



Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia

Learning guides: curriculum defined for the rural primary school from a New School model in Colombia

Ana María Cadavid Rojas 

e-mail: ancadavid@udem.edu.co
Universidad de Medellín, Colombia

Resumen

Para comprender la educación rural en Colombia, se hace necesario centrar la atención en el modelo Escuela Nueva, que surge en la década de los 70s del siglo XX como una alternativa para mejorar los problemas de acceso a la educación primaria por parte de la población rural. Su implementación cuenta con más de medio siglo, y aunque su evaluación y revisión ha pasado por distintos momentos en las políticas educativas del país y en las investigaciones académicas, la educación rural que concibe e instala el modelo, sigue siendo un tema vigente en las escuelas rurales multigrado. Es así, que este artículo parte del interés por comprender el componente curricular del modelo Escuela Nueva, específicamente las Guías de Aprendizaje. La investigación se inscribe en un estudio cualitativo desde el cual fue posible el rastreo de las nociones de tiempo escolar, alumno y maestros presentes en la estructura de las Guías. Entre los hallazgos, se encontró que las Guías entendidas como el currículo definido para las escuelas rurales primarias oficiales funcionan como artefactos diseñados para dar cuenta, de manera anticipada, de las necesidades de la enseñanza con una función orientadora y regulativa del transcurrir de la labor del maestro. Así mismo, se concluye que el currículo en el Modelo Escuela Nueva presentado en las Guías se organiza desde una estructuración de contenidos divididos, separados y estáticos que no consideran la didáctica multigrado.

Palabras clave: educación rural; escuela nueva, guías de aprendizaje, currículum.

Abstract

For understanding the rural education in Colombia, it is necessary to focus attention on the Escuela Nueva model, which emerges in the 70's of the 20th century as an alternative to improve the access problems to primary education by the rural population. Its implementation has more than half a century, and although its evaluation and revision has gone through different moments in the educational politics of the country and the academic research, the rural education that conceives and in-stalls the model, follows been a current topic in the rural multigrade schools. So, this article starts from the interest by understanding the curricular component of the Escuela Nueva model specifically the Learning Guides. The research enrolls in a qualitative study from which it was possible to trace the notions of school time, student and teachers present in the structure of the Guides. Among the findings, it was found that the Learning Guides operate as artifacts designed to account for, of anticipated way, of the needs of the teaching situation with a guiding and regulatory function of elapse of the teacher's work. Likewise, it is concluded that the curriculum since the Escuela Nueva model is organized from a structuring of divided, separated and static content that does not consider the multi-grade didactic.

Keywords: rural education; new school; learning guides; curriculum.

Recibido / Received: 31-05-2020

Aceptado / Accepted: 06-11-2020

Publicado en línea / Published online: 22-12-2020

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Cadavid Rojas, A. Ma. (2021). Las Guías de Aprendizaje: El currículo que se define para la escuela primaria rural desde el Modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 18-30. doi: 10.15366/tp2021.37.003

1. Introducción

En el contexto colombiano analizar la educación rural, implica necesariamente analizar el modelo Escuela Nueva propuesto para la educación primaria rural. Esta experiencia se basó en una perspectiva de aprendizaje activo e individualizado, y se creó a mediados de los 70 como programa oficial del Ministerio de Educación para mejorar aspectos curriculares, de entrenamiento y administrativos en las Escuelas Unitarias, Psacharopoulos, Rojas y Vélez (1993) y que hoy está presente en la mayoría de las escuelas oficiales rurales en Colombia y ha sido referente para otros modelos de educación flexible.

Desde sus inicios, Escuela Nueva contó con el apoyo y financiación de organismos nacionales internacionales (UNESCO, BID, Federación Nacional de cafeteros y Banco Mundial) que posibilitaron su rápida expansión a cientos de escuelas rurales en el territorio colombiano, lo cual evidenció su propio desarrollo en la ampliación de cobertura (Urrea, 2015). Desde sus fundamentos, el modelo se estructura bajo cuatro componentes: 1) *El componente capacitación y seguimiento*. 2) *El componente curricular*: este incluye el material didáctico que abarca los materiales de capacitación docente, el manual para el docente, las guías de aprendizaje y la biblioteca escolar. 3) *El componente administrativo*: con él se busca una estrategia de respuesta descentralizada a las inquietudes y problemas de las escuelas y de los docentes y 4), finalmente, el componente comunitario con el cual se busca consolidar las relaciones entre escuela y comunidad.

Es el componente curricular y en él las Guías de Aprendizaje el eje de la propuesta desde el que se garantiza el aprendizaje y desde el que se articulan los demás componentes y estrategias de Escuela Nueva. Las Guías de Aprendizaje, como materialidad escolar, se constituye en el mismo currículo (desde la mirada prescriptiva) y se convierte, en palabras de Parra (1996), en el «[centro de la vida escolar» (p. 21), centralidad que está explicitada desde los fundamentos y directrices del modelo: «las Guías de Aprendizaje constituyen un recurso fundamental en el modelo Escuela Nueva» (FEN, 2016).

Entre los elementos que rescatan distintos estudios (Benveniste & McEwan, 2000) sobre Escuela Nueva, son las Guías de Aprendizaje como parte del componente curricular, gracias a que potencian el éxito académico, detallan qué y cómo enseñar, consiguen la estandarización de los contenidos a nivel nacional y todo ello con viabilidad económica de diseño y distribución en las escuelas primarias rurales del país (Schielfelbein, 1993).

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

Por ello, autores como Schielfelbein y colaboradores (1993) afirman que el uso de las Guías potencia el éxito académico en el modelo, porque al detallar qué y cómo enseñar se logra la estandarización de los contenidos a nivel nacional, lo que representa la viabilidad económica de diseñar y distribuir las Guías en las escuelas primarias rurales y así el fortalecimiento del componente curricular del modelo.

Las propuestas de los formuladores de Escuela Nueva en Colombia es la puesta en marcha de un currículo único nacional dispuesto para cada uno de los grados de la educación primaria y que las Guías de Aprendizaje van a concretar en cada una de las escuelas rurales. Se trata de estructurar, por parte de expertos en cada una de las áreas de la educación primaria, los contenidos a ser enseñados y las actividades por desarrollar para alcanzar los aprendizajes esperados, como evidencia del logro de los aprendizajes.

Desde las anteriores consideraciones, este artículo¹ presenta desde perspectivas críticas del currículo una comprensión del componente curricular y, en este, las Guías de Aprendizaje, como dispositivos que configuran las prácticas de enseñanza, transmiten ideologías, concepciones e ideas que se presentan y se aceptan como verdaderas (Torres, 2005) y que, a su vez, definen las relaciones, las acciones y los discursos que habitan y circulan en la escuela primaria rural en Colombia.

2. Metodología y horizontes para la comprensión

Con el fin de analizar las Guías de Aprendizaje como parte del componente curricular del modelo Escuela Nueva en Colombia, la investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, que desde Guba y Lincoln (2002), se comprende como constructivista, desde el cual el conocimiento se concibe como una construcción cultural, social y de consenso entre las personas que se encuentran inmersas en las realidades. El análisis de las Guías partió de visibilizarlas desde su producción, y organización, comprendiendo que éstas desde la especificación de los temas a tratar o los objetivos propuestos visibilizan las comprensiones que sobre el maestro, el alumno y la enseñanza producen para las escuelas primarias multigrados en contextos rurales.

Para ello, se emprendió el análisis entendiendo el currículo del modelo Escuela Nueva desde las Guías como un producto que dispone lo que debe acontecer en las escuelas primarias rurales desde la estructura curricular, las concepciones de maestro, alumno y de tiempo escolar. Dichas consideraciones desde perspectivas críticas del currículo permitieron comprender que este no es un cúmulo neutral de decisiones, por el contrario, el currículo –Las Guías– diseñan las dinámicas escolares que conciben como necesarias y pertinentes para la escuela primaria rural.

Es así que los contenidos definidos, dispuestos, seleccionados para hacer parte del currículo son un producto cultural que una generación elige para ser transmitido a las futuras generaciones (Giraldo, 2018) y que por tanto obedece a los saberes escolares (disciplinas, áreas escolares) y que se presentan desde la estructura de los materiales que se proponen.

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

En este trabajo las Guías seleccionadas fueron analizadas desde su estructuración y organización de los contenidos que, seleccionados y organizados, están presentes y representan lo que socialmente está legitimado para ser transmitido mediante la enseñanza directa del maestro hacia el estudiante de la escuela rural multigrado. El corpus de Guías analizadas en este estudio fueron publicadas por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente en convenio con la gobernación de Antioquia en el año 2013 y 2015. Estudiamos las Guías desde el grado segundo hasta el grado quinto en las áreas de Lenguaje, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. La publicación de las guías corresponde una un material por área y por grado, constituyéndose así un total de 16 Guías analizadas. Además, estudiamos el Manual Complementario de las Guías de Aprendizaje (2016) publicado también por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, en los que se presentan consideraciones sobre los principios y las funciones de las Guías de Aprendizaje, así como 174 recomendaciones didácticas para su mejor aprovechamiento (FEN, 2016).

¹ Este trabajo hace parte de los resultados de la tesis doctoral: Escuela Nueva en Colombia: Un análisis del componente curricular. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. 2019.

3. Resultados y discusión

3.1 La estructura de las Guías

Presentar la estructura de las Guías implica comprender lo que ha sido previsto, definido y seleccionado para que configure las dinámicas de las escuelas rurales multigrado. Hablar de estructura alude a pensar y considerar que desde unas miradas y conceptualizaciones se han previsto unos funcionamientos del aula clases, una selección de contenidos a transmitir y unas actuaciones, tanto de los maestros como de los estudiantes en el escenario de la escuela rural.

Con la revisión de las Guías de Aprendizaje, identificamos que estos materiales están diseñados para los cinco grados de la educación básica primaria en Colombia y para “algunas” de las áreas como: *Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Tecnología, Ética y Educación para la Paz y la Convivencia, y Emprendimiento y Educación Económica y Financiera*. No obstante, señalamos la palabra “algunas”, considerando que estas Guías no abarcan todas las áreas obligatorias y fundamentales de acuerdo al artículo 23 de La Ley 115 de 1994, muestra de ello es que no se cuenta con guías de Educación física y deportes, Educación religiosa y de una segunda lengua.

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

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

Es así que las Guías, como materialidad fundamental en Escuela Nueva, desde sus fundamentos y desde sus prácticas, implica la comprensión de las relaciones entre los alumnos con los saberes, los alumnos entre ellos, los alumnos con el maestro, el maestro con las Guías en consecuencia del cumplimiento de los objetivos esperados en cada uno de los grados de la educación primaria, así como las relaciones de las Guías desde la propuesta de Escuela Nueva con los otros elementos curriculares como, «el correo de la amistad, el centro de recursos, [...] la biblioteca.» (FEN, 2013e, p. 4).

Se encontró que cada Guía de Aprendizaje -comprendida como un texto de trabajo por área disciplinar- está ordenada por unidades. Son entre 4 a 6 las unidades por cada Guía. Cada unidad está compuesta por guías de trabajo, en las que se presentan los desempeños y se explicitan los estándares básicos de competencias, concibiendo a estas guías como lo “común” que se presenta para la educación básica primaria.

Ahora bien, la forma de presentación de la información de cada una de las guías que compone la unidad es la misma, independientemente del grado o el área. Así, se encuentra siempre un patrón para comunicar al maestro y a los alumnos el tema a trabajar y tres tipos de actividades a desarrollar. Con

esto, siempre se advertirá asuntos de la temática a tratar en el título de la Guía y la presentación de los desempeños. Con estos desempeños encontramos lo que se espera logren los alumnos al estudiar la guía.

Posteriormente, las actividades formuladas se nombran como *básicas, prácticas y de aplicación*, las cuales ocupan la mayor cantidad de espacio y de descripción en cada una de las guías. ¿Cuál es el propósito de esta división? ¿Cuáles son las características de cada una de estas actividades? Veamos. En las *Actividades básicas* se propone, en la mayoría ocasiones, actividades, preguntas o ejercicios con imágenes o dibujos relacionados con el tema de la guía. Se trata de un apartado que introduce al estudiante en el tema que se abordará en la guía. La forma de proponer el trabajo oscila, principalmente, entre el trabajo individual, el trabajo en parejas y trabajo en equipo. Por su parte, en las *Actividades de práctica* se presentan ejercicios en los que el grupo de estudiantes responden a actividades a partir de la comprensión de las lecturas de unos fragmentos de textos que apuntan a contenidos académicos. Finalmente, en las *Actividades de aplicación* se da un salto del trabajo en el aula de la escuela rural para trabajar en la familia. Son actividades que se plantean para enlazar el tema de la guía con las personas que conforman la familia de cada estudiante. Así que este apartado del material se centra en realizar algún ejercicio con el apoyo de los familiares, las cuales implican la conversación y la realización de un ejercicio que se deberá mostrar-exponer en el aula de clase.

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

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

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

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

Es así que, la Guía al presentar e indicar los objetivos que deben ser alcanzados por los alumnos se constituyen en un texto/currículo que muestra los contenidos necesarios a ser aprendidos por grado. Lo que muestra que la Guía es el currículo decidido y pertinente para la escuela rural multigrado

que se concreta a su vez en el apartado de evaluación, con unas características de pregunta –respuesta para que el estudiante realice y cumpla con los requerimientos de cada grado, se verifica que aquello trabajado haya sido interiorizado. Ello podría leerse desde una perspectiva reproductora de la propuesta de las Guías del modelo Escuela Nueva, porque se trata de igualar los contenidos de este material a los saberes que deben alcanzar los alumnos, restringiendo el carácter dialógico y crítico de la enseñanza y situando el proceso de transmisión de saberes desde la lógica de la evaluación.

Una perspectiva de la evaluación en función de la adquisición de contenidos que se concretan en un esquema evaluativo dado por la selección que deben hacer los alumnos de respuestas a preguntas cerradas ha sido debatida desde las perspectivas críticas del currículo (Stenhouse 1991; Jackson 1991; Gimeno 2010; Pinar 2014), al problematizar la mirada a la evaluación como una comprobación de lo diseñado, dispuesto y presentado en la concepción de un currículo centrado en lo instruccional.

En esta dirección, se encuentra una estandarización de la enseñanza dispuesta desde las Guías, una organización que se dispone/propone desde las instrucciones dadas a los alumnos y desde el lugar que le asignan al maestro. Dicha organización de la enseñanza se configura por la presencia de las Guías, por las actividades propuestas y las maneras en que ellas disponen/proponen las dinámicas de la escuela. Al respecto, planteamos que las Guías establecen una relación con los alumnos, comprendida desde mensajes con instrucciones a cumplir y que son consideradas como la ruta para avanzar en el aprendizaje que se avanza en el desarrollo de las Guías.

En este sentido, se reitera el papel que cumple la Guía como organizador, debido a que, por un lado, presenta de manera secuencial lo que debe ser aprendido por los alumnos, y por otro, privilegia la actividad, que debe cumplir el alumno para ello. Lo que quiere decir que las Guías presentan unas tipologías de actividades que son constantes, tales como: observar imágenes/ilustraciones, dibujar, responder preguntas, completar oraciones en el cuaderno, leer, compartir con el compañero las respuestas a preguntas, escribir en el cuaderno, salir a observar. Actividades que aluden directamente a la estructura de la Guía desde: actividades *básicas, prácticas y de aplicación*, y que configuran las relaciones de los alumnos entre ellos y con el maestro y hace énfasis en la forma en que se compartimentan los contenidos desde la colección de temas presentes en cada Guía y que debe ser recorridas por los alumnos y acompañadas por el maestro.

Las guías basadas en un diseño de instrucciones presentan una organización interna que nombramos como estructura invariable y que posee una homogeneidad en su presentación. Las Guías son materiales que, además de presentar el currículo definido para cada una de las áreas, indican las maneras de actuar de los alumnos y de los maestros, pre-configuran la enseñanza desde unas lógicas heredadas de la escuela urbana donde la organización por grupos de alumnos corresponden a grados, en las que las actividades y los materiales escolares se consideran en función del asignatura y el grado. Desde esta perspectiva, planteamos que en las Guías y en general en el componente curricular prevalece una mirada prescriptiva del currículo, un currículo técnico (Tyler 1998, Taba, 1974) que considera necesario definir los objetivos, las actividades y los recursos para así alcanzar el éxito educativo.

Esta posición centra sus esfuerzos en concretar los procedimientos, los pasos a seguir para el actuar de los alumnos y los maestros. Dichos elementos del currículo técnico los encontramos en las Guías desde su estructura, la cual siempre inicia presentando los desempeños que debe ser alcanzados y luego las actividades que al llevarlas a cabo de manera correcta se logra lo esperado. Desde esta mirada se define qué debe aprenderse en la escuela rural considerando «los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básico de Competencias y los Derechos Básico de Aprendizaje (D.B.A), (FEN, 2016, p. 3) desde el desarrollo de contenidos y concibiendo que la función de la Guía es presentar “una serie de actividades y procedimientos cuidadosamente seleccionados» (FEN, 2016, p. 22).

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

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

3.2. Los tiempos en las Guías de Aprendizaje

La comprensión y formulación de la estructura de la Guía de Aprendizaje se analiza también desde la noción de tiempo, específicamente, la concepción del tiempo escolar, este ha sido objeto de miradas y definiciones que, desde distintos postulados, enuncian su importancia en la organización y estructuración de las dinámicas de las escuelas. Tenemos así trabajos que se han interesado en conocer las configuraciones de los tiempos en relación con la regulación de las acciones en el espacio escolar (Husti, 1992), otros que se interrogan por las vivencias de los estudiantes frente al tiempo escolar (Oyarzábal, 2000) y análisis frente a la relevancia de la noción de tiempo en la estructuración del trabajo del profesor y sus acciones (Hargreaves, 1992). Para el caso de este análisis, el tiempo escolar que es configurado desde las Guías de Aprendizaje, se comprendió como una construcción social que instala y devela unas prácticas y discursos (Escolano, 1992), que permiten visibilizar las relaciones que se configuran entre los sujetos con los objetos (Brailovsky, 2012).

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

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

Es así que la misma estructura de las Guías presenta lo que nombramos como *tiempo homogéneo*. Un tiempo que alude directamente a la organización de actividades presentadas a los alumnos, en el que todos los deben seguir las orientaciones que están presentes en el material curricular, instrucciones que se encuentran en las distintas Guías sin considerar particularidades desde las disciplinas escolares. En este sentido, la Guía prevé y organiza unas acciones de los alumnos (trabajo individual, trabajo parejas, trabajo en equipos, trabajo con el profesor o profesora), de manera secuencial que al cumplirse permitirá el alcance de los aprendizajes y que obedecen a un tiempo homogéneo. Con este hallazgo, estas instrucciones dadas pretenden organizar, definir, diseñar unas dinámicas en la escuela primaria rural

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

No obstante, esta revisión nos permitió comprender que las Guías de Aprendizaje no solo aluden a *tiempo homogéneo cíclico* sino que en su estructura encontramos numeraciones y ordenamientos alfabéticos. La secuenciación con la que está construida la Guía de Aprendizaje inicia desde la misma

numeración ascendente (1, 2, 3) que aparece en la Tabla de Contenidos, donde se indican en el orden establecido las Unidades y las Guías. Así mismo, al interior de cada Unidad y en la misma organización propuesta para el desarrollo de cada una de las actividades se cuenta con un orden numérico y alfabético que indica, además de la linealidad y secuenciación, las regulaciones y mecanismos de funcionamiento de las Guías frente a la enseñanza.

Ahora bien, las Guías de Aprendizaje en el marco del componente curricular del modelo Escuela Nueva fueron propuestas para escuelas rurales primarias multigrado. No obstante, en la estructura de la Guía desde las consideraciones de los tiempos homogéneos y cíclicos se leen configuraciones de los tiempos propuestos en las dinámicas a la Guía de una escuela bajo organización graduada. Con esto, formulamos que los tiempos para el uso de este material aluden a las relaciones que, por un lado, se tienen desde la hora de clase; determinación que viene a designar la segmentación de la enseñanza por áreas y por grados. A su vez, la hora de clase como referencia para la estructuración de la Guía de Aprendizaje, alude la existencia de una planificación del tiempo -calendario escolar- que, presente en la Guía, conlleva al horario de la escuela y, que, por ello, el *tiempo homogéneo* se distribuye en unidades y estas, a su vez, en guías fraccionadas en temas.

La planificación del tiempo se estructura en función de este parámetro, quedando dividida la jornada escolar en horas, por áreas y, así mismo, cada hora está ligada al desarrollo de una Guía. Lo que nos indica que dicha organización no alude necesariamente a las apuestas de trabajo multigrado sino a un trabajo asigaturista propuesto desde la misma guía.

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

Al respecto, Gómez (2010) plantea que las Guías presentan una estructura rígida e inflexible, que hace que las actuaciones de los maestros y de los alumnos sean definidas de acuerdo a los objetivos propuestos. Es así que dichas actuaciones son definidas de antemano en correspondencia a objetivos específicos de aprendizaje, los cuales no pueden ser modificados sino, por el contrario, es a partir de ellos que se efectúa el proceso de evaluación. Por ello, la estructura de la Guía está pensada, diseñada y argumentada desde las actividades que debe realizar el alumno para conocer su “progreso” y así avanzar en cada una de las unidades de la Guía.

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

Por ello, desde Escuela Nueva, las Guías de Aprendizaje, «se organizan secuencialmente y desarrollan las materias fundamentales de los temas y programas de estudio» (Colbert, 1999, p. 107) y se establece así una jerarquización y legitimación de unos saberes sobre otros, por ejemplo, la existencia para el caso de Escuela Nueva de unas Guías diseñadas para unas áreas y no para otras muestra las disputas del currículum y las relaciones de saber-poder en el currículum, lo que nos muestra una comprensión del currículum como una colección de contenidos justificados por la idea de un currículum nacional, asigaturista, que se evidencia desde la presentación de los estándares curriculares (justificados desde el nivel Nacional) una organización por unidades, una construcción por temas (división

por áreas) en las que las interacciones de los alumnos se dan bajo la dupla pregunta-respuesta y desde el seguimiento a una serie de indicaciones.

3.3. El alumno desde la Guía de aprendizaje

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

Es así que las Guías son diseñadas para ser trabajadas por los alumnos, su propósito es mediar la relación de los alumnos con un saber, es así que desde las funciones de las Guías se explicitan que estas «propician procesos de aprendizaje» (FEN, 2016, p. 24) y que su vez «fomentan el aprendizaje a través del diálogo y la interacción», (FEN, 2016, p. 24). Ahora bien, nos preguntamos desde estas consideraciones por la concepción que está presente de alumno desde lo dispuesto en la estructura de la Guía, o mejor aún, ¿cuál es la idea de alumno que sustenta el mismo diseño y estructuración de las guías de aprendizaje?.

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

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

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

3.4. El maestro en las guías de aprendizaje

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

Las Guías tienen una estructura basada en objetivos definidos de antemano y que deben corresponder a objetivos específicos de aprendizaje, los cuales no pueden ser modificados por el maestro. La actuación del maestro sólo está contemplada desde modificar algunas de las actividades de

aprendizaje, en relación a los objetivos estipulados. La fundamentación conceptual de la Guía es desconocida por el docente, quien debe ejecutar fielmente las instrucciones delimitadas por los expertos en su diseño. De esta manera, las Guías se convierten en el centro del trabajo del maestro, en tanto regulan su enseñanza.

El maestro desde lo dispuesto en las Guías es situado en un lugar en el que debe seguir indicaciones y realizar un acompañamiento a lo sugerente por el material escolar en las actividades estipulada a desarrollar por parte de los alumnos. Al respecto, en las guías se encuentran reiteradamente la siguiente indicación: «La profesora o el profesor valora las actividades que realicé», «pedimos al profesor o profesora que nos lea», «el profesor o profesora valora mis aprendizajes y me autoriza a registrar mi progreso» (FEN, 2013 p. 107).

Desde estas consideraciones, las Guías sitúan la labor del maestro, desde una perspectiva instruccional, a él se le indica cómo hacer presencia en el aula, cómo relacionarse con los alumnos y con los materiales escolares. Esta mirada de la labor del maestro encuentra relación con la apuesta de un currículo técnico que requiere definir detalladamente las acciones de los maestros para garantizar así el aprendizaje que para nuestro caso se lee desde las constantes referencias sobre qué hacer y cómo actuar bajo el modelo Escuela Nueva. Asimismo, en el desarrollo de las Guías se indican una serie de instrucciones en los cuatro momentos que la FEN propone para el desarrollo de las Guías. El primer momento que alude a la adquisición de habilidades básicas para el desarrollo de las actividades de las Guías, explicita que el docente debe disponer el trabajo en el aula teniendo en cuenta que debe «organizar las mesas y sillas de trabajo en el aula de clase... los estudiantes deben quedar unos frente a otros, debe proponer actividades previas (juegos) que promuevan el trabajo en equipo, el seguimiento de instrucciones orales y escritas, y el planteamiento de respuestas concretas y evaluables» (FEN, 2016 p. 27).

Estas sugerencias para el maestro son consideradas como instrucciones necesarias para el funcionamiento del modelo Escuela Nueva y para la implementación de las Guías, recomendaciones que encontramos en las distintas versiones de los Manuales de Capacitación Docente (1978, 2006, 2015) y que nos manifiesta la necesidad de detallarle al maestro sus acciones para llevar a cabo la metodología adecuadamente. La atención no se centra en dotar al maestro de conceptos, contenidos o saberes que les permite llevar a cabo su enseñanza, sino que la apuesta está en mostrar cómo se debe hacer y desde allí se le considera como «un docente orientador del proceso de aprendizaje» (FEN, 2015, p. 9), por lo cual los docentes son «capacitados por medio de talleres locales secuenciales y replicables, y utilizan módulos o guías de aprendizaje para los docentes que siguen metodologías similares a aquellas que posteriormente utilizarán con sus alumnos» (Colbert, 2006, p. 199).

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

Por consiguiente, interroga esa mirada dirigida al maestro desde la adaptación de las Guías en dos direcciones, la primera referida a la comprensión de la noción de conocimiento/contenido que se presenta en dichos materiales, un conocimiento que no puede ser cuestionado, entonces es visto como estático, inmóvil frente a los desarrollos de la ciencia y la investigación. Aquí nos encontramos con una característica de un currículo concebido desde una organización rígida de poca posibilidad de transformación desde los debates y las consideraciones conceptuales. Se presenta así para Colombia una idea de currículo organizado por áreas oficiales y obligatorias desde una estructura y

organización de contenidos divididos, separados y estáticos que el maestro no puede discutir, replantear y resignificar.

En consecuencia, la perspectiva de adaptación de las Guías nos reitera la concepción de un maestro que de acuerdo a unas indicaciones puede o no actuar, un maestro que debe considerar lo definido desde el modelo, para así llevar a cabo su enseñanza. Se considera entonces al maestro como seguidor de pasos donde sus prácticas están definidas desde las decisiones tomadas por fuera de la escuela, considerando así a la escuela rural multigrado desde «prácticas escolares gobernadas por recetas y por recursos como los libros de texto, y sobre los que el profesorado apenas puede reflexionar» (Torres, 2005, p. 189).

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

4. Conclusiones

Las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva son los portadores de ese currículo y el mecanismo pensado para llegar a los alumnos e incluso a las familias. Son objeto y contenido, objetos disciplinadores, a partir de los cuales se autorizan e invisibilizan conocimientos y prácticas, contenidos que vehiculan una concepción de formas de ser y habitar el mundo válidas en una determinada época y contexto.

La Guías de Aprendizaje configuran la vida escolar y se constituyen en un producto escolar específico con el que se configuran unas prácticas y discursos en las dinámicas de la escuela primaria rural en donde hacen presencia. Las Guías como dispositivos que en palabras de Apple (1993) «no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos». Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales» (p. 109).

Otro de los elementos claves de nuestro análisis, nos muestra que, en general, el diseño y estructuración de las Guías de Aprendizaje, privilegian la concepción de un tiempo lineal y cíclico que comprensión del currículo desde la circulación de los saberes desde lo que Torres (2008) nombra como *paternalismo* «Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de 'superioridad'* de unos saberes, culturas y realidades sobre otras [...] privilegian la preparación y el trabajo de algunas áreas sobre otras (matemáticas, lengua castellana)» (p.103). Es así que planteamos que el modelo Escuela Nueva por medio de sus guías promueve un tipo de sujeto maestro y alumno que sigue instrucciones, que se apropia de unos contenidos sin necesariamente cuestionarlos.

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

Al llamar la atención sobre la dimensión material de la realidad educativa del modelo Escuela Nueva, es decir, sobre el papel de las Guías en la estructuración de la enseñanza, consideramos que aquellas no solo le dan continuidad al mundo social de la educación sino que, mediante su fuerza, también invitan, incitan, excluyen, intensifican, impiden, hacen resistencia, espacializan y regulan ciertas formas particulares de interactuar en la escuela, tanto por parte de los alumnos como de los maestros.

Desde lo anterior, este trabajo permite preguntarse por la necesidad de situar la mirada en la escuela rural multigrado, la cual ha estado invisible en las políticas educativas, en la elaboración de materiales educativos, en las apuestas de formación de maestros, a las que todavía les falta priorizar las propuestas que respondan a las necesidades particulares del multigrado y la ruralidad. Este último aspecto se expresa en la misma estructura y organización del currículo que privilegia las Guías diseñadas por

grado, desde la parcelación del conocimiento y la perspectiva de una dinámica de trabajo para los maestros y alumnos desde la secuenciación de la enseñanza.

En general es importante considerar el trabajo de los maestros rurales desde la producción de investigación en educación, la construcción curricular y el trabajo con la comunidad. Se trata de asumir al maestro no como un técnico que cumple y lleva a cabo “actividades” sino como un profesional que se ocupa de la enseñanza desde el lugar de pensamiento. Solo así entonces, es posible construir, proponer y conceptualizar la educación rural tomando distancia de las miradas deficitarias al maestro y a la escuela rural.

Referencias

- Abós, P., Boix, R. & Bustos, A. (2014). Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. *Aula de Innovación Educativa*, (229), pp.12-16
- Apple, M. (1993). *Oficial del conocimiento: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: España: Paidós.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control)*. Vol. IV. Madrid, España: Morata.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: HomoSapiens.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales. *Innovación Educativa*, (24), pp.119-131.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector pobre. El caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp.107-135.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51, pp.186-212.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Morata.
- Escolano, B. (1997) Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En: *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la segunda república* (pp.19-46). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Editorial Pirámide.
- Escolano, B. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En: Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América*. (pp. 35-46). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ezpeleta J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp.101-120.
- FEN. (2013a). *Guía de Aprendizaje Matemáticas 5*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013b). *Guía de Aprendizaje Lenguaje 2*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013c). *Guía de Ciencias Naturales y Educación Ambiental 4*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013d). *Guía de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 3*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013e). *Guía de Aprendizaje Lenguaje 3*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013f). *Guía de Aprendizaje Matemáticas 2*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013g). *Guía de Aprendizaje Lenguaje 3*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013h). *Guía de Aprendizaje Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 3*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013i). *Guía de Aprendizaje Ciencias Naturales y Educación Ambiental 2*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013j). *Guía de Aprendizaje Matemáticas 3*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013k). *Guía de Aprendizaje Lenguaje 4*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013l). *Guía de Aprendizaje Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 2*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2013m). *Guía de Aprendizaje Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas 5*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2015). *Escuela Nueva - Escuela Activa. Manual para el Docente*. Bogotá, Colombia: FEN
- FEN. (2015). *Escuela Nueva - Escuela Activa. Manual para el Docente*. Bogotá, Colombia: FEN.
- FEN. (2016). *Manual Complementario de las Guías de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: FEN.
- Gimeno, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

- Giraldo, E. (2018). Algunas líneas para (re)pensar los asuntos curriculares en contextos de universidad. *Temas de profesionalización docente*, 1(67) 55-67.
- Gómez, V. (1995). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* (14 y 15), pp. 280-306. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5592>
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, pp. 31-53
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, pp. 271-305.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Reimpresión de la edición de 1968. Madrid, Morata.
- Little, A. (1995). *Multigrade Teaching: A Review of Research and Practice*, Education Research, Serial No. 12. Overseas Development Administration, London.
- Mercado, R. & Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México: Somos Maestr@s, Cinvestav.
- Oyazábal, J.R. (2000). El tiempo escolar, el tiempo para escolar y el tiempo extraescolar. Tres momentos para una sola pretensión: educar. *Organización y Gestión Educativa*, (1), pp. 12- 16.
- Parra, S. (1996). *La escuela rural*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.
- Pinar W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1993). Achievement Evaluation of Colombia's 'Escuela Nueva': Is Multigrade the Answer?. *Comparative Education Review*, 37(3), pp. 263-276. doi: 10.1086/447190
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especialidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*, 15 (2), pp. 71-79. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Schielfelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?*, Santiago: UNESCO-UNICEF.
- Schielfelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z., & Corco, V. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Valparaíso: UNESCO-UNICEF. Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7757>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Barcelona, España: Ediciones Morata.^[1]
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Torres, J.(2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, S. (2008). Diversidad Cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, pp. 83-110.
- Torres, J.(2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Urrea, S. (2015). Escuela Nueva colombiana. Representações da Ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990). (Tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso. Disponible en <http://ri.ufmt.br/handle/1/132>
- Urrea, S y De Sá, F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3)pp. 2-8. doi: 10.4025/actascieduc.v40i3.39727
- Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 14-15, pp. 357-382. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5596>