

REVISTA IBERO —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 20

Monográfico: OEI: 50 años de cooperación / OEI: 50
anos de cooperação

Mayo - Agosto 1999 / Maio - Agosto 1999

TÍTULO: Mejorando el acceso y la calidad de la
educación para el sector rural pobre. El caso de la
Escuela Nueva en Colombia

AUTOR: Vicky Colbert

Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre

El caso de la Escuela Nueva en Colombia¹

Vicky Colbert (*)

La deficiente calidad de la educación es una de las amenazas más grandes para Latinoamérica, a pesar de que existen innovaciones que sirven de inspiración para el futuro.

El sistema de la Escuela Nueva es buen ejemplo de una innovación local que se convirtió en política nacional colombiana, que además ha servido de inspiración a muchos otros países del mundo. Tuvo inicio en el sector rural, caracterizado por una baja densidad de población donde no se requiere un maestro para cada curso, y donde se organiza la estrategia multigrado.

Colombia ha sido capaz de proveer una educación primaria completa y un mejoramiento de su calidad en áreas en las que poca o ninguna existía antes, gracias a la combinación de varios cursos con uno o dos maestros, al aprendizaje cooperativo, al apoyo niño a niño, a la implementación de nuevos métodos de enseñanza activos centrados en la participación de los niños, a un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del aprendizaje y a un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos.

107

1. Introducción

La Escuela Nueva logró poner en práctica principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje a nivel de escuela y de clase. Demostró que

(*) Vicky Colbert es Directora de la Fundación educacional Volvamos a la Gente², además de Consultora para el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y UNICEF América Latina, entre otras responsabilidades.

las prácticas pedagógicas tradicionales, transmisivas y pasivas, podían cambiarse masivamente hacia un nuevo paradigma pedagógico, basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado y comprensivo.

El sistema evolucionó de ser una innovación local y departamental a ser una política y una implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la nueva Ley de Educación y numerosas reformas educativas a nivel mundial.

El Estado, en su intento de universalización de la Escuela Nueva a la mayoría de las escuelas del sector rural, tuvo problemas de gestión. No obstante estas dificultades de carácter administrativo, las escuelas nuevas han tenido mejores resultados en las evaluaciones que las escuelas tradicionales con las que han sido comparadas.

El primer estudio internacional comparativo de la UNESCO, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 1999, cotejó once países en donde el único en el que el estrato rural está mejor que el urbano oficial es el de Colombia gracias a Escuela Nueva. Todos los organismos internacionales y la literatura mundial sobre educación hacen referencia a esta experiencia como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años y como modelo para otros países en desarrollo.

Seis aspectos importantes han de ser tenidos en cuenta acerca de esta experiencia colombiana:

- Demostró que se puede lograr un mejoramiento cualitativo y cuantitativo en escuelas de bajos recursos económicos a través de evidencias empíricas.
- Es una de las innovaciones que más han logrado sobrevivir, a pesar de las debilidades administrativas y políticas del sistema educativo colombiano. Pasó de ser una innovación de nivel local hasta lograr impactar políticas nacionales.
- Consiguió modificar y alterar masivamente el modelo educativo frontal, centrado en el docente, hasta un modelo participativo y cooperativo centrado en el niño.
- La situación multigrado forzó a todo el sistema a innovar en las prácticas pedagógicas, en los procedimientos de evaluación del

aprendizaje, en las políticas de textos y en las de formación docente. Inspiró la nueva Ley de Educación.

- Demostró que el aprendizaje cooperativo puede iniciar cambios en comportamientos democráticos, en la reducción de prejuicios y en el aprendizaje participativo desde una edad temprana. Así mismo, desarrolla valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa. Guatemala ha demostrado que los niños del programa Escuela Nueva Unitaria, inspirado en el modelo marco colombiano, lograron mejores resultados de comportamiento democrático que el obtenido en escuelas tradicionales.
- Tiene un modelo marco muy flexible, que toma en consideración diferencias sociales y culturales tan diversas como las de países como Brasil, Chile, Filipinas, Guatemala, Guyana, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uganda, entre otros.

2. Situación de la educación básica primaria en América Latina³

2.1. Rendimiento en el aprendizaje, repetición y graduación

La Región ha progresado en cuanto a ampliar el acceso, pero aún prevalece una educación primaria ineficiente y de baja calidad que conduce a altos niveles de fracaso y a una educación incompleta.

En cuanto al rendimiento en el aprendizaje, los resultados en la Región son sustancialmente inferiores a los obtenidos por los países desarrollados y también inferiores a muchos de los países asiáticos en desarrollo. Además, las pruebas de rendimiento de aprendizaje demuestran que los alumnos a duras penas logran el 50% de lo esperado en el currículo oficial vigente (mientras que los de las escuelas privadas alcanzan fácilmente casi el 100%), y que sólo la mitad de los alumnos de cuarto grado comprende lo que lee. De hecho, incluso el promedio de los alumnos de la elite de las escuelas privadas no alcanza el promedio nacional de los países desarrollados.

2.2. Acceso

Muchos países de la Región disponen de un amplio acceso a la educación primaria, inclusive los grupos aislados en zonas rurales. La matrícula de niños y niñas se ha incrementado en todos los países. La tasa neta de acceso en primaria es del 86% para los niños de 6-11 años, con

un mínimo del 75% en Centroamérica y un máximo del 93% en el Caribe británico. No obstante, en otras partes de la Región todavía hay problemas de acceso en zonas rurales, en escuelas uni-bidocentes y en poblaciones indígenas.

2.3. Eficiencia

El ingreso tardío en el sistema, la repitencia y la deserción temporal o permanente, disminuyen la tasa neta de matrícula y, por tanto, el número de niños que logra completar la primaria. Un 20% de los niños y niñas ingresa tarde a la escuela, el 42% repite el primer grado y un 30% el segundo grado. El promedio de repitencia en todos los grados de primaria es de un 30% al año. Ocho de cada diez alumnos permanecen siete años en la escuela, pero la mayoría de ellos no termina todo el ciclo de la primaria. El promedio de años de escolaridad es aproximadamente de 4.2. Anualmente se gastan cerca de US \$3.500 millones por 22 millones de repitentes.

Una consecuencia del ingreso tardío en el sistema y de la alta repitencia, es una mayor heterogeneidad de edades, lo cual es bastante notorio en las zonas rurales y urbano-marginales, precisamente donde las escuelas tienen las tasas más altas de fracaso escolar. La heterogeneidad afecta negativamente el aprendizaje en clase, sobre todo cuando los maestros utilizan métodos tradicionales de instrucción y, al producir ritmos de aprendizaje diferentes, se requieren estrategias de aprendizaje personalizado y grupal. El método tradicional, frontal, por sí solo, no corresponde a las escuelas que tengan estas características.

2.4. Principales causas de las altas tasas de fracaso escolar en escuelas de bajos recursos

Los problemas de la educación rural y urbano-marginal en América Latina y El Caribe⁴ son causas de las altas tasas de fracaso escolar en escuelas de escasos recursos, relacionados con la baja calidad y eficiencia del sistema escolar; éstas son:

- Metodologías tradicionales, pasivas, de clase magistral, que enfatizan la memorización antes que la comprensión y no dan relevancia al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, difíciles de aplicar en escuelas de escasos recursos donde hay una alta heterogeneidad de edades y extraedad y niños con diferentes

ritmos de aprendizaje debido al ingreso tardío, la repitencia y la extraedad. El método frontal responde más a las condiciones y características del alumno promedio, pero la mayoría de las veces los menos capacitados tienen que repetir el grado porque no pueden seguir el ritmo del estudiante medio. Son pocas las clases que motivan a los estudiantes para aprender.

- Los planes y programas de estudios se sobrecargan y tienen poca relación con la vida diaria del alumno.
- Poco tiempo asignado en el primer grado a actividades de aprestamiento para el logro de destrezas básicas en lectoescritura y cálculo elemental.
- Dificultades del niño en la transición de la familia a la escuela formal.
- Carencia de textos y materiales educativos apropiados y coherentes con metodologías activas y participativas y con las características y necesidades de las escuelas (por ejemplo, escuelas multigrado).
- Calendarios y sistemas de promoción y evaluación rígidos.
- Poco tiempo dedicado al aprendizaje efectivo.
- Capacitación de maestros poco efectiva, es decir, que no mejoran sus prácticas pedagógicas en el aula. Pocos maestros han participado en un proceso de capacitación activo y vivencial y en temas prioritarios según las características y necesidades de las escuelas.
- En la zona rural hay un gran porcentaje de escuelas monodocentes y bidocentes con maestros que no han sido capacitados en estrategias para atender la escuela multigrado.
- Las escuelas situadas en zonas geográficamente aisladas no atraen maestros calificados.
- Hay un traslado permanente de maestros a los centros urbanos.

2.5. El contexto de la educación rural en Colombia

Colombia, como otros países de Latinoamérica, experimentó una expansión acelerada de la educación primaria a principios de 1950.

Como resultado, la cobertura total llegó casi al 80% en 1994, pero la distribución de esta cobertura reveló grandes diferencias entre algunas regiones del país y entre las zonas urbana y rural. Mientras la cobertura en el área urbana alcanzó un 89%, en el área rural fue de sólo un 66%. La calidad y la eficiencia de la educación básica pública, tanto en los niveles de primaria como de secundaria, son extremadamente pobres. Los estudiantes de menores ingresos fueron los más seriamente afectados. Algunos programas nacionales selectos, en particular la Escuela Nueva, han hecho significativas contribuciones al extender el acceso a la educación a los más pobres. Durante el período del proyecto de universalización de la educación primaria (1988-1996) ha habido un incremento del 45,6% en las escuelas rurales, mientras que en las urbanas ha sido de un 7,6%.

3. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje requieren un nuevo paradigma educativo

3.1. Reformas educativas en Latinoamérica y tendencias para el nuevo siglo

Según el Documento de Trabajo para la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe, UNESCO, Jamaica 1996, mejorar la calidad de la educación demanda un cambio cultural⁵.

«Se requiere un cambio substancial en los conceptos de educación y conocimiento que incluya la capacidad de comprender lo que se ha aprendido, desarrollar capacidades, conocimientos e información en la vida diaria, aprendiendo a convivir en una sociedad más compleja».

«Existe un consenso creciente sobre la necesidad de ofrecer una buena educación —entendida como una síntesis del conocimiento, la comprensión, el saber hacer y la capacidad de convivir con otros— como una condición necesaria para que la Región se pueda beneficiar de las oportunidades que se abren con el próximo milenio. Un desarrollo sostenible y equitativo y la consolidación de las democracias requiere de cambios en la calidad y en la equidad de la educación. Entre estos cambios sobresale uno esencial que es avanzar desde el énfasis en la transmisión de los contenidos hacia la construcción de un aprendizaje grupal. Este es un cambio

importante que implica modificar el rol del docente a medida que se pasa de una enseñanza centrada en los maestros a métodos más centrados en el alumno. En resumen, los esfuerzos realizados en los años noventa han generado un cambio institucional y ahora es el momento para una renovación pedagógica (métodos, contenidos y capacitación docente)».

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, todos los gobiernos del mundo reiteraron su compromiso de asegurar la educación básica como *«la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación»*⁶. La educación primaria constituye el núcleo central de la educación básica. La meta que se propusieron casi todos los países del mundo en desarrollo para finales de la década de los noventa fue el acceso universal a la educación básica.

La Declaración de la citada Conferencia definió las necesidades básicas de aprendizaje como *«las herramientas esenciales para el aprendizaje y los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo»*⁷.

El desafío consiste en definir aquello que es posible enseñar realmente en la escuela y que los alumnos pueden aprender y aplicar más tarde en su vida.

Según Ernesto Schiefelbein, la alta repitencia, la baja retención y los bajos puntajes en los estudios de medición de logros de aprendizaje en América Latina sugieren que, aun cuando muchos desearían que en la escuela se enseñaran múltiples conocimientos y habilidades, necesitamos definir unos objetivos básicos y realistas para la educación primaria, especialmente para las escuelas de escasos recursos que son las que presentan el más alto fracaso escolar. Esto es, que, por lo menos, los niños aprendan a:

- Leer comprensivamente.
- Comunicarse de forma oral y escrita.
- Resolver y aplicar operaciones de aritmética elemental.

- Practicar comportamientos democráticos.
- Observar y aprender de su propia realidad.
- Resolver problemas de la vida diaria⁸.

Para mejorar la calidad de la educación en América Latina no es suficiente hacer énfasis sólo en la expansión de los sistemas educativos actuales. «No se puede seguir ofreciendo más de lo mismo»⁹.

Según Joseph Farrell¹⁰, estudios comparativos de la Región demuestran que las reformas educativas presentadas desde los niveles centrales no están dirigidas a solucionar los más graves problemas de las escuelas de escasos recursos. Hay un reconocimiento muy difundido de que se debe tomar a la escuela como unidad fundamental de cambio y de que es esencial realizar modificaciones en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a nivel del aula. El mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula requiere una revisión profunda de la educación básica a la luz de un nuevo paradigma educativo, el cual centra al niño como sujeto activo participando en su propio proceso de aprendizaje. Conceptos tales como creatividad, aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo y participativo, solución de problemas, participación con la comunidad, aparecen constantemente. Sin un cambio en el aula, la expansión cuantitativa del sistema educativo producirá «más de lo mismo». Más y más niños recibirán una educación de mala calidad que los preparará deficientemente para responder a las exigencias del desarrollo tecnológico, social, económico, cultural y político¹⁰.

Los principios del nuevo paradigma están ampliamente fundamentados en las corrientes pedagógicas de principios de siglo y en las teorías modernas de aprendizaje. Lo novedoso es aplicarlos por medio de estrategias concretas en escuelas de escasos recursos.

«Los países reconocieron en la reunión de Ministros de Educación, llevada a cabo en la ciudad de Quito en 1991, que el modelo frontal-tradicional se había agotado y que era absolutamente necesario comenzar a realizar esfuerzos por encontrar las modalidades que permitan superarlo»¹¹.

La escuela tradicional donde un profesor enseña a un alumno promedio (método frontal de enseñanza), limita la posibilidad de ofrecer una educación de buena calidad.

«La expansión de la oferta, hasta dar acceso a la escuela a toda la población, ha puesto en evidencia el carácter heterogéneo de los grupos que ingresan a los sistemas educativos y la falta de flexibilidad de la educación frontal-tradicional para dar una respuesta educativa adecuada a la gran heterogeneidad de edades, culturas y a la pluralidad lingüística. Es por esto que los elementos innovadores tienen que basarse en métodos de enseñanza renovados, el aprendizaje personalizado y el trabajo grupal».

«Sólo una revisión profunda de la educación básica, teniendo en cuenta un nuevo modelo de escuela y métodos de enseñanza renovados, permitirán lograr la calidad requerida para el siglo XXI y así responder a los requerimientos de los procesos democráticos y al desarrollo social y económico de nuestros países»¹².

En conclusión, estas perspectivas sobre una nueva forma de pensar la educación para el siglo XXI, que ha salido de la literatura especializada y de las reuniones de los ministros de educación y líderes de las instituciones educativas internacionales, es lo que propuso y puso en práctica la Escuela Nueva en Colombia hace más de veinte años. Los principios basados en las corrientes pedagógicas de comienzos de siglo y en las teorías modernas de aprendizaje no son nuevos. El aspecto innovador es su integración y aplicación concreta y operativa en escuelas de bajos recursos económicos.

4. La Escuela Nueva de Colombia

4.1. Esfuerzos previos: escuelas multigrado y la metodología de la Escuela Unitaria

En Colombia, como en muchos países desarrollados y en vías de desarrollo, existen las escuelas multigrado, especialmente en zonas de baja densidad de población, donde uno o dos maestros trabajan simultáneamente con todos los cursos de la básica primaria.

De acuerdo con las investigaciones educativas, la organización de una escuela multigrado precisa un mayor grado de innovación. Escuelas de este tipo requieren modificar las prácticas tradicionales de enseñanza y desarrollar un proceso de aprendizaje más centrado en el niño. Un maestro que maneje varios cursos a la vez (debido a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la heterogeneidad presente en las aulas) considera

necesario que se organice a los estudiantes en pequeños grupos, que se introduzca un aprendizaje cooperativo y que se desarrollen estrategias personalizadas y flexibles. Estas estrategias de enseñanza demandan materiales especialmente diseñados para el aprendizaje independiente y el trabajo cooperativo.

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

4.2. La Escuela Nueva: definición e hipótesis

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

Este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del niño campesino. La promoción flexible permite a los estudiantes avanzar de un curso a otro según su propio ritmo de aprendizaje. Además, los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de alguna enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no poder retornar y continuar con sus estudios.

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

Esta innovación colombiana, iniciada hace más de veinte años por maestros del país, se inspiró en el movimiento pedagógico y cultural más

importante de comienzos de siglo, el cual rompió con la educación tradicional, pasiva y autoritaria. El punto de partida de su propuesta conceptual y metodológica es que se requiere un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo y personalizado, para lograr el mejoramiento de la calidad y efectividad del aprendizaje.

La Escuela Nueva se inició bajo dos supuestos fundamentales. El primero consistía en que para introducir cambios en el niño se necesita también innovar en las estrategias de capacitación de los docentes, en el trabajo con la comunidad y en la estructura administrativa y de gestión. De igual forma, el sistema ofrece una respuesta integral mediante el desarrollo de cuatro importantes componentes —el curricular, el de capacitación y seguimiento, el comunitario y el de administración—, y presenta estrategias concretas para los niños, los maestros, la comunidad y los agentes administrativos. En segundo lugar, asume que es esencial desarrollar mecanismos que sean replicables, descentralizados y financiera, técnica y políticamente viables. En otras palabras, el diseño del sistema debe incluir estrategias que faciliten replicar procesos e ir a escala nacional.

La Escuela Nueva estimula:

- Un aprendizaje centrado en el niño.
- Un currículo relevante basado en la vida cotidiana del niño.
- Un calendario flexible, así como sistemas de evaluación y nivelación.
- Una mejor relación entre la escuela y la comunidad.
- Énfasis en la formación de valores participativos y democráticos.
- Prácticas y estrategias efectivas de capacitación para los maestros.
- Una nueva generación de guías o textos interactivos de aprendizaje coherentes con el aprendizaje cooperativo y personalizado.

Específicamente, sus principales objetivos son los de inculcar ciertas actitudes y habilidades en los estudiantes, maestros, administradores y demás miembros de la comunidad. Algunos de ellos son los siguientes:

Para los estudiantes. Promover un activo, reflexivo y participativo proceso de aprendizaje; la habilidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones; un mejorado autoconcepto, actitudes cooperativas y democráticas; y una serie de habilidades básicas en matemáticas, lenguaje y ciencias sociales y naturales.

Para el maestro. Promover el deseo de servir como guía y facilitador en vez de ser sólo un transmisor de información; la habilidad de ser un líder de la comunidad; una actitud positiva hacia el trabajo en el entorno rural y en la «Escuela Nueva»; una actitud positiva hacia los administradores y directivos; técnicas de instrucción de la Escuela Nueva y habilidades en la instrucción multigrado.

Para los Agentes Administrativos. Estas escuelas procuran promover una relación colaboradora y orientadora entre los docentes y los agentes administrativos, en vez de una rígida y controladora, y la habilidad de manejar efectivamente la capacitación para los maestros.

Para la comunidad. Promueve una solidaria relación con los profesores, los niños y la comunidad local. La Escuela Nueva ofrece a los padres de familia, a los parientes y al resto de la comunidad, la oportunidad de participar en actividades escolares y de revitalizar su cultura local a través de las actividades y los instrumentos de la escuela.

El sistema evolucionó de ser una innovación local y departamental a ser una política y una implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos también se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la nueva Ley de Educación y muchas reformas educativas a escala mundial.

El punto de partida de esta propuesta conceptual y metodológica fue cambiar el convencional 'paradigma' respecto al aprendizaje por una 'escuela nueva' y un 'sistema abierto y flexible', necesario para mejorar la efectividad y la calidad de las escuelas rurales en condiciones precarias. Como resultado, este concepto puso en práctica principios pedagógicos de la teoría moderna de aprendizaje a nivel de escuela y de aula, y demostró que las prácticas tradicionales, pasivas, memorísticas y centradas en el profesor pueden ser masivamente cambiadas a otras que lo hagan más en el estudiante, que sean activas, participativas, cooperativas y personalizadas.

La Escuela Nueva toma la escuela como unidad de cambio para mejorar la calidad de la educación. Permite la provisión de una completa educación primaria, especialmente en donde existe una escolaridad incompleta o deficiente, y permite una aproximación a una perspectiva multigrado donde la situación lo requiera (uno o dos maestros manejando todos los cursos de primaria simultáneamente) así como un mejoramiento cualitativo en escuelas pobres (tanto urbanas como rurales).

En la orientación del currículo de la EN se tiene en cuenta su pertinencia desde los puntos de vista social y cultural, así como las experiencias de aprendizaje activo y participativo para los niños.

Los elementos del componente curricular utilizados para orientar el aprendizaje en el sistema EN son: las guías de autoaprendizaje o textos interactivos para los niños, la biblioteca escolar, los rincones o centros de aprendizaje y la organización de un gobierno escolar de los niños.

Un elemento importante del componente curricular es la guía de aprendizaje de autoinstrucción o textos interactivos del estudiante. Estos promueven un aprendizaje cooperativo y activo centrado en el estudiante, vinculan experiencias de aprendizaje con la familia y la comunidad, y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible donde se avanza a diferentes ritmos de aprendizaje.

Las guías de aprendizaje promueven la construcción colectiva de conocimientos por parte de los niños y facilitan el trabajo individual o en equipo con estrategias de ayuda de niño a niño; también sirven como herramientas de planeación y adaptación curricular para el profesor. Se organizan secuencialmente y desarrollan las materias fundamentales de los temas y programas de estudio. Pueden ser orientadas fácilmente por profesores con poca formación pedagógica, pero también pueden ser ampliadas, enriquecidas y cualificadas por maestros con una mayor formación y experiencia (Neuman, 1980).

Otra característica importante de las guías es que combinan un currículo nacional con posibilidades regionales de cambio o adaptación hechas por los maestros durante los cursos de capacitación. Estas pueden producirse a nivel nacional, lo cual reduce considerablemente los costos, mientras que los materiales locales y regionales pueden ser elaborados con menores y más simples tecnologías.

Los costos de dotación con estos textos interactivos son mucho más bajos que la dotación con textos convencionales, ya que son utilizados por dos o más niños y no son fungibles.

Otros elementos del currículo son los rincones de aprendizaje, que facilitan la manipulación de material concreto para promover el aprendizaje comprensivo y no memorístico, además de servir de vehículos para articular la escuela con la cultura local y con la comunidad; la biblioteca-aula para complementar y apoyar las actividades de aprendizaje y para estimular el aprender a investigar; y el gobierno escolar de los niños, que sirve para iniciar a los estudiantes en actitudes y comportamientos democráticos y cívicos. Los niños se organizan en comités y estos pueden ser vinculados a grupos comunitarios. Los gobiernos escolares facilitan el desarrollo socioafectivo y moral.

Existen herramientas específicas del gobierno escolar tales como *El diario del salón*, *El libro del niño*, *El diario del niño*, *Buzón de comentarios y sugerencias*, *un Autocontrol de asistencia* y *El libro de los padres de familia*. Cada instrumento cataliza un proceso de participación y de desarrollo socioafectivo; se articula con la formación de valores.

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

En el componente de capacitación y seguimiento los docentes se forman para utilizar y aplicar los elementos del currículo de la Escuela Nueva a nivel de la organización del aula y de la comunidad, y en la utilización y adaptación de las guías de aprendizaje al alcance de los docentes de la comunidad y del entorno local, cuando sea necesario. Su principal objetivo es el de cualificar y recuperar el verdadero rol del profesor para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar tiempo dando instrucciones rutinarias. Se capacitan por medio de talleres locales secuenciales y replicables y utilizan módulos o guías de aprendizaje para los docentes que siguen metodologías similares a aquellas que posteriormente utilizarán con sus alumnos. Los talleres se orientan más a la práctica que hacia lo teórico-académico. Los talleres se complementan con círculos de docentes o microcentros donde los

maestros reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y colaboran mutuamente. Son espacios que promueven la construcción colectiva de conocimiento.

Las Escuelas Demostrativas permiten que los maestros observen las escuelas en plena actividad para promover nuevos comportamientos y actitudes hacia el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Por medio de los talleres locales de seguimiento, los microcentros y los docentes interactúan y aprenden de otros más experimentados, comparten sus prácticas de enseñanza y resuelven problemas concretos.

4.3. *La participación en la Escuela Nueva*

La participación es la dimensión fundamental y transversal de todos los componentes del sistema. Cada elemento de los componentes incorpora o incluye un proceso participativo. Por ejemplo:

Las guías requieren una continua interacción entre los estudiantes, los padres de familia, los docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Estas múltiples formas de interacción conllevan una construcción social del conocimiento.

El gobierno escolar de los alumnos es, por definición, la herramienta que permite a los estudiantes desarrollar valores relacionados con la democracia, la solidaridad, la disciplina y, en general, con el cumplimiento de los derechos y deberes de la vida comunitaria. La elección del gobierno estudiantil: presidente, vicepresidente, secretario y tesorero y de varios integrantes de los distintos comités, el buzón de sugerencias, el Autocontrol de asistencia, el libro de participación, el cuaderno viajero, entre otros, son instrumentos que infunden y motivan la participación directa y activa de los estudiantes.

Las herramientas que comprometen a los padres de familia y a los demás miembros de la comunidad también requieren un alto nivel de implicación. Por ejemplo, la elaboración conjunta entre docentes, alumnos y comunidad de un croquis o mapa de la localidad, la organización de los rincones de trabajo del mapa de aquella, requiere la construcción de las esquinas de trabajo con elementos y recursos traídos de sus casas por los mismos niños.

La estrategia y el proceso de capacitación de los maestros también son altamente participativos. Se inician con observación directa y con

interacciones con otros docentes en las escuelas demostrativas. Cada uno de los talleres requiere la implicación activa de cada docente para que, a través de aprender haciendo, practiquen y apliquen lo que aprendieron. Los microcentros son autodirigidos por los docentes y se realizan periódicamente (cada mes, etc.) para compartir sus aprendizajes, ilustrando así el principio de colaboración.

4.4. Evaluaciones

Varias evaluaciones científicas, desde 1982 hasta 1999, han confirmado los resultados de que los niños de la Escuela Nueva obtienen mejores logros académicos y mayor autoestima.

Algunas de ellas son las siguientes:

- *COLCIENCIAS, 1982.* «Mejores rendimientos en lenguaje y matemática grados tercero y quinto». Investigador, José Rodríguez.
- *Instituto SER, 1987.* Se demostró reducción en deserción y puntajes mayores en español y en matemáticas en tercero.
- *Evaluación cualitativa* realizada por el grupo noruego IMTEC, bajo encargo del Banco Mundial.
- *Psacharopoulos, Vélez y Rojas. Banco Mundial, 1992.* En un nuevo análisis se confirman los resultados de la evaluación realizada por el Instituto SER.
- *Resultado de Escuela Nueva en las pruebas Saber, 1991. Departamento Nacional de Planeación y Fedesarrollo.* Los estudiantes de Escuela Nueva obtienen en general mejores logros que los que asisten a escuelas rurales tradicionales. En el departamento del Quindío, caracterizado por una aplicación más cuidadosa de los elementos, los estudiantes de Escuela Nueva superan inclusive a los urbanos del sistema público y tienen puntajes parecidos a los de los colegios privados.
- *Análisis de los Datos Saber de 1993, Misión Social y D.N.P.* Los resultados del análisis estadístico indican que el logro promedio de Escuela Nueva es superior al de la escuela tradicional.
- *Análisis de los resultados de Escuela Nueva en el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Patrick*

McEwan, 1995. Universidad de Stanford, California. Evaluación presentada en el Cede de la Universidad de los Andes, 1997. Los análisis estadísticos con una base de datos diferente, confirman los resultados de 1987 y 1991 respecto al logro académico de alumnos de Escuela Nueva en español y matemática, particularmente en el grado tercero.

- La Misión Social del Departamento Nacional de Planeación concluye lo siguiente en el artículo titulado «La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos», que tomó en cuenta los resultados de la investigación Saber, realizada por el Ministerio de Educación Nacional sobre factores asociados a los logros de los alumnos de educación primaria en las áreas de matemática y lenguaje. «El resultado más relevante es que el logro de la Escuela Nueva (nivel socioeconómico: 1. es mayor que el de la escuela tradicional. Incluso, superando el puntaje de las escuelas tradicionales, con el nivel socioeconómico. 2. Este hecho estaría indicando que la Escuela Nueva logra, por decirlo de alguna manera, compensar las limitaciones iniciales ocasionadas por el bajo nivel socioeconómico» (Revista Planeación & Desarrollo, Misión Social Departamento Nacional de Planeación, Vol. XVIII, # 1, enero-marzo, 1997).
- *Primer Estudio Internacional Comparativo-UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación, 1998.* En la comparación de once países, el único caso en que el estrato rural está mejor que el urbano es el de Colombia por Escuela Nueva.

4.5. Evolución de Escuela Nueva: etapas en el proceso de expansión¹⁴

La EN atravesó tres etapas: la innovación local y departamental; el programa se amplía a escala nacional; la aplicación universal a todas las escuelas rurales. Estas tres etapas corresponden, en gran medida, al enfoque de ir a escala por expansión, uno de los tres métodos propuestos por David Kortzen y discutido por Robert Myers en relación con los programas de educación. Este enfoque (expansión) se compone de tres etapas: aprender a ser eficiente, aprender a ser efectivo y aprender a ampliarse.

La primera etapa, «aprender a ser efectivo», se realizó con el apoyo de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), y consistió en la

iniciación de 500 escuelas en tres departamentos: Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca.

Entre 1975 y 1978 hubo «*un nivel aceptable de adaptación entre los beneficiarios (niños, maestros, padres), el modelo del programa y las capacidades del equipo*»¹⁵. Esta etapa consistió en el diseño y producción de materiales para maestros y niños, en la organización administrativa y financiera en los departamentos, en estrategia de capacitación y seguimiento para agentes administrativos y maestros, en organización de los sistemas de distribución y reproducción de materiales, en la aplicación en la escuela y en la comunidad y en una primera evaluación del programa.

La segunda etapa se inició en 1979 con 3.000 escuelas, logrando llegar en 1986 a 8.000, con el apoyo de fondos departamentales, del BID y de varias organizaciones privadas de Colombia, tales como la Federación Nacional de Cafeteros y la FES. Este cambio de aprender a ser eficientes condujo a la transferencia de la capacitación a nivel nacional y a la utilización de los manuales del maestro y las guías de estudio de los niños ya diseñadas, «*reduciendo así los insumos necesarios por unidad de producto (output)*». Además, a nivel nacional se institucionalizó un equipo central en el Ministerio de Educación, y, a nivel departamental, se organizaron los comités de escuela nueva y el equipo multiplicador.

Durante dicha etapa, el Plan de Desarrollo se emprendió con recursos suministrados por el Banco Mundial. En ese entonces la iniciativa fue conocida en Colombia con el nombre de Plan de Fomento para la Educación en el Área Rural y los Centros Menores de Población¹⁶. El plan tenía por objeto la expansión de la metodología de Escuela Nueva y el apoyo a las mejoras físicas de las escuelas, es decir, reconstrucción de aulas, suministro de agua potable, unidades sanitarias, mesas y asientos para alumnos y profesores.

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

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

«La proporción del Presupuesto Nacional que corresponde a la educación primaria se redujo constantemente desde 1975, si bien la partida presupuestaria aumentó ligeramente en términos reales. En consecuencia, la atención que se preste a la población a la que todavía se le niega acceso a la educación primaria, y que se encuentra en las zonas rurales y en los departamentos menos desarrollados, deberá traducirse en un esfuerzo consciente por invertir la tendencia presupuestaria de los diez últimos años. Parte del problema radica en la dificultad de prestar los servicios al sector rural aumentando el número de aulas y maestros sin introducir un cambio en los métodos».

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

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

En este proceso de expansión se requiere más de una capacidad organizadora y gerencial, en vez de una «programática», como lo plantea Korten. Esta etapa de expansión masiva enfatizó metas cuantitativas y financieras y coincidió con toda la nueva política de descentralización del país. El Ministerio de Educación utilizó toda su energía en su propia reorganización en el momento que la expansión de EN a todas las escuelas requería mayor capacidad organizadora y gerencial para la entrega de los servicios. Surgieron muchos problemas de gestión y administración, como fueron la distorsión de la estrategia de capacitación, la improvisación en el entrenamiento y en los capacitadores, el regreso a la capacitación tradicional, la no articulación de los eventos de capacitación con la entrega de materiales y la no capacitación en el manejo de los mismos. Adicionalmente, se perdió el seguimiento y el apoyo a los docentes y se incorporaron nuevos maestros y administrativos sin la capacitación requerida. Muchas escuelas sólo se quedaron con el nombre y no implementaron todas las intervenciones de la EN. Surgieron críticas por los problemas administrativos y de gestión, y hubo confusión entre la deficiente administración y gestión con el modelo marco. Irónicamente, muchos niños capacitaban a los nuevos maestros.

Finalmente, un considerable número de maestros capacitados fue trasladado a los sectores urbanos por parte de los alcaldes, quienes ahora tenían el poder administrativo sobre los docentes. El efecto último fue que el Ministerio de Educación abandonó su prioridad a las escuelas rurales por muchos años, y los municipios no desarrollaron estrategias de gestión para apoyar la EN.

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

Una necesidad urgente es establecer nuevas alianzas con la sociedad civil y buscar mecanismos de gestión local para que los municipios, nuevos actores, las comunidades y otros sectores como los de salud, medio ambiente, comunicaciones, agricultura y cultura, apoyen, cualifiquen y se apropien de la innovación.

A pesar de todos los problemas de gestión mencionados, los resultados de EN continúan teniendo mejores logros académicos y socioafectivos en los niños, no solamente en Colombia sino comparativamente en otros países de Latinoamérica. Esta es una de las razones por las cuales treinta y cinco países se han inspirado en esta experiencia, no sólo para conocer el modelo sino para comprender las estrategias de cambio por las cuales una innovación puede sobrevivir, a pesar de las deficiencias del sector educativo.

4.6. *Lecciones aprendidas de las estrategias de cambio y de implementación de la experiencia de Escuela Nueva*

Muchas de las innovaciones educativas se desvanecen e inclusive desaparecen en estos sistemas. La Escuela Nueva de Colombia también sufrió un debilitamiento y se tornó vulnerable a cambios políticos y administrativos, especialmente al expandirse e ir a escala, lo que coincidió con la descentralización financiera y administrativa del país.

Las escuelas multigrado pueden llegar a ser invisibles para los planeadores educativos, tal como dice Angela Little: *«Aquellos que diseñan, patrocinan y manejan los sistemas escolares nacionales, los sistemas de capacitación a los maestros, el desarrollo curricular o de materiales o sistemas de asesoría, ignoran esta realidad»*¹⁷.

En el caso de Colombia, donde más de un 80% de las escuelas rurales es multigrado, la administración central de la nación asume que las prevaecientes son escuelas monogrado. De lo aprendido respecto a por qué la Escuela Nueva ha sobrevivido y ha tenido tan fuerte campo de acción, a pesar de las debilidades del sistema, se debe en su mayor parte al proceso de cambio e implementación de esta reforma educativa, a la naturaleza del currículo y de la innovación pedagógica y al verdadero cambio e impacto que ha causado en las actitudes de los maestros y los estudiantes.

El hecho de que las innovaciones educativas fueran iniciadas en un proceso de abajo para arriba, especialmente al transformar el contenido curricular y los métodos pedagógicos, explica parcialmente la razón por la cual la Escuela Nueva sigue viva y causando impacto.

De acuerdo con el artículo escrito por Michael Drabble sobre la Escuela Nueva, *«el creciente enfoque de pequeños y efectivos cambios en vez de unas ‘mega reformas’, el hecho de que ‘pequeñas soluciones’*

fueran introducidas en el trabajo diario de los maestros y el empoderamiento del personal de la escuela, fueron esenciales para el proceso de cambio de abajo hacia arriba y su continua sobrevivencia de la Escuela Nueva»¹⁸.

La circunstancia de que los actores reales de cambio sean niños, docentes y demás miembros activos de la comunidad, implica que esta nueva dimensión debe continuar para ser un eje central en el futuro, y ser fortalecida para permitir su continua evolución y asegurar su sostenibilidad.

Algunas de las lecciones aprendidas sobre las estrategias de cambio y de implementación son las siguientes:

- El proceso utilizó un enfoque de abajo hacia arriba que tuvo en cuenta a la escuela como unidad de cambio.
- El proceso debe ser gradual y bien monitoreado en lugar de uno masivo y vertical.
- Hubo una fuerte alianza con la sociedad civil. En este caso la Federación Nacional de Cafeteros ha sido un gran aliado. Muchos de los mejores casos son implementados en la Zona Cafetera.
- El éxito de Escuela Nueva es mayor en las regiones donde las comunidades se involucraron, los círculos de aprendizaje de los docentes continuaron, los maestros hicieron adaptaciones locales y se apropiaron del proceso.
- La existencia de guías de aprendizaje, conocidas y manejadas por los niños, ha permitido que el proceso pedagógico se mantenga y sea implementado adecuadamente. Irónicamente, muchos niños han sido capaces de orientar a los nuevos maestros que han llegado a las escuelas sin ningún entrenamiento previo.
- El hecho de que hubo un esfuerzo de evaluación constante ha mantenido el interés en la escuela como un modelo de innovación.
- La presencia constante de organismos internacionales ha contribuido a mantener la escuela en movimiento.
- El enfoque sistémico ha permitido que, por lo menos, algunos de los componentes y elementos funcionen cuando otros no lo hacen, generando un efecto positivo de estructura, aunque sea pequeño.

- Igualmente importante ha sido el continuo sostenimiento y promoción de los miembros del equipo original, quienes a pesar de muchos cambios y circunstancias adversas han logrado mantener viva la innovación.
- La demanda y exitosa aplicación en otros países, particularmente en Guatemala, muestra que el modelo marco de Escuela Nueva puede inspirar y ser adaptado a otros contextos. Países como Brasil, Chile, El Salvador, Guyana, Panamá y Paraguay están incorporando componentes de Escuela Nueva en sus reformas educacionales.

En conclusión, se puede plantear la hipótesis de que cuando la dimensión transversal de participación o la noción de alianzas se tomó en consideración en la implementación del sistema, la innovación sobrevivió y continuó desarrollándose. Este fue el caso del departamento de Caldas, donde la Secretaría de Educación estableció una alianza con el Comité de Cafeteros. Bajo el liderazgo del Comité, la EN se mantuvo en el departamento y mejoró y enriqueció el componente comunitario al establecer el gobierno estudiantil de los niños y jóvenes para las necesidades de la comunidad, y extendió la metodología a los niveles de postprimaria. Eso ha facilitado que dicho departamento haya organizado un modelo de educación básica completa en las áreas rurales, utilizando el enfoque y las estrategias de la EN.

Otro ejemplo que apoya la hipótesis es la prevalencia de los microcentros o círculos de estudio locales de los docentes en los departamentos de Antioquia y Quindío. El principio de colaboración, al permitir que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas pedagógicas, ha estimulado a los maestros de estas regiones, donde es común encontrar microcentros que han estado funcionando voluntariamente por años.

4.7. *Hechos sobresalientes de la Escuela Nueva*

- A nivel nacional
 - Logró que, por primera vez, Colombia lograra ofrecer la primaria completa en escuelas rurales de 1 ó 2 maestros, donde antes sólo se ofrecía 1º., 2º. ó 3º. de primaria.

- Logró demostrar la mejoría de calidad a través de las investigaciones que realizaron COLCIENCIAS, el Instituto SER de Investigación, el Banco Mundial y UNESCO. En las pruebas de SABER, a pesar de que en los últimos cinco años no tuvo todos los insumos requeridos para su adecuado funcionamiento (falta de materiales, capacitación de maestros) causados por la reorganización del sector educativo y la descentralización, demostró logros superiores en los niños.
 - Está inspirado en una teoría educativa moderna válida y en modelos de aprendizaje, y logró demostrar que se puede lograr un cambio masivo del modelo pedagógico tradicional y no «frontal» a uno nuevo basado en la participación y el aprendizaje activo, y en un cambio del rol del docente.
 - También promovió que, por primera vez, el Estado dotara gratuitamente de textos y bibliotecas a las escuelas rurales.
 - Los elementos que constituyen el modelo, como por ejemplo el gobierno escolar, tienen un potencial para dinamizar una educación para la democracia, para la participación y para la vida cívica, y los instrumentos de trabajo con la comunidad promueven la participación de los padres y de la comunidad alrededor de la escuela.
 - Propició, por primera vez, un espacio de participación horizontal para la capacitación y seguimiento de los maestros rurales a través de la creación de los microcentros de capacitación.
 - Inspiró la creación de consejos estudiantiles y de gobiernos escolares y la aplicación de la Escuela Activa en todo el país para la parte urbana bajo la Nueva Ley de Educación.
 - Inspiró la postprimaria del Comité de Cafeteros de Caldas y la promovida por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Pamplona.
- A nivel internacional
 - Fue seleccionada por el Banco Mundial (1988-1989) como una de las tres experiencias más sobresalientes, en el mundo de los países en desarrollo, que ha demostrado éxito a escala nacional a partir de una iniciativa local.

- Todos los organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OEA, AID, BID, Banco Mundial y la literatura mundial sobre educación) hacen referencia a esta experiencia como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años y como modelo para otros países en desarrollo.
- Delegaciones de más de treinta y cinco países han visitado Escuelas Nuevas en Colombia y han participado en seminarios y talleres sobre sus principios pedagógicos, su metodología y sus estrategias operativas.
- El Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial ha puesto en marcha un sistema de talleres e instrumentos para la capacitación de altos funcionarios de los ministerios de finanzas, planeación y educación de los gobiernos del mundo sobre la calidad de la educación y la Escuela Nueva.
- La mayoría de los países de la Región (Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú) están llevando a cabo adaptaciones de Escuela Nueva, con la asesoría de profesionales colombianos.
- El documento que se presentó en la Reunión de Ministros de Educación del Proyecto Principal, organizado por la UNESCO (Jamaica, 1996), incorporó dentro de la temática básica del evento la educación para la paz y su relación con la educación personalizada, así como el aprendizaje grupal, dos aspectos esenciales de la Escuela Nueva. La Escuela Nueva de Colombia inspiró el concepto de un nuevo paradigma pedagógico y un nuevo rol del docente en América Latina.
- Guatemala fue el primer país que incorporó, en forma de proyecto, la estrategia de Escuela Nueva en 1.000 escuelas, obteniendo grandes logros según las evaluaciones internacionales, incluyendo indicadores de comportamiento democrático en los niños.

5. Líneas de acción para el futuro de la Escuela Nueva en Colombia y en los demás países¹⁹

Retomando el análisis previo de Michael Drabble de que los actores reales de cambio en Escuela Nueva fueron niños, maestros y comunida-

des, y que esto permitió su continua evolución y supervivencia, demuestra que esta dimensión de participación y de proceso de cambio de abajo hacia arriba debe continuar siendo un enfoque prioritario para el futuro.

De acuerdo con Joseph Farrell, «*dos supuestos deben orientar el trabajo en educación en la región: 1) la necesidad de innovación pedagógica al nivel del aula y 2) de un modelo de reforma masiva a un modelo de cambio de difusión horizontal de innovaciones. La necesidad de un cambio fundamental en las prácticas pedagógicas a nivel del aprendizaje sólo puede ocurrir efectivamente a través de un proceso gradual de difusión de innovaciones, de clase a clase, de escuela a escuela, de municipio a municipio, de comunidad a comunidad, de maestros aprendiendo no tanto de autoridades centrales sino de otros maestros*».

Como consecuencia de los análisis anteriores, las líneas de acción futuras de Escuela Nueva son:

- Fortalecer y revivir, voluntariamente, una Red de maestros, estudiantes, escuelas y microcentros.
 - La introducción de tecnología interactiva (radio, televisión, computadores) para reforzar la Red.
 - La vinculación de la Red de la Escuela Nueva con los Programas de Educación a Distancia y con las Normales.
 - El rol de la investigación-acción para estimular la Red educativa.
- La Escuela Nueva va más allá del nivel primario, dirigiéndose a la educación básica completa.
- Fortalecimiento de las dimensiones de democracia y ciudadanía en los componentes de Escuela Nueva.
- Desarrollo y proyección de Escuela Nueva a las áreas urbanas y marginales.
- Desarrollo de modelos de gestión local coherentes con el modelo pedagógico.
- Fortalecimiento de la dimensión cultural en el modelo marco de Escuela Nueva.

- Desarrollo de estrategias de mercadeo social y de comunicación para apoyar la Escuela Nueva.

Estas estrategias estarán ampliamente tratadas en una próxima publicación del BID y la Universidad de los Andes.

6. Comentario final

El modelo marco de EN, con sus dos énfasis principales sobre el aprendizaje y la participación, está continuamente evolucionando. Está evolucionando, a nivel local, a través de los esfuerzos docentes creativos que ven las necesidades y derechos cambiantes de los niños. A nivel nacional, está creciendo continuamente como respuesta a los cambios sociales y económicos y a las prioridades gubernamentales tanto para jóvenes como para áreas urbanas. A nivel internacional, aun cuando el modelo marco está utilizándose en muchos países, las diferencias sociales y culturales también influyen en el modelo y se están integrando a él. Adicionalmente, las nuevas tecnologías de educación y comunicación permiten mayor interacción entre docentes y planificadores para el beneficio de todos. En resumen, la naturaleza flexible de la EN, promovida hace más de veinte años, puede todavía ser la pionera para el siglo XXI.

133

Notas

(1) Quisiera reconocer el consejo, comentarios y apoyo de Ernesto Schiefelbein, Joseph Farrell, Ray Harris y Jairo Arboleda. Todos ellos han sido una fuente de inspiración para muchas de las ideas contenidas en este documento.

(2) La Fundación Volvamos a la Gente se organizó en 1987 y está integrada por varios ex ministros de educación de Colombia y los fundadores y el equipo original de Escuela Nueva. Su objetivo principal es continuar innovando y reviviendo la Red de Escuela Nueva en Colombia y en el exterior.

(3) Esta sección es un resumen del capítulo «Resultado de la Educación Primaria para América Latina y el Caribe: Aprendizaje, Grados Aprobados y Repetición» de la publicación *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el Siglo XXI*, Lawrence Wolff, Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela.

(4) *Hacia una Nueva Escuela para el Siglo XXI. Guías de Formación Docente en Estrategias para el Mejoramiento de la Educación Básica Primaria y para el Aprendizaje*

Personalizado y Grupal. Banco Mundial-Instituto de Desarrollo Económico-División de Recursos Humanos, EDIHR; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF-Oficina para América Latina y El Caribe. *Marco de Referencia*, por Vicky Colbert de Arboleda.

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

(6) Conferencia Mundial de Educación para Todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Documento de referencia, pág. 158. Nueva York, WCEFA, 1990.

(7) Idem. Idem.

(8) Tomado de *En búsqueda de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* de Ernesto Schiefelbein, UNICEF.

(9) Ordóñez, Víctor. Director General de Educación Básica de la UNESCO, 1995. *Progreso de las Naciones*. UNICEF, 1995.

(10) Farrell, Joseph. «Educational Cooperation in the Americas. A review c. A Reaction to the Macro Planning of Education: Why it Fails, Why it Survives and the Alternatives». *Comparative Education Review* 19, pp. 202-209.

(11) UNESCO, *Informe final. Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal*. De la Esfera de la Educación en América Latina y El Caribe. p. 20. Quito, Ecuador, 22 a 25 de abril, 1991.

(12) Idem. Idem.

(13) Schiefelbein, E. (1991), *En búsqueda de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* UNESCO/UNICEF.

(14) Myers, Robert G. «Going to Scale». Documento preparado para la Segunda Reunión Interagencial sobre Desarrollo Infantil Comunitario, NY. 1984

(15) Ibid.

(16) Ministerio de Educación, Plan de Fomento para la Educación en el Área Rural y los Centros Menores de Población, Bogotá, julio de 1982.

(17) Little, A. (1996) *Multigrade Teaching, a review of research and practice*. Overseas Development Administration.

(18) Drabble, Michael. John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

(19) Solamente se enumerarán las líneas de acción hacia el futuro. El desarrollo y análisis de estas se hallan en un documento que próximamente publicará el Banco Interamericano de Desarrollo

Bibliografía

- COLBERT, V., MOGOLLÓN, O.: *Hacia la Escuela Nueva*. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ediciones Programa Escuela Nueva, 1980.
- SCHIEFELBEIN, E.: *En búsqueda de una escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* UNESCO/UNICEF.
- COLBERT, V., CHIAPPE, C., ARBOLEDA, J.: «The New School Program: More and Better Primary Education for Children in rural areas in Colombia». Chapter 4 En: *Effective Schools in Developing Countries*, Ed. Levin, H. y Lockheed, E. Falmer Press, 1993.
- CHESTERFIELD, R.: *Indicadores de comportamiento democrático en Escuelas Nuevas Unitarias. Proyecto de la Academia para el Desarrollo Educacional*, Juarez and Associates, Inc. IDEAS Ltd y Proyecto BEST de Guatemala (USAID), 1994.
- DRABBLE, M.: *Escuela Nueva*, John F. Kennedy School of Government - Harvard University, 1999.
- KORTEN, D.: «Community organization and rural development: a learning process approach». *Public Administration Review*, 40, 5 pp. 480-511, 1980.
- LITTLE, A.: *Multigrade teaching, a review of research and practice*. Overseas Development Administration.
- KRAFT, J.: *The Nueva Escuela Unitaria - Guatemala: A preliminary Report*. Project ABEL - Academy for Educational Development. University of Colorado-Boulder.