



Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje

Sara Evelin Urrea Quintero¹ y Elizabeth Figueiredo de Sá^{2*}

¹Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. ²Universidade Federal de Mato Grosso, Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, 780-60900, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail. elizabethfsa1@gmail.com

RESUMEN. Concebido para la población campesina colombiana, el modelo escolar denominado Escuela Nueva fue pensado y estructurado buscando atender a las representaciones e intereses de formación de la ruralidad de aquel momento. Teniendo ese modelo escolar como referencia este artículo tiene como objetivo analizar sus guías de aprendizaje, consideradas como la espina dorsal de este programa de educación rural. La investigación se inscribe en la perspectiva de la Historia Cultural, teniendo como referencia las obras de Choppin (2002, 2004), Escolano Benito (2001) y Parra Sandoval (1996). El análisis posibilitó percibir que las Escuelas Nuevas fueron pensadas considerando lo rural como un escenario armónico, libre de contradicciones y conflictos, tradicional, espacio propio del campesino, para silenciar una ruralidad percibida como elemento de potencial subversión, construyendo, así, una metodología pragmática y un currículo que, adecuándose al campo en términos didácticos, de contenidos y finalidades, formase un sujeto dispuesto a trabajar en lo rural, sin cuestionar las problemáticas sociales existentes.

Palabras clave: escuela nueva; manual escolar; guías de aprendizaje; educación rural.

A nova escola colombiana: análise de seus guias de aprendizagem

RESUMO. Concebido para a população camponesa colombiana, o modelo escolar denominado *Escola Nueva* foi pensado e estruturado visando atender às representações e interesses de formação da ruralidade daquele momento. Tendo esse modelo escolar como referência, esse artigo objetivou analisar os guias de aprendizagem considerados como espinha dorsal desse programa de educação rural. A pesquisa se inscreve na perspectiva da História Cultural, tendo como referência as obras de Choppin (2002, 2004), Escolano Benito (2001) e Parra Sandoval (1996). A análise possibilitou perceber que as Escuelas Nuevas foram pensadas considerando o rural como um cenário harmônico, livre de contradições e conflitos, tradicional, espaço próprio do camponês, para silenciar uma ruralidade percebida como elemento de potencial subversão; construindo, assim, uma metodologia pragmática e um currículo que, se adequando ao campo em termos didáticos, de conteúdos e finalidades, formasse um sujeito disposto a trabalhar no rural, sem questionar as problemáticas sociais existentes.

Palavras-chave: *escuela nueva*; manual escolar; guias de aprendizagem; educação rural.

The New colombian school: analysis of its learning guides

ABSTRACT. Designed for Colombian peasant population, the school model called New School was designed and structured seeking to meet the education representations and interests of the rurality back then. Given this school model as a reference for analysis, this article aimed to understand its learning guides, considered as the backbone of this rural education program. The research fits into the perspective of Cultural History, with reference to the works of Choppin (2002, 2004), Escolano Benito (2001) and Parra Sandoval (1996). The analysis reveals that the New School Program was set up as a ruralizing pedagogy, in which the rural was presented as a traditional harmonic scenario, free of contradictions and conflicts, the peasant and own space, to silence a perceived rurality as an element of potential subversion; building this way a pragmatic methodology in a curriculum, that adapting to the field in educational terms, content and purpose, it will form a subject willing to work in rural, without questioning the existing social problems.

Keywords: *escuela nueva*; textbook; learning guides; rural education.

Introducción

La Escuela Nueva, modelo escolar creado por Victoria Colbert y Óscar Mogollón para Colombia desde la década de 1970, fue pensado para atender de

modo uniforme a la población rural, históricamente marginalizada y atacada por diversos frentes y con diferentes intencionales. La escuela y su desarrollo en el campo es una muestra de las grandes

desigualdades sociales a la que ha sido sometida la ruralidad en el país, negándole la posibilidad de ser y de hacer a partir de sus características y en pro de la transformación de la realidad en que viven. En este sentido, se pretende adentrar en el modelo a partir del análisis de sus guías de aprendizaje.

Para comprender la escuela rural y la complejidad del entorno en el cual esta se desarrolló, la primera parte de este artículo presenta el contexto rural de Colombia. Posteriormente, caracteriza al modelo escolar en cuestión para, después, analizar la guía de aprendizaje en cuanto estrategia utilizada en la conducción de las prácticas pedagógicas de la Escuela Nueva, percibiendo el manual escolar como fuente de análisis.

Cabe resaltar que en el Programa Escuela Nueva las guías de aprendizaje se configuran en una herramienta central, lo que ha llevado a denominar la escuela, bajo esta metodología, como 'la escuela instrumental' - (Parra Sandoval, Castañeda Bernal, Panesso Ardila, Parra Sandoral, & Vera Gil, 1996). Como señala Parra Sandoval et al., (1996, p. 20) "Alrededor de ese elemento se organizan y adquieren sentido los otros elementos [...] la guía no es una ayuda para desarrollar el currículo, ella es el currículo mismo (en el sentido prescriptivo) y es un súper profesor [...]" constituyéndose en el "[...] centro de la vida escolar" Parra Sandoval et al., (1996, p. 21). En este sentido, las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva no son un auxilio para el profesor, ellas orientan las acciones de los maestros y alumnos. Por lo tanto, el análisis de la cultura escolar en la Escuela Nueva nunca podrá huir de un análisis sobre las guías de aprendizaje, lo cual es la propuesta del presente artículo, enmarcado en las últimas décadas del siglo XX.

Teniendo en cuenta que la Escuela Nueva es un modelo pensado para la ruralidad colombiana, se hace necesario reflexionar, en primer lugar, acerca del contexto en el que ella se enmarca, ¿cuáles son las características de esa ruralidad? En una extensión como Colombia, ¿se puede hablar de ruralidad en singular? ¿cuál es el tipo de ruralidad a la que busca atender Escuela Nueva?

Procurando respuestas a estas preguntas, el presente artículo presenta las raíces del modelo, en la década del 60, en un momento particularmente complejo para la ruralidad colombiana.

Ruralidad en Colombia

A partir del estudio de los censos nacionales, diversos autores han afirmado que Colombia, en las últimas décadas del siglo XX, dejó de ser un país predominantemente rural para convertirse en mayoritariamente urbano. A pesar de que no puede

ser negado el crecimiento urbano y la explosión demográfica que vivió el país a partir de mediados del siglo, definirlo como una nación urbana es no sólo un error demográfico, sino, también, histórico, social y cultural que invisibiliza a los sujetos campesinos.

Las políticas sufrían la influencia de la matriz de la modernidad que internacionalmente dominaba los modelos económicos, los cuales, por razones ambientales, de contexto, cultura e historia, no podían ser aplicados de manera indiscriminada y homogénea en un país como Colombia. Según Salgado Araméndez (2002, p. 12) "[...] eso fue así porque la lógica de la economía supone que los recursos naturales y humanos son sustituibles por el capital y la técnica [...]", lo cual genera invisibilización del sujeto en el campo y las formas en las cuales seguía estando presente.

La representación del país como mayoritariamente urbano, construida por el Estado a través de los censos y los análisis de la población, no correspondía a la realidad nacional de la segunda mitad del siglo XX, reconociendo que las pequeñas concentraciones denominadas urbanas, poseían un bajo nivel poblacional frente a las ciudades y mantenían una relación tan estrecha con la tierra y lo rural (aspectos sociales, culturales y económicos) que no podrían denominarse urbanas. Tal definición demográfica "[...] que caracteriza la distribución espacial de la población [...] mal definida y mal calculada, ha resultado inútil, cuando menos, al momento de definir políticas coherentes y eficaces" (Echeverri, 2014, p. 4)

Según Machado (2009), el esfuerzo por mantener la idea de un país urbano fue la apuesta que, a partir de los años 50, se realizó para el desarrollo, a pesar de eso, gran parte de la población seguía vinculada, de alguna manera, al campo, manteniendo predominancia rural, y los aportes de ese sector al desarrollo nacional continuaban siendo importantes en la esfera del crecimiento, aunque no fueron valorizados adecuadamente.

La historia y la conformación de Colombia están íntimamente relacionadas con la economía rural. A ocupación del territorio, la conformación de sus regiones, su rica red urbana y la estructura económica, industrial y urbana, han dependido esencialmente de la economía del sector rural y han estado alimentadas por procesos originados en el área rural (Echeverri, 1998, p. 30).

Como es señalado por el autor, el campo ha sido protagonista en el desarrollo del país en el transcurso histórico, a pesar de esto, los ideales se centraban en generar una mayor producción sin inversión real en el sector, fortaleciendo los grandes productores y no

la masa campesina. Tal propósito se sustentó posteriormente en el modelo de industrialización y de sustitución de importaciones, que comenzó en los años sesenta, en el cual “[...] la producción agrícola se consideraba como marginal y estaba orientada a la satisfacción de la demanda industrial y urbana” (Pérez & Farah, 2002, p. 15).

Convertir, entonces, a Colombia en una nación moderna implicaba proponer lo industrial y lo urbano como la meta del progreso. Para eso lo agrícola sería también industrial, implementando en el país la llamada Revolución Verde, que trajo tecnología y avances químicos para la agricultura “[...] bajo el criterio de la incapacidad del campesino para innovar” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011, p. 32).

A tal modelo económico se siguió el modelo neoliberal de los años 90, el cual generó la apertura económica que condenó la producción campesina a regirse bajo las mismas lógicas del mercado de los grandes productores, modelo que influenció las otras dimensiones de la ruralidad, que, lejos de solucionar la crisis, profundizó su brechas y problemáticas.

Los modelos económicos anteriores, enmarcados en el ideal modernizador que dominó la segunda mitad del siglo XX, no reconocían el campo como motor de desarrollo, solamente lo hacía con el sector productivo de los grandes terratenientes. Lo rural con su cultura, formas de ser y estar en el mundo, no correspondían a la imagen del pueblo moderno y civilizado, afirmando, entonces, que la urbanización del país era necesaria, “[...] como exigencia para alcanzar una economía con crecimiento aceptable y permanente” (Echeverri, 1998, p. 30). Por eso, entre las metas propuestas por el Estado se encontraba la motivación para la migración rural-urbano, la cual posteriormente tuvo otros motores, como las expulsiones de las tierras y el conflicto armado, generando un fenómeno que afectaba no sólo al campo, sino también a la ciudad, la cual no consiguió absorber, en términos laborales, la masa migratoria, generando miseria y problemáticas sociales, que aún permanecen en lo urbano. Pero, la modernización no implicaba sólo la migración, esta requería de masa en el campo para la gran producción, por lo cual las personas que se quedaron deberían acoplarse a la visión productivista del campo.

Para comprender la realidad rural que se configura durante las últimas décadas del siglo XX (1970 hasta 1990) y las representaciones que sobre ella construyen el Estado y la sociedad es necesario adentrarse en diversas problemáticas sociales y económicas del país que, aunque tienen sus raíces en

la primera mitad del siglo XX, se acentuaron en la segunda mitad del mismo, escenario en el cual nació la Escuela Nueva. Estas problemáticas comienzan con la concentración de la tierra, en donde una pequeña parte de la población es la dueña de grandes cantidades de tierra, fenómeno que dio origen a un conflicto rural, en inicios agrario, pero, posteriormente, también armado. Los estragos de esta guerra se viven, aunque de formas diferentes, en todo el territorio colombiano, sin embargo, sin lugar a dudas su principal víctima ha sido el campesinado.

Como es posible percibir existía una apuesta por modernizar el campo, sin realizar una verdadera inversión en el mismo, lo anterior aunado a la desigualdad y al abandono produjo innumerables resistencias campesinas, visualizadas como amenazas izquierdistas en un contexto mundial de luchas entre los grandes bloques económico-políticos (EEUU-RUSIA), aunque este no sea el foco de análisis del presente artículo, permite establecer claridades sobre el contexto en el cual cobra importancia un modelo como Escuela Nueva, que educa la ruralidad colombiana.

Escuela Nueva es apoyado por diversas agencias internacionales, volviendo sus ojos a la ruralidad, estableciendo así una pedagogía ruralizante, que representaba el campo como un lugar con presencia del Estado, armónico, libre de conflicto y productivo en comunidad, escenario ‘natural’ del campesino y en el cual debía quedarse. Parece contradictoria esta propuesta frente a una apuesta modernizadora del campo, no obstante, responde muy bien a la necesidad de mostrar que el progreso de las políticas capitalistas, también podía llegar al campo y que el Estado estaba ahí para hacer presencia. Esta representación que intentaba ser impuesta, entendida en un momento de resistencia campesina y posibles brotes de rebelión, genera total sentido, y es por ello, que el modelo se hace tan exitoso en toda Colombia, incluso trasciende fronteras y es llevado a otros países.

Este modelo se inspira en la propuesta de la UNESCO denominada Escuela Unitaria, que trabaja con escuelas multigrados, en donde uno o dos profesores atienden todos los grados desde preescolar hasta el grado 5º, utilizando materiales producidos por los maestros para hacer más autónomo el aprendizaje del estudiante, materiales denominados fichas de trabajo. La dificultad presentada por los maestros para elaborar las fichas de trabajo, llevó a los creadores de Escuela Nueva a producir los materiales que entregarían a los docentes. Estos materiales eran homogéneos para todo el país, lo cual implicaría olvidar que en Colombia no hay una ruralidad, sino ruralidades, y

todas poseen características que las hace diferentes, aunque estén enmarcadas en ciertas problemáticas generales como las presentadas anteriormente. Se habla de múltiples ruralidades por las grandes diferencias entre una población y otra, diferencias que son de tipo climático, de suelos, culturales, históricas, etc. Por ello no puede pensarse una propuesta homogénea para la ruralidad.

Características del modelo denominado 'Escuela Nueva'

La Escuela Nueva es un modelo para una escuela multigrado, en donde solo hay uno o máximo tres docentes por centro educativo, encargados de varios grados al mismo tiempo, como ya había sido mencionado. Aunque esta sea la realidad de las escuelas rurales en general, la manera en la cual se estructuró el modelo modificó sustancialmente las formas y materialidades del cotidiano escolar.

Son tres los principios definidores, según los creadores de la metodología del Programa Escuela Nueva, pensados para ser coherentes con lo considerado necesario al campo colombiano. El aprendizaje activo, la promoción flexible y el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad estructuran un sistema que abarca cuatro componentes (capacitación y seguimiento curricular, administrativo y comunitaria) para el cumplimiento de los tres objetivos: “Mejorar cualitativamente la educación básica primaria en el área rural colombiana. Mejorar cuantitativamente este mismo nivel del sistema educativo. Extender la escolaridad hasta completar los cinco grados de educación básica primaria en el área rural [...]” (Colbert & Mogollón, 1987, s.p.).

Los componentes del Programa buscaban articular acciones, dentro y fuera de la escuela, para garantizar la operación en el cotidiano escolar. De acuerdo con Torres (1992), disociar tales componentes sería afectar el conjunto de las estrategias. Por eso se define el Programa como sistema: “[...] la base de este planteamiento es que la mejora en la efectividad educativa requiere cambios en el conjunto y no de innovaciones parciales que pueden perder su potencialidad por la falta de integralidad en su concepción” (Villar, 1996, p. 363).

Es entonces, una propuesta sistémica, en donde todos los componentes juegan un papel importante.

Los instrumentos y estrategias de Escuela Nueva son constituidos como los hilos creadores de tal sistema, estos son: la relación entre capacitación docente, guías de aprendizaje, biblioteca, rincones de aprendizaje, promoción flexible y gobierno escolar, enmarcados en principios de vínculo con la comunidad, aprendizaje activo y mejoramiento del acceso y permanencia en la escuela. Es por eso que,

para comprenderlo, se hace necesario analizar cada uno de esos hilos, pero vinculándolos al tejido mayor.

A pesar de lo anterior, la metodología implicaba una total transformación no sólo en los aspectos prescriptivos e intangibles, la materialidad y espacialidad de la escuela fueron, también, permeados por una nueva manera de concebir lo educativo. La distribución en el espacio del aula de clase y el mobiliario constituyen, también, un aspecto distintivo de la Escuela Nueva, pues los estudiantes fueron reunidos en grupos de trabajo, preferiblemente por grado. Para eso, se hizo necesario tener mesas trapezoidales que podían ser colocadas en diferentes espacios, agruparse y reagruparse. Tal distribución facilitó el trabajo multigradual, vinculándolo directamente a las pedagogías activas. En diferentes lugares de la sala fueron colocados los ‘rincones de aprendizaje’ de cada área. Estos se organizan para las disciplinas de ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana y matemáticas: “Cada área contiene objetos contruidos por los alumnos, o aportados por la comunidad siguiendo las instrucciones de los textos y las sugerencias de los profesores” (Schiefelbein, 1993, p. 23).

Estos son organizados con el fin de que el estudiante “[...] realice la práctica necesaria para inducir el conocimiento, enriquecerlo y afianzarlo a través de la investigación en material impreso (folletos, láminas, fotos, matas, etc.)” (Colbert & Mogollón, 1987, p. 168), y la manipulación de objetos reales.

Determinar cuál insumo pertenece a cual componente, rompe la idea sistémica de la Escuela Nueva, así, por ejemplo, las guías de aprendizaje, la biblioteca escolar, los rincones de aprendizaje y el gobierno escolar se vinculan a la comunidad, además de operar administrativamente el día a día de una escuela en ese modelo. Lo diversos hilos tejidos de componente para componente, dan sentido a la propuesta; a pesar de eso, quedan vacíos estructurales, tanto en el orden conceptual como en el operacional.

Con Escuela Nueva, la escuela campesina es pensada bajo nuevos ángulos, realizando inversiones que buscaban mejorar no sólo el acceso, sino, también, la permanencia, a través de un currículo que reconociera su diferencia en comparación con la urbana, y propusiera alternativas metodológicas para dar cuenta de las particularidades.

Dadas las características de la estructuración del currículo de Escuela Nueva, los instrumentos de enseñanza-aprendizaje adquieren una importancia fundamental para su comprensión. Dentro de ellos,

uno gana mayor destaque, y cuyo poder de impacto es superior a los demás, las guías de aprendizaje. Estas se constituyen en la columna vertebral del currículo, presentando implícitamente percepciones e intereses frente a la formación de la ruralidad.

La guía como centro gravitacional en el proceso educativo

La guía de aprendizaje en la Escuela Nueva, podría definirse como un manual de presencia permanente. Tal como se coloca en el subtítulo del presente ítem, los guías son el centro gravitacional alrededor del cual orbitan, no sólo los otros objetos y materiales, sino, también, los sujetos del proceso educativo.

Se comprenden, entonces, las guías de aprendizaje como un tipo de manual escolar, según Choppin (2004) existen una gran variedad de términos utilizados para designar los manuales escolares, que, generalmente, designan lo mismo, pero, cuando él se refiere a la palabra lo hace, reconociéndolo como manual, pero con una característica adicional y es su carácter instruccional. Escolano Benito (2001) hace referencia a los 'libros-guías', al definir diferentes categorías de manuales escolares:

[...] un modelo al que se adscriben todos los que se anuncian como manual, curso, programa, método o simplemente libro (de). Este tipo de manual se caracteriza por constituir el 'texto' que ha de seguir el maestro, en sus contenidos didácticos, para desarrollar la actividad docente. También puede ser el texto que ha de cumplimentar el alumno para cubrir todos los requerimientos de un curso o disciplina incluidos los exámenes. (Escolano Benito, 2001, p. 20, grifo do autor)

La definición que ofrece el autor trae luces para entender el nombre que originalmente se dio a las guías, pues, al denominarlas como un texto por 'cumplimentar', es decir, llenar o ejecutar para alcanzar los objetivos de un determinado curso, coloca una de las características fundamentales y estructurales en el programa: que el estudiante realice las actividades dependiendo de su propio ritmo, cumpliendo requerimientos por grado, lo que posibilita que acontezca la promoción flexible, la cual permite avanzar entre grados sin limitación de tiempo, solo definida por el avance delante del currículo establecido por la guía. Tal categoría podría mostrar el carácter conductista de la propuesta metodológica inscrita en los materiales didácticos de la Escuela Nueva.

De la forma como fueron estructuradas las guías, además de las evidencias etnográficas levantadas por Parra Sandoval (1996), una característica se hace

visible: ellas son el elemento sobre el cual se ampara metodológicamente la propuesta.

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

Las guías son compuestas de varios fascículos, por grado y cada uno de ellos contienen dos o tres unidades, en cada una de estas unidades se desarrolla una guía con un objetivo específico. La palabra guía es adoptado como el término más conocido para designar el material en general, pero se refiere a las subdivisiones de cada fascículo.

Las impresiones, en general, son bastantes precarias para la época. Las formas tipográficas, los colores, el tipo de papel, la calidad de la encuadernación y la construcción del contenido, evidencian el posible descuido con que fueron producidos, lo cual parece contradictorio con el interés que el Programa estaba suscitando en el país, pero muestra un proceso que, a pesar de tener más de una década de implementación, estaba en proceso de aprendizaje en el campo de la producción de libros didácticos. Además de eso, se hacía importante mostrar que el Programa era viable económicamente para mantenerse en el tiempo y con buenas inversiones.

Las guías poseen una forma para el fácil manejo y utilización en el salón de clases, pero en algunas ocasiones no son muy legibles. El hecho de que los niños permanezcan gran parte del tiempo escolar leyéndolas y desarrollando sus actividades, hace que las características de inteligibilidad sean más latentes. En las observaciones del profesor Parra Sandoval et al. (1996), uno de los problemas de las guías era precisamente que los estudiantes consideraban la lectura muy pesada:

[...] hay momentos en que los niños se sienten cansados, manifiestan que no quieren trabajar, que están aburridos, que no quieren seguir trabajando con las guías (Parra Sandoval et al., 1996, p. 316).

[...] usted llega a una escuela Nueva y hay 7 niños en cada mesita sentados, muertos de aburrimiento con una guía ahí, que ni se atreven a salir al patio. (Parra Sandoval et al., 1996, p. 333)

[...] hay momentos en que nos aburrimos con las guías, queremos que el profesor nos explique, a veces uno viene con flojera y no entiende las guías cuando uno viene cansado, queremos que nos expliquen y no escribir, que nos dicte [...] (Parra Sandoval et al., 1996, p. 73)

Tal inconveniente debe tener relación con aspectos tipográficos, pero, sus causas pueden ir más allá, por ejemplo, el hecho de permanecer durante toda la jornada de estudios de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y español frente a una guía. La actitud de aburrición es, quizás, una de las formas de resistencia al modelo ingresante.

A partir de la idea, podemos percibir que las guías se presentan como la carta de navegación, como el núcleo de la Escuela Nueva, como reguladoras de las prácticas y las relaciones con los otros materiales didácticos, con el profesor y con los miembros de la comunidad.

Las guías de aprendizaje utilizadas como corpus para la realización del análisis son del área de ciencias sociales desde el grado 2º hasta el grado 5º, en total 11 textos. Estas guías fueron editadas e impresas en el final del año 1987 y reimprimadas en el año de 1989, momento en cual Escuela Nueva hacía presencia en todo el país. Pensar en el área de ciencias sociales como lugar de análisis, tiene que ver con las posibilidades que los discursos escolares de esta área ofrecen para la comprensión de las representaciones de ruralidad que pretendían vehicularse.

Analizar las guías de aprendizaje en el modelo de Escuela Nueva, excede la idea que se tiene de manual escolar en una escuela tradicional. Un ejemplo de ello es la relación entre la guía y el profesor ya que él está descrito de manera explícita e implícita como un elemento subordinado a lo que determine la guía. En la escuela tradicional, la utilización del manual escolar tiene la mediación del profesor, sin embargo, tal como está en la Escuela Nueva, es la guía quien hace la mediación entre este y el estudiante. El estudiante tiene contacto con el material y a partir de la prescripción de este es que se relaciona con el profesor:

Pedimos al profesor orientación sobre cómo organizar, dentro de nuestro gobierno escolar, un comité para el cuidado de los animales (Jérez & Colbert, 1989b, p. 18).

Con ayuda del profesor, averiguamos qué labor realizan las instituciones que nos mencionaron las personas entrevistadas (a quienes hicimos las preguntas) en desarrollo de la actividad 1 (Jérez & Colbert, 1989b, p. 47)

LA PROFESORA DE FRANCISCO

Francisco le está contando a su papá que él está muy contento en la Escuela Nueva. Le ha ido muy bien y ha aprendido muchas cosas. En ese momento llega un tío y le hace la siguiente pregunta: -¿Qué tal es su profesora? Francisco responde: - Muy buena. Nos trata muy bien y le

gusta que le tengamos confianza. En el desarrollo de las clases no nos hace dictados. Ella es orientadora. Es decir, nos ayuda a entender las guías, a resolver problemas y nos corrige cuando cometemos algún error. Cuando nosotros tenemos dificultades, le preguntamos a ella, quien de inmediato nos ayuda. El papá y el tío de Francisco se fueron contentos. Después contaron a sus amigos que la profesora de Escuela Nueva era muy buena orientadora (Jérez & Colbert, 1989a, p. 42).

Estas citas son algunos ejemplos de las prescripciones frente al actuar del profesor en la Escuela Nueva, él está al servicio de la guía, a través de ella interviene en los procesos de aprendizaje, realiza las evaluaciones, determina el progreso del estudiante y establece su promoción al siguiente grado.

Es importante mencionar que las aulas multigrado exigen materiales auxiliares para el profesor, pero la crítica es la configuración de la guía como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay aspectos de la práctica pedagógica cotidiana que seguramente huyen a las prescripciones en las cuales el profesor determina la dinámica del aula; a pesar de ello, si fuese analizada la labor docente, planteada en la propuesta, queda poco espacio para la autonomía. Se debe considerar, como afirma Choppin (2002, p. 18), que el libro didáctico también es “[...] un instrumento indisoluble del empleo para el cual fue creado (o del empleo que de él se haya hecho)”

El presente artículo inicia con la caracterización histórica y social en la cual nace Escuela Nueva en Colombia, por lo tanto es importante analizar las formas en las cuales dicho contexto es presentado en las guías de aprendizaje.

El espacio rural debe ser apropiado, según los contenidos de las guías, a partir de la producción agrícola. Uno de los aspectos más relevantes en el análisis sobre la creación del espacio rural es su nivel colectivo, pues los campesinos establecen relaciones con la comunidad, interviniendo en el espacio común, transformando lugares agrestes en espacios habitables, revelado en la siguiente narración:

El gran tesoro

Había una llanura llena de selva, con quebradas, pantanos y un río muy torrencioso. Hasta allí llegaron diez hombres y diez mujeres con sus niños. El jefe observó el paisaje y dijo: -Es un paisaje natural muy difícil. Hasta aquí no había llegado ningún hombre. Si queremos quedarnos aquí, tenemos que transformar este paisaje natural.

- ¿Con qué? -preguntó una mujer. -Con un gran tesoro -dijo el jefe-. ¡Con este gran tesoro que es nuestro trabajo! Todos sonrieron y empezaron a

cambiar el paisaje natural con su trabajo. Tumbaron unos árboles, sembraron otros, cultivaron y construyeron casas. Hicieron caminos y puentes. Fabricaron canoas para transportarse por el río y hornos para hacer pan. Es decir, con su trabajo convirtieron el paisaje natural en un paisaje cultural, útil y bonito (Jérez & Colbert, 1989b, p. 6-5).

Esta citación es esclarecedora al volver a las características mencionadas en el inicio del presente texto. La realidad campesina está enmarcada en una lucha por la tenencia de la tierra, la cual obligó a muchos campesinos a ampliar las fronteras agrícolas. Una iniciativa que lejos de alterar los órdenes en la tenencia de la tierra a favor del campesinado, lo llevó a poblar lugares sin ninguna presencia o infraestructura por parte del Estado. El objetivo de este texto no es analizar la historia de la configuración de los espacios campesinos, sin embargo, es importante comprender este contexto, para analizar los contenidos vehiculados por las guías y el entorno en el cual tenían sentido dichos contenidos.

Así como la representación sobre el espacio rural, es importante realizar un análisis a la representación del sujeto campesino inscrita en las guías de aprendizaje. A partir de la lectura de estas, se percibe que el ser campesino aparece como un hecho dado naturalmente, una vez que se nace campesino, se mantiene como tal, se circunscribe a una manera particular de habitar el mundo, en el cual el trabajo agropecuario es una de las marcas más importantes, ya que la relación con el espacio se teje por medio de la productividad de la tierra, fortaleciendo las relaciones comunitarias y las tradiciones culturales (formas particulares de vestir, comidas, fiestas, creencias).

En cada una de los grados, varias unidades abordan el tema del trabajo agropecuario, pues este se constituye en la conexión con el desarrollo del país, pero, como ya había sido apuntado, esa representación no solo se construye por medio de los contenidos explícitos, sino, también, a través de los implícitos, una vez que el telón de fondo de todas las temáticas es el campesino y su relación con el espacio.

El ser campesino tiene una vinculación con el ser ciudadano de una manera diferente de aquella que establece el sujeto urbano, pues, en el campo, la comunidad cumple un papel fundamental de representación y organización colectiva, que termina por cumplir el papel del Estado.

Lo anterior posibilita ver representaciones frente a la ruralidad que formaron parte del contenido escolar de las escuelas campesinas colombianas. Teniendo en cuenta que el modelo hacía presencia

en todo el país, su análisis desde el origen, en un contexto tan complejo como el colombiano de segunda mitad del siglo XX, cobra mayor relevancia.

Consideraciones finales

En la segunda mitad del siglo XX, a partir de una nueva mirada para la educación rural, América latina y, específicamente Colombia, vivió una ola de pedagogías ruralizantes, que con diferentes objetivos y diversas propuestas comenzaron a pensar el campo de una manera diferenciada del escenario urbano.

La mirada predominantemente económica frente a la ruralidad colombiana creó un discurso sobre ella como un escenario meramente agrícola, necesitado de una educación básica y práctica que posibilitase la inserción del campesino en las lógicas productivistas del mercado. La formulación de políticas, a partir de esas percepciones, niega la complejidad del campo y es fruto de un desinterés histórico por lo rural como realidad social. La educación es evidencia de eso.

La escuela Nueva es coherente con la idea que comenzaba a surgir sobre la escuela rural, una escuela que ofrecía la posibilidad de ampliar la cobertura y la oferta educativa básica primaria, no significando una inversión mayor; una escuela que se reconociera como perteneciente al contexto rural y se propusiera educar el campesino. Así, el currículo ofrecido consideraba lo rural como una realidad uniforme.

Las orientaciones para la práctica pedagógica, hechas a través de las guías de aprendizaje, se presentaban coherentes con la vida campesina, priorizando la práctica, el aprendizaje por la experiencia, el conocimiento del entorno próximo, buscando mejorar las capacidades para el trabajo en el campo, pues la relación creada con ese discurso era que, con el aumento de la educación (de ese tipo), se crearía un aumento de la productividad y de la fuerza del trabajo.

En conclusión es posible percibir como las guías de aprendizaje dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinan las posibilidades de prácticas y establecen relaciones entre los sujetos, este hecho las configura como un elemento fundamental en la comprensión de la cultura escolar de la Escuela Nueva, sin embargo abre la pregunta por la recepción de dichas orientaciones, lo que daría pie a múltiples y nuevas reflexiones alrededor de las prácticas pedagógicas en escuelas bajo este modelo.

Referencias

Choppin, A. (2002). O Historiador e o livro escolar. *Revista de História da Educação*, 6(11), 5-24.

- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação & Pesquisa*, 30(3), 549-566.
- Colbert, V., & Mogollón, O. (1987). *Hacia una Escuela Nueva*. Colombia, CO: Ministerio de Educación Nacional.
- Echeverri, R. (1998). *Colombia en transición. De la crisis a la convivencia: una visión desde lo rural*. Bogotá, CO: IICA en coedición con TM Editores.
- Echeverri, R. (2014). *Mitos en torno al medio rural colombiano*. Recuperado de http://misionrural.net/publicaciones/articulos/MITOS_EN_TORNO_AL_MEDIO_RURAL_COLOMBIANO.pdf
- Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach (Org.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (p. 35-46). Madrid, ES: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jérez, E., & Colbert, V. (1989a). *Guía de aprendizaje de Ciencias Sociales* (2a ed., 2º grado, Unidades 1-8). Bogotá, CO: Ministerio de Educación Nacional.
- Jérez, E., & Colbert, V. (1989b). *Guía de aprendizaje de Ciencias Sociales* (2a ed., 3º grado, Unidades 1-9). Bogotá, CO: Ministerio de Educación Nacional.
- Machado, A. (2009). *La reforma rural una deuda social y política*. Bogotá, CO: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.cid.unal.edu.co/cidnews/archivos/ReformaRural.pdf>.
- Parra Sandoval, R., Castañeda Bernal, E., Panesso Ardila, J., Parra Sandoral, F., & Vera Gil, C. A. (1996). *La escuela nueva*. Bogotá, CO: Plaza & Janes.
- Pérez E., & Farah M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, 49(1), p. 9-27.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Bogotá, CO: INDH PNUD.
- Salgado Araméndez, C. (2002). Los campesinos imaginados. *Cuadernos Tierra y Justicia*, 1(6), 3-36.
- Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la Escuela del Siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago, CH: Unesco-Unicef.
- Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Revista Perspectivas*, 1(4), 549-558.
- Villar, R. (1996). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 1(14-15), 357-382.

Received on September 27, 2017.

Accepted on January 18, 2018.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Sara Evelin Urrea Quintero: Licenciatura em Gestão Educativa pela Universidade de San Buenaventura - USB (2011). Mestra do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/IE/UFMT pelo Convenio Organização dos Estados Americanos (OEA) Grupo COIMBRA. Doutoranda do programa de Pós-graduação Doutorado Latino-americano da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: saraurrea0718@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3152-7417>

Elizabeth Figueiredo de Sá: É Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Participou do estágio de doutoramento na Universidade do Porto (2004). Em 2009 concluiu o pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP e em 2018 concluiu o pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia. É coordenadora do grupo de Pesquisa História da Educação e Memória - GEM-IE-UFMT; e pesquisadora na área da História da Educação do NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação da FEUSP. Atua como professora adjunta no Instituto de Educação e no Programa de Pós-graduação da UFMT. Autora de livros e artigos na área de História da Educação.

E-mail: elizabethfsa1@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5861-7535>

NOTA:

Sara Evelin Urrea Quintero e Elizabeth Figueiredo de Sá foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.