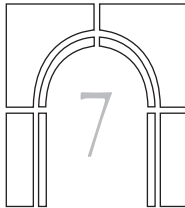

Cómo citar este artículo: Suárez Díaz, D. C.; Liz, A.; Parra Moreno, C. F. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 13(15), 195-229



Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso*

Recibido: 5 de julio de 2014 • Aceptado: 20 de enero de 2015

Building Communal Tissue from the Perspective of New School in Colombia. A Case Study

Renforcer le tissu social du point de vue de l'École nouvelle en Colombie. Une étude de cas

Construindo tecido social por meio da Escola Nova na Colômbia. Um estudo de caso

Diana Carolina Suárez Díaz^a

Andrea del Pilar Liz^b

Carlos Fernando Parra Moreno^c

* Artículo de investigación asociado al macroproyecto "Sujetos escolarizados: desafíos para la profesión docente", en el marco de la línea de investigación "Problemas, condiciones y contextos actuales que inciden en el ejercicio de la docencia: malestar docente", proyecto "Condiciones y Desafíos de la docencia rural, estudio de un caso: Escuela Nueva Institución Educativa Rural Departamental Chimbe, Albán-Cundinamarca, 2012", Universidad de la Salle, Maestría en Educación.

^a Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente de tiempo completo, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de San Buenaventura Bogotá. Contacto: tuznal@gmail.com

^b Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Administradora de empresas, Universidad del Tolima; Magíster en Docencia, Universidad de la Salle; Especialista en métodos de análisis demográficos, Universidad Externado de Colombia; catedrática y asesora del proceso de acreditación de alta calidad del programa de Administración Financiera, IDEAD, Universidad del Tolima. Contacto: adpliz@ut.edu.co

^c Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Economista, Universidad de Ibagué; Magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Docente de tiempo completo, Departamento de Estudios Interdisciplinarios, IDEAD, Universidad del Tolima. Contacto: cfparramgh@ut.edu.co

Resumen. Esta investigación surge del interés de los autores por la educación rural, cuyas problemáticas principales son la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, lo que se evidencia en altas tasas de repitencia y de abandono escolar, extra edad, carencia del servicio educativo, condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural, que afectan la práctica pedagógica de los docentes multigrado, propios de este contexto. La metodología empleada es de carácter cualitativo; se desarrolló desde un enfoque hermenéutico con el método investigación-acción, y se empleó la estrategia estudio de caso, con técnicas de entrevistas en profundidad, observación no participante, revisión documental, guión, cuadernos de notas, fichas bibliográficas y diario de investigación. La investigación se sustentó teóricamente en los enfoques de la educación rural, el modelo flexible de aprendizaje de Escuela Nueva y la práctica pedagógica. Los resultados de la investigación evidencian las realidades y dificultades de la docencia con cada uno de los cuatro componentes que articulan el modelo de Escuela Nueva: currículo, capacitación docente, comunidad y gestión educativa. Se concluye que la mayoría de las problemáticas se asocian a la gestión educativa por parte del gobierno en el ámbito local de la gobernanza.

Plabras claves: componentes de la Escuela Nueva, Escuela Nueva, docencia multigrado, educación rural, práctica pedagógica.

Abstract. This research arises from the authors' interest in rural education, whose main problem is inequity, low coverage and quality of education, as evidenced by high repetition rates, school desertion, extra school age, lack of educational service, adverse conditions such as distance, poverty, armed conflict and cultural anachronism, that affect teachers' pedagogical multi-grade practice, concerning this context. The methodology is qualitative, taking into account the hermeneutic approach and the Action Research Methodology, making use of the Case Study Method, along with techniques of In-Depth Interviews, Non-Participant Observation, and Document Review, as well as instruments such as scripts, notebooks, bibliography cards, and a research diary. The research is grounded theoretically in Rural Education, New School and Pedagogical Practice Approaches. The research results give an account of the contexts and difficulties of education regarding the four constituent components of the New School Model: Curriculum, Teacher Training, Community, and Educational Managing. It is concluded that most problems are associated to Educational Managing by Government in a governance context.

Key words: multi-grade teaching, new school components, pedagogical practice, rural education.

Résumé. Cette recherche découle de l'intérêt des auteurs dans l'éducation rurale, dont les principaux problèmes sont: l'inégalité, la faible couverture et la médiocre qualité de l'éducation qui débouchent dans des taux élevés de doublage et d'abandon, des élèves trop âgés pour leur classe, un manque évident de service éducatif, des conditions défavorables telles que la distance, la pauvreté, les conflits armés et l'anachronisme culturel, qui affectent la pratique pédagogique multi-grade des enseignants, concernant ce contexte. La méthodologie est qualitative, développée à partir d'une approche herméneutique à la méthode de recherche d'action; la stratégie d'étude de cas a été utilisée, avec des techniques de interviews de profondeur, observation non participante, recherche documentaire, et des script, des cahiers de notes, des fiches bibliographiques et des blogs de recherche. Théoriquement, la recherche est basée sur des approches de l'éducation rurale, du modèle flexible d'apprentissage de l'école nouvelle et de la pratique pédagogique. Les résultats de recherche montrent les réalités et les difficultés de l'enseignement dans chacune des quatre composantes qui articulent le modèle de l'Ecole nouvelle: programme scolaire, formation des enseignants, communauté et gestion éducative. Il est conclu que la plupart des problèmes sont liés à la gestion éducative du gouvernement dans le cadre du développement local de la gouvernance.

Mots-clés: composants de l'école nouvelle, école nouvelle, éducation rurale, enseignement multigrade, pratique pédagogique.

Resumo. Esta pesquisa decorre do interesse dos autores em educação rural, cujas principais problemas são a desigualdade, a baixa cobertura e a baixa qualidade da educação, que resulta em altas taxas de repetência e de abandono escolar, defasagem de idade, carência de serviço educativo, condições adversas, como o afastamento, a pobreza, o conflito armado e o anacronismo cultural, que afetam a prática pedagógica dos docentes multigrado neste contexto. A metodologia é qualitativa, desenvolvido a partir de uma abordagem hermenêutica para o método de pesquisa-ação; a estratégia de estudo de caso foi utilizada, com as técnicas de entrevistas de profundidade, observação não participante, revisão de documentos, roteiro, cadernos de notas, fichas bibliográficas e diários de pesquisa. A pesquisa é baseada teoricamente na educação rural, no modelo de aprendizagem flexível da escola nova e na prática pedagógica. Os resultados da pesquisa mostram as realidades e dificuldades de ensino em cada um dos quatro componentes que articulam o modelo da escola nova: currículo, formação de professores, comunidade e gestão educacional. Conclui-se que a maioria dos problemas estão associados à gestão da educação pelo governo no nível local de governança.

Palabras-chave: componentes da escola nova, educação rural, ensino multigrado, escola nova, prática pedagógica.

Introducción

Las ruralidades colombianas, contexto en el que se desarrolló esta investigación, han cambiado significativamente en los últimos 60 años, desde que se inició el éxodo de la población rural hacia las ciudades entre las décadas de los cincuenta y los setenta, a causa de la violencia generada por la guerra partidista, la mecanización agrícola, la concentración de tierras, el mayor acceso a servicios y el fenómeno de la construcción urbana como fuente de trabajo en ciudades.

En la actualidad el proceso migratorio rural-urbano no ha terminado. La población asentada en territorios rurales debe desplazarse hacia las ciudades por motivos similares, como la pérdida de rentabilidad y productividad agropecuaria, el desempleo rural, la pobreza, la falta de acceso a servicios públicos y educación, los cultivos ilícitos y la violencia entre grupos armados, propiciando lo que se conoce hoy como desplazamiento forzado.

La dinámica poblacional general descrita anteriormente ha ocasionado transformaciones en la estructura de las poblaciones rurales, en cuanto ha modificado los patrones de movilidad y ocupación. Por ello se genera a una nueva concepción del desarrollo rural desde la perspectiva de las nuevas ruralidades aceptadas por la sociedad y la cultura, en un período de reconfiguración.

La educación rural, que no ha sufrido reivindicación alguna, continúa con las mismas problemáticas de calidad y cobertura, dando lugar a la formulación de políticas educativas que permitan superar la inequidad entre el campo y la ciudad. Como resultado de dichas políticas surge el Proyecto para la Educación Rural (PER), que inició en el año 2000, como una propuesta centrada en aumentar el acceso de la población rural a la educación básica de calidad, avanzar en la formación para la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos y desarrollar la educación técnica. Finalidades que se cumplen a partir de los siguientes programas: Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural (SER), Educación Continuada Cafam y Escuela Nueva.

La investigación se ha centrado en la Escuela Nueva por su trayectoria e importancia. No es un modelo del todo reciente, su emergencia data de finales del siglo XIX en Europa como una

nueva forma de concebir la educación tras la Revolución Francesa, el darwinismo y los numerosos aportes de reconocidos psicólogos y pedagogos que lo han hecho un modelo pedagógico autoestructurante. En la actualidad se configura como una propuesta de enseñanza ideal para la educación formal en contextos rurales y urbanos vulnerables.

Este modelo de enseñanza tiene como pilares los componentes: capacitación docente, currículo, administrativo y comunidad; permite educar niños de entre siete y doce años de edad en educación básica, con docencia multigrado, aplicando como principios básicos la promoción flexible, el aprendizaje activo, participativo y colaborativo, respetando los ritmos de aprendizaje y desarrollo, educando de forma contextualizada y constructivista a partir de la experiencia natural y la manipulación.

Una vez abordadas las categorías de educación rural, como contexto de la investigación y Escuela Nueva; acto seguido el objeto de indagación es el docente rural, quien a través de su práctica docente y pedagógica permite visualizar el ejercicio del modelo Escuela Nueva en nuestro caso. La práctica docente, inherente a todas las actividades que el maestro realiza cotidianamente en la escuela con la comunidad educativa, permite apreciar cómo se implementan los componentes comunidad, capacitación docente y administrativo. La práctica pedagógica, por su parte, es alusiva al arte de enseñar. El maestro como sujeto activo de la educación es considerado transformador social y mediador de la cultura y el aprendizaje, apropia su discurso y el saber pedagógico, y pone los conocimientos de altos y bajos niveles al alcance del estudiante, como lo propone Zuluaga (2003), evidenciando así el ejercicio del componente curricular.

Escuela Nueva, Institución Educativa Rural Departamental (IERD) Chimbe como lugar de la investigación

El caso lo constituyó la Institución Educativa Rural Departamental Chimbe, ubicada en el municipio de Albán, en Cundinamarca, en el año 2012. La institución oficial fue creada en el año 2004 con el propósito de incentivar la posprimaria como proyecto de educación rural; administrativamente se encuentra conformada por nueve escuelas rurales: Chavarro, El Porvenir, Namay Alto, Namay Bajo, Guayacundo Alto, Guayacundo Bajo, El Entable y El Escobal, que ofrecen Preescolar y Básica Primaria.

La escuela Chimbe es considerada la sede principal, ofrece educación integrada con dos opciones educativas: educación preescolar y primaria graduada con enseñanza Escuela Nueva (EN); y básica secundaria y educación media con enseñanza tradicional.

El plantel educativo se encuentra ubicado en el caserío de la vereda Chimbe, a la cual se debe su nombre. Su acceso es complejo, no existen rutas de transporte de Albán o Facatativá que garanticen ir a la vereda en cualquier momento, para llegar directamente al caserío es necesario tomar un bus en el paradero de Facatativá a las 6:30 a.m., 7:30 a.m. o 10:00 a.m., de lo contrario se debe abordar una ruta que se dirija a Albán y, una vez allí, esperar en la carretera principal un microbús que se dirija a Namay, facilitando solo la mitad del camino, pues es necesario caminar por carretera terciaria aproximadamente media hora para llegar al plantel educativo.

De forma similar, rutas que se dirigen a otras veredas permiten alcanzar cercanía, pero fuera del horario antes mencionado no es posible llegar sin hacer trasbordo o caminar. Al regreso sucede algo similar: solo a la 1:00 p.m. llega un bus a la vereda Chimbe y ofrece rutas hacia Albán y Facatativá. Esta situación constituye un desafío diario para que docentes y estudiantes asistan al colegio.

La educación básica es ofrecida por tres docentes multigrado y la educación secundaria cuenta con un docente por cada asignatura; en total son veinte docentes distribuidos en las nueve escuelas rurales ubicadas en la zona de incidencia. Esta sede se destaca por el nivel de matrícula; por ejemplo, en el año 2011 hubo 250 estudiantes matriculados. Sin embargo, esta cifra fluctúa de un año a otro por la emigración de la población flotante que, al finalizar su trabajo, parte hacia otras zonas en busca de sustento, propiciando la deserción escolar de los niños que hacen parte de estas familias.

Antecedentes de la Escuela Nueva

La bibliografía revisada sobre los antecedentes de nuestra investigación los hemos clasificado teniendo en cuenta cinco criterios, según los tipos de resultados de investigación sobre Escuela Nueva y educación rural: grupos de investigación inscritos en Colciencias, documentos institucionales, tesis de maestría, artículos académicos y libros de investigación.

Investigaciones realizadas por grupos de investigación inscritos en Colciencias

Los antecedentes indican que la Escuela Nueva en Colombia (EN) es un tema sobre el cual se ha investigado poco (Tabla 1). Se requiere esfuerzo para encontrar investigaciones. Solo el grupo de investigación *Historia de la práctica pedagógica* de diferentes universidades del país (de Antioquia, del Valle, Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Nacional de Colombia) han abordado esta temática, desde el punto de vista histórico, al describir cómo el modelo de EN fue asumido en Escuelas Normales en Antioquia en el contexto rural y en el urbano.

La Universidad Pedagógica Nacional ha adelantado trabajos sobre la educación rural desde grupos de investigación; ha indagado aspectos específicos como las tecnologías utilizadas en las instituciones rurales, estudios de caso sobre historias y estilos de vida y los currículos que las estructuran.

Entre tanto, los grupos de investigación que trabajan el sector rural en la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia han contextualizado de forma general esta temática aportando en los aspectos comunitario, agropecuario y popular: este último ha sido objeto de estudio del grupo de investigación popular y comunitaria de la universidad del Cauca.

No se encontraron investigaciones sobre educación rural o Escuela Nueva en la Universidad del Valle, donde solo un grupo de investigación indaga sobre educación popular, sin orientarse a la ruralidad.

Es diferente el enfoque que le dan Universidades como la de Caldas y la Católica de Oriente; en la primera, el grupo de investigación SER (Servicio de Educación Rural) asume como horizonte la población joven y adulta dentro de la modalidad de educación media rural.

Adicionalmente, dentro de los grupos de investigación a nivel nacional, la Universidad Javeriana trabaja el desarrollo rural desde la concepción de nuevas ruralidades, dado que las con-

diciones y necesidades de esta población han sido objeto de constantes cambios dentro de su contexto; varios investigadores han buscado repensar la educación rural; plantean que ésta no se debe limitar a la formación para el campo; la dimensionan de manera amplia, evidencian una constante necesidad de información, capacitación etc., de quienes tienen la responsabilidad de educar y formar a la población rural.

Se evidencia que si bien la educación rural es un tema de interés para varios grupos de investigación de diferentes universidades del país, solo un grupo se ha centrado en adelantar investigaciones específicas referidas a la propuesta de Escuela Nueva: esta ha sido abordada desde una perspectiva histórica; se han dejado de lado otros aspectos como pertinencia, mejoramiento, condiciones de la docencia, entre otros.

Tabla 1. Proyectos de investigación Colciencias sobre Escuela Nueva y educación rural.

Grupo de investigación – representante	Grupo de investigación –
1. Saberes y prácticas educativas. Universidad Pedagógica Nacional. (Moreno, 2010).	Uso Pedagógico del Computador en el aula rural: la Experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional 2004 -2007; 2008-2010
2. Prodelucencias. Universidad Pedagógica Nacional. (Jessup, 1997).	Evaluación Diagnóstica de la Calidad de Vida de Familias con Niños en la Escuela Rural Fiscalía Alta; 1991-1997
3. Investigación en educación rural en el valle de Tenza. Universidad Pedagógica Nacional. (Castaño, 2007).	Hacia la comprensión de lo rural y de la educación en el Valle de Tenza, como base para la autorregulación y construcción de currículos para la formación de maestros; 2005 – 2007
4. Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Universidad de Antioquia, Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional, Pontificia Universidad Javeriana. (Echeverri, 2008; 2010).	*La apropiación de la Escuela Nueva: una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Antioquia.; 2007-2010 *Educación Popular, pedagogías Críticas y estudios culturales en Colombia 1970-2000: confluencias teóricas y trayectos políticos; 2008
5. Urdimbre cultural. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (Estupiñán, 2005).	Colectivos de Educación Popular en Colombia 1972-1996. Prácticas y Representaciones Sociales. 2001-2005
6. Educación, salud y desarrollo rural. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (Triana, 2009).	La educación rural secundaria en Colombia: normalista, agropecuaria y social, 1934-1980; 2009
7. Educación rural. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (Triana, s. f.)	Desarrollo comunitario rural, educación rural, pedagogía y sociedad

Grupo de investigación – representante	Grupo de investigación –
8. Grupo de investigación SER. Manizales: Universidad de Caldas, Universidad Católica de Oriente. (León, 2006)	Diseño Participativo de Propuesta de Educación Media Rural para Personas Jóvenes y Adultas; 2001-2006
9. Evaluar. Universidad Santo Tomás. (Martá, 2009).	La Deserción Escolar en los Municipios del Departamento de Boyacá; 2009-2009: factores determinantes entre los estudiantes de la educación básica y media, en municipios del departamento de Boyacá, comparación zona urbana y rural
10. Institucionalidad y Desarrollo Rural. Pontificia Universidad Javeriana. (Ortiz, s. f.).	Cooperación y comunidades, metodologías participativas para el desarrollo, nueva institucionalidad, nueva ruralidad y políticas públicas
11. Grupo de Ciencias Sociales y Humanismo. Universidad Católica de Oriente. (Serna, 2006).	Diseño Participativo de una Propuesta de Educación Media Rural para Personas Jóvenes y Adultas; 2001-2006
12. Grupo de Educación Popular y Comunitaria. Universidad del Cauca. (Euscátegui, 1995).	Sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. estudio de caso casa de la cultura de Tunia - cauca; 1994 -1995
13. Tull, Grupo de Investigaciones para el Desarrollo Rural. Universidad del Cauca. (Londoño, 2005).	Fortalecimiento de una Red De Educación Rural municipios de Timbo y El Tambo; 2003-2005
14. Grupo de Educación Popular. Universidad del Valle. Campo, 1996).	Escuela de Formación de Líderes en Villarrica. Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos en Villarrica; 1995-1996

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Documentos institucionales

Las visiones de los documentos institucionales (Tabla 2) contrastan con la documentación académica: se aborda la temática de Escuela Nueva en instituciones como UNESCO-UNICEF (Schiefelbein 1993), el Banco Mundial (Rojas, 1992), la Federación de Cafeteros (McEwan, 1998; Boletín Corporativo, 2006) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011), que describen la propuesta, su aplicación y la relación entre Escuela Nueva y aulas multigrado. La FAO (2004) hace referencia al sistema educativo colombiano, las políticas educativas que inciden en él, el panorama cuantitativo de la educación rural entre otros temas, con el fin de caracterizar a Colombia en el programa regional de iniciativa para la educación rural en América Latina (Perfetti, 2004).

Tabla 2. Documentos institucionales de investigaciones sobre Escuela Nueva y educación rural.

Documentos institucionales	Título	Aportes o temáticas abordadas
1. UNESCO-UNICEF (Schiefelbein, 1993).	En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?	La calidad es el objetivo prioritario del desarrollo institucional. Modelo EN, insumos, teoría educacional, expansión masiva de este proyecto piloto. Costos y resultados del modelo, condiciones para replicar la experiencia, condiciones y desafíos
2. Federación de Cafeteros. (McEwan, 1998).	La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia	Las escuelas multigrado y la escuela nueva, componentes, efectividad
3. Federación Departamental de Cafeteros de Caldas (Boletín Corporativo, 2006)	Caldas: 25 años de metodología EN, un modelo pedagógico exitoso que se ha extendido por el mundo	Descripción de la metodología de aplicación Escuela Nueva en el departamento de Caldas, principios, cobertura, proyecciones, proyectos con metodología, metas, objetivos.
4. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. (MEN, 2011).	Portafolio de modelos educativos	Razones para realizar la experiencia y replicar el modelo, descripción, canasta educativa, aspectos históricos, adaptaciones, recursos de aprendizaje, postprimaria, descripción de cada PER
5. Banco Mundial, División de Recursos Humanos del Departamento Técnico para América Latina y el Caribe. (Rojas, 1992).	Evaluación del rendimiento del Programa Colombiano Escuela Nueva: ¿en el sistema multigrado la respuesta?	Definición de Escuela Nueva, expansión, evaluación del MEN en 1987, explicación de los logros obtenidos
6. Proyecto Fao-Unesco-Dgcs/ Italia-Cide-Reduc (Fao-Unesco, 2004); (Perfetti, 2004, pp. 165-216)	Estudios sobre educación para la población rural en Colombia	Generalidades de la población Colombiana, caracterización del sistema educativo, estadísticas de educación, política educativa

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Tesis de maestría

Las tesis de maestría revisadas sobre Escuela Nueva (Tabla 3) presentan varios enfoques; las que más aportan a esta investigación son aquellas que exponen las dificultades de la Escuela Nueva, puesto que visibilizan problemáticas que en la revisión bibliográfica no son consideradas. A continuación referenciamos las *dificultades* señaladas por los autores de estos trabajos.

Piedrahita & Quiñones (1992) se enfocan en el rol de maestro en la Escuela Nueva en Zaghun Córdoba, concluyen que es tan sedentario como el docente de la escuela tradicional, se desliga de su labor con la comunidad, componente fundamental en la EN.

Serrano & Castillo (2007) afirman que a pesar de que cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y derecho al libre desarrollo de la personalidad, el modelo tiene problemas de flexibilidad en el manejo de tiempos de escolarización y crea conflicto con los tiempos de la vida rural. Sustentan la implementación de otras propuestas como Aceleración del Aprendizaje y del SER; concluyen que EN no tiene los mismos resultados: en los departamentos de Caldas, Antioquia, Tolima y Valle han presentado mejores resultados por el apoyo de entidades como la Federación Nacional de Cafeteros.

Finalmente Olivella (2009) al trabajar con Ecopetrol y la Federación Nacional de Cafeteros el tema de responsabilidad social empresarial y su articulación con la educación rural Escuela Nueva, indica que presenta *limitaciones en la enseñanza por la deficiente capacitación* de maestros que conlleva al desarrollo heterogéneo de las guías, por las pocas herramientas de trabajo, los bajos salarios y la expansión del programa en instituciones donde no hay control de la calidad por las metas cuantitativas.

Tabla 3. Investigaciones sobre Escuela Nueva y educación rural.

Título	Autor	Contenido-aportes
1. Lectoescritura y Escuela Nueva en el ámbito rural: proceso metodológico en el grado primero.	Cabrera (2008).	Investigación-acción llevada a cabo en el municipio de Florencia, en una EN: se elaboró una cartilla para el grado primero contextualizada al entorno socio-cultural, como estrategia de fomento de la educación rural. Se describe el fundamento metodológico con el cual fue elaborado el texto
2. Las guías didácticas, influencia en el desarrollo de los procesos de lectoescritura en la Escuela Nueva.	Devia (1992).	Análisis de factores que inciden en los procesos de lectura que se desarrollan en el programa EN: identifica dificultades que obstruyen la lectura y presenta propuestas a través de las cuales se pueda llegar a crear guías didácticas que propicien el trabajo de lectura PROGEN, metodología de estudio textual-intertextual
3. Evaluación y programa de Escuela Nueva, departamento de Cundinamarca.	Acosta, Coral & Legarda (1987).	El objetivo general es evaluar insumos, funcionamientos, pertinencia, requerimientos, nivel académico, ubicación y cobertura del programa Escuela Nueva en el departamento de Cundinamarca. El trabajo es evaluativo y pretendía analizar la estructura del programa, para establecer con base a los resultados, la efectividad en la ejecución y mirar las proyecciones en términos de ofrecer garantías que permitieran al hombre del campo integrar racionalmente las actividades educativas con el rol que desempeña como ciudadano. La recomendación final consiste en ampliar el programa, para que más escuelas tradicionales sean transformadas en Escuela Nueva y así poder aprovechar los recursos existentes

Título	Autor	Contenido-aportes
4. Escuela Nueva en el departamento de Nariño, análisis de una experiencia.	Cabrera & Rivera (1984).	Se pretende mediante una evaluación <i>ex post</i> contestar algunas preguntas. ¿Cuál ha sido el alcance y contribución del programa Escuela Nueva al desarrollo educativo de la escuela primaria en Nariño? ¿La factibilidad de implementación de en proyecto de esta naturaleza en términos de costo para el departamento? ¿Cuál ha sido la cobertura del programa y en qué medida han sido utilizados los materiales? Objetivo detectar las fallas en los procedimientos y operatividad del programa. Conclusiones, está cumpliendo Se han mejorado la infraestructura física de las escuelas. La vinculación de la comunidad a la escuela tiende a fortalecerse. Fallas Dificultad en el desarrollo de las guías Distribución inequitativa del material educativo.
5. Escuela Nueva: el Gimnasio Moderno en la implementación del movimiento Escuela Nueva en Colombia y sus aportes a la orientación educativa. Universidad Externado de Colombia	Arias (s. f.).	Enfoque histórico de la Configuración de la Escuela Nueva Colombia, desde el Gimnasio Moderno; por primera vez la educación se dio bajo los preceptos de la pedagogía activa a través de Agustín Nieto Caballero
6. Educación y Neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia (1990-2002).	Serrano & Castillo (2007).	Estudio de caso mediante entrevistas y revisión bibliográfica; toma como antecedente la década de los 80 cuando el Estado hizo una gran inversión en educación rural, con la implementación de modelos educativos como: Escuela Tradicional, Acción Cultural Popular (ACPO), Escuela Unitaria, Concentración de Desarrollo Rural CDR, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Servicio de Educación Rural (SER) y el Proyecto Educación para el sector Rural (PER). Concluye que la educación rural hace parte del modelo neoliberal, que la EN no tiene los mismos resultados: en los departamentos de Caldas, Antioquia, Tolima y Valle ha presentado mejores resultados por el apoyo de entidades como la Federación Nacional de Cafeteros: su cobertura no tiene precedentes, pues en la escuela tradicional ha persistido la brecha entre ciudad y campo. Critica que a pesar de que cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y derecho al libre desarrollo de la personalidad, independientemente de contingencias políticas, locales o nacionales, <i>tiene problemas de flexibilidad en el manejo de los tiempos</i> de escolarización y conflicto con los tiempos de la vida rural. El maestro se convierte en facilitador, supervisor del proceso de aprendizaje de cada uno de los niños que orienta, los motiva o inquieta hacia el conocimiento, los estudiantes de la escuela rural son los hijos de los campesinos que laboran en minifundios para los señores dueños de la tierra que tienen hijos estudiando en instituciones urbanas.

Título	Autor	Contenido-aportes
7. De la responsabilidad social empresarial y su articulación política para la educación de los niños del sector rural Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.	Olivella (2009).	Aborda la Escuela Nueva en Colombia desde el punto de la vista de la <i>responsabilidad social empresarial</i> : instituciones como ECOPETROL y la Federación Nacional de Cafeteros buscan promover la enseñanza preescolar y primaria. La Federación de Cafeteros ha trabajado mancomunadamente con la Gobernación de Caldas y el Comité Departamental para promover la cobertura y calidad de la educación. En la Fundación EN volvamos a la gente en Caldas hace 25 años. Concluye que la Federación Nacional de Cafeteros ha trabajado con responsabilidad social, empleando este modelo por su reconocimiento internacional, por los logros en cobertura y aumento de aprendizaje en el sector rural. Menciona dificultades que han limitado el desarrollo de la experiencia: deficiente capacitación de maestros conlleva al desarrollo heterogéneo de las guías, pocas herramientas de trabajo, bajos salarios, expansión del programa en instituciones donde no hay control de la calidad por las metas cuantitativas. Ecopetrol empezó a trabajar con responsabilidad social en el Putumayo para mitigar la violencia social contra sus instalaciones y oleoductos que ocasionaban desastres ambientales; creó Escuelas Nuevas – Activas, pues las inversiones serían menores que los gastos en arreglos; fomentaría una imagen más amigable: se logró impacto al 2009; hacer posible que 4815 niños del Putumayo asistieran al preescolar y 32682 a la primaria
8. ¿Quién soy yo? Aportes del trabajo social a la reconstrucción de historias de vida de los adolescentes vinculados a los círculos de aprendizaje Fundación Escuela Nueva, altos de Cazucá, Soacha - Cundinamarca.	Cruz, López, Sánchez, & Rodríguez (2007).	Investigación cualitativa en el barrio el Pino, con nueve adolescentes que hacen parte de los círculos de aprendizaje de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, construyen sus historias de vida como reconstrucción de procesos sociales, con una interpretación comprensiva de la vida intencional, subjetiva y sentimentalmente. La EN no es el tema central de la investigación sino el sitio de estudio de los adolescentes
9. Elementos para estudio de factibilidad del diseño del sistema informático sobre enseñanza de la “Granja Integral” con metodología Escuela Nueva.	Reina (s. f.).	Investigación con enfoque a las tecnologías de información en la Escuela Nueva.

Título	Autor	Contenido-aportes
10. Elaboración y validación de una propuesta para la escritura basada en la metodología Escuela Nueva, Universidad Católica de Manizales, 1995.	Cortés (1995).	Trabajo etnográfico con alumnos de 5º grado en la colonia escolar la ENEA Escuela Nueva de Manizales. Se elaboró un pre test para determinar el grado en que estaban los alumnos antes de la propuesta de escritura y un pos test con el que se confrontaron adelantos, se analizó la importancia del manejo adecuado de materiales de instrucción para alcanzar el aprendizaje de manera efectiva y comprensiva
11. Rol del maestro y metodología utilizada en las escuelas de zona rural del municipio de Sahagun, Córdoba.	Piedraita & Quiñones (1992).	El maestro como agente principal se ha sedentarizado en un procedimiento rutinario con sentido tradicional, lo que ha permitido a la escuela desligarse en su propósito de las necesidades, intereses y posibilidades que demanda la comunidad

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Artículos académicos

Los artículos académicos relacionados en la Tabla 3 se enfocan en describir las características de la Escuela Nueva: las investigaciones relatan y analizan su expansión, estructura, eficacia, cobertura, replicabilidad, metodología y principios, entre otros aspectos, sin preciar en los actores sociales partícipes de esta forma de enseñar. Torres (1996) subraya el *poco énfasis que se da a la práctica pedagógica y cómo esta suele ser abordada tangencialmente en el componente capacitación*.

De otra parte, al indagar en *artículos internacionales indexados en Latindex* sobre lo que se ha investigado en otros países sobre Educación Rural-Escuela Nueva, se encontraron investigaciones cualitativas adelantadas hace más de 25 años, desde diferentes metodologías; abordan asuntos de la educación rural en su contexto, especialmente en escuelas multigrado y unitarias: por ejemplo el aporte de la familia en los procesos de aprendizaje, la necesidad inminente de participación de la comunidad en la escuela, la integración de los saberes locales y universales, la pedagogía rural, la injerencia de las políticas educativas, la didáctica de las disciplinas, las dificultades en la enseñanza por la cultura y el ambiente; se *considera al docente, como fundamental*.

Varios trabajos publicados en la *Revista Electrónica Educare* de la universidad Nacional de Heredia de Costa Rica, dan cuenta de investigaciones en diferentes países: en Venezuela los temas se enmarcan en la formación docente y los saberes locales (Núñez, 2007); en Argentina se analiza como estudio de caso las consideraciones de la política de educación rural desde la llegada de la educación pública en el siglo XIX (Patiño, 2007; Fairstein & Pedernera, 2007) describen la manera como se emite el saber pedagógico, compuesto por estrategias del docente, algunas no planeadas, que crean desde su accionar. En Colombia en un estudio de caso se plantea que factores socioculturales inciden en el aprendizaje y la permanencia en el sistema escolar: los sistemas patriarcales, la mala alimentación, la poca importancia que los padres le dan a que sus hijos estudien; los vinculan a labores agrícolas desde pequeños, por lo cual la educación debe atravesar el mundo de la escuela e ingresar al sociocultural de los niños (Rodríguez, 2007).

En el contexto costarricense la temática rural se ha indagado desde la participación de las comunidades en los espacios para la educación (Torres, 2008), las proyecciones y avances en el campo de la *pedagogía rural*, que conceptualizan como la ciencia que estudia los procesos educativos y que da paso a introducir cambios en la escuela, teniendo en cuenta las necesidades y zonas rurales (Díaz, 2008). Se encontraron propuestas para el fortalecimiento de la cobertura y la educación en este contexto (Aguilar; 2000). Angulo, Morera & Torres (2010) abordan casos múltiples sobre educación rural y la enseñanza multigrado o unidocente, le dan importancia al juego como didáctica, incorporación de las labores del campo para fomentar el saber local y las clases abiertas a la improvisación. Arguedas & Bonilla (2008) exponen la importancia de la participación en el aprendizaje como un proceso que involucra a familia y sociedad. Álvarez, et al. (2009) analizan variables académicas y personales, necesidades de formación del personal, funcionalidad del programa MEP, beneficios y limitaciones del trabajo con agrupaciones heterogéneas.

Por último, es importante señalar que la Revista de Currículo y formación del profesorado de España da cuenta de los procedimientos que el docente utiliza para compensar las carencias formativas que posee a su llegada a los centros rurales la construcción de su identidad profesional en base a las condiciones que vive en este tipo de escuelas y la organización de la enseñanza que lleva a cabo (Bustos; 2007).

Tabla 1.4. Artículos de investigación sobre Escuela Nueva y educación rural.

Revista- Universidad autor-año	Título del artículo	Aportes o temáticas abordadas
1. <i>Revista Colombiana de Educación</i> 51, Universidad Pedagógica Nacional. (Colbert, 2006).	Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia	Diagnóstico de la educación según UNESCO en 1999, situación de la educación básica primaria en Colombia en 1975 según DNP; EN en América Latina, necesidad de implementación y expansión en Colombia, definición, estrategias, objetivos, participación social, evaluaciones más importantes hechas al programa, como agente de convivencia pacífica y democracia, adaptación en el contexto urbano, adaptación con personas vulnerables e inmigrantes
2. <i>Revista Colombiana de Educación</i> 32, Universidad Pedagógica Nacional (Torres, 1992, 1996).	Alternativas dentro de la educación formal el programa Escuela Nueva en Colombia	Antecedentes de EN en Colombia, componentes, como innovación pedagógica, debilidades, como modelo replicable
3. <i>Revista Colombiana de Educación</i> 32, Universidad Pedagógica Nacional. (Schiefelbein, Vera, Vargas & Corco, 1996)	En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colombia?	Escuela Nueva en América Latina, descripción del modelo, recursos, rol del profesor, estrategias de enseñanza, precursores, orígenes en escuela multigrado de los años 60, instalación y expansión del modelo en Colombia, ajustes, evaluación formativa de la implementación masiva, condiciones para replicar el modelo

Revista- Universidad autor-año	Título del artículo	Aportes o temáticas abordadas
4. <i>Revista Educación y Pedagogía</i> 26 (14-15), Universidad de Antioquia. (Villar, 1995).	El programa de Escuela Nueva en Colombia	Implementación de la EN en Colombia, fases y cambio en el significado de los componentes.
5. <i>Revista Unipluriversidad</i> 9(2), Universidad de Antioquia. (Quintero, Bedoya & Ochoa, 2009)	Contextos de actuación rural en la práctica docente	Tendencias y enfoques en la educación rural en jóvenes y adultos - fundamentación teórica práctica docente
6. <i>Revista Historia de la educación en Colombia</i> 13(13), Universidad de Nariño. (Triana, 2010, pp. 201-230)	Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinos en Colombia	Descripción de la Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinos en Colombia, narra sus antecedentes, pertinencia, dificultades, transformaciones y relación con el contexto social y político del país.
7. <i>Revista investigación y desarrollo</i> . 18(2), Universidad del Atlántico. (Alarcón, 2010, pp. 296-313).	Educación campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la república liberal (1930-1946)	Educación durante del período de gobierno de Alfonso López Pumarejo.
8. <i>Revista cuadernos de desarrollo rural</i> 5(60), Pontificia Universidad Javeriana. (Muñoz, 2008).	Las rutas de aprendizaje: una estrategia novedosa de desarrollo rural con identidad territorial. El caso de Cauca-Nariño	Ruta de aprendizaje como un proceso continuo de capacitación formal que permite identificar experiencias exitosas de desarrollo rural y local, las personas que participan se convierten en capacitadores
9. <i>Escuela de Comunicación Social</i> , Universidad del Valle. (Patiño, 2007).	Apuntes para una historia de la educación Colombiana	Historia de la educación Colombiana desde la época de la colonia, en el marco de la revolución francesa, hasta las últimas décadas del siglo XX.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Libros de investigación

En antecedentes de libros sobre Escuela Nueva y educación rural, gran parte de la información se encuentra condensada en publicaciones de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, dirigida por Vicky Colbert, en cartillas, en que se detallan las características y aspectos relevantes que hacen parte del funcionamiento de esta propuesta, como uno de los referentes sobre EN (Colbert, 2006).

Rodrigo Parra Sandoval es uno de los autores que más ha trabajado la temática de Escuela Nueva a partir de la compilación de diferentes estudios de caso en diversas instituciones que desarrollan Escuela Nueva; aporta en el marco de la escuela rural-campesina, en diferentes zonas del

país, como en el eje cafetero; aborda el tema desde una perspectiva histórica iniciada por la colonización antioqueña hasta la modernidad; la EN ha sido promovida a la post primaria; reflexiona desde otros contextos en donde ha sido replicada como en zonas de desastre y enfatiza en el rol escolar y social del maestro (Parra, 1987, 1996; Parra, et al., 1996).

Tabla 1.5. Libros de investigación sobre Escuela Nueva y educación rural.

Título	Autor	País-ciudad-año	Aportes-contenido
1. Intencionalidades y currículo: características y particularidades del modelo Escuela Nueva - Escuela Activa	Camacho & Rojas (2008).	Colombia, Bogotá, 2008, primera edición	Intención formativa del currículo de la EN, análisis del componente curricular desde la ley 115 de 1994, PEI en la EN, estrategias y recursos básicos y de apoyo, características y manejo del aula, gobierno estudiantil
2. Escuela Nueva: de metodología a modelo pedagógico	Camacho (2008).	Colombia, Bogotá, 2008, primera edición	Características generales del sistema Escuela Nueva en Colombia, impacto en el país, proyección a otros países, fundamentación del modelo EN-EA, orígenes, marco conceptual vigente, propósitos, competencias e interrelaciones de la Escuela Nueva y Escuela Activa
3. Escuela Nueva	Parra, <i>et al.</i> (1996)	Colombia, 1996, Colombia Editores	Estudios de caso en diez escuelas rurales, forma de organización, trabajo pedagógico, relación entre maestros y estudiantes, práctica docente y cultura escolar, interpretación del material etnográfico de las escuelas para buscar fenómenos centrales que inciden en la calidad de la educación rural que imparte la EN
4. Estudios sociales sobre el maestro colombiano	Parra (1996)	Colombia Tercer Mundo Editores, 1996	Los estudios sobre maestros colombianos no se han desarrollado en profundidad; falta un estudio general, amplio y comprensivo para unir diferentes aspectos que afectan la actividad del docente así como los cambios sociales que induce, y que permita profundizar temas específicos sin perder la visión global. Las orientaciones teóricas, los énfasis disciplinarios y las metodologías usadas, son dispersos, en razón de la falta de continuidad de los estudios. No ha existido un estudio general que sirva de guía para organizar trabajos subsiguientes con arreglo a sus planteamientos, ni esfuerzo de priorizar necesidades de investigación con propósitos académicos o de política educativa; estudios de relieve no han tenido seguimiento posterior que profundice, critique o amplíe sus resultados

Título	Autor	País-ciudad-año	Aportes-contenido
5. Escuela rural	Parra (1996)	Colombia, Tercer Mundo, 1996	Escuela, marginalidad, contextos sociales en Colombia, educación rural en zona cafetera colombiana, escuela campesina, Escuela Nueva, calidad de la educación en la escuela rural
6. Imaginar, facilitar, transformar una pedagogía para salón multigrado y escuela rural	Uttech (2001)	México, Paidós, 2001	Teorías filosóficas detrás de la enseñanza multigrado, la transformación de la teoría en la práctica educativa, planeación y evaluación

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Análisis de la situación: los cuatro componentes de la Escuela Nueva

El contexto anterior permite la ubicación en el espacio geográfico que hermenéuticamente brinda la posibilidad de documentar una serie de desarrollos. A continuación se discutirán los cuatro componentes de la Escuela Nueva, a saber: currículo, capacitación docente y comunidad y gestión educativa.

1. Capacitación docente: capacitar para enseñar

En el contexto colombiano la capacitación docente es considerada una estrategia conjunta de las políticas de calidad y de cobertura. Esta última debe garantizar el acceso al sistema educativo con pertinencia, flexibilizando la enseñanza para dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos en distintos contextos. En tal sentido, llevar educación de calidad a contextos difíciles o zonas rurales solo es posible con docentes que tengan una formación inicial y ofreciéndoles formación continua, independientemente del modelo pedagógico con el cual trabajen.

En el modelo flexible Escuela Nueva el componente Capacitación Docente teóricamente se presenta como un espacio para que docentes que enseñan con esta propuesta autoestructurante aprendan o se actualicen en lo relacionado con el uso de las cartillas o guías autoinstruccionales, la creación de espacios y rincones de aprendizaje; la implementación de procesos; la comprensión de aspectos metodológicos; y la utilización de estrategias, técnicas e instrumentos de enseñanza pertinentes.

A fin de comprender la importancia que tiene la capacitación docente en este estudio, es pertinente referirnos al perfil de los tres docentes multigrado que enseñan en primaria, considerando su formación inicial, nombramiento y experiencia: la profesora de transición y primero, quien es licenciada en Educación Escolar y Promoción de la Familia; la profesora de los grados segundo y tercero, quien es licenciada en Educación Básica Primaria y especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica y en Multimedia para la Docencia; y el profesor de los grados cuarto y quinto, quien además es el coordinador de primaria, empezó su vinculación con la docencia

como normalista superior, continuó sus estudios como licenciado en Educación Básica Primaria y es especialista en Educación Ambiental del Desarrollo Sostenible.

Los docentes de primaria han complementado su formación profesional realizando las especializaciones descritas anteriormente con sus propios recursos, tratando de adquirir conocimientos que permitan enriquecer su práctica pedagógica contextualizadamente; su intención es seguir aprendiendo. Por ejemplo, uno de los docentes muestra su interés en profundizar en algunas disciplinas que le ayuden a adquirir otros conocimientos aplicables en su práctica pedagógica, afirma:

Estoy pensando en estudiar Ingeniería Agronómica, porque me gusta todo lo del campo, o Administración Agropecuaria porque se vincula con mi trabajo. (Diario de investigación, p. 19)

En cuanto al nombramiento, dos de los docentes de primaria fueron nombrados por el alcalde del municipio hace más de dieciocho años. Por el contrario, la profesora de preescolar y primero fue nombrada hace siete años por concurso en una convocatoria departamental.

Antes de laborar en esta institución, los docentes ya habían trabajado en otras instituciones educativas, en colegios privados y algunos en escuelas rurales, donde aprendieron a trabajar la metodología de la escuela unitaria. Estas experiencias les permitieron acoplarse con mayor facilidad al modelo que se aplica en la escuela Chimbe, como ocurrió con la profesora de segundo y tercero, quien afirmó:

Cuando ingresé como docente a esta institución, tenía nociones de cómo trabajar con el modelo Escuela Nueva, pues ya había trabajado en el medio rural con la escuela unitaria donde uno maneja hasta cinco cursos. (Diario de investigación, p. 19)

Por su parte, el profesor de cuarto y quinto comentó su experiencia:

Siempre he trabajado en zonas rurales. En Vergara, donde trabajé catorce años, inicialmente fue difícil, porque trabajaba en una escuela que quedaba a cuatro horas del municipio a pie. Era una comunidad pobre; la escuela era en una enramada donde se elaboraba panela y allí prestaban el sitio para dar las clases de lunes a jueves, hasta que la comunidad gestionó la construcción de la escuela para primaria. Allí tuve estudiantes entre 18 y 27 años de edad. (Diario de investigación, p. 19)

Algunos docentes que han tenido la oportunidad de trabajar, tanto en el contexto urbano como en el rural, prefieren trabajar en el campo, pues la docencia trasciende las paredes del aula y es posible hacer trabajo social. Al respecto, la maestra de segundo y tercero expresó:

Soy docente rural porque esto despierta la vocación de líder, se hace mucho trabajo social; el trabajo va más allá del aula, es necesario mirar el diario vivir de los alumnos. Por eso trato de caminar y conocer bien la zona antes de empezar a orientar las clases; de este modo me acerco al estudiante, comprendo sus dificultades y relaciono la enseñanza con el contexto. (Diario de investigación, p. 15)

En lo que respecta a la capacitación docente, el rector de la institución informó que en el momento en que se fundó esta institución educativa, uno o dos docentes de Albán y municipios aledaños fueron capacitados para enseñar con el modelo Escuela Nueva, a fin de que instruyeran a otros

docentes en los microcentros, que son los sitios creados para compartir experiencias, problemas, estrategias y progresos alcanzados con este modelo. En la actualidad, dichos espacios ya no existen y no hay reglamentación alguna por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que exija o regule su funcionamiento para afianzar esta propuesta de enseñanza.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) contempla que la escuela capacite a los docentes en el momento de la vinculación dándoles una inducción, en la cual se les informa todo lo concerniente a la institución educativa y el tipo de educación que se debe brindar en este sector y el horizonte institucional.

Los directivos hacen todo lo posible para que los docentes reciban otras capacitaciones. En la institución se adelantan jornadas pedagógicas en torno a la enseñanza del modelo Escuela Nueva, pero muchos de los docentes nuevos presentan resistencia, ya que desean seguir trabajando con su propia metodología, lo cual entra en contradicción cuando los resultados de la evaluación no son los esperados.

En este sentido, el rector manifiesta :

El profesor no puede ser completamente tradicional, apoyándose únicamente en el tablero o en su discurso. Es necesario que promueva en el estudiante la construcción del aprendizaje realizando actividades que lo involucren y preparando material para sus clases. (Diario de investigación, p. 52)

Los docentes en general consideran que la capacitación que reciben no es suficiente; narran experiencias que dan cuenta de diversas dificultades:

- La primera dificultad que se presenta se relaciona con el adecuado desarrollo del componente de Capacitación Docente, pues el Ministerio de Educación Nacional la ofrece de forma restringida. Por una parte, de cada institución solo puede asistir un docente; en este caso, siempre ha asistido el coordinador académico y es él quien debe replicar lo aprendido a los demás docentes de la institución, generando malestar a los docentes que no pueden asistir, pues todos quisieran tener esa oportunidad. Adicionalmente, los docentes consideran que quien asiste a la capacitación replica su percepción de lo enseñado con una alta carga de subjetividad y en un tiempo muy restringido. No hay lugar, tiempo, ni recursos apropiados para hacer correctamente la reproducción de las temáticas tratadas en la capacitación.
Por otro lado, dicha capacitación profundiza en el uso de las Guías de Aprendizaje, el Gobierno Escolar y otros temas que se tratan superficialmente, quitándole importancia a la fundamentación del modelo que permite al docente comprender y actuar coherentemente con él y no por imitación sin lógica alguna.
- Una segunda dificultad que se presenta tiene que ver con que durante los últimos cuatro años se ha cambiado la planta docente dos veces, lo cual hace que se empiece de nuevo con la capacitación. Podría decirse que los docentes que permanecen en la institución tienen la vocación y el gusto de trabajar en las zonas rurales, pero no se puede desconocer que muchos de ellos con frecuencia cumplen el tiempo reglamentario de trabajo allí para luego hacer solicitud de traslado. Esto sucede por diversos factores ligados al difícil acceso, la falta de recursos, el aislamiento de la familia y las comodidades de la vida urbana.

Sin embargo, los docentes, conscientes de que desconocen mucho sobre el modelo con el cual enseñan y de que en otras partes del país la Escuela Nueva ha logrado consolidarse e incluso extenderse a la posprimaria, han buscado capacitación por su cuenta, tratando de saber más de esta propuesta de enseñanza, visitando escuelas exitosas, como la Escuela Café y asistiendo a pasantías en Aguadas, Caldas, y en otras zonas del eje cafetero.

Se reconoce el esfuerzo de los directivos de la institución por ofrecer capacitaciones en otras áreas, a través de distintas entidades. Por ejemplo, con el Programa de Formación Integral y Convivencia (Profic) se ofreció una capacitación en valores humanos; además con el Sena los docentes son capacitados en técnicas agropecuarias.

En síntesis, los docentes ven la necesidad de recibir capacitaciones de forma obligatoria, masiva, periódica y con continuidad temática. Es necesario que el Ministerio de Educación Nacional retroalimente su gestión escuchando a docentes y directivos y considerando las problemáticas expuestas por ellos; de igual forma, que la entidad fomente el uso de microcentros y se encargue de asignar personal docente que viva en la zona y que se encuentre en capacidad de enseñar con modelos flexibles de aprendizaje. De otro lado, es importante que la institución capacite a docentes y alumnos en otras modalidades —por ejemplo, en el uso de la biblioteca— y que facilite los medios para que los profesores se fundamenten en Escuela Nueva dentro y fuera de la institución, cuando entidades gubernamentales propicien encuentros de formación.

2. Currículo

Luego de describir las realidades del componente de capacitación docente, pasamos a analizar el componente curricular, considerando la forma como la Escuela Nueva lo ha adoptado y describiendo cómo esta institución educativa lo implementa, a través de estas cuestiones: ¿dónde aprenden los niños? y ¿cómo aprenden?

¿Dónde aprenden los niños?

Mucho se ha escrito sobre currículo, pero en esta ocasión nos centramos en el que se relaciona con la perspectiva de la Escuela Nueva, retomando el innegable aporte que hizo John Dewey al currículo de la Escuela Nueva de Europa y a la Escuela Progresista en Estados Unidos. En ambas corrientes dejó claro que el currículo en la escuela no solo se encuentra regido por un cuerpo de materias; por el contrario, la base del currículo es la experiencia individual y colectiva presente en la actividad humana. La escuela está relacionada con la vida; escuela y aula se constituyen en el espacio perfecto para que los niños trabajen en proyectos conjuntos y fomenten el autoaprendizaje. En la educación es posible articular conocimientos con problemas y con temas sociales como una forma pragmática de enseñar y aprender. El currículo promueve la democracia, el bien común y la integración social al hacer la escuela inclusiva.

Prosiguiendo con el esquema de nuestra presentación, a continuación se describe la forma como la Escuela Nueva Chimbe pone en práctica el componente curricular.

Rincones de trabajo, espacios de aprendizaje y biblioteca

El término rincones de trabajo ha sido acuñado para referirse explícitamente a espacios del salón de clase destinados para que los alumnos, con orientación del docente, trabajen individual o grupalmente en actividades que les permitan construir conocimiento, potencializar el trabajo autónomo en distintos ritmos y niveles de aprendizaje, promover la cooperación entre iguales y desarrollar competencias específicas y transversales en un contexto o situación determinada (Torres, 2011).

En el salón de transición y primero se aprecian varios rincones de trabajo: el rincón del cuento, que refuerza el aprendizaje de vocales y consonantes, permite desarrollar competencias interpretativas y la capacidad de escucha; el teatrino, que constituye un rincón de juego simbólico, propicia que la profesora escenifique actividades cotidianas con títeres y asuma roles, fomentando aprendizajes no verbales que combinan fantasía con realidad; los dos armarios, que son un rincón ordenador, donde la profesora almacena material didáctico; y por último, y no menos importante, el rincón de juego, una piscina de pelotas en la que, con autorización de la profesora, los niños juegan cuando se encuentran cansados y dispersos para liberar tensiones.

El salón es seguro, confortable, decorado infantilmente con figuras hechas por la docente con sus propios recursos. Es un gran rincón de trabajo que puede adecuarse de varias formas porque los pupitres son individuales y de forma triangular; al juntarlos, los niños trabajan en grupo. De hecho, un grupo está compuesto por transición y otro por primero, lo cual permite alternar la enseñanza; mientras se dirige a un grado, el otro se ejercita o realiza actividades plásticas.

Los salones de los grados segundo y tercero, y cuarto y quinto, tienen buena infraestructura, tablero acrílico y mesas horizontales para seis estudiantes. En ellos se encontraron dos rincones de trabajo: en uno se ubica el televisor y los computadores, con los cuales los estudiantes desarrollan habilidades y conocimientos en tecnología de información y comunicación —no obstante, el aprendizaje se limita por el mal servicio de la red en esta zona rural—; el otro rincón corresponde al rincón de biblioteca, donde se ubican las cartillas de Escuela Nueva y libros de todas las asignaturas empleados en educación tradicional.

En el salón de clase de los grados cuarto y quinto los rincones de trabajo no se encuentran bien delimitados, pues las paredes están ocupadas de trabajos de los estudiantes y afiches de la Escuela Café, haciendo que el recinto se vea pequeño y saturado, y se dificulte diferenciar el área tanto física como disciplinariamente.

Contrario a los rincones de trabajo, los espacios de aprendizaje se encuentran fuera del salón de clase y permiten la organización curricular. En esta institución se consideran espacios de este tipo las canchas de baloncesto y fútbol, el laboratorio que está en proceso de dotación, la sala de informática y, de forma relevante, los proyectos productivos presentes en toda la institución. Es necesario insistir en que el colegio es como una finca: por todos lados hay naturaleza.

Con el propósito de implementar los proyectos productivos el MEN, a través de los Proyectos de Educación Rural (PER), asignó a la institución un capital semilla de tres millones de pesos en el momento de su fundación. Desde entonces, cada docente adelanta un proyecto productivo con el curso que tiene a cargo; para ello, docentes y alumnos han sido capacitados con practicantes del Sena en técnicas de siembra, cultivo y crianza de animales. La intención es que los estudiantes aprendan haciendo y desarrollen competencias laborales que favorezcan a la comunidad. Los

proyectos no generan rentabilidad alguna, lo que se produce es comercializado en la plaza de mercado por intermedio de la Asociación Campesina Asfalban y, de este modo, retorna la inversión inicial para comenzar de nuevo los proyectos.

Actualmente se desarrollan los proyectos productivos de cría de pollos, producción de pescado, crianza y producción de conejos, cerdos y patos silvestres, helicultura, granja integral con cultivo de maíz, café y plátano, cultivo de plantas ornamentales y aromáticas, compostaje y Escuela Café, donde los alumnos se han especializado en la chapola, producción de la planta de café para ser vendida en bolsas pequeñas a la Federación Nacional de Cafeteros.

La biblioteca Rafael Pombo es un espacio de aprendizaje nuevo. En el transcurso del año 2011 se levantó una construcción de dos pisos, en el segundo nivel se sitúa este equipamiento colectivo de primaria y media técnica, que se caracteriza por no contar actualmente con bibliotecario, puesto que no se ha nombrado funcionario para este cargo; de igual modo, hay pocos textos escolares que han sido donados por los mismos docentes y por Bancolombia para que los estudiantes puedan acceder a ellos y suplir la ausencia temática de las cartillas; la infraestructura es buena, aunque un poco riesgosa para los estudiantes más pequeños, como los de transición y primero, a quienes la profesora prefiere no llevar a este recinto.

¿Cómo aprenden los niños?: gobierno escolar, guías de aprendizaje y evaluación

En Chimbe la democracia se pone en manifiesto a través del Gobierno escolar, con la elección de representantes en cada curso y del personero. Para elegirlo se postulan varios candidatos que hacen campañas y presentan sus planes de gobierno: las propuestas buscan el bienestar de los estudiantes; posteriormente se hace la elección, constituyéndose en un proceso de acercamiento al ejercicio democrático del país. Democracia, responsabilidad y participación son fomentadas también en el salón de clase al asignar responsabilidades. Al respecto, el profesor de cuarto y quinto comenta:

Yo siempre he trabajado con los estudiantes delegándoles responsabilidades, como manejar las llaves del salón, llevar informes, cuidar y administrar los equipos de cómputo. También les asigno roles como ser interlocutor, bibliotecario, árbitro o representantes de algún comité. (Diario de investigación, p. 20)

Docentes de todas las áreas disciplinares y directivos docentes contribuyen en este proceso democrático, especialmente los del área de Ciencias Sociales. Todos tienen claro que con el Gobierno escolar se busca el bien común, pues se tratan aspectos académicos, disciplinares, problemas de la institución o de la comunidad educativa. Así, se comprende la esencia del proceso, su sentido y, en general, los docentes tienen claro quiénes conforman la comunidad educativa y que órganos componen el Gobierno escolar, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, la Ley General de Educación y el decreto 1860 de 1994, documentos de frecuente uso en sus labores.

Lo anterior da cuenta de lo que los estudiantes aprenden haciendo en la dimensión social a través del Gobierno escolar.

De otro lado, las guías de aprendizaje contribuyen en la enseñanza, son textos gratuitos, organizados por áreas de segundo a quinto grado, diseñados para facilitar la docencia multigrado con Escuela Nueva y el aprendizaje basado en el contexto. Cada unidad posee objetivos pedagó-

gicos que permiten construir conceptos y relaciones partiendo de saberes o experiencias previas, y planteando actividades que involucran juegos y a la comunidad.

Al iniciar la investigación se hizo una reunión con los veinte docentes que laboran en todas las escuelas rurales de Albán. Ahí los maestros afirmaron que

Las guías de aprendizaje se hicieron hace más de veinte años y en la actualidad no facilitan la docencia ni el aprendizaje; por el contrario, describen varias dificultades ligadas al uso de estos recursos. (Diario de campo, p. 7)

Los docentes de Chimbe han tenido que adecuar las guías de aprendizaje, transcribiéndolas, citando ejemplos del contexto real e incurriendo en más trabajo y gastos para el colegio. La profesora de segundo y tercero comenta al respecto:

Las guías de aprendizaje las utilizo en tercero porque las de segundo grado están descontextualizadas; es más trabajo; primero debo enseñarles qué significan esas palabras de otras regiones para poder desarrollar el tema. (Diario de investigación, p. 31)

Es evidente que los contenidos de las cartillas son desactualizados; los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias contemplan temas que las cartillas no tienen. En este sentido, el rector afirma:

Nosotros tenemos que basarnos en los lineamientos del MEN y ajustar anualmente los planes de estudio; los docentes trabajan con los estándares y competencias básicas tratando de que sean congruentes con los contenidos de Escuela Nueva; por esta razón, se enseña con esta propuesta y con educación tradicional. (Diario de investigación, p. 53)

Las actividades de comprensión que proponen son obvias, repetitivas y poco llamativas; no forjan en el estudiante niveles de pensamiento superior. Tal como lo comenta la docente de segundo y tercero:

A las cartillas les hace falta actualización, son extensas, incompletas, les faltan contenidos, tienen actividades obvias y repetitivas (Diario de investigación, p. 32).

Con las guías de aprendizaje se debe promover el trabajo individual, pero algunas veces las cartillas no alcanzan y los niños deben trabajar en grupo. Además, estos textos no pueden ser diligenciados, todo debe ser copiado y desarrollado en el cuaderno, pues con estos materiales otros niños también tendrán que aprender. La profesora de segundo y tercer grado ejemplificó:

Ahorita en tercero no he podido trabajar bien, porque no hay sino dos guías de aprendizaje del tomo uno, que deben ser trabajadas por seis o siete alumnos. (Diario de investigación, p. 31)

En la actualidad, el MEN ha puesto a disposición todas las guías de aprendizaje por la red. Sin embargo, en este colegio no se han podido trabajar en los computadores por la carencia de este servicio y del programa que se requiere para poder visualizarlas.

En efecto, los docentes consideran que los problemas asociados al uso de las guías de aprendizaje son la principal causa por la cual no ejercen totalmente el modelo EN: les generan trabajo extraclase; deben diseñar instrumentos para suplir las carencias temáticas y didácticas de las guías de aprendizaje para poder alternar la enseñanza con los dos grupos.

Ahora bien, en lo que respecta a la evaluación, que también hace parte del componente curricular, al finalizar cada período académico, los docentes que han enseñado a sus estudiantes combinando Escuela Nueva con educación tradicional, deben proceder a evaluar. La evaluación constituye otro proceso fundamental del currículo en Escuela Nueva. Paradójicamente, en la institución, la evaluación también difiere de la evaluación que la Escuela Nueva propone, pues esta debe ser integral, formativa, cualitativa, toda vez que el ser humano no se puede cuantificar; debe ser individualizada y su fin es reconocer los progresos considerando los procesos más que los resultados.

Lo anterior resulta difícil de implementar; estos principios teóricos no son aplicables en este caso. Iniciando el año escolar, docentes y directivos se reúnen para realizar el plan de estudio de cada grado, con fundamento en los estándares curriculares del MEN y no de acuerdo con los contenidos de las cartillas de Escuela Nueva; trabajan transversalmente, de tal modo que la evaluación involucra competencias de distinto tipo.

La evaluación es igual a la empleada en la educación tradicional. Se realiza evaluación sumativa y heteroevaluación, trabajando con logros que son evaluados reiterativamente hasta ser superados durante el año escolar; la escala de valoración es cuantitativa de 1.0 a 5.0, y se emplea evaluación formativa para hacer retroalimentación y mejorar, empleando para ello la autoevaluación y la coevaluación.

En cuanto a la promoción y el año escolar, no son flexibles como lo propone el modelo; para ser promovido de un grado a otro es necesario superar todos los logros propuestos en el año lectivo. En relación con esto, la profesora de transición y segundo dice:

El plan de estudio está dividido en períodos; cada período tiene unos contenidos, unas competencias; como en la escuela tradicional, a mí me exigen cumplir con un plan de estudios; si uno no le enseña al niño esos contenidos, uno es un mal profesor. (Diario de investigación, p. 29)

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, la evaluación debe permitir al docente identificar las características personales, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, propiciando talentos y habilidades sin incurrir en competitividad. Sin embargo, en la escuela se observa que la docencia multigrado no da lugar ni a la evaluación cualitativa que promulga el PEI, que permite detallar los progresos de cada estudiante, ni a la promoción de talentos y habilidades en todo momento.

Como se expresó anteriormente, la evaluación es sumativa y con ella es posible determinar ritmos y estilos de aprendizaje; pero es de aclarar que esta, por sí misma, propicia que los niños sean comparativos y competitivos con sus notas, y para obtener buenas calificaciones, el estudiante incurre tanto en procesos formativos como memorísticos.

En Chimbe se implementa adecuadamente el componente curricular de Escuela Nueva en los espacios de aprendizaje y rincones de trabajo, y de manera parcial en la implementación de las guías de aprendizaje. Por el contrario, la evaluación no corresponde en nada a la fundamentación del modelo.

3. Comunidad: la escuela somos todos

El componente *comunidad* de Escuela Nueva en el Proyecto Educativo Institucional (2007) es considerado como un mecanismo para fortalecer la participación, organización y vinculación de la escuela con la colectividad, para que la educación contribuya en el desarrollo de la comunidad. Para tal fin, la escuela ha hecho un diagnóstico elemental del contexto local con el ánimo de precisar cuáles deben ser sus aportes en materia de educación para ayudar a solucionar las problemáticas regionales.

Concluyendo en primera instancia que la población, por ser inminentemente rural, depende en gran medida de la actividad agropecuaria que presenta baja productividad y ocasiona desempleo; y en segunda instancia que en el municipio no hay instituciones educativas que oferten educación técnica y profesional, realidades que han ocasionado otras dificultades como la pérdida poblacional, los habitantes sienten la necesidad de buscar oportunidades laborales y acceso a bienes y servicios en economías más prósperas, como la de Facatativá, municipio aledaño. Del mismo modo, también llegan personas a la región por trabajos ocasionales, que demandan servicios, vivienda, educación, salud e infraestructura territorial.

En este sentido, la profesora de transición y primero ejemplifica:

Conozco a una señora que tiene mucha tierra pero no tiene con qué comer. (Diario de investigación, p. 43)

Así mismo, afirma la profesora de segundo y tercero:

En este sector hay muchas familias flotantes que vienen a trabajar en la recolección de café o a trabajar en galpones; duran seis meses y se van; por lo general llegan en enero y se van en junio; en las escuelas rurales del municipio educamos a sus hijos mientras que viven acá. (Diario de investigación, p. 45)

Ante estas problemáticas, el rector de Chimbe ha optado por ofrecer un currículo coherente con la economía del campo para promover el desarrollo en la región. Él mismo comentó:

El currículo de la escuela tiene un énfasis agropecuario; nació de un diagnóstico contextualizado. La idea es que la escuela aporte a la zona de influencia de Chimbe, que es eminentemente agropecuaria, transversalizando lo productivo con las áreas del conocimiento, aprovechando las alianzas existentes con entidades como la Umata, el Sena, la Federación Nacional de Cafeteros, la Universidad Pedagógica Nacional y el centro de estudios psicopedagógicos de la normal superior. (Diario de investigación, p. 51)

Las tierras del municipio son un factor de producción subutilizado. Los directivos consideran que enseñando a los niños cómo producir y explotar su riqueza, optarán por hacer su plan de vida en Albán y no fuera. Esto sería factible si, además, las autoridades locales forjaran la educación superior en este ente territorial.

Como se dijo anteriormente, en el municipio hay otras problemáticas ante las cuales la escuela debe actuar de alguna manera. Casi siempre son los profesores de la institución quienes se percatan de ellas por la cercanía con los alumnos; tal es el caso del maltrato familiar que suele ser ocultado por las mismas familias. La profesora de los grados transición y primero dice:

Por ejemplo, un niño le pegaba patadas a todos sus compañeros y lo regañé; le dije: ¿Por qué hace eso?... ¿es que acaso en su casa lo tratan así?”. Y respondió: “Mi papá le pega a mi mamá de esa manera... (Diario de investigación, p. 43)

Chimbe trata de contrarrestar el maltrato, el abandono, el sometimiento a trabajos forzosos y el impacto de la violencia de grupos armados, de los cuales son víctimas algunos niños albanenses, educando a la comunidad con programas de desarrollo que permiten afianzar la relación comunidad-escuela, fomentando pautas de crianza, promoviendo la comunicación, formando en valores y coordinando acciones con el gobierno y Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Del mismo modo, la cultura de los padres incide en el desarrollo académico y personal de los educandos. Al respecto, las mismas profesoras consideran:

Los papás solo tienen que trabajar y trabajar, y algunas veces olvidan que deben ayudar a sus hijos con las tareas o actividades de la escuela. (Diario de investigación, p. 31)

O, según otros testimonios:

No es muy frecuente, pero en mi trabajo he visto problemas de desnutrición asociados, no a la pobreza, sino a la falta de interés por la alimentación de los niños; algunos niños no quieren comer y los padres no hacen mucho al respecto. (Diario de investigación, pp. 33 y 46)

El Docente Directivo en el trabajo de campo presentó a las investigadoras una niña adolescente que en reiteradas ocasiones se ha desmayado en la institución por el grado de desnutrición en el que se encuentra. (Diario de investigación, p. 25)

Los docentes en ocasiones llegan a percibir dificultades físicas que los padres desconocen aun cuando vivan con sus hijos; ellos, por su formación y experiencia, pueden detectar dificultades de este tipo y de aprendizaje.

En esta institución educativa no se diagnostican problemas de aprendizaje; yo soy la única que detecto esos problemas en los niños, sobre todo cuando son pequeños; hay mamitas que se ponen bravas cuando les sugiero verbalmente o por escrito que hay que llevarlos donde un profesional. (Diario de investigación, p. 44)

Asimismo, la escuela procura integrarse con la comunidad y que la comunidad haga parte de los eventos de la institución educativa. Se destaca que la escuela trata de promover al máximo los proyectos productivos. Dejemos que lo cuenten los actores sociales de esta investigación; el rector comenta lo siguiente:

Lo que nosotros pretendemos en primera instancia es la vinculación del padre de familia; en segunda instancia, la vinculación del sector productivo, y además buscamos los saberes de la comunidad, pues estos son importantes para nosotros en los proyectos productivos y en algunos aprendizajes técnicos (Diario de investigación, p. 50).

Los padres de familia son invitados a trabajar en los proyectos productivos; algunos fines de semana, ellos ayudan a desyerbar, arreglan la huerta y abonan la tierrita. [...] La idea es que este año hagamos una feria agropecuaria donde se exhiba lo que el colegio produce y lo que las familias, como parte del contexto, también producen. (Diario de investigación, pp. 43 y 50)

Los profesores agregan:

La intención es que la escuela participe en las actividades que se desarrollan a nivel regional y local, por ejemplo: en bazares, fiestas de conmemoración anual, en eventos especiales como el festival de comparsas, que tiene un enfoque ambiental... (Diario de investigación, p. 54)

Que los papitos y la comunidad educativa nos acompañen en el gobierno escolar. (Diario de investigación, p. 47)

En síntesis, el análisis de este componente, es importante mencionar dos aspectos: primero, la implementación del componente es coherente con la fundamentación del modelo, porque la institución honestamente siente la necesidad de trabajar con sus docentes y directivos en la resolución de problemas locales para que haya progreso, y en la participación activa y voluntaria en eventos cívicos, culturales y académicos, que aportan diversión y estrechan los lazos con el municipio.

4. Gestión administrativa: administrar y educar

En Chimbe, el componente administrativo se sustenta en la normatividad que orienta la educación nacional. Es liderado por el rector de la institución y el coordinador académico; los dos, como directivos docentes de la institución educativa y conforme al artículo 62 de la ley 115 de 1994, contribuyen en la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje, realizando gestión institucional en coherencia con otras instancias de gestión a escala nacional, con el desarrollo local y el Proyecto Educativo Institucional.

La labor administrativa de los dos directivos se fundamenta, en principio, en los objetivos de gestión que propone esta misma ley en los artículos 64, 130 y 132, y en las funciones específicas para cada cargo que promulga el decreto 1860 de 1994 en los artículos 25, 26 y 27. En segundo lugar, su labor se orienta a la ejecución del modelo EN, para la prestación del servicio educativo con esta propuesta de enseñanza.

La gestión académica y administrativa por parte del rector de este plantel inició cuando ayudó a crear la institución educativa en el año 2004. Vinculó la escuela a los Proyectos de Educación Rural (PER), propiciando que tanto él como los docentes fuesen capacitados con este modelo. Desde entonces la educación de cero a quinto grado se adelanta con esta propuesta educativa y su gestión hace parte de lo que en Escuela Nueva se conoce como componente administrativo.

La capacitación recibida por este directivo en ese momento fue sencilla. La administración de este plantel educativo ha sido buena en gran medida por el interés, la experiencia y la formación del rector. En este sentido, él comenta:

Desde hace 27 años trabajo con el departamento de Cundinamarca en el sector rural. Soy egresado de la Normal Superior de Nocaima, donde me gradué como bachiller pedagógico en 1982; posteriormente me vinculé como docente de una escuela rural en Albán, en la vereda Namay Bajo; más adelante fui nombrado en propiedad en Guayabal de Síquima. En la Universidad Javeriana me titulé en Educación Básica; desde entonces he tratado de complementar mi formación para hacer mejor mi trabajo. En la Universidad Santo Tomás estudié Gestión Ambiental y en la Universidad Gran Colombia me especialicé en Gerencia Educativa. En la actualidad estoy haciendo un diplomado en Gerencia Directiva en la Universidad Javeriana. (Diario de investigación, p. 49)

En el Proyecto Educativo Institucional este componente se denomina componente administrativo y de gestión y es presentado como lo que en administración empresarial se denomina proceso administrativo: planeación, organización, dirección y control, propuesto por Henry Fayol en la teoría clásica de la Administración, que actualmente sustenta esta disciplina.

El componente administrativo enfatiza las funciones administrativas que redundan en mobiliario nuevo y pertinente para el modelo de enseñanza, servicio de restaurante subsidiado para los niños, mejoramiento continuo de las instalaciones físicas, dotación paulatina de enseres, compra de equipos de cómputo y tecnología, dotación de laboratorios, sostenimiento de los proyectos productivos, construcción de nuevas edificaciones como la biblioteca, creación de la zona de fotocopiado y en el buen estado del aula, entre otras cosas, gestiones que desde la perspectiva de la Escuela Nueva benefician el desarrollo del componente curricular en la implementación de los espacios de aprendizaje, rincones de trabajo y biblioteca. En el mismo sentido, la dirección promueve que la escuela desarrolle adecuadamente el componente comunitario al integrar la escuela y la comunidad general en actividades académicas y locales.

Por el contrario, el componente administrativo en los procesos académicos presenta falencias que se reflejan en la escasa capacitación de docentes con la fundamentación del modelo, en su pedagogía y didáctica y en los procesos de enseñanza, toda vez que los docentes manifiestan la existencia de muchas dificultades con la docencia multigrado por los textos escolares que deben trabajar. Ambos aspectos desmotivan a los docentes y afectan el componente curricular en los procesos denominados guías de aprendizaje y evaluación que dan cuenta de cómo aprenden los niños. En este sentido, el directivo docente de los grados cuarto y quinto agrega:

Sería conveniente que la dirección nos diera espacios para complementar la formación y que nos motivara más para trabajar con esta propuesta. Como docente le he dicho al rector que en ocasiones me he sentido cansado de trabajar con Escuela Nueva, a lo cual responde que esto no es posible porque la inversión hecha por la gobernación es muy alta y, en ese sentido, hay que seguir enseñando con el modelo. (Diario de investigación, p. 48)

El componente administrativo es un elemento primordial del sistema de educación rural para el logro de su eficacia social, en dos sentidos: por una parte, en términos de los fines de la educación que se persiguen para el caso de las ventajas observadas en Escuela Nueva. Por la otra, en términos del mejor aprovechamiento de los recursos disponibles, humanos y materiales. Así las cosas, la política educativa de educación rural podría mejorar su eficacia social en la medida en que se desarrollen capacidades sociales en el seno de la comunidad educativa, mediante la interacción de fines y recursos disponibles. Tales capacidades implican, por lo menos, la consideración de tres subsistemas: el capital humano, el capital de gestión y el capital relacional, es decir, el integrado por los destinatarios de la acción educativa rural, en el contexto de modelar e intervenir la realidad objeto de análisis. En consecuencia, el pensamiento educativo del afuera, inherente a las políticas públicas del MEN, debe guardar una relación de consistencia mutua con la cuestión local de las regiones, es decir, con las necesidades reales reconstruidas a partir de la participación de los agentes locales involucrados en el mejoramiento continuo del sistema. De hacerse esto, se corre el riesgo de pensar la educación y las políticas educativas desde el escritorio.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación han sido clasificadas teniendo en cuenta tres categorías de análisis, relacionadas con la aplicación de la Escuela Nueva en la educación rural: condiciones, desafíos y prospectiva.

1. Condiciones

- La cuestión local de la educación rural es una dimensión poco estudiada por las prácticas pedagógicas. Aquí es preciso distinguir entre *contexto* y *situación*. La bibliografía revisada, corresponde más bien a contextos generales, en vez de a situaciones específicas, como es nuestro caso.
- Si bien es cierto que se detectaron muchos estudios respecto de la perspectiva de los estudiantes, se evidencia que son muy escasos los estudios que analizan la visión del docente en sus relaciones con las prácticas pedagógicas de la Escuela Nueva en el contexto de la situación rural.
- Desde la tercera etapa de implementación del modelo EN, se inició la descentralización de la educación rural en Colombia, se empezó a visualizar las fallas de esta propuesta educativa, en la medida que el proceso de seguimiento al modelo y capacitación a docentes se dejó en función de los centros de Universalización y Microcentros, los cuales fueron desapareciendo paulatinamente hasta dejar de existir, en este sentido, el MEN ha ignorado esta situación en gran medida porque no se ha realizado suficiente retroalimentación en esta región que garantice el buen ejercicio del modelo y la calidad de la educación impartida. Con lo cual podemos decir que las políticas educativas deben ser diferenciadas de acuerdo a los desarrollos alcanzados en cada región.
- En la Institución Educativa Rural Departamental Chimbe el componente administrativo y de gestión se implementa parcialmente, la escasa capacitación recibida por los Directivos Docentes para liderar la escuela con este modelo de enseñanza, ha propiciado que su gestión sea solo administrativa, beneficiando en parte al componente curricular en el adecuado uso de los Rincones de trabajo, espacios de aprendizaje y biblioteca; por el contrario, se ha descuidado los procesos de fortalecimiento de la enseñanza, si bien la institución escogió trabajar con el modelo Escuela Nueva, no garantiza la enseñanza total con esta propuesta, en el PEI no se hace mayor alusión al modelo, y en la práctica no se promueve en gran medida la capacitación de maestros y el componente curricular en lo que corresponde a las guías de aprendizaje y a la evaluación.
- El componente comunidad se desarrolla desde tres perspectivas, en primera instancia vincula la escuela con la comunidad en los procesos de desarrollo local, en coherencia con las problemáticas del municipio como la baja productividad de la tierra, que redunde en el desempleo, y la incipiente oferta educativa en programas de formación técnicos y profesionales, por lo cual, ofrece un currículo pertinente con el contexto agropecuario, para mermar la pérdida poblacional como consecuencia de los factores mencionados anteriormente. En segunda instancia, la institución educativa a través

de los maestros trata de orientar y sensibilizar a las familias en la solución de otras problemáticas como el maltrato, la desnutrición, el trabajo forzado típico del campo, traumatismos por exposición de los niños a situaciones violentas y en el diagnóstico temprano de problemas de aprendizaje o dificultades físicas imperceptibles por los padres, por último, la escuela se integra con la comunidad en eventos educativos, cívicos, municipales y con los proyectos productivos.

- En Chimbe el currículo tiene un enfoque agropecuario- agroindustrial, en el cual se destaca la enseñanza con los proyectos productivos que como espacios de aprendizaje contribuyen al desarrollo de competencias laborales, organizacionales y personales; los rincones de trabajo se desarrollan en todos los salones, fomentando el trabajo colaborativo y dando lugar a la docencia multigrado con dos cursos; el gobierno escolar es un ejercicio de participación que fomenta competencias ciudadanas y el liderazgo en los estudiantes; las cartillas como ayuda didáctica generan polémica en los docentes, quienes consideran que no facilitan su labor y la enseñanza, porque están desactualizadas y son insuficientes en contenido y no cumplen con los estándares, sin embargo, al hacer una revisión de estos textos se percibe que aún son aplicables, contienen casi todos los estándares del MEN, aún así, estos recursos podrían ser mejores, pues al realizar una nueva edición es conveniente actualizar las actividades propuestas, para que sean más coherentes con la percepción de la realidad de los niños en el presente; por último la evaluación no corresponde al modelo, no es cualitativa, no considera los procesos, como lo sugiere el Decreto 1490 de 1990, que orienta el ejercicio de este modelo, por el contrario, se rige por el Decreto 1290 de 2009 que regula la evaluación en todas las instituciones educativas del país
- La capacitación docente en Escuela Nueva, es escasa, el MEN realiza capacitaciones en las escuelas muy esporádicamente, sin secuencia temática y sin profundizar lo suficiente en la fundamentación del modelo que orienta al docente en su práctica pedagógica, de otro lado, las capacitaciones hechas en las instalaciones del MEN tienen como debilidad que los cupos son limitados, de la escuela Chimbe siempre asiste el Coordinador Académico, quien debe replicar lo aprendido, pero los docentes manifiestan que no es igual a presenciar la capacitación, pues todas las personas tienen percepciones diferentes, además la replicación que se hace en la escuela se ve limitada por la escasez de tiempo y recursos. Desde la perspectiva del docente hay resistencia al modelo que se manifiesta en el bajo rendimiento escolar de los alumnos a través de la evaluación, en el poco interés por asistir a capacitaciones en tiempos diferentes al de la jornada escolar y en el traslado docente, no están preparados para vivir sin las comodidades de la vida urbana y no hay beneficios adicionales que los motiven a trabajar en este contexto caracterizado por las carencias y lejanía.
- Los docentes rurales son nombrados por convocatoria para ejercer el cargo durante tres años, y por lo general se trasladan en el cuarto año, una vez cumplido el requisito contractual, esto se traduce en un obstáculo significativo para el modelo de educación rural, pues no se logra afianzar el componente de capacitación requerido para consolidar lecciones aprendidas.

- Los docentes rurales que se quedan, muy pocos por cierto, generalmente pertenecen a dos grupos: unos lo hacen por vocación y compromiso social con la educación rural, como fue el caso de uno de los docentes entrevistados, que vivieron la experiencia y les gustó; los otros, el grupo mayoritario, se consideran actores de la educación rural como un eje de transformación social, especialmente los que pertenecen a regiones rurales y se formaron en escuelas normales.

2. Desafíos

- La I.E.R.D Chimbe , no desarrolla el PEI conforme al modelo EN, que es el modelo pedagógico que en su autonomía curricular escogió. Es un desafío que la escuela , el MEN y las Secretarías de Educación cumplan a cabalidad el Decreto 1490 de 1990, en las siguientes funciones enunciadas en los capítulos primero, cuarto y quinto de este Decreto, respectivamente: 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; es función del MEN velar por el cumplimiento de las normas y políticas establecidas para el desarrollo de la metodología Escuela Nueva; En el mismo sentido; que las Secretarías de Educación ejecuten 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 y evaluar, dar asesoría y seguimiento permanente a través de los Supervisores, Directores de Núcleo y funcionarios del sector educativo, a los docentes escuelas que apliquen la metodología.
- Es necesario que la escuela en sus procesos de calidad evalúe la gestión académica, en la ejecución de los componentes currículo, capacitación docente y comunidad, para hacer un plan de mejoramiento anual.
- El Proyecto Educativo Institucional de las escuelas rurales ha de orientar sus esfuerzos teniendo en cuenta la visión del participante , es decir, de maestros y estudiantes. La perspectiva del docente aquí es esencial para la permanente intervención de la realidad social que se pretende transformar.
- Que el Rector de la institución educativa incremente la exigencia a los docentes en lo relacionado con la enseñanza total con el modelo Escuela Nueva.
- Que el componente administrativo a través del Coordinador Académico, ofrezca mas apoyo pedagógico a los docentes: intelectual, técnica y metodológica.
- En el desarrollo del componente curricular, es conveniente fomentar en el gobierno escolar la independencia del proceso, respecto de los docentes, quienes de forma general en las instituciones educativas limitan los procesos de liderazgo, participación, comunicación y de decisión, en las campañas y en el ejercicio del gobierno.
- Una guía de aprendizaje rural no es más que una carta de navegación para orientar los esfuerzos pedagógicos a un fin educativo dentro del marco de la lógica de lo concreto. Si no sabemos dónde está el puerto, es preciso seguir navegando, pues no se trata de adentrarse al mar sin brújula.

- Escuelas como Chimbe pueden ser autónomas en la capacitación, es decir, los Directivos Docentes pueden contribuir en la formación complementaria llevando a los maestros a otras escuelas que se destacan por ser exitosas en el ejercicio de la propuesta de enseñanza. De igual forma, los dirigentes de las escuelas pueden auto instruirse en la fundamentación de Escuela Nueva para comprometerse mas con los objetivos de la institución y capacitar a sus docentes.
- La práctica debe estar orientada sobre la base de la buena teoría. Es decir con fundamento en problemas que respondan a nuestras realidades locales de situaciones rurales concretas, y no dando por hecho que lo que funciona en otros contextos foráneos también debe funcionar en situaciones específicas que no han sido bien caracterizadas.
- Las investigaciones sociales sobre educación rural, y en sus diversas modalidades como la de Escuela Nueva, han de integrar como un todo solidario metodologías cuantitativas y cualitativas para *solucionar problemas* de la práctica pedagógica.
- Pensar, leer y escribir son aquí una misma cosa en el arte de solucionar problemas de la realidad rural. Bienvenidas las propuestas pedagógicas sensibles al contexto que involucren al docente como agente de transformación social, en sus relaciones con las perspectivas de los estudiantes, de los egresados del sistema, padres de familia, y por supuesto los docentes y los administrativos. En una palabra, toda la comunidad educativa.

3. Prospectiva

- Se recomienda que el componente administrativo mejore la ejecución del modelo, centralizando nuevamente su implementación, es decir, que desde el Ministerio de Educación Nacional, se haga un estudio previo para crear escuelas con esta propuesta de enseñanza, sin sacrificar calidad por cobertura; se capacite administrativa y académicamente a Directivos Docentes para dirigir instituciones educativas de este tipo; se supervise y acompañe la gestión de estas escuelas periódicamente, ya que no existen los centros de universalización que tras la descentralización serían los encargados a nivel nacional y departamental de velar por el adecuado ejercicio del modelo y garantizar su homogeneidad en todo el país; ejecutar los componentes con fundamento en los principios pedagógicos de la Escuela Nueva y no con fundamento en los lineamientos de la educación nacional, que en algunos aspectos son contradictorios, como la evaluación y la promoción escolar.
- Es pertinente que el MEN actualice las guías de aprendizaje, las ofrezca en cantidad suficiente y para facilidad de los maestros estas se presenten de forma virtual, para que los maestros las puedan modificar y complementar de acuerdo a su contexto. En tal sentido el gobierno local podría facilitar el acceso a internet.
- Las acciones que la institución educativa ofrece en pro de la comunidad tendrían un mayor impacto si a estas iniciativas se vincularan a la Alcaldía local a través de las oficinas de Cultura, Turismo, Recreación y Deporte, de extensión agropecuaria, de salud y las secretarías de Gobierno y Planeación.

- Ante la escasez de recursos para capacitar a la totalidad de los docentes multigrado en Escuela Nueva, es pertinente que el MEN, propicie nuevamente la creación de los microcentros, pues los encuentros periódicos fortalecen la práctica pedagógica al compartir experiencias, problemas, soluciones, ideas, proyectos y conocimientos.
- Los docentes deben concientizarse de su labor protagónica en las institución educativa para que en el marco de incertidumbres, escasez de recursos, vulnerabilidad, entre otras situaciones que condicionan las prácticas docentes, se haga una labor educativa con compromiso, que trascienda el aula y supere las adversidades.
- Las Universidades que ofrecen programas de Licenciatura deben incorporar en el plan de estudio asignaturas que preparen al docente para ejercer la profesión con poblaciones específicas y en contextos como el rural, donde la educación se desarrolla con limitaciones distintas a las del sector urbano, como la hacen las Escuelas Normales Superiores
- Los docentes rurales que ejercen su oficio por vocación y los que están comprometidos con sus presupuestos por pertenecer a regiones rurales son verdaderos actores sociales de transformación. A ellos precisamente ha de orientarse la acción educativa y el desarrollo de capacidades sociales para cumplir objetivos de educación rural que respondan a la cuestión local de las regiones.
- La eficacia social del modelo de Escuela Nueva en contextos de educación rural ha de pensarse en términos del desarrollo de capacidades sociales de los involucrados. Ello implica entre otros aspectos el desarrollo de competencias investigativas, de gestión, de modelación y de intervención, en contextos rurales. Esto podría ser objeto de futuras investigaciones.
- Se invita a que el Gobierno Nacional en cabeza del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Integración Social amplíe las estrategias y programas de integración que se vinculan a las políticas educativas de inclusión para atender a población en situación de discapacidad, con problemas auditivos, visuales, discapacidad física entre otras condiciones. Adicionalmente a facilitar los recursos para que las instituciones vinculen a especialistas en las áreas de psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional que puedan detectar y tratar problemáticas relacionadas con el aprendizaje y orientar al docente en los procesos de enseñanza.

Referencias

1. Acosta, V. A.; Coral, O. H. & Legarda, L. E. (1987). *Evaluación y programa de Escuela Nueva, departamento de Cundinamarca* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
2. Aguilar, M. et al. (2000). *Educación rural: un acercamiento*. Heredia, Costa Rica: Funa
3. Alarcón Meneses, L. (2010). Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República liberal: 1930-1946 (Universidad del Atlántico, ed.). *Revista investigación y desarrollo*. 18(2), 296-313.
4. Álvarez Torres, C.; Araya Cantillano, Y.; Herrera Solís, D.; Murillo Quirós, Karla (2009). La estrategia de grupos heterogéneos en el nivel de educación inicial implementada por el ministerio de educación pública de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*.
5. Angulo, L.; Morera, D. & Torres, N. (2010). Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades. *Patria grande. Revista centroamericana de educación* 1(1). Disponible en la red.
6. Arguedas Leitón, E. & Bonilla Houdelatth, Érika (2008). La participación y su viabilidad en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare* 2 (Universidad Nacional Heredia, ed.), pp. 25-32.
7. Arias Bernal, E. (s.f.). Escuela Nueva: el Gimnasio Moderno en la implementación del movimiento Escuela Nueva en Colombia y sus aportes a la orientación educativa (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
8. Boletín Corporativo de la Federación Departamental de Cafeteros de Caldas (2006). Recuperado de <http://www.recintodelpensamiento.com/ComiteCafeteros/Boletines/>
9. Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista curriculum y formación del profesorado* 11(3). Disponible en la red.
10. Cabrera Bravo, L. (2008). *Lectoescritura y Escuela Nueva en el ámbito rural: proceso metodológico en el grado primero* (tesis maestría). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
11. Cabrera Meza, R. & Rivera, R. (1984). *Escuela Nueva en el departamento de Nariño, análisis de una experiencia* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
12. Camacho, C. & Rojas, D. (2008). *Intencionalidades y currículo: características y particularidades del modelo Escuela Nueva-Escuela Activa* (tesis de licenciatura). Bogotá: Universidad de La Salle.
13. Camacho, C. (2008). *Escuela Nueva: de metodología a modelo pedagógico*. Bogotá: Fundación Volvamos a la Gente.
14. Campo Sarria, D. (1996). Escuela de Formación de Líderes en Villarrica. Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos en Villarrica. Cali: Universidad del Valle.
15. Castaño Cuéllar, N. C. (2007). Hacia la comprensión de lo rural y de la educación en el Valle de Tenza, como base para la autorregulación y construcción de currículos para la formación de maestros. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
16. 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.
17. Cortés Osorio, M. A. (1995). *Elaboración y validación de una propuesta para la escritura basada en la metodología Escuela Nueva* (tesis de maestría). Manizales: Universidad Católica de Manizales.
18. Devia Lozano, R. (1992). *Las guías didácticas, influencia en el desarrollo de los procesos de lectoescritura en la Escuela Nueva* (Tesis Maestría). Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
19. Díaz Alvarado, A. (2008). Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Electrónica Educare* 13 (Universidad Nacional Heredia, ed.), pp. 7-14.
20. Echeverri Sánchez, J. (2008). Educación Popular, pedagogías Críticas y estudios culturales en Colombia 1970-2000: confluencias teóricas y trayectos políticos. Bogotá: Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Pedagógica, Universidad Nacional, Pontificia Universidad Javeriana.
21. Echeverri Sánchez, J. (2010). La apropiación de la Escuela Nueva: una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Antioquia. Bogotá: Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Pedagógica, Universidad Nacional, Pontificia Universidad Javeriana.
22. Estupiñán Quiñones, N. (2005). Prácticas y Representaciones Sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
23. Euscátegui Pachón, R. (1995). Sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. estudio de caso casa de la cultura de Tunia - cauca. *Universidad del Cauca*.
24. Fairstein, G. & Pedernera, A. (2007). El plurigrado: una práctica pedagógica singular. Argentina. *Revista Electrónica Educare* 2 (Universidad Nacional Heredia, ed.), pp. 25-32.
25. Fao-Unesco, (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Roma: Proyecto Fao-Unesco-Dgcs/Italia-Cide-Reduc.

26. Garzón E., Hernández, D., Liz, A. y Suárez D. (2012). *Diario de investigación* (diario de campo, Anexo de la tesis de maestría "Condiciones y desafíos de la docencia rural. Estudio de caso: Escuela Nueva Institución Educativa Rural Departamental Chimbré"). Bogotá: Universidad de La Salle.
27. Gobierno de Colombia, Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115.
28. Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860.
29. Institución Educativa Rural Departamental Chimbré (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Albán, Cundinamarca, Colombia.
30. Jessup Cáceres, M. N. (1997). Evaluación Diagnóstica de la Calidad de Vida de Familias con Niños en la Escuela Rural Fiscal Alta. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
31. León Gómez, G. (2006). Diseño participativo de propuesta de educación media rural para personas jóvenes y adultas. Manizales, Caldas: Universidad de Caldas; Rionegro, Antioquia Universidad Católica de Oriente.
32. Londoño Velez, L. A. (2005). Fortalecimiento de una Red De Educación Rural municipios de Timbo y El Tambo. Popayán: Universidad del Cauca.
33. Martí Vargás, J. F. (2009). La deserción escolar en los municipios del departamento de Boyacá. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
34. McEwan, P. J. (1998). Efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia. *Educational Development*, pp. 435-452. Bogotá: Federación de Cafeteros.
35. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011). *Portafolio de servicios educativos*. Recuperado el 23 de octubre de 2011, de Centro virtual de noticias sobre educación: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89618_archivo_pdf.pdf
36. Moreno García, P. (2010). Uso Pedagógico del Computador en el Aula Rural: la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
37. Muñoz Erazo, P. (2008). Las rutas de aprendizaje: una estrategia novedosa de desarrollo rural con identidad territorial. El caso de Cauca-Nariño (Pontificia Universidad Javeriana, ed.). *Revista cuadernos de desarrollo rural* 5(60).
38. Núñez, J. (2007). Formación docente y saberes locales: una mirada desde la ruralidad. *Revista Electrónica Educare* 2 (Universidad Nacional Heredia, ed.), pp. 25-32.
39. Olivella D'Andereis, L. A. (2009). *De la responsabilidad social empresarial y su articulación política para la educación de los niños del sector rural Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
40. Ortiz Guerrero, C. E. (s.f.). Cooperación y comunidades, metodologías participativas para el desarrollo, nueva institucionalidad, nueva ruralidad y políticas públicas. Bogotá: Universidad Javeriana.
41. Parra Sandoval, R. (1987). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, La Escuela Rural en Colombia*. Santiago de Chile: Unesco.
42. Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela Rural*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
43. Parra Sandoval, R., et al. (1996). *Escuela Nueva*. Santafé de Bogotá: Colombia Editores.
44. Patiño Millán, C. (2007). Apuntes para una historia de la educación colombiana. (Universidad del Valle, Celyc, ed.). *Escuela de Comunicación Social*.
45. Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En Fao-Unesco, 2004, pp. 164-216).
46. Piedraita, M. A., & Quiñones, L. (1992). *Rol del maestro y metodología utilizada en las escuelas de zona rural del municipio de Sahagun, Córdoba* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
47. Quintero, M. L.; Bedoya, A. & Ochoa, J. (2009). Contextos de actuación rural en la práctica docente. (Universidad de Antioquia, ed.) *Revista Unipluriversidad*, 9(2).
48. Reina Zuluaga, M. E. (s.f.). *Elementos para estudio de factibilidad del diseño del sistema informático sobre enseñanza de la "Granja Integral" con metodología Escuela Nueva* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad de La Salle.
49. República de Colombia, Gobierno Nacional (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
50. Rodríguez Rueda, M. (2007). Experiencia sobre Educación Rural en el municipio de Samacá, Boyacá, Colombia. *Revista Electrónica Educare* 2 (Universidad Nacional Heredia, ed.), pp. 155-166.
51. Rojas, C. Psacharapoulus, G & Vélez, E. (1992). Evaluación de resultados del Programa Colombiano Escuela Nueva: ¿en el sistema multigrado la respuesta? Banco Mundial: División de Recursos humanos del Departamento Técnico para América Latina y el Caribe.
52. Schiefelbein, E. (1993). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista de la Escuela Nueva en Colombia? Santiago de Chile: Unesco-Orelac.
53. Schiefelbein, E.; Vera, R.; Vargas, Z. & Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colombia? (Universidad Pedagógica Nacional, ed.) *Revista Colombiana de Educación* (32).
54. Serna, J. J. (2006). Diseño Participativo de una Propuesta de Educación Media Rural para Personas Jóvenes y Adultas. Rionegro, Antioquia: Universidad Católica de Oriente.

55. Serrano Ordóñez, J. E. & Castillo (2007). *Educación y Neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia, 1990-2002* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
56. Torres Victoria, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare* 12 (Universidad Nacional Heredia, ed.), pp. 115-119.
57. Torres, R. J. (2011). Rincones de trabajo en el desarrollo de competencia básicas. *Docencia e investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21(11), 105-130.
58. Torres, R. M. (1992, septiembre). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Perspectivas* (84).
59. Torres, R. M. (1996). Alternativas dentro de la educación formal el programa Escuela Nueva en Colombia (Universidad Pedagógica Nacional, ed.) *Revista Colombiana de Educación* (32).
60. Triana Ramírez, A. N. (2009). *La educación rural secundaria en Colombia: normalista, agropecuaria y social*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
61. Triana Ramírez, A. N. (2010). Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de Campesinos en Colombia: 1934-1974 (Universidad de Nariño, ed.). *Revista Historia de la educación en Colombia*, 13(13), 201-230.
62. Triana Ramírez, A. N. (s.f.). *Desarrollo comunitario rural, educación rural, pedagogía y sociedad*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
63. Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar una pedagogía para salón multigrado y escuela rural*. México: Paidós.
64. Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(14 y 15.).