela Nueva y al uso de las Guías de Aprendizaje en el componente curricular.

Al recurrir a la entrevista para producir datos desde las palabras de los maestros se concretó la perspectiva de la investigación cualitativa, en la que se considera que más allá de estandarizar procedimientos, se trata de la generación de conocimiento desde las comprensiones, las observaciones, las elaboraciones y las vivencias de los participantes. Por ello, las entrevistas que realizamos fueron conversaciones donde la escucha atenta y la tranquilidad para compartir visiones (Eisner, 1998), permitiendo un intercambio de saberes con los maestros, partiendo de temas particulares y de preguntas generales sobre la manera en que tiene lugar la cotidianidad escolar y la forma en que se implementa el componente curricular en las aulas multigrado en las que trabajan bajo el modelo Escuela Nueva.

Así mismo, la entrevista como método de producción de datos fue comprendida y llevada a cabo como un proceso colaborativo, en el cual, el conocimiento se construyó de manera mutua y contextualizada con los maestros de las escuelas rurales. Es así que realizamos entrevistas en profundidad que, en palabras de Simons (2011), tienen como objetivo documentar la opinión del entrevistado sobre el tema, es flexible para tener en cuenta temas emergentes y, a su vez, posibilita develar los sentimientos de los entrevistados. Con estas comprensiones, las entrevistas realizadas permitieron conocer las opiniones de los maestros sobre las Guías de Aprendizaje en el modelo Escuela Nueva, escuchar sus historias, sus relatos y sus reflexiones desde la experiencia de cada uno en contextos distintos. En definitiva, este método de generación de la información fue clave para conocer las reflexiones a propósito de la educación primaria rural, las consideraciones que cada uno ha tejido frente a las problemáticas educativas en y para los contextos rurales, desde los propios territorios y no solo desde la mirada de una investigadora/ “experta”.

Así mismo, durante la presencia en cada una de las escuelas rurales surgieron conversaciones en la cotidianidad de las clases o de estancia en el espacio escolar que también fueron tenidas en cuenta como parte de los análisis. Las conversaciones se generaron al inicio de

la jornada escolar, mientras los alumnos llegaban a cada escuela, durante el momento del restaurante escolar, en los descansos y al finalizar la jornada escolar, las cuales tocaron asuntos de la cotidianidad escolar como: el tiempo de desplazamiento que debían hacer los alumnos para llegar a la escuela, algunas alusiones a las familias de los niños en relación con sus actividades económicas, la alimentación escolar y las dificultades que tenían de no contar con ella todo el tiempo institucional, alusiones a las decisiones que los maestros tomaban, por ejemplo, en reorganizar el horario de clase considerando el tiempo de la alimentación y del descanso y , también, se dialogó sobre las reflexiones que los maestros nos compartían frente a su labor y las condiciones de su trabajo.

No obstante, los encuentros destinados directamente para el desarrollo de las entrevistas se orientaron por los temas centrales de la investigación. Iniciaron por conocer la experiencia de cada uno de los maestros en el modelo y las escuelas rurales. Dialogamos sobre el lugar que cada maestro le asignaba a las Guías de Aprendizaje, las dinámicas de trabajo con ellas y las consideraciones que tenían sobre la planeación de la enseñanza bajo Escuela Nueva. De igual forma, fue clave indagar con los maestros sobre elementos del contexto de cada una de las escuelas y las relaciones que ellos construyen con la comunidad. Así mismo, partimos de elementos observados de la cotidianidad de la escuela (el currículo puesto en acción) sobre lo que dialogamos en varias ocasiones con cada uno de los maestros.

En total, fueron 6 entrevistas realizadas, tres a cada uno de los maestros de los CER, con una duración aproximadamente de cada entrevista fue de 40 minutos. Estos audios fueron transcritos y convertidos en documentos para ser analizados en la fase de organización y análisis de la información.

3.3.3 Observación

Con el propósito de conocer las interacciones en la escuela rural, la observación tuvo un lugar importante en la recolección de la información. Comprendimos esta forma de relación con el trabajo de campo más allá del simplemente ver, para asumirla como una perspectiva de trabajo investigativo que permitió conocer las interacciones de todos los que participan en la investigación,

explorar los contextos y las formas de trabajo escolar de las dos escuelas rurales, así como describir las actividades que se desarrollan, los significados que circulan y comprender procesos particulares de la dinámica escolar de los CER.

Para llevar a cabo esta forma de generación de la información privilegamos la *observación participante*. De todas las formas en que las observaciones pueden ser llevada a cabo en un trabajo de investigación, el modo participante, comprendido como la experiencia directa en el trabajo de campo, posibilitó centrar las miradas en cada uno de los contextos e identificar su cotidianidad para describir lo que los maestros y los alumnos hacen en la escuela rural en relación al componente curricular del modelo Escuela Nueva. Asimismo, las observaciones realizadas posibilitaron conocer las acciones, los acuerdos, las prácticas que regulan y forman parte de las interacciones en las escuelas rurales en las que se desarrolló el trabajo. Fue un método que potenció lo que se dialogaba con los participantes, pues contribuyó a la construcción de distintas miradas de lo que acontece con el componente curricular en cada una de las escuelas primarias rurales.

En dicho proceso de trabajo, la realización del diario de campo, entendido como la superficie mediante la cual registramos lo observado en la cotidianidad de la escuela rural multigrado en relación con el componente curricular del modelo Escuela Nueva, favoreció la documentación de situaciones escolares desde los propios lentes construidos en la investigación, generando la construcción, la re-construcción y la formulación de preguntas que pendulaban desde lo preconfigurado y transformando lo elaborado. Con esto, los análisis preliminares de los datos desde lo observado se fueron fortaleciendo, resignificándose desde el diálogo realizado con los maestros y en compañía de los referentes teóricos elegidos en la construcción de los apartados de análisis.

Por ello, el proceso de análisis no se basó en evaluar lo que aconteció en los centros educativos rurales en función de lo estipulado desde lo normativo del modelo Escuela Nueva, sino que, más bien, trabajó en conocer las maneras en que el componente curricular y en él las Guías de Aprendizaje configuran las dinámicas y adquieren múltiples sentidos de la experiencia escolar en las escuelas rurales primarias estudiadas.

3.4 Análisis de la información

En esta línea de trabajo metodológico, el análisis, entendido como un proceso constante durante toda la investigación, nos implicó estar atentos en considerar que el proceso de investigación implica una permanente reflexión sobre los lentes con los que nos acercamos a las complejas y distintas maneras de ser escuela rural primaria rural, para no restringir las comprensiones sino, por el contrario, situarlas en el ejercicio de análisis desde las apuestas de la investigación. El análisis de datos entendido como un proceso que implica la organización sistemática de las distintas fuentes de generación de la información que, para este caso, fueron: entrevistas, las notas de campo producto de las observaciones, los análisis de las Guías de Aprendizaje, las imágenes y la lectura de los documentos, lo realizamos durante todo el desarrollo de la investigación, tejiendo relaciones, re-elaborando nociones, re-configurando las miradas. Esta consideración implicó que el trabajo de campo en ocasiones transformara la construcción inicial de las rutas para la recolección de la información y, a su vez, habilitó la construcción de lentes para los análisis y las elaboraciones desde los contextos y la voz de los actores. En otras palabras, los análisis consideraron que lo que acontece en las aulas multigrado de nuestras escuelas rurales es visible en las voces, en los gestos, en los rituales que se proponen y se llevan a cabo por los maestros y alumnos.

En suma, la apuesta de análisis fue asumida como una actividad reflexiva, imaginativa, creativa que inició desde la recolección de la información y que construyó sentidos y significados, poniendo a dialogar la información de cada uno de los métodos llevados a cabo para la recolección/producción de la información (Coffey y Atkinson 2003). Esto implicó un trabajo del pensamiento con los datos para organizarlos y transformarlos en unidades de análisis y así codificarlos, sintetizarlos y construir relaciones.

Es así que para esta investigación optamos por asumir como proceso la codificación, categorización y producción de sentidos que llevaron a la teorización (Coffey & Atkinson 2003). Estos momentos de análisis relacionados entre sí funcionaron como una espiral, permitiendo retornar los momentos que se requiera sin un orden sucesivo, con el propósito de re-pensar sobre la información generada, su comprensión y las conexiones que se establecen con los objetivos propuestas en la investigación. Para dar inicio al proceso de análisis, la codificación fue importante

gracias a que ésta nos permitió generar conceptos con el uso de códigos que fueron asignados a los datos generados, en el caso de las observaciones y de las transcripciones de las conversaciones/entrevistas con los maestros. Este momento, más que un ejercicio mecánico de poner códigos a los datos, consistió en “conceptualizarlos, plantear preguntas, proporcionar respuestas provisionales sobre las relaciones entre ellos y dentro de ellos, y descubrirlos” (Coffey y Atkinson, 2003, p.37), y no sólo se utilizó para ordenar o clasificar la información, sino para construir y reconstruir los significados, las comprensiones de la complejidad de cada uno de los contextos.

Es así que, unida a la codificación, la categorización fue la posibilidad de reorganizar, ordenar, re-componer la información producida en el trabajo de campo. Por esta razón, las categorías se construyeron desde conceptos y/o preguntas analíticas que agruparon ejes temáticos de análisis. Estas preguntas las construimos a partir de las preguntas de la investigación, las cuales giraron alrededor de ¿qué contenidos se disponen, se definen, se ponen a circular desde el componente curricular del modelo Escuela Nueva para los contextos rurales?, ¿qué experiencias se proponen deben llevarse a cabo en la escuela rural por parte de los alumnos y maestros? desde la estructura y organización de las Guías ¿cuáles son las concepciones de maestro y alumnos? ¿cómo se representan los contextos rurales y la población colombiana en las Guías? ¿cuál es la presencia o no de las Guías de Aprendizaje en la cotidianidad de las dos escuelas rurales? ¿cuáles son las configuraciones de la cotidianidad escolar desde el componente curricular de Escuela Nueva? ¿cuáles son las posibles relaciones entre los alumnos, relación entre alumnos y el maestro desde la presencia de las Guías de Aprendizaje?

Por su parte, la categorización fue comprendida como la vía para la re-escritura de los datos desde el trabajo con conceptos y sus relaciones que permitieron acercamientos a las preguntas de investigación.

En síntesis, el proceso de análisis lo realizamos desde los tres momentos para la transformación de los datos que propone Wolcott (1994): *la descripción, la interpretación y el análisis*. Estas fases no se concibieron de manera secuencial, ni esquemática, por el contrario, fueron interrelacionadas, lo que permitió organizar los datos desde la generación de códigos,

categorías y preguntas analíticas en relación a la codificación, categorización y tematización. Se trató de descomponer el componente curricular y la cotidianidad escolar desde los datos, transformarlos en segmentos, temas, categorías y distintas perspectivas que permitieron comprender los casos estudiados de manera relacional.

Por su parte, con respecto a la validez de la presente tesis, retomamos la triangulación desde los aportes de Patton (2002). Este autor entiende este momento del trabajo investigativo como un proceso que implicó poner a dialogar las distintas fuentes de información que empleamos en la generación de la información con otros autores y presupuestos, lo que posibilitó distintas lecturas para la comprensión del problema estudiado.

3.5 Consideraciones éticas

Con el propósito de generar una investigación que se ocupe y se preocupe por la producción de conocimiento desde la cotidianidad de las escuelas primarias, que en última instancia se refiere a conocer el mundo escolar desde lo que se observa y se escucha en la vida de la escuela, las consideraciones éticas de la investigación retoman los planteamientos de Clifford (2012), los cuales nos permitieron sustentar que los métodos de generación de la información retomados (entrevistas - conversaciones, observaciones) “posicionan la interacción, el diálogo y la observación como “estrategia emancipadora” (p.318), consideración concreta en nuestra investigación. Con esto en mente, estimamos conveniente para esta investigación que los análisis se construyeron *desde y con* los maestros, a partir de los saberes y con lo observado en los momentos compartidos en los CER.

Por lo anterior, en la ruta metodológica construida no asumimos a los maestros y a los contextos como elementos estáticos que responden directa y neutralmente a la necesidad del investigador. Al contrario, nuestros análisis consideraron y en relación con los elementos de un estudio cualitativo, que no podemos hablar de una sola realidad, sino de construcción a propósito de múltiples realidades y además de que esta es comprendida por los sujetos que viven y por ello la leen y la interpretan; en otras palabras, cada uno de nosotros percibe las situaciones de manera diferente y a partir de su experiencia el mundo.

Por esta razón, durante el estudio nos dimos a la tarea de preguntarnos por nuestro lugar

como investigadores, el lugar de los maestros rurales y por ende el lugar de la escuela rural, para acercarnos a comprensiones sobre lo que pasa en las escuelas rurales. Entonces, escuchamos con atención y valoración las voces de los maestros, observamos con detenimiento en los detalles cotidianos de la escuela y desestimamos las perspectivas tecnócratas de la escuela y por ende de la educación. Por ello, los maestros, con sus narraciones, nos permitieron conocer las múltiples formas de ser escuela rural bajo el Modelo Escuela Nueva desde las entrevistas-conversaciones, las observaciones, las fotografías y las imágenes. Para ello, los maestros conocieron antes de iniciar la investigación el propósito de la misma y durante el proceso del trabajo de campo compartimos con ellos los análisis preliminares de manera que contamos con sus aportes y aclaraciones.

Frente a las consideraciones éticas también fueron importantes los consentimientos y asentimientos informados de maestros y alumnos de las escuelas rurales, con lo cual nos dispusimos a cuidar la participación de todas las personas que se integraron a la investigación, manifestando por escrito los límites, los alcances y los propósitos, además de la posibilidad de retirarse cuando bien lo consideraran conveniente.

Capítulo 4. Las Guías de Aprendizaje: El Currículo que se define para la escuela primaria rural

Los libros de texto, en tanto que productos culturales, están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y de comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y, por otra, efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimientos que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones (Torres, 2005).

El modelo Escuela Nueva ha sido reconocido a nivel Nacional e Internacional desde distintos estudios e investigaciones (Benveniste y McEwan, 2000) y se encuentra en varios países del mundo, entre ellos: Vietnam, Zambia, Timor Oriental, México (Estado de Puebla), Perú, República Dominicana, Brasil, Panamá, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Guyana (Colbert, 2015, p. 224). Entre los elementos que se rescatan de Escuela Nueva, las Guías de Aprendizaje han sido reconocidas como uno de los logros principales, gracias a que potencian el éxito académico, detallan qué y cómo enseñar, consiguen la estandarización de los contenidos a nivel nacional y todo ello con viabilidad económica de diseño y distribución en las escuelas primarias rurales del país (Schielfelbein, 1993). Es en este sentido que, desde este trabajo, las Guías de Aprendizaje en Escuela Nueva no se comprenden como materiales auxiliares para el maestro, sino que son las que, con su presencia y fundamento se constituyen en una presencia que configura las prácticas de enseñanza de las escuelas primarias rurales multigrado.

En el contexto colombiano se reconoce que el modelo Escuela Nueva propuesto para la educación primaria rural desde 1976 tiene sus inicios en el proyecto de Unesco denominado: Escuela Unitaria en 1961, dirigido a la educación básica primaria en zonas de baja densidad de población. Esta experiencia se basó en una perspectiva de aprendizaje activo e individualizado, caracterizada por el uso de fichas para el aprendizaje y la promoción flexible (Dottrens, 1949) que, luego de la revisión de los materiales educativos por parte de un equipo especializado, consideraron que su elaboración no debía hacerse por parte de los maestros sino por un equipo de expertos, lo que llevó a su estandarización y resignificación de los materiales que se constituyeron en las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva. Es así que “se creó la Escuela Nueva a mediados de los 70 como programa oficial del Ministerio de Educación para mejorar aspectos curriculares, de

entrenamiento y administrativos en las Escuelas Unitarias (Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1996, p. 93)

La apuesta en la construcción de Guías de Aprendizaje fue la de “reemplazar la producción local de fichas o guías por la producción centralizada de las mismas. Esto se dio en parte por “no reinventar la rueda” permanentemente, por la carga que esta actividad suponía para los maestros” (Villar 1995, p. 371) y por la necesidad de contar con materiales para el trabajo en aulas rurales multigrado en las zonas rurales del país de forma homogénea; es decir, se propuso implementar el mismo material escolar en la mayoría de escuelas rurales colombianas desde la perspectiva de un currículo nacional unificado para todo el territorio y, de esa manera, presentar en las Guías los saberes necesarios y pertinentes para la educación básica primaria rural en Colombia.

Ahora bien, la importancia de las Guías de Aprendizaje implica reconocer que dicho modelo es propuesto desde cuatro componentes: administrativo, curricular, de capacitación y seguimiento a los maestros y comunitario, que se presentan y se argumentan desde su articulación, pues con ello se garantiza más y mejor educación primaria para los niños de las zonas rurales, según el trabajo investigativo realizado por Torres (1992). Con sus componentes y en ellos cada una de sus estrategias -las Guías de Aprendizaje, los rincones de aprendizaje o centro de recursos de aprendizaje (CRA), la biblioteca escolar, el gobierno escolar y la capacitación docente- son las que en constante relación hacen posible la puesta en marcha del modelo Escuela Nueva en escuelas rurales multigrado y escuelas unidocentes.

Aun reconociendo las relaciones entre los distintos componentes del modelo Escuela Nueva y dada su estructuración y sus fundamentos, se considera al componente curricular y en él las Guías de Aprendizaje como eje de la propuesta desde el que se garantiza el aprendizaje y desde el que se articulan los demás componentes y estrategias de Escuela Nueva. Es así que la Guía de Aprendizaje, como materialidad escolar, se constituye en el mismo currículo (desde la mirada prescriptiva) y se convierte, en palabras de Parra (et. al, 1996), en el “[...] centro de la vida escolar” (p. 21); centralidad que está explicitada desde los fundamentos y directrices del modelo: “las Guías de Aprendizaje constituyen un recurso fundamental en el modelo Escuela Nueva” (FEN, 2016).

Desde las anteriores consideraciones, este capítulo presenta un análisis de las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva, consideradas como un artefacto escolar que representan lo que socialmente está legitimado para ser transmitido en contextos rurales en Colombia y hace presencia en la cotidianidad escolar. El análisis de las Guías lo realizamos desde sus contenidos académicos y contenidos culturales bajo las preguntas ¿qué saberes se presentan en las Guías de Aprendizaje? ¿cómo se explican unas concepciones de currículo, enseñanza, maestro, alumno desde la estructura de la Guía? ¿qué significados se transmiten en sus contenidos académicos (disciplinas/áreas escolares) y contenidos culturales? Particularmente, el análisis se centró en comprender las Guías de Aprendizaje como dispositivos que transmiten ideologías, imágenes e ideas que se presentan y se aceptan como verdaderas (Torres, 2005) y que, a su vez, configuran las relaciones, las acciones y los discursos que habitan y circulan en la escuela primaria rural. Las Guías de Aprendizaje, como material escolar, se convierten en la visibilidad, la concreción del currículo; ellas presentan una selección de la cultura legítima que transmiten los contenidos que se consideran necesarios y pertinentes para cada uno de los grados de la educación primaria, así como los valores y los ideales para las nuevas generaciones presentes en las prácticas de enseñanza y las interacciones de la escuela rural multigrado.

En este trabajo las Guías seleccionadas fueron analizadas en dos direcciones. En una primera línea abordamos la estructuración y organización de los contenidos que, seleccionados y organizados, están presentes y representan lo que socialmente está legitimado para ser transmitido mediante la enseñanza directa del maestro hacia el estudiante de la escuela rural multigrado. En la otra dirección trabajamos por estudiar los contenidos culturales, entendidos como los discursos que, en tanto a su vez prácticas, presentan y transmiten miradas y comprensiones frente a lo social, lo cultural y lo territorial. Por ello, las Guías del modelo Escuela Nueva se analizan como un producto cultural controlado y regulado (Beas, 1999) de las dinámicas escolares en escuelas rurales primarias multigrado, que al definir los saberes, los contenidos, las prácticas de enseñanza necesarias para que estén presentes en las aulas, ejercen un papel de ordenar la labor del maestro, las actuaciones de los alumnos y las maneras en que se escuela rural multigrado primaria.

El corpus de Guías analizadas en este estudio fueron publicadas por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente en convenio con la gobernación de Antioquia en el año 2013 y 2015.

Estudiamos las Guías desde el grado segundo hasta el grado quinto en las áreas de Lenguaje, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. La publicación de las Guías corresponde una un material por área y por grado, constituyéndose así un total de 16 Guías analizadas. Además, analizamos el Manual Complementario de las Guías de Aprendizaje (2016) publicado también por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, en los que se presentan consideraciones sobre los principios y las funciones de las Guías de Aprendizaje así como “recomendaciones didácticas para su mejor aprovechamiento” (FEN, 2016, p. 4).

4.1. La estructura de las Guías

Presentar la estructura de las Guías implica comprender lo que ha sido previsto, definido y seleccionado para que configure las dinámicas de las escuelas rurales multigrado. Hablar de estructura alude a pensar y considerar que desde unas miradas y conceptualizaciones se han previsto unos funcionamientos del aula clases, una selección de contenidos a transmitir y unas actuaciones, tanto de los maestros como de los estudiantes en el escenario de la escuela rural. Con la revisión de las Guías de Aprendizaje, identificamos que estos materiales están diseñados para los cinco grados de la educación básica primaria en Colombia y para “algunas” de las áreas como: *Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Tecnología, Ética y Educación para la Paz y la Convivencia, y Emprendimiento y Educación Económica y Financiera*. No obstante, señalamos la palabra “algunas”, considerando que estas Guías no abarcan todas las áreas obligatorias y fundamentales de acuerdo al artículo 23 de La Ley 115 de 1994, muestra de ello es que no se cuenta con guías de Educación física y deportes, Educación religiosa y de una segunda lengua.

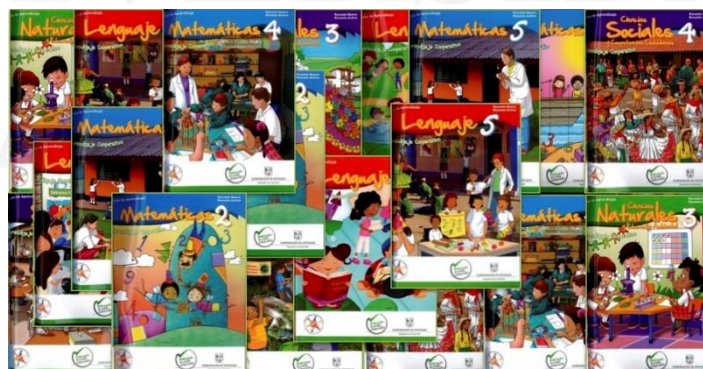


Imagen 1. Compilación de Guías de Aprendizaje analizadas de Guías de Aprendizaje analizadas

En el caso del presente estudio, las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela analizadas fueron las publicadas en el marco del Contrato de Suministro No. 2012-BB-15-0003 entre la Gobernación de Antioquia - Secretaría de Educación y la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Al interior de estos documentos se encuentra un mensaje firmado por el gobernador de Antioquia de ese momento, llamado *Educación rural con Calidad y Pertinencia*. En esta comunicación se presenta un compromiso en donde se anuncia que, desde el plan de Desarrollo 2012-2015, se apunta a la consolidación del “servicio educativo con calidad para sectores rurales” (FEN, 2013j, p.1); además, se enuncia la necesidad de transformar la educación rural del departamento de Antioquia, siendo prioridad para ello los maestros y maestras y se nombra a las Guías de aprendizaje del modelo Escuela Nueva como “mediadoras para el desarrollo de las competencias para la vida” y el afianzamiento de las habilidades en cada una de las áreas.

Asimismo, las distintas Guías tienen un mensaje dirigido a los niños y niñas. En este se expresa la importancia que ocupan esos materiales en el trabajo en las distintas áreas y en las configuraciones de la enseñanza en un aula rural multigrado. En los mensajes es reiterativo encontrar palabras alusivas a la relevancia de trabajar con las Guías, pues ellas “facilitan y orientan los procesos de aprendizaje” (FEN, 2013a, p.4); igualmente, el “estudiar y aprender con las Guías de Escuela Nueva es una aventura maravillosa” (FEN, 2013b, p.5), o “a partir de una serie de actividades pensadas y propuestas por un grupo de personas expertas” (FEN, 2013c, p.5) lo que nos señala el lugar privilegiado de las Guías como dispositivo autorizado para la transmisión de los saberes definidos para ser aprendidos en el marco de lo escolar. Además, sitúa su trabajo, es decir, su cumplimiento en la dinámica escolar, como vía para el logro de los aprendizajes definidos y, su vez, se constituyen como la ruta a seguir en las configuraciones de la cotidianidad escolar, de tal manera que “las actividades están diseñadas para desarrollarlas de manera cooperativa, participativa y lúdica: a veces desarrollarán las actividades individualmente, en parejas o en equipo, o también con su familia...” (FEN, 2013d, p. 4,) todo en aras del trabajo autónomo de los alumnos.

Es así que las Guías, como materialidad primordial en Escuela Nueva, desde sus fundamentos como desde sus prácticas, implica la comprensión de las relaciones entre los alumnos con los saberes, los alumnos entre ellos, los alumnos con el maestro, el maestro con las Guías en consecuencia del cumplimiento de los objetivos esperados en cada uno de los grados de la

educación primaria, así como las relaciones de las Guías desde la propuesta de Escuela Nueva con los otros elementos curriculares como, “... el correo de la amistad, el centro de recursos, ... la biblioteca...” (FEN, 2013e, p. 4).

Hallamos que cada Guía de Aprendizaje -comprendida como un texto de trabajo por área disciplinar- está ordenada por unidades. Son entre 4 a 6 las unidades por cada Guía. Cada unidad está compuesta por guías de trabajo, en las que se presentan los desempeños y se explicitan los estándares básicos de competencias, concibiendo a estas guías como lo “común” que se presenta para la educación básica primaria. En las siguientes imágenes, podemos apreciar la forma de distribución de cada texto (Guía de Aprendizaje) en unidades, y cada unidad dividida en guías de trabajo.

Tabla de contenido

Unidad 1
¡Las descripciones y narraciones enriquecen mi pensamiento!

Guía 1: ¡Observemos y pintemos el mundo con palabras!11
 Guía 2: ¡Aprendamos a disfrutar, observar y describir!18
 Guía 3: ¡Disfrutemos y aprendamos de textos narrativos como los cuentos! ... 24
 Guía 4: ¡Disfrutemos y aprendamos de textos narrativos como las fábulas! ... 32
 Guía 5: ¡Disfrutemos la lectura de textos narrativos como los mitos! 39
 Guía 6: ¡Disfrutemos de textos narrativos como las leyendas! 46
 ¿Cómo avanzo en mi competencia comunicativa? 52

Unidad 2
¡Los textos literarios poéticos despiertan mi creatividad!

Guía 7: Las palabras tienen ritmo y musicalidad 55
 Guía 8: ¡Reconozco diversos tipos de textos descriptivos! 62
 Guía 9: ¡Vamos a crear nuestros textos y a expresar sentimientos! 67
 Guía 10: ¡Encontremos palabras fantásticas en los poemas! 74
 Guía 11: Me expreso mediante imágenes, gestos y palabras 80
 Guía 12: ¡Los juegos de palabras nos divierten y enseñan! 88
 ¿Cómo avanzo en mi competencia comunicativa? 94

Unidad 3
¡Luces, cámara... ¡acción y canción!

Guía 13: Palabras en acción y movimiento con los títeres 97
 Guía 14: ¡Juguemos a actuar y representar personajes! 104
 Guía 15: ¡Aprendo más sobre el teatro! 110
 Guía 16: ¡Nuestros trabajos orales y escritos son importantes! 118
 Guía 17: ¡Mi cuerpo comunica! 125
 Guía 18: ¡Reconozco funciones de las palabras en los textos descriptivos! 131
 ¿Cómo avanzo en mi competencia comunicativa? 136

Unidad 4
¡Los medios y la ética al comunicarse!

Guía 19: ¿Cómo nos comunicamos y qué medios utilizamos? 139
 Guía 20: ¿Por qué es importante la comunicación? 145
 Guía 21: ¿Cómo y dónde busco información? 152
 Guía 22: ¿Cómo utilizo los textos informativos? 160
 Guía 23: ¡Publiquemos nuestros escritos! 168
 ¿Cómo avanzo en mi competencia comunicativa? 174

Bibliografía 176

Unidad 1 ¡Las descripciones y narraciones enriquecen mi pensamiento!						Desempeño general: Interacción con textos descriptivos y narrativos para identificarlos mediante su utilización y enriquecer así mi capacidad de observación y mi lenguaje.	
Estándares básicos de competencias	Desempeños	Guías	Ejes temáticos	Desarrollo de la Competencia Comunicativa	Recursos		
Producción textual Produce textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia estilística. Producción de textos escritos Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Comprensión e interpretación textual Comprende diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. Literatura Elabora hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. Ética de la comunicación Conoce y analiza los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación para inferir las intenciones y expectativas de sus interlocutores y hacer más eficaces sus procesos comunicativos.	Lee e interpreta diversos textos descriptivos. Produce textos descriptivos a partir de la observación y la organización de ideas. Avanza en el proceso de crear textos descriptivos. Reconoce los elementos básicos para realizar una buena descripción. Lee y reconoce en ellos personajes, espacios, tiempos y acciones. Creo textos narrativos orales y escritos con una función comunicativa. Leo, interpreto, creo y re-creo textos narrativos como las fábulas. Identifico las características de las fábulas y las comparo con los cuentos. Identifico y caracterizo los textos narrativos literarios que son mitos. Explico la importancia de las oraciones para construir textos orales. Valoro los mitos y las leyendas, como parte de nuestra tradición oral. Establezco semejanzas y diferencias entre el mito y la leyenda.	Guía 1 ¡Observemos y pintemos el mundo con palabras! Guía 2 ¡Aprendamos a disfrutar, observar y describir! Guía 3 ¡Disfrutemos y aprendamos de textos narrativos como los cuentos! Guía 4 ¡Disfrutemos y aprendamos de textos narrativos como las fábulas! Guía 5 ¡Disfrutemos la lectura de textos narrativos como los mitos! Guía 6 ¡Disfrutemos de textos narrativos como las leyendas!	La descripción oral y escrita. Descripción de lugares. Narración oral y escrita. El cuento: características y estructura (personajes, ambiente o espacio, hechos o acciones). Narración oral y escrita de fábulas. Características de la fábula como texto narrativo. Figuras literarias: personificación. Narración oral y escrita de mitos. Características de los mitos como textos narrativos. Narración oral y escrita de leyendas. Características de las leyendas como textos narrativos.	Lectura: retrato de Monro, Páez y El gusano amarillo. Producción oral: presentación de descripciones por parte de un compañero o una compañera. Producción escrita: creación de descripciones utilizando comparaciones. Escucha: narraciones orales, descripciones. Expresión artística: la palabra, comparaciones como recurso literario utilizado por los poetas. Gramática: adjetivos y adverbios. Lectura: descripciones. Lectura sobre la descripción de un pozo y de una cueva. Producción oral: descripción de lugares. Producción escrita: elaboración de textos descriptivos. Escucha: descripción de lugares. Expresión artística: el dibujo de observar el paisaje. Gramática: el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio. Lectura: La plaza de Luchito. Narración. Producción oral: presentación de una narración. Producción escrita: experiencias vividas. Escucha: narraciones orales (el cuento). Expresión artística: el arte de ser cuentos. Lectura: El domador y el camello. De los animales para los humanos. Producción oral: creación de personificaciones. Producción escrita: creación de narraciones con personificaciones. Escucha: narraciones orales de fábulas. Gramática: el sustantivo y el adjetivo. Lectura: Cómo nacieron el Sol y la Luna. Nacimiento del Sato del Inequidancia. Producción oral: relato de mitos. Producción escrita: re-creación de mitos. Escucha: narraciones que son mitos. Expresión artística: el arte en la Mitología griega. Gramática: la estructura de la oración (sujeto y predicado). Lectura: La piedra del muerto. Producción oral: relato de leyendas. Producción escrita: re-creación de leyendas. Escucha: narraciones que son leyendas. Gramática: núcleos del sujeto y predicado (sustantivo- verbo).	Textos descriptivos, objetos para observar y describir. Fotografías o dibujos de paisajes, descripciones, cuentos, libro de creaciones. Cuentos, periódico mural. Fábulas, libro de creaciones. Mitos, libro de creaciones. Leyendas: libro de recuperación cultural.		
	Criterios de desempeño <ul style="list-style-type: none"> Describe personas en forma oral y escrita. Describe lugares en forma oral y escrita. Reconoce la estructura del cuento y la utiliza adecuadamente al escribir este tipo de texto narrativo. Caracteriza la fábula como texto narrativo y establece diferencias entre el cuento y la fábula. Caracteriza los mitos como textos narrativos. Caracteriza las leyendas como textos narrativos y la diferencia de los mitos. 						

Imagen 2. Tabla de contenido de la Guía de Aprendizaje de 4º: Lenguaje

Tabla de contenido

Los seres vivos habitan en diferentes medios y comparten características

Unidad 1

Guía 1: Agrupemos los seres según el medio donde viven.....11
 Guía 2: ¿Qué maravillosas son las plantas!..... 19
 Guía 3: Los animales también nos sorprenden.....25
 Guía 4: Conozcamos las partes de una planta..... 32
 Guía 5: Identifiquemos las partes de un animal.....38
 ¿Cómo avanzo en el desarrollo de mis competencias?..... 45

Los seres vivos se desarrollan y sufren cambios

Unidad 2

Guía 6: ¡Descubramos cómo se desarrolla una planta!49
 Guía 7: En los animales se presentan cambios57
 Guía 8: ¿Qué partes tiene nuestro cuerpo?61
 Guía 9: Nuestro cuerpo también cambia.....67
 Guía 10: Somos niños o somos niñas73
 ¿Cómo avanzo en el desarrollo de mis competencias?.....79

Estudiemos la energía y el movimiento

Unidad 3

Guía 11: ¿Qué debemos hacer para mover los objetos?83
 Guía 12: ¿Cómo se desplazan los animales?90
 Guía 13: Los seres humanos nos movemos.....98
 Guía 14: ¿Cómo sería nuestra vida sin el Sol?.....105
 Guía 15: Indaguemos otras fuentes de luz y color111
 ¿Cómo avanzo en el desarrollo de mis competencias?.....118

Todo lo que existe es materia

Unidad 4

Guía 16: ¿Qué es la materia?123
 Guía 17: ¿Cómo podemos medir el volumen y la masa?129
 Guía 18: ¡Sólido, líquido, gaseoso!.....136
 Guía 19: ¿Las sustancias cambian?.....142
 Guía 20: El agua cambia de estado147
 ¿Cómo avanzo en el desarrollo de mis competencias?.....156

Bibliografía160

Unidad 1 Los seres vivos habitan en diferentes medios y comparten características						
Desempeño general: Clasifico los seres vivos de la naturaleza teniendo en cuenta que comparten características del entorno donde viven.						
Estándares básicos de competencias	Acciones concretas de pensamiento y producción	Desempeños	Guías	Conceptos y habilidades científicas	Recursos	
Entorno vivo Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos. Entorno físico Reconozco en el entorno fenómenos físicos que me afectan y desarrollo habilidades para apropiarme a ellos. Ciencia, tecnología y sociedad Valoro la utilidad de algunos objetos y técnicas desarrollados por el ser humano y reconozco que somos agentes de cambio en el entorno y en la sociedad.	Describo características de seres vivos y objetos inertes, establezco semejanzas y diferencias entre ellos y los clasifico. Reconozco la importancia de animales, plantas, agua y suelo de mi entorno y propongo estrategias para cuidarlos. Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas. Observo mi entorno. Formulo preguntas sobre objetos, organismos y fenómenos de mi entorno y exploro posibles respuestas. Registro mis observaciones en forma organizada y rigurosa (con alteraciones), utilizando dibujos, palabras y números.	Clasifico los seres de la naturaleza en vivos y no vivos. Diferencio las plantas de los animales. Clasifico las plantas según el medio donde viven. Identifico los lugares donde viven los animales. Identifico las diferentes partes de una planta. Describo las partes que tiene el cuerpo de un animal.	Guía 1 Agrupemos los seres según el medio donde viven Guía 2 ¡Qué maravillosas son las plantas! Guía 3 Los animales también nos sorprenden Guía 4 Conozcamos las partes de una planta Guía 5 Identifiquemos las partes de un animal	Reinos monera, protista, animal, vegetal y de los hongos. Plantas acuáticas, terrestres, enredaderas, hierbas, árboles. Animales terrestres, Animales acuáticos, Animales aeroterrestres, Anfibios. Las plantas y el Sol, la fotosíntesis, Funciones de los órganos de las plantas. Cabeza, tronco y extremidades.	Entorno de la escuela, tablero, tiza, pliego de papel bond o periódico, colores, revistas, tijera, pegamento, cartulina. Entorno de la escuela, textos de Ciencias Naturales, cartulina, marcadores. Revistas, tijeras, láminas de animales, textos de Ciencias Naturales. Entorno de la escuela, biblioteca, Internet, cartulina, marcadores. Revistas, tijeras, láminas de animales, textos de Ciencias Naturales.	
	Criterios de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> Diferencio los seres vivos de los no vivos. Clasifico los seres vivos según el medio donde viven. Elabora compromisos para cuidar la naturaleza y los cumple. 				

Imagen 3. Tabla de contenido de la Guía de Aprendizaje 4º: Lenguaje

Ciencias Naturales y Educación Ambiental 2

Ahora bien, la forma de presentación de la información de cada una de las guías que compone la unidad es la misma, independientemente del grado o el área. Así, encontramos siempre un patrón para comunicar al maestro y a los alumnos el tema a trabajar y tres tipos de actividades a desarrollar. Con esto, siempre se advertirá asuntos de la temática a tratar en el título de la Guía y la presentación de los desempeños. Con estos desempeños encontramos lo que se espera logren los alumnos al estudiar la guía. Posteriormente, las actividades formuladas se nombran como *básicas*, *prácticas* y *de aplicación*, las cuales ocupan la mayor cantidad de espacio y de descripción en cada uno de estos materiales. ¿Cuál es el propósito de esta división? ¿Cuáles son las características de cada una de estas actividades? Veamos. En las *Actividades básicas* se propone, en la mayoría ocasiones, actividades, preguntas o ejercicios con imágenes o dibujos relacionados con el tema de la guía. Se trata de un apartado que introduce al estudiante en el tema que se abordará en la guía. La forma de proponer el trabajo oscila, principalmente, entre el trabajo individual, el trabajo en parejas y trabajo en equipo. Por su parte, en las *Actividades de práctica* se presentan ejercicios en los que el grupo de estudiantes responden a actividades a partir de la comprensión de las lecturas

de unos fragmentos de textos que apuntan a contenidos académicos. Finalmente, en las *Actividades de aplicación* se da un salto del trabajo en el aula de la escuela rural para trabajar en la familia. Son actividades que se plantean para enlazar el tema de la guía con las personas que conforman la familia de cada estudiante. Así que este apartado del material se centra en realizar algún ejercicio con el apoyo de los familiares, las cuales implican la conversación y la realización de un ejercicio que se deberá mostrar-exponer en el aula de clase.

Guía 4 ¿Qué me gusta hacer?

Desempeños:

- Interactúa en grupos de trabajo para expresar gustos y describir acciones.
- Crea textos orales y escritos en los que describe acciones o hechos que ocurren.

Actividades de aplicación

Trabajo con el profesor o la profesora

1 Observamos el dibujo. Luego, relacionamos las palabras con las acciones que allí se representan.



policia payaso modista

2 Comentamos.

¿Qué nos gustaría ser cuando grandes? ¿Por qué?


Actividades de aplicación

Trabajo con el profesor o la profesora

1 Escribe las siguientes preguntas en mi cuaderno. Hago estas preguntas a un familiar adulto y escribo sus respuestas:

- ¿Cuál es su oficio o profesión?
- ¿Dónde trabaja?
- ¿Qué hace en su trabajo?
- ¿Se considera un gran emprendedor o emprendedora? ¿Por qué?

2 Con ayuda de mis familiares, recorta, de periódicos y revistas, dibujos o fotos que nos muestren diferentes trabajos. Luego, llevo los recortes al salón de clases. Entre todos elaboramos un cartel sobre el trabajo.



Al terminar esta guía y después de haber aprendido con el profesor o la profesora, registro mi progreso.

Actividades de aplicación

Trabajo en pareja

1 Vamos a jugar con las palabras!

Observamos detenidamente las imágenes. En el cuaderno, escribimos la acción que realiza cada una de estas personas. Por ejemplo:

- El médico examina a sus pacientes.



médico periodista cocinero
agricultor carpintero conductor
veterinario arquitecta

Guía 4 ¿Cómo es el territorio colombiano?

Desempeño:

- Identifica las principales características del relieve, la hidrografía y el clima de Colombia.

Actividades de aplicación

Trabajo en equipo

1 Vamos a describir el lugar donde vivimos! Seguimos con atención las indicaciones:

- Salimos del salón de clases y nos ubicamos en un lugar donde podamos observar el paisaje que nos rodea.
- Observamos cómo es el paisaje: si las tierras son planas, montañosas o qué clase de relieve predomina. Identificamos si allí hay ríos, quebradas, lagos, lagunas o océanos.



Trabajo con el profesor o la profesora

1 Consultamos en la biblioteca del aula o de nuestra escuela o colegio o, si es posible, en internet, sobre cómo es el clima de nuestra región. Luego, realizamos lo siguiente:

- Comparamos la información que obtuvimos con el cuadro de la actividad anterior.
- Identificamos las características principales del clima de nuestra región.

2 Dialogamos sobre la siguiente pregunta:

- ¿Cómo han influido el relieve y la variedad de climas para que Colombia sea una potencia mundial en recursos hídricos?

La profesora o el profesor valora las actividades que desarrollamos.

Actividades de aplicación

Trabajo con el profesor o la profesora

1 Pregunto a algunos de mis familiares:

- ¿Cuáles son las épocas más secas y las épocas más lluviosas en nuestra región?
- ¿Han observado cambios en el clima a lo largo de sus vidas? ¿In qué han consistido esos cambios? ¿De qué dependen esas épocas?

2 Consulto dónde están las fuentes de agua más cercanas, de qué ríos o quebradas proceden y qué hace la comunidad para conservar estas fuentes. Escribo esta información en el cuaderno de Ciencias Sociales.

3 Dialogo con mi familia sobre: ¿Cómo sería nuestro modo de vida si la región donde vivimos tuviera un relieve y un clima diferentes?

Escribo en el cuaderno las ideas más importantes de nuestra conversación.

El profesor o la profesora revisa mi trabajo, valora mis aprendizajes y me autoriza a registrar mi progreso.

2 Dialogamos sobre lo siguiente:

- ¿Por qué la altitud es el factor que más influye en el clima colombiano? ¿De qué forma influye?
- ¿Hay otras circunstancias que influyen en el clima del país? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Por qué llueve menos o más en ciertas regiones de Colombia?

Informamos a la profesora o al profesor sobre las actividades que realizamos.

Actividades de aplicación

Trabajo en pareja

1 Construyo una maqueta que represente el relieve, la hidrografía y el clima de Colombia. Conigo los siguientes materiales en el centro de recursos:

- Una tabla o un cartón rígido que mida aproximadamente 30 centímetros por uno de sus lados.
- Plastilina de varios colores, arcilla, aserrín o papel de desecho.
- Papellitos y alfileres para ubicar algunos lugares en diferentes puntos.

2 Elaboro mi maqueta e identifico, con los papellitos y alfileres, los siguientes lugares:

- Los cerros del Occidental, Central y Oriental.
- El Nudo de los Pastos.
- La Sierra Nevada de Santa María.
- El Pico Colón y el Pico Bolívar.
- Los nevados del Ruiz, Tolima y Santa Isabel.
- La serranía de Baudó.
- La región plana de la Orinoquía.
- La región plana de la Amazonia.
- La llanura de la Costa Atlántica.




Imagen 4. Tipos de actividades en las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva

Al revisar las particularidades de las llamadas *actividades básicas y prácticas* reconocemos que se incluye un apartado llamado *Trabajo con el profesor o profesora*. Las formulaciones están centradas en indicaciones hacia el profesor para leer y/o revisar los ejercicios realizados hasta ese punto del material escolar por parte del estudiantes, con el propósito de aclarar dudas y constatar el desarrollo de las actividades desarrolladas. Esto lo podemos ver en algunos enunciados como “la profesora o el profesor valora los aprendizajes alcanzados con el desarrollo de esta guía y registra el progreso” (FEN, 2013f, p. 58), “Pedimos al profesor o profesora que nos lea la siguiente jeringoza y luego practicamos” (FEN, 2013g, p. 17), “Comentamos nuestro trabajo con el profesor o la profesora”, (FEN, 2013h, p. 116) “la profesora o el profesor nos lee el siguiente texto:” (FEN, 2013i, p. 93).

De lo anterior, nos interrogamos por el lugar y por el actuar del maestro en el modelo Escuela Nueva desde lo dispuesto en las Guías, el cual se encuentra designado desde una presencia secundaria, pues sus acciones están dispuestas desde actividades de revisión y/o desde el “acompañar” o “evaluar” a los alumnos. Elemento que sitúa al maestro desde un lugar subordinado para la enseñanza, en el que su autonomía para definir qué y cómo enseñar queda diluida en la estructura y organización de las Guías, lo que nos instala la inquietud por el lugar de la enseñanza como un acto del pensamiento reflexivo y la posibilidad de un maestro constructor del currículo desde el mismo componente curricular en el modelo Escuela Nueva.

Con este recorrido, tenemos que cada una de las 4 o 6 unidades que componen la Guía están formuladas de manera cíclica en relación al título, presentación de los desempeños a alcanzar y los tres tipos de actividades vistos. No obstante, la unidad realiza un cierre en relación al componente evaluativo. Este trabajo de valoración de lo aprendido se propone para ser desarrollado de manera individual y bajo el esquema de selección múltiple para ser resuelta en los cuadernos por los alumnos. Identificamos así que en el material escolar implementado en la actualidad en el modelo Escuela Nueva se continúa promoviendo el control del progreso del niño en relación con los objetivos que se deben alcanzar, asunto presente desde el inicio de la propuesta Escuela Nueva, donde los materiales responden a “un diseño instruccional basado en la formulación de objetivos de aprendizaje específicos, y evaluados según conductas observables y medibles en el alumno” (Gómez, 1995, p.292).

Empero, aunque el apartado de evaluación persigue un mismo objetivo, tienen distintas denominaciones, ya sea por los enunciados o por las preguntas que la introducen. En el caso de las Guías de Aprendizaje de Ciencias Naturales y educación ambiental, este apartado de cierre se titula *¿Cómo avanzo en el desarrollo de mis competencias?* Por su parte, en las guías de lenguaje se llama *¿Cómo avanzo en mi competencia comunicativa?* En las Guías de Ciencias Sociales y competencias ciudadanas *Valoro mis aprendizajes*. Y para el caso de las unidades de Matemáticas *¿Cuánto he aprendido?* En efecto, aunque la nominación tenga sus matices, en este apartado de la evaluación se indica que el profesor valore lo realizado y, de acuerdo a ello, oriente sobre las actividades que deben ser reforzadas por los estudiantes.

Es así que, la Guía al presentar e indicar los objetivos que deben ser alcanzados por los alumnos se constituyen en un texto/currículo que muestra los contenidos necesarios a ser aprendidos por grado. Lo que nos muestra que la Guía es el contenido decidido y pertinente para la escuela rural multigrado que se concreta a su vez en el apartado de evaluación, con unas características de pregunta–respuesta para que el estudiante realice y cumpla con los requerimientos de cada grado, se verifica que aquello trabajado haya sido interiorizado. Ello podría leerse desde una perspectiva reproductora de la propuesta de las Guías del modelo Escuela Nueva, porque se trata de igualar los contenidos de este material a los saberes que deben alcanzar los alumnos, restringiendo el carácter dialógico y crítico de la enseñanza y situando el proceso de transmisión de saberes desde la lógica de la evaluación. Una perspectiva de la evaluación en función de la adquisición de contenidos que se concretan en un esquema evaluativo dado por la selección que deben hacer los alumnos de respuestas a preguntas cerradas ha sido debatida desde las perspectivas críticas del currículo (Stenhouse 1991; Jackson 1999; Gimeno 2010; Pinar 2014), al problematizar la mirada a la evaluación como una comprobación de lo diseñado, dispuesto y presentado en la concepción de un currículo centrado en lo instruccional.

En esta dirección, nos encontramos con una “estandarización de la enseñanza” dispuesta desde las Guías, una organización de la enseñanza que se propone desde las instrucciones dadas a los alumnos y del lugar que le asignan al maestro. La organización de la enseñanza se configura por la presencia de las Guías, por las actividades propuestas y las maneras en que ellas disponen

las dinámicas de la escuela. Al respecto, planteamos que las Guías establecen una relación con los alumnos al contener desde los mensajes la serie de instrucciones a cumplir y que son consideradas como la ruta para avanzar en el aprendizaje, avanzar en el desarrollo de las Guías. En este sentido, reiteramos el papel que cumple la Guía como organizador, debido a que, por un lado, presenta de manera secuencial lo que debe ser “aprendido” por los alumnos, y por otro, privilegia la “actividad”, que debe cumplir el alumno para ello. Lo que quiere decir que las Guías presentan unas tipologías de actividades que son constantes, tales como: observar imágenes/ilustraciones, dibujar, responder preguntas, completar oraciones en el cuaderno, leer, compartir con el compañero las respuestas a preguntas, escribir en el cuaderno, salir a observar. Tareas que aluden directamente a la estructura de la Guía desde: actividades *básicas, prácticas y de aplicación*, y que configuran las relaciones de los alumnos entre ellos y con el maestro y hace énfasis en la forma en que se compartimenta los contenidos desde la “colección de temas” presentes en cada Guía y que debe ser recorridas por los alumnos y “acompañadas por el maestro”.

Por tanto, cabe preguntarnos por la comprensión que del currículo tiene el modelo Escuela Nueva y que se hace visible en la estructuración de las Guías. Este material basado en un diseño de instrucciones, presenta una organización interna que nombramos como estructura invariable y que posee una homogeneidad en su exposición. Las Guías son materiales que, además de presentar el currículo definido para cada una de las áreas, indican las maneras de actuar de los alumnos y de los maestros, pre-configuran la enseñanza desde unas lógicas heredadas de la escuela urbana donde la organización por grupos de alumnos corresponde a grados, en las que las actividades y los materiales escolares se consideran en función de la asignatura y el grado. Desde esta perspectiva, planteamos que en las Guías y, en general, en el componente curricular prevalece una mirada prescriptiva del currículo, un currículo técnico (Tyler 1986; Taba, 1974) que considera necesario definir los objetivos, las actividades y los recursos para así alcanzar el éxito educativo. Dicha posición centra sus esfuerzos en concretar los procedimientos, los pasos a seguir para el actuar de los alumnos y los maestros. Lo que hace que estos elementos del currículo técnico los encontramos en las Guías desde su estructura, la cual siempre inicia presentando los desempeños que debe ser alcanzados y luego las actividades que al llevarlas a cabo de manera correcta se logra lo esperado. Desde esta mirada se define qué debe aprenderse en la escuela rural considerando “los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básico de Competencias y los Derechos Básico de

Aprendizaje (D.B.A), (FEN, 2016, p.3) desde el desarrollo de contenidos y concibiendo que la función de la Guía es presentar “una serie de actividades y procedimientos cuidadosamente seleccionados” (FEN, 2016, p. 22).

Desde lo anterior, nos llama la atención que las Guías de Escuela Nueva se definan solo y exclusivamente por áreas y por grados, lo cual desconoce la potencia del multigrado y lo dejan solo concebido como el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos (Ezpeleta, 1997). Es así que el currículo entendido desde contenidos culturales queda invisible y sometidos a las consideraciones de la escuela urbana desde la presencia e importancia de las Guías como dispositivo que reproduce la lógica de un currículo por áreas/ contenidos y por grados, limitando las potencias del multigrado y donde “es posible que las prácticas educativas “parceladas” de forma continuada en grados puedan obviar el potencial social y de aprendizaje que el escenario con diferentes grados ofrece” (Bustos, 2014, p.123).

En esa dirección, el componente curricular y en él las Guías de Escuela Nueva no consideran el multigrado como una ruta que instala unas consideraciones curriculares como el trabajo por proyectos de aula, la organización de la enseñanza por ejes problematizadores y el diseño curricular integrado o lo que se ha configurado como didáctica multigrado (Santos 2011, Abós, Boix y Bustos, 2014). El material diseñado desde los inicios de Escuela Nueva obedece a una lógica graduada: contamos con Guías para cada área y grado definido desde el currículo nacional, currículo construido desde áreas escolares y desde la concepción de una escuela graduada.

4.1.1. Los tiempos en las Guías de Aprendizaje

Partiendo del anterior recorrido podemos formular que la estructura de la Guía de Aprendizaje puede ser comprendida también desde la noción de tiempo, específicamente, la concepción del *tiempo escolar*, objeto de miradas y definiciones que, desde distintos postulados, enuncian su importancia en la organización y estructuración de las dinámicas de las escuelas. Tenemos así trabajos que se han interesado en conocer las configuraciones de los tiempos en

relación con la regulación de las acciones en el espacio escolar (Husti, 1992), otros que se interrogan por las vivencias de los estudiantes frente al tiempo escolar (Oyarzábal, 2000) y análisis frente a la relevancia de la noción de tiempo en la estructuración del trabajo del profesor y sus acciones (Hargreaves, 1992). Para el caso de este análisis, el tiempo escolar que es configurado desde los materiales escolares, específicamente desde las Guías de Aprendizaje, lo comprendemos como una construcción social que instala y devela unas prácticas y discursos (Escolano, 1992), que permiten visibilizar los vínculos que se configuran en las relaciones de los sujetos con los objetos (Brailovsky, 2012).

Con estas consideraciones, desde la estructura de las Guías, desde la manera en que se presentan las unidades y en ellas las actividades a desarrollar por parte de los alumnos, leemos distintas comprensiones del tiempo escolar, lo que es también, el tiempo que transcurre entre la relación de los alumnos con el material escolar, el tiempo configurado por las actividades propuestas por equipos, el tiempo definido para desarrollar cada unidad y que con ello se relaciona o no con el horario de la escuela.

Desde lo anterior, es necesario precisar que la configuración de las escuelas rurales primarias multigrado aluden a pluralidad de tiempos que son visibles desde la presencia y uso de las Guías de Aprendizaje. Son éstos materiales los que propician unas relaciones con los alumnos y los maestros y los maestros, entre los alumnos y entre los alumnos y maestro. Por ello, formulamos que el conocimiento de las escuelas rurales multigrado, bajo el modelo Escuela Nueva, pasa por las análisis de la presencia o no de las Guías, dispositivo que instala unos saberes y unas prácticas, expresa unos modos “necesarios y pertinentes” de actuación y posiciona unos saberes en la cotidianidad de la escuela.

Es así que la misma estructura de las Guías nos presenta lo que nombramos como *tiempo homogéneo*. Un tiempo que alude directamente a la organización de actividades presentadas a los alumnos, en el que todos los deben seguir las orientaciones que están presentes en el material curricular, instrucciones que se encuentran en las distintas Guías sin considerar particularidades desde las disciplinas escolares. En este sentido, la Guía de Aprendizaje prevé y organiza unas acciones de los alumnos (trabajo individual, trabajo parejas, trabajo en equipos, trabajo con el

profesor o profesora) de manera secuencial, que al cumplirse permitirá el alcance de los aprendizajes. Con este hallazgo, estas instrucciones dadas pretenden organizar, definir, diseñar unas dinámicas en la escuela primaria rural multigrado.

En este *tiempo homogéneo* se sugiere la presencia de *ritmos cíclicos* que obedecen a la presencia de una serie de acciones dirigidas a los alumnos. El alumno debe pasar de una acción a otra y al terminar la Guía e iniciar otra se encuentra con el mismo tipo de actividad. Por ello, planteamos que la estructuración de la Guía es cíclica, lo que quiere decir que al finalizar una Guía e iniciar la otra se encuentran el mismo tipo de actividades. Si bien la construcción de las Guías está dada por áreas o disciplinas escolares, al interior de las mismas se privilegia el ordenamiento en función de las actividades a desarrollar por parte de los estudiantes, configurando unas maneras de actuar cíclicas por parte de los estudiantes y del profesor en relación a las actividades anticipadas. El énfasis en dicho ordenamiento lo vemos en la organización general de la Guía: siempre inicia con las llamadas *Actividades Básicas*, luego con las *Actividades de práctica* y se finaliza con las *Actividades de aplicación* (Ver: Imagen 4. Tipos de actividades en las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva).

No obstante, las Guías de Aprendizaje no solo aluden a *tiempo homogéneo cíclico*, sino que en su estructura encontramos numeraciones y ordenamientos alfabéticos. La secuenciación con la que está construida la Guía de Aprendizaje inicia desde la misma numeración ascendente (1, 2, 3) que aparece en la *Tabla de Contenidos*, donde se indican en el orden establecido las Unidades y las Guías. Así mismo, al interior de cada Unidad y en la misma organización propuesta para el desarrollo de cada una de las actividades, se cuenta con un orden numérico y alfabético que indica, además de la linealidad y secuenciación, las regulaciones y mecanismos de funcionamiento de las Guías frente a la enseñanza.

Ahora bien, las Guías de Aprendizaje en el marco del componente curricular del modelo Escuela Nueva fueron propuestas para escuelas rurales primarias multigrado. No obstante, en la estructura de la Guía desde las consideraciones de los *tiempos homogéneos y cíclicos* se leen configuraciones de los tiempos propuestos en las dinámicas a la Guía de una escuela graduada. Con esto, formulamos que los tiempos para el uso de este material aluden a las relaciones que, por un lado, se tienen desde la “hora de clase”; determinación que viene a designar la segmentación de

la enseñanza por áreas y por grados. A su vez, la “hora de clase” como referencia para la estructuración de la Guía de Aprendizaje, alude la existencia de una planificación del tiempo - calendario escolar- que, presente en la Guía, conlleva al horario de la escuela y que, por ello, el *tiempo homogéneo* se distribuye en unidades y estas, a su vez, en guías fraccionadas en temas. La planificación del tiempo se estructura en función de este parámetro, quedando dividida la jornada escolar en horas, por áreas y, así mismo, cada hora está ligada al desarrollo de una Guía. No obstante, dicha organización no alude necesariamente a las apuestas de trabajo multigrado sino, a un trabajo asignaturista propuesto desde la misma guía.

Al reconocer lo anterior, el trabajo de campo también nos presenta que hay dos elementos claves se ponen en evidencia desde el componente curricular. Uno es la llamada dependencia del uso de las Guías de Aprendizaje que, en palabras de la maestra Margarita, “organizan el trabajo cotidiano”. Empero, desde la estructura y organización de las Guías no se explicita las relaciones de las actividades propuestas con otros elementos del componente curricular del modelo Escuela Nueva (biblioteca escolar, rincones de trabajo), más bien, se trata de la materialización del currículo en las Guías de Aprendizaje como centro de las prácticas y reguladoras de las relaciones.

En consecuencia, la estructura de la Guía establece unas apuestas de interacción de los alumnos con ella, interacción que supone unas consideraciones frente a la comprensión de la Guía como material central de la enseñanza en Escuela Nueva, caracterizado en relación a lo que el alumno debe realizar. Por ello, la Guía se constituye en un texto que debe ser completado por el alumno y de esa manera se alcanzan todos los requerimientos de un curso o disciplina incluidos los exámenes (Escolano, 2001). Ello alude directamente a la relación que los alumnos establecen con la Guía de Aprendizaje desde su misma estructura, interacciones que están dadas en su mayoría por el desarrollo de actividades de escritura y lectura. Es así que, evidenciamos en la Guía misma una organización que disponible una relación de los alumnos desde la pregunta - respuesta y desde una uniformidad de actividades por cumplir.

Al respecto, Gómez (2010) plantea que las Guías presentan una estructura rígida e inflexible, que hace que las actuaciones de los maestros y de los alumnos están definidas de acuerdo a los objetivos propuestos. Dichas actuaciones son definidas de antemano en correspondencia a

objetivos específicos de aprendizaje, los cuales no pueden ser modificados sino que, por el contrario, es a partir de ellos que se efectúa el proceso de evaluación. Por ello, decimos que la estructura de la Guía está pensada, diseñada y argumentada desde las actividades que debe realizar el alumno para conocer su “progreso” y así avanzar en cada una de las unidades de la Guía.

Ahora bien, nos llama la atención como las Guías al ser construidas desde su estructura y organización por disciplinas escolares, característica de nuestro sistema educativo colombiano, que presenta el conocimiento fragmentado, desde lo que Bernstein (2001) llama el currículum como colección, en que las disciplinas por sus mismas características presentan unos límites, unas fronteras explicando desde miradas establecidas la realidad, se haga presente en la escuela rural multigrado en sus materiales escolares. La estructuración de las Guías, o mejor aún, la definición del currículum prescrito desde la perspectiva disciplinar, no solo muestra lo problemático en asumir la enseñanza desde parcelas del conocimiento, sino que también evidencia que dicha estructura dispone y organiza el tiempo escolar desde un horario definido por disciplinas, configurando el tiempo de lo cotidiano en el trabajo escolar y, como lo propone Torres (2017), “también organiza la mente del alumno de un modo semejante, aprende, estudia y recuerda de una manera disciplinar” (p. 130).

Por ello, desde Escuela Nueva, las Guías de Aprendizaje “se organizan secuencialmente y desarrollan las materias fundamentales de los temas y programas de estudio” (Colbert, 1999, p. 107) y se establece así una jerarquización y legitimación de unos saberes sobre otros. Por ejemplo, la existencia, para el caso de Escuela Nueva, de unas Guías diseñadas para unas áreas y no para otras, muestra las disputas del currículum y las relaciones de saber-poder en el currículum. Lo anterior, nos muestra una comprensión del currículum como una colección de contenidos justificados por la idea de un currículum nacional, asignaturista -que se evidencia desde la presentación de los estándares curriculares (justificados desde el nivel Nacional)- una organización por unidades y una construcción por temas (división por áreas), en las que las interacciones de los alumnos se dan bajo la dupla pregunta-respuesta y desde el seguimiento a una serie de indicaciones. Al respecto, encontramos a Beane (2010), quien nos presenta algunos problemas que tiene el considerar un currículum asignaturista, sosteniendo que

Lamentablemente, es casi seguro que el currículum basado en asignaturas esté organizado en torno a las disciplinas tradicionales de las escuelas, ya que los autores de los estándares proceden en su mayoría de las filas de las asociaciones de áreas disciplinares y de académicos especialistas. No es extraño que los estándares o criterios desarrollados hasta la fecha se formulen de acuerdo con las categorías de las distintas asignaturas. se ha hablado de encontrar vínculos multidisciplinares o interdisciplinares entre los estándares, pero sólo los históricamente ingenuos podrían creer en serio que eso se vaya a producir a gran escala cuando el punto de partida fue el dominio de la asignatura dentro de las diversas áreas disciplinares. Además, buscar una base común en la que estas áreas se solapen no es lo mismo que empezar con los problemas o los temas a los que se enfrentan las personas de una sociedad democrática (p. 21).

4.1.2 El alumno desde la Guía de aprendizaje

En las Guías de Aprendizaje es constante las alusiones a las acciones que debe realizar el alumno. Esta información nos muestra que el material es pensado en función de lo que el niño o la niña debe realizar, ello debido a que las Guías no solo contienen saberes, sino también rastros de las comprensiones sobre el alumno a quien se le construye y se le entrega el material. Cada una de las Guías presentan una introducción dirigida a los alumnos en relación con lo que se espera ellos alcancen en materia de mejorar las habilidades y el desarrollo de competencias, dicha introducción enfatiza en que al desarrollar las Guías aprenderán e interactuarán con sus compañeros, al respecto proponen el siguiente enunciado: “¡Así que manos a la obra!. A desarrollar las guías con todo su entusiasmo” (FEN, 2013j, p. 4). De igual manera dice: “estas Guías de Aprendizaje nos permitirán avanzar de manera divertida en el desarrollo de nuestras habilidades... las actividades propuestas nos motivarán a expresar...” (FEN, 2013k, p.4) y “Estas guías fueron elaboradas para facilitar y orientar los procesos de aprendizaje...” (FEN, 2013a, p.6).

Es así que tenemos unas Guías diseñadas para ser trabajadas por los niños y las niñas, donde su propósito es fundamentalmente mediar la relación de los alumnos con un saber, es así que desde las funciones de las Guías se explicitan que estas “propician procesos de aprendizaje” (FEN, 2016, p. 24) y que, a su vez, “fomentan el aprendizaje a través del diálogo y la interacción”, (FEN, 2016, p. 24). Ahora bien, nos preguntamos desde estas consideraciones por la concepción que está

presente de alumno desde lo dispuesto en la estructura de la Guía, o mejor aún, ¿cuál es la idea de alumno que sustenta el mismo diseño y estructuración de las Guías de Aprendizaje?

Desde los fundamentos del modelo Escuela Nueva, específicamente desde el componente curricular y en él las Guías, el alumno, nombrado como estudiante, se considera como el centro del proceso educativo, sujeto activo desde lo físico y cognitivo y un sujeto capaz de trabajar en equipo de manera cooperada (FEN, 2016). Así mismo, es reiterado en las distintos artículos y escritos por parte de la FEN las alusiones al estudiante con autonomía y que por ello se intencionan el tipo de actividades que se presentan en las Guías de Aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la estructura de las Guías implica un reconocimiento de los “conocimientos previos de los alumnos” en relación con las “actividades y procedimiento seleccionados” lo que nos indica la intención de conectar los saberes de los alumnos con los “conceptos y procedimientos” (FEN, 2013l) que presentan las Guías. Ahora bien, en el análisis detallado de del material encontramos que las llamadas *actividades básicas* se espera que sea el momento en el cual se indague sobre los saberes previos. Por ello, es reiterativo en ellas encontrar preguntas abiertas a las que deben los alumnos responder ya sea de manera individual o en parejas.

Otro asunto característico del material es que las labores del alumno se centran en leer, contestar preguntas planteadas por el material, seguir instrucciones para la ejecución de actividades o para completar esquemas, escribir o dibujar. Para ello, *copiar, averiguar, clasificar información, comentar y conversar* son los verbos más utilizados en las orientaciones dirigidas al alumno. Estas actividades no demandan el uso de pensamiento divergente, transitivo, hipotético o lógico. Es suficiente con identificar, comparar y clasificar información explícita en el texto o recogida por él y sus compañeros. Ni en los ejercicios de lectura ni en los de escritura se da lugar al desarrollo de procesos: se lee y se infiere o comenta, se escribe y se muestra lo hecho. Lo anterior interfiere con la posibilidad de que los estudiantes reconozcan y evalúen su aprendizaje, pues el avance está marcado por el fin de la suma de actividades, y no de la significación y resignificación de las mismas, aunque ello se indique en los fundamentos del modelo.



Imagen 5. Actividades evaluativas en las Guías de Aprendizaje de Lenguaje y Sociales 4°

4.2 El maestro en las Guías de Aprendizaje

Desde los fundamentos y lo explícito del componente curricular de Escuela Nueva y, por tanto, desde los planteamientos como sustento de las Guías, encontramos referencias a la importancia que tiene el profesor para Escuela Nueva. Son reiteradas las referencias que se hacen a la necesidad de contar con un profesor que acompañe y que conozca los fundamentos del modelo, en especial de aquello que atañe a lo curricular.

Identificamos que la actuación del maestro sólo está contemplada desde modificar algunas de las actividades de aprendizaje, en relación a los objetivos estipulados. La fundamentación conceptual de la Guía es “desconocida” por el docente, quien debe ejecutar fielmente las instrucciones delimitadas por los "expertos" en su diseño. De esta manera, las Guías se convierten en la base del trabajo del maestro, pues es con ella desde la que se propone que debe llevar a cabo la enseñanza. Las Guías tienen una estructura estática, por tanto, regulan la enseñanza, desde lo presupuestado en ellas. La estructura se basa en determinadas conductas definidas de antemano y que deben corresponder a objetivos específicos de aprendizaje, los cuales no pueden ser modificados por el maestro.

El maestro desde lo dispuesto en las Guías es situado en un lugar en el que debe seguir indicaciones y realizar un acompañamiento a lo sugerente por el material escolar en las actividades estipulada a desarrollar por parte de los alumnos. Al respecto, en las Guías es permanente encontrar las siguientes indicación: “La profesora o el profesor valora las actividades que realicé”, “pedimos al profesor o profesora que nos lea”, “el profesor o profesora valora mis aprendizajes y me autoriza a registrar mi progreso” (FEN, 2013k, p. 107). Desde estas consideraciones, los materiales sitúan la labor del maestro desde una perspectiva instruccional. A él se le indica cómo hacer presencia en el aula, cómo relacionarse con los alumnos y con los materiales escolares. Esta mirada de la labor del maestro encuentra relación con la apuesta de un currículo técnico que requiere definir detalladamente las acciones de los maestros para garantizar así el aprendizaje que para nuestro caso se lee desde las constantes referencias sobre qué hacer y cómo actuar bajo el modelo Escuela Nueva.

Asimismo, encontramos que para el desarrollo de las Guías se indican una serie de instrucciones en los cuatro momentos que la FEN propone para el desarrollo de las Guías. El primer momento que alude a la adquisición de habilidades básicas para el desarrollo de las actividades de las Guías, explicita que el docente debe disponer el trabajo en el aula teniendo en cuenta que debe “organizar las mesas y sillas de trabajo en el aula de clase... los estudiantes deben quedar unos frente a otros”, debe proponer actividades previas (juegos) que promuevan el trabajo en equipo, el seguimiento de instrucciones orales y escritas, y el planteamiento de respuestas concretas y evaluables” (FEN, 2016, p. 27).

Estas sugerencias para el maestro son consideradas como instrucciones necesarias para el funcionamiento del modelo Escuela Nueva y para la implementación de las Guías, recomendaciones que encontramos en las distintas versiones de los Manuales de Capacitación Docente (1978, 2006, 2015) y que nos manifiesta la necesidad de detallarle al maestro sus acciones para llevar a cabo la metodología adecuadamente. La atención no se centra en dotar al maestro de conceptos, contenidos o saberes que les permite llevar a cabo su enseñanza, sino que la apuesta está en mostrar cómo se debe hacer y desde allí se le considera como “un docente orientador del proceso de aprendizaje” (FEN, 2015, p. 9), por lo cual los docentes son “capacitados por medio de talleres locales secuenciales y replicables, y utilizan módulos o guías de aprendizaje para los

docentes que siguen metodologías similares a aquellas que posteriormente utilizarán con sus alumnos” (Colbert, 2006, p. 199).

En la misma capacitación para el docente se presenta como un elemento importante considerar la necesidad de adaptar las Guías, por ello el modelo Escuela Nueva propone a los docentes considerar cuatro criterios para la adaptación. El primero está referido a las características individuales de los niños; el segundo, a las características y recursos regionales; el tercero implica considerar las necesidades de la comunidad y, por último, tener en cuenta las expectativas de los padres de familia (FEN, 2015). Los anteriores criterios para la adaptación de las Guías están acompañados de “instrucciones” que el maestro debe seguir, las cuales implican el estudio de las Guías para definir qué aspectos requiere variar, incluir, eliminar y proponer en relación a las actividades presentadas en las Guías. Con esto, la adaptación no estima asuntos conceptuales o temáticos desde los cuales puede realizarse, por el contrario, la adaptación se hace teniendo en cuenta que los cambios “no hacen referencia al tema de la guía, el cual debe ser respetado. Puede sufrir cambios en cuanto a los términos con que está expresado, pero no en cuanto al propósito que en él se pide, ya que esto implicaría un cambio de la estructura” (FEN, 2015, p. 298) y se reitera no intervenir o transformar el contenido presentado en la Guía porque este está definido desde los marcos normativos de la educación en Colombia y diseñado por expertos en cada una de las áreas.

Por consiguiente, nos cuestiona esa mirada dirigida al maestro desde la adaptación de las Guías en dos direcciones. La primera referida a la comprensión de la noción de conocimiento/contenido que se presenta en dichos materiales, un conocimiento que no puede ser cuestionado, por lo que es visto como estático, inmóvil frente a los desarrollos de la ciencia y la investigación. Aquí nos encontramos con una característica de un currículo concebido desde una organización rígida de poca posibilidad de transformación desde los debates y las consideraciones conceptuales. Se presenta así, para Colombia, una idea de currículo organizado por áreas oficiales y obligatorias desde una estructura y organización de contenidos divididos, separados y estáticos que el maestro no puede discutir, replantear y resignificar. En consecuencia, la perspectiva de adaptación de las Guías nos reitera la concepción de un maestro que de acuerdo a unas indicaciones puede o no actuar, un maestro que debe considerar lo definido desde el modelo, para así llevar a cabo su enseñanza. Se considera entonces al maestro como seguidor de “pasos” donde sus prácticas

están definidas desde las decisiones tomadas por fuera de la escuela, considerando así a la escuela rural multigrado desde “prácticas escolares gobernadas por recetas y por recursos como los libros de texto, y sobre los que el profesorado apenas puede reflexionar” (Torres, 2005, p. 189).

Desde lo anterior, la formación del maestro nombrada desde el modelo como “capacitación” nos deja leer que el énfasis está dado para que los maestros entiendan la metodología de Escuela Nueva, pues el contenido a enseñar ya está determinado por el currículo nacional, igual para lo rural y lo urbano (Urrea y De Sá, 2018). Así mismo, esta mirada a la labor del maestro no dialoga con perspectivas y propuesta de formación de maestros que les consideran como intelectuales de la educación, investigadores de la enseñanza, trabajadores culturales (Stenhouse 1991; Giroux, 1990, Elliot 2000), relacionadas con las perspectivas críticas del currículo desde los cuales son los maestros quienes construyen el currículo al reflexionar sobre su enseñanza.

Por ello, es importante que el modelo Escuela Nueva, desde sus planteamientos y sus perspectivas de trabajo con los maestros, considere la labor del maestro desde la producción de investigación en educación y pedagogía, desde la construcción curricular y desde el trabajo con la comunidad. Se trata de asumir la profesión docente como no como un técnico que cumple y lleva a cabo “actividades”, sino como un profesional que se ocupa de la enseñanza desde el lugar de pensamiento. De esta manera, es posible re-vindicar la profesión docente en nuestro país y para contextos rurales desde perspectivas críticas del maestro en las que su labor y su saber sea visibilizado. Solo así entonces, es posible construir, proponer y conceptualizar la educación rural tomando distancia de las miradas deficitarias al maestro y a la escuela rural.

4.3. El Currículo como contenidos culturales: representaciones en las Guías de Aprendizaje

Los análisis de los contenidos culturales presentes en las Guías de Aprendizaje reflejan y ponen a circular las comprensiones sobre la sociedad, los saberes y las prácticas, así como las expectativas frente a la cultura, al género, al territorio y lo étnico. Es así que asumimos en el estudio de las Guías -entendidas como materialidad en la escuela rural multigrado- la exploración de su función ideológica, tal como lo señala Brailovsky (2012), la cual refleja la cultura y los valores

autorizados para que están presentes en lo expuesto en las Guías desde los lenguajes escritos y visuales y que constituyen las construcciones de la sociedad.

Los análisis de los contenidos curriculares no sólo atañen a asuntos de las disciplinas escolares sino también a los contenidos culturales, tales como las ideologías, las concepciones de sujeto, de sociedad, los valores que son presentados y dispuestos en las escuelas rurales multigrado bajo el modelo Escuela Nueva. Nuestro análisis muestra el carácter no neutral de las Guías de Aprendizaje, puesto que lo que se dispone para hacer parte de los materiales escolares, específicamente en las Guías, es lo que se considera necesario y pertinente para ser aprendidos por los alumnos en contextos rurales y se constituyen en el elemento fundamental del modelo.

Por ello, los contenidos escolares son los referentes tanto académicos como culturales que se transmiten como válidos y necesarios para las nuevas generaciones, que en nuestro caso se hacen visibles en las Guías de Aprendizaje y que obedecen a señalar y por ello a definir por “especialistas pedagógicos de la Fundación Escuela Nueva”, el conjunto de saberes y experiencias que se consideran importantes para que sean parte de los alumnos de la escuela rural primaria. Las Guías se constituyen así en el material que presenta los conocimientos, las actividades y las experiencias que el estudiante de básica primaria debe adquirir (Colbert, 1999).

Con lo presentado hasta ahora, la reflexión por el currículo en la escuela rural bajo el modelo Escuela Nueva nos lleva a la pregunta por los contenidos incorporados y dispuestos en las Guías, los cuales deben ser considerados como un “acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político [...] (Goodson, 2000, p. 43).

En esta vía, en el análisis de las Guías también nos interesamos por las imágenes / ilustraciones que están presentes en estos materiales y que han servido de apoyo para explicar los textos, completarlos, acompañarlos o decorarlos (Escolano, 1998; Alzate, Gómez, Romero, 2000). La imagen es un recurso común de apoyo que posee una función comunicativa (Gómez y López, 2014) y desde la cual consideramos importante y necesario visibilizar las representaciones de lo

étnico y cultural presentes en el componente curricular del modelo Escuela Nueva desde las Guías de Aprendizaje. Salvo el trabajo de Urrea (2018), conocemos que han estado ausentes análisis y revisiones de las Guías a la luz de las condiciones actuales de nuestras escuelas rurales y de acuerdo a las características de lo rural que permitan visibilizar los contenidos culturales presentes en las Guías y las representaciones que ellas presentan de nuestros territorios rurales y por ende de sus habitantes.

Particularmente, nuestro interés por analizar los elementos étnicos y culturales presentes en las Guías de Aprendizaje estuvo justificada desde las siguientes consideraciones: primero, la Escuela Nueva fue y ha sido un modelo pensado para la escuela primaria situada en la ruralidad colombiana y hoy se considera como uno de los modelos educativos flexibles con mayor presencia en las escuelas primarias rurales. Al respecto, FEN propone que Escuela Nueva “fue diseñada para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las escuelas con aulas multigrado; labor que sigue vigente y con fuerza en el país” (FEN, 2019). Por otro lado, otra de las consideraciones que tuvimos para analizar los elementos étnicos y culturales presentes fueron los fundamentos metodológicos del modelo proponen la necesidad de reconocer y adaptar los materiales a las condiciones y necesidades del contexto, contextos principalmente rurales. En tercer lugar, los maestros de las dos escuelas rurales en las que realizamos el trabajo de campo expresaron continuamente que su labor se encontraba en relación con sus territorios y con la necesidad de conocer las condiciones de sus contextos rurales para llevar a cabo de labor.

Así mismo, la pregunta por lo étnico está específicamente relacionada en nuestro país con los contextos rurales en los que se encuentran las escuelas y para los que fue propuesto el modelo Escuela Nueva. En dichos territorios y desde la comprensión de Colombia como una nación multicultural, es clave la pregunta por las representaciones que desde las Guías, entendidas como artefacto escolar se le asigna a la población colombiana y a los territorios. Es así que la iconografía de las Guías presenta unos “significados”, unos mensajes que transmiten y configuran unas maneras de ver y habitar el mundo, unas perspectivas existentes y otras ausentes que hacen parte del currículo definido para las escuelas primarias rurales. Dicho currículo, para Acaso y Nuere (2005) se refiere al *currículum oculo visual*, entendido como el “conjunto de contenidos que se

transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual” (Acaso y Nuere, 2005 p. 209).

Por ello, nos interesó indagar por los contenidos culturales desde las imágenes y fotografías que presentes en las Guías visibilizan perspectivas hegemónicas a propósito de los contextos rurales que transmiten mensajes, debido a que la iconografía tiene un lugar importante en la escuela, se constituye en un aspecto trascendental, dado que los personajes y situaciones que están presentes “imaginariamente” en el espacio del aula, juegan como referencias de identificación y autoidentificación (Castillo y Caicedo 2012) y, a su vez, develan “los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se habla y qué colectivos no existen” (Torres, 2005, p. 99).

En esta dirección, para nuestro análisis retomamos los elementos propuestos por Casablancas (2001) para la revisión de las imágenes en los textos escolares, en relación a la tipología de imágenes (obras pictóricas, ilustraciones, fotografías, mapas, tablas, gráficos, líneas de tiempo o diagramas), y con ellos decidimos centrar nuestra atención en los recursos visuales que están siempre en las Guías de Escuela Nueva y que desde la portada nos señala su centralidad en dichos materiales. Asimismo, de acuerdo a las funciones que cumplen dichas ilustraciones y fotografías consideramos analizar en las Guías su *Función estética*, desde la que las imágenes tienen como finalidad motivar la lectura del texto que acompaña o la presencia de la imagen es sólo para que sea apreciada, por lo que no aporta directamente al texto. La *Función explicativa*, referida a las imágenes que explican, aclaran temáticas; la *Función Informativa*, en la que las imágenes en sí mismas presentan información y la *Función comprobadora de conocimientos*, en la que las imágenes son utilizadas para evaluar a partir de ella o como soporte de evaluaciones (Casablancas, 2001).

De esta manera, nos dimos a la tarea de reconocer en cada una de las Guías, las imágenes y fotografías como parte importante del componente curricular de Escuela Nueva desde las que se transmiten saberes y mensajes de lo cultural y social. En esta dirección, en el ejercicio que realizamos tuvimos como criterio metodológico analizar las ilustraciones sobre figuras humanas y los contextos socioculturales en las Guías (16 materiales). Por ello, nos concentramos en observar las ilustraciones que representan a la figura humana (sujetos) en relación con la categoría étnica

(indígenas, blancos- mestizos, negros- mulatos) y la categoría de lo rural (territorio). La selección de las imágenes y fotografías la realizamos según “criterios fenotípicos”, lo que “sirvió de elemento de referencia, por lo que en los casos donde no fue claro, quedó a criterio nuestro” (Castillo y Caicedo 2012, p. 9).

En consecuencia, el análisis lo presentamos en dos direcciones. En la primera describimos desde la estadística los resultados desde el número de presencias de ilustraciones y fotografías referidas a la población étnica en las Guías. En la segunda dirección, presentamos las funciones que cumplen esas ilustraciones y fotografías en contexto de dichos materiales escolares y cómo ello permite comprender las miradas que se tejen en relación a lo étnico y cultural desde el currículo oficial que se concreta en las Guías.

Hallamos que las 16 Guías analizadas presentan una estructura gráfica muy similar. Sus formatos, imágenes e ilustraciones son semejantes y se comparten imágenes e ilustraciones entre las Guías de la misma área y entre las Guías de distintas áreas. Las Guías están diseñadas, en general, desde una proporción entre imagen y texto. Sin embargo, en el caso de las Guías de Lenguaje se evidencia mayor cantidad de textos (pequeñas lecturas, canciones, coplas, fragmentos de cuentos, poesía, trabalenguas, retahílas, ejercicios de escritura para ser realizados por los alumnos). En este sentido, las imágenes no se relacionan directamente ni con las lecturas ni con las actividades propuestas, ellas cumplen un papel secundario. Así mismo, señalamos que las Guías cuentan con un diseño que podríamos nombrar como “atractivo”, con colores y un lenguaje que se encuentra dirigido a los alumnos y con ilustraciones variadas. Por su parte, en el caso de las Guías de Ciencias Naturales y Educación ambiental y las de Ciencias Sociales se evidencia mayor proporción de imágenes que de textos. La manera en que se presentan las imágenes en dichas Guías es acompañando a las actividades que se le proponen desarrollar a los alumnos o como apoyo a los textos que presentan. Por otro lado, en las Guías de Matemáticas se recurre menos a imágenes (fotografías e ilustraciones) y mucho más a mapas de ideas, índices, gráficos, entre otros.

En síntesis, podemos decir que la manera en que se usan las imágenes en las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva pendula entre servir de apoyo para el desarrollo de las actividades -facilitar el aprendizaje- y a la vez como un elemento “decorativo”. Aquí es visible principalmente

que las imágenes y fotografías cumplen con la *Función estética*, en la cual las imágenes motivan la lectura de textos y su presencia es sólo para ser apreciada y la *Función explicativa*, donde se introducen para aclarar contenidos y ampliar temas. Casablanca (2001). Ahora bien, el elemento “decorativo” se constituye en un asunto fundamental puesto que su presencia en las Guías configura los discursos y las prácticas que se transmiten en las escuelas rurales primarias, “estas pueden generar pensamientos, sentimientos y actitudes que ayudan a construir discursos” (Gómez y López, 2014, p.17). Por ello, a continuación, presentamos los resultados de la revisión realizada a cada una de las Guías por cada área y grado, con el fin de mostrar un análisis por cada texto, y así profundizar y visibilizar la presencia de lo étnico y lo rural en los materiales.

4.4. Comprensiones sobre lo rural en las Guías de Aprendizaje: lo étnico.

La descripción estadística que realizamos en las Guías de Aprendizaje nos permite presentar que su componente visual desde lo étnico y cultural está dado bajo una representación principalmente de población mestiza y blanca, seguida en porcentaje por los negros y mestizos y, por último, los indígenas. Si bien reconocemos que lo étnico es solo uno de los elementos para comprender lo rural, lo consideramos crucial para ser analizado en nuestro país, donde se reconoce la diversidad cultural y en el que se han gestado distintas iniciativas desde finales de los años ochenta, tales como las trayectorias del Consejo Regional Indígena del Cauca; la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (1984) y el Movimiento Cimarrón (1982) a nivel nacional, los procesos de las comunidades negras del norte del Cauca y sur del Valle, Tumaco y Buenaventura, que luego darán existencia al movimiento Proceso de Comunidades Negras PCN en los años noventa (Castillo, 2014). Estas iniciativas importantes para los análisis de lo étnico en Colombia a nivel educativo no se han retomado en los fundamentos y las elaboraciones del modelo Escuela, por ejemplo, lo cual nos muestra que lo étnico se encuentra contemplado como un “accesorio” o simplemente algo nominal que necesariamente necesita ser reflexionado para las propuestas educativas en contextos rurales.

Con dichos datos vemos que desde las imágenes dispuestas en las Guías con las que se relacionan los alumnos cotidianamente se evidencia que la población mestiza y blanca se representa como la generalidad en la sociedad y la cultura en Colombia. Así mismo, la priorización de las

imágenes de mestizos y blancos nos permite plantear que desde esa mirada hegemónica se presentan los contenidos culturales para ser transmitidas en las Escuelas Rurales del país, situando así una mirada que privilegia una sola perspectiva cultural y social de la población colombiana que desconoce e invisibiliza en y para la escuela rural la diversidad cultural del país.

Ciencias Naturales y Educación Ambiental 2				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	8	22	10,04 %
	M	14		
Blancos y Mestizos	H	104	193	88,1 %
	M	89		
Indígenas	H	0	4	1,8 %
	M	4		
Total			219	100 %
Ciencias Naturales y Educación Ambiental 3				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	10	25	11,1 %
	M	15		
Blancos y Mestizos	H	111	198	88 %
	M	87		
Indígenas	H	0	2	0,8 %
	M	2		
Total			225	100 %
Ciencias Naturales y Educación Ambiental 4				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	5	12	8,3 %
	M	7		
Blancos y Mestizos	H	69	123	86 %
	M	54		
Indígenas	H	2	8	5,5 %
	M	6		
Total			143	100 %
Ciencias Naturales y Educación Ambiental 5				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	4	7	5,5 %
	M	3		
Blancos y Mestizos	H	67	119	93,7 %
	M	52		
Indígenas	H	0	1	0,7 %
	M	1		
Total			127	100 %

Lenguaje 2				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	12	24	13,7 %
	M	12		
Blancos y Mestizos	H	121	148	84,5 %
	M	127		
Indígenas	H	0	3	1,7 %
	M	3		
Total			175	100 %
Lenguaje 3				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	8	18	7,5 %
	M	10		
Blancos y Mestizos	H	116	217	91,5 %
	M	101		
Indígenas	H	0	2	0,8 %
	M	2		
Total			237	100 %
Lenguaje 4				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	11	25	10,3 %
	M	14		
Blancos y Mestizos	H	98	203	84,2 %
	M	105		
Indígenas	H	10	13	5,3 %
	M	3		
Total			241	100 %
Lenguaje 5				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	18	37	14,1 %
	M	19		
Blancos y Mestizos	H	112	221	84,6 %
	M	109		
Indígenas	H	0	3	1,1 %
	M	3		
Total			261	100 %
Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 2				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	11	46	10,6 %
	M	35		
Blancos y Mestizos	H	210	373	86,3 %
	M	163		
Indígenas	H	3	13	3 %
	M	10		
Total			432	100 %

Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 3				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	20	41	11,1 %
	M	21		
Blancos y Mestizos	H	171	308	83,4 %
	M	137		
Indígenas	H	7	20	5,4 %
	M	13		
Total			369	100 %
Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 4				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	12	36	11,7 %
	M	24		
Blancos y Mestizos	H	119	212	69,2 %
	M	93		
Indígenas	H	27	58	18,9 %
	M	31		
Total			306	100 %
Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 5				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	12	26	9,1 %
	M	14		
Blancos y Mestizos	H	149	243	85,8 %
	M	94		
Indígenas	H	4	14	4,9 %
	M	10		
Total			283	100 %
Matemáticas 2				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	12	31	14,02 %
	M	19		
Blancos y Mestizos	H	103	189	85,5 %
	M	86		
Indígenas	H	0	1	0,4 %
	M	1		
Total			221	100 %
Matemáticas 3				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	21	40	21,8 %
	M	19		
Blancos y Mestizos	H	64	140	76,5 %
	M	76		
Indígenas	H	0	3	1,6 %

	M	3		
Total			183	100 %
Matemáticas 4				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	26	52	30,2 %
	M	26		
Blancos y Mestizos	H	62	119	69,1 %
	M	57		
Indígenas	H	0	1	0,5 %
	M	1		
Total			172	100 %
Matemáticas 5				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	25	51	28,02 %
	M	26		
Blancos y Mestizos	H	70	130	71,4 %
	M	60		
Indígenas	H	0	1	0,5 %
	M	1		
Total			182	100 %
Tabla general (todas las guías)				
Etnia	Sexo	Frecuencia	Total	Porcentaje
Negros y Mulatos	H	205	483	12,4 %
	M	278		
Blancos y Mestizos	H	1.746	3.236	83,7 %
	M	1.490		
Indígenas	H	53	147	3,8 %
	M	94		
Total			3.866	100 %

Cuadro 10. Ilustraciones y Fotografías: lo étnico en las Guías de Aprendizaje

Desde lo anterior, las imágenes de las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva presentan elementos que aportan a las construcciones de lo cultural. Las representaciones visuales están cargadas de estereotipos sobre lo étnico, se priorizan en ellas las imágenes de mestizos y blancos. La relevancia de dichas representaciones está dada por el alto porcentaje de presencia en las Guías y por los contextos en los que aparecen referidos. Las imágenes de mestizos y blancos se encuentran en contextos sociales en las que desarrollan actividades cotidianas (estar en la escuela, jugar, estar en casa con los mayores, compartir en familia) y son referencia de las representaciones

de “niños”, “familia”, “escuela”, “casa”. Cuando la Guía presenta alusiones a la “familia”, por ejemplo, la imagen que acompaña es de mestizos y blancos.

Por otro lado, en el caso de las representaciones de negros y mulatos encontramos que ocupan un segundo lugar en porcentaje, pero que en comparación con el total de imágenes de las Guías no es un porcentaje significativo en relación con el porcentaje encontrado de imágenes referidas a blancos y mestizos (Ver tabla de ciencias sociales 2). Las imágenes de negros y mulatos son principalmente de personas que se encuentran en situaciones cotidianas, compartiendo espacios como la escuela, el parque, el trabajo. Son personas que las representan desde roles como músicos, doctores y profesoras, pero que no aluden ni referencian a elementos culturales de reconocimiento en nuestro país de la cultura, por ello, es necesario cuestionar que dichas imágenes cumplan básicamente con una “función decorativa” y que “no se articulan ni a contextos socioculturales específicos, ni al grupo étnico afrocolombiano”, y que nos muestran representaciones “desprovistas de territorio, cultura e historia y por ende de significado específico sobre lo afrocolombiano” (Castillo y Caicedo 2012, p. 16).

En esta misma dirección, nos encontramos con pocas representaciones de los indígenas en las imágenes y cuando éstos aparecen se encuentran principalmente en las Guías de Ciencias Sociales. Sus imágenes acompañan desde una *función explicativa* temas de referencias históricas del país, sitúan por ejemplo algunas imágenes de comunidades indígenas en el “Periodo Indígena” (Guía de Ciencias Sociales 3, p. 134 y 135, p.138). Así mismo, las imágenes se encuentran en las Guías como soporte de una unidad como es el caso de: “España descubrió el continente americano” (Guía de Ciencias Sociales 4, p. 108-115), “¿Cómo sucedieron el Descubrimiento y la Conquista de América? En esta Guía nos llama la atención la perspectiva desde la cual se presenta la comprensión de la historia de nuestro país, pues desde el título se asume la postura de hablar del descubrimiento de América y de la Conquista como verdades. Ello nos muestra una mirada particular de la propia construcción del país y asume como necesario aprender dichos temas sin debate y de esta manera se proponen pues los desempeños indicados para que el alumno lo adquiere dan cuenta de ella: “Reconozco las causas del Descubrimiento de América”

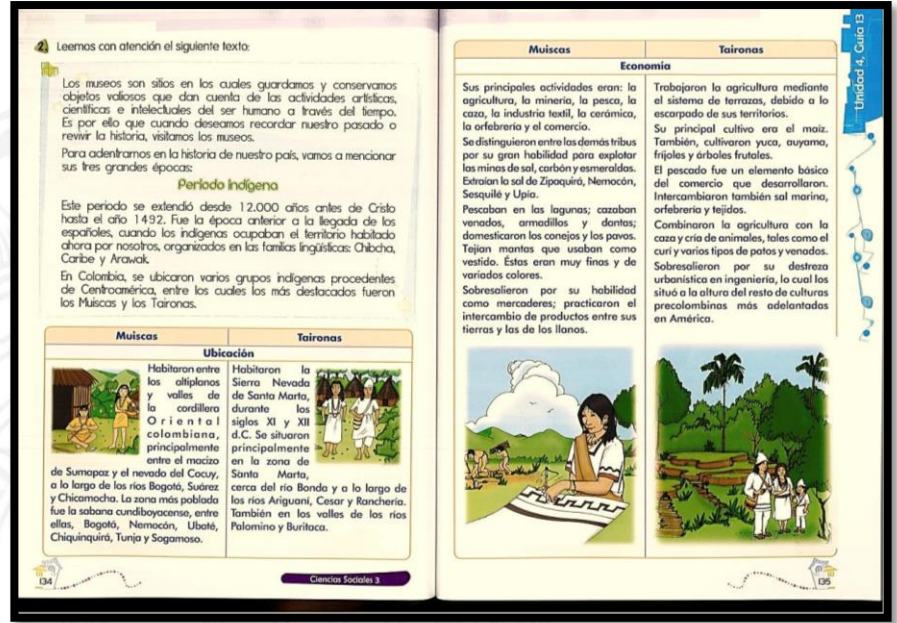
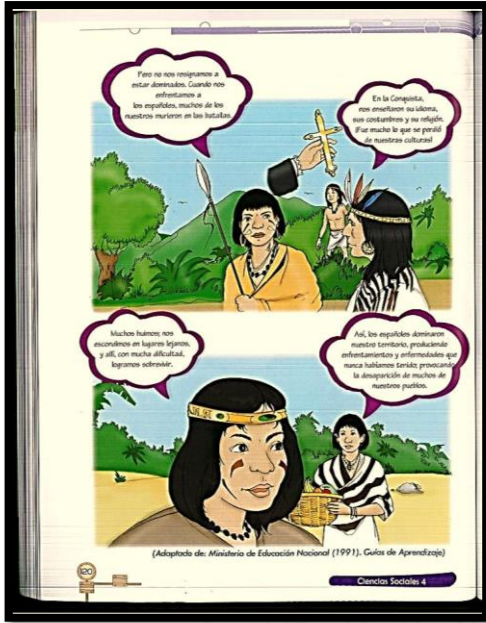


Imagen 6. Ciencias Sociales 3 “Periodo Indígena”

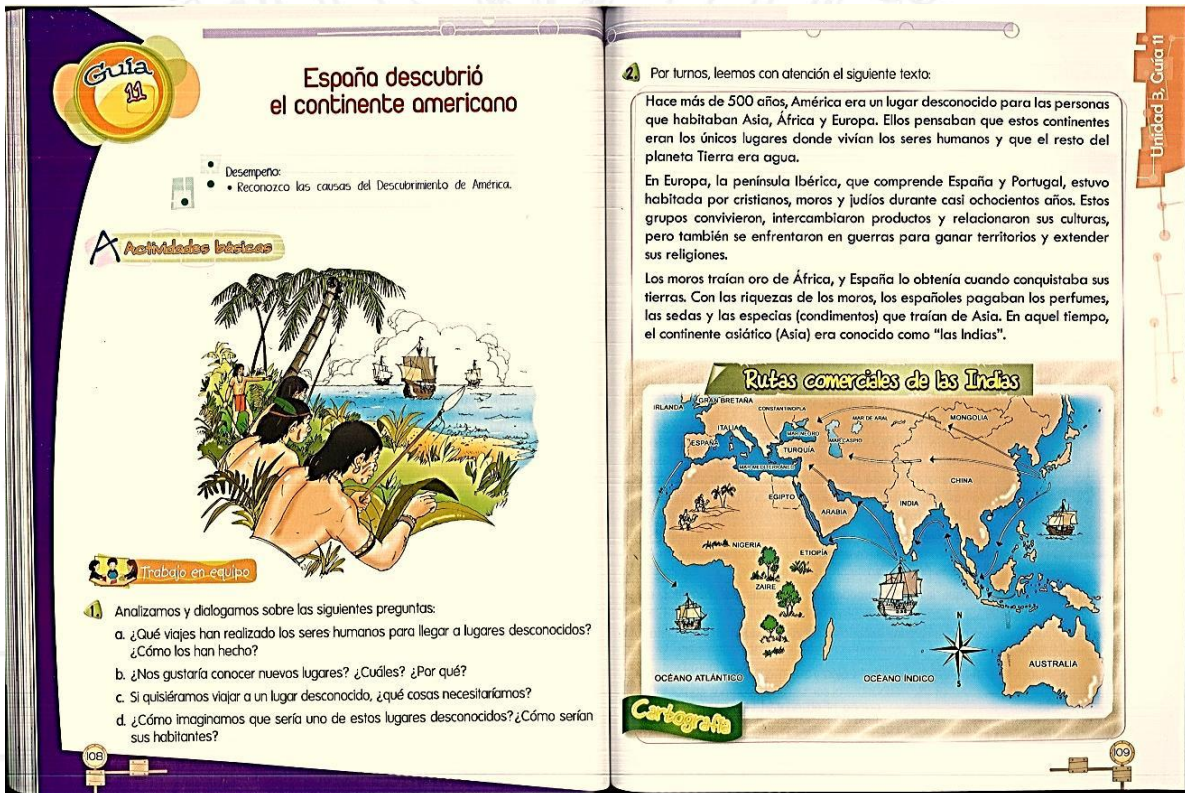


Imagen 7. Ciencias Sociales 4 “España descubrió el continente americano”

Así mismo, se recurre a las imágenes de indígenas para mostrar las “características culturales y las tradiciones de nuestro país”. Acá se acompaña el texto de la Guía con una imagen de indígena con su vestuario y/o con su baile, se hacen referencias a la ubicación geográfica de las comunidades indígenas. Podemos considerar que son representaciones alejadas de los contextos culturales, no se encuentran imágenes y fotografías de indígenas en el desarrollo de las actividades sociales cotidianas y la imagen que se encuentra solo cumple un papel de “icono”, con una función que está dada desde el inicio de la Guía tal como lo expresa la siguiente imagen.

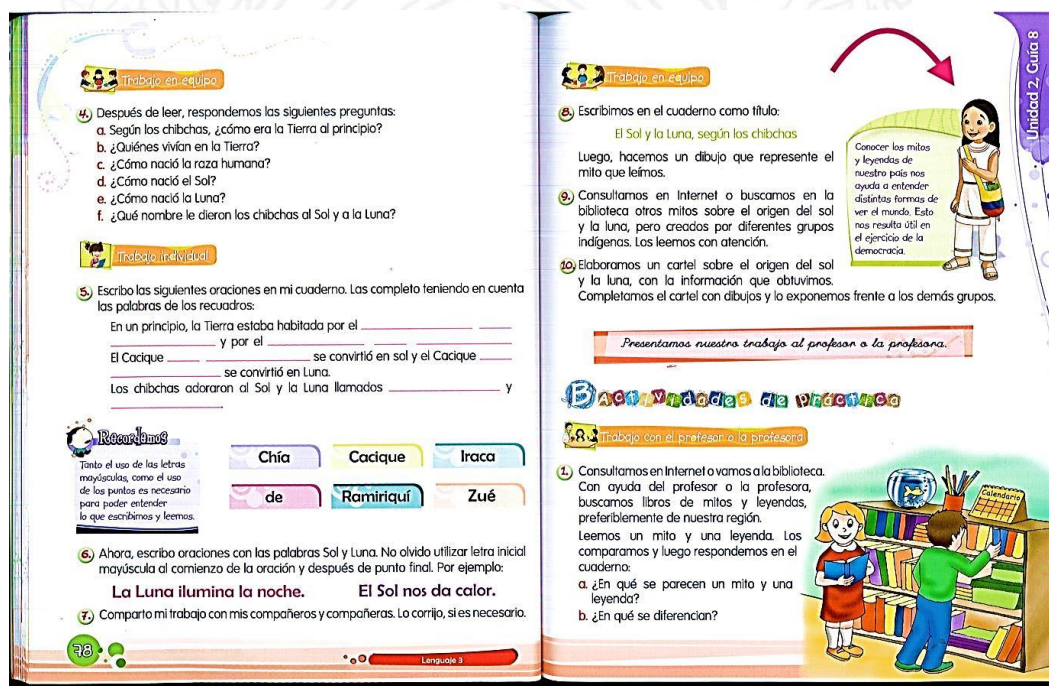


Imagen 8. Figura indígena en la Guía de Lenguaje 3°

Al respecto, Torres (1993) nos indica que esta forma de intencionar el trabajo de lo étnico en la escuela desde temas o unidades didácticas es una característica de un *currículum turístico*, desde el que la diversidad social y cultural se presenta desde recuerdos de esas culturas diferentes, desde su *trivialización y tergiversación*, al presentar de manera desconectada la diversidad de la vida cotidiana en las aulas, recurriendo así a “deformar y/u ocultar la historia y los orígenes de esas comunidades objeto de marginación y/o xenofobia. Éste es el caso más perverso de tratamiento curricular, ya que se trataría de construir una *historia a la medida* para que puedan cuadrar y resultar *naturales* las situaciones de opresión” (Torres, 1993, p. 54).

Desde lo anterior, vemos como las imágenes que las Guías presentan no son neutrales ni desprovistas de significado, ellas reiteran y priorizan la perspectiva de blancos y mestizos desde la cual se configura las realidades y con las que los alumnos interactúan en el día a día. Esto nos interroga sobre las comprensiones de lo que culturalmente se presenta como válido en relación a las concepciones sobre lo étnico y lo cultural que se dirigen, reproducen y son aprehendidas por los alumnos en la educación en contextos rurales del país y que a su vez invisibilizan la diversidad étnica de nuestro país, lo negro-mulato y lo indígena como culturas negadas (Torres, 1993) son representados desde lo lejano sin implicaciones con los contextos en los que se encuentran los alumnos y sus escuelas rurales y solo se reducen a algunas pocas referencias en temas o unidades que hacen presencia en las Guías.

4.5 Comprensiones sobre lo rural en las Guías de Aprendizaje: contenidos culturales

Analizar el componente curricular del modelo Escuela Nueva implica, necesariamente, interrogarnos por la comprensión que de lo rural se presenta desde las consideraciones para la elaboración de los materiales, así como desde los mismos materiales -Guías de Aprendizaje-. La formulación de esta propuesta formativa para la ruralidad se sustenta en la necesidad de la universalización de educación primaria para los contextos rurales en Colombia, lo que sitúa la pregunta por cómo se entienden dichos contextos y cómo son representados. Al respecto, encontramos que desde Colbert (1995) se reconocen que “las comunidades rurales tienen características y situaciones propias que plantean la necesidad de concretar una concepción educativa acorde con ellas, con su nivel de desarrollo, con sus requerimientos y recursos y especialmente con las condiciones de vida de la niñez” (Colbert, 1995, p. 4).

En la revisión de las Guías encontramos la representación de lo rural en dos direcciones. Una referente a las actividades agrícolas (FEN, 2013l, p. 85), al cuidado de la tierra desde la necesidades de conocer el paisaje natural de Colombia (v.g. FEN, 2013d p. 104-16; FEN, 2013m, p. 64) y dos, desde las actividades que el sujeto que habita los territorios realiza. Dichas referencias a lo rural se encuentran principalmente en las Guías de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales desde temas que se desarrollan en las guías que conforman una unidad.

Al respecto tenemos, por ejemplo, la guía 10 de la Unidad 2 de la Guía de Ciencias Sociales 2, bajo la pregunta que titula: ¿Cuáles son los trabajos del campo y de la ciudad? en la cual encontramos el siguiente gráfico

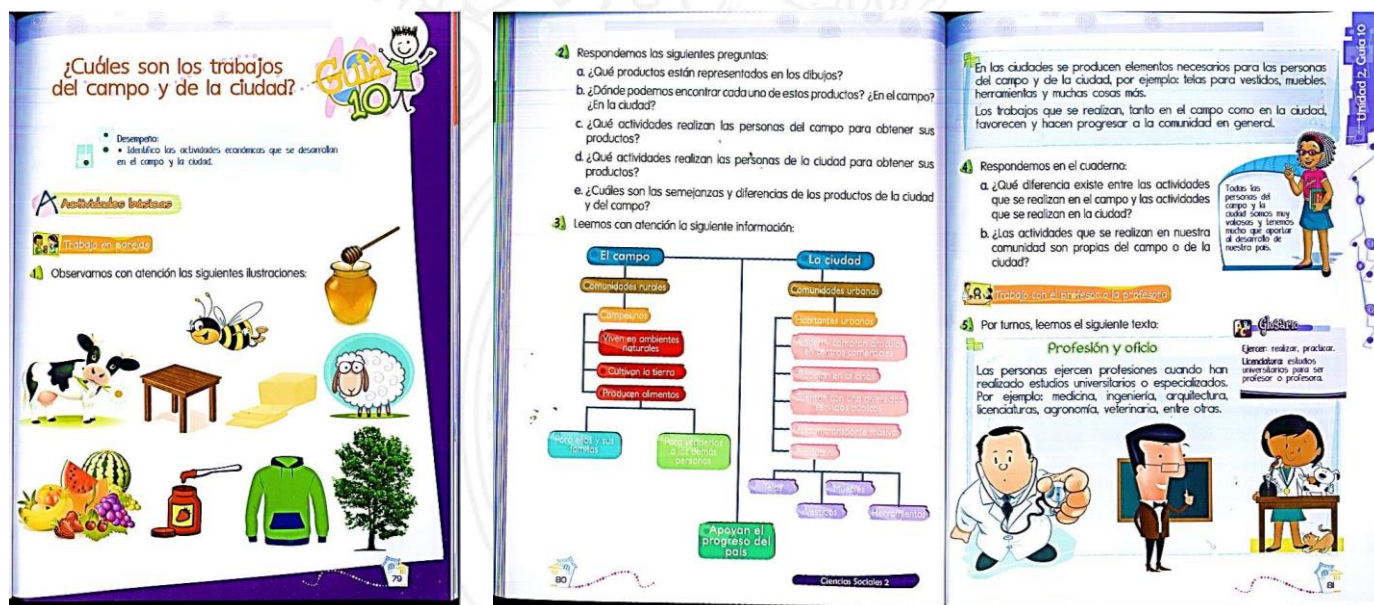


Imagen 9. Referencias a la ruralidad: ¿Cuáles son los trabajos del campo y de la ciudad?

Desde la información presentada, se lee que lo rural se define desde el campo y ello está exclusivamente referido a la producción de alimentos gracias a vivir en “ambientes naturales” y al debido al cultivo de la tierra. Lo rural está referenciado a actividades de producción primaria, se asume así que la agricultura es una característica importante y a la vez diferenciadora de la ciudad. Vemos que asumir esta la comprensión de lo rural desde una estructura productiva no permite comprender esta noción desde aspectos culturales y sociales. Considerar entonces “el campo” como el territorio habitado por comunidades rurales representa una perspectiva de lo rural que invisibiliza a comunidades rurales que habitan regiones de nuestro país que establecen sus relaciones con los ríos, con la pesca y/o con la industria y que desde sus configuraciones culturales y sus relaciones con la tierra se reconocen como comunidades rurales.

Por ello, nos interroga que el modelo Escuela Nueva y su componente curricular transmita una comprensión de lo rural que ha sido debatida, cuestionada, resignificada hace más de una

década. Dichas representaciones dejan de lado debates, conceptualizaciones y perspectivas de lo rural desde las cuales se redefine para pasar de ser territorios definidos por el uso exclusivo de actividades primarias de la agricultura y la ganadería a convertirse en espacios dinámicos e interconectados en el que coexisten las actividades primarias, las agroindustrias y los usos residenciales y de esparcimiento (Banuett, 1999; Muñoz, 2000; Link, 2001).

Asimismo, la representación de la ciudad es ubicada desde una mirada industrial, desvinculándola de las relaciones con el territorio, con lo social y lo cultural. La ciudad queda referida a centros comerciales como lugares importantes, lo que es una referencia limitada y estereotipada de los habitantes de los centros, quienes desde las vivencias sabemos que no sólo trabajan en empresas ni consumen productos. Ello nos permite ver representaciones frente a lo rural que el componente curricular transmite como una realidad dada- que forma parte de los contenidos curriculares que se definen para las escuelas rurales colombianas ubicadas en contextos rurales distintos a esos que la Guía instala y referencia. Por ello, es necesario que el modelo Escuela Nueva considere y replantee las comprensiones que de lo rural tiene y sobre las que se diseñan los materiales con el propósito de considerar y visibilizar las interacciones constantes que acontecen entre lo rural y lo urbano y que bajo la noción de nuevas ruralidades revaloriza lo rural para superar el papel marginal asignado en los países llamados en vía de desarrollo que activa las relaciones entre las comunidades y la sociedad (Ramo, 2011) y potencian la comprensión de lo rural como un *territorio, una población, un símbolo* donde confluyen distintas prácticas, saberes, sujetos e instituciones.

Ahora bien, el modelo Escuela Nueva contempla en su componente curricular unas intenciones para “la formación de los y las estudiantes, especialmente del sector rural” (FEN, 2016, p. 40). Con este propósito, define los siguientes ejes transversales: Cuidado de la salud e higiene, Cuidado del ambiente, Emprendimiento y Proyecto de vida y Formación democrática y ciudadana (FEN, 2016, p. 40), los cuales se relacionan de manera horizontal con las distintas áreas.

Frente a esto, nos dimos a la tarea de analizar en las Guías de Aprendizaje la presencia de dichos ejes y sus relaciones con los temas y las actividades propuestas. Al respecto, los análisis nos muestran que estos ejes no están claramente referenciados ni en la estructura de la Guía, ni en las

instrucciones que se le ofrecen al maestro para el trabajo con el modelo. Muestra de ello, es que los ejes transversales se enuncian sin un desarrollo que amplíe cómo se entiende cada uno y sin una justificación de por qué se eligen estos y no otros como parte del currículo para la escuela rural primaria de nuestro país. Estas reflexiones nos permiten problematizar la categoría de lo rural como un asunto particular referenciado desde el componente curricular del modelo, el cual ha sido configurado históricamente para atender las necesidades específicas de la escuela rural, es decir, el modelo Escuela Nueva existe porque existen los contextos rurales, sin embargo esta categoría no se desarrolla con amplios fundamentos, sino que queda ubicada como una nominación difusa en un lugar común de constantes referencias, desde el cual se hace complejo considerar las distintas configuraciones de lo rural en el contexto colombiano.

A modo de conclusión, consideramos que es necesario preguntarse por los materiales educativos que se convierten imprescindibles y centrales para la educación, que en nuestro caso de análisis fue clave en análisis del componente curricular y en él las Guías como dispositivo que presenta, privilegia, instalan maneras de ser maestro, alumno y escuela rural. Así mismo, se estandariza las dinámicas de la escuela rural al definir qué saberes son válidos para circular en ella, y que son justificados desde la necesidad de mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas rurales primarias del país desconociendo las posibilidades de trascender un currículo técnico y desarrollar/construir materiales escolares desde la categoría de multigrado desde su lectura didáctica y pedagógica

Las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva son, entonces, los portadores de ese currículo y el mecanismo pensado para llegar a los alumnos e incluso a las familias. Son objeto y contenido, objetos disciplinadores, a partir de los cuales se autorizan y invisibilizan conocimientos y prácticas, contenidos que vehiculan una concepción de formas de ser y habitar el mundo válidas en una determinada época y contexto. Es en este sentido, las Guías de Aprendizaje se constituyen en interpretaciones que responden a intereses. Como afirma Goodson (2001), el currículo es un mecanismo de diferenciación social (no necesariamente económica), en el que se delimitan los conocimientos que deben ser enseñados para un determinado sujeto y sociedad. El currículo que, según el mismo autor, no es neutro, por el contrario, se constituye en un artefacto social y cultural para lograr determinados objetivos en la escolarización.

En el programa Escuela Nueva, los Guías de Aprendizaje configuran la vida escolar y se constituyen en el currículo oficial. Son el currículo definido para la educación primaria en contextos rurales y, que en palabras de Escolano (1997), se constituyen en un producto escolar específico con el que se configuran unas prácticas y discursos en las dinámicas de la escuela primaria rural. Es así que las Guías como dispositivos que desde su estructura y presencia configuran las dinámicas de la escuela que en palabras de Apple (1993) “no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos». Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales” (p.109).



Capítulo 5. La cotidianidad de la escuela rural multigrado: la puesta en escena del componente curricular y las prácticas de enseñanza

“La educación es mucho más controlable cuando el profesor sigue el currículo o plan de estudios oficial y los estudiantes actúan como si solo repitieran las palabras del profesor”

Freire y Shor (2014)

En este capítulo describimos algunas escenas de la cotidianidad de las escuelas rurales investigadas desde el currículo puesto en acción, y el orden de la enseñanza. Para ello, retomamos los saberes y las prácticas que el maestro *Leo* y la maestra *Margarita* llevaban a cabo para el trabajo en el aula multigrado. Para lograr este propósito retomamos algunos de los procesos reflexivos, saberes y prácticas del trabajo en el aula por parte de los maestros participantes en el estudio, considerando las observaciones y las entrevistas realizadas en el trabajo de campo de cada una de las escuelas rurales visitadas.

Este trabajo de caracterización implicó concebir el ejercicio del maestro y la maestra como una reflexión sobre su práctica de enseñanza, en la que la toma de decisiones frente a: las actividades, los temas de enseñanza, al uso de los materiales y las formas de agrupar a sus alumnos fueron fundamentales para la comprensión de la cotidianidad escolar. Para ello, nos ocupamos de analizar algunas prácticas de enseñanza en relación con el componente curricular del modelo Escuela Nueva desde lo que acontece en relación con el uso/presencia de las Guías de Aprendizaje; dispositivo que se constituyen en el principal material a través del cual se organiza el currículo (Kline, 2002; Little, 1995; Pridmore, 2007, entre otros) y que, por tanto, hace presencia en la *cotidianidad de la escuela primaria rural multigrado* bajo el modelo Escuela Nueva para (re)configurar los modos de ser escuela rural.

Considerando que este maestro y esta maestra enseñan en una escuela rural primaria multigrado bajo el modelo Escuela Nueva, encontramos que tanto *Leo* como *Margarita* deben responder a algunas implicaciones de funcionamiento del mismo modelo. Por ejemplo, es importante abordar y trabajar sobre a las “indicaciones curriculares- currículo pre-escrito” del modelo Escuela Nueva para la enseñanza. No obstante, los maestros a la hora de concebir, planear,

poner en escena su enseñanza, también tienen en cuenta las características y particularidades de su escuela, la relación con el contexto, la heterogeneidad de sus estudiantes y la construcción de condiciones para el trabajo en clase.

Centrar la mirada en las distintas dinámicas que acontecen desde la organización del trabajo de clase en relación a la construcción/negociación de sentidos, significados y de saberes entre los estudiantes y los profesores desde el componente curricular del modelo Escuela Nueva, posibilitó comprender el currículo como discurso y como práctica. Es así que, bajo la concepción del *enacted curriculum* (*currículo actuado*) fue que concebimos lo que acontece en la escuela rural multigrado, aquello que ocupa el tiempo escolar desde las decisiones tomadas (Gimeno, 2003), las puestas en escena, el acontecer, el currículo puesto en acción en las prácticas de enseñanza, en la sutileza de la cotidianidad del aula. En este sentido, el aula multigrado, su organización y lo que acontece es configurada gracias a las decisiones y acciones promovidas por los maestros, a la presencia y actuaciones de los alumnos, así como a las relaciones entre ellos (maestros/alumnos-alumnos/alumnos) y de ellos con los materiales escolares.

Es así que, identificamos lo que hemos nombrado como *rutinas/momentos* desde los que generalmente se llevaba a cabo un día de clase en el aula multigrado. Estos señalamientos muestran cómo las dinámicas oscilan entre lo propuesto por el modelo Escuela Nueva con la presencia y uso de las Guías de Aprendizaje y las acciones que, de manera deliberada, los maestros proponen y son apropiados por los alumnos en consonancia con sus reflexiones en relación a los propósitos de formación, los contenidos de enseñanza y las dinámicas necesarias para cada una de las condiciones de los contextos rurales. Por ello, re-construimos las rutinas/prácticas como dinámicas de las relaciones entre la maestra y el maestro con los alumnos y entre los alumnos, así como las relaciones de los alumnos y maestros con los materiales escolares. Ello se constituye en la vida escolar, desde la cual se encuentran escenas donde las decisiones, las acciones, los saberes que se disponen se constituyen, en sentido amplio, en el currículo; entendido éste como aquello que se dispone para que circule y habite la escuela, como aquello que es “construido, negociado y renegociado” (Goodson, 2003).

1 8 0 3

Es así que, bajo estas líneas de trabajo analizamos cuatro momentos en los que agrupamos elementos de lo cotidiano de la experiencia escolar, los rituales propios de las escuelas rurales multigrado que, desde su complejidad y particularidad, los cuales nos permiten describir e identificar relaciones y, a su vez, elementos particulares de la experiencia de las dos escuelas rurales bajo el Modelo Escuela Nueva.

En este sentido, a continuación, describimos cada uno de los momentos, retomando las observaciones realizadas, las cuales tienen un estatuto de miradas construidas por y con la presencia de quien investiga y el diálogo en la escuela con sus actores desde el reconocimiento de sus dinámicas, con el objetivo de comprender las maneras en que se desarrolla y se configura el currículo en el modelo Escuela Nueva desde cada una de los CER con los que llevamos a cabo la investigación. Señalamos en este punto el hecho de construir miradas, precisando que la presencia de quien investiga, aun cuando tenga unos principios metodológicos, ontológicos y epistemológicos que procuren cuidar las particularidades del escenario que investiga, genera unos efectos y reacciones ante quienes observa y escucha. En primer lugar, presentamos la llegada a los CER, en segundo lugar, exponemos la introducción al trabajo escolar con el propósito de ampliar en relación a los modos de existencia de las dinámicas escolares de forma individual, por grupos y grados y, finalmente, abordaremos aquellos momentos que hacen referencia al cierre del trabajo escolar.

5.1 Momento de llegada o de los buenos días.

La jornada escolar en la escuela del Páramo, -un lugar donde el verde de las montañas se une con el cielo y se siente el frío intenso gracia a los vientos que envuelven la escuela proveniente del Páramo del sol-, inicia con la llegada de los alumnos, después de caminar en promedio dos horas. En este lugar son recibidos los niños y las niñas por la maestra que, al verlos, les saluda por sus nombres y les invita a entrar y “pasar un lindo día”. Siendo las 7:45 de la mañana ingresan al salón, el cual está organizado por mesas de acuerdo a cada grado desde preescolar a quinto de básica primaria.

1 8 0 3

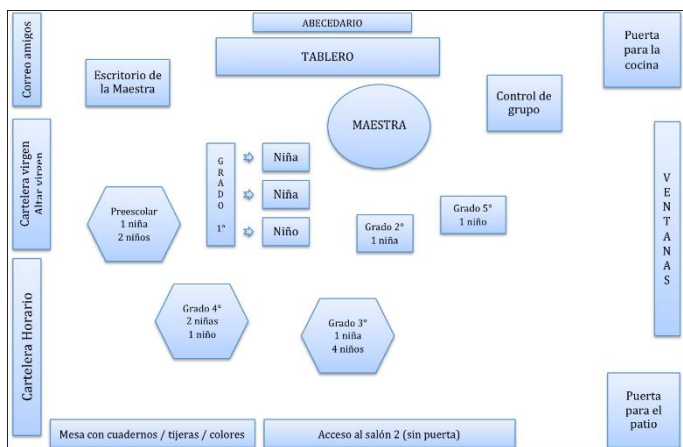


Imagen 10. Salón 1. Escuela El Páramo

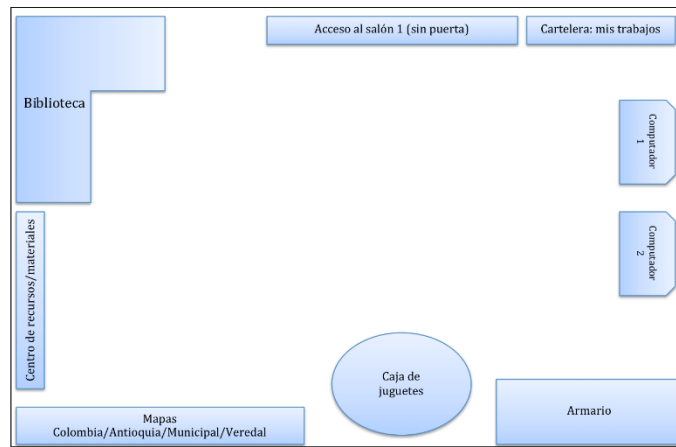


Imagen 11. Salón 2. Escuela: El Páramo

Estos dos esquemas construidos de la Escuela el Páramo nos permiten identificar que el lugar cuenta con dos salones que se comunican entre sí. En el salón 1, que también nombramos como Salón Principal durante el trabajo de campo, transcurren principalmente las acciones de los *Cuatro Momentos* que desarrollaremos en este capítulo. Este espacio cuenta con el tablero, el escritorio de la maestra y las mesas de trabajo de los alumnos; objetos materiales con los que se configuran y se llevan a cabo escenas del acontecer del orden de la enseñanza y de las relaciones entre la Maestra y los alumnos. En el caso del Salón 2 se encuentra el Centro de Recursos-Materiales (CRA), los computadores, la biblioteca y los juguetes. Estos objetos no están presentes todo el tiempo en las dinámicas de la Escuela, los alumnos, en su mayoría, ingresan a este espacio por materiales que deben llevar al Salón 1, excepto los alumnos ubicados del grado preescolar que por disposición de la maestra Margarita les indica que el “juego libre” lo realizan en este espacio.

Los alumnos se ubican en los lugares establecidos de acuerdo al grado al que pertenecen. Luego, entre los alumnos y la maestra realizan la oración dirigida a la *Virgen María*, recuerdan y escriben la fecha en el tablero y cantan juntos el himno a la Escuela Nueva. La oración es una acción que por decisión de la maestra se constituye en una característica de la escuela; es un rito de inicio que Margarita referencia fue transmitido en su Escuela Normal, institución en la que se formó como maestra. De igual forma, encontrarnos con el canto del himno de Escuela Nueva nos deja ver el reconocimiento que la maestra logra con los elementos que propone las orientaciones de Escuela Nueva; se constituye en un referente de identificación, en un ritual que para la maestra “representa lo particular de su escuela, de su trabajo” y “permite que los niños valoren su escuela”.

Posterior a la celebración de la oración y el himno, uno de los alumnos se ubica frente a sus compañeros y, con una regla de madera, señala las letras ubicadas sobre el tablero, pidiendo a los demás que las pronuncien en voz alta una a una. Mientras tanto, la maestra se mueve en dos espacios del escenario escolar. Por unos instantes se encuentra sentada en su escritorio y, por otros, se desplaza a la cocina para preparar el agua panela, buscando adelantar el desayuno de sus alumnos mientras la “señora del restaurante” encargada de esta tarea llega al CER.

Observar el momento de *Llegada o buenos días* es vivenciar una secuencia de actividades lideradas por los alumnos, no solo de quienes llevan a cabo la oración y el canto y/o la actividad de reconocimiento del abecedario, sino también de todos los alumnos que les siguen y les responden a las orientaciones, reconociendo en sus compañeros el liderazgo para llevar a cabo las acciones formuladas al inicio de la jornada por la maestra para ser desempeñada por uno de ellos. Así mismo, es importante este momento para comprender la cotidianidad de una escuela rural multigrado, considerando que todos los alumnos, independientemente de su grado, participan de las actividades como un solo grupo, indistintamente del nivel en el que se encuentren.

Esto es un elemento diferenciador, es una característica del currículo puesto en acción, en el que las tareas que se desarrollan al inicio de la jornada escolar son articuladas con todo el grupo. Aquí la clasificación por edad o por grado no determina la participación de los alumnos, sus relaciones (alumno con alumno) y las relaciones entre alumnos y maestros. Por ello, planteamos que es en este momento en el que el multigrado es visible en las prácticas pues, gracias una misma actividad, los alumnos se relacionan desde sus acciones y no desde su pertenencia a un grado. Esta agrupación es una construcción de la maestra, una muestra del funcionamiento del multigrado comprendido desde el agrupamiento de “un grupo de niños de diferentes edades y grados compartiendo situaciones didácticas y, por lo tanto, los saberes que allí circulan” (Bustos, 2011, p. 74). Al respecto, la maestra Margarita expresa: “*este momento incluye a todos y hace que se pueda atender a todos los niños*” y así “*aprovecho el tiempo escolar para la convivencia entre los niños de diferentes edades*”. Luego, para finalizar el momento de “Llegada o buenos días”, la maestra se ubica frente a sus alumnos y les indica que de acuerdo al horario (organización del tiempo escolar),

iniciarán el trabajo escolar con el área definida, por lo que deberán sacar sus cuadernos y escuchar sus indicaciones.

Por su parte, en la *Escuela de la Montaña*, la jornada escolar inicia a las 7:30 am. El maestro Leo llega antes al CER, abre la escuela, se prepara un café y espera a sus alumnos, quienes llegan luego de caminar una hora o de transitar la zona en bicicletas. El maestro *Leo* recibe a sus alumnos en el salón de clase, les saluda por sus nombres y les invita a sentarse en sus sillas para “iniciar la jornada de trabajo”.

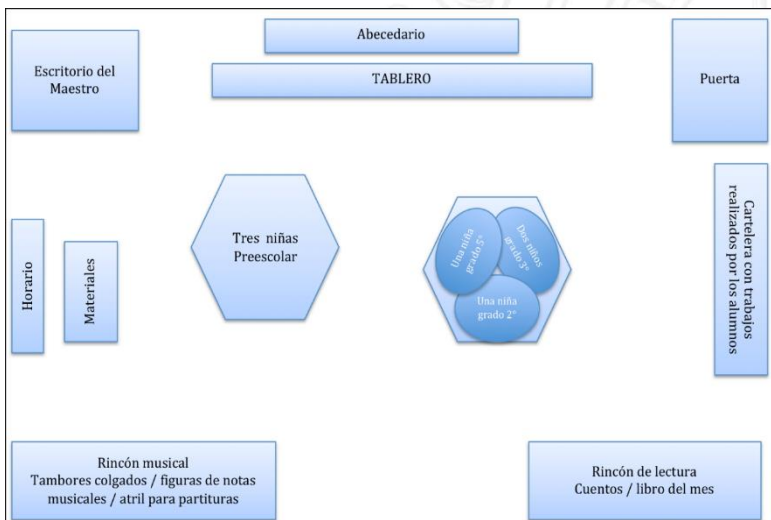


Imagen 12. Salón Escuela La Montaña

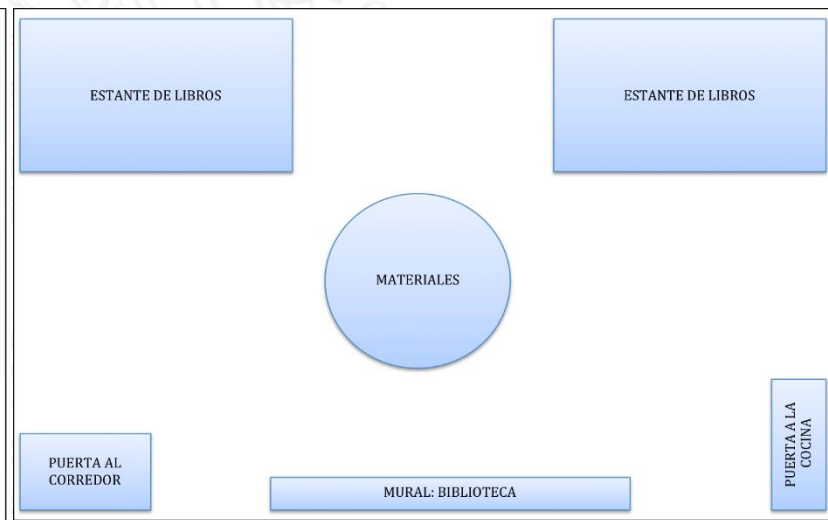


Imagen 13. Salón Biblioteca Escuela: La Montaña

Los alumnos ingresan y se ubican en sus sillas -en medio de risas y palabras que intercambian entre ellos-, mientras el maestro toma un libro de un “rincón del salón” e inicia la lectura en voz alta. Esta lectura es una acción que día a día acompaña el inicio de la jornada escolar. Al respecto, el maestro dice: *“generalmente leemos, yo siempre trato de leerles algo a los muchachos porque eso es un vacío que tienen todos los niños, todos no, pero muchos niños en la ruralidad”*. En ocasiones, el maestro le entrega el libro a alguno de los alumnos para que ellos comiencen la lectura, lo que se ve como una acción que *“motiva y mejora los procesos de lectura y escritura en sus alumnos”*, acciones no indicadas desde el modelo, ni presentes en las Guías, que consideramos como prácticas cotidianas que visibilizan la perspectiva de un maestro reflexivo con decisiones en y para su enseñanza como profesores constructores del currículo.



Imagen 14. Rincón de lectura de la Escuela La Montaña

Durante el proceso de lectura, el maestro realiza ejercicios de predicción y/o inferencia, los alumnos participan en voz alta en medio de risas y movimientos en el espacio del aula, donde interactúan entre ellos. Luego de la lectura de un par de páginas, el maestro les dice a los alumnos que pronto conocerán el final de la historia y comenzarán otra elegida por otro alumno, y así darán continuación a este ritual como primer momento de la jornada escolar. Posterior a esto, el maestro escribe la fecha en el tablero y un alumno señala con una regla las letras del abecedario que se encuentran ubicadas en este mismo lugar. De esa manera, los demás alumnos, de manera conjunta, pronuncian en voz alta cada letra del abecedario y la fecha del día que fue escrita por el maestro.

Es así que, desde nuestra perspectiva, el inicio de la jornada escolar en la *Escuela La Montaña* nos muestra un ritual construido por el maestro, el currículo puesto en acción, sus acciones cotidianas muestran un interés por acercar a los alumnos a la lectura en voz alta. Su apuesta por la comprensión lectora es una particularidad de la dinámica cotidiana en la que leemos dos elementos claves. El primero es que en la configuración de espacios de trabajo desde el multigrado se intenciona y se lleva a cabo una actividad en la cual todos los alumnos, independientemente del grado, participan desde un tiempo llamado monocrónico, referido a las acciones destinadas a todo el grupo (Bustos, 2014). El segundo elemento nos muestra el lugar del maestro en la propia construcción-decisión de la enseñanza, el maestro desde su autonomía y apuesta formativa configura la cotidianidad escolar, sin que ello se encuentre directamente expresado en los fundamentos del Modelo Escuela Nueva, asunto que desde nuestro lentes de análisis deja ver elementos de las teorías críticas del currículum, desde las que el maestro es quien construye el currículo posicionado desde su saber y su acción. La decisión del maestro *Leo* de consolidar el ritual de lectura en voz alta de manera constante y con todos los alumnos nos permite

ver el multigrado operando. En este rito de lectura todos los alumnos participan y son tenidos en cuenta desde elementos formativos que no aluden a la clasificación por edad y por grado, sino que relaciona a todos los integrantes del CER.

De igual forma, la configuración de la *Escuela de la Montaña* como un espacio para y desde la lectura, también lo vemos en el interés del maestro Leo por construir una biblioteca escolar, entendida como un espacio que permita y posibilite la relación cercana y constante de los alumnos con los libros que no se agota en un estante con libros. Al respecto, el maestro *Leo* nos expresó: *“lo que hice fue que -como allá se supone que las escuelas rurales tienen un apartamento para el docente-, lo que hice fue adaptar eso como biblioteca, me conseguí una estantería, puse todos los libros de la Colección Semilla ahí y pintamos un mural-biblioteca con todo el asunto, realmente es una decisión mía, no es que te lo hayan impuesto”*. Por ello, decimos que el espacio construido por el maestro *Leo* como biblioteca escolar es una muestra de la autonomía de él como maestro, las posibilidades que él encuentra para construir *con* y *desde* la lectura de su contexto, de sus condiciones particulares y de las transformaciones que se proyectan. Este espacio de biblioteca escolar trasciende lo estrictamente propuesto por el modelo Escuela Nueva y se consolida como un escenario particular llevado a cabo por el maestro.

Luego, para finalizar el momento de “Llegada o buenos días”, el maestro les indica a los alumnos sacar sus cuadernos para iniciar el trabajo respectivo. El maestro señala que iniciarán con el área de ciencias sociales. Un alumno por grado se pone de pie y toma las Guías respectivas que ubica sobre las mesas del salón. Llama la atención que, aunque el horario se encuentra visible en el aula de clase, éste no se constituye definitivamente en la ruta que el maestro sigue en la cotidianidad escolar. Él considera que, dada las dinámicas de la escuela rural, *“el quehacer diario no está dividido o segmentado por tiempos, sino más que todo por la necesidad; la necesidad del estudiante y de los propósitos que tengamos para ese día. Entonces, si estamos trabajando en un área y el trabajo toma más tiempo que el del horario establecido, yo dejo que lo terminen, y también estoy atento al cansancio de los niños, a las ganas, el deseo de hacerlo. Entonces sí, más o menos digamos que esos tiempos se manejan así.”* Con ello vemos que el horario definido desde

la Institución Educativa⁵ que para llevarse a cabo en la Escuela de la Montaña contempla la distribución de las áreas obligatorias de acuerdo a la Ley 115 de 1994 en minutos para ser trabajadas. Este horario escolar indica “la cantidad de tiempo que se dedicará a cada materia” (Gimeno, 2008, p. 60), lo que nos presenta una idea de tiempo que anticipa unas actividades de enseñanza de acuerdo a la organización prevista, unas acciones esperadas de parte del maestro y de los alumnos. Es así que el tiempo escolar es entendido como un “tiempo estructurado o “disciplinario”, que es lo que está más generalizado y es una concepción del tiempo externa”. (Rodríguez, 2009, p. 1).

Ahora bien, el maestro Leo desde el conocimiento de su escuela, de sus alumnos y sus apuestas formativas se distancia de ese tiempo escolar predefinido y reconoce, valora y explicita la confluencia de “distintas temporalidades que actúan simultáneamente en las escuelas multigrado (Santos, 2011) en la cotidianidad escolar. Por ello, al visibilizar como parte de las dinámicas de la escuela, la existencia y conexiones de las distintas temporalidades, el tiempo escolar en la escuela rural multigrado de la Montaña transita entre lo dispuesto en el horario escolar y las consideraciones del maestro. Las acciones reconocidas y a la vez propiciadas por el maestro instalan rituales y dinámicas de un trabajo singular de la cotidianidad escolar que sobrepasa el tiempo escolar predefinido y permite comprender que “las tareas de enseñanza y las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes son acciones que necesitan su tiempo para realizarse o desplegarse normalmente”. (Gimeno, 2008, p. 104).

5.2 Momento de Introducción al trabajo escolar

Pasando a un segundo momento de los tiempos escolares, identificamos un tránsito al momento que hemos nombrado “Introducción al trabajo escolar”. En el que, en el caso de la *Escuela el Páramo*, la maestra privilegia su voz, su puesta en escena, para presentar el tema o

⁵ El marco del proceso de Fusión en Colombia está dado por la reforma del sector educativo realizada desde la Ley 715/01, la cual consistió en la introducción de una nueva figura, denominada institución educativa que, por lo general, presentaba 2 características: (i) ofrecer todos los grados, desde transición hasta grado 11; y, (ii) estar conformada por más de una sede.

temática del área respectiva. Ella expone conceptos claves que transmite a los alumnos de manera general, mediante una actividad en la que procura “incluir a todos” y les permite a los niños y las niñas del CER compartir los saberes alrededor del tema.

Lo anterior se muestra en uno de los espacios observados de la clase de matemáticas. En una de las observaciones hallamos que

La maestra Margarita se ubica frente a sus alumnos y, escribiendo en el tablero unos números, les pide que los nombre en voz alta. Los alumnos de tercero, cuarto y quinto los leen rápidamente, mientras los niños y niñas de preescolar, primero y segundo les escuchan y luego los nombran. La maestra luego nombra a un alumno del grado tercero para que salga al tablero y realice una suma. Por su parte, los demás alumnos (de preescolar a quinto), cada uno sentado en la ubicación correspondiente observa lo que su compañero realiza. La maestra espera que el alumno termine la operación, la revisa, le agradece y luego explica la suma realizada por el alumno mediante el ábaco. Aquí todos los alumnos están mirando hacia el tablero y en voz alta acompañan la explicación que lidera la maestra, mientras resuelven la operación matemática.

Como se puede apreciar en este fragmento de clase, la maestra estableció una actividad articulada como preámbulo para el desarrollo del tema a trabajar. Con esta acción, consideramos que la maestra intencionó una actividad de enseñanza en la cual estaban todos los alumnos de la básica primaria “incluidos” alrededor de la explicación de la maestra. El currículo puesto en acción desde esta situación muestra la importancia que para la maestra tiene el trabajar con los niños de diferentes grados de manera simultánea. Es la maestra quien decide y propone realizar un trabajo conjunto, en el que la categoría del multigrado se visibiliza como una posibilidad de enseñar a distintos grados desde una misma intención formativa. Para el caso de la *Escuela del Páramo*, en la clase del área de matemáticas se pone en funcionamiento el trabajo desde el multigrado en el desarrollo del pensamiento matemático, el cual requiere, de manera frecuente, la voz de la maestra, su palabra, su explicación. Aquí señalamos como elemento importante el lugar de la maestra en la dinámica escolar, es ella quien, desde una forma expositiva y usando el tablero de forma recurrente, media la relación de los alumnos con el saber.

Por su parte, en la Escuela Rural de la Montaña, el momento de *introducción al trabajo*, parte en considerar que el maestro planea sus clases a partir del trabajo por proyectos de aula. La planeación por proyectos el maestro la realiza considerando desarrollar un proyecto por cada periodo académico, así que al año lleva a cabo cuatro proyectos que corresponden a los cuatro periodos académicos. Así, el trabajo en el proyecto cada día contempla el desarrollo de actividades que son introducidas por el maestro. Él, con una explicación presenta/ desarrolla el propósito del trabajo y las actividades que los alumnos deberán realizar.

Al respecto, nos encontramos en el tiempo en que estuvimos en la escuela con el desarrollo del proyecto: “Conozcamos Nuestra Vereda”. Leo se ubica frente a los alumnos delante del tablero e inicia explica la importancia de conocer el territorio en que se encuentra la escuela y en el que ellos viven. Les dice a sus alumnos que: *“conocer las raíces permite situarnos en el mundo y les ayudará a comprender la historia de sus familias que es, a la vez, la historia de cada uno de ustedes. Entonces, durante la semana trabajaremos en la construcción de una maqueta que represente su casa, también contaremos la historia sobre cómo cada una de sus familias llegaron y/o construyeron sus casas”*. Con estas palabras los alumnos inician sus maquetas con distintos materiales ubicados en el salón y logran compartir algunas historias sobre su familia.

El maestro Leo nos cuenta que centra su trabajo en la construcción de proyectos que llama como “transversales”, desde los cuales intenciona el desarrollo de las distintas áreas del saber. Por ello, realiza la planeación de su enseñanza considerando los temas a trabajar de cada área y para cada grado y, de esa manera, define la temática del proyecto y las relaciones entre las distintas áreas, así como los propósitos de formación y las actividades a desarrollar con los alumnos. El maestro nos dice: *“Yo hago una planeación muy buena de los proyectos transversales y eso se desarrolla mientras se desarrollan las áreas normales pues del currículum”*. El trabajo por proyectos se evidencia en este momento de la cotidianidad escolar; el maestro lo lleva a cabo disponiendo del horario establecido para la escuela, se proponen actividades en las que los alumnos comparten en el aula, interactúan entre ellos y con el maestro, así como la integración de las familias. Esto nos muestra la importancia del trabajo del maestro Leo en términos curriculares, pues con su apuesta de trabajar por proyectos se distancia del conocimiento parcelado y de la lógica

disciplinar que ha estado presente históricamente en el currículo (Carbonell, 2015) y que se encuentra en la organización y definición del componente curricular de Escuela Nueva.

El trabajo por proyectos lo leemos como un momento potente del trabajo multigrado, donde la construcción, el acercamiento al conocimiento se lleva a cabo desde la cooperación y la integración a propósito de un tema de interés para los alumnos. Así mismo, el trabajo por proyectos se constituye en una forma particular de la enseñanza, es el currículo puesto en acción que posibilita las relaciones entre los saberes y rompe con la organización gradual instalada en los referentes de educación primaria rural en Colombia. Es así que comprendemos que el trabajo por proyectos se constituye en una vía para propiciar/potenciar en las aulas de la educación primaria rural el multigrado, entendido como una perspectiva didáctica y/o curricular ha sido desarrollado por distintos autores (v.g. Bustos, Litte, 1995; Ezpeleta y Weiss, 2002) desde una perspectiva didáctica alternativa que permite articular los saberes y desarrollar los contenidos definidos para la educación primaria mediante proyectos. Esta consideración se hace teniendo en cuenta que el currículo que se planea debe sobrepasar la organización escolar por grados que, además de clasificar por edades a los alumnos, realiza una parcelación de los saberes que impide el desarrollo del pensamiento y la creación de propuestas curriculares para la educación rural considerando sus condiciones y potencialidades educativas y pedagógicas, como es el caso del multigrado.

Desde lo anterior, planteamos que la decisión y puesta en acción de los maestros en pensar y desarrollar acciones de manera articulada para introducir el trabajo en el desarrollo de la jornada escolar se encuentra en tensión con las disposiciones y planteamientos que tiene el modelo Escuela Nueva frente a la labor del maestro. La tensión la leemos en dos direcciones, la primera, en relación con las instrucciones que desde el componente de capacitación de maestro de Escuela Nueva se presenta, pues este contempla una serie de recomendaciones centradas en el uso de las Guías como el eje de trabajo fundamental del maestro de acuerdo a los grados y las áreas definidas. La segunda, en relación a las consideraciones que se presentan de la labor del maestro, entendido como acompañante de los alumnos, nos presenta que la enseñanza no es la labor central de los maestros ni está contemplado desde el componente curricular que se concreta en las Guías de Aprendizaje de acuerdo al área que se encuentra estipulada en el horario.

El trabajo con las Guías a su vez será el que se tenga en consideración en cada una de las escuelas. Por el contrario, en el caso de las dos escuelas, el maestro desde cada una de sus consideraciones introduce el trabajo sin Guías; son ellos desde su saber quiénes instalan el trabajo que tendrán que desarrollar sus alumnos y desde el cual no se encontró un centramiento en el trabajo con las Guías, sino un currículo puesto en acción desde el lugar del maestro y por tanto una focalización en la enseñanza. Este análisis lo realizamos siendo concededores de los privilegios que el modelo tiene hacia la presencia, construcción e implementación de las Guías para una enseñanza centrada en grados y que, a su vez, nos presenta una concepción de maestro en y para los contextos rurales un tanto restringida a la relación con el material del modelo.

Nos referimos entonces que la mirada al maestro desde los planteamientos de Escuela Nueva, nos presenta un maestro dispuesto necesariamente a la implementación de unas Guías que le consideran como un profesional “reproductor” que requiere de apoyo para ejercer su labor, labor que no implica la planeación y que invisibiliza el lugar del maestro como construcción de su propia enseñanza y del currículo. Al respecto hallamos en nuestras conversaciones un registro que expresa: “... *era más importante que el maestro adapte el material; le queda más fácil que construirlo de cero; imagínate el tiempo que gastan los pobres docentes* (el subrayado es propio) *en esta cosa de estas programaciones, planeaciones, se va todo el tiempo en planeaciones*”. Como lo señalamos, esta mirada a los maestros y específicamente a su labor es distante al trabajo que llevan a cabo la maestra *Margarita* y el maestro *Leo*, quienes se sitúan como maestros rurales en el modelo Escuela Nueva desde las relaciones con el saber y desde la propia construcción de su labor, lugar que valoramos desde nuestro análisis porque nos permite ver un maestro como investigador desde la construcción curricular, un maestro que posee una actitud reflexiva sobre su enseñanza, una “actitud investigadora entendida como una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Stenhouse, 1991, p. 211).

5.3 Momento de trabajo por grados, por grupos, individual

Ahora bien, continuando con la descripción de la jornada escolar en la escuelas multigrado, pasamos al tercer momento que hemos nombrado: “Trabajo por grados, por grupos, individual”. En el caso de la Escuela el Páramo, la maestra *Margarita* despliega acciones para atender de manera

diferenciada a cada grado, teniendo en cuenta lo dispuesto en las Guías de Aprendizaje. Este aspecto nos muestra cómo se da cuenta del currículo planeado/estipulado para la educación básica primaria desde los planteamientos de los formuladores del modelo Escuela Nueva. Al respecto, vimos como la maestra indicaba a cada grado la unidad de la Guía de Aprendizaje a trabajar. Si bien los alumnos en su mayoría tenían claro donde deberían seguir en el desarrollo del material escolar, *Margarita*, de manera general, explicaba a grandes rasgos y a cada grado por separado, en qué debían trabajar. Además, expresaba la relación que tenía el desarrollo de la unidad de la Guía con lo abordado en el momento: de Introducción al trabajo, explicación general.

En este momento de trabajo, el aula multigrado se transforma con dinámicas graduadas. Se dibujan paredes invisibles al interior del aula, estableciendo prácticas diferenciadas para cada grado. La maestra organizaba el trabajo retomando su planeación –visible sobre su escritorio-. Se dirige, en principio, hacia las mesas en las que se encuentran ubicados los niños y niñas del grado 3ro y 4to y allí presenta indicaciones para que los alumnos realicen el trabajo escolar centrado en las Guías de Aprendizaje.

Aquí un fragmento de lo observado en una clase de matemáticas que ejemplifica lo anterior:

... La maestra tiene en su planeación estipulado qué páginas de la guía deben trabajar los alumnos. Desde lo propuesto, pidió a los alumnos del grado, 3ro, 4to y 5to que resolvieran las páginas de la Guía de Aprendizaje del área de matemáticas. Es así que un alumno de 3ro, otro 4to y otro de 5to, nombrados como “monitores”, toman las Guías de Aprendizaje de la biblioteca y, ubicándola en el centro de cada mesa de trabajo, los alumnos inician el desarrollo de las actividades en sus cuadernos de acuerdo a lo propuesto en el texto de matemáticas.

Después, la maestra continúa su desplazamiento hacia el alumno del grado 5to, quien por sí solo ha tomado la Guía de Aprendizaje del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) y se encuentra sentado realizando lo dispuesto en el material. Con respecto a este grado, la maestra intercambia unas miradas con el alumno, observando el desarrollo de las actividades propuestas por la Guía en su cuaderno y continúa su desplazamiento para concentrar su trabajo con los alumnos del grado primero.

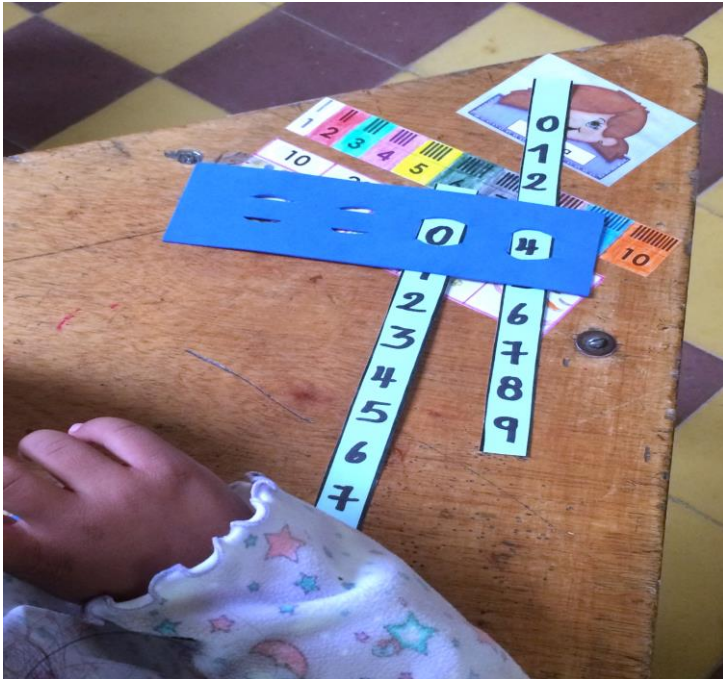


Imagen 15. Uso de material concreto para la enseñanza del valor posicional

Al terminar esta actividad, la maestra continúa con los alumnos de primero y la alumna de segundo. El tema central es el valor posicional. *Margarita* se ubica frente a los alumnos, quienes se encuentran sentados uno detrás del otro y escuchaban las palabras que ella nombraba, mientras recibían un material que no hace parte del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) indicados por el modelo Escuela Nueva, sino que, en palabras de la maestra, fue necesario su construcción para que *“los niños desde el material concreto empiecen a comprender el valor posicional del número. Además, debo estar más tiempo*

con el grado primero porque ellos aún no saben leer y escribir; por lo cual, no es posible que trabajen en la Guía de Aprendizaje sin mi explicación”.

En este momento, los alumnos de preescolar se desplazan al salón contiguo donde se encuentran los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) de las distintas áreas, los niños toman materiales - juegos y se ubican en el suelo y allí pasan un tiempo en lo que la maestra nombra como “juego libre”, mientras ella está en el otro salón con los demás alumnos. Así mismo, la maestra señala que el trabajo con los alumnos de *“preescolar es más clase magistral o juego porque decir que voy a darle los módulos, no se puede. Ya avanzaditos, por ahí en septiembre-octubre, cuando ya los niños saben leer un poquito, si saben conceptos, si saben seguir instrucciones...”*. Además, la maestra plantea que si bien existen las Guías para preescolar, desde sus consideraciones no las retoma, porque ellas solo se centran en *“actividades de mucho coloree, coloree, coloree. Entonces, no. Está el módulo del docente y está el cuadernillo de trabajo del estudiante. Entonces el módulo del docente si trae las actividades, la canción que se debe de hacer...Pero en realidad lo que los niños deben de hacer diario es colorear.”* Con esto, nos interrogamos por las consideraciones que el modelo tiene frente al grado preescolar en y para los contextos rurales y en el multigrado. No son claras en los fundamentos las perspectivas de trabajo, es más, considerando que el modelo fue construido inicialmente para la educación básica primaria, se hace necesario reflexionar sobre las

maneras en que se está haciendo presencia en las escuelas rurales los niños y niñas de preescolar, ¿desde qué perspectivas pedagógicas se asumen? ¿son necesarias igualmente las Guías para ellos? ¿qué lugar tienen el juego, el movimiento, las artes, la música para los niños de esta edad?

Con lo anterior, podemos comprender que la maestra *Margarita* dispone, pone en acción unas prácticas y unos saberes para atender de manera simultánea y diferenciada a cada grado, focalizando el trabajo en el material central del componente curricular del modelo Escuela Nueva: las Guías de Aprendizaje. Es aquí que tenemos el momento que nuclea el desarrollo de la clase, en el que, de acuerdo a la organización del tiempo en horas de clase, se abordan las áreas oficiales y así deviene una cotidianidad de la enseñanza de las asignaturas definidas para la educación básica primaria desde la organización de una escuela graduada. El currículo oficial se lleva a cabo transformándose de acuerdo a las decisiones, acciones y planeación de la maestra, quien considera que para el caso de los alumnos del grado primero se requiere de su presencia y explicación de las temáticas. Al respecto, *Margarita* expresa: “*un niño de primero no tiene las bases para coger la Guía, leer y seguir el paso a paso que le está pidiendo ahí. Entonces, los profesores optan porque ellos busquen actividades para fortalecer los procesos*”

Por su parte, en la Escuela Rural de la Montaña, el maestro cambia la dinámica del trabajo y pasa del desarrollo del proyecto transversal al “*desarrollo de las áreas normales pues del currículum*”. Aquí Leo les pide a los alumnos sentarse en sus lugares, tomar la Guía que corresponde al horario establecido y que se encuentra ubicado en una pared del salón de clases. Es así que los alumnos se ubican por cada uno de los grados, sentados en mesa de trabajo, ubican la Guía de manera que puedan verla para así iniciar el trabajo. El maestro, por su parte, se centra inicialmente en distribuir un material que deben pegar en sus cuadernos los alumnos de preescolar, ya que, para el caso de la Escuela de la Montaña no cuentan con Guías. Los alumnos de preescolar, inician



Imagen 16. Trabajo del grado preescolar en la Escuela de La Montaña

entonces el trabajo y pegan las imágenes y transcriben las palabras que allí aparecen, (como se puede ver en la fotografía), la transcripción la realizan incluso de palabras al revés. Con este caso, vemos que aquí no se evidencia un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, por el contrario, podríamos considerar esta actividad como un “aprestamiento” que, desde nuestra mirada, pone en tensión las apuestas y consideraciones de la educación inicial frente a los procesos de lectura y escritura. Ahora bien, no encontramos en el escenario de la relación con los alumnos del grado preescolar el trabajo con las Guías, incluso el maestro no hizo alusiones a ellas ni se observaron su presencia en las estantes. Esto nos reitera los vacíos que Escuela Nueva tiene frente a las apuestas educativas y pedagógicas para el preescolar en contextos rurales.

Si bien hasta este punto hemos identificado como trascurren algunas formas de trabajo en relacionan a ciertos grados, también hallamos cuatro perspectivas básicas de las dinámicas de la cotidianidad escolar de acuerdo a los análisis en los dos centros educativos rurales, las cuales serán presentadas a continuación. La primera que se refiere al trabajo separado para cada grado; otra, a las actividades conjuntas que implican la confluencia de los estudiantes de varios grados. Por su parte, en tercer lugar, reconocimos la organización gracias a las actividades individuales. Y, por último, identificamos que hay un trabajo referido a las actividades que se centran en la explicación de los maestros dirigida al conjunto de los alumnos o por grados.

5.3.1. Trabajo escolar para cada grado

El trabajo en esta primera perspectiva, los alumnos centran su actividad en realizar las indicaciones de la maestra y/o de las Guías. Esta modalidad funciona agrupando a los alumnos desde los grados definidos para la educación básica primaria. Aquí la presencia de la maestra y el maestro se centra en la *explicación*, no en relación a las áreas escolares sino en indicar a sus alumnos seguir las instrucciones presentes en las Guías. El trabajo por grado se genera desde agrupamientos de alumnos que se ubican conjuntamente en mesas escolares para el desarrollo de las Guías de Aprendizaje. Dichos agrupamientos generan una serie de “paredes invisibles” que al establecer divisiones al interior del aula, demarcan distancias y a la vez cercanía entre los alumnos. Las distancias las leemos desde la ubicación de los alumnos de acuerdo al grado, ello hace que los alumnos de grados distintos no convergen en el trabajo de aula y la cercanía se da entre los alumnos del mismo grado y a su vez desde una cercanía física que implica contar con alumnos de cada

grado, sentados muy cerca unos de los otros de manera que sea posible seguir la Guía y así escribir en el cuaderno lo que se requiera. Este espacio de aula posibilita el establecimiento de pequeños grupos de trabajo y a la vez nos muestra la triada, alumno- Guía-Cuaderno como una relación existente y constante en lo que refiere al trabajo escolar por cada grado, pareciera indicarse con dicha triada que el trabajo escolar definido para cada grado necesariamente pasa por considerar la Guía y desde ella se instala cómo actúa el alumno, es decir, qué instrucciones debe seguir para así finalizar lo establecido. Por su parte, el maestro y maestra caminan de un lado a otro, de manera constantemente se acercan a los distintos grupos de alumnos, intercambian gestos, miradas, palabras como: *“niños, por favor, concentrados cada uno en su trabajo, recuerden leer bien lo que les están pidiendo realizar”*, estas palabras se encuentran vinculadas al propósito de concentrar el trabajo en el desarrollo de las Guías por parte de los alumnos en sus cuadernos, asunto que tienen una función reguladora importante al constituirse en el objeto que al hacer seguimiento a la labor del alumno configura un maestro “supervisor” de las acciones del alumno.

En síntesis, en trabajo escolar por grado funciona triangularmente: la Guía muestra y establece lo que debe realizarse desde unas consideraciones legitimadas desde el mismo Modelo, por su parte, los alumnos llevan a cabo en su cuaderno unas disposiciones establecidas, unas formas de realizar unas “tareas” señaladas, es decir, unas formas de ser y actuar como alumno y, por último, tenemos a los maestros, quienes principalmente se relacionan con las Guías y con los alumnos de forma tangencial, pues su labor indicada se basa en “acompañar” a los alumnos y en conocer la Guía para indicar su cumplimiento por parte de los niños y niñas.

5.3.2. Actividades conjuntas. Confluencia de los estudiantes de varios grados

La segunda perspectiva implica la agrupación de los alumnos por criterios definidos por los maestros que no corresponden a los criterios de lo graduado. Los criterios se estipulan considerando los saberes a enseñar, las dinámicas del trabajo cooperado entre los alumnos, las acciones del maestro en la relación con los alumnos y con los saberes. Es así que nos encontramos con nominaciones a los alumnos que no están referidas ni a la edad ni a la organización de los grados, sino a la manera en que se relacionan entre los alumnos, como es el caso de los “padrinos”.

Los alumnos nombrados como padrinos se caracterizan por tener gran comprensión de los temas a trabajar y pueden acompañar a los otros estudiantes en la realización de las actividades, que no están presentes en las Guías, sino que son propuestas directamente por la maestra *Margarita* y el maestro *Leo* como parte fundamental de sus planeaciones y de la enseñanza. Planteamos así que estas actividades que nombramos de profundización son prácticas de enseñanza singulares, no homogéneas que intentan tomar distancia de lo "superficial" y "repetitivo" que resulta lo propuesto en las Guías. Este asunto es muy importante porque son los maestros, quienes desde el conocimiento y análisis de sus alumnos y de los contenidos y saberes que se ponen en circulación en el aula multigrado, definen las formas de trabajo y las actividades a realizar. Se trata de una organización que potencia el multigrado y rompe con la mirada y propuesta instrumental de la labor de los maestros como seguidores y aplicadores de unas Guías. Esta concepción del maestro como reproductor de un modelo nos devela una perspectiva de la enseñanza centrada en la planificación, desde la cual se comprende que la práctica es una aplicación de la teoría y se asume la profesión docente como un buen planificador (Litwin, 2015). Dicha perspectiva ha sido debatida y problematizada desde estudios a la cotidianidad escolar desde el currículo puesto en escena que conciben por su parte a la enseñanza tal como la analizamos desde el maestro *Leo* y la maestra *Margarita*, como una práctica, una reflexión que no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (Jackson, 2002).

Al respecto, nos encontramos en el aula de clase con la maestra *Margarita*, quién sobre su escritorio tiene una carpeta con hojas que revisa en repetidas ocasiones durante la jornada escolar. Allí se encuentra la planeación que contempla los temas a trabajar en cada una de las áreas, define la organización de las actividades y presenta qué se retoma de las Guías de cada una de las áreas. La maestra al respecto nos dice: *“yo reviso las Guías y defino qué retomo para el trabajo con los alumnos. En ocasiones las Guías repiten la misma unidad para los distintos grados, por eso yo defino qué páginas trabajar de las Guías y se las indico a los alumnos”*. Aquí vemos como elemento clave el hecho que la maestra rompe con la secuencialidad y linealidad de las Guías y propone otras maneras de trabajarlas. Así mismo, la maestra diseña y elabora material concreto para el trabajo en el área de matemática -tal como lo vemos en las siguientes fotografías- lo que establece unas configuraciones entre los alumnos y los alumnos y el material particular, desde el trabajo individual y el trabajo cooperado.

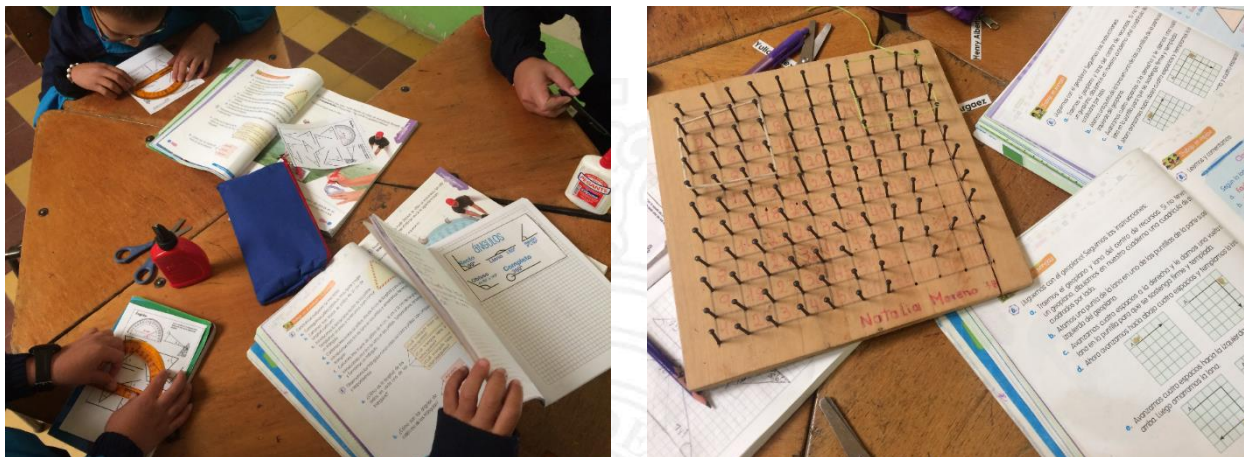


Imagen 17. Material concreto para el trabajo en el área de matemática, Escuela de la maestra Margarita

Otro de los aspectos significativos que se identificó en el trabajo de campo se encuentra en relación con la línea de lo que otros estudios o revisiones temáticas sobre la escuela rural han propuesto como potencia pedagógica en grupos multigrado. Con diferentes denominaciones encontramos a este proceso con el nombre de monitorización, alumno-tutor, tutorización o enseñanza mutua (Boix, 2011; Montero y otros, 2002; Bustos, 2010), se trata de la ayuda que un estudiante ofrece a otros en momentos puntuales de la jornada (generalmente son los alumnos ubicados en un grado mayor y/o edad ayuda a otro). Puede ocurrir que el alumnado de mayor edad colabore con el docente en esta tarea, favoreciendo también la creación de otras relaciones complementarias desde el origen mismo de la tarea escolar, además de las sociales y afectivas que generalmente afloran en el medio educativo (Bustos, 2013, p. 35)

Al respecto, nos encontramos en la *Escuela el Páramo*, por ejemplo, con que cualquier alumno de la clase, indiferentemente de su edad, puede tomar el rol de monitor y orientador para con otro compañero y se convierte, por un tiempo determinado, en tutor nombrado por la maestra con funciones claras y conocidas por todos los alumnos. Los monitores apoyan actividades de explicación de temas a sus compañeros del mismo grado. Estas agrupaciones, organizaciones y sus criterios son claves en la estructuración de las dinámicas del aula, las interacciones entre el maestro y los alumnos y entre los alumnos. Dicha organización de la clase oscila, por un lado, en la actuación del maestro desde la explicación de lo que se deben realizar los alumnos y en la transmisión de contenidos académicos y, por otro lado, en las dinámicas de interacción entre los alumnos con actividades entre las distintas conformaciones, por grado, por grupos de apoyo donde se unen dos grados bajo el liderazgo del padrino y donde el monitor actúa con la autoridad. Es así que se reconoce como fortaleza del trabajo multigrado en la *Escuela el Páramo* “la realización de monitorizaciones entre el alumnado” (Bustos, 2011, p. 145) que se lleva a cabo aprovechando la estructura heterogénea de los alumnos lo que deviene en el fortalecimiento del trabajo de unos alumnos con otros y la construcción de conocimiento de manera cooperada.

5.3.3. Trabajo individual

La tercera modalidad implica el trabajo individual en el aula multigrado. Este trabajo, si bien no es explicitado necesariamente por la maestra como individual, se hace visible. En el salón de clase cada uno de los estudiantes se encuentran sentados, ubicados por grados o por subgrupos, desarrollando las actividades de las Guías de Aprendizaje de manera individual en su cuaderno. Esta perspectiva es justificada desde el modelo Escuela Nueva como necesaria para potenciar el trabajo autónomo y el autoaprendizaje de los alumnos. No obstante, no se puede afirmar que ver a estudiantes realizando las actividades de manera individual corresponda a un trabajo comprensivo y de autoaprendizaje.



Imagen 18. Trabajo individual realizado por niños y niñas de los dos CER

5.3.4. Trabajo focalizado en/desde la maestra/o

En la última perspectiva identificamos que la maestra y el maestro juegan un papel privilegiado, lo que nos posibilita leer el currículo puesto en escena y el ejercicio de la enseñanza. Esta modalidad de trabajo estuvo presente de manera constante en el CER el *Páramo*. Observamos que la maestra Margarita genera espacios para el conocimiento y transmisión de los conceptos y nociones en cada una de las áreas, para la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes. Es en esta escuela, *Margarita* a trabajar construyendo, seleccionado y reorganizando los contenidos presentes en las Guías de Aprendizaje estipulados por grados, para tejer relaciones del conocimiento entre los distintos grados. Ella lo describe como un trabajo en el que *“se trata de revisar los contenidos que las Guías tienen por áreas y reconocer en ello que la mayoría de las veces están presentes los mismos contenidos en las 4 Guías, pero ubicados en distintas unidades”*. Por ello, la maestra *Margarita* transgrede el orden de las Guías y su secuenciación desde los grados, para presentar los contenidos a enseñar desde un ordenamiento que parte de *“una forma más simple a una más compleja”*; esto es, de forma gradual y “progresiva”. Asunto que permite visualizar otra manera de organizar los contenidos curriculares que no obedecen a la estructura lineal y secuencial de las Guías, sino que obedece a los saberes y las decisiones de la maestra en diálogo con las disposiciones para la enseñanza de las áreas y la potencia del trabajo con pocos y pequeños grupos.



Imagen 19. Trabajo escolar por parte de la maestra Margarita

Las dinámicas observadas en las aulas multigrado pendulan, por un lado, desde la organización y funcionamiento de la escuela graduada y por otro, implica la generación de distintas estrategias que, en ocasiones, rompen con la estructura graduada, con las configuraciones de la labor de los maestros y de los estudiantes como seguidores a las instrucciones del modelo Escuela Nueva. Se trata de escuelas en las que el grupo (todos los grados de la educación primaria) funcionan con estructura multigrado. La organización de las dinámicas de aula permite tener una atención a la riqueza de la diversidad que desde lo educativo se tiene del multigrado. Por ello, la cotidianidad de las escuelas se lee desde la circulación de saberes no necesariamente predefinidos fuera de la escuela, sino desde la producción de la maestra y el reconocimiento de los saberes aprendidos desde lo cotidiano y las propias dinámicas de las dinámicas, limitaciones y posibilidades presentes en las aulas multigrado.

Por su parte, podemos decir que la presencia del maestro *Leo* es constante en la Escuela de la Montaña, él desde sus palabras y sus gestos instala/posibilita las dinámicas del aula. Él se sitúa en algún lugar del aula y desde allí indica qué realizar, en otras ocasiones transmite-enseña los saberes articulados a través de los proyectos de aula, distanciándose, en ocasiones, de los estipulado en las Guías y en los Manuales de Capacitación Docente. El maestro desde su apuesta de formación propicia las dinámicas de aula que sitúan la enseñanza, el trabajo por proyectos y el trabajo en grupos de alumnos como las prácticas constantes.



Imagen 20. Trabajo escolar por parte del maestro Leo

5.4. Momento de despedida y cierre de la jornada escolar

Para finalizar, las referencias a los momentos identificados en los CER, tenemos un espacio de Despedida y cierre de la jornada escolar. Este momento se constituyó en un espacio donde los maestros, generalmente desde la palabra y escribiendo en el tablero, recordaban a sus alumnos la importancia de guardar los libros, los materiales o los cuadernos con los que estaban trabajando. Así mismo, para el caso de los alumnos de los grados cuarto y quinto, los maestros les asignaban algunas las tareas o deberes para realizar en casa con sus familias.

Este último momento, en el caso de la escuela de la *Montaña*, el maestro invita a sus alumnos a llevarse a casa mediante el préstamo, algún libro de la biblioteca escolar, les reitera en distintas ocasiones lo mágico de la lectura. Para ello, el maestro Leo, toma alguno de los libros ubicados en el rincón de lectura del Salón 1 y en otros casos se desplaza a la biblioteca ubicada en el Salón 2 para mostrárselos a los alumnos y les expresa: *“pueden llevarlos a sus casas y leerlos con las familias. Ustedes ya saben leer, así que pueden aprovechar para enseñarles a otros”*. Así mismo, el maestro lee en voz alta algunos de los títulos y los resúmenes de los libros y les va preguntando a los alumnos: *¿qué creen que pasará con el personaje de la historia? ¿de qué tratará este cuento? ¿alguno de ustedes conoce la historia?* Con esta acción, unos alumnos responden a las inquietudes del maestro y otros levantan la mano y le dicen al maestro Leo: *“yo quiero un libro, otro dice: yo hoy no lo llevo, otro día”*. Esta acción del maestro Leo nos muestra la importancia que para él tiene los procesos de lectura. Es una constante en su día a día contar con espacios e

intencionar la enseñanza a través de la lectura. El currículo puesto en escena en la Escuela de la Montaña es configurado gracias a la presencia de la lectura como escenario de enseñanza y a la vez se constituía en un espacio fundamental para la organización del trabajo escolar.

Por su parte, en la escuela el *Páramo*, la maestra *Margarita* pedía a los alumnos ubicarse por sus grupos de trabajo, -aquí se refería a la agrupación por los grados-. Los alumnos se organizan sentados unos al lado del otro mirando hacia la maestra, quien se encuentra de pie inicia ubicada cerca de su escritorio e inicia el diálogo con los alumnos, ella pregunta: “¿cómo les pareció la jornada que estamos terminando?, ¿cómo la pasaron? ¿qué aprendieron? A ver, por favor inicien los alumnos de preescolar y los demás escuchen”. Es así que cada uno de los alumnos desde los ubicados en preescolar hasta 5to dicen sus apreciaciones. Algunas de las apreciaciones fueron: “bien, me gustó”, “siempre me gusta matemáticas”, “me gusta cuando podemos usar el transportador en matemáticas”, “me gustó recortar”, “me gusta jugar lotería con todo el grupo”. Este diálogo propiciado por la maestra le permite conocer qué acciones son valoradas por los alumnos. Al respecto ella manifiesta

“me ayuda para saber qué debo ajustar y a qué le debo poner atención, mis alumnos saben que puedan decir lo que sientan y por eso se les regañará” (...) “escucho lo que dicen los niños, me interesa saber cómo pasan en la escuela, qué les gusta y qué se les dificulta. Eso hace que podamos trabajar juntos, eso es lo bueno del trabajo con pocos alumnos, uno les conoce y escucha”.

Con este diálogo en la escuela el *Páramo* finaliza la jornada escolar, desde la palabra y con la palabra, con la presencia y escucha de la maestra y las conversaciones con los alumnos. La cotidianidad escolar es recogida en este momento y desde el diálogo se compilan las apreciaciones de los alumnos. Aquí las relaciones entre los alumnos y la maestra son construidas desde lo que es nombrado con la palabra y desde las que la maestra reflexiona e intenciona su enseñanza.

5.5. ¿Qué nos enseña estos momentos cuatro momentos?

Los cuatro momentos descritos de la jornada escolar en la escuela de la maestra Margarita y el maestro Leo nos permiten ver cómo desde las decisiones que ellos toman, desde su labor como maestros, sus apuestas y sus acciones, posibilitan unas particularidades de la cotidianidad escolar. Dicha cotidianidad no se ciñe a las preconfiguraciones indicadas desde el modelo para el uso constante de las Guías, sino que pendulan entre el uso de las Guías de Aprendizaje, el uso de los materiales contruidos por los maestros y unas maneras de organizar la enseñanza desde lo graduado (los alumnos organizados de acuerdo a los grados de la educación primaria en espacios separados - parcelas- específicas en el aula) y otras agrupaciones de los alumnos, dadas por las lecturas y comprensiones de la maestra sobre su enseñanza. Es aquí donde se hacen visibles las dinámicas del aula el multigrado, no solo como un asunto que alude a ubicar en una misma aula de clase alumnos de distintos grados o edades desde una lógica sólo organizativa, sino que se concibe el multigrado desde lo que la maestra dispone y lleva a cabo bajo criterios didácticos, es decir, desde la comprensión y el conocimiento que tiene la maestra sobre las implicaciones de la enseñanza. Identificamos que Margarita propone actividades que van desde lo individual a lo grupal, teniendo en cuenta las distintas edades y los distintos niveles de comprensión.

Con este reconocimiento, podemos hablar que en las dinámicas de clase en la Escuela del Páramo se cuenta con momentos que pueden ser nombrados como didáctica multigrado, entendida desde “La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, es decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta a los alumnos en aulas multigrado” (Montero, 2002, p.14), aspecto que hace posible que las dinámicas del multigrado se fortalezcan desde la reflexión de la enseñanza que, aunque no estén contemplados en los materiales de Escuela Nueva, si son intencionados por la maestra como eje de trabajo en sus dinámicas de clase.

Igualmente, conocimos que el multigrado es visible en los momentos de clase en los que la maestra intenciona las actividades que van desde la enseñanza directa, simultánea a los alumnos y la enseñanza a pequeños grupos de alumnos, organizados, no por edades o grados, sino por pares que apoyan y cooperan con otros alumnos. Desde esta cotidianidad escolar podemos plantear que el currículo oficial y único queda replanteado desde la sutileza del trabajo de aula, evidenciándose así como el currículo puesto en acción pasa por los saberes, las prácticas y la multiplicidad de

acciones con las que se configura la enseñanza, asuntos que no pueden ser considerados desde la perspectiva homogénea de un currículo único definido para todo el país que ha invisibilizado la potencia del multigrado.

Desde los planteamientos del modelo Escuela Nueva, el componente curricular se basa en las Guías Aprendizaje, ellas contienen el currículo nacional justificadas desde los lineamientos curriculares, estándares curriculares, competencias y por los derechos básicos de aprendizaje. Es así que el contenido de cada una de las áreas y los desempeños que los alumnos deben alcanzar y desde allí es que los maestros y, por tanto, los alumnos se relacionan principalmente con los contenidos escolares considerados desde la invisibilidad del multigrado, que sin duda alguna, determina una escuela diferente que necesita reconsiderar la apuesta de un currículo fragmentado presente en las disposiciones para la educación en contextos rurales y que requieren un reconocimiento al saber propio que interroga las razones de proponer un currículo desde las mismas premisas del que se piensa para las ciudades (Mendoza, 2019).

Ahora bien, en las conversaciones con el maestro Leo y la maestra Margarita fue importante la relación que ellos establecen con las Guías desde preguntas e inquietudes a propósito de los contenidos que se transmitían y que estaban dispuestos en las Guías de Aprendizaje. Dichas relaciones, nos permite plantear que para hablar de la enseñanza en aulas multigrado bajo el modelo Escuela Nueva se hace necesario justificar y valorar el hecho que los maestros reconociendo sus saberes y las condiciones particulares en las que llevan a cabo su labor, realicen adaptaciones o mejor aún construyan el currículo; construcciones que estuvieron presentes en los diálogos con los maestros y en las observaciones de cada una de sus escuelas.

En el aula multigrado, la organización de los contenidos es clave como construcción curricular. Es a partir de este elemento que se desencadena el resto: tiempos, espacios, recursos, organización de la clase, relaciones interactivas, evaluación. Aquí las Guías de Aprendizaje son claves, los maestros suelen trabajar con ellas y que se constituyen en el currículo oficial para cada grado y cada área. Las Guías de Aprendizaje entonces son en un producto que presenta lo definido para ser enseñado, los saberes “necesarios” y pertinentes para que circulen en la escuela. El valor está asignado por el objetivo de la enseñanza de los saberes allí expuestos. Los saberes se presentan

en este material con una ilusión de neutralidad, de pertinencia que invisibiliza su carácter arbitrario y la visión o visiones del mundo que presenta como única.

Para ello tenemos a la maestra *Margarita*, quien planea sus clases desde una revisión de las Guías de Aprendizaje no solo desde su aplicación o seguimiento. Por el contrario, ella menciona que “selecciona” de cada una de ellas y para cada grado las actividades a retomar en las clases. Se trata de una relación de la maestra con las Guías desde una postura de saber. Este ejercicio supone que la maestra, desde su conocimiento, formación y comprensión de los estudiantes, no reproduce la Guía, sino que la cuestiona y así define qué retoma de ella, los momentos y los modos de implementación.

Por su parte, las aulas multigrado, en sus dinámicas cotidianas, se organizan en los manuales de capacitación del maestro y en las Guías de Aprendizaje, para el caso del modelo Escuela Nueva, básicamente en dos direcciones. Una de ellas es la agrupación por grupos de alumnos que se hace bajo el criterio de la pertenencia a los grados (preescolar a quinto). La otra es la organización del aula multigrado desde el trabajo por parejas de alumnos del mismo grado. Ambas organizaciones obedecen a los criterios de organización de la escuela graduada que se asume y configura como parte de la escuela multigrado. Pero la complejidad de la enseñanza multigrado exige la invención de agrupamientos inéditos, acordes a las prioridades educativas detectadas en cada aula. Se trata de lo que Bustos (2010) identificó como “agrupamientos flexibles”, sustentados en la heterogeneidad y el contexto de cada grupo.

No obstante, en las observaciones realizadas, identificamos que se espera que todos los alumnos finalicen sus tareas o ejercicios en clase de acuerdo a los horarios definidos y las disposiciones de la maestra (para el Caso del Páramo), que todos los alumnos de un grado aprendan de la misma forma y al mismo tiempo, aunque el modelo Escuela Nueva enuncie que se parte de las realidades de las escuelas y se presenta la necesidad de respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno. Igualmente, se observa en las prácticas cotidianas que los alumnos agrupados en un grado específico desarrollan las actividades estipuladas en la Guía de Aprendizaje y de acuerdo al horario establecido para el día y la hora.

Capítulo 6. Conclusiones y consideraciones finales

En este estudio nos dimos a la tarea de comprender la puesta en escena del componente curricular en dos escuelas rurales del departamento de Antioquia. Nos propusimos analizar el componente curricular del modelo Escuela Nueva desde su puesta en acción, desde los sentidos y las relaciones que se tejen entre los maestros y los alumnos. Estos propósitos nos condujeron a la decisión de preguntarnos por el modelo Escuela Nueva en Colombia, desde una mirada analítica que permitiera visibilizar su cotidianidad y las relaciones que se tejen desde las teorías críticas del currículo.

Para ello, tuvimos la oportunidad de compartir con los maestros quienes, a partir de sus palabras y sus acciones, nos permitieron acercarnos a las dinámicas de dos escuelas rurales que trabajan con el modelo Escuela bajo los lentes del currículo puesto en acción. En este sentido, el análisis de la información generada en el trabajo de campo nos permitió visibilizar que los contenidos curriculares que se privilegian para la escuela rural bajo el modelo Escuela Nueva son contenidos que se presentan de manera disciplinar /asignaturita, con una estructura de secuencialidad e instruccional. Esta estructura nos mostró una perspectiva curricular técnica que centra la atención y el fin de la enseñanza la definición de objetivos presentados como desempeños que deben ser alcanzados mientras se desarrolla cada una de las actividades propuestas en las Guías.

En esta dirección que planteamos que en el modelo Escuela Nueva se privilegia la perspectiva curricular técnica no solo para la elaboración de materiales como las Guías de Aprendizaje sino también para la “definiciones” de las actuaciones del maestro en el modelo Escuela. En nuestro trabajo mostramos que la concepción del maestro que subyace en el modelo se encuentra en dos direcciones, una que lo nombra como un acompañante del aprendizaje del alumno y la otra la concepción que comprende al maestro como un ejecutor de acciones contempladas por unos “expertos” y con las que se “garantiza” la buena a implementación del modelo que se explicita desde la estructuración de las Guías, un maestro que es entrenado para que lleven a cabo las cartillas desde un **entrenamiento oficial** (Quiceno, 2018).

Por tanto, nuestro análisis nos permitió considerar que las Guías no solo direccionan lo que ha de hacerse con ellas, sino que determinan también qué y cómo se producen otros objetos o materiales reales dentro de las dinámicas de clase. Como lo dice Parra

El maestro le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo con el cumplimiento de objetivos y, a su vez, el maestro es evaluado según haya o no cumplido los objetivo (ver cuadros de control y cuadros de progreso). El control del sistema se realiza de acuerdo con los lineamientos que plantea la guía. La guía es el centro del mundo escolar (1996, p. 21).

En este sentido, nuestro estudio nos muestra que la perspectiva curricular para la educación primaria rural que se dispone es una mirada técnica que desde la centralidad en las Guías se incurre en priorizar la organización por cursos/grados y por áreas, en una secuenciación de actividades, la repetición, la proletización y descualificación docente (Apple, 1998) de modo que las particularidades de la escuela rural multigrado desde el componente curricular no se tienen en cuenta.

Otro de los elementos claves de nuestro análisis, nos muestra que, en general, el diseño y estructuración de las Guías de Aprendizaje, privilegian la comprensión del currículo desde una la circulación de los saberes desde lo que Torres (2008) nombra como *paternalismo*

Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de 'superioridad'* de unos saberes, culturas y realidades sobre otras. Esto se deja ver por ejemplo, en algunas situaciones de aula en las que las maestras privilegian la preparación y el trabajo de algunas áreas sobre otras (matemáticas, lengua castellana) y al abordar temas sobre las características de las zonas en las que se encuentran las escuelas se enfatiza en sus problemáticas sociales poniendo el énfasis en los déficits y así situando a la escuela como la redentores.” (p.103).

1 8 0 3

Es así que planteamos que el modelo Escuela Nueva por medio de sus Guías promueve un tipo de sujeto maestro y alumno que sigue instrucciones, que se apropia de unos contenidos sin necesariamente cuestionarlos. En ese sentido que:

Un análisis de la planeación curricular del programa pone en evidencia una posible contradicción con los fundamentos escolanovistas al presentar un currículo técnico en el cual son predefinidos objetivos en una estructura rígida que determina el ‘paso’ a ‘paso’ a seguir, tanto por los docentes como por los estudiantes y dando una importancia excesiva a los instrumentos y herramientas más que a los contenidos y al profesor (Urrea, 2015, p.).

Desde nuestros análisis encontramos que la estructura (unidades, temas, desempeño general, guías) de las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva está dirigida a secuenciar y organizar lo necesario para cada grado de la educación primaria. Esta estructuración no sólo se refiere a los contenidos seleccionados sino también a la manera en que dicha estructura configura desde lo dispuesto las relaciones de los alumnos con las Guías, las relaciones entre los alumnos, las relaciones entre el maestro y los alumnos desde la cotidianidad del tiempo escolar. Es así que, las Guías de Aprendizaje presentan una configuración del tiempo escolar, en el que se muestra, se preparan las actuaciones que deben hacer los alumnos y el maestro y, por ende, las maneras en las que debe desarrollarse la enseñanza.

Además, encontramos que los maestros en las dos Escuelas rurales con las que realizamos nuestro trabajo se distanciaban de las indicaciones del modelo en el día a día y así se constituían en maestros autónomos desde sus prácticas de enseñanza y la puesta en escena de un currículo que se construye en y desde la cotidianidad escolar. Nos encontramos con un maestro que trabaja por proyectos de aula desde los que integra saberes y rompe con el asignaturismo, una maestra que desde un tema activa el multigrado y pone a funcionar el aprendizaje cooperado sin perder el lugar de la transmisión –de la enseñanza- quienes, desde nuestros análisis, se posicionan y proponen acciones específicas de la escuela multigrado, como la circulación de saberes (Santos, 2011). Con lo hallado, los maestros de escuelas multigrado ponen en juego una serie de saberes, distintos materiales, acciones, estrategias que le permiten dar atención a la heterogeneidad de sus alumnos (Mercado, 1998). Entre las acciones más recurrentes que los maestros llevan a cabo con el trabajo

por proyectos, la organización por grupos de trabajo, la organización de tiempo escolar no necesariamente por áreas o asignaturas; establecen actividades comunes, identifican los contenidos afines y diferencian actividades entre un grado y otro por medio de ajustes curriculares de los planes y programas. En consecuencia, nuestras elaboraciones nos visibilizar distintos modos de funcionamiento de Escuela Nueva y que nos interroga por la necesidad y pertinencia de continuar considerando “modelos” para la educación.

Desde lo anterior, reiteramos desde nuestro trabajo que, tanto en Colombia como en otros países de América Latina, la escuela con grupos multigrado ha representado la única opción educativa para los niños de los contextos rurales. No obstante, esta escuela ha estado invisible en la política educativa y en las apuestas de formación de maestros, a las que todavía les falta priorizar las propuestas que respondan a las necesidades particulares del multigrado y la ruralidad. Este último aspecto se expresa en una organización escolar nacional basada principalmente en un modelo por grados, libros de texto, currículo diseñados por grado y una formación docente inicial centrada en estructura escolar monogrado (Little, 1995; Mercado y Luna, 2013, entre otros). Por ello, los distintos modos de ser Escuela Nueva, nos llevó a re-conocer la labor e importancia de la labor del como maestro rural y nos instala la necesidad de revisar con sentido crítico las condiciones de trabajo y de formación que se tienen para los maestros.

En el caso del currículo puesto en acción en las dos escuelas rurales basadas en el modelo Escuela Nueva, las Guías cumplen un papel determinante en la estructuración del orden de la interacción en la clase. No solo existen unas relaciones e interacciones entre humanos -alumnos y maestro(s)- que llevan a la estructuración de ciertas formas sociales, sino que las Guías mismas, como materialidad, son parte fundamental en la configuración de la situación de clase y en el orden de la enseñanza. En este contexto, generalmente la enseñanza en el salón de clase se estabiliza en su funcionamiento y ordenación mediante una coordinación específica del tiempo, el espacio, los cuerpos y las cosas. De esta manera, la práctica del maestro implica una relación constante del tiempo, una disposición específica del espacio, una organización de las cosas y un control pormenorizados de los cuerpos de los alumnos y de él mismo. Así las cosas, no podría generarse un espacio escolar sin maestro. La necesidad de coordinar y sincronizar a los participantes de la enseñanza se da, precisamente, por la presencia de una figura adulta en el salón de clase y por la organización y estructuración de sus acciones; para lo cual, las Guías son determinantes en el

modelo de Escuela Nueva. La organización de la enseñanza —el orden de la enseñanza— bajo el modelo Escuela Nueva se ve de cara con un efecto que ella misma produce: necesita de alumnos, mobiliario, maestro y Guías para generar un escenario para la enseñanza el modelo Escuela Nueva de la educación rural.

En esa lógica, para que se dé el transcurrir de la enseñanza bajo el modelo Escuela Nueva y, como parte de ella, la transmisión de ciertos contenidos, son necesarias distintas condiciones. Por principio, deben estar presentes los alumnos en la situación de enseñanza que prescribe la Guía. Además de su presencia, deben estar repartidos y organizados de cierta manera en el espacio físico. Generalmente, las estructuras temporales de la enseñanza remiten a formatos poco flexibles que suponen un trato rutinizado con el tiempo. Sobre todo, los alumnos y el docente deben disponer de ciertos equipamientos y artefactos (lapiceros, cuadernos, borradores, libros, tabletas, computadores), particularmente de las Guías y darles cierto uso y organización. Con esto, se puede hablar de una materialidad en el orden de la enseñanza bajo el modelo Escuela Nueva que se relaciona con las cosas y los objetos del salón de clase y de las que disponen —y a veces no— los participantes. Esos objetos acercan a los alumnos a unas formas de uso cercanas —adecuadas, correctas, privilegiadas— y hacen visibles otras formas inadecuadas (en el salón de clase, por lo general, uno se sienta en la silla y no en el suelo y escribe con el lapicero el cuaderno y no en las paredes). Igualmente, los alumnos y los maestros deben hacer ciertas cosas y otras no. Ligado a ese orden constituido por las personas y las cosas, también existen una serie de reglas —institucionalizadas y no institucionalizadas— no escritas de la enseñanza. Por ejemplo, los alumnos se deben sentar de cierta manera en las sillas, tienen que hacer silencio, prestar atención, saber esperar, pedir el turno, etc.; los docentes no deben dar la espalda a sus alumnos o dar la clase desde la puerta y, por lo general, deben velar por mantener el orden y funcionamiento de la clase. Así, al ir tras los rastros del orden de la clase bajo el modelo de Escuela Nueva se vuelven visibles las interconexiones frágiles, dinámicas e históricas de prácticas, saberes, sujetos y materialidades.

En relación con los análisis de los contenidos culturales, nos encontramos que desde las Guías de Aprendizaje se privilegian los saberes escolares organizados en disciplinas o, mejor dicho, en las áreas, saberes que se presentan estáticos, sin un acercamiento desde el pensamiento crítico y reflexivo, unos saberes que indican que lo rural es una perspectiva de vida no anhelable y en

contravía a lo “urbano” y desde los que los saberes y prácticas locales no hacen presencia desde lo definido como necesario para las escuelas rurales primarias. Así mismo, encontramos que desde el componente curricular –las Guías- se invisibilizan las distintas, variadas y múltiples maneras de ser escuela en contextos rurales y ni se nombran o se reconocen la comprensión de las ruralidades, no sólo como una noción que alude a la actividad económica o la densidad de la población en un territorio, sino también y sobre todo, las ruralidades como construcción social e histórico que tiene que ver con las formas en las que se habita y se comprende el mundo. Las ruralidades como territorio no desde la carencia sino desde las prácticas, los saberes, los sujetos y las instituciones que lo configuran.

Otro asunto importante por considerar, fue encontrarnos con que las comprensiones acerca de la educación rural principalmente han estado centrada en miradas economicistas, con perspectivas a mejorar las condiciones de vida de la población. También encontramos miradas a la educación rural desde el deber ser con pretensión de universalidad, perspectivas de trabajo que no conocen las distintas experiencias que desde lo local se han construido por las comunidades. Así mismo, la lectura y análisis de la información muestra la ausencia de propuestas de formación inicial de maestros por lo cual señalamos la necesidad de formar maestros que reconozcan los contextos rurales desde su diversidad y la potencia educativa del multigrado.

En relación con el multigrado, vemos que esta noción se ha instalado en Colombia y específicamente en el Modelo Escuela Nueva, a partir de una configuración administrativa, organizativa de los alumnos y del maestro desdibujando el multigrado como una perspectiva didáctica que pone en juego concepción de aprendizaje, enseñanza, evaluación distintas y especiales como parte importante en las dinámicas escolares. Es por ello que, planteamos como necesario continuar indagando por la noción de multigrado desde las puestas en acción en distintos contextos y bajo distintas condiciones, el cual implica reconocer “El trabajo con la diversidad en un grupo multigrado es una construcción docente que adquiere significado en el contexto local de cada escuela; no está predefinido ni puede medirse desde parámetros generales establecidos como “normalidad mínima” en la escuela” (Galván y Espinosa, 2007, p. 17).

En suma, como investigadores reiteramos en la importancia de llevar a cabo estudios sobre la educación rural en general y en particular sobre el modelo Escuela Nueva desde distintas y múltiples perspectivas que contribuyan a la generación de conocimientos de la cotidianidad escolar y la elaboración de los materiales para la construcción de políticas educativas nacionales contextualizadas desde la tradición educativa y las lecturas de los territorios.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35 (1-2) 83-90.
- Abós, P., Boix, R. y Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, 229,12-16
- Adriana, V., Jordi, G., Ardévol, E., y Orobitg, G. (2008). El medio audiovisual como herramienta de investigación social. Serie: *Dinámicas Interculturales*, (12).
- Amador, J. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2) 1313-1329.
- Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 25-37.
- Apple, M. (1993). *Oficial del conocimiento: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. y Carlson, D. (ed.), (1998). *Power / Conocimiento / Pedagogía: El significado de la educación democrática en momentos inquietantes*. Colorado: Westview Press
- Arnot, M. (2006). Gender equality, pedagogy and citizenship: Affirmative and transformative approaches in the UK. *Theory and Research in Education*. 4. 131-150.
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- Banuett, M. (1999). *Nueva Ruralidad*. IICA, Sede Central.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10, (2), 29-52.
- Benveniste, L., & McEwan, P. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International review of education*, 46(1-2), 31-48.
- Bernstein, B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control)*. Vol. IV. Madrid, España: Morata
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*. 21 (6) 537-552.
- Blanco, N. (1995) “El sentido del conocimiento escolar (Notas para una agenda de trabajo)”, en AAVV *Volver a pensar la educación*. Volumen I: Política, educación y sociedad. Publicación del Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata.
- Boix, R. (2003, Julio). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural* (1), 1-8. Disponible en redler.org/escuela-rural-territorio.pdf
- Boix, R. (2011). ¿Qué le queda a la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2) 13-23.
- Boix, R., Champollion, P. y Duarte A. (2015). Teaching and Learning in rural contexts. *Journal of Education*, 3 (2), 28-47.
- Borda, O. (2000). El territorio como construcción social. *Revista Foro*, (38) 45-51.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: HomoSapiens.

- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación* (352), 353-378.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 155-170.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 31-41.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales. *Innovación Educativa*. (24) 119-131.
- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Morata, Madrid: España.
- Casablancas, S. (2000). En cuanto a las imágenes en Textos Escolares.: Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica. En *Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. pp. 303-304. Disponible en http://www.silvinacasablancas.com/publicaciones/las_imagenes_en_textos_escolares_Silvina_Casablancas.pdf
- Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2012). Yo no me llamo negrito...Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real. Ponencia llevada a cabo en el congreso. Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia.
- Castillo, J. (2018). Los saberes pedagógicos de las maestras de una escuela rural. Apuntes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Manizales Facultad de Educación. Manizales, Colombia.
- Ciavaglia, C. (2002). Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación. *Revista perspectivas metodológicas*.1-13.
- Clifford, J. (2012) «Feeling Historical.» *Cultural Anthropology* 27 (3) 417-426
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector pobre. El caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* 20. 107-135
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (51), 186-212.
- Colbert, V. (2015). Escuela Nueva: una contribución a la calidad y la equidad en la educación para el siglo XXI. *Equidad Perspectivas para Colombia*. FES.
- Connell, A. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Corvalán, J. (2004). Informe de síntesis: Educación para la población rural en siete países de América Latina. En FAO. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. (pp.7-44) Roma, Italia.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40-79.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51) 40-79.
- Da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial.
- Doll, Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.

- Dottrens, R. (1949) La enseñanza individualizada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós.
- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid, España: Morata
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2) 43-64.
- Escolano, B. (1992). Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de educación*, (298) 55-79.
- Escolano, B. (1997) *Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En: Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la segunda república. Bajo la dirección de Agustín Escolano Benito.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Editorial Pirámide. Madrid. Pp.19-46.
- Escolano, B. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En: Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. (35-46). Madrid, España: UNED.
- Escolano, B. (2012). El manual como texto. *Pro-Posições*, 23 (69) 33-50.
- Ezpeleta J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120.
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural: evacuación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo.* IPN, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- FEN. (2013a). Guía de Aprendizaje Matemáticas 5. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013b). Guía de Aprendizaje Lenguaje 2. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013c). Guía de Ciencias Naturales y Educación Ambiental 4. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013d). Guía de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 3. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013e). Guía de Aprendizaje Lenguaje 3. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013f). Guía de Aprendizaje Matemáticas 2. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013g). Guía de Aprendizaje Lenguaje 3. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013h). Guía de Aprendizaje Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 3. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013i). Guía de Aprendizaje Ciencias Naturales y Educación Ambiental 2. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013j). Guía de Aprendizaje Matemáticas 3. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013k). Guía de Aprendizaje Lenguaje 4. Bogotá, Colombia: FEN
- FEN. (2013l). Guía de Aprendizaje Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 2. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013m). Guía de Aprendizaje Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 5. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2015). Escuela Nueva - Escuela Activa. Manual para el Docente. Bogotá, Colombia: FEN
- FEN. (2015). *Escuela Nueva - Escuela Activa. Manual para el Docente.* Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2016). Manual Complementario de las Guías de Aprendizaje. Bogotá, Colombia: FEN.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. En C. Seale, G. Combo, F. Gubrium & D. Silverman. *Qualitative research practice.* Thousand Oaks, California: Sage.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires, Argentina: XXI Siglo Veintiuno, Editores.
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2018). Materiales de aprendizaje. Disponible en <http://escuelanueva.org/portal1/es/materiales-de-aprendizaje.html>

- Gallardo, M., y M, Sepúlveda. (2011). La Escuela Rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 141- 153
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49).
- Gimeno, J. (2008). El valor del tiempo en educación. (1ª Ed.). Morata. <https://www.alfaomegacloud.com/reader/el-valor-del-tiempo-en-educacion?location=>
- Gimeno, J. (Comp.) (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (1998). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Madrid, España: Morata, S. A
- Giraldo, E. (2018). Algunas líneas para (re)pensar los asuntos curriculares en contextos de universidad. *Temas de profesionalización docente*, 1(67) 55-67.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: Paidós
- Gómez, V. (1995). Una visión crítica sobre a Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* (14 y 15), 280-306. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5592>
- González, A., Regalad, M. y Jiménez, A. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *Quaestiones Disputae*, 8 (16), 83-101.
- González, M. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Bogotá, Colombia: CODICE LTDA.
- González, T, y López, O. (2009). Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido. Madrid, España: Anroart Ediciones, S.L.
- Goodson, I. (1998). *Historia del currículum*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2000). El cambio en el currículum. Barcelona, España: Octaedro
- Goodson, I. (2003). Estudio del Currículum. Casos y métodos. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Routledge is an imprint of Taylor & Francis, EEUU.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Hargreaves E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Education development* (21), 553-560.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*. 298, 31-53.
- Hargreaves, E (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Education development* 21, (6) 553-560.
- Henao, B., Rivera A., y Correa, E. (2014). Análisis de las guías de aprendizaje de ciencias naturales del programa escuela nueva: una mirada a la propuesta de enseñanza a la luz de los retos de educación en ciencias. (Tesis de maestría en educación) Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Herrera, L. y Buitrago. R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis y Saber*, 6 (12), 169-190.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298. 271-305

- Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Barcelona, España: Amorrortuo.
- Jackson, P. (Ed.). (1992). Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan
- Jackson, Ph. (1991). La vida en las aulas. Reimpresión de la edición de 1968. Madrid, Morata.
- Juárez, D. (2013). Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia: experiencias para México. Ciudad de México, México: Becene, Rielslp.
- Kemmis, S. (1993). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata.
- Kline, R. (2002). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education*. 2 (2), 170-181.
- Little, A. (1995). *Multigrade Teaching: A Review of Research and Practice, Education Research*, Serial No. 12. Overseas Development Administration, London.
- Little, A. (2001) 'Multigrade Teaching: towards an international research and policy agenda', *International Journal of Educational Development*, 21(6) 481- 497
- Litwin, E (2015). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Llink, T, (2001). "El campo en la ciudad: reflexiones en torno a las ruralidades emergentes". En: *Memorias del Seminario Internacional La Nueva Ruralidad en América Latina. Maestría en Desarrollo Rural 20 años*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales - Maestría en Desarrollo Rural, Departamento de Desarrollo Rural, pp.37-53.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la UPN. *Revista Colombiana de Educación*. (51), 137-159
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle* (57), 117-136.
- Lundgren, U. (1997). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, España: Morata.
- Mahon, K., Francisco, S. y Kemmis, S. (Eds.) (2017). *Exploring Education and Professional Practice Through the Lens of Practice Architectures*, Springer. Singapore.
- Marland, P. (2004). Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers. University of Southern Queensland.
- Márquez, D. (2002). Nuevos horizontes en el desarrollo rural. Madrid, España: Akal.
- Martín, M, y García, W. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indígena. *Revista Española de Educación Comparada* (23), 223-240. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/12305>
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de sociología de la educación*. 1, (1). 62-73
- Martínez, J. y Rodríguez, J. (2010). El curriculum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, España.
- Martínez, J. y Rodríguez, J. (2010). El curriculum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Barcelona, España: Morata.
- McEwan, P. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44 (4), 465-483.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*. (16), 435-452.
- McEwan, P.J y Benveniste L.A. (1999). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*. (46), 31-48.
- McGinn, N. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. En L. Buchert, *Education reform in the South in the 1990s*. (pp.29-52). Francia, Paris: UNESCO.

- Meireles, M., Souza, H., Orrico, N. y Souza, E., (s.f) Trabajo Docente y Pesquisa Autobiográfica: Ruralidades, Empoderamientos y “Conocimiento de sí” En: XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Disponible en http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/209.pdf
- Mejía, M. (2001). Pedagogía en la acción popular. Ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia: Presente y futuro de la educación popular. Disponible en http://www.feyalegría.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980_851.pdf
- Mendoza, A. (2019). *Ser maestro en contextos rurales del Putumayo. Entre la diversidad, la formación docente y el multigrado. Experiencias de educación rural*. Conpaz, Aprendemos más
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Somos Maestr@s, Cinvestav.
- Montero, C., Ames, P., Cabrera, Z., Chirinos, A., Dávila, M. F., & León, E. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo, 18.
- Muñoz, L. (2000). El nuevo rol de lo rural [Documento en línea]. Ponencia presentada en el seminario internacional de desarrollo rural, Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fear-puj/20130218124452/munoz.pdf>
- Naranjo, S. (2013). Vivencias del docente de Escuela Nueva en relación con su reflexión pedagógica. (Trabajo de grado. Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura. Medellín, Antioquia. Disponible en https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/1598/1/Vivencia_Docente_Escuela_Naranjo_2013.pdf
- NEMED (2008). NEMED. Disponible en: http://www.ea.gr/ep/nemed/index.asp?lang=es&cat_id=519
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Noriero, L., Torres, G., Almanza, M., & Ramírez, C. (2009). Nueva ruralidad: enfoques y sinergias. Emergencia de un modelo alternativo de desarrollo. Análisis del medio rural latinoamericano, 77-102.
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO). (2004). Educación para el desarrollo rural, hacia nuevas respuestas de política. Madrid: Ediciones Unesco.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio*. Siglo XXI. 28 (2). pp. 115-132. Madrid: España.
- Oyarzábal, J. (2000). El tiempo escolar, el tiempo paraescolar y el tiempo extraescolar. Tres momentos para una sola pretensión: educar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 12- 16.
- Oyarzábal, J.R. (2000). El tiempo escolar, el tiempo paraescolar y el tiempo extraescolar. Tres momentos para una sola pretensión: educar. *Organización y Gestión Educativa*, 1. 12- 16.
- Parra, R. y Castañeda, E. (2014). La vida de los maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia, Convenio Andrés Bello. 4 volúmenes.

- Parra, S. (1996). La escuela rural. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.
- Patton, M.(2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pérez y Farah. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. Cuadernos de desarrollo rural, 10-27. Tomado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1987>
- Piedrahíta, M. (2016). Escuela nueva prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Pinar W. (2014). La teoría del curriculum. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). *Comprensión del currículo: una introducción al estudio de los discursos curriculares históricos y contemporáneos* (Vol. 17). Peter Lang.
- Pineda de Cuadros, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. Revista Quaestiones Disputa Temas en Debata, (15).
- Poblete. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (2), 181-200.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. The curriculum: Problems, politics and possibilities, 2, 79-100.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1996). Evaluación de resultados en la Escuela Nueva de Colombia ¿es el multigrado la respuesta? Revista Colombiana De Educación, (32) 2-14.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., y Vélez, E. (1993). Achievement Evaluation of Colombia's " Escuela Nueva": Is Multigrade the Answer?. Comparative Education Review, 37(3), 263-276. Disponible en https://www.jstor.org/stable/1188512?seq=1#page_scan_tab_contents
- Puente M. (2014). La Escuela Rural Francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo. (Tesis de Maestría), Universidad del Valle. Valle del Cauca, Colombia.
- Quiceno, H. (2018). Historia de las prácticas pedagógicas, pedagogías y educación, Gimnasio Moderno, Ciencias de la Educación, Movimiento Pedagógico, formación, doctorados en Educación, posconflicto. En: Herrera, J. D., González, J. D. H., Rodríguez, H. B., & Largacha, J. E. E. *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Ramón, S. (2009). El currículo en la educación rural en colombiana. En: Gonzáles, T., y López, O. (Coord), Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido (pp. 215-240). Madrid, España: Anroart Ediciones, S.L.
- Ramón, S. (2010). Formación de competencias para salir de la pobreza en modelos educativos rurales. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-CROP.
- Remillard, J. y Heck, D. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. in ZDM: the international journal on mathematics education 46(5):705-718.
- República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2014). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá, Colombia: Envió editores
- Restrepo, S., Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Fundación Compartir, Fedesarrollo. Disponible en https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-

situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf

- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 26 (65), 99-120.
- Rockwell, E. (1999). 1986 La escuela cotidiana. De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En: Elsie Rockwell y Ruth Mercado: La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates. México, Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 10-33.
- Rodríguez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares *Revista Iberoamericana de Educación*. (49), 1 – 25.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especialidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*, 15 (2) 71-79. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Santos, L. (2017). Clase XV. Infancia y ruralidades: debates pedagógicos y nuevos escenarios. Curso Superior FLACSO, Argentina. Buenos Aires, Argentina
- Schielfelbein, E. (1993). En busca de la escuela del siglo XXI ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Santiago, Chile: UNESCO, UNICEF.
- Schielfelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z., y Corco, V. (1993). En busca de la escuela del siglo XXI ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Valparaíso, Chile: UNESCO-UNICEF. Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7757>
- Sepúlveda, M., y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada, nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 141-153.
- Serrano, J. (2007). Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica rural en Colombia 1990-2002. (Trabajo de grado. Maestría en Desarrollo Rural). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Disponible en <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/203/eam15.pdf;jsessionid=21F71ED0FE81E0917ED1D1901280F02B?sequence=1>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid, España: Morata
- Stake, R. (1998). La investigación con estudios de caso. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Madrid, España: Morata
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Barcelona, España: Ediciones Morata.
- Suárez, D., Liz, A. y Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la escuela nueva en Colombia. El caso Chimbe. *Revista científica General José María Cordova*, 13 (15), 195-229. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf>
- Taba, H. (1974). Elaboración del currículo: teoría y práctica. Buenos Aires, Argentina: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Trabajo de grado. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Torres, J. (2005). El currículum oculto. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata: Madrid, España.

- Torres, R. (1996) Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Perspectivas*. (4) pp. 549-558 París: UNESCO. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102323>
- Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa " Escuela Nueva" de Colombia. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (4), 549-558.
- Torres, S. (2008). Diversidad Cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110
- Triana, A. (2012). La formación de maestros rurales colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), 93-118.
- Tyler, R. (1998). Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Urrea, S y De Sá, F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3)
- Urrea, S. (2015). Escuela Nueva colombiana. Representações da Ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990). (Tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponible en <http://ri.ufmt.br/handle/1/132>
- Valencia, A. (2013). Pertinencia del modelo escuela nueva en la sede rural el bosque de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Chaparral - Tolima. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, (14 y 15) 357-382. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Yin, R. (2003). Case study research design and methods. California: SAGE Publications.
- Zamora L, Vargas y Rincón (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Bogotá: CODICE, Ltda
- Zamora, L. (2005). Huellas y búsquedas: una semblanza de los maestros y maestras rurales de Colombia. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

LA ESCUELA RURAL EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS DEL COMPONENTE CURRICULAR

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Participación Proyecto de Tesis Doctoral

Como estudiante de doctorado de la Universidad de Antioquia, desarrollando el proyecto: La educación rural en Colombia: Un análisis del componente curricular, el cual tiene como objetivo general analizar el modelo Escuela Nueva en Colombia desde su componente curricular y sus relaciones en la cotidianidad escolar.

Muy comedidamente, le solicito su participación y autorización para convivir en su escuela y con los alumnos como parte de la investigación, pues dado su trabajo como maestro/maestra en contextos rurales, consideramos que su experiencia y sus aportes son de vital importancia para el estudio.

Su participación es estrictamente voluntaria, y podrá ser suspendida cuando Usted lo decida. Le invito a participar en entrevistas/conversaciones, las cuales tendrán lugar en la cotidianidad de la escuela y otras con anticipación se acordarán el lugar y la hora más conveniente para ello. Usted será observado/a y fotografiado/a en algunas clases, para lo cual será consultado/a con anticipación. Las entrevistas serán grabadas en audio y transcritas; los datos de las clases serán registrados en un diario de campo. Usted también podrá proporcionar otra documentación relacionada con el proyecto. Toda su información y respuestas serán tratadas con confidencialidad y se les asignará un código. Su identidad y la de su institución serán protegidas. Únicamente, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información.

Su participación no tendrá ningún costo para usted, ni le implicará ningún riesgo para su integridad. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos y de mejora de las condiciones de las comunidades rurales. Esto es, se utilizarán en la toma de decisiones en las instituciones educativas, así como en futuras investigaciones, socializaciones académicas, publicaciones, propuestas formativas y políticas públicas.

Si requiere información adicional, no dude en contactarme al teléfono celular _____ o escribirme al correo electrónico _____

Muchas gracias por disponer del tiempo para esta investigación,

Anexo 2. Formato de ficha demográfica

FICHA DEMOGRÁFICA

Nombres y apellidos:

Sexo:

Edad:

Raza/Etnia:

Lugar de nacimiento (municipio y departamento):

Tiempo en la región:

Profesión:

Formación:

TÍTULOS ACADÉMICOS OBTENIDOS	INSTITUCIÓN - CIUDAD

Años de experiencia docente:

Años de experiencia trabajando con Escuela Nueva:

Formación en el modelo de escuela nueva que haya recibido e institución:

Tipo de formación recibida en investigación:

Cargo actual e institución:

Grados en los que enseña actualmente:

Número de estudiantes a cargo:

Cuántas niñas: Cuántos niños:

Rango de edad de los/as estudiantes a cargo:

Rango de tiempo que se demoran los/as estudiantes para llegar a la escuela: