

**PERTINENCIA E INTENCIONALIDAD DE ESCUELA NUEVA PARA PENSAR  
LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE *NUEVA RURALIDAD***

**JUAN DAVID GARCÍA PALACIO**

**HADER CALDERON SERNA**  
Docente Asesor

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS  
SOCIALES**

**2012**

## **AGRADECIMIENTOS**

A todas las personas que se involucraron con este ejercicio; los niños, los profes, y los padres de familia de la escuela rural; al profe Hader por acompañar el camino, y a Vero porque siempre estuvo ahí.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>RESUMEN</b>	5
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	
Planteamiento del problema: justificación, pregunta de investigación, antecedentes y objetivos.	7
<b>2. CONTEXTO: Una mirada a la subregión del Oriente Antioqueño</b>	14
2.1 Dimensión Geográfica	15
2.2 Dimensión Histórica	17
2.3 Dimensión Educativa	18
2.4 Dimensión Económica	19
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	20
3.1 Un acercamiento al modelo Escuela Nueva	20
3.1.1 Población que atiende	23
3.1.2 Canasta Educativa	23
3.2 Un avistamiento a la escuela rural	24
3.3 Nueva ruralidad como enfoque y como realidad emergente	27
3.3.1 Compromiso de la educación en la Nueva Ruralidad	35
3.3.1.1 La pertinencia hace parte de la calidad de la educación	36
<b>4. MARCO CONCEPTUAL</b>	42
<b>5. METODOLOGÍA</b>	46
5.1 Paradigma	46
5.2 Diseño	46

5.3 Características centrales del ejercicio	48
5.4 Técnicas e instrumentos	48
<b>6. RESULTADOS</b>	<b>49</b>
<b>6.1 Estado del arte sobre Escuela Nueva en Colombia</b>	<b>50</b>
6.1.1 Antecedentes legales, históricos y pedagógicos	50
6.1.1.1 Marco legal	50
6.1.1.2 Una propuesta de escuela que trasciende en el tiempo	55
6.1.1.3 Antecedentes pedagógicos	62
6.1.2 Conceptualización Escuela Nueva	66
6.1.3 Escuela Nueva y su lógica interna	68
6.1.3.1 Componente Curricular	69
6.1.3.2 Componente Comunitario	71
6.1.3.3 Componente de capacitación docente	71
6.1.3.4 Componente administrativo	72
6.1.3.5 La participación, la gran apuesta	73
6.1.4 Escuela Nueva... logros, alcances y limitaciones	74
<b>6.2 De la teoría a la práctica: <i>Implementación e impacto de Escuela Nueva en tres centros educativos del Oriente Cercano Antioqueño.</i></b>	<b>78</b>
<b>6.3 Escuela Nueva de cara a la Nueva Ruralidad: <i>algunos aportes y reflexiones</i></b>	<b>85</b>
<b>7. PREMISAS FINALES</b>	<b>88</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>96</b>

## RESUMEN

Cuando se trabaja y se piensa en un modelo como Escuela Nueva que surgió en una época con realidades diferentes a las actuales, que con el transcurrir de los años ha sido incomprendido pero paradójicamente desarrollado y apreciado, que ha “*resistido*” la embestida de diferentes evaluaciones internas y externas, así como a la inestabilidad política y administrativa de los gobiernos; surgen enseguida preguntas sobre sus respuestas a nuevos desafíos, contextos y realidades educativas, que son resultado de transformaciones tecnológicas, ambientales, económicas, políticas y culturales, como es el caso de *la nueva ruralidad*.

Con estas preguntas se empezó a configurar una idea que se convirtió luego en un ejercicio de indagación y reflexión, orientado en el análisis sobre la pertinencia e intencionalidad que tiene un modelo como Escuela Nueva en la actualidad, específicamente en un contexto de *nueva ruralidad* como el Oriente Cercano de Antioquia; para ello, se realizó un estudio de caso *único* cuya modalidad es histórico organizativo, lo que permitió ocuparse de la evolución de Escuela Nueva en Colombia; para este fin, se realizó una búsqueda teórica sobre los estudios que se han hecho del modelo, sus antecedentes históricos, pedagógicos y legales, la conceptualización de sus componentes y la valoración que ha tenido; a la vez que se vincula tres centros educativos del Oriente Cercano Antioqueño, como soporte de la relación existente entre los aspectos que resalta la teoría y aquellos que se evidencian en la práctica.

El presente ejercicio desea situar de nuevo en el centro de discusión un modelo como Escuela Nueva, ahora en clave de intereses y necesidades educativas emergentes, para reconocer que pueden encontrarse en él, variados y valiosos aportes formativos que además de pensar en una educación que pondere la cobertura, tenga cada vez más en cuenta, en términos reales y efectivos, las renombradas pertinencia y calidad.

Por último, así como se apunta en sus premisas, más que respuestas y certezas, lo que aquí se sugiere es la reflexión sobre los cuestionamientos que se suscitan en la práctica pedagógica y el entorno donde se desarrolla, como resultado de nuevas realidades y fenómenos que la escuela debe advertir y enfrentar para dar cuenta de su encargo socio-cultural.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio parte de los interrogantes que surgen del reconocimiento de que quien enseña necesita seguir aprendiendo de y sobre su práctica de enseñanza, y de la escuela como organización de conocimiento, formación y transformación social. En el intento de las respuestas aparecen nuevas preguntas en un ciclo que se renueva y problematiza la realidad, siempre cambiante, siempre diversa.

Así, por ejemplo cuando se pregunta por alternativas y modalidades de educación que involucren criterios de mayor calidad y equidad para realidades educativas diversas, particulares y complejas, la escuela abre sus puertas para buscar respuestas, no ya como la institución cerrada y estática que reivindica el viejo esquema medieval que la fundó, sino como una institución social que aprende, desaprende, se recrea y piensa en situaciones y fenómenos educativos mucho más allá de los tradicionales bancos escolares. La *nueva ruralidad*, situaciones de emergencia y fronteras invisibles son sólo ejemplos de la enorme empresa que hoy afronta la escuela, por el encargo social y cultural que la ha constituido a lo largo de su historia, pero sobre todo por ser la institución de la esperanza. Pero, ¿y sus respuestas?

Han existido en Colombia diversos modelos educativos que procuran responder a los intereses y necesidades de la población más vulnerable, en regiones donde la ampliación de cobertura y las estrategias de calidad están condicionadas por el desplazamiento forzado, la violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extraedad, la baja autoestima de los alumnos y hasta las emergencias invernales. Uno de aquellos modelos, Escuela Nueva, en el contexto Colombiano, logró sobrevivir en el tiempo para articular un sistema educativo en torno a cuatro componentes —curricular, capacitación, administración y comunitario- que han demostrado resultados efectivos en el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos; en la promoción de aprendizajes activos y cooperativos; en una concepción

formativa de evaluación, de formación en valores democráticos y participativos y en el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad.

Escuela Nueva, evolucionó y pasó de ser una innovación local y departamental, a convertirse en una política de implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. “Muchos de sus elementos se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la ley general de educación y numerosas reformas educativas a nivel mundial” (Torres, 1992: p.1); de allí que no sea equivocado pensarla en realidades educativas como la de *la nueva ruralidad*; no como el que, haciéndose de comprensiones superficiales y recetas fáciles, se tiente a “calcar” esta experiencia en cualquier modalidad o nivel educativo, o bien, intenta entresacar de ella algún elemento particular (guías de aprendizaje, capacitación docente, gobierno escolar, promoción flexible, etc.) pretendiendo con ello, equivocadamente, replicar el modelo e introducir cambios sustantivos en el sistema; por el contrario, lo que se quiere y se busca, es problematizarla a la luz de la experiencia directa de quienes han hecho parte del modelo, como protagonistas de la metodología y dinamizadores sociales, con visiones e historias particulares desde diversos tiempos y lugares, pero con enseñanzas y aprendizajes significativos que merecen descubrirse y valorarse.

Por otra parte, situar de nuevo en el centro de la discusión el modelo Escuela Nueva, en clave de intereses y necesidades educativas emergentes, para reconocer que pueden encontrarse en él, variados y valiosos aportes formativos que además de pensar en una educación que pondere la cobertura, tenga cada vez más en cuenta, en términos reales y efectivos, las renombradas pertinencia y calidad.

Luego de no pocas conversaciones con maestros y maestras que han vivido la historia de Escuela Nueva; dos, seis y hasta veinte años en diversos lugares de la geografía antioqueña, de revisar la literatura sobre el modelo; su historia, fundamentos metodológicos, componentes, evaluaciones, logros, alcances y

limitaciones, así como de una descripción sobre la implementación del modelo en diferentes Centros Educativos Rurales del Oriente Cercano de Antioquia; y sobre todo, de reflexionar la experiencia personal con Escuela Nueva, desde la etapa de formación hasta su concreción como docente; se ha querido diseñar este ejercicio de investigación que se titula y busca principalmente analizar la *pertinencia e intencionalidad de escuela nueva como modelo flexible para pensar la educación en un contexto de nueva ruralidad*.

Con lo anteriormente señalado se reafirman además algunas hipótesis como las que advierten que con la adopción y aplicación de Escuela Nueva, se han presentado dificultades y contradicciones que han generado la inoperancia y el desconocimiento del modelo. Y es que no se puede desconocer que en el proceso de expansión, que inició en 1987 con 8.000 escuelas y que pretendió llegar en 1992 a 27.000 escuelas rurales, el modelo tuvo problemas de gestión.

Un proceso de expansión como el que inició el Estado en su intento de universalizar y llevar la Escuela Nueva a la mayoría de las escuelas del sector rural en el país, demandaba más de una capacidad organizadora y gerencial, en vez de una “programática”. Esta etapa de expansión masiva enfatizó metas cuantitativas y financieras y coincidió con toda la nueva política de descentralización del país. El Ministerio de Educación utilizó toda su energía en su propia reorganización en el momento en que la expansión de Escuela Nueva a todas las escuelas requería mayor capacidad organizadora y gerencial para la entrega de los servicios. Surgieron muchos problemas de gestión y administración, como fueron la distorsión de la estrategia de capacitación, la improvisación en el entrenamiento a los capacitadores, el regreso a la capacitación tradicional, la no articulación de los eventos de capacitación con la entrega de materiales, y la no capacitación en el manejo de los mismos. Adicionalmente, se perdió el seguimiento y el apoyo a los docentes y se incorporaron nuevos maestros y administrativos sin la capacitación requerida. Muchas escuelas sólo se quedaron con el nombre y no implementaron todas las intervenciones de la Escuela Nueva. Surgieron críticas por los problemas administrativos y de gestión, y hubo confusión

entre la deficiente administración y gestión con respecto al modelo inicial. Irónicamente, muchos niños capacitaban a los nuevos maestros. Finalmente, un considerable número de maestros capacitados fue trasladado a los sectores urbanos por parte de los alcaldes, quienes ahora tenían el poder administrativo sobre los docentes. El efecto último fue que el Ministerio de Educación relegó a las escuelas rurales por muchos años, y los municipios no desarrollaron estrategias de gestión para apoyar la Escuela Nueva (Colbert, 1999, p.21).

Hoy, hay quienes se aventuran a señalar que después de tres décadas de adopción, se olvidó que la Escuela Nueva tiene como principios el aprendizaje activo, la promoción flexible, la formación en valores democráticos y participativos, y el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad, en un currículo centrado en la vida del niño campesino, y que su propuesta se ha limitado al trabajo con las guías de aprendizaje. Estas hipótesis son válidas, pero, aunque pueda ser cierto que lo anterior ocurra en algunas de las más de 17.000 escuelas rurales del país, nadie duda sobre la vigencia de su propuesta pedagógica, sus principios y estrategias metodológicas como modelo flexible; por lo que valdría preguntarse por *¿Qué elementos del modelo Escuela Nueva son pertinentes para pensar la educación en un contexto de nueva ruralidad?*

Actualmente la fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, organización no gubernamental creada en 1987 por el grupo fundador y autor del modelo pedagógico en Colombia, busca contribuir al mejoramiento, cobertura, calidad, eficiencia y sostenibilidad de la educación básica rural e incluso urbana, y hasta del nivel de secundaria, a través de alianzas público-privadas; así mismo,

Está en etapa de diseño y elaboración de materiales educativos interactivos coherentes con métodos de enseñanza colaborativos, participativos y personalizados. Por otra parte, ha creado los renombrados círculos de aprendizaje, estrategia diseñada en 2001 para atender la crisis de desplazamiento por el conflicto armado en Colombia. Este programa opera “extramuro” a la “escuela madre” (salones comunales, aulas vacías de alguna institución o

espacios parroquiales, entre otros.), pero se articulan con ella adquiriendo el derecho a una matrícula oficial, y con ello a beneficios de acreditación y certificación. Es decir, los niños/as están formalmente matriculados al sistema, pero estudian en los Círculos de Aprendizaje para sentar las bases de la estabilidad emocional y social que requieren, previo al paso a la escuela formal (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2012).

Por otra parte, tal como lo propone Valencia de Jaramillo y otros, (2007, pp 5) la educación en el medio rural –en este cambio de época que estamos viviendo- se convierte en un interesante espacio para que la comunidad académica concentre su mirada indagadora y propositiva, a partir de una lectura crítica de este contexto, que tome como referente las potencialidades que allí existen. Sólo así se podrán abordar con mayor sentido de pertinencia y significación los múltiples problemas que este sector de la sociedad vive [...]

En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente, por medio de su grupo de Investigación en Educación Rural –SER-, ha venido trabajando con el objetivo de lograr que el conocimiento se pueda contextualizar en la educación rural; de allí se han definido subproyectos de investigación como “*Escuelas que dejan Escuela (2007)*”, con el cual se pretende cualificar experiencias en los campos de la sistematización y el diseño curricular para que puedan ser integradas en los proyectos educativos institucionales como componentes fundamentales del proceso misional de las escuelas del medio rural; allí se esboza una propuesta de currículo para la ruralidad que tiene en cuenta entre otros aspectos: el alcance que abarca lo rural, la demanda rural, los actores sociales y sus organizaciones, la educación rural, los servicios educativos que atienden a la población rural, y qué es importante en la *nueva ruralidad*.

Con respecto a esta última vale la pena aclarar que se asume en relación con el trabajo de Londoño (2008), en el que reconoce que la noción de *nueva ruralidad* se desarrolló durante la década del noventa y a pesar de haber generado importante literatura, en Colombia dada la emergencia de la *nueva ruralidad*, si

bien no se desarrolló el concepto, sí se hicieron estudios y se presentaron propuestas para analizar los cambios que se presentaban; estudios que se esbozan en el referente teórico del presente ejercicio; así mismo, se destaca cómo dependiendo del enfoque de ruralidad que se asuma en determinado momento histórico, será determinante en la calidad de la educación que allí se ofrezca, por lo tanto, ubicarse en una perspectiva de *nueva ruralidad* que ofrezca una educación de calidad implica asumir los retos que plantean los problemas de los pobladores rurales, la deuda social existente con ellos y las nuevas exigencias del mundo globalizado, crecientemente competitivo y excluyente. Es aquí donde cabe el interrogante acerca de la pertinencia de la educación rural en la diversidad del contexto Colombiano para disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural, y en consecuencia vale la pena “advertir que en el medio rural se han originado y desarrollado en Colombia, innovaciones educativas reconocidas mundialmente, como son los casos de Acción Cultural Popular y sus escuelas radiofónicas (en su tiempo), y el más reciente y de gran impacto nacional e internacional: La Escuela Nueva” Londoño (2008: p. 44).

Pero como se ha señalado, el presente ejercicio además de resaltar teóricamente la pertinencia e intencionalidad de Escuela Nueva, busca destacar la experiencia particular de tres años de docencia directa en el marco del modelo, en el Centro Educativo Rural Mazorcal de El Carmen de Viboral, entre 2008 y 2011, así como las voces de maestros que desde diferentes perspectivas, pueden dar cuenta de experiencias en la implementación del mismo, para reconocer sus logros, alcances y limitaciones, pero también los elementos que pueden ayudar a pensar la educación en un contexto de *nueva ruralidad*.

Este planteamiento entiende lo rural como un lugar diferenciado en el que se construye la experiencia de una localidad con algún grado de enraizamiento y conexión con la vida diaria, y que se reconstruye a consecuencia de los profundos cambios operados en los nuevos tiempos, los cuales dan cuenta de una *nueva ruralidad*. Desde esta perspectiva se posibilita hablar de una educación rural que

paradójicamente, dentro de ese proceso de transformación y cambios, aun mantiene una serie de prácticas y problemas tradicionales que siguen siendo parte del discurso de análisis de calidad y pertinencia en el sector (Mendoza, 2004, p.169).

Por lo anteriormente expresado los objetivos que orientan el presente ejercicio son:

### **Objetivo General**

Analizar la pertinencia e intencionalidad de la propuesta pedagógica, los principios y las estrategias metodológicas de Escuela Nueva, en la perspectiva de una educación en un contexto de nueva ruralidad como el Oriente Cercano del departamento de Antioquia.

### **Objetivos Específicos:**

- Elaborar un estado del arte con estudios realizados sobre el modelo Escuela Nueva de Colombia, a partir de un rastreo bibliográfico de los referentes conceptuales que lo abordan.
- Describir cómo se ha implementado y qué impacto ha generado el modelo Escuela Nueva en tres Centros Educativos Rurales de la subregión del Oriente Cercano de Antioquia, como escenarios de aplicación de la propuesta inscritos en un contexto de nueva ruralidad.
- Identificar desde un análisis documental los aportes de los componentes de Escuela Nueva, en la perspectiva de una educación en un contexto de nueva ruralidad.

## **2. CONTEXTO: Una mirada a la subregión del Oriente Antioqueño**

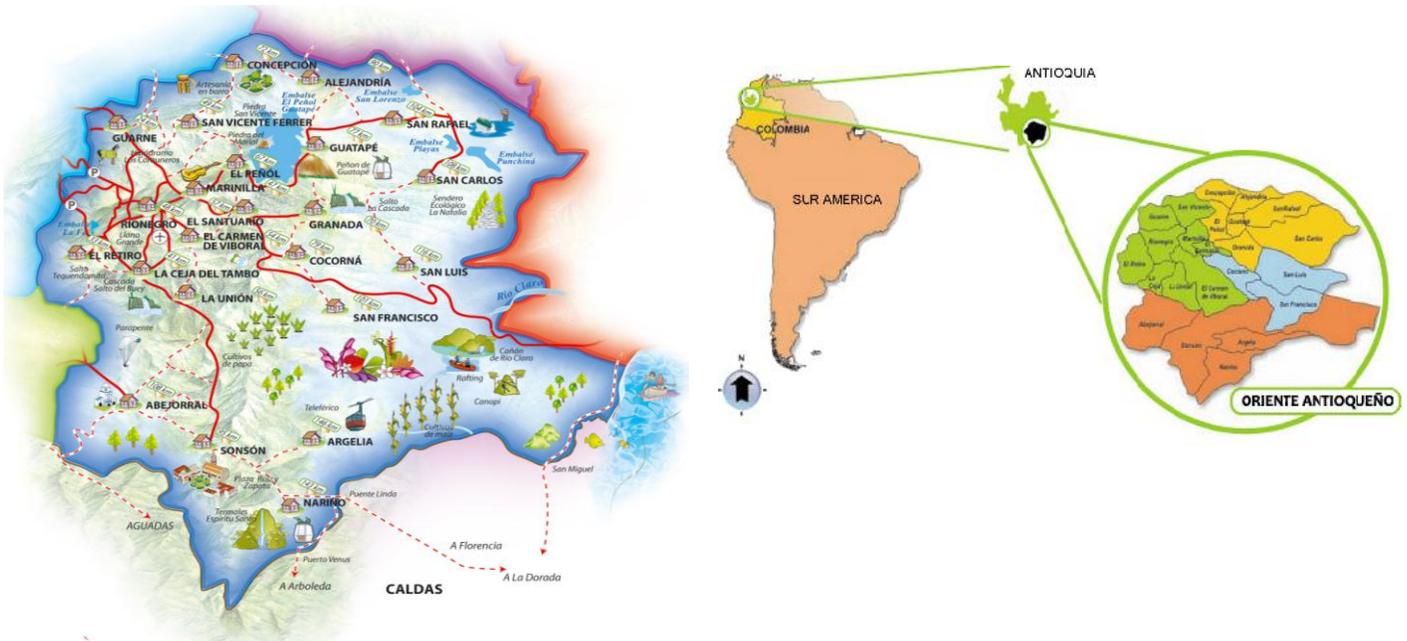
Para la comprensión del presente ejercicio se precisa contextualizar la subregión del Oriente Cercano de Antioquia, sus características, posibilidades y condiciones privilegiadas de algunos de sus sectores sociales, teniendo en cuenta sus dimensiones histórica, geográfica, económica y educativa; y asumiendo como principal referencia el trabajo de Valencia de Jaramillo y otros (2007: p.39-50).

Dada la alta dinámica de desarrollo en la región del Oriente Antioqueño, consecuencia de la urbanización creciente, el asentamiento de industrias, la presión sobre la tierra para fincas de recreo (donde el campesino muchas veces vende sus tierras y se ofrece como mayordomo o para trabajar por jornales), los grandes proyectos, la expulsión y recepción de personas por el conflicto y otros, se empezaron a poner en peligro las dinámicas del campo: la producción campesina de alimentos, la estabilidad de las familias que comenzaron a vender sus tierras o a ser desarraigados de las mismas, y la producción agropecuaria que comenzó a disminuir. De otra parte, esta producción era menos rentable, los costos de los insumos cada vez más altos y se debían utilizar en mayor cantidad, mientras los precios de sus productos nunca subían; al contrario, bajaban o fluctuaban constantemente.

La región del Oriente Cercano ha tenido un marcado carácter protagónico en sus diversas etapas de producción, antes de la década de los sesenta su producción era de subsistencia y en algunos casos quedaban excedentes para el mercado local; con la modernización se introdujeron los paquetes tecnológicos, característica fundamental de la agricultura tecnificada; se generaron importantes excedentes en la producción, los cuales comenzaron a ser exportados hacia el valle de Aburrá y la costa Atlántica; en aquella época se intensificó la agricultura pero la producción dependió cada vez más de productos químicos, aumentaron los rendimientos pero a la vez aumentaron los costos de producción, la actividad agropecuaria (concebida para la época, en términos empresariales), se fue

haciendo cada vez menos rentable, y con el uso continuo y excesivo del suelo, la expansión de la frontera agrícola alcanzó límites insospechados acabando con la casi totalidad de los bosques.

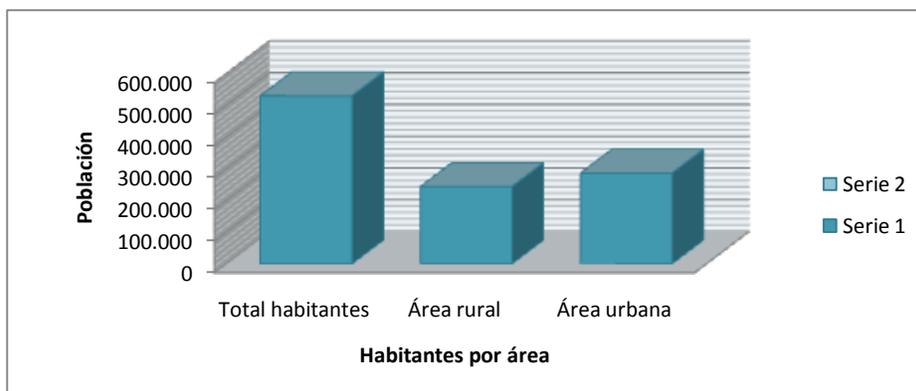
## 2.1. Dimensión Geográfica



La región del Oriente Antioqueño está ubicada en el suroriente de Antioquia, incluye 23 municipios distribuidos en 4 zonas.

De acuerdo con los datos del censo 2005, la región posee una población estimada en 529.977 habitantes; sin embargo, la mayor tasa de crecimiento la presenta los municipios del altiplano: Rionegro, Guarne, Marinilla, posiblemente receptores de desplazados. La población rural corresponde a un 46%, en tanto que la población urbana corresponde a un 54%. El total de los 23 municipios están distribuidos en 4 zonas que ocupan un área de 8.318 Km<sup>2</sup>, equivalentes al 13% del área del departamento de Antioquia y al 0.7% de Colombia. (Corporación Autónoma Regional Rionegro Nare-CORNARE, 2001, citado por Valencia de Jaramillo y otros. p. 41).

### Habitantes Oriente Antioqueño



“Aproximadamente el 26.1% de la región corresponde a pisos térmicos cálidos, el 35.4% a pisos medios, el 36.2% a pisos fríos y el 2.3% a páramos” (Proyecto Plan Decenal de Inserción regional Universidad de Antioquia 2001-2010, 2000, citado por Valencia de Jaramillo y otros, P.41). Esta variedad de climas le confiere un valor importante en lo concerniente a la riqueza y diversidad de los recursos naturales y su alto potencial turístico.

Desde la división política-administrativa la subregión del Oriente Antioqueño ha sido agrupada en cuatro zonas a partir de una cierta homogeneidad en sus dinámicas socioeconómicas y físico-naturales; una de ellas corresponde al Oriente Cercano que se le conoce como altiplano. El Altiplano está conformado por los municipios de El Santuario, San Vicente, Rionegro, Marinilla, Guarne, El Carmen de Viboral, La Unión, La Ceja y El Retiro. En esta zona nacen buena parte de los ríos que abastecen los embalses para generación hidroeléctrica, posee una alta densidad vial y un gran potencial turístico. “En las últimas décadas esta subregión ha sufrido grandes transformaciones a raíz de procesos de industrialización, urbanización, instalación de fincas de recreo y ubicación de centros comerciales y de servicios en áreas que tradicionalmente fueron de tradición campesina” (Proyecto Plan Decenal de Inserción regional Universidad de Antioquia 2001-2010, 2000, citado por Valencia de Jaramillo y otros, P.42)

## 2.2. Dimensión Histórica

### **Integración del Oriente Antioqueño a la dinámica del desarrollo regional. (De mediados del siglo XX a la actualidad)**

Según el Proyecto Plan Decenal de Inserción regional Universidad de Antioquia 2001-2010 (2000, citado por Valencia de Jaramillo y otros, P.41), la configuración regional soporta el influjo de grandes transformaciones, asociada principalmente a los siguientes hechos:

- Mejora las vías de comunicación con la carretera Las Palmas en 1955, el Oriente es nuevamente sitio de paso hacia Bogotá con la carretera Medellín - La Ceja – Sonsón - La Dorada. En 1957 se inicia la construcción de la autopista Medellín-Bogotá.
- La cercanía del Oriente con Medellín, la disponibilidad de mano de obra, materias primas y recursos naturales baratos, terrenos adecuados y el ser un centro ubicado entre los mercados de Bogotá y Medellín, motivan a la elite empresarial de Medellín después de 1960 a proyectar su expansión hacia la Región. Más recientemente, con la finalización de la autopista, se ha instalado en la región hacia la zona de bosques y fronteras, algunas compañías de cementos.
- La construcción de grandes proyectos hidroeléctricos en la zona de embalses, también conocida como el corazón eléctrico del país.
- La construcción hacia mediados del decenio de 1980 del Aeropuerto Internacional José María Córdoba en el municipio de Rionegro.
- Adquisición de casas de campo para descanso y recreo de los residentes en el área metropolitana, factor que dinamiza, a su vez, la demanda por bienes y servicios propios de un proceso de urbanización.

- El auge de las economías ilícitas (narcotráfico y lavado de dólares) que inciden en el incremento del valor de la propiedad territorial, en el cambio de uso del suelo y en la des-ruralización del campesino.
- El desarrollo del sector turístico en la Región asociado al potencial de recursos naturales y a las inversiones en infraestructura vial, hidroeléctrica y de servicios.

Durante la última década la Región del Oriente ha sido vinculada a proyectos de visión siglo XXI, en el marco de la proyección del departamento antioqueño como “la mejor esquina de América”. Proyectos como la Zona Franca, la doble calzada Medellín-Santuario, el Parque Tecnológico de Antioquia y otros, demuestran la ubicación estratégica de la Región y la encaminan de cara a los procesos de competitividad y globalización económica. (Proyecto Plan Decenal de Inserción regional Universidad de Antioquia 2001-2010, 2000, citado por Valencia de Jaramillo y otros, P.46)

### **2.3. Dimensión Educativa**

En 1996 la región presentaba una tasa de desescolarización global del 30.8%, encontrándose los mayores niveles en preescolar y educación media. Tasa muy superior al promedio departamental equivalente al 21.8% y que no se corresponde con sus desarrollos infraestructurales. Según el censo del DANE de 2005, el porcentaje de escolaridad es del 71%.

En los últimos años ha venido presentándose la localización de universidades en el Valle de Aburrá y otras regiones; este proceso puede ser leído como la expansión de una oferta en programas de profesionalización, pues son bajos los niveles de inserción en las dinámicas de desarrollo regional desde programas de extensión e investigación. La región cuenta con la presencia de las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Católica de Oriente –UCO-, Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT, Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela Superior de Administración Pública –ESAP-, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Fundación Universitaria Luis Amigó, Fundación Universitaria

del Oriente –FUNORIE-, Colegio de Altos Estudios de Quirama; Servicio Nacional de Enseñanza y Aprendizaje –SENA-, Instituto Tecnológico Pascual Bravo, Universidad Cooperativa de Colombia, entre otras. (Proyecto Plan Decenal de Inserción regional Universidad de Antioquia 2001-2010, 2000, citado por Valencia de Jaramillo y otros, P.46)

#### **2.4. Dimensión Económica**

La industria manufacturera, los cultivos para exportación de flores, la generación eléctrica, el comercio, los servicios y el turismo, han sido –en buena medida- el motor de la economía regional. Pero en su conjunto y desde mediados de la última década, éstas se han visto afectadas por la recesión económica en el ámbito nacional, la agudización de la violencia y la carencia de políticas adecuadas frente al comercio internacional y el sector agropecuario. La Región ha venido pasando de ser una despensa agrícola departamental a depender de la importación de productos básicos alimenticios, pese a que su población campesina aún tiene un peso importante en la composición de la población regional.

En la actualidad la economía regional presenta decaimientos en el sector de la industria manufacturera, en el sector agrícola, desequilibrios en su desarrollo, concentración de la riqueza económica en el altiplano, altos índices de necesidades básicas insatisfechas (33.3%) y un creciente endeudamiento fiscal. Las ventajas que ofrece su ubicación geográfica, su desarrollo infraestructural y la abundancia de recursos aún no son capitalizados en su totalidad para buscar un desarrollo propio e integral. (Proyecto Plan Decenal de Inserción regional Universidad de Antioquia 2001-2010, 2000, citado por Valencia de Jaramillo y otros, P.47)

### 3. MARCO TEÓRICO

La presente estructura conceptual parte de un reconocimiento general de Escuela Nueva y los procesos que desarrolla, plantea luego una visión de la escuela rural hacia la que se dirige el modelo; y por último, la noción de la *nueva ruralidad* como enfoque y realidad emergente, y los compromisos desde los procesos educativos.

#### 3.1 Un acercamiento al modelo Escuela Nueva

Escuela Nueva es un modelo de educación flexible que permite “ofrecer primaria completa y de alta calidad en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros que ofrecen por lo menos, un año de preescolar y los cinco grados de la básica primaria” (Fundación escuela Nueva, Volvamos a la gente, 2007). Se guía en los principios de la escuela activa y en la educación individualizada; concibe al maestro como un orientador y facilitador del aprendizaje y considera que los eventos comunitarios forman parte del contenido de la escuela. Ha sido diseñado específicamente para aulas de clase de grados múltiples, donde cada estudiante avanza a su propio ritmo a través de un sistema de promoción flexible adaptado a las condiciones de vida del niño campesino. Sus objetivos son: “mejorar cualitativa y cuantitativamente la educación básica primaria en el área rural colombiana y en poblaciones vulnerables y extender la escolaridad hasta completar los cinco grados de educación básica primaria en el área rural, donde se ofrecía este nivel solamente hasta segundo o tercer grado”

La Escuela Nueva surgió en 1975 y es considerada como una de las más valiosas innovaciones educativas llevadas a cabo en Colombia por su adaptabilidad a las necesidades educativas de las zonas rurales, así como por los procesos que desarrolla; según la Fundación escuela Nueva, Volvamos a la gente, (2007) son :

**De gestión:** Para que la escuela cumpla bien sus gestiones debe incrementar las relaciones entre estudiantes, maestros y comunidad, permitiendo que exista una comunicación constante, abierta y bien enfocada que facilite identificar las necesidades y potencialidades de la escuela y la comunidad. Entre los procesos de gestión se encuentran: el funcionamiento del gobierno escolar, con la participación y el trabajo conjunto de las personas comprometidas en el desarrollo de la comunidad, favoreciendo la autogestión con el fin de canalizar esfuerzos dirigidos a la promoción del desarrollo y buen funcionamiento de la escuela; está conformado por maestros, padres de familia y representantes de las diferentes organizaciones existentes en la comunidad. Así mismo, la realización de convenios interinstitucionales, gestión y evaluación de recursos y desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, buscando el desarrollo y la dinamización de procesos socioculturales y comunitarios.

**De administración:** No se limita solamente a involucrar agentes administrativos; se ha diseñado desde el nivel central hasta el nivel local; permite descentralizadamente responder oportunamente a las necesidades de alumnos, maestros y escuelas:

En el país, una comisión nacional asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y objetivos Nacionales.

En el departamento, los comités departamentales se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación personal en el departamento.

En el centro educativo, el consejo estudiantil se encarga del funcionamiento de la escuela.

**De capacitación:** Opera a través de talleres y de visitas periódicas y frecuentes a las escuelas. Escuela Nueva hace especial énfasis en la capacitación de los maestros y en su constante perfeccionamiento en el servicio. Concibe y maneja la

capacitación en el perfeccionamiento de los maestros desde dos perspectivas: la asistencia a talleres para la implementación y seguimiento del programa (capacitación propiamente dicha) y las visitas periódicas de los supervisores que, dentro del programa son concebidas mas como visitas de apoyo pedagógico, que de apoyo administrativo (perfeccionamiento en el servicio) los supervisores reciben una capacitación similar a la de los maestros, con mayor profundidad y con un énfasis especial en lo referente a los aspectos pedagógicos de la supervisión; se involucra así en el proceso a supervisor, agente administrativo más cercano al maestro, quien a nivel local desempeña un rol muy importante en la introducción, apoyo, fortalecimiento y seguimiento de las innovaciones educativas.

**De seguimiento y evaluación:** Sobre el seguimiento control y evaluación del programa ha de tenerse en cuenta aspectos como: modelos de operación de los microcentros más eficientes, modelos de visitas de orientación de los supervisores y agentes administrativos, modelos de operación para reposición, renovación y actualización de materiales, modelos de manejo del uso flexible del tiempo y de la promoción flexible, modelos más exitosos y eficientes de la organización de la rutina escolar.

### **3.1.1. Población que atiende**

La Escuela Nueva ha sido diseñada especialmente para los niños de 6 a 14 años del área rural que desean cursar los cinco grados de primaria con la ayuda del maestro, de los padres de familia y de los materiales propios de la metodología. (Fundación escuela Nueva, Volvamos a la gente, 2007).

### **3.1.2. Canasta Educativa**

Contiene los materiales que apoyan el proceso de enseñanza – aprendizaje, son estos:

- 53 módulos de aprendizaje para los alumnos, se recomienda un juego por cada tres alumnos.
- Manual de apoyo docente como refuerzo a los procesos de capacitación.
- Biblioteca básica para consulta de alumnos y docentes, conformada por obras de referencia, literaria juvenil, textos escolares y libros documentales de apoyo al desarrollo curricular.
- CRA- Centro de Recursos de Aprendizaje, conformado por tres lotes de materiales: deportivos, incluye entre otros balones y lazos, instrumentos musicales como triángulos, tambores, platillos, panderetas y maracas, y el del globo terráqueo, mapas y láminas de diferentes áreas como matemáticas e inglés, dirigidos a fortalecer el aprendizaje de los alumnos.
- Dotación optativa de mini laboratorio de ciencias naturales y educación ambiental, diseñado con los elementos básicos para experimentos, microscopio monocular y algunos reactivos básicos para la realización de pequeños experimentos. (MEN, 2007).

### 3.2 Un avistamiento a la escuela rural

Teniendo en cuenta que el modelo Escuela Nueva se ha implementado histórica y principalmente en el medio rural, se hace necesario avistar las características fundamentales que definen la escuela en este contexto.

Cuando se recuerda la historia que ha tenido la escuela rural, se abre el espacio propicio para la reflexión respecto a aquellos aspectos y prácticas que han dejado huella positiva en las comunidades y/o las personas y que requieren seguir fortaleciéndose a través del tiempo. Del mismo modo, se genera la posibilidad de pensar en todo aquello que ha sido ineficiente y que requiere ser transformado.

“La escuela rural concebida como institución, es aquel centro por lo general a cargo de un docente, con todos los niveles escolares simultáneamente. El docente debe responder a las necesidades de todos los niños, por cuanto enfrentan problemáticas familiares y socio culturales que exigen ir más allá de aprendizajes estrictamente académicos” (Proyectos de Educación Rural Normales de Sonsón y Rionegro, 2005)

Sin embargo, pese a su importante función, las escuelas rurales generalmente, han estado aisladas de los centros educativos comunes y de centros poblacionales de relativa importancia (PER Normales de Rionegro y Sonsón, 2005) y lo que es peor aún, se ha desconocido la especificidad de los factores situacionales que enfrenta cada una de ellas y su personal; como consecuencia, hay poca inversión en infraestructura, mobiliario, recursos didácticos y personal humano diferente al maestro que pueda orientar y estimular el trabajo agrícola desde sus potencialidades, fomentando la identidad del niño campesino, que tantas fracturas ha tenido en cuanto que los habitantes rurales cada vez más anhelan llegar a las ciudades -en donde están destinados en su mayoría al desempleo- dejando al campo con un empobrecimiento humano y productivo.

Por otro lado, se podría decir que la escuela rural reconoce que de acuerdo con su constitución y estructura educativa, que la inserta en la propia comunidad, tendría que ser el centro promotor en la búsqueda del bien común, con objetivos compartidos y en función de todos, aportando al sujeto elementos que favorezcan su identidad y le ayuden a asumir la realidad en la que habita, sintiéndose protagonista de ella. Desde esta perspectiva, es posible aclarar que existe un esfuerzo permanente de sus actores por hacer de la escuela un polo de desarrollo educativo, deportivo, cultural y recreativo, que busca la formación integral del niño y del joven en su vereda. Por lo tanto, los centros educativos tienen la oportunidad de integrar a toda una comunidad; a ellos convergen los habitantes de la región, los estudiantes, las familias sin discriminación, buscando el acceso a la educación y a la participación comunitaria. Toda la actividad cotidiana de la vereda tiene su cita en el centro educativo y esta se vuelve cíclica en su interior, con gran repercusión y trascendencia en el proceso de formación.

Un factor importante que ha ayudado al éxito docente es tener presente que entre sus principales funciones, está la de complementar la labor de la familia, no entorpecerla, ni competir con ella. El educador debe atraer a la familia y a los componentes del sistema laboral a compartir la acción educadora que le corresponde orientar.

Por otra parte, es necesario advertir que muchos sectores rurales, dada su ubicación geográfica, parecen más bien islas dentro de un continente. Esta situación se puede entender como de aislamiento geográfico, físico, económico, político, social, cultural y costumbrista; lo que acarrea consecuencias problemáticas de incorporación cultural, social y económica al resto de la sociedad, por estas razones es más probable que un hombre de las zonas rurales esté inmerso en un ambiente de más bajo nivel educativo, de pobreza, de dependencia, de desarticulación con el resto de los grupos sociales, de pobre participación ciudadana, lo que le produce estados de impotencia social que recaen, con el tiempo, en la indiferencia por los problemas generales.

En concordancia con Parra (1996: p.75)

“A las características propias de cada zona geográfica, llanura húmeda, semidesértica, montaña, quebrada, meseta o zonas de clima frío, templado o cálido, podemos agregarles factores culturales, económicos, políticos y sociales, que son determinantes en la comprensión de las maneras de percibir y relacionarse con el mundo”. Entre ellos, se encuentran:

- Baja densidad de la población.
- Economía de subsistencia.
- Deficiencia de servicios sanitarios.
- Deficientes suministros de agua potable, electricidad y combustible.
- Carencia de hábitos de higiene en el hogar, la alimentación y el trabajo.
- Deficiencia en la estructura de la comunicación, correo, caminos, teléfonos, radio y televisión.
- Desintegración y marginación social fomentada por el aislamiento de los individuos y sus familias.
- Gran cantidad de recursos naturales inexplorados que de revertirse la situación podrían aportar grandes beneficios al desarrollo total.
- Dispersión poblacional que impide la prestación de servicios de todo tipo.
- Deficitaria infraestructura de las escuelas rurales, carencia de recursos didácticos básicos.
- Bajo nivel nutricional de los niños, carencia de vestimenta adecuada para los distintos climas y falta de transporte.

### 3.3 Nueva ruralidad como enfoque y como realidad emergente

Para cumplir con uno de los objetivos trazados en este trabajo, es relevante tener una visión sobre el significado de la nueva ruralidad, que sirva como referente en el análisis de los aportes de Escuela Nueva para un contexto como el del oriente cercano antioqueño.

En concordancia, es pertinente abordar el trabajo de Londoño (2008, p.15-26)

“La *nueva ruralidad* en Colombia, no como enfoque sino como realidad vivida por campesinos, indígenas y afrocolombianos, emerge durante las últimas décadas, debido a ciertas condiciones, en ciertos lugares y producto tanto de conflictos sociales, como de los resultados de las múltiples fuerzas internas y externas que pugnan por imponerse en el medio rural” (Londoño, 2008: p.18).

Es así como, la década del noventa implicó para los teóricos e intervencionistas económicos, sociales y ambientales una exigencia en cuanto al abordaje de lo rural que se encontraba permeado por nuevos acontecimientos. De acuerdo con Ashley y Maswell, citado por Londoño, 2008; tras el llamado “Consenso de Washington sobre la agricultura y el desarrollo rural” llevado a cabo en 1991, se elaboró un diagnóstico de la *nueva ruralidad* en el que se plantean:

- La heterogeneidad agroecológica de las áreas rurales, su distancia relativa a las ciudades y el grado de modernización de la agricultura.
- La transformación de las áreas rurales en cuanto a tamaño, estructura potencial de la población y grado de integración de la economía.
- Los cambios en el papel de la agricultura como motor del desarrollo.
- La dudosa viabilidad de los pequeños productores.
- El papel complementario de la economía rural no agrícola.

- La necesidad de trascender el enfoque centrado en las fincas.
- El replanteamiento del papel del Estado.
- La gobernabilidad y la cooperación a partir de alianzas públicas y privadas.
- La necesidad de enfoques alternativos en zonas conflictivas y políticamente inestables.

Por lo tanto, a partir de este diagnóstico se empieza a construir una concepción de *Nueva Ruralidad*, fenómeno ante el cual Colombia no es ajena y si bien, no desarrolló el concepto, sí se hicieron estudios y se plantearon propuestas para analizar los cambios que se presentaban (Molano, 1996; Bejarano, 1996; Machado, 1998; Misión Rural, 1998; citados por Londoño, 2008: p.17), llegando a conclusiones que ubicaron su emergencia desde el quiebre del relativo equilibrio que, aunque precario, permitía tener lo necesario, “criar a su familia, mantener su dignidad y su cultura en el marco de una identidad y una estabilidad relativamente fuertes” (Londoño, 2008: p.18).

Lo anterior, indica que con la *nueva ruralidad* se aceleran los procesos de cambio en la producción, en el trabajo, en las comunicaciones, en la vida familiar y comunitaria, y en sus condiciones concretas de existencia, sin que existan modificaciones de orden estructural que mantengan siquiera la esperanza de mejores condiciones de vida. Esto se ve alterado por la presencia de actores armados legales e ilegales enfrentados, sin consideraciones para la población civil, y quienes en palabras de Machado citado en Londoño (2008: p.18), tienen incidencia sobre factores como el narcotráfico, cuya presencia lleva a un elevado índice de concentración de la propiedad rural en pocas manos, desplazamiento, surgimiento de estrategias privadas de contrainsurgencia e ineficiencia en la ganaderización de las tierras.

De otro modo, Bejarano citado por Londoño (2008: p.17), señalaba, otros de los cambios presentes en la realidad rural colombiana durante 1996 que implicaban la necesidad de re conceptualizar la economía campesina, porque “esa vieja economía campesina, definida por el tamaño de la propiedad y la precariedad de los recursos, ya no existe”, y la reducción considerable de la heterogeneidad en términos de los niveles de productividad tampoco, pues lo que hay es una “convergencia de productividades y de eficiencia”. En este sentido, se refería a la economía rural, en la que se deben mirar ya no las unidades productivas y sus recursos internos, sino, más bien, los entornos regionales, que son el factor que explica las diferencias de productividades.

También surge sobre unas culturas y un saber que han sobrevivido y se han consolidado, muchas de ellas, en la diversidad, enfrentándose a las nuevas tecnologías y a los conocimientos que se les imponen y desconocen su situación histórica de exclusión educativa y el valor de muchos de sus saberes.

Este proceso también ha estado vinculado a la unificación del mercado de los bienes simbólicos, “idóneo para determinar el declive de la autonomía ética de los campesinos y, con ello, la debilitación de sus capacidades de resistencia y de rechazo”. Idóneo también para resaltar las ventajas asociadas a la vida urbana, y para acentuar la desconfianza en sí mismo y la crisis de autoestima.

En el caso de Colombia, es necesaria una nueva mirada, que desborde el enfoque de la *nueva ruralidad*, deleve la realidad de los pobladores del medio rural, campesinos, indígenas y afrodescendientes, de la cual emerjan acciones que contribuyan a la construcción y el fortalecimiento de un contra discurso capaz de constituirlos en sujeto de su propia verdad, con poder para definir su propia identidad, individual y colectiva, y para participar como protagonistas en la transformación de sus condiciones.

Estas tensiones que viene provocando la emergencia de la *nueva ruralidad* son, para algunos analistas, como Molano citado en Londoño (2008: p.20), una nueva versión de políticas públicas que desde hace varias décadas han venido provocando:

[...] el desplazamiento de 3,5 millones de colombianos, el despojo de las tierras campesinas, la reconcentración de la gran propiedad y el apiñamiento de los huyentes en las ciudades y pueblos grandes.

Para otros, como Restrepo citado en Londoño (2008: p.20), son un llamado para

[...] un cambio de mirada sobre lo rural, que no repose —como hasta ahora— sobre las carencias, sino sobre las potencialidades tanto naturales como humanas que encierra y que no hemos sabido convertir en riqueza. Por un lado, los alimentos (de origen agrícola, pecuario y piscícola), los servicios ambientales, el agua y los recursos naturales, el paisaje y las artesanías, que es necesario conocer, valorar y transformar mediante procesos agroindustriales, aplicaciones tecnológicas y desarrollos científicos, inversión económica, conectividad e infraestructura básica. Por el otro, el recurso humano, los hombres, mujeres y niños campesinos, garantes de la seguridad alimentaria y de los servicios ambientales que la población requiere y guardianes del territorio mediante el arraigo y la pertenencia, que merecen reconocimiento, respeto y apoyo mediante educación de calidad, seguridad social, formación en emprendimiento, apoyo a sus organizaciones e instituciones y condiciones adecuadas del hábitat rural.

Como lo anotan Hernández y Thomas citados en Londoño (2008: p.21):

La profundidad y significado de los cambios ocurridos ha conducido a muchos autores a designar a estos fenómenos como una *nueva ruralidad*, o

más bien, nuevas ruralidades, destacando con esto último la diversidad de expresiones que se manifiestan en los diferentes espacios rurales.

La guerra colombiana, por ejemplo, ha conformado, durante estos cincuenta años, otra ruralidad, que es la que debe ser modificada.

Esa otra ruralidad, cuyo nombre no viene al caso, se caracteriza en Colombia por la violencia, el desempleo, el autoritarismo, la ilegitimidad, la corrupción, el desplazamiento, la riqueza de algunos y la angustia de todos, Carrizosa citado en Londoño (2008: p.21)

En 2000, el Instituto Interamericano de Cooperación Agropecuaria (IICA) publica el documento *El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad. 'Nueva ruralidad'*. Allí se refiere a la realidad de:

“Un nuevo escenario rural basado en un carácter territorial, que permite visualizar los asentamientos humanos y sus relaciones en un continuo rural-urbano expresado, entre otros aspectos, con el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales y actividades no agrícolas en el medio rural... Se observan nuevas orientaciones productivas como el cultivo de bioenergéticos, plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, granjas de especies menores, empresas de servicios rurales y una mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial (IICA, 2000do citado por Londoño, 2008: p.22).

Tras todo este recorrido que evidencia la construcción del concepto de *nueva ruralidad*, es preciso enunciar que en concordancia con Londoño (2008: p.22), las razones bajo las cuales se limita tal conceptualización son:

- La acentuación de desequilibrios en el medio rural.

- El crecimiento económico, si bien ha permitido avanzar en varios indicadores sobre educación, salud, infraestructura, entre otros, no ha favorecido un mejoramiento sustantivo de las situaciones de pobreza, inequidad y degradación de los recursos naturales, a nivel global y en los países de las Américas.
- La necesidad de generar ingresos y combatir la pobreza. “El trabajo y el empleo se erigen como un medio idóneo y digno para superar la pobreza y promover la integración social [...]”. En el medio rural es necesario que el empleo no agrícola y agrícola no tradicional contribuyan de forma más decidida a la generación de ingresos para las comunidades rurales, teniendo en cuenta la feminización de la agricultura en la definición de políticas de desarrollo rural.
- El reconocimiento, para el desarrollo, del potencial existente en el medio rural. Un desarrollo rural centrado en el ser humano implica el empoderamiento de los actores sociales y económicos de dicho medio, para acceder a los espacios y los mecanismos de formulación de políticas para las regiones rurales.
- La importancia creciente del desarrollo focalizado en unidades territoriales.

El concepto de territorio tiene una connotación amplia y multidimensional, entre otras, de apropiación territorial, conformación de región, de espacio acotado, limitado en términos geográficos, políticos, administrativos y ecológicos, constituyendo unidades integrales de planificación e iniciativas de desarrollo especialmente en aquellos de alta expresión rural [...] la dimensión espacial del desarrollo requiere de una aproximación regional, expresada en regiones rurales que disponen de una estructura urbana conformada por centros poblados de distintos rangos y tamaño, desempeñando funciones esenciales en el funcionamiento de la economía rural y, en particular, en la agricultura (IICA, 2000; citada en Londoño, 2008: p.22).

Además, se reconocen las crecientes interrelaciones entre lo rural-urbano y el hecho de que lo rural no es solamente agricultura y población dispersa.

Para comprender los alcances y las limitaciones del concepto, es importante analizar los fundamentos básicos que se desarrollan en el documento del IICA citado en Londoño (2008: p.23):

- El desarrollo humano como objetivo central. Se trata de una concepción del desarrollo tal como lo proclama el Programa de de las Naciones Unidas para el Desarrollo —PNUD— (1998):

Un proceso de ampliación de las opciones de las personas, un desarrollo que no solo genera crecimiento económico sino que distribuye sus beneficios equitativamente, regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo, y potencia a las personas en lugar de marginarlas, un desarrollo que otorga prioridad al pobre.

- Fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía, en el marco de los acuerdos de la Cumbre de las Américas. Allí se señaló que la prioridad política es el fortalecimiento, el ejercicio efectivo y la consolidación de la democracia.
- Crecimiento económico con equidad. “La connotación de equidad del crecimiento económico la definen e impulsan sectores de la sociedad de acuerdo con la expresión de poder que detentan. De allí que mejoras en la equidad exigen un mayor empoderamiento político de los sectores menos favorecidos del logro económico”.
- La sostenibilidad del desarrollo, más allá del enfoque compensatorio y asistencial, lo cual implica confianza en las posibilidades de desarrollo endógeno.

- El capital social como sustento de las estrategias de desarrollo; resaltan aquí las dimensiones sociocultural e institucional. En primer lugar, es necesario rescatar y fortalecer la cultura rural, para sustentar las estrategias de desarrollo local. En segundo lugar, la institucionalidad (que comprende, en un amplio sentido, las estructuras sociales, instituciones políticas y reglas del juego, organizaciones, intereses y motivaciones de los actores de la realidad rural) constituye la esencia misma del capital social.

Como se anotó al iniciar este aparte, el enfoque de *nueva ruralidad* pretende una nueva lectura del medio rural, cuya comprensión oriente acciones de desarrollo, mediante las cuales se encuentren respuestas a viejos y nuevos problemas de ese medio, en el ámbito de la globalización. Esta visión incluye el concepto de desarrollo rural sostenible en el marco del nuevo escenario. Por tal, se entiende:

El proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que busca ampliar las oportunidades de desarrollo humano (IICA, 2000, citado en Londoño, 2008: p.24).

Miguel Teubal, en Londoño, (2008: p.24), al analizar la globalización, la problemática agraria y agroalimentaria en América Latina, afirma que

[...] la consolidación de un sistema agroalimentario mundial bajo la égida de grandes corporaciones transnacionales, conjuntamente con las políticas de liberalización y de ajuste estructural aplicables al medio rural, son factores que influyen significativamente sobre la “*Nueva Ruralidad*” en ciernes en América Latina.

Si las tendencias globalizadoras se mantienen, con las características manifiestas hasta ahora,

[...] es muy probable que tal ruralidad resulte vaciada en forma creciente de su contenido agrario [...] Estas tendencias de la globalización apuntan al empobrecimiento e incluso la desaparición de los tradicionales actores sociales del medio rural: campesinos, medianos y pequeños productores, trabajadores rurales, etc.

Hay que advertir que se trata de tendencias y, como tales, pueden ser contrarrestadas por la organización y los movimientos sociales comprometidos con la construcción de una ruralidad diferente.

Si se da un acercamiento al medio rural antioqueño, permeado por algunas de las características antes enunciadas que emergen con la *nueva ruralidad*, las tensiones se agudizarán en relación con los referentes de la estructura económica y del empleo hacia el año 2015, planteados en la “Agenda de innovación y desarrollo científico y tecnológico para Medellín y Antioquia” (Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia CTA, 2004 ), en relación con las incidencias del Tratado de Libre Comercio (TLC), con las nuevas demandas del conflicto y, desde luego, con la organización y nuevas formas de resistencia de campesinos, indígenas y afrocolombianos, entre otros factores.

### **3.3.1. Compromiso de la educación en la Nueva Ruralidad**

“La escuela se ha quedado esperando directrices centralizadas, que la han descontextualizado frente a [...] cambios más impactantes y urgentes en la evolución del mundo global y tecnificado pero, al mismo tiempo frente a la necesidad de protegerlo de una devastación inminente” (Valencia de Jaramillo, 2007)

De esta manera, se hace necesario dar un vistazo a la posición que asume la escuela rural hoy, respecto al fenómeno de la *nueva ruralidad*, que la pone de frente con situaciones que son producto de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que van llegando al medio rural.

### **3.3.1.1 La pertinencia hace parte de la calidad de la educación**

“Un servicio educativo que responde a las expectativas de estudiantes y padres de familia, a los fines del Estado, a las necesidades de la sociedad, a las condiciones del entorno y a las demandas del futuro globalizado, tendrá pertinencia y, por tanto, será de calidad” (Restrepo, 2006; citado en Londoño, 2008: p.43).

En este proceso de construcción de la pertinencia, influyen tanto la posición que la educación en el medio rural tiene en las prioridades definidas en las políticas educativas y en la asignación de recursos por el gobierno, como también las lecturas que se hacen de la realidad de los pobladores, de su historia, de su cultura y de sus potencialidades de desarrollo endógeno y la realización de sus planes de vida individuales y colectivos, aspectos que permiten orientar las perspectivas hacia “otra educación y otra escuela” (Londoño, 2008: p.43).

Por otra parte, es necesario resaltar que el enfoque de ruralidad que se asuma en determinado momento histórico, será determinante en la calidad de la educación que allí se ofrezca, por lo tanto, ubicarse en una perspectiva de *nueva ruralidad* que ofrezca una educación de calidad implica asumir los retos que plantean los problemas de los pobladores rurales, la deuda social existente con ellos y las nuevas exigencias del mundo globalizado, crecientemente competitivo y excluyente. Es aquí donde cabe el interrogante acerca de la pertinencia de la educación rural en la diversidad del contexto Colombiano para disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural y en consecuencia vale la pena “advertir que en el medio rural se han originado y desarrollado en Colombia, innovaciones

educativas reconocidas mundialmente, como son los casos de Acción Cultural Popular y sus escuelas radiofónicas (en su tiempo), y el más reciente y de gran impacto nacional e internacional: la escuela nueva” (Londoño, 2008: p.43).

No obstante, es también de gran importancia reconocer que “De 100 niños que se matriculan en las zonas urbanas, e igual número en las rurales, 47 terminan el ciclo de educación básica y media (hasta el grado 11<sup>o</sup>) en las primeras y tan solo 7 en las segundas (Perfetti, 2004; citado por Londoño, 2008: p.47). Además, la baja adecuación de la oferta educativa se expresa en las dificultades que tienen los y las estudiantes tanto para el ingreso a la educación superior, como para acceder al mundo del trabajo o a la creación de empresas viables y sostenibles. Los años de escolaridad promedio de la Población Económicamente Activa (PEA) para 2004 eran, en el sector rural, de 4.7, y en el sector urbano, de 9.03 (Londoño, 2008: p. 47)

Si se considera que la equidad es condición esencial para una educación de calidad y que ello implica la equidad en el acceso, en los recursos (entre ellos, asegurar la gratuidad de la enseñanza), en la calidad de los procesos (posibilidad para todos de aprender, entorno familiar adecuado y efectividad escolar) y en los resultados del aprendizaje (el logro de “adquisiciones” escolares esenciales para todos), lo que nos muestran los datos anteriores es un escenario en el que la equidad ha estado y está ausente (Londoño, 2008: p.47).

En todos los niveles y modalidades educativas en el medio rural se requiere una educación de calidad. Pero lo importante es que esta calidad sea equitativa. Que todos, no algunos, lleguen a esa calidad.

Para tal fin, se requiere admitir que:

“El contexto de ruralidad colombiano por su gran diversidad y por sus diferentes situaciones de orden social, productivo y económico, requiere

igualmente de estrategias y propuestas educativas innovadoras y de un concepto de educación más amplio y dinámico, que esté en armonía con las potencialidades humanas, sociales, culturales y productivas de los niños, las niñas, jóvenes y personas adultas del campo” (Londoño, 2008: p.50)

En este sentido es fundamental fortalecer la investigación para la educación y el desarrollo en el medio rural, principalmente por la urgencia de una pertinencia y flexibilidad de las propuestas educativas formales, no formales y para el trabajo y el desarrollo humano en concordancia con una agenda formativa centrada en la perspectiva de la construcción del territorio y de la conectividad escolar” (Arias citado en Londoño, 2008: p.57), es decir, es urgente propender por una educación para las personas del mundo rural que sea consecuente con su realidad y afiance su visión de futuro y creatividad, para que apoyados por el estado y/o sector privado puedan asumir los roles que trae consigo la *nueva ruralidad*.

Así pues, la educación, en especial aquella que se ofrece en contextos de *nueva ruralidad* debe atender desafíos como: cero deserción, aprendizajes significativos y competentes y excelente formación para la convivencia y la paz (MEN-Universidad Nacional de Colombia, 2006), los cuales se explican a continuación:

**Cero deserción:** Para hablar de cero deserción, es necesario indicar que en los últimos cincuenta años, Colombia logró expandir notablemente el acceso inicial a la educación primaria (a pesar de que ya la Constitución de 1886 establecía el derecho a la educación primaria universal y gratuita). Como resultado la gran mayoría de los niños inician actualmente en el grado preescolar, con diferencias relativamente menores en la oportunidad de acceso inicial de distintos grupos socioeconómicos. Sin embargo, sólo una pequeña proporción de los niños que inician la escuela primaria la terminan, entre otras razones por la pobreza de sus familias. Esta situación conduce a dos consecuencias graves para el funcionamiento de la democracia y la paz; por una parte, los niveles educativos de

la población son bajos y por otra, hay brechas educativas significativas en distintos grupos sociales que sugieren que las oportunidades educativas reflejan las diferencias sociales de origen entre las personas y como tal se reproduce el círculo vicioso de la pobreza.

Si bien es posible que haya factores extraescolares que incidan en la deserción (la violencia política que obliga a las familias a desplazarse, el deterioro de la situación económica de las familias, tal vez la percepción de que no hay opciones de empleo que justifiquen el esfuerzo de alcanzar niveles superiores de educación), es fundamental examinar cual es la responsabilidad que tiene la escuela en la deserción y buscar opciones de intervención que estén al alcance de la acción pública; es decir, al alcance del sistema educativo. Decir el sistema educativo, sin embargo, es llevar el nivel de análisis más allá de la escuela específica que un niño abandona, pues hay circunstancias donde no es posible afirmar que la causa del problema esté precisamente en aquella escuela.

**Aprendizajes significativos y competentes:** Aquí se permite señalar cómo los niños en las escuelas rurales de América Latina siguen aprendiendo muy poco. Hay brechas con escuelas públicas y privadas y muy pocas diferencias entre los países de América latina.

Si los niños no conocen el idioma, si leen con dificultad, es difícil que puedan aprender por su cuenta, que puedan apoyarse en materiales de auto instrucción o que puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Con debilidades en la comprensión lectora es difícil aprender las asignaturas.

El desarrollo de las habilidades de lecto-escritura debe ser una prioridad fundamental en el fortalecimiento de las escuelas rurales en América Latina.

Hay tres razones por las cuales los estudiantes en escuelas rurales en América latina tienen dificultad para dominar destrezas de lectura y comunicación, y probablemente otros conocimientos y disposiciones. Una es que las pedagogías

de sus profesores son deficientes. Otra es que los estudiantes y los profesores tienen muy poco material a su disposición para apoyar su aprendizaje. Una tercera es que la cultura de la escuela no está centrada en apoyar el éxito escolar de los niños y el énfasis en la enseñanza efectiva. Los equipos docentes en las escuelas tienen poca experiencia en trabajar en equipo para establecer metas, para definir programas de autoformación, para estudiar las causas de los problemas de sus estudiantes.

**Formación para la convivencia y la paz:** Las débiles competencias pedagógicas de los profesores se reflejan, no sólo en su incapacidad para desarrollar habilidades lectoras en todos los estudiantes, sino en la incapacidad de crear climas instruccionales respetuosos donde los estudiantes adquieran destrezas interpersonales fundamentales para la convivencia democrática.

Una de las disposiciones esenciales para la democracia es la capacidad de confiar en los demás. Maestros que establecen un clima instruccional respetuoso, que valoran a sus estudiantes y que les enseñan a interactuar, contribuyen a que éstos aprendan a confiar en los demás.

El ambiente, en una proporción importante de escuelas en Colombia es, a los ojos de estudiantes y maestros, deficiente desde el punto de vista de la convivencia. No hay respeto, hay violencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. Los maestros y directores, por su parte, tampoco tienen entre sí relaciones interpersonales y colegiadas respetuosas para permitir que el trabajo en equipo sea productivo. Como consecuencia, es improbable que en escuelas con estas deficiencias en el clima social puedan desarrollarse habilidades y disposiciones fundamentales para vivir en democracia: la capacidad de respetar a otras personas, la posibilidad de valorar las diferencias como una fortaleza, la habilidad para negociar conflictos de forma pacífica y productiva.

Los programas educativos deben explícitamente incorporar contenidos que desarrollen habilidades, disposiciones y valores que prefieran la resolución

pacífica de conflictos a las alternativas que conozcan, y valoren la diversidad de puntos de vista, que prefieran las formas democráticas de organización a las formas autoritarias, que permitan construir una cultura cívica desde la escuela donde el recurso a la argumentación razonada sobre la base de evidencia sea preferido como forma de lograr acuerdos y persuadir a la imposición de dogmas de fe por unos grupos sobre otros.

A partir de todo lo anterior, se concibe la posibilidad de promover una nueva educación para los colombianos que actúe en concordancia con la nueva concepción de lo rural (ruralidad). Para tal fin, se tienen experiencias valiosas como la de Escuela Nueva, que posibilita dar cumplimiento a los tres desafíos que se acaban de proponer; junto a ella, hay otras muchas oportunidades que han ido integrándose a los nuevos conceptos de la ruralidad y que pueden ser acogidos dentro de la responsabilidad que se ha entregado a las instituciones formadoras de maestros. Es factible hacer cada vez más estrecha la distancia que se tiene entre la educación urbana y rural, educación pública y privada, educación para ricos y pobres; corresponde a todos los actores construir una educación con igualdad de condiciones y oportunidades, pero sobre todo una educación para la vida.

#### 4. MARCO CONCEPTUAL

El siguiente marco expondrá los conceptos fundamentales que atraviesan el presente ejercicio:

**Modelo Educativo Flexible:** “Es una estrategia que tiene explícitos sus principios pedagógicos, sus procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento, tiene identificada y caracterizada la población que atiende, tiene materiales específicos: guías, bibliotecas, laboratorios; está enmarcada en una legislación educativa vigente, tiene procesos de evaluación permanente y clara, y demuestra eficiencia” (MEN, 2007).

**Adopción de un modelo:** El modelo educativo es el camino por el cual los maestros acompañan a sus estudiantes en la búsqueda de su desarrollo integral (Art.1 Ley 115 de 1994). Incluye una perspectiva del contexto social, cultural y económico, y una visión específica de la persona ubicada en las realidades que se pretende transformar. Es un proceso consciente y dinámico en el cual cada uno de sus pasos se integra de tal manera que se afectan e interactúan, promoviendo así un crecimiento constante de las personas o grupos de una Institución Educativa. De acuerdo con la Secretaría de Educación de Antioquia (2006), se desarrolla en cinco momentos:

- Identificación de la realidad contextual.
- Interpretación de la realidad contextual.
- Normatizar el saber y saber hacer desde la realidad del contexto.
- Argumentar el saber y el saber hacer desde su ubicación contextual.
- Proponer la aplicación de los saberes y el saber hacer desde la realidad del contexto.

**Medio Rural:** Institución socioeconómica dentro de un espacio, con componentes como: *Territorio*, base de recursos naturales, materias primas y soporte de actividades económicas; *Población*, que posee su propia cultura, tiene capacidades y potencia de producción: consume, transforma, establece relaciones sociales y constituye complejos diversos; *un conjunto de asentamientos*, que se relacionan entre sí y con el sector urbano mediante el mercadeo, la información, la comunicación y la educación (Valencia de Jaramillo *et al*, 2007, p. 110)

**Ruralidad:** Según Valencia de Jaramillo et al. (2007) “hace referencia al concepto de hombre y mujer que habita el sector rural; su cultura, la vida misma, la educación, la comunicación, la situación, las capacidades, las posibilidades, la ocupación de las personas que habitan o han habitado el sector rural, sus necesidades y satisfactores; alrededor de este concepto ha venido ocurriendo una gran transformación desde hace muchos años y, sin embargo, no ha significado al mismo tiempo el interés del estado y las autoridades que lo representan, ni mucho menos corresponde al desarrollo deseado para la población, para el medio ni para la región”.

**Nueva Ruralidad:** Según Londoño, (2008), la *nueva ruralidad* “es un enfoque para orientar las intervenciones en el medio rural, considerado en la actualidad como uno de los más avanzados en América Latina, el Caribe y América del Norte”.

Este enfoque representa respuestas a diferentes búsquedas de los Estados, los gobiernos y las instituciones académicas para responder a las nuevas exigencias de desarrollo en el medio rural, el cual se ha visto afectado no sólo por su exclusión y dominación históricas en la mayoría de los países de América Latina, sino también por grandes, acelerados e imprevisibles cambios sociales, económicos, culturales y políticos, producto de la globalización cultural, la mundialización de la economía y el nuevo poder del conocimiento (ciencia, tecnología e innovación) y la información. Este conocimiento no puede excluir al

que han construido los pueblos indígenas desde sus orígenes, presente en su cosmovisión

El enfoque de la *nueva ruralidad* es una nueva lectura de lo rural, que se funda no en las necesidades como carencias, sino “sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas que encierra y no hemos sabido convertir en riqueza” (Restrepo, 2004; citado en Londoño, 2007). En la medida en que las necesidades comprometan, motiven y movilicen a las personas, son también potencialidades y pueden llegar a ser recursos.

**Comunidad:** En concordancia con Seduca (2006), literalmente una comunidad significa corporación, congregación, asociación y relación. La comunidad es una agrupación de personas relacionadas entre sí, que cuenta con unos recursos físicos, personales, de conocimiento, de voluntad, institucionales y de tradición. Provee el ambiente para la vida individual; es más que una localidad y constituye la unidad de la vida nacional.

También puede definirse la comunidad como un grupo humano localizado en una determinada área geográfica, integrado por personas de idénticas necesidades, recursos e intereses comunes y una permanente interacción social, educativa, económica, política y cultural.

El concepto de comunidad abarca a todo grupo rural y urbano de personas o familias que habitan en una determinada área, con necesidades, intereses y relaciones comunes. Es el grupo de personas que se hallan unidas por lazos o vínculos naturales o espontáneos, así como también por objetivos comunes que van más allá de los intereses de cada individuo.

**Comunidad Rural:** Está determinada por la vinculación estrecha de las personas con la tierra. Esta relación fija los comportamientos, el sentido de pertenencia y el arraigo y una fuerte tradición familiar y cultural. La interacción social se produce a

través de los grupos primarios, institucionales y grupos asociativos que satisfacen las necesidades físicas, psicológicas, educativas, de salud, económicas, políticas, recreativas de la comunidad. Sus miembros interactúan a través de los patrones institucionales y convencionales como la tienda, la iglesia, la escuela, la casa comunal. Pero a través de grupos primarios como la familia, la vecindad y el grupo étnico y ritual. Generalmente la comunidad rural es más pequeña y las relaciones son más personales e intensas. Así el control social entre los miembros es más fácil y fuerte que el que puede dar la comunidad urbana, donde las relaciones personales son más distintas (Seduca, 2006)

A veces se encuentran comunidades rurales donde las casas son dispersas y muy retiradas de los polos de desarrollo y aquí los procesos sociales son difíciles, casi imposibles, lo que provoca el marginamiento y la dificultad para la satisfacción de la mayoría de las necesidades a excepción de los sectores desarrollados como ocurre en el eje cafetero cuyas comunidades rurales cuentan con las mismas ventajas de los sectores urbanos.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1. Paradigma

El presente ejercicio se refiere a un tipo de investigación que utiliza mayoritariamente “información de carácter cualitativo”, cuya elaboración se dirige a lograr descripciones detalladas de un fenómeno estudiado: “analizar la pertinencia e intencionalidad de la propuesta pedagógica, los principios y las estrategias metodológicas de Escuela Nueva, en la perspectiva de una educación en un contexto de nueva ruralidad como el oriente cercano antioqueño”.

### 5.2 Diseño

Para este análisis se ha elegido como diseño metodológico un estudio de caso, el cual es definido como:

Una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. El potencial del estudio de casos es que permite centrarse en un estudio concreto o situación, e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular. La única exigencia es que posea algún límite físico o espacial que le confiera identidad. (Denny, como se citó en Albert, 2007: p.)

En este sentido, el estudio de caso “representa una forma eficaz de acercamiento a la realidad” (Denny, citado por Albert, 2007: p.) realidad que aquí corresponde al modelo Escuela Nueva como principal objeto de estudio, que podrá ser problematizado a la luz de un concepto naciente como el de *nueva ruralidad*. “La utilización de un estudio de caso como el que se presenta en este ejercicio tiene

entre sus ventajas que conecta con la realidad, la relación entre la teoría y la práctica, reconoce la complejidad del caso y lo vincula con el contexto, además, conduce a la acción porque las ideas que genera pueden ser utilizadas de manera rápida y oportuna por las personas que forman parte” (Marcelo, como se citó en Albert, 2007).

Para su desarrollo se cumplen las etapas de recogida, análisis e interpretación de la información, pero con la peculiaridad que aquí, se presenta un estudio intensivo y profundo del modelo Escuela Nueva.

Este ejercicio responde a un tipo de *caso único* cuya modalidad es histórico organizativo, lo que le permite ocuparse de la evolución de una institución, específicamente el modelo Escuela Nueva en Colombia; para este fin, se realiza una búsqueda teórica sobre los estudios que se han hecho del modelo, sus antecedentes pedagógicos y legales, la conceptualización de sus componentes y la valoración histórica que ha tenido; a la vez que se vinculan tres centros educativos del oriente cercano antioqueño, como soporte de la relación existente entre los aspectos que resalta la teoría y aquellos que se evidencian en la práctica.

El diseño del ejercicio es flexible, por ello, permite la utilización de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida y el análisis de información. Para el abordaje del objeto de estudio se indagan fuentes secundarias, y para evidenciar la relación entre la teoría y la práctica en los centros educativos que sirven de apoyo al caso objeto de estudio, se emplean la observación participativa, relatos pedagógicos, matriz de información, entrevista semiestructurada, conversaciones abiertas y encuestas.

La investigación se realiza a partir de una pregunta problematizadora que se formula después de un abordaje teórico-conceptual. Se desarrollan hipótesis que

surgen de la realidad, pero apoyadas en los enfoques teóricos conceptuales que tienen que ver con los temas de estudio.

### **5.3. Características centrales del ejercicio**

- Se caracterizó el objeto de estudio: El modelo educativo Escuela Nueva.
- Se eligieron tres Centros Educativos Rurales del Oriente Cercano Antioqueño para confrontar la relación entre la teoría propuesta y la realidad evidenciada en la implementación del modelo:

C.E.R Mazorcal: El Carmen de Viboral

C.E.R San Nicolás: La Ceja del Tambo

C.E.R Lejos del Nido: El Retiro

### **5.4. Técnicas e instrumentos**

Para la elaboración del estado del arte de Escuela Nueva, se recogió información a través de la indagación de fuentes secundarias como revistas indexadas, monografías, documentos oficiales del MEN, cibergrafía; por su parte, los datos sobre los Centros Educativos que sirvieron de apoyo al estudio, fueron obtenidos a partir de la observación participativa con relatos pedagógicos; matriz de información con la descripción de las estrategias de los componentes del modelo, los hallazgos de su implementación, y los aportes que ofrecen a un contexto de *nueva ruralidad*; así como entrevistas semiestructuradas; conversaciones abiertas; encuestas a padres de familia, estudiantes y docentes.

## 6. RESULTADOS

Cuando se trabaja y se piensa en un modelo como Escuela Nueva que surgió en una época con realidades diferentes a las actuales, que con el transcurrir de los años ha sido incomprendido pero paradójicamente desarrollado y apreciado, que ha “*resistido*” la embestida de diferentes evaluaciones internas y externas, así como a la inestabilidad política y administrativa de los gobiernos; surgen enseguida preguntas sobre sus respuestas a nuevos desafíos, contextos y realidades educativas, que son resultado de transformaciones tecnológicas, ambientales, económicas, políticas y culturales, como es el caso de *la nueva ruralidad*.

Con estas preguntas se empezó a configurar una idea que se convirtió luego en ejercicio de indagación y reflexión, orientado en el análisis sobre la pertinencia e intencionalidad que tiene un modelo como Escuela Nueva en la actualidad, específicamente en un contexto de *nueva ruralidad* como el Oriente Cercano del departamento de Antioquia; para ello, se realizó un estudio de caso sobre su propuesta pedagógica, principios y estrategias metodológicas, apoyada en la implementación en tres Centros Educativos Rurales, escenarios de experiencias que se deben describir para encontrar algunos aportes desde los que se puede leer Escuela Nueva hoy.

A partir de lo anterior se obtuvieron los siguientes resultados:

## 6.1. Estado del arte sobre Escuela Nueva en Colombia

### 6.1.1. Antecedentes legales, históricos y pedagógicos

#### 6.1.1.1 Marco legal

El modelo educativo flexible tiene sus albores el en **Decreto Nacional 150 de 1967**, en el cual se expone: La educación primaria gratuita y universal como un deber del estado, consagrado en la declaración internacional de los derechos humanos, y en ese momento histórico la cobertura en educación elemental es insuficiente, y además considera que

*(...) ese déficit es mayor en las zonas rurales, donde el índice más alto afecta a la mujer, lo cual es causa de desequilibrio social y económico, y debe facilitarse a las niñas del medio rural el acceso a la educación, para evitar una discriminación social violatoria de los derechos humanos;*

*Que la escolaridad incompleta en las zonas rurales fomenta la deserción escolar, hace que aumente el número de repitentes y entraña una injusticia que es urgente remediar;*

*Que en virtud de estudios adelantados desde septiembre de 1966, el Ministerio de Educación estima que mediante la organización de escuelas de funcionamiento intensivo, es posible aumentar el número de cupos en el grado1°;*

*Que en otros países, y en varias secciones del nuestro, se han ensayado con resultados satisfactorios la escuela de doble jornada, la escuela completa de un solo maestro y otros sistemas con el propósito de reducir el déficit mencionado (...). (MEN, 2007).*

En este decreto se da viabilidad a la Escuela Unitaria, la cual da pie a la experiencia pedagógica con el modelo de Escuela Nueva, el cual se expande con relativo éxito en casi todas las regiones del país, es de anotar que para entonces la UNESCO, recomienda en Latinoamérica el modelo para permitir la equidad en el acceso a la educación primaria y favorecer su universalidad, en tal sentido el gobierno nacional decreta que:

*Artículo 1° Autorízase a los Gobernadores, Intendentes, Comisarios y al Alcalde del Distrito Especial de Bogotá para que puedan adoptar, además de lo prescrito en el Decreto número 1710 de 1963, a partir del año escolar de 1967, de acuerdo con las necesidades regionales y locales y con las regulaciones del presente Decreto, las siguientes modalidades en educación elemental :*

- 1. La escuela de funcionamiento intensivo.*
- 2. La escuela de doble jornada.*
- 3. La escuela completa de un solo maestro (...)*

*Escuela primaria de un solo maestro*

*Artículo 8° Con el fin de facilitar la asistencia a la escuela de todos los niños, en las zonas rurales de baja densidad de población se establecerán escuelas completas en las cuales, mediante una reglamentación flexible, horarios adecuados, los cinco grados de la enseñanza primaria estarán a cargo de un solo maestro.*

*Artículo 9° Las Secretarías Seccionales de Educación organizarán cursos de capacitación para el personal docente en servicio de las escuelas a que se refiere el artículo anterior. Estos cursos tendrán prelación dentro de los programas de 1967 y 1968, y su plan de estudios, prácticas, duración y*

*demás aspectos serán reglamentados por resolución del Ministerio de Educación.*

*Parágrafo. Para actuar como maestro en una escuela unitaria se requiere estar inscrito en el escalafón de enseñanza elemental (...) (MEN, 2007).*

Posteriormente en el marco de la Nueva Constitución de 1991 y la reforma educativa surgida a partir de su expedición, el modelo educativo flexible de **Escuela Nueva se fundamenta en la Ley General de Educación (115 de 1994), Título III, capítulo IV “Educación campesina y rural”**, donde se establece:

En el **Artículo 64**, acerca del **Fomento de la Educación Campesina** que con el fin de “hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos...” (Ley General de Educación, 1994: art. 64).

Además en el **Artículo 65** prioriza los **Proyectos Institucionales de Educación Campesina**, para lo cual “Las secretarías de educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces, en coordinación con las secretarías de agricultura de las mismas, orientarán el establecimiento de proyectos institucionales de educación campesina y rural, ajustados a las particularidades regionales y locales...” (Ley General de Educación, 1994: art. 65).

Lo anterior atiende directamente lo expuesto por el **Decreto nacional 1490 de 1990**, por medio del cual “se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones”, (Decreto 1490 de 1990) y en el cual se considera:

*Que la metodología Escuela Nueva tiene como principios el aprendizaje activo, la promoción flexible, el fortalecimiento de las relaciones escuela-*

*comunidad, ofrecer la escolaridad completa, todo lo cual da respuesta a la problemática del medio rural;*

*Que la metodología Escuela Nueva viene aplicándose de hecho con éxito en todas las regiones del país, a través de las estrategias replicables, lo cual facilita su expansión;*

*Que es deber del Gobierno fomentar el mejoramiento permanente de la calidad de la Educación y aumentar el rendimiento interno y externo del Sistema Educativo (Decreto 1490 de 1990)*

En tal sentido, decreta la expansión del modelo a las áreas rurales del país y asigna las responsabilidades respectivas a diferentes entes para garantizar la efectividad del modelo en el país, en los siguientes términos:

*Artículo 1º. La Metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente.*

*Parágrafo 1º. Para efectos de su aplicación, se considera como rural todo establecimiento educativo situado en veredas, caseríos, corregimientos, inspecciones de policía y demás poblaciones dispersas que no estén en un centro poblado que sea sede la Alcaldía Municipal, así tenga un número de habitantes superior al de la cabecera municipal.*

*Parágrafo 2º. Los establecimientos educativos situados en cabeceras municipales que a la fecha de la expedición de este decreto hayan adoptado la metodología Escuela Nueva, podrán seguirla aplicando.*

*Artículo 2º. Los establecimientos que adopten la metodología Escuela Nueva utilizarán en coordinación con las Secretarías de Educación, Municipios y Centros Experimentales Piloto, los servicios y componentes de capacitación, dotación de bibliotecas, organización comunitaria, desarrollo de guías para niños y adecuación del currículo a las características de cada*

*región, necesidades e intereses de los niños y padres de familia de conformidad con los criterios básicos que para su aplicación establece el Ministerio de Educación Nacional.*

*Artículo 3º. Para efectos de apoyar y asesorar su adopción y desarrollo a nivel regional, en cada entidad territorial se conformará un equipo técnico integrado por funcionarios de las Secretarías de Educación y Centros Experimentales Piloto.*

*Parágrafo 1º. Este equipo técnico tendrá un coordinador, estará ubicado preferentemente en los Centros Experimentales Pilotos y coordinará sus acciones con las Secretarías de Educación y con el Ministerio de Educación Nacional.*

*Artículo 4º. En relación con la adopción de la metodología Escuela Nueva, son responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional:*

- a) Asesorar y orientar el proceso de adopción, asimilación y desarrollo de la metodología Escuela Nueva;*
- b) Orientar el desarrollo metodológico para Escuela Nueva;*
- c) Velar por el cumplimiento de las normas y políticas establecidas para el desarrollo de la metodología Escuela Nueva;*
- d) Fomentar y apoyar las innovaciones educativas que mejoren la metodología Escuela Nueva.*

*Parágrafo. La Secretaría Pedagógica del Ministerio de Educación creada por la Ley 24 de 1988, será la unidad encargada del cumplimiento de estas responsabilidades.*

*Artículo 5º. En relación con la adopción de la metodología Escuela Nueva, son responsabilidades de las Secretarías de Educación:*

- a) Ejecutar, en coordinación con los Centros Experimentales Piloto, el desarrollo de la metodología Escuela Nueva en su expansión, mejoramiento y proyección en su correspondiente entidad territorial;*

*b) Evaluar, dar asesoría y seguimiento permanente a través de los Supervisores, Directores de Núcleo y funcionarios del sector educativo, a los docentes y escuelas que apliquen la metodología.*

*Artículo 6º. En relación con la adopción de la metodología Escuela Nueva, son responsabilidades de los Centros Experimentales Piloto:*

*a) Capacitar y orientar permanentemente a los docentes para garantizar la calidad en el desarrollo de esta metodología;*

*b) Conformar, en coordinación con la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, grupos técnicos que se dediquen a orientar y enriquecer la formación en servicios del docente, la producción y manejo de medios y la búsqueda de apoyo para la adopción de esta metodología. (Decreto 1490 de 1990)*

Finalmente exceptúa de la aplicación del modelo a la etnoeducación y dicta las responsabilidades del MEN, como ente encargado de reglamentar la expansión del modelo.

#### **6.1.1.2. Una propuesta de escuela que trasciende en el tiempo: antecedentes históricos**

En Colombia, como en otros países en vía de desarrollo, para hablar del surgimiento de Escuela Nueva se necesita mencionar las escuelas multigrado, como estrategia empleada con el fin de que uno o dos maestros atiendan los cursos de la básica primaria, en zonas donde la densidad de la población es baja, para esto, de acuerdo con las investigaciones educativas, la organización de estas escuelas implica procesos de innovación y como tal, modificaciones en las prácticas tradicionales a modo que se desarrollen procesos de aprendizaje más centrados en el niño.

*“Un maestro que maneje varios cursos a la vez (debido a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la heterogeneidad presente en las aulas)*

*considera necesario que se organice a los estudiantes en pequeños grupos, que se introduzca un aprendizaje cooperativo y que se desarrollen estrategias personalizadas y flexibles” (Colbert, 1999: p.10)*

La Escuela Nueva fue creada en 1975 como respuesta a los persistentes problemas de la educación rural colombiana, y se organizó a partir de las bases de la Escuela Unitaria promovida por la UNESCO, dirigida hacia los problemas educativos del sector rural de países en vías de desarrollo. La Escuela Nueva buscó los mismos objetivos pero introdujo nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera en cuatro componentes: curricular, de capacitación y seguimiento, comunitario y Administrativo (Colbert, 1999).

De acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007):

La escuela nueva procede en principio de la expansión de experiencias que con el modelo de escuela unitaria habían sido llevadas a cabo en 100 escuelas en Norte de Santander, las cuales para 1967 con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional se expandieron a todo el país. La experiencia de escuela unitaria se desarrolló en los Santanderes, bajo el liderazgo de la **Normal Asociada del Instituto Superior de Educación Rural –ISER-** con sede en Pamplona (Norte de Santander); en Antioquia y Sucre, la Universidad de Antioquia; y en Risaralda y Quindío, el Comité de Cafeteros. En 1976, a partir de las experiencias acumuladas en una década de organización de escuelas unitarias en el país, de sus logros y limitaciones, de las necesidades básicas de las comunidades, experiencias de otros modelos y de los reveladores avances educativos propuestos por especialistas nacionales e internacionales, se fue definiendo claramente el modelo de Escuela Nueva, el cual dio una organización sistémica y nacional a las fortalezas provenientes de todas las experiencias mencionadas.

La implementación del modelo inicia en 1976 en escuelas de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca, apoyadas técnica y financieramente por la Agencia Internacional para el Desarrollo USAID/AID. Al año siguiente se expandió a los departamentos de Meta, Guaviare, Arauca, Putumayo y Vaupés con la cooperación financiera del Banco Interamericano de Desarrollo. Para la década de los 80's el MEN implementó acciones a favor de la calidad de la educación y la cobertura educativa de la básica primaria, esto fue posible gracias a los recursos del Programa de Desarrollo Rural Integrado – DRI- y del crédito BIRF. En este sentido se desarrolló una nueva versión de guías para la costa Pacífica con cooperación técnica y financiera de UNICEF, en el marco del Plan de Desarrollo Integral para la Costa Pacífica PLADEICOP. A partir de 1987 y hasta finales de los 90's, se siguieron promocionando las acciones enfocadas a la calidad y cobertura pero haciendo un especial énfasis en el área rural en la cual se pretendía además lograr la promoción escolar y disminuir las tasas de repitencia y deserción, para tal fin, se fortaleció el proyecto Escuela Nueva, dotando a las escuelas rurales de material educativo, formación docente, mobiliario y adecuación de escuelas. En el año 2000, a través del Proyecto de Educación Rural -PER- del Ministerio de Educación Nacional, con financiación parcial del Banco Mundial, se continuó fortaleciendo el modelo de Escuela Nueva en el país, con énfasis en procesos de capacitación docente, asistencia técnica, dotación de guías, bibliotecas, y materiales para los Centros de Recursos de Aprendizaje –CRA-, así como dotación complementaria de laboratorio básico de Ciencias. (Ministerio de Educación Nacional, 2007)

### **Etapas en el proceso de expansión**

Colbert (1999: p.19), realiza un recorrido histórico por el proceso de expansión de la Escuela Nueva, modelo que atravesó tres etapas: la innovación local y departamental; la ampliación a escala nacional; la aplicación universal a todas las escuelas rurales. Estas tres etapas corresponden, en gran medida, al enfoque de ir a escala por expansión, uno de los tres métodos propuestos por David Korten y

discutido por Robert Myers (citado en Colbert, 1999: p.19) en relación con los programas de educación. Este enfoque (expansión) se compone de tres etapas: aprender a ser eficiente, aprender a ser efectivo y aprender a ampliarse.

La primera etapa, aprender a ser eficiente, la realizó la Escuela Nueva con el apoyo de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), y consistió en la iniciación de 500 escuelas en tres departamentos: Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca; entre 1975 y 1978 hubo “un nivel aceptable de adaptación entre los beneficiarios (niños, maestros, padres), el modelo del programa y las capacidades del equipo” (Colbert, 1999: p.19). Esta etapa consistió en el diseño y producción de materiales para maestros y niños, en la organización administrativa y financiera en los departamentos, en estrategia de capacitación y seguimiento para agentes administrativos y maestros, en organización de los sistemas de distribución y reproducción de materiales, en la aplicación en la escuela y en la comunidad y en una primera evaluación del programa.

La segunda etapa se inició en 1979 con 3.000 escuelas, logrando llegar en 1986 a 8.000, con el apoyo de fondos departamentales, del BID y de varias organizaciones privadas de Colombia, tales como la Federación Nacional de Cafeteros y la FES. Este cambio de aprender a ser eficientes condujo a la transferencia de la capacitación a nivel nacional y a la utilización de los manuales del maestro y las guías de estudio de los niños ya diseñadas, “reduciendo así los insumos necesarios por unidad de producto (output)” (Colbert, 1999: p.19)

Además, a nivel nacional se institucionalizó un equipo central en el Ministerio de Educación, y, a nivel departamental, se organizaron los comités de escuela nueva y el equipo multiplicador.

Durante dicha etapa, el Plan de Desarrollo se emprendió con recursos suministrados por el Banco Mundial. En ese entonces la iniciativa fue conocida en Colombia con el nombre de “Plan de Fomento para la Educación en el Área Rural

y los Centros Menores de Población” (Ministerio de Educación Nacional, 1982). El plan tenía por objeto la expansión de la metodología de Escuela Nueva y el apoyo a las mejoras físicas de las escuelas, es decir, reconstrucción de aulas, suministro de agua potable, unidades sanitarias, mesas y asientos para alumnos y profesores.

El proyecto del Banco Mundial tuvo también como resultado dos iniciativas decisivas con respecto al futuro de la Escuela Nueva. La primera se refirió a la necesidad de calcular los costos unitarios por alumno y por escuela, y adelantar un diagnóstico detallado de las necesidades con base en un muestreo de las escuelas rurales en Colombia. Esta información se utilizó para desarrollar una serie de indicadores que sirvieran para calcular el costo de aplicación del modelo de Escuela Nueva en todo el país.

La segunda iniciativa fue un estudio del sector educativo diseñado para establecer una propuesta de política de mediano plazo. Un grupo de investigadores colombianos participó en el estudio, el cual fue emprendido por la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación. Este grupo incluyó expertos en administración y planificación educativa, economistas de la educación y maestros. Representantes del DNP y del Ministerio de Hacienda también participaron. Como consecuencia del nivel de los profesionales que intervinieron en el estudio, los hallazgos y las políticas propuestas fueron discutidos y aceptados por personas con gran influencia para hacer circular las conclusiones y los resultados de este esfuerzo. He aquí las conclusiones del estudio:

La proporción del Presupuesto Nacional que corresponde a la educación primaria se redujo constantemente desde 1975, si bien la partida presupuestaria aumentó ligeramente en términos reales. En consecuencia, la atención que se preste a la población a la que todavía se le niega acceso a la educación primaria, y que se encuentra en las zonas rurales y en los departamentos menos desarrollados, deberá traducirse en un esfuerzo

consciente por invertir la tendencia presupuestaria de los diez últimos años. Parte del problema radica en la dificultad de prestar los servicios al sector rural aumentando el número de aulas y maestros sin introducir un cambio en los métodos (Ministerio de Educación Nacional, 1982).

Poco a poco se fue adquiriendo un consenso con respecto a las prioridades de las políticas del sector educativo. Esto condujo finalmente a una histórica decisión de política por parte del Gobierno, en 1985, al adoptar la Escuela Nueva como estrategia para universalizar la escolaridad primaria rural en Colombia. Para entonces, el programa se había ampliado a 8.000 escuelas en todo el país, con una combinación de recursos financieros provenientes de los gobiernos nacional, departamentales y de instituciones privadas.

La tercera Etapa, “aprender a expandirse”, se inició en 1987 y su meta era llegar, en 1992, a 27.000 escuelas rurales. La decisión del Gobierno, adoptada en 1985, de promover estas estrategias educativas, se prorrogó con el nuevo gobierno en 1986. La Escuela Nueva se convirtió en una prioridad del sector y en uno de los cinco pilares del Plan de Gobierno para erradicar la pobreza absoluta. En el proceso de expansión, donde es preciso estructurar la capacidad organizadora en vez de una programática, se diseñó y puso en marcha un Plan de Universalización.

En este proceso de expansión se requiere más de una capacidad organizadora y gerencial, en vez de una “programática”, como lo plantea Korten. Esta etapa de expansión masiva enfatizó metas cuantitativas y financieras y coincidió con toda la nueva política de descentralización del país. El Ministerio de Educación utilizó toda su energía en su propia reorganización en el momento que la expansión de Escuela Nueva a todas las escuelas requería mayor capacidad organizadora y gerencial para la entrega de los servicios. Surgieron muchos problemas de gestión y administración, como fueron la distorsión de la estrategia de capacitación, la

improvisación en el entrenamiento y en los capacitadores, el regreso a la capacitación tradicional, la no articulación de los eventos de capacitación con la entrega de materiales y la no capacitación en el manejo de los mismos. Adicionalmente, se perdió el seguimiento y el apoyo a los docentes y se incorporaron nuevos maestros y administrativos sin la capacitación requerida. (Colbert, 1999, p.21).

Muchas escuelas sólo se quedaron con el nombre y no implementaron todas las intervenciones de la Escuela Nueva. Surgieron críticas por los problemas administrativos y de gestión, y hubo confusión entre la deficiente administración y gestión con el modelo marco. Irónicamente, muchos niños capacitaban a los nuevos maestros. Finalmente, un considerable número de maestros capacitados fue trasladado a los sectores urbanos por parte de los alcaldes, quienes ahora tenían el poder administrativo sobre los docentes. El efecto último fue que el Ministerio de Educación abandonó su prioridad a las escuelas rurales por muchos años, y los municipios no desarrollaron estrategias de gestión para apoyar la Escuela Nueva.

En conclusión, para lograr una innovación pedagógica a gran escala es necesario que existan también sistemas locales de gestión para apoyar la innovación. Desde la perspectiva de Korten, citado por Colbert (1999: p.22) aprender a expandirse a las 27.000 escuelas requería constante atención con el fin de lograr un nivel aceptable de adecuación entre la organización, el programa y los beneficiarios. Sin embargo, la presencia de factores tales como los que se acaban de mencionar, daba como resultado sacrificios inevitables en términos de efectividad y eficiencia. Esto es lo que generalmente se reconoce como el precio de “ir a escala”

### 6.1.1.3. Antecedentes pedagógicos

Referirse a los orígenes de Escuela Nueva, implica retomar elementos de la corriente pedagógica escuela activa, que se caracterizó por una actitud crítica a la pedagogía tradicional, entendida ésta como el proceso de transmisión de conocimientos, muchas veces sin la debida comprensión. “La pedagogía activa desplaza su centro de interés hacia la naturaleza del niño y tiende a desarrollar en él el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura” (Luzuriaga, 1957: p.55). Requiere además pensar en Colombia como país donde se gestó y desarrolló este modelo flexible que ha trascendido en el tiempo.

Según aportes del espacio de conceptualización Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en Pedagogía y Didáctica (2007), entre los principales pensadores que soportan la teoría de Escuela Nueva se encuentran:

**PIAGET:** En el proceso enseñanza y aprendizaje se da un conocimiento, que debe partir del estímulo y uso de experiencias concretas e incrementar su nivel de complejidad en la medida que el sujeto avance en sus etapas de desarrollo biológico. La experiencia física implica no sólo enfrentamientos con hechos concretos de la comunidad, de la escuela y el hogar, sino también reflexión sobre los inconvenientes, los aciertos, y los errores cometidos al enfrentarse a una situación concreta.

**SKINNER:** Un alumno no sólo aprende a solucionar problemas, sino también formas adecuadas e inadecuadas de resolverlos. Para que el aprendizaje tenga lugar, se requiere que los alumnos realicen algún tipo de actividad. Por lo tanto, debe proponer un intercambio entre alumno y material de instrucción. El alumno debe conocer, además los resultados de sus acciones, sus logros, sus aciertos. Hay que tener muy presente que el alumno no aprenda errores, ya que desde un comienzo se le va dirigiendo hacia lo deseado.

**BANDURA:** Para él, el alumno aprende, no sólo a partir de sus propias acciones y de los resultados o logros alcanzados directamente con ellos, sino también a partir de la observación. Las expectativas de los alumnos no se pueden dejar de lado. Las normas verbales no tienen tanta incidencia como el ejemplo que se observa allí.

**CELESTIN FREINET:** Fomenta la socialización de los alumnos y el interés por lo que ocurre fuera del estrecho marco en que viven. Generaliza las actividades libres dentro del aula, dando la oportunidad de desarrollar la creatividad, la inventiva y la imaginación de los niños. Los instrumentos que sirven para tal fin, son el texto y el dibujo.

**OVIDIO DECROLY:** Plantea el estudio globalizado, contra la enseñanza de materias aisladas. Partir de las necesidades del niño porque es por allí que se configuran sus intereses. Propone organizar la escuela en torno a los centros de interés, propios de cada edad: historia, geografía, trabajos manuales, cálculo. Acepta que deben haber diferentes ritmos de aprendizaje.

**MARIA MONTESSORI:** Su pedagogía está centrada en el niño, tomándolo como objeto y fin. Creó un material, el cual se clasifica en dos grupos: el de la vida práctica, constituido por objetos de la vida cotidiana y el material de desarrollo para lograr avances en la inteligencia. Es un material sensorial y debe cumplir con los requisitos estéticos y ser motivadores.

**EDUARDO CLAPAREDE:** La escuela ha de ser activa, o sea movilizar la actividad del niño. Debe ser más un laboratorio que un auditorio, para lograr dicho objetivo, debe sacar mucho partido al juego que estimula al máximo la actividad del niño. El maestro pasa a ser un estimulador de intereses, un despertador de necesidades intelectuales y morales, debe ser para sus alumnos un colaborador, más que un profesor.

**JOHN DEWEY:** La educación es un proceso social, ya que se comparten experiencias. La democracia en el aprendizaje debe partir de las necesidades actuales para que ayuden a resolver los problemas que suscitan con el ambiente físico y social.

Si bien las propuestas pedagógicas de estos pensadores no son recogidas en su totalidad en el modelo de Escuela Nueva, se puede decir, que de ellos se retoman ideas para articular las estrategias que conforman los cuatro componentes fundantes del modelo; y que se describen a continuación:

Son principios pedagógicos de La Escuela Nueva, señalados en el PER de la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza (2006, P. 12-16):

- **EL RESPETO A LA SINGULARIDAD DEL ALUMNO:** Es al profesor, como el principal hacedor de la educación a quien le corresponde entender al alumno como ser único y libre, de donde podrá respetar las diferencias individuales, reconociendo sus derechos, deberes, propósitos e intereses propios que requieran de un proceso educativo apropiado para lograr su realización personal. Una de las formas de trabajo que se utiliza es el trabajo individual, el cual permite afianzar a cerca de lo que el alumno piensa, siente, cree y le permite clarificar dudas y prepararse para el trabajo en grupo.
- **EL AFECTO:** La afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, la transferencia, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo.
- **LA EXPERIENCIA NATURAL:** Se tiene en cuenta la naturaleza espontánea del niño, las necesidades, intereses y talentos que él manifiesta desde su

propia situación sociocultural. El maestro los debe estimular para que generen nuevas experiencias.

- **EL DISEÑO DEL MEDIO AMBIENTE:** El medio ambiente que rodea al educando puede y debe prepararse de manera que estimule el aprendizaje, que tiendan puentes entre la ciencia y la realidad, entre el descubrimiento y la técnica, entre la pregunta y la creación. El desarrollo del niño se da mediante un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado, que es preciso respetar en la actividad educativa.
- **LA ACTIVIDAD:** Es desde la propia actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales. La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje, forma o enriquece su pensamiento.
- **EL BUEN MAESTRO:** El alumno mira al buen maestro como un ejemplo o modelo de comportamiento.
- **EL ANTIAUTORITARISMO Y EL COGOBIERNO:** El alumno no aprende ni se forma pasivamente, obedeciendo a la autoridad del maestro. El desarrollo de su inteligencia y autonomía desde su propia actividad abarca su participación activa y deliberante en la definición de las reglas de juego y de convivencia de la comunidad escolar, a través de experiencias de cogobierno y cogestión. Además, incluye la construcción de su mundo valorativo en un contexto vivencial de relaciones.
- **LA ACTIVIDAD GRUPAL:** La actividad y el desarrollo de proyectos en pequeños grupos de alumnos no solo favorecen la socialización y el trabajo en equipo sino el desarrollo intelectual y moral de los alumnos, propiciando el avance hacia etapas superiores de desarrollo. En los pequeños grupos se hace

más necesario el respeto a los derechos y el cumplimiento de las obligaciones. Además, los estimula a participar y favorece el aprendizaje cooperativo.

- **LA ACTIVIDAD LÚDICA:** El juego es una actividad clave para la formación del ser humano en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo, en la medida en que le propicia un equilibrio entre su interioridad y el medio con que interactúa. La práctica del juego se convierte en un factor muy importante para que el alumno aprenda a producir, a respetar y a aplicar las reglas, como preparándose para la vida desde la creatividad y el sentido de curiosidad y de exploración propio. El juego es la actividad más seria y placentera que realiza un niño.

### 6.1.2. Conceptualización Escuela Nueva

La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes. De acuerdo con Colbert (1999) “el programa fue diseñado en 1976 con el fin de proveer una educación primaria completa y de mejorar la efectividad de las escuelas rurales de la nación, especialmente las multigrado”

Este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del niño campesino, en tanto:

*“La promoción flexible permite a los estudiantes avanzar de un curso a otro según su propio ritmo de aprendizaje. Además, los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de alguna enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no poder retornar y continuar con sus estudios” (Colbert, 1999: p. 11)*

Adicionalmente, promueve un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado centrado en el estudiante, en la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador, facilitador y en un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje.

Esta innovación colombiana, se inspiró en el movimiento pedagógico y cultural más importante de comienzos de siglo, el cual rompió con la educación tradicional, pasiva y autoritaria. *“El punto de partida de su propuesta conceptual y metodológica es que se requiere un nuevo paradigma pedagógico, basado en el aprendizaje cooperativo y personalizado, para lograr el mejoramiento de la calidad y efectividad del aprendizaje”* (Colbert, 1999: p.11).

Según la mencionada autora, la Escuela Nueva se inició bajo dos supuestos fundamentales:

*“El primero consistía en que para introducir cambios en el niño, se necesita también innovar en las estrategias de capacitación de los docentes, en el trabajo con la comunidad y en la estructura administrativa y de gestión. En segundo lugar, asume que es esencial desarrollar mecanismos que sean replicables, descentralizados y financiera, técnica y políticamente viables. En otras palabras, el diseño del sistema debería incluir estrategias que faciliten replicar procesos e ir a escala nacional”* (Colbert, 1999: p.11).

Según Colbert (1999: p.12), artífice del proyecto Escuela Nueva, este modelo tiene como principales objetivos inculcar actitudes y habilidades en los estudiantes, maestros, administradores y demás miembros de la comunidad. Algunas de ellas son las siguientes:

- **Para los estudiantes.** *Promover un activo, reflexivo y participativo proceso de aprendizaje; la habilidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones; un*

*mejorado autoconcepto, actitudes cooperativas y democráticas; y una serie de habilidades básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales.*

- **Para el maestro.** *Promover el deseo de servir como guía y facilitador en vez de ser sólo un transmisor de información; la habilidad de ser un líder de la comunidad; una actitud positiva hacia el trabajo en el entorno rural y en la Escuela Nueva; una actitud positiva hacia los administradores y directivos; técnicas de instrucción de la Escuela Nueva y habilidades en la instrucción multigrado.*
- **Para los Agentes Administrativos.** *Estas escuelas procuran promover una relación colaboradora y orientadora entre los docentes y los agentes administrativos, en vez de una rígida y controladora, y la habilidad de manejar efectivamente la capacitación para los maestros.*
- **Para la comunidad.** *Promueve una solidaria relación con los profesores, los niños y la comunidad local. La Escuela Nueva ofrece a los padres de familia, a los parientes y al resto de la comunidad, la oportunidad de participar en actividades escolares y de revitalizar su cultura local a través de las actividades y los instrumentos de la escuela.*

Lo anterior permite comprender que en la orientación del currículo de Escuela Nueva, se tiene en cuenta su pertinencia desde los puntos de vista social y cultural, así como las experiencias de aprendizaje activo y participativo para los niños.

### **6.1.3 Escuela Nueva y su lógica interna**

El modelo de Escuela Nueva se articula teniendo en cuenta cuatro componentes: Curricular, capacitación, relaciones con la comunidad y administrativo. A

continuación se abordarán los elementos centrales de los tres primeros que son los centrales en este ejercicio investigativo, sin desconocer la importancia del último.

#### **6.1.3.1. Componente Curricular**

De acuerdo con (Colbert, 1999: p.14), los elementos del componente curricular utilizados para orientar el aprendizaje en el sistema Escuela Nueva son “las guías de autoaprendizaje o textos interactivos para los niños, la biblioteca escolar, los rincones o centros de aprendizaje y la organización de un gobierno escolar de los niños”

Las guías de aprendizaje de auto instrucción o textos interactivos del estudiante promueven un aprendizaje cooperativo y activo centrado en el educando, vinculan experiencias de aprendizaje con la familia y la comunidad, y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible donde se avanza a diferentes ritmos de aprendizaje; no obstante que Los costos de dotación con estos textos interactivos son mucho más bajos que la dotación con textos convencionales, ya que son utilizados por dos o más niños y no son fungibles.

Las guías de aprendizaje promueven la construcción colectiva de conocimientos por parte de los niños y facilitan el trabajo individual o en equipo con estrategias de ayuda de niño a niño; también sirven como herramientas de planeación y adaptación curricular para el profesor. Se organizan secuencialmente y desarrollan las materias fundamentales de los temas y programas de estudio. Pueden ser orientadas fácilmente por profesores con poca formación pedagógica, pero también pueden ser ampliadas, enriquecidas y cualificadas por maestros con una mayor formación y experiencia (Newman, citado en Colbert 1999: p.14).

No obstante lo anterior, es necesario reconocer como lo señala Torres (1991: p.11), que muchos contenidos y actividades de las guías no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural; *esto porque el currículo responde más a intereses urbanos y se concibe para una escuela de tradición graduada*; y porque por otro lado, el mecanismo de adaptación introducido, si bien muy sugerente e interesante, no está siendo aprovechado por buena parte de los maestros.

Otros elementos del currículo son los rincones de aprendizaje, que facilitan la manipulación de material concreto para promover el aprendizaje comprensivo y no memorístico, además de servir de vehículos para articular la escuela con la cultura local y con la comunidad; valga decir, otra estrategia muchas veces incomprendida que termina por volverse contra la organización del aula y que tendría que readecuarse a la luz de las innovaciones técnicas y tecnológicas que han llegado a la escuela, o por lo menos reorientarse en función de los intereses y necesidades reales de los estudiantes.

Así mismo se encuentra la biblioteca-aula para complementar y apoyar las actividades de aprendizaje y para estimular el aprender a investigar; y el gobierno escolar de los niños, que sirve para iniciar a los estudiantes en actitudes y comportamientos democráticos y cívicos. Según Colbert (1999): “Los niños se organizan en comités y estos pueden ser vinculados a grupos comunitarios”. Existen herramientas específicas del gobierno escolar tales como *El diario de campo*, *Buzón de comentarios y sugerencias*, *un Autocontrol de asistencia* y *El libro de los padres de familia*.

Cada uno de los aspectos antes abordados sirve de catalizadores de un proceso de participación y de desarrollo socio afectivo que se articula con la formación de valores.

### **6.1.3.2. Componente Comunitario**

El componente comunitario busca involucrar a la comunidad en actividades escolares, reconociendo que ésta es un elemento clave en el proceso educativo, cuya responsabilidad depende no sólo de la escuela, sino también de la familia y la sociedad. Según Colbert (1999: p.15), es así como se pretende:

*“la integración en las actividades escolares, entre estudiantes y profesores, y promueve acciones que beneficien tanto a la escuela como a la comunidad. Ejemplos de algunos instrumentos útiles para apoyar el trabajo incluyen un croquis de la localidad, fichas familiares y un calendario agrícola. Estos instrumentos son útiles también para la elaboración de los proyectos educativos institucionales”*

### **6.1.3.3. Componente de capacitación docente**

En el componente de capacitación y seguimiento, los docentes se forman para utilizar y aplicar los elementos del currículo

De la Escuela Nueva a nivel de la organización del aula y de la comunidad, y en la utilización y adaptación de las guías de aprendizaje al alcance de los docentes de la comunidad y del entorno local, cuando sea necesario. Su principal objetivo es el de cualificar y recuperar el verdadero rol del profesor para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar tiempo dando instrucciones rutinarias. Se capacitan 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. Los talleres se orientan más a la práctica que hacia lo teórico- académico” (Torres, 1992: p.6).

Los talleres se complementan con círculos de docentes o microcentros donde los maestros reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y colaboran mutuamente.

Son espacios que promueven la construcción colectiva de conocimiento. Además se apoyan en las Escuelas Demostrativas que para Torres (1992: p.6) “permiten que los maestros observen las escuelas en plena actividad para promover nuevos comportamientos y actitudes hacia el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Por medio de los talleres locales de seguimiento y los microcentros, los docentes interactúan y aprenden de otros más experimentados”, comparten sus prácticas de enseñanza y resuelven problemas concretos.

Pero lo anterior hace parte de la propuesta de capacitación en los inicios de Escuela Nueva, valga aclarar que ahora es un componente problemático que deja ver un rompimiento entre la teoría y la práctica, por evidencias empíricas, porque cuando el modelo se expandió sin control hacia mediados de los ochenta, desbordó la capacidad organizativa y gerencial de los operadores y de las administraciones de educación; entonces, ésta estrategia se distorsionó y por efecto la interpretación de las demás.

Más adelante se volverá sobre este aspecto neurálgico que ofrece respuestas a la hipótesis del desconocimiento y el anquilosamiento del modelo en el tiempo.

#### **6.1.3.4. Componente administrativo**

Según Torres (1992: p.7) el componente administrativo funciona a través de un sistema de apoyo y asesoría técnica descentralizada. Escuela Nueva no se limita solamente a involucrar agentes administrativos; sino que ha diseñado, desde el nivel central hasta el nivel local, una estructura administrativa que permite, descentralizadamente, responder oportunamente a las necesidades de estudiantes, maestros y escuelas:

- En el país, una comisión nacional asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales.

- En el departamento, los comités departamentales se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación del personal en el departamento.
- En el centro educativo, el consejo estudiantil se encarga del funcionamiento de la escuela.

#### **6.1.3.5. La participación, la gran apuesta**

La participación es la dimensión fundamental y transversal de todos los componentes del modelo, los cuales la incorporan en su gestión; así por ejemplo, en el componente curricular, abarca entre otras actividades la elección del gobierno estudiantil: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y varios integrantes para diferentes comités; éstos tienen a su responsabilidad el buzón de sugerencias, el autocontrol de asistencia, el libro de participación, el cuaderno viajero, entre otros instrumentos que infunden y motivan la participación directa y activa de los estudiantes.

Como se ha mencionado, en el componente de relaciones con la comunidad, las herramientas que comprometen a los padres de familia y a los demás miembros de la comunidad también requieren un alto nivel de implicación. Por ejemplo, la elaboración conjunta entre docentes, alumnos y comunidad de la monografía veredal, el calendario agrícola y la organización de los rincones de trabajo.

La estrategia y el proceso de capacitación de los maestros también están diseñados para favorecer la participación. Se inician con observación directa y con interacciones con otros docentes en las escuelas demostrativas. Cada uno de los talleres requiere la implicación activa de cada docente para que, a través de aprender haciendo, practiquen y apliquen lo que aprendieron. Los microcentros en

las escuelas demostrativas son autodirigidos por los docentes y se realizan periódicamente (cada mes, etc.) para compartir sus aprendizajes, ilustrando así el principio de colaboración. (Colbert, 1999: p.16).

Pero no hay que perder de vista lo señalado por Torres (1992: p.13)

El “precio de ir a escala” ha implicado “sacrificios inevitables en términos de efectividad y eficiencia” y se ha traducido en “la reducción del número de días dedicados a los talleres de capacitación o la imposibilidad, en algunos lugares, de suministrar las guías de estudio a tiempo para la celebración de los cursos de capacitación. Una consecuencia de estos problemas es, por supuesto, el debilitamiento del aprendizaje experiencial en la capacitación, sumado al desánimo de los maestros y las críticas al programa”. Agregaríamos a esto la proliferación de “escuelas demostrativas” que está teniendo lugar dentro del proceso de expansión. Si bien la Escuela Demostrativa es considerada una de las estrategias para mantener la calidad, su masificación parecería estar trayendo consigo efectos contrarios, llevando a una pérdida de significado de lo “demostrativo” y, por tanto, del efecto y el sentido mismo de lo ejemplar. Pretender masificar lo “demostrativo” puede ser precisamente una manera de desvirtuar la excelencia y perder calidad.

#### **6.1.4 Escuela Nueva... logros, alcances y limitaciones**

Para Colbert (1999: p.22): “La Escuela Nueva en el contexto Colombiano, logró poner en práctica principios válidos de la teorías de aprendizaje a nivel de escuela y de clase”. Esto lo afirma, a partir de los resultados que se habían obtenido con la implementación del modelo en el contexto rural, los cuales lograron cambiar el paradigma de la transmisión y repetición, por un paradigma basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado y enfocado hacia la comprensión, gracias al cual el sistema evolucionó y pasó de ser una innovación local y departamental a

ser una política Nacional para las escuelas rurales de Colombia. Además se convirtió en un portador de elementos pedagógicos que inspirarían varias escuelas urbanas y numerosas reformas educativas como la Ley General de Educación de 1994.

“Hay que reconocer que el Estado, en su intento de universalización de la Escuela Nueva a la mayoría de las escuelas del sector rural, tuvo problemas de gestión. No obstante estas dificultades fueron de carácter administrativo, pues las escuelas nuevas han tenido mejores resultados en las evaluaciones que las escuelas tradicionales con las que han sido comparadas” (Colbert, 1999: p.2). Esto se demostró en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1999, de cuyos análisis se infirió que de los once países participantes, el único en el cual la educación rural está mejor posicionada que la urbana, entre otras cosas por el modelo que utiliza: Escuela Nueva. “Todos los organismos internacionales y la literatura mundial sobre educación hacen referencia a esta experiencia como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años y como modelo para otros países en desarrollo” (Colbert, 1999: p. 27)

Los aspectos importantes que según Colbert (1999: p.2) han de ser tenidos en cuenta acerca de esta experiencia colombiana son:

- Demostró que se puede lograr un mejoramiento cualitativo y cuantitativo en escuelas de bajos recursos económicos a través de evidencias empíricas.
- Es una de las innovaciones que más han logrado sobrevivir, a pesar de las debilidades administrativas y políticas del sistema educativo colombiano.
- Consiguió modificar y alterar masivamente el modelo educativo frontal, centrado en el docente, hasta un modelo participativo y cooperativo centrado en el niño.

- La situación multigrado forzó a todo el sistema a innovar en las prácticas pedagógicas, en los procedimientos de evaluación del aprendizaje, en las políticas de textos y en las de formación docente.
- Demostró que el aprendizaje cooperativo puede iniciar cambios en comportamientos democráticos, en la reducción de prejuicios y en el aprendizaje participativo desde una edad temprana. Así mismo, desarrolla valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa.
- Tiene un modelo marco muy flexible, que toma en consideración diferencias sociales y culturales tan diversas como las de países como Brasil, Chile, Filipinas, Guatemala, Guyana, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uganda, entre otros.

Además, Colbert (1999: p.17), plantea algunos de los resultados que según varias evaluaciones científicas, han obtenido los(as) niños(as) de la Escuela Nueva tanto en sus logros académicos como en el fortalecimiento de su autoestima.

Entre ellas las siguientes:

- Colciencias, 1982. “Mejores rendimientos en lenguaje y matemática grados tercero y quinto”. Investigador, José Rodríguez.
- Instituto SER, 1987. Se demostró reducción en deserción y puntajes mayores en español y en matemáticas en tercero.
- Evaluación cualitativa realizada por el grupo noruego IMTEC, bajo encargo del Banco Mundial.
- Resultado de Escuela Nueva en las pruebas Saber, 1991. Departamento Nacional de Planeación y Fedesarrollo. Los estudiantes de Escuela Nueva obtienen en general mejores logros que los que asisten a escuelas rurales tradicionales. En el departamento del Quindío, caracterizado por una aplicación más cuidadosa de los elementos, los estudiantes de Escuela Nueva superan inclusive a los urbanos del sistema público y tienen puntajes parecidos a los de los colegios privados.

- Análisis de los Datos Saber de 1993, Misión Social y D.N.P. Los resultados del análisis estadístico indican que el logro promedio de Escuela Nueva es superior al de la escuela tradicional.
- Análisis de los resultados de Escuela Nueva en el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Patrick McEwan, 1995. Universidad de Stanford, California. Evaluación presentada en el Cede de la Universidad de los Andes, 1997. Los análisis estadísticos con una base de datos diferente, confirman los resultados de 1987 y 1991 respecto al logro académico de alumnos de Escuela Nueva en español y matemática, particularmente en el grado tercero.
- La Misión Social del Departamento Nacional de Planeación concluye lo siguiente en el artículo titulado *“La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos”*, que tomó en cuenta los resultados de la investigación Saber, realizada por el Ministerio de Educación Nacional sobre factores asociados a los logros de los alumnos de educación primaria en las áreas de matemática y lenguaje: “El resultado más relevante es que el logro de la Escuela Nueva (nivel socioeconómico: 1) es mayor que el de la escuela tradicional. Incluso, superando el puntaje de las escuelas tradicionales, con el nivel socioeconómico 2. Este hecho estaría indicando que la Escuela Nueva logra, por decirlo de alguna manera, compensar las limitaciones iniciales ocasionadas por el bajo nivel socioeconómico” (Revista Planeación y Desarrollo, 1997)
- Primer Estudio Internacional Comparativo-UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación, 1998. En la comparación de once países, el único caso en que el estrato rural está mejor que el urbano es el de Colombia por Escuela Nueva.

## **6.2. De la teoría a la práctica: *Implementación e impacto de Escuela Nueva en tres centros educativos del Oriente Cercano Antioqueño.***

En este apartado se quiere mostrar que el camino de implementación de un modelo como Escuela Nueva, no está exento de dificultades, de incertidumbres, ciertamente rupturas entre la teoría y la práctica; pero, aún con ellas, como se ha indicado al principio de este trabajo, también es cierta la posibilidad de construir una nueva escuela, aquella que trasciende y supera la reivindicación del viejo esquema medieval que la fundó, la que es capaz de buscar respuestas como una institución social que aprende, desaprende, se recrea y piensa en situaciones y fenómenos educativos mucho más allá de los tradicionales bancos escolares.

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta la voz de estudiantes, padres de familia, y docentes que han trabajado con el modelo, incluyendo la experiencia personal, es posible volver a la pregunta sobre la implementación y el impacto de Escuela Nueva en los centros educativos que apoyan este ejercicio, para confrontar la propuesta teórica con la realidad de su implementación; lo que permite llegar a la siguiente descripción:

En el Centro Educativo Rural Mazorcal de El Carmen de Viboral, se pudo constatar la existencia de un modelo que inicialmente se asoció con el recuerdo de experiencias personales secundadas por su nombre, o por la imagen del trabajo escolar representado en cartillas de auto-aprendizaje y grupos cooperativos. De considerar un sistema integrado en torno a cuatro componentes -curricular, capacitación, administrativo, y comunitario-, de cuya interrelación depende la coherencia interna del modelo, poco se sabía.

Valga precisar que cada componente sirvió de referencia para encausar las descripciones y análisis de este ejercicio (ver Matriz de implementación 1), reconociendo que en la práctica, dentro de cada uno, se priorizan determinadas estrategias y se adaptan otras, esto por las condiciones particulares de cada

centro educativo; porque como se señala en el referente teórico, después de la expansión del modelo hacia mediados de los ochenta, éste se encontró con diferentes realidades educativas, sociales, culturales y económicas, y a su vez con un fenómeno de desbordamiento de la capacidad organizativa y gerencial de los operadores y de las administraciones de educación; que mostraron la necesidad de adecuarlo, y en ese intento varias estrategias se distorsionaron y por efecto afectaron la implementación del modelo tal como lo propone su génesis.

Así por ejemplo, en Mazorcal, dentro del componente curricular que abarca elementos claves del modelo –las guías de aprendizaje, los rincones de trabajo, la biblioteca escolar, los ambientes de aprendizaje, el gobierno escolar y la promoción flexible-, se enfatizó el trabajo en el manejo de las guías, la biblioteca, el mejoramiento de los ambientes escolares y el gobierno escolar; en contraste, en el sistema de evaluación institucional no se contemplaron los principios de la evaluación y promoción flexible, entre otras razones por acuerdo con los padres de familia, actores que participan en las decisiones que afectan la escuela (ver Entrevista 1); tampoco se presentaron épocas de ausentismo; así, estos principios no se apartaron sustancialmente de los parámetros de la escuela convencional, la promoción a grados consecutivos siguió siendo automática, pues cada niño fue promovido al nivel siguiente cuando cumplió con los objetivos establecidos para el grado escolar.

En el caso de San Nicolás y Lejos del Nido, por el contrario, se encontró que la promoción a grados sucesivos es flexible. Cada niño es promovido al nivel siguiente cuando cumple con los objetivos del grado escolar, sin importar la época en que se encuentre; si un niño se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse del centro educativo, (se menciona en el Relato 2). El ausentismo no es característico de estos centros educativos debido a las posibilidades económicas de los acudientes y padres de familia. La aplicación de esta estrategia responde a la experiencia e interpretación que hacen las docentes,

que sin embargo, se consideran estrictas académicamente cuando de evaluar estas situaciones se trata.

Por otra parte, y luego de reconocer que la participación es la dimensión fundamental y transversal de todos los componentes del sistema, en Mazorcal, el gobierno escolar se constituyó en una herramienta fundamental que permitió a los estudiantes, acercarse a la vivencia de valores relacionados con la democracia, la solidaridad, y en general, con el cumplimiento de derechos y deberes en la escuela. De este modo, el gobierno escolar se conformó cada año con personero y ayudantes de aula, que fueron elegidos por los alumnos, replicando los procedimientos de una votación democrática. Los cargos se renovaron periódicamente (excepto el de personero), de modo que varios niños tuvieron la oportunidad de pasar por una experiencia de dirección, en la que se pudo constatar el desarrollo de actitudes cívicas y democráticas, cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo. Las ideas anteriores se sustentan en lo que expresan los estudiantes al ser entrevistados (ver Entrevista 2).

El caso de Lejos del Nido es similar al de Mazorcal, con la variante que se eligen órganos complementarios como el de vicepresidente y comités de aula, tal y como lo sostienen los estudiantes (ver Entrevista 3). Por su parte, en San Nicolás el gobierno escolar se asume como una figura irrelevante toda vez que, según la docente, *“se ha perdido liderazgo en los niños que ahora tienen más distracciones y manejan cierto orgullo”* (ver Relato 2)

Es de advertir que las demás estrategias curriculares contempladas en el marco del modelo, -centros de recursos, ambientes y guías de aprendizaje-, no presentan variaciones representativas entre los centros educativos; así, se encontró que cada uno cuenta con instalaciones deportivas y comunitarias que se incorporan como espacios adicionales de la escuela, el medio natural con sus características particulares opera como objeto de estudio y como proveedor de recursos para la

enseñanza y el aprendizaje; además, los tres centros cuentan con sala de cómputo, conexión a Internet y otras TIC que apoyan el proceso docente-educativo (ver Matriz de implementación 1).

En el componente de capacitación docente, en Mazorcal se advirtió una ruptura entre los postulados que propone el modelo y la formación efectiva de los docentes. Según Escuela Nueva, la capacitación inicial (maestros nuevos) se hacía a través de tres talleres secuenciados -iniciación, metodológico y organización y uso de la Biblioteca-, de una semana de duración cada uno. Entre taller y taller había un intervalo de seis y tres meses respectivamente, a fin de que en dichos espacios los maestros aplicaran en sus escuelas lo aprendido. Haber pasado por el primer taller era requisito para la inclusión de la escuela dentro del programa y para que un maestro pudiera empezar a trabajar con él. Un principio básico de Escuela Nueva era replicar en la capacitación de los maestros no sólo los contenidos sino las metodologías y las vivencias que ellos mismos habrían de experimentar en el manejo de su escuela, de la clase y de la relación con sus estudiantes.

Ahora bien, los docentes de Mazorcal (con un promedio de cinco años de experiencia en el sector educativo), no tuvieron la posibilidad de asistir a aquellas capacitaciones, no obstante, esto no impidió que cada uno de los compañeros aportara los aprendizajes y materiales obtenidos por terceros -fundaciones y entidades privadas- para el funcionamiento de este componente. Aquello permitió compartir experiencias y aplicar estrategias e instrumentos que facilitaron las gestiones académicas, comunitarias y administrativas: el diario de campo, la ficha familiar, la monografía veredal y los eventos de integración social. Aún así, la capacitación docente les habría suministrado mayores herramientas para la dinamización de aquellos instrumentos. Por otra parte, los llamados microcentros rurales, estrategia de capacitación continua, prevista como instancia de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes, son iniciativas por

desarrollar en el entorno educativo de El Carmen de Viboral. (ver Matriz de implementación 1).

Por su parte, las docentes de San Nicolás y Lejos del Nido (con un promedio de veinte años de experiencia en el sector educativo rural), han recibido varias capacitaciones de inducción, manejo de guías y biblioteca. Esto les permite hacer una adecuación más efectiva de los diversas estrategias que propone el modelo.

De acuerdo a su experiencia la docente de San Nicolás afirma:

*“aunque en las Normales se trabaje un curso de Escuela Nueva y en las universidades se propicien algunos espacios de práctica con este modelo, la mayoría de docentes que salen a ejercer llegan perdidos, pues unas cuantas horas de teoría o práctica no son suficientes para apropiarse del modelo. A esta situación se une, la carencia de capacitación por parte de la Secretaría de Educación, entidad que iniciado el modelo ofrecía a las personas que empezaban tres capacitaciones”. (ver Relato 2).* En la actualidad estos centros educativos hacen parte de la estrategia de microcentros rurales en sus respectivos municipios.

Es de resaltar que ninguno de los municipios involucrados en el estudio hace parte de la red de Escuela Nueva del Oriente, un espacio de interacción pedagógica creado a partir de la necesidad de unificar criterios frente al manejo del modelo y que posibilita el intercambio académico, personal y comunitario, mediante el desarrollo de estrategias cooperativas y participativas. A esta red pertenecen municipios como San Luis, Cocorná, Guarne y Guatapé que reciben apoyo de la Secretaría de Educación de Antioquia, Administraciones y Secretarías de Educación Municipal, microcentros y docentes participantes.

(<http://cerlapiedra.webnode.es/contactanos>),

Pasando a otro componente, el administrativo, teóricamente se reconoce que existe en el país una comisión nacional que asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales; así mismo, que en el departamento existen comités que se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa, y de la capacitación del personal docente; comités que en los últimos años no han hecho presencia en los municipios de El Carmen de Viboral, La Ceja y El Retiro (ver Matriz de implementación 1).

En cuanto a las relaciones con la comunidad, habría que señalar que tanto en Mazorcal como en Lejos del Nido, estas relaciones se interpretan como de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad se integran a las actividades escolares, a la vez que la escuela promueve acciones orientadas al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población (ver Entrevista 1). En Mazorcal por ejemplo, se buscaron diversas maneras de involucrar a los padres de familia con las actividades de aprendizaje de los hijos (escuela de familia, programa de educación para adultos CAFAM, jornadas de salud), a la vez que fomentar en los niños un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus padres (adecuación curricular pertinente a la vida cotidiana del niño campesino). Los espacios escolares (biblioteca, telecentro, cancha deportiva, aulas), y las actividades culturales y recreativas (festivales, competencias deportivas, celebraciones) estuvieron continuamente abiertos a la participación comunitaria (ver Entrevista1). Por otro lado, se percató el manejo de instrumentos propios del modelo, entre ellos la ficha familiar (datos sobre las familias vinculadas a la escuela), y la monografía veredal, instrumentos que se diseñaron con participación de los niños, los padres de familia y la comunidad.

Por el contrario, en San Nicolás, la docente explica que dada la cercanía del centro escolar a la zona urbana, se ha perdido la iniciativa de la comunidad educativa para implementar estrategias que estrechen sus relaciones con la escuela, de allí que la incorporación de los padres de familia en las actividades

de aprendizaje de los hijos, y el impulso en los niños de un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus padres, no sea vean como condiciones relevantes para el desarrollo escolar y comunitario. La docente recuerda como en Palmichal la comunidad participaba y colaboraba con agrado en las reuniones, días de campo y celebraciones como las del niño, de la madre, el padre, amor y amistad, disfraces (ver Relato 2).

Ahora, es necesario destacar la voz de Rosa María Torres (1992: p.11) para reafirmar como:

Entre el modelo y la realidad, como se sabe, existen siempre grandes distancias, es por ello que la idealización de un programa como Escuela Nueva, no le hace ningún favor ni al programa ni a quien pretende encontrar en él, algún tipo de inspiración y ejemplo a replicar, por el contrario, le quita credibilidad a una innovación pedagógica que ha logrado sobrevivir en el tiempo y ha mostrado resultados efectivos, pero que al igual que otras experiencias innovadoras, trae consigo contradicciones y debilidades.

En Mazorcal, como en los demás centros educativos, en la medida que la dinamización de los componentes del modelo –curricular, capacitación, administrativo y de relaciones escuela comunidad-, depende en alto grado de los docentes; sus historias de formación y características de personalidad y voluntad, definen la calidad en su interpretación y manejo, a menudo, una réplica de los patrones conocidos de la escuela convencional.

La idea anterior, es consecuencia de aspectos como la capacitación docente, ésta tiene déficit, tanto de cobertura como de calidad; los microcentros rurales son una estrategia aún no cabalmente comprendida ni establecida en todas partes, así mismo, el gobierno escolar no siempre se organiza ni siempre de la manera prevista. Cuando existe un papel excesivamente directivo o paternalista del

maestro, cargado de formalidad y rituales, el contenido del modelo termina enrarecido.

Por otra parte,

La nueva relación pedagógica que propugna Escuela Nueva es un camino que se hace antes que una realidad dada y homogénea. Junto a profesores que han internalizado su nuevo rol docente, coexisten profesores perfectamente tradicionales que reproducen la vieja educación bancaria (Freire, 1970), mostrando en la práctica la posibilidad de la convivencia entre un ideario educativo progresista y una práctica educativa conservadora y atrasada. En este caso, pueden aceptarse formalmente los principios y estrategias de Escuela Nueva (pedagogía activa, gobierno escolar, promoción flexible, etc.), y mantenerse intocadas las prácticas escolares que son cuestionadas por esos principios y estrategias. En otras palabras, aquí está la explicación de cómo Escuela Nueva sobrevive, sigue y avanza, pero también, la explicación de cómo puede estancarse, envejecer y burocratizarse, perdiendo su contenido y su fuerza innovadora. La coexistencia de profesores con diferentes historias de formación y características de personalidad y voluntad, es una condición frecuente en un país con una legislación educativa como la nuestra (Torres, 1992: p.12).

### **6.3. Escuela Nueva de cara a la Nueva Ruralidad: *algunos aportes y reflexiones***

Las líneas precedentes han servido para guiar una descripción sobre cómo se ha implementado y qué impacto ha generado el modelo Escuela Nueva desde sus componentes estratégicos; ahora es necesario advertir cómo desde allí se puede pensar la educación en un contexto de nueva ruralidad como el Oriente Cercano de Antioquia.

Pensar la educación en un contexto de *nueva ruralidad* a partir del modelo Escuela Nueva, implica problematizar sus componentes esenciales. En el curricular, como en los demás, las estrategias propuestas por Escuela Nueva cobran vigencia siempre y cuando pasen por un filtro de análisis y recontextualización; por ejemplo: en relación con las guías de aprendizaje que son elaboradas para todo el país, la capacidad del maestro para interpretarlas y contextualizarlas, será lo que permitirá una mejor y mayor adaptación a las exigencias de la *nueva ruralidad*; en este sentido, se deben considerar las opciones pedagógicas y didácticas que se apoyan en las TIC; porque estudios realizados sobre ellas demuestran, que así como lo prioriza Escuela Nueva, éstas “centralizan los intereses y posibilidades de los estudiantes, estimulan el pensamiento crítico, ofrecen condiciones adecuadas para el aprendizaje cooperativo, permiten que el maestro privilegie su rol como facilitador del aprendizaje, hacen del estudiante un aprendiz más activo y fomentan un estilo de aprendizaje más libre y autónomo”. (Revista Al tablero, MEN, 2004)

De otro lado, la estrategia del gobierno escolar, tendría que fortalecerse enfatizándola como un recurso para la formación en el liderazgo, la participación y la convivencia; de modo que trascienda las fronteras de la escuela; es decir, un niño o un joven que se reconozca como ciudadano, sujeto de derechos y deberes, y actor protagonista de transformaciones socio-culturales.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, es necesario tener en cuenta la utilización de espacios no convencionales, en ellos se podrá estudiar la realidad desde la realidad misma, a partir del reconocimiento del entorno propio y su incidencia en contextos más generalizados.

Otro de los componentes educativos centrales es el de capacitación docente; allí, además de priorizar requerimientos metodológicos,

Es necesario abordar temas relevantes y novedosos que deben hacer parte de la formación docente, de manera que involucren la actividad investigativa de los mismos, tales como la sostenibilidad, la competitividad, la descentralización, el desarrollo local, las políticas públicas y los mecanismos de participación en nuevos contextos, entre otras. Particularmente es importante que los maestros sepan apoyar la promoción y creación de mecanismos de participación real, así como la adopción y desarrollo de nuevos conceptos e instrumentos para orientar la formulación, ejecución y evaluación de propuestas bajo criterios de sostenibilidad (Valencia de Jaramillo, 2007, p 107).

Así mismo, se necesita la existencia de mecanismos que regulen la actualización de docentes que trabajan en contextos de *nueva ruralidad*, para que puedan responder a las exigencias que en ellos se les plantean. Reconsiderar estrategias como microcentros y escuelas demostrativas teniendo como eje fundamental la socialización de procesos investigativos-significativos.

Por último, en la relación escuela-comunidad, existen factores para reconocer y valorar; entre ellos, la realidad de los pobladores, su historia, su cultura y sus potencialidades de desarrollo endógeno, elementos que sumados a la realización de sus planes de vida individuales y colectivos, contribuirán a fortalecer una relación de mutuo beneficio. Las ideas anteriores se sintetizan en la matriz de implementación 2.

Como se alcanza a percibir, la presencia y readecuación de estos componentes responde a lo que Restrepo, citado en Londoño (2008), considera “un servicio educativo que responde a las expectativas de estudiantes y padres de familia, a los fines del Estado, a las necesidades de la sociedad, a las condiciones del entorno y a las demandas del futuro globalizado; una educación con pertinencia, y por tanto, de calidad”.

## 7. PREMISAS FINALES

Pensar la educación en un contexto de *nueva ruralidad*, supone plantear alternativas para la transformación escolar, vinculadas tanto a su entorno, como al hecho pedagógico al interior de la escuela, esto es:

- El cambio educativo en el sector rural debe asumirse por la mediación de la cultura. Como lo señala Mendoza, (2004, pp. 177)

“El ámbito educativo, como cualquier contexto social, especialmente en los nuevos tiempos, se ve sometido a dos tipos de fuerzas: las que tratan de promover cambios y las que se aferran a conservar el orden establecido. Ello significa que el cambio educativo no puede ser simplemente decretado desde afuera, puesto que al interior se generan barreras asociadas tanto a la praxis tradicional de la escuela, como a las pautas que definen el modo de vida cotidiano de la población rural [...] Los intentos para promover transformaciones en la educación rural pasan por reconocer y respetar la diversidad cultural de los contextos escolares y sociales, además de su potencialidad para refundar o revitalizar saberes en formas de discursos y prácticas que sinteticen lo local y lo global universal”.

[...] El desarrollo educativo en el sector rural es endógeno. Generalmente las propuestas para introducir cambios educativos parten de marcos generales en los cuales hay escasa atención a la organización y contextos socioculturales en que las reformas son introducidas; ello hace que los actores participantes (docentes, directivos, niños y comunidad) no asimilen los proyectos como propios y, por tanto, no se comprometan en su consolidación. Esto obliga a una mirada desde dentro de los contextos y desde sus protagonistas, como lo propone Escuela Nueva, para comprometerlos en un proceso que supone no solamente el cambio propiciado por las nuevas tecnologías en la sociedad del

conocimiento, sino una transformación desde la escuela misma, sus prácticas, visiones y sueños, a partir de sus fortalezas y debilidades. Esta orientación asume como protagonistas principales a los docentes, como sujetos críticos, relacionados con su realidad, capaces de comunicación con sus pares y su comunidad para la construcción de saber.

- La pertinencia e intencionalidad del modelo Escuela Nueva en perspectiva de un contexto de *nueva ruralidad*, sugiere, en primer lugar, reconocer y comprender las características sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales de la comunidad en la cual está inmersa la escuela.

La intencionalidad en la educación rural, debe responder a la formación integral de la persona desde el ser, conocer, hacer, convivir y trascender; debe estar explícita en los currículos y verse reflejada en los diferentes componentes del modelo educativo, para ello, es importante que el maestro conozca el contexto, reconozca las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad, y lidere actuaciones de acercamiento y participación que lleven a ser visible el horizonte de formación que demanda el entorno. Por otra parte, los elementos que visibilizan la práctica pedagógica mediante la reflexión y manejo apropiado del modelo, ponen de manifiesto el conocimiento y aplicación de su metodología, se convierten en factores concretos de promoción de la comunidad, y contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa, como tarea específica del maestro en su relación con el medio, y el desempeño desde las competencias propias de su quehacer.

Por tanto, el maestro desde su práctica pedagógica debe tener en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Flexibilidad como capacidad institucional para adecuarse a las necesidades y posibilidades del contexto.
- ✓ La apertura como apuesta para favorecer la innovación del cambio, la

negociación y la concertación.

- ✓ La ética como fundamento de las prácticas y la solidaridad como soporte de las interacciones.
  - ✓ Las adecuaciones curriculares como posibilidades de formación para el perfil de hombre o mujer que las nuevas realidades exigen, comprometidos con el desarrollo sostenible de su entorno; con capacidad para vivir armónicamente en el respeto de las diferencias, y abiertos al conocimiento y al cambio.
- 
- Es necesario que el maestro rural se convierta en un verdadero líder, gestor de proyectos que contribuyan al avance de las poblaciones hacia condiciones de vida más óptimas, en las que primen los valores ciudadanos como base sobre la cual se construye comunidad. Para tal fin, se requiere hacer una revisión de los currículos para el sector rural, de modo que las propuestas de la escuela frente a la dinamización y orientación de conocimientos, la formación de actitudes y valores y el desarrollo de capacidades y competencias para el mundo del trabajo, sean contextualizadas y llenas de sentido para los habitantes del medio rural, sin dejar por ello atrás la pertenencia a grupos más amplios con los cuales se puede interactuar para compartir saberes culturales y sociales.
  - Es importante evaluar constantemente la aplicabilidad y funcionalidad de las estrategias y los instrumentos de Escuela Nueva, en cuanto a las relaciones escuela – comunidad por ejemplo, aquellos que no funcionan en la actualidad, analizar su valor pedagógico y cuando se reconozca, buscar estrategias innovadoras que permitan adaptarlos y resignificarlos de acuerdo con las necesidades e intereses de la comunidad.
  - La comunidad educativa es fundamental para la aceptación e implementación de determinadas estrategias pedagógicas dentro de un modelo educativo.

- Este ejercicio de investigación lleva a preguntarse qué pasa con los valores y prácticas tradicionales de la comunidad en la *nueva ruralidad*, cómo se han transformado, cómo se entiende la relación con la escuela y cuál debe ser el papel de ésta para recobrar los vínculos con la comunidad.
- Se considera que los retos para las Normales Superiores y las Facultades de Educación son enormes porque tienen un doble compromiso: de un lado los maestros en formación deben conocer sobre las transformaciones y nuevas realidades del medio rural, y por el otro, las deben interpretar, apropiar e intervenir apoyados de modelos educativos; pero antes, resignificarlos y contextualizarlos sin dejar que pierdan su naturaleza.
- Una necesidad urgente del sector educativo es establecer nuevas alianzas con la sociedad civil y buscar mecanismos de gestión local para que los municipios, nuevos actores, las comunidades y otros sectores como los de salud, medio ambiente, comunicaciones, agricultura y cultura, apoyen, cualifiquen y se apropien de las innovaciones como Escuela Nueva.
- Más que respuestas y certezas, el presente ejercicio investigativo sugiere la reflexión sobre los cuestionamientos que se suscitan en la práctica pedagógica y el entorno donde se desarrolla, como resultado de nuevas realidades y fenómenos que la escuela debe advertir y enfrentar para dar cuenta de su encargo socio-cultural.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: McGrawHill/Interamericana S.A.

Arias, J.M. (2006). Acerca de la calidad, pertinencia y flexibilización de la educación en el medio rural. *Revista Conversaciones Pedagógicas*, 2, 1-3.

Aspectos históricos: Razones y necesidades de desarrollar la experiencia. (2007). Extraído el 28 de septiembre, 2011 del portal educativo Colombiaaprende del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales:  
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89867.html>.

Antioquia, Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza. (2006). Proyecto de Educación Rural PER. Los modelos Educativos Flexibles como escenarios para combatir la inequidad. Propuesta de formación de maestros. Principios pedagógicos del modelo Escuela Nueva. Sonsón.

Antioquia, Escuelas Normales Superiores Pbro. José Gómez Isaza y de María. (2005). Proyectos de Educación Rural. Sonsón, Rionegro.

Antioquia, Secretaria de educación para la cultura. (2006). Brigada de inducción en pedagogías activas para docentes recién vinculados a escuela nueva, posprimaria y telesecundaria: portafolio de modelos educativos flexibles para la cobertura rural. Medellín.

Banco Mundial-Instituto de Desarrollo Económico-División de Recursos Humanos, EDIHR; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF-Oficina para América Latina y El Caribe. (s.f). Hacia una Nueva Escuela para el Siglo XXI. Guías de Formación Docente en Estrategias para el Mejoramiento de la Educación Básica Primaria y para el Aprendizaje Personalizado y Grupal.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la Escuela Nueva en Colombia [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, (p.2-30). Extraído el 10 de marzo, 2012, de <http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>. Enero de 2008.

Correa, A. et al. (1998). *Misión Rural en Perspectiva Regional*. Colombia. TM Editores, p.9.

Definición de modelo educativo flexible. (2007). Extraído el 24 de septiembre, 2011 del portal educativo Colombiaaprende del Ministerio de Educación Nacional. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html>.

Descripción del modelo. (2007). Extraído el 10 de octubre de 2011 del portal educativo Colombiaaprende del Ministerio de Educación Nacional:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html>.  
 Septiembre de 2007.

Ecuador, UNICEF. UNESCO. (1991). En búsqueda de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Informe final. Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. De la esfera de la Educación en América Latina y El Caribe. Quito: Schiefelbein.

Freire, P. (1970). *Pedagogía Bancaria*. En *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores S.A: España.

Hna. Fonnegra, N. (docente) & García, J.D. (estudiante). (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas en pedagogía y didáctica [Espacio de conceptualización]*. Jericó, Antioquia.

La deserción: Una mirada institucional y regional. (2007). Extraído el 19 de octubre, 2011 del portal educativo Colombiaaprende del Ministerio de Educación Nacional de Colombia:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-109983.html>.  
 Octubre de 2007.

Londoño, L.O. (2008). *Educación en el medio rural, enfoques y desarrollo. Aproximación al estado del arte*. En *Especial impresores, PLANEA* (p.1-57). Medellín: Especial Impresores.

López, H. (2006, octubre 18). *Cuatro estrategias del gobierno contra la pobreza*. *El Colombiano*, p. 8A.

Luzuriaga, L. (1957). *La Pedagogía Contemporánea*. (p.55). Buenos Aires: Losada.

Mendoza, C.C. (2004). *Nueva Ruralidad y Educación: Miradas Alternativas* [Versión electrónica]. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-177. Extraída el 20 de enero de 2012, de [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20989/2/articulo2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20989/2/articulo2.pdf).

MEN. (2004). Mundo Virtual. *Al Tablero*, febrero-marzo.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1982). Plan de Fomento para la Educación en el Área Rural y los Centros Menores de Población. Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1967). Decreto Nacional No. 150 de 1967. Publicado en el Diario Oficial. N. 32152. On line: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103995\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103995_archivo_pdf.pdf) Diciembre de 2007.

Modelo Escuela Nueva. (2007). Extraído el 10 de octubre, 2011 de la página web de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente: <http://www.volvamos.org/modelo.php>.

Nueva York, WCEFA. (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: La Escuela Rural*. Tomo II. (p.74-75). Santafé de Bogotá: Tercer mundo.

Perfetti, M. (2004). Escuela Nueva e igualdad. En UNESCO, UNICEF, *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional* (pp. 177-184). Santiago de Chile: UNESCO, UNICEF.

Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia [Resumen], p.166.

Portafolio modelos flexibles. (2007). Extraído el 10 de octubre de 2011 del portal educativo Colombiaaprende del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html>. Junio de 2011.

Red de Escuela Nueva del Oriente. Extraído el 18 de febrero, 2012, de <http://cerlapiedra.webnode.es/contactanos/>

República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Arts. 64-65.

República de Colombia. (1990, Julio 11). Decreto Nacional No. 1490 de 1990. Publicado en el Diario Oficial el. AÑO CXXVII. N. 39461, p.5.

Restrepo, B. (2004). Hacia una *nueva ruralidad*. En Especial impresores, *La Voz del PLANEA* (pp. 171-172). Medellín: Especial impresores.

Revista *Planeación & Desarrollo*, Misión Social Departamento Nacional de Planeación, XVIII (1).1997

Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la Educación Formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia [Versión electrónica]. *Perspectivas*, 84, 1-13. Extraído el 9 de septiembre de 2011, de [www.lppuerj.net/olped/documentos/1584.pdf](http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1584.pdf). Octubre de 2007.

Tres retos de la educación hoy. (2007, Febrero 5). *El Mundo*.

UNESCO-OREALC. (1996). Educación para el Desarrollo y la Paz: Valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de Aprendizaje Personalizado y Grupal.

Valencia de Jaramillo, N. A., García, A. & Arias, J. M. (2007). *Informe de Investigación: Sistematización y currículo que promueve la educación pertinente a la nueva ruralidad (Escuelas que dejan escuela)*. Rionegro, Colombia: Universidad Católica de Oriente, Facultad de Educación, p.39-47.

## ANEXOS

Se presentan a continuación los instrumentos que sirvieron para recoger información en el presente ejercicio: relatos pedagógicos, matriz de información con la descripción de las estrategias de los componentes de Escuela Nueva y los aportes del modelo a un contexto de *nueva ruralidad*, así mismo con los hallazgos de la implementación del modelo en los tres Centros Educativos Rurales objeto de estudio, encuestas y entrevistas semiestructuradas.

Encuesta 1. Padres de familia.

Entrevista 1. Estudiantes.

Entrevista 2. Docentes

Relato 1. Experiencia de Docente con Escuela Nueva.

Relato 2. Experiencia personal con Escuela Nueva.

Matriz de información 1. Implementación Escuela Nueva.

Matriz de información 2. Aportes de Escuela Nueva a un contexto de Nueva Ruralidad.

## Encuesta 1

Instrumento para apoyar el proceso de recolección de información en el marco del proyecto **PERTINENCIA E INTENCIONALIDAD DEL MODELO DE EDUCACIÓN FLEXIBLE ESCUELA NUEVA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE ESCUELA ABIERTA**

Encuesta a PADRES DE FAMILIA

Centro Educativo:	
Grado de escolaridad de su hijo(a):	Fecha:
Municipio:	

Estimado(a) Padre o Madre de familia, a continuación se presentan una serie de aspectos sobre las relaciones *Escuela - Comunidad*; en este sentido, valore los desempeños que se le proponen con la mayor objetividad posible, marcando con una equis (X) frente a cada aspecto la respuesta que mejor represente su opinión.

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Los docentes promueven la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela.				
La escuela promueve acciones orientadas al desarrollo de la vereda				
Los espacios escolares, las actividades culturales y recreativas, están continuamente abiertos a la participación comunitaria.				
Como padre de familia se involucra activamente en las actividades de aprendizaje de sus hijos.				
Participa en el diseño de instrumentos para conocer la comunidad y la realidad local (ficha familiar, calendario agrícola, mapa veredal)				
Los docentes expresan expectativas positivas de los estudiantes				

Los padres de familia expresan expectativas positivas de los docentes

En la escuela las reuniones son activas y dinámicas

Las reuniones sirven para llegar a acuerdos concretos de mejoramiento en la escuela y la vereda


### Entrevista 1

Entrevista que se realizará a los estudiantes del grado quinto de algunos Centros Educativos Rurales en el marco del proyecto **PERTINENCIA E INTENCIONALIDAD DEL MODELO DE EDUCACIÓN FLEXIBLE ESCUELA NUEVA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE ESCUELA ABIERTA**, con el propósito de indagar cómo se ha implementado y qué impacto ha generado el modelo de educación flexible Escuela Nueva en el centro educativo.

Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_

1. ¿Sabes que tu centro educativo trabaja una metodología que se llama Escuela Nueva? Si la respuesta es afirmativa responde cómo se estudia y se trabaja en Escuela Nueva

---



---



---

2. ¿De qué manera se practica la democracia escolar en el centro educativo?

---



---



---

3. ¿Te brinda espacios de participación el centro educativo? ¿Cuáles?

---



---



---

4. ¿Sabes qué funciones cumple un gobierno estudiantil en Escuela Nueva y quiénes lo conforman?

---

---

---

5. Describe cómo es el trato entre los estudiantes, entre los profes, y entre los profes y estudiantes en el centro educativo

---

---

---

6. ¿Cómo participan tus padres y/o acudientes en las actividades de la escuela?

---

---

---

7. ¿Qué tipo de *aprendizajes para la vida* has obtenido con la metodología Escuela Nueva?

---

---

---

## Entrevista 2

Entrevista que se realizará a los docentes de algunos Centros Educativos Rurales en el marco del proyecto **PERTINENCIA E INTENCIONALIDAD DEL MODELO DE EDUCACIÓN FLEXIBLE ESCUELA NUEVA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE ESCUELA ABIERTA**, con el propósito de indagar cómo se ha implementado y qué impacto ha generado el modelo de educación flexible Escuela Nueva en el centro educativo.

Centro Educativo: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

1. Teniendo en cuenta la experiencia docente en el Centro Educativo ¿consideras que en la institución se han apropiado los principios pedagógicos, los componentes y estrategias de la metodología Escuela Nueva? Por qué
2. Relate cómo es la rutina de un día en el centro educativo y en la vereda.
3. Describa cómo son las relaciones interpersonales entre los estudiantes, entre los docentes y entre docentes y estudiantes en el centro educativo.
4. ¿Qué tipo de espacios formativos privilegian la participación de la comunidad en el Centro Educativo? ¿Cómo son las relaciones entre docentes y padres de familia?
5. ¿Consideras que los contenidos programáticos del plan de estudios guardan relación con la vida cotidiana del niño campesino? Por qué
6. ¿Qué papel ha jugado la implementación de la metodología Escuela Nueva en la formación de actitudes cívicas, solidarias y democráticas en los estudiantes del centro educativo?
7. ¿Qué relación guarda la misión y la visión del centro educativo con los principios pedagógicos y metodológicos de Escuela Nueva?
8. De acuerdo con la práctica y experiencia docente ¿qué significa enseñar? ¿qué significa aprender?

## Relato 1

### Experiencia personal ESCUELA NUEVA

Ya son muchos años los que he escuchado hablar de Escuela Nueva. Las primeras historias provinieron de mi madre que si bien cuando niña no alcanzó a terminar la primaria (valga decir que sin importar el tiempo pudo cumplir el anhelo de terminarla junto con el bachillerato), aún recuerda con especial afecto su escuela rural, aquella que por muchos días la vio llegar descalza después de salvar una larga trocha que cruzaba la montaña. El camino, los obstáculos que se atravesaban desde su casa, los compañeros, la profe, las clases, las lecciones de memoria, los descansos, los juegos, los días del niño; regresan por un momento y recuerdan un viejo sueño aplazado, porque la escuela pronto acabaría, en aquellos tiempos un patriarcalismo fuertemente arraigado se sumó a la imperiosa necesidad de servir en las labores del campo.

Fueron aquellas historias las que recordaba con mis compañeros cuando subía por la carretera para encontrarnos con los niños de esta o aquella vereda, para conocer su escuela y compartir experiencias, para tranzarnos en un partido de fútbol y regresar al pueblo después de un día que para nosotros, los estudiantes de la escuela urbana, se convertía en una fiesta de convivencia. Recuerdo que en aquellos años se institucionalizó en nuestra escuela una visita cada quince o veinte días a diferentes veredas y escuelas rurales del municipio; casi siempre nos recogía el bus de la administración que nos llevaba por carretera destapada hasta el paraje que consideraba más cercano y de allí iniciábamos una caminata que podía durar más que lo recorrido en bus, entonces nos animaba la posibilidad de poder conocer los niños de otra escuela, de jugar contra ellos, de pasar por esas trochas sin saber con qué nos encontraríamos: uno que otro animalito exótico, el sonido de los riachuelos y los pájaros, una fruta caída, las plantaciones de café o simplemente la esperanza de un día diferente.

Es cierto que no todas las escuelas estaban lejos del pueblo, en muchas ni siquiera necesitábamos del bus; sin embargo, son muchas las características que las asemejaban y las vinculaba sin importar sus distancias, sin importar que los niños se conocieran o no, sin importar incluso si sabían su existencia; en cada una era frecuente encontrar un recibimiento caluroso que incluía un refresco, los anfitriones recogían nuestras pertenencias y las aseguraban, preparaban la bienvenida y la estadía con puntos culturales, nos enseñaban su escuela que era mucho más pequeña que la nuestra (en lo que refiere a la infraestructura), nos mostraban cómo y con qué materiales estudiaban, cuáles eran sus lugares preferidos, hacía donde quedaban sus casas, lo que hacían sus padres, de cómo ellos trabajaban también; y allí, en su característica timidez, encontrábamos niños sencillos que en ausencia de las comodidades y los lugares que les podía ofrecer el pueblo (es decir la zona urbana), encontraban alegría en las formas que utilizaban para inventar el mundo. Ahora que lo recuerdo muchas veces nosotros los visitantes llegábamos o salíamos con pre-juicios por no encontrar lo que teníamos en el pueblo: una escuela con una gran infraestructura y muchos materiales, un patio demarcado en lugar de una cancha con tierra, un parque infantil con columpios y deslizaderos. Los columpios de ellos colgaban de los árboles, pero que importaba (y que importa), para soñar solo falta la vida y un poco de cercanía, y estos niños lo sabían. Ellos entraban a clase en botas de caucho y sin uniforme, nos resultaba extraño que en un mismo salón se encontraran varios grados reunidos en mesas hexagonales y acompañados de unas cartillas de lo más llamativas, trabajaban solos mientras la profe daba indicaciones en otra mesa, de vez en cuando pasaba por allí para resolver dudas, delegar funciones y sugerir lecciones y tareas; luego, continuaba la ronda con otros estudiantes mientras nosotros los visitantes observábamos y preguntábamos por qué estudiaban así, entonces nuestras profes nos decían que por ser una escuela rural donde la cantidad de estudiantes es baja, solo se asignaba un profe para todos los grados, y que tenían unas cartillas de Escuela Nueva que les permitía avanzar a sus propio ritmo, y que además los niños no perdían el año si faltaban a la escuela por ayudarle a sus padres como ocurría antes, que por el

contrario, podían pasar de un grado a otro sin necesidad de esperar todo un año como nosotros, eso, siempre y cuando demostraran capacidades y cumplieran los objetivos propuestos para cada grado.

Después de pasar seis años en una escuela graduada, mis pre-concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza casi se formaban, pero al salir y encontrar tantas escuelas, tantos niños y tantos profes con otros ritmos y otros estilos, no pude dejar de pensar que mi escuela no era única.

Pasaron los años y después de culminar el bachillerato en la Normal de Jericó, y de analizar las opciones académicas y laborales, decidí quedarme en mi pueblo y realizar el ciclo complementario de formación docente, en aquel tiempo tenía un énfasis en ciencias sociales, tomé la decisión con firmeza, sabía que podría alternar el estudio con el trabajo docente, y que seguramente sería en una vereda lejana e incierta de algún pueblo montañoso, con niños campesinos como los que visitaba cuando estudiaba la primaria, una escuela en la que posiblemente estaría solo y tendría que valerme de las mismas estrategias de las que en algún momento había nombrado mi profe como Escuela Nueva.

Mientras estudiaba el ciclo trabajé en un proyecto de educación para adultos (metodología CAFAM) que lideraba la normal en las veredas del municipio, sus objetivos consistían en brindar a jóvenes y adultos la oportunidad de iniciar el desarrollo de destrezas de lecto-escritura (alfabetización), iniciar o continuar aprendizajes básicos (educación básica primaria), ofrecer continuidad de la educación básica hacia etapas más avanzadas que permitieran una formación académica para obtener el título de bachiller, y sobre todo, promover desarrollos socio-afectivos en aquellos jóvenes y adultos para que fortalecieran la conciencia de su propia dignidad e impulsaran la integración social. Cada ocho días visitaba una vereda a la que asistían jovencitos que debían trabajar y ayudar en sus fincas toda la semana, la educación convencional no se adaptada a sus condiciones y necesidades, me correspondió enseñar matemáticas y sociales en una etapa

básica; con el tiempo supe que aquel grupo de niños que llegaban confiados a escucharme, con el cansancio a cuestas, lograron cumplir su sueño: graduarse de bachillerato seguramente en aquel momento la puerta de otros sueños se abrió de par en par.

Por otra parte, antes de terminar el ciclo complementario, tuve la oportunidad de participar como estudiante en varios talleres de formación, capacitación y seguimiento en la metodología Escuela Nueva, programados por la Fundación Educativa del Café, del Comité Departamental de Cafeteros de Antioquia - encuentros semanales en una granja cafetera con maestros rurales y estudiantes de otras normales de la región del suroeste- que sirvieron para conocer los componentes de la metodología, su propuesta pedagógica, sus principios y estrategias, y sobre todo, intercambiar experiencias entorno a la educación rural. Nuestros maestros venían de la Fundación Volvamos a la Gente directamente desde Bogotá, eran casi los creadores de la metodología, aquellos fueron intercambios inolvidables.

La asistencia a esos talleres dejó mi nombre en la base de datos del comité de cafeteros, cuando terminé el ciclo me llamaron para proponerme coordinar un programa de educación para adultos, con la metodología CAFAM, fui seleccionado para hacer parte del equipo de la fundación educativa del café. El proyecto en el que se inscribió el programa se llamó *Sembradores de Paz II, mejora del nivel educativo de la población rural*, surgió de una alianza estratégica entre la gobernación de Antioquia, el Comité Departamental de Cafeteros, las cooperativas de caficultores de Antioquia y la embajada de España.

Como coordinador del programa mi labor consistió en organizar con los servicios de extensión rural del comité de cafeteros, con equipos de educación, con rectores y docentes, la inscripción de los participantes a través de comunicaciones telefónicas, electrónicas y escritas; convocar a docentes de diferentes municipios para participar en talleres de capacitación, seguimiento y evaluación en la

metodología de Educación Continuada de CAFAM; recibir, organizar y distribuir los materiales educativos a cada municipio; asesorar y acompañar a los docentes y a los grupos de participantes en la fase de implementación del programa en cada Institución Educativa.

En el año y medio que participé del proyecto el programa logró impactar a 519 participantes distribuidos en 22 grupos de 15 Veredas, 2 corregimientos y 4 cabeceras municipales de 13 municipios antioqueños. Recuerdo que el programa posibilitó el reencuentro y la convivencia entre compañeros a través del escenario escolar, que además de incentivar logros académicos, permitió compartir experiencias de vida comunitaria.

Cuando terminó el programa de educación para adultos, me enlisté en las filas del magisterio con la Secretaría de Educación de Antioquia, por efectos de un concurso elegí una plaza de trabajo en un municipio del oriente del que muy poco conocía, una vereda de nombre Mazorcal, un viejo anhelo que por fin se cumplía.

En el centro educativo rural Mazorcal de El Carmen de Viboral compartí como profe alrededor de tres años, cada uno diferente y bajo el abrigo de Escuela Nueva. Más que una metodología, Escuela Nueva es un sistema integrado que combina cuatro componentes (curricular, capacitación, administrativo, y comunitario) de cuya interrelación depende su coherencia; no obstante, debo reconocer que en la práctica, dentro de cada componente se priorizan determinadas estrategias y se adaptan otras por las condiciones particulares de cada centro educativo; esto, porque después de la expansión del modelo, éste se encontró con diferentes realidades educativas, sociales, culturales y económicas que mostraron la necesidad de adecuarlo.

Así, por ejemplo, en Mazorcal dentro del componente curricular que abarca elementos claves de la metodología –las guías de aprendizaje, los rincones de trabajo, la biblioteca escolar, los ambientes de aprendizaje, el gobierno escolar y la

promoción flexible-, se enfatizó el trabajo en el manejo de las guías, la biblioteca, el mejoramiento de los ambientes escolares y el gobierno escolar; en contraste, en el sistema de evaluación institucional no se contemplaron los principios de la evaluación y promoción flexible, entre otras razones por decisión de los padres de familia, tampoco se presentaron épocas de ausentismo; así, estos principios no se apartaron sustancialmente de los parámetros de la escuela convencional, la promoción a grados consecutivos siguió siendo automática: cada niño fue promovido al nivel siguiente cuando cumplió con los objetivos educativos establecidos para un año escolar.

Por otra parte, y luego de reconocer que la participación es la dimensión fundamental y transversal de todos los componentes del sistema, el gobierno escolar se constituyó en una herramienta fundamental que permitió a los estudiantes desarrollar valores relacionados con la democracia, la solidaridad, la disciplina y en general, con el cumplimiento de los derechos y deberes de la vida comunitaria. El gobierno escolar en Mazorcal se conformó cada año con personero y ayudantes de aula, que fueron elegidos por los alumnos replicando los procedimientos de una votación democrática. Los cargos se renovaron periódicamente (excepto el de personero), de modo que varios niños tuvieron la oportunidad de pasar por una experiencia de dirección, en la que se pudo constatar el desarrollo de actitudes cívicas y democráticas, cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo.

En el componente de capacitación docente, se advirtió una ruptura entre los postulados que propone el modelo y la formación efectiva de los profes. Según Escuela Nueva, la capacitación inicial (maestros nuevos) se hace a través de tres talleres secuenciados -iniciación, metodológico y organización y uso de la Biblioteca-, de una semana de duración cada uno. Entre taller y taller hay un intervalo de seis y tres meses respectivamente, a fin de que en dichos espacios los maestros apliquen en sus escuelas lo aprendido. Haber pasado por el primer

taller es requisito para la inclusión de la escuela dentro del programa y para que un maestro pueda empezar a trabajar con él. Un principio básico de Escuela Nueva es replicar en la capacitación de los maestros no sólo los contenidos sino las metodologías y las vivencias que ellos mismos habrán de experimentar en el manejo de su escuela, de la clase y de la relación con sus alumnos. (Torres, 1992)

Ahora bien, si los docentes de Mazorcal no tuvieron la posibilidad de asistir a aquellas capacitaciones, esto no impidió que cada uno de los compañeros (incluyéndome), aportara para el funcionamiento de este componente, los aprendizajes y materiales obtenidos por terceros: fundaciones y entidades privadas, que posibilitaron compartir experiencias y aplicar estrategias e instrumentos que facilitaron las gestiones académicas, comunitarias y administrativas: el diario de campo, la ficha familiar (datos sobre las familias vinculadas a la escuela), el calendario agrícola (información sobre las actividades agrícolas de la zona), el croquis de la localidad, la monografía veredal y los eventos de integración social. Por otra parte, los llamados microcentros rurales, estrategia de capacitación continua, previstos como instancias de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes, son iniciativas por desarrollar en el entorno educativo del municipio.

En el componente administrativo se reconoce que existe en el país una comisión nacional que asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales; así mismo, que en el departamento existen comités que se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación del personal docente; comités que aún no han programado en su agenda el municipio de El Carmen de Viboral.

En las relaciones con la comunidad se buscaron diversas maneras de involucrar a los padres de familia con las actividades de aprendizaje de los hijos (escuela de familia, programa de educación para adultos CAFAM, jornadas de salud), a la vez que fomentar en los niños un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus

padres (adecuación curricular pertinente a la vida cotidiana del niño campesino). Los espacios escolares (biblioteca, telecentro, cancha deportiva, aulas), y las actividades culturales y recreativas (festivales, competencias deportivas, celebraciones) estuvieron continuamente abiertos a la participación comunitaria. En Mazorcal, en la medida que la dinamización de la relación escuela-comunidad depende en alto grado del maestro, sus historias de formación y características de personalidad y voluntad, definen la calidad de dicha relación que, a menudo, replicó los patrones conocidos de la escuela convencional.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, como lo expresa Torres (1992), *entre el modelo y la realidad, como se sabe, existen siempre grandes distancias, es por ello que la idealización de un programa como Escuela Nueva, no le hace ningún favor ni al programa ni a quien pretende encontrar en él algún tipo de inspiración y ejemplo a replicar, por el contrario, le quita credibilidad a una innovación pedagógica que ha logrado sobrevivir en el tiempo y ha mostrado resultados efectivos, pero que al igual que otras experiencias innovadoras, trae consigo contradicciones y debilidades.*

La idea anterior se evidencia además en aspectos como: la enseñanza de la lecto-escritura -conocimiento fundamental en el que se define en buena medida, el futuro escolar de los niños- sigue siendo una de las debilidades mayores de Escuela Nueva, en el ámbito curricular y pedagógico (no solo en nuestro centro educativo). Las Guías de aprendizaje cubren a partir del segundo nivel (segundo de primaria en adelante), dejando a los maestros en libertad para escoger los métodos y técnicas de alfabetización que cada cual considere más apropiados, esto, como se sabe, es una invitación abierta al tradicionalismo pedagógico y a los métodos obsoletos que prevalecen en este campo. Avanzar con una propuesta renovadora en la enseñanza de la lectoescritura, recuperando el conocimiento que se ha acumulado al respecto en los últimos años, es uno de los mayores desafíos que está enfrentando Escuela Nueva.

La nueva relación pedagógica que propugna Escuela Nueva es un camino que se hace antes que una realidad dada y homogénea. Junto a profesores que han internalizado su nuevo rol docente, coexisten profesores perfectamente tradicionales que reproducen la vieja *educación bancaria* (Freire, 1970), mostrando en la práctica la posibilidad de la convivencia entre un ideario educativo progresista y una práctica educativa conservadora y atrasada. En este caso, pueden aceptarse formalmente los principios y estrategias de Escuela Nueva (pedagogía activa, gobierno escolar, promoción flexible, etc.), y mantenerse intocadas las prácticas escolares que son cuestionadas por esos principios y estrategias. En otras palabras, aquí está la explicación de cómo Escuela Nueva sobrevive, sigue y avanza, pero también, la explicación de cómo puede estancarse, envejecer y burocratizarse, perdiendo su contenido y su fuerza innovadora, Torres (1992). La coexistencia de profesores con diferentes historias de formación y características de personalidad y voluntad, es una condición frecuente en un país con una legislación educativa como la nuestra.

## Relato 2

### RELATO DE EXPERIENCIA ESCUELA NUEVA

La experiencia que se narra en estas líneas corresponde a la de la docente Nazaret Bedoya del municipio de La Ceja.

“Inicié como maestra en Necoclí en una escuela Unitaria por allá en el año de 1987, su diferencia con Escuela Nueva radica en el material, debido a que en la primera es indefinido, mientras que en la segunda se renueva cada diez años. En esta escuela que era de difícil acceso (me demoraba 9 horas a caballo y 1 en escalera para llegar), estuve cinco años. Luego pasé por los municipios de Dabeiba, El Retiro y La Ceja donde laboro actualmente, en ellos estuve respectivamente 9, 1 y 11 años; sin embargo en La Ceja he pasado por dos Centros Educativos, en todos ellos he trabajado con el modelo de Escuela Nueva.

De mi experiencia con Escuela Nueva y escuela Unitaria, prefiero la primera, esto por la metodología que en ella se emplea, no obstante, aunque en las Normales se trabaje un curso de Escuela Nueva y en las universidades se propicien algunos espacios de práctica con este modelo, considero que la mayoría de docentes que salen a ejercer en él llegan perdidos pues unas cuantas horas de teoría o práctica no son suficientes para apropiarse del modelo. A esta situación se une, la carencia de capacitación por parte de la Secretaría de Educación, entidad que iniciado el modelo ofrecía a las personas que empezaban tres capacitaciones: Inducción, Manejo de guías y biblioteca.

Ahora, tales capacitaciones no se dan con el pretexto que falta presupuesto, cuando EN es el programa de educación más económico que existe actualmente en el país, porque un solo docente atiende los diferentes grados de la básica primaria y como se planteó en un comienzo, en cada uno de ellos había máximo cinco niños, es decir un total de 25 educandos por escuela; aún así en estos momentos este postulado no se respeta pues muchas veces se encuentran hasta

50 niños(as) por profesor, a no ser que el grado primero exceda una cantidad de 15 estudiantes, caso en el cual se nombra otro docente para tal curso.

En el Centro Educativo que he estado mayor cantidad de tiempo fue el CER Palmichales del municipio de Dabeiba, ubicado a una hora y cuarenta minutos del casco urbano, allí obtuve grandes resultados pues la gente ayudó y se integró en función de la escuela, los(as) niños(as) eran muy pilosos y no había que empujarlos para trabajar, al contrario, les gustaba tanto que generalmente estaban esperando a la profesora antes de las 8:00 a.m y mientras llegaba tomaban las guías que estaban cerca a la ventana y se ponían a adelantar sus trabajos, así, llegada la hora de inicio, hacían la fila, para luego pasar al salón donde se ubicaban en pupitres de a tres, tomaban la guía, preguntaban si requerían alguna indicación, cuando terminaban cada unidad se les evaluaba y posteriormente se les daba indicaciones de la siguiente. Cada que un estudiante requería una orientación me buscaba o a algún(a) compañero(a) que ya había trabajado el tema. En los descansos me dedicaba a calificar o a jugar con los estudiantes.

De esta manera transcurrían los días en aquel lugar sencillo, constituido por un salón de clase; un apartamento en tapia para la maestra, el cual pocas veces utilicé; dos tasas sanitarias, una para niños y otra para niñas; un tanque con agua y una cocina de leña, donde funcionaba el restaurante escolar con la colaboración de las madres de familia que se turnaban semanalmente de a dos para ayudarme. No obstante, había allí un componente fundamental para el éxito de la escuela, se contaba con una comunidad educativa comprometida, empezando por los educandos quienes participaban y asumían con responsabilidad su rol en el gobierno escolar (órgano en el cual se tenía un líder por grupo), el presidente y el vicepresidente (encargados de dar indicaciones cuando me encontraba enferma y mantener el orden en la fila) y los comités de cruz roja, jardinería, entre otros y extendiéndose a la comunidad veredal en general, la cual participaba y colaboraba con agrado en las reuniones, días de campo y celebraciones como las del niño, de la madre, el padre, amor y amistad, disfraces; la gente estaba siempre pendiente de estas actividades y con mucha disposición para ayudar en la

organización de cada una de ellas según sus talentos y posibilidades, por lo tanto, los músicos estaban presentes en todas las reuniones para animarlas, contribuían con la recolección de fondos para la escuela; para el día de campo se reunían entre varias familias y aportaban algo, según la responsabilidad que se les había asignado; en la escuela se tenía una huerta de café y con las ganancias de ella se recogía dinero para las celebraciones mencionadas que reunían la escuela con la comunidad. Uno de los eventos que más recuerdo es el día de campo, fecha en la que todo el día se realizaban juegos, había actividades deportivas, música, almuerzo, fritanga y se finalizaba con el Rosario en comunidad alrededor de una fogata y elevando un globo que en ese entonces estaba permitido; recuerdo además que no se permitía el licor lo cual no impedía la alegría del evento.

Los aspectos que destaco de Escuela Nueva de acuerdo con mi experiencia son:

- Escuela Nueva respeta el ritmo de aprendizaje, pues las guías que traen todo el contenido a trabajar en los diferentes grados permiten a cada estudiante avanzar de acuerdo con sus capacidades.
- Áreas como matemáticas y español, requieren que muchas veces el docente se quede trabajando en las tardes con los grados que lo necesitan, pues hay aspectos que en las guías no se presentan de forma muy comprensible.
- Uno de los elementos de las nuevas guías es la relación directa que traen con la vida cotidiana, esto implica que se propongan muchas actividades para realizar en la casa.
- Las áreas que no cuentan con guías se trabajan por días y a través de proyectos.
- La metodología de Escuela Nueva trae consigo valores y actitudes cívicas para que los(as) estudiantes las interioricen.
- Escuela Nueva privilegia el trabajo cooperativo como herramienta que ayuda a fortalecer la convivencia.

- En Escuela Nueva se trabaja la promoción flexible: cada que un estudiante termina las guías correspondientes a un grado, y responde a las evaluaciones, se le toman las notas y pasa al grado siguiente. En este modelo de educación, se promueve quien aprende, lo cual marca una gran diferencia con la escuela graduada en la que se promueve aunque no se aprenda y se homogeniza el trabajo. Aún así, quienes no conocen bien el modelo permiten pasar a todos(as) los(as) estudiantes.
- A los docentes nuevos les falta capacitación en cuanto al trabajo con la Escuela Nueva.
- La Escuela Nueva aún funciona pero principalmente en las escuelas lejanas a la zona urbana, pues las que tienen cierta proximidad, cuentan con una población que maneja un orgullo extraño.
- Escuela Nueva puede aportar a otros modelos sus guías de aprendizaje”

## Matriz de información 1. Implementación Escuela Nueva en tres Centros Educativos Rurales del Oriente Cercano Antioqueño

CENTRO EDUCATIVO RURAL MAZORCAL		
Componentes del modelo Escuela Nueva	Descriptor de referencia	Observaciones
CURRICULAR	Guías de aprendizaje	Adaptadas a las características específicas de los niños y del medio rural; sin embargo, carecen de dinamización por parte de los docentes para atender el entorno particular. Las guías datan de 2007 y fueron elaboradas por la fundación <i>Volvamos a la Gente</i> .
	Centros de recursos de aprendizajes CRA	No se encuentran organizados por áreas de estudio como lo propone el modelo Escuela Nueva.
	Biblioteca	Está integrada al proceso de aprendizaje y es parte de una estrategia de estímulo a la lectura entre los niños, el maestro y la comunidad. La biblioteca incluye textos de consulta, obras de referencia (enciclopedia, diccionario, atlas), literatura, y bibliografía sobre temas vinculados con la comunidad.
	Gobierno escolar	Se encuentra conformado por —personero y ayudantes de aula— que son elegidos por los alumnos, replicando los procedimientos de una votación democrática. Son cargos renovados periódicamente (excepto el de personero) de modo que varios niños tienen la oportunidad de pasar por una experiencia de dirección. Se observa el desarrollo de actitudes cívicas y democráticas, cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo.
	Evaluación y promoción	En realidad no se apartan sustancialmente de los parámetros de la escuela convencional. La promoción a objetivos o grados siguientes no es flexible, es automática. Cada niño es promovido al nivel siguiente cuando cumple con los objetivos educativos establecidos en un año escolar. Si un niño se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse del centro educativo; sin embargo, la escuela podría ajustarse aún más a los calendarios y necesidades de los niños y de sus familias, y no a la inversa.
	Ambientes de aprendizaje	La cancha deportiva y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. El medio natural opera como objeto de estudio y como proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. El Centro cuenta con una sala de cómputo, conexión a Internet y otras TIC que apoyan el proceso educativo.
CAPACITACIÓN DOCENTE	Talleres: Iniciación, Metodológico, y Organización y Uso de la Biblioteca	Siendo un principio básico de EN replicar en la capacitación de los maestros no sólo los contenidos sino las metodologías y las vivencias que ellos mismos habrán de experimentar en el manejo de su escuela, de la clase y de la relación con sus alumnos; este no se ha dado porque sencillamente no ha habido capacitación para los maestros (excepto una jornada de inducción en metodologías flexibles al momento de la posesión del cargo o capacitaciones logradas con fundaciones privadas). Hasta ahora la capacitación continúa a través de la estrategia de los llamados microcentros rurales, previstos como instancias de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes, se está organizando por iniciativa de algunos maestros del municipio.
ADMINISTRATIVO	Descentralización del programa	Teóricamente existe en el país una comisión nacional que asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales. Así mismo, en el departamento, los Comités departamentales se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación del personal docente. En la práctica, en el centro educativo, los docentes y padres de familia se encargan del funcionamiento de la escuela.
RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	Percepciones	La relación escuela-comunidad se concibe como una relación de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad se integran a las actividades escolares, a la vez que la escuela promueve acciones orientadas al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.
	Conocimiento de la comunidad y de la realidad local	Manejo de instrumentos como ficha familiar (datos sobre las familias vinculadas a la escuela), el croquis de la localidad y la monografía veredal, todos ellos diseñados con participación de los niños, los padres de familia y la comunidad. Estos instrumentos son importantes insumos para la programación educativa. Falta el calendario agrícola (información sobre las actividades agrícolas de la zona y su época de realización)
	Escuela y padres de familia	Se busca incorporar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje de los hijos, a la vez que fomentar en los niños un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus padres. La biblioteca, los espacios escolares, las actividades culturales y recreativas, están continuamente abiertos a la participación comunitaria.

CENTRO EDUCATIVO RURAL SAN NICOLAS		
Componentes del modelo Escuela Nueva	Descriptor de referencia	Observaciones
CURRICULAR	Guías de aprendizaje	Adaptadas a las características específicas de los niños y del medio rural; sin embargo, carecen de dinamización por parte de los docentes para atender el entorno particular. Las guías datan de 2007 y fueron elaboradas por la fundación Volvamos a la Gente.
	Centros de recursos de aprendizajes CRA	Se encuentran organizados por áreas de estudio y con base en materiales que recogen o elaboran los propios niños, o bien, que son aportados por los padres de familia y la comunidad.
	Biblioteca	Está integrada al proceso de aprendizaje de los niños, el maestro y la comunidad. La biblioteca incluye textos de consulta, obras de referencia (enciclopedia, diccionario, atlas) y literatura.
	Gobierno escolar	Se encuentra conformado por —personero- que es elegido por los alumnos, replicando los procedimientos de una votación democrática. Se observa poco el desarrollo de actitudes cívicas y democráticas, cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo.
	Evaluación y promoción	La promoción a objetivos o grados siguientes es flexible. Cada niño es promovido al nivel siguiente cuando cumple con los objetivos educativos establecidos en un año escolar. Si un niño se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse del centro educativo. El ausentismo no es característico de este centro educativo, mas bien la aplicación de esta estrategia responde a la experiencia e interpretación que hace la docente.
	Ambientes de aprendizaje	La cancha deportiva y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. El Centro cuenta con una sala de cómputo, conexión a Internet y otras TIC que apoyan el proceso educativo.
CAPACITACIÓN DOCENTE	Talleres: Iniciación, Metodológico, y Organización y Uso de la Biblioteca	La docente cuenta con una experiencia de más de 20 años en el sector rural y cuando inició su trabajo en otro municipio recibió varias capacitaciones de inducción, manejo de guías y biblioteca. En la actualidad el centro educativo hace parte de la estrategia de microcentros rurales en el municipio, previsto como instancia de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanente.
ADMINISTRATIVO	Descentralización del programa	Teóricamente existe en el país una comisión nacional que asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales. Así mismo, en el departamento, los Comités departamentales se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación del personal docente. En la práctica, en el centro educativo, los docentes y padres de familia se encargan del funcionamiento de la escuela.
RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	Percepciones	La relación escuela-comunidad no se concibe como una relación de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad poco se integran a las actividades escolares.
	Conocimiento de la comunidad y de la realidad local	No se manejan los instrumentos que propone el modelo. La docente explica que dada la cercanía del centro educativo a la zona urbana, se ha perdido la iniciativa de la comunidad educativa para su realización; no así en lugares apartados de la geografía, caso C.E.R Palmichales del municipio de Dabeiba, sitio que albergó el trabajo de la docente por varios años.
	Escuela y padres de familia	Falta incorporar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje de los hijos, a la vez que fomentar en los niños un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus padres.

CENTRO EDUCATIVO RURAL LEJOS DEL NIDO		
Componentes del modelo Escuela Nueva	Descriptor de referencia	Observaciones
CURRICULAR	Guías de aprendizaje	Adaptadas a las características específicas de los niños y del medio rural; sin embargo, carecen de dinamización por parte de los docentes para atender el entorno particular. Las guías datan de 2007 y fueron elaboradas por la fundación Volvamos a la Gente.
	Centros de recursos de aprendizajes CRA	Se encuentran organizados por áreas de estudio y con base en materiales que recogen o elaboran los propios niños, o bien, que son aportados por los padres de familia y la comunidad.
	Biblioteca	Está integrada al proceso de aprendizaje y es parte de una estrategia de estímulo a la lectura entre los niños, el maestro y la comunidad. La biblioteca incluye textos de consulta, obras de referencia (enciclopedia, diccionario, atlas), literatura, y bibliografía sobre temas vinculados con la comunidad.
	Gobierno escolar	Se encuentra conformado por —presidente, vicepresidente, comités de aula— que son elegidos por los alumnos, replicando los procedimientos de una votación democrática. Son cargos renovados periódicamente (excepto el de personero-presidente) de modo que varios niños tienen la oportunidad de pasar por una experiencia de dirección. Se observa el desarrollo de actitudes cívicas y democráticas, cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo.
	Evaluación y promoción	La promoción a objetivos o grados siguientes es flexible. Cada niño es promovido al nivel siguiente cuando cumple con los objetivos educativos establecidos en un año escolar. Si un niño se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse del centro educativo. El ausentismo no es característico de este centro educativo, mas bien la aplicación de esta estrategia responde a la experiencia e interpretación que hace la docente.
	Ambientes de aprendizaje	La cancha deportiva y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. El medio natural opera como el principal objeto de estudio, y como el principal proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. El Centro cuenta con una sala de cómputo, conexión lenta a Internet y otras Tics que apoyan el proceso docente-educativo.
CAPACITACIÓN DOCENTE	Talleres: Iniciación, Metodológico, y Organización y Uso de la Biblioteca	La docente cuenta con varias capacitaciones de inducción, manejo de guías y biblioteca. En la actualidad el centro educativo hace parte de la estrategia de microcentros rurales en el municipio, previsto como instancia de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanente.
ADMINISTRATIVO	Descentralización del programa	Teóricamente existe en el país una comisión nacional que asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales. Así mismo, en el departamento, los Comités departamentales se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación del personal docente. En la práctica, en el centro educativo, los docentes y padres de familia se encargan del funcionamiento de la escuela.
RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	Percepciones	La relación escuela-comunidad se concibe como una relación de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad se integran a las actividades escolares, a la vez que la escuela promueve acciones orientadas al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.
	Conocimiento de la comunidad y de la realidad local	Manejo de instrumentos como ficha familiar, el croquis de la localidad y la monografía veredal. Estos instrumentos se convierten en insumos para el reconocimiento de la vereda.
	Escuela y padres de familia	Se busca incorporar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje de los hijos, a la vez que fomentar en los niños un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus padres. La biblioteca, los espacios escolares, las actividades culturales y recreativas, están continuamente abiertos a la participación comunitaria.

## Matriz de información 2.

### Aportes de Escuela Nueva a un contexto de Nueva Ruralidad

MODELO DE EDUCACIÓN FLEXIBLE ESCUELA NUEVA			APORTES DEL MODELO ESCUELA NUEVA A UN CONTEXTO DE NUEVA RURALIDAD
Componentes del modelo Escuela Nueva	Estrategias	Descripción	Descripción
CURRICULAR	Guías de aprendizaje	Adaptadas a las características específicas de los niños y del medio, así como a las necesidades de la comunidad y las expectativas de los padres de familia	En relación con las guías de aprendizaje que son elaboradas para todo el país, la capacidad del maestro para interpretarlas y contextualizarlas, será lo que permitirá una mejor y mayor adaptación a las exigencias de la nueva ruralidad. Así mismo, se deben considerar las opciones pedagógicas y didácticas que se apoyan en las TIC, porque estudios realizados sobre ellas demuestran que "centralizan los intereses y posibilidades de los estudiantes, estimulan el pensamiento crítico, ofrecen condiciones adecuadas para el aprendizaje cooperativo, permiten que el maestro privilegie su rol como facilitador del aprendizaje, hacen del estudiante un aprendiz más activo y fomentan un estilo de aprendizaje más libre y autónomo". (Revista Al tablero, MEN, 2004)  Por otra parte, la estrategia del gobierno escolar, tendría que fortalecerse enfatizándola como un recurso para la formación en el liderazgo, la participación y la convivencia; de modo que trascienda las fronteras de la escuela; es decir, un niño o un joven que se reconozca como ciudadano, sujeto de derechos y deberes, y actor protagonista de transformaciones socio-culturales.  En cuanto a los ambientes de aprendizaje, es necesario tener en cuenta la utilización de espacios no convencionales, en ellos se podrá estudiar la realidad desde la realidad misma, a partir del reconocimiento del entorno propio y su incidencia en contextos más generalizados.
	Centros de recursos de aprendizajes CRA	Se encuentran organizados por áreas de estudio y con base en materiales que recogen o elaboran los propios niños, o bien, que son aportados por los padres de familia y la comunidad.	
	Biblioteca	Está integrada al proceso de aprendizaje y es parte de una estrategia de estímulo a la lectura entre los niños, el maestro y la comunidad. La biblioteca incluye textos de consulta para cada una de las asignaturas, obras de referencia (enciclopedia, diccionario, atlas), literatura, y bibliografía sobre temas vinculados con la comunidad.	
	Gobierno escolar	Se observa el desarrollo de actitudes cívicas y democráticas, cooperación, compañerismo y solidaridad, así como capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, y trabajar en grupo. Está conformado por —Presidente, Vicepresidente, Secretario, Líderes de Comités y Ayudantes de Nivel— es elegido por los alumnos, replicando los procedimientos de una votación democrática, y es renovado periódicamente de modo que varios niños tengan la oportunidad de pasar por una experiencia de dirección.	
	Evaluación y promoción	Se apartan sustancialmente de los parámetros de la escuela convencional. La promoción a objetivos o grados siguientes es flexible (no automática). Cada niño es promovido al nivel siguiente cuando cumple con los objetivos educativos establecidos, lo que puede tomar más (o menos) de un año escolar regular. Es, pues, la escuela la que se ajusta a los calendarios y necesidades de los niños y de sus familias, y no a la inversa. Si un niño se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse de la escuela.	
Ambientes de aprendizaje	Cuenta con una huerta y un jardín. Las canchas deportivas y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. El El medio natural opera como el principal objeto de estudio, y como el principal proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.		
CAPACITACIÓN DOCENTE	Talleres: Iniciación, Metodológico, y Organización y Uso de la Biblioteca	Un principio básico de EN es replicar en la capacitación de los maestros no sólo los contenidos sino las metodologías y las vivencias que ellos mismos habrán de experimentar en el manejo de su escuela, de la clase y de la relación con sus alumnos. La capacitación continua se hace a través de los llamados Microcentros Rurales, previstos como instancias de intercambio, actualización y perfeccionamiento permanentes, organizados a iniciativa de los propios maestros, y en los que confluyen grupos de 10 a 15 maestros provenientes de localidades cercanas.	Aquí, además de priorizar requerimientos metodológicos, es necesario "abordar temas relevantes y novedosos que deben hacer parte de la formación docente, de manera que involucren la actividad investigativa de los mismos, tales como la sostenibilidad, la competitividad, la descentralización, el desarrollo local, las políticas públicas y los mecanismos de participación en nuevos contextos, entre otros. Particularmente es importante que los maestros sepan apoyar la promoción y creación de mecanismos de participación real, así como la adopción y desarrollo de nuevos conceptos e instrumentos para orientar la formulación, ejecución y evaluación de propuestas bajo criterios de sostenibilidad". (Valencia de Jaramillo, 2007, p 107)
ADMINISTRATIVO	Descentralización del programa	En el país, una Comisión Nacional asegura que las políticas del programa sean compatibles con las metas y los objetivos nacionales. En el departamento, los Comités departamentales se encargan de la planificación, aplicación, seguimiento y monitoreo del programa y de la capacitación del personal en el departamento. En el centro educativo, docentes y gobierno estudiantil se encargan del funcionamiento de la escuela.	Se necesita la existencia de mecanismos que regulen la actualización de docentes que trabajan en contextos de nueva ruralidad, para que puedan responder a las exigencias que en ellos se les plantean. Reconsiderar estrategias como microcentros y escuelas demostrativas teniendo como eje fundamental la socialización de procesos investigativos-significativos.
RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	Percepciones	La relación escuela-comunidad se concibe como una relación de mutuo beneficio: los padres de familia y la comunidad integrándose a las actividades escolares, a la vez que la escuela promueve acciones orientadas al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.	En la relación escuela-comunidad, existen factores para reconocer y valorar, entre ellos, la realidad de los pobladores, su historia, su cultura y sus potencialidades de desarrollo endógeno, factores que sumados a la realización de sus planes de vida individuales y colectivos, contribuirán a fortalecer una relación que se considera de mutuo beneficio.
	Conocimiento de la comunidad y de la realidad local	Manejo de instrumentos: Ficha Familiar (datos sobre las familias vinculadas a la escuela), el Calendario Agrícola (información sobre las actividades agrícolas de la zona y su época de realización), el croquis de la localidad y la monografía veredal, todos ellos diseñados con participación de los niños, los padres de familia y la comunidad. Todos estos instrumentos, bajo la responsabilidad del maestro, son importantes insumos para la programación educativa.	
	Escuela y padres de familia	Se busca incorporar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje de los hijos, a la vez que fomentar en los niños un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus padres. La biblioteca, los espacios escolares, las actividades culturales y recreativas, están continuamente abiertos a la participación comunitaria. Los Días de Logros —días en que se presentan los resultados académicos así como los informes de actividades del Gobierno Escolar— se aprovechan para compartir actividades propias de la escuela y actividades de la comunidad.	