

LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL. DE POSICIONES Y PERSPECTIVAS

Ana María Cadavid Rojas

Licenciada en Educación primaria de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo ancadavid@udem.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7021-0279>

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo fernanda.acosta@udea.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4528-2318>

Andrés Klaus Runge Peña

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). E-Mail: andres.runge@udea.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

RESUMEN

Este escrito tiene como propósito presentar el estado de la discusión sobre las comprensiones académicas que se han realizado sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos. Para lograr tal propósito, fueron dos las preguntas que acompañaron este recorrido I. ¿Cuán vigente es la reflexión académica por la educación primaria rural? II. ¿Cuáles son las características de la oferta educativa para ruralidad?. Esta revisión permitió generar algunas tendencias donde confluyen las reflexiones de los distintos países, lo que posibilita pensar que la educación rural tiene puntos de encuentro importantes para ser considerados en los análisis actuales, sin desconocer la pertinencia de las particularidades que pueden ser tomadas como modos propios de la educación - en este caso-institucionalizada. Las tendencias que referenciamos son: Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos; Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva y la Escuela Multigrado; Las experiencias de modelo Escuela Nueva en la Educación Rural; La formación de maestros para los contextos rurales; Los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria, y finalizamos con algunas consideraciones donde presentamos posibles líneas de indagación que contribuyan a seguir pensando los retos y desafíos que están en juego en la educación propuesta para los contextos rurales.

Palabras clave: Educación en contextos rurales. Escuela multigrado. Modelo new school. Formación de maestros.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA RURAL. DE POSIÇÕES E PERSPECTIVAS

RESUMO

Este artigo pretende apresentar o estado da discussão sobre os entendimentos acadêmicos que foram feitos sobre educação rural, escola multigraduada, o modelo da Nova Escola na América Latina, Espanha, México, EUA e alguns países europeus. Para atingir esse objetivo, duas perguntas acompanharam essa jornada I. Qual é a eficácia da reflexão acadêmica sobre o ensino primário rural? II Quais são as características da oferta educacional para a ruralidade? Essa revisão permitiu gerar algumas tendências onde convergem as reflexões dos diferentes países, o que possibilita pensar que a educação rural possui importantes pontos de encontro a serem considerados nas análises atuais, sem desconsiderar a relevância das particularidades que podem ser tomadas como seus próprios modos. da educação - neste caso - institucionalizada. As tendências a que nos referimos são: relações entre escola rural, desenvolvimento econômico e contextos; Reflexões sobre educação rural: o modelo da Nova Escola e a Escola Multigrades; As experiências do modelo da Nova Escola em Educação Rural; Formação de professores para contextos rurais; Os discursos e projetos de organizações internacionais

e nacionais sobre educação rural - educação primária, e concluímos com algumas considerações, onde apresentamos possíveis linhas de pesquisa que contribuem para continuar pensando sobre os desafios e desafios que estão em jogo na educação proposta para os contextos rural.

Palavras-chave: Educação em contextos rurais. Escola multigrades. Modelo New School. Treinamento de professores.

RURAL PRIMARY EDUCATION. OF POSITIONS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This paper is intended to present the state of the discussion about the academic understandings that have been made about rural education, multigrade school, the New School model in Latin America, Spain, Mexico, USA and some European countries. To achieve this purpose, there were two questions that accompanied this journey I. How effective is the academic reflection on rural primary education? II. What are the characteristics of the educational offer for rurality? This review allowed to generate some tendencies where the reflections of the different countries converge, which makes it possible to think that rural education has important meeting points to be considered in the current analyzes, without ignoring the relevance of the particularities that can be taken as their own modes. of education - in this case - institutionalized. The trends we refer to are: Relations between rural school, economic development and contexts; Reflections on rural education: the New School model and the Multigrade School; The experiences of the New School model in Rural Education; Teacher training for rural contexts; The speeches and projects of international and national organizations regarding rural education - primary education, and we conclude with some considerations where we present possible lines of inquiry that contribute to continue thinking about the challenges and challenges that are at stake in the proposed education for the contexts rural.

Keywords: Education in rural contexts. Multigrade school. New School model. Teacher training.

INTRODUCCIÓN

En el marco del estudio de maestría *Sentidos que se construyen sobre las imágenes presentes en las Guías de Aprendizaje de preescolar del modelo Escuela Nueva* y de doctorado *Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular*, presentamos este trabajo donde exploramos algunas investigaciones, trabajos de reflexión, informes de organizaciones nacionales e internacionales que se han gestado en los últimos años y que han buscado avanzar en las comprensiones sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos. Durante este recorrido, una de las preguntas que sintetiza el alcance de esta revisión frente al objeto de estudio es ¿Cuán vigente es la reflexión académica por la educación primaria rural? ¿Cuáles son las características de la oferta educativa para ruralidad?

El cúmulo de producción académica se organizó en cuatro apartados. Los tres primeros corresponden a categorías construidas y que pueden ser consideradas tendencias en el marco de la producción a propósito de la educación en contextos rurales. La primera referida a las relaciones existentes entre la escuela rural, los discursos de desarrollo y los

vínculos con la comunidad; la segunda, describe investigaciones realizadas sobre el modelo Escuela Nueva y el lugar de los profesores para la escuela rural; y por último, en la tercera tendencia se analiza el discurso oficial frente al tema de la educación rural y el modelo Escuela Nueva. En el último aparato se exponen algunos interrogantes y horizontes de reflexión para posteriores análisis.

Relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos.

Son distintos los estudios que refieren a la necesaria relación entre la educación rural y el desarrollo de los territorios. En el caso de Colombia, Pérez y Farah, (2002) señalan cómo ante la precariedad de los contextos rurales se proponen mejoras mediante la educación para que dichos territorios se transformen y se adecuen a los parámetros del paradigma productivo. La educación básica rural en estos escenarios ha centrado su atención en incorporar la llamada modernización del sistema, proponiendo una educación técnica para el mejoramiento de la producción económica, derivando así una transformación de las condiciones de vida. No obstante, estas posturas afirmativas que conectan productividad con repercusiones favorables en las condiciones de vida sufren advertencias como la realizada por Rivera (2015), quien avisa que la racionalidad moderna se ha incorporado en lo rural sin conocimiento de las particularidades de las comunidades, desdibujando o homogenizando así el plural mundo rural.

Por esta vía que pone en tensión la educación técnica destinada para el territorio rural, Serrano (2007) analiza las políticas públicas en Colombia para la educación rural, desde las propuestas de la administración de V. Barco (1986-1990) hasta el primer mandato de A. Uribe (2002-2006). Problematisa cómo la lógica neoliberal ha justificado la necesidad de mejorar la calidad de la educación en lo rural desde la idea de desarrollo económico. En este sentido, el estudio muestra cómo en los distintos planes de desarrollo del periodo estudiado en Colombia, la preocupación por la educación rural estuvo presente, pero algunas experiencias significativas (como el caso de la implementación del modelo Escuela Nueva en el Eje Cafetero) no han impactado ni solucionado de manera significativa el tema de la calidad de la educación en la primaria en los contextos rurales.

Es así que, la llamada lógica neoliberal y globalizadora ha invisibilizado las dinámicas rurales y se ha establecido sin diálogo, concibiendo lo rural como atrasado, ineficaz e ineficiente. No obstante, estas líneas de pesquisa no solo se circunscriben a Colombia. Ampliando el campo de estudios a nivel internacional, de acuerdo a los resultados de reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado en Uruguay durante 2009 y 2010,

realizadas con docentes de escuelas rurales, Santos (2011) problematiza el hecho que la escuela rural ha actuado como dispositivo de urbanización cultural, y no como institución que valore y resignifique la cultura rural. Además, los contenidos y métodos de enseñanza propuestos este modo de escolarización están pensados desde las lógicas de las escuelas urbanas.

Por su parte, Boix (2003) y Bustos (2011) en defensa de la escuela rural, ponen de manifiesto en su estudio sobre las escuelas multigrado en España la potencia que tiene la educación rural para la preservación de la identidad cultural de las comunidades. Argumentan como la escuela rural es uno de los pocos espacios aún vigentes que tiene el desafío de visibilizar las voces silenciadas y las culturas ocultadas, comprendidas como formas de vida, concepciones del mundo o visiones que no han estado presentes o que han sido invisibles

En esta dirección de trabajo, donde la cultura y local tiene gran importancia, encontramos los trabajos de Gallardo y Sepúlveda (2011), Amiguiño (2011) y Mejía (2001). Estos autores posicionan la escuela como escenario necesario para la resistencia cultural, gracias a la recuperación y conservación de las tradiciones como parte de la cotidianidad escolar. Desde estas posturas, se trabaja para que la escuela esté en diálogo con la comunidad, profundice en el conocimiento de la historia de los pueblos, las costumbres, los saberes y las formas de interacción y de relacionarse. La escuela comprendida como institución, debe ser reinventada en los contextos rurales de manera que dialogue con los saberes locales y el vínculo con la comunidad se haga visible en la construcción de una relación profunda entre los sujetos escolares y los demás actores sociales (Rivera, 2015).

No obstante, no todas las perspectivas van en la defensa de la preservación de las particularidades de los contextos rurales. La propuesta de Lozano (2012) que buscó analizar y reflexionar sobre los procesos de desarrollo rural y local aplicados en la actualidad en Colombia para la educación básica y media se retoman conceptos claves tales como la categoría de campesino, desde Rogers y Svenning, para quienes el concepto recoge a los “productores de agricultura de subsistencia y habitantes rurales tradicionales que raras veces son completamente autosuficientes... son agricultores que se ocupan en gran parte (pero no necesariamente en su totalidad) en la producción de subsistencia.” (1973, p. 30-31); concepción que para el autor entra en diálogo con la tendencia de la nueva ruralidad y el desarrollo del proceso de globalización ha permitido el acercamiento de lo rural y urbano para la estructuración de ofertas educativas pertinentes, es decir, con capacidad de ofrecer

respuestas a las necesidades de la sociedad y de producir conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad y al progreso de la población.

Ese mismo trabajo (Lozano, 2012), al concebir lo rural no como territorio aislado, referido a la vereda o al pequeño municipio, sino entendido como territorialidad específica en relación con un territorio mayor en el cual está incluido el municipio, el departamento, la región, el país y, aun, el mundo, con el que se está en permanente interacción (Lozano, 2012, p, 127), posibilita pensar la escuela rural e incluir en los análisis, asuntos como la participación de los actores sociales rurales en los procesos sociales, la equidad de género y la formulación de proyectos de desarrollo.

De manera general, la revisión de la literatura que trabaja por conocer las relaciones entre la escuela rural, el desarrollo económico y los contextos posibilita identificar distintas miradas frente al desarrollo rural en Colombia y en América Latina. Por ejemplo, los estudios de Pérez y Farah (2002) enfatizan en la necesidad de concebir lo rural más allá de lo agrario, visibilizando la gran diversidad de actividades que se desarrollan en los sectores rurales, tales como la agricultura, la industria pequeña y mediana, el comercio, el servicios, la ganadería, la pesca, la minería, el turismo y la extracción de recursos naturales. Desde esta concepción de desarrollo rural que no se sitúa solo en lo agro, se propone la construcción de programas y proyectos educativos desde la diversidad y el reconocimiento de lo propio en cada región.

Los autores antes mencionados nos presentan un breve panorama de las relaciones existentes entre la educación rural, el desarrollo social y económico de los territorios. Los trabajos aquí referenciados exponen dos grandes tendencias en el desarrollo de lo rural, una tendencia referida a la necesidad de transformar lo rural de acuerdo a las necesidades de progreso económico, donde las posturas y miradas urbanas cobran privilegio en la construcción de proyectos y propuestas educativas, las cuales son problematizadas por su desarticulación con los contextos y por el no reconocimiento de los saberes y experiencias locales. La otra tendencia, desde el enfoque de nuevas ruralidades, concibe lo rural desde el reconocimiento de la identidad propia, con prácticas y saberes que necesariamente requieren ser rescatados. La escuela como escenario de formación política, cultural y económica es clave para el reconocimiento de lo propio en los contextos rurales. Se trata de posicionar los contextos rurales desde el reconocimiento de lo propio en diálogo con las comunidades, de manera que ayude a resistir las estrategias homogenizantes que buscan abolir el lenguaje, las costumbres, el saber, las relaciones y cosmovisiones de las culturas autóctonas rurales.

Por su parte, el trabajo realizado por Santos (2017) en Uruguay, recoge un amplio número de producción académica, proponiendo el contraste entre el abandono de los territorios rurales por parte de la población, y el aumento de estudios e investigaciones que ven lo rural como un objeto importante de estudio. En este marco de reflexiones, precisa que, en el contexto uruguayo, la escuela rural estuvo muy de la mano con la comunidad, las familias, el entorno y la sociedad rural alrededor de los años 40', generando conceptos, productos y fundamentos que estuvieron presentes en la estructura curricular hasta el 2008. Además, señala el autor que "la escuela era la única institución pública, la única presencia del Estado, ubicada en el marco de esa conformación social con tantos problemas e identificada en ese momento con tantas realidades a lo largo y ancho del país" (Santos, 2017,p.6), y, considerando los avatares contemporáneos, el concepto de ruralidad debe ser abordado desde multiplicidad de enfoques, requiriendo el plural ruralidades. Finaliza este trabajo mostrando el estado de las infancias en el contexto rural del Cono Sur, su vinculación a la educación institucionalizada y los desafíos de la formación de maestros para esta población en tales escenarios.

Por su parte, en el Estado de Bahía en Brasil, la discusión sobre la educación en el medio rural ha estado presente por parte de investigadores como es el caso De Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho 2011) quienes problematizan el hecho que las zonas rurales continúan presentando bajos indicadores educativos y que dichas áreas han sido excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial. Los autores presentan como resultado de investigación la comprensión de cómo se produce la articulación entre sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales. Para ello, estudian mediante la investigación cualitativa, con metodología de historias de vida las representaciones de los profesores frente a su relación "con el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (docentes y alumnos) y el propio hecho de la escuela unitaria" (De Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho, 2011, p.135). El trabajo finaliza planteando la necesidad de continuar realizando investigaciones que indaguen por la cotidianidad de las aulas unitarias a partir de los saberes de los maestros y así impactar las políticas educativas.

Reflexiones a propósito de la educación rural: el modelo Escuela Nueva y la Escuela Multigrado

Encontramos en artículos de reflexión, opinión o de divulgación alusiones que exaltan la importancia de la implementación de modelos para la educación primaria rural. Se hace referencia aquí al modelo Escuela Nueva, Aulas plurigrados, Escuelas Multigrado, Aulas Unitarias con el propósito de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural, dadas las múltiples referencias que resaltan su impacto en la década de los ochenta y noventa por los índices de cobertura. Para el caso del modelo Escuela Nueva es común encontrar referencias del modelo Escuela Nueva desde datos históricos de su construcción e implementación, así como de evaluaciones realizadas por asesores internacionales que visibilizan la importancia del este y su potencia para ser replicado en otros países y no solo en Colombia.

No obstante, los análisis y conceptualizaciones sobre el modelo Escuela Nueva desde investigaciones y producción de conocimiento por parte de académicos pareciera no ser abundante, sobre todo en la última década. Son pocas las investigaciones, en las cuales se presenten comprensiones de lo que ha pasado con el modelo en las escuelas rurales y cómo dicho modelo se ha pensado, apropiado o resignificado por los maestros y estudiantes en la cotidianidad escolar. Parece que el modelo se convierte en pretexto y en contexto para pensar sus componentes de manera fragmentada y, sobretodo, se han visibilizado el componente curricular y sus materiales: Guías de Aprendizaje

Entre las investigaciones que se preguntan por la educación rural, el quehacer docente y la puesta en marcha del modelo Escuela Nueva es común encontrar señalamientos frente a los problemas de la educación rural, tales como: la inequidad, la baja cobertura y la baja calidad de la educación, lo que se evidencia en altas tasas de repitencia y de abandono escolar (Schiefelbein, 1993, Corvalán, 2006, López, 2006). Asimismo, el alto número de estudiantes en extraedad, las condiciones adversas como lejanía, pobreza, conflicto armado y anacronismo cultural, son señalados como problemáticas presentes en el trabajo de los docentes y el de los estudiantes. Precisamente, es el trabajo de Suárez y Parra (2015), quienes con el propósito de conocer el modelo de Escuela Nueva¹, bajo el enfoque hermenéutico y estudio de caso, implementando técnicas de entrevistas en profundidad, observación no participante, revisión de documentos, cuadernos de notas y diario de investigación, centran el análisis del modelo de Escuela Nueva en el estudio de sus cuatro componentes: capacitación docente, currículo, comunidad y gestión administrativa. Los resultados de la investigación

¹ Referente clave en la educación Colombiana

evidencian algunas problemáticas de la escuela rural bajo la metodología de Escuela Nueva en cada uno de los componentes. Para el caso de la capacitación docente, uno de los problemas señalados por los profesores participantes de la investigación es la poca capacitación que recibieron en relación a los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta, lo que dificulta la comprensión por parte de los profesores del modelo, el adecuado uso de los materiales dispuestos para la enseñanza y en general la puesta en marcha del modelo. Por su parte, frente al componente de currículo, central en la propuesta de Escuela Nueva en Colombia, los profesores problematizan la pertinencia de las Guías de Aprendizaje, elaboradas hace más de 20 años. Para ellos, las Guías resultan ser descontextualizadas (no conocen el contexto ni los niños) e incompletas, por no dialogar con los lineamientos, estándares y competencias curriculares .

Las Guías de Aprendizaje, al tener un lugar importante en el modelo Escuela Nueva, empiezan a ser materiales curriculares que movilizan la producción académica en los últimos años. Henao, Rivera y Correa (2014) analizan las Guías de Aprendizaje de ciencias naturales, bajo el paradigma cualitativo interpretativo. Para ello, profundizan en las Guías desde los enunciados e imágenes presentes en ellas en relación con los retos de la educación en ciencias naturales. El trabajo problematiza el hecho que las Guías presentan una visión de ciencias, de enseñanza y aprendizaje que no dialoga con los desarrollos investigativos del campo de la educación en ciencias. Además, al ser construidas por expertos, se presentan como currículo prescrito para ser reproducido por los maestros. El trabajo concluye enunciando la necesidad de revisar críticamente las Guías desde el diálogo con los profesores y desde una comprensión crítica de los materiales de autoinstrucción del programa Escuela Nueva por parte de los maestros e investigadores.

También se reconoce un grupo de investigadores que han enfocado su trabajo en la elaboración de nuevos materiales curriculares con base en la estructura de las Guías de Aprendizaje del modelo Escuela Nueva. Encontramos el trabajo de Herrera (2015), quién diseñó, implementó y evaluó las guías de laboratorio de química usando extractos vegetales tomados de plantas de la región, como estrategia para la enseñanza de los conceptos ácido-base en estudiantes de grado décimo. El autor de estas Guías considera que la Pedagogía Activa que sustenta el diseño de los materiales de uso escolar del modelo Escuela Nueva favorece que los educandos puedan ir adquiriendo la capacidad de autogestionar su propio conocimiento a través de la autonomía didáctica, del trabajo independiente y del trabajo

grupar que possibilita este recurso. Herrera (2015) tomó como referencia componentes de las guías de Escuela Nueva como las “Vivencias; Fundamentación científica; Experimentación; Aplicación y complementación; las cuales presentan un formato dinámico que motiva su creatividad y despierta su espíritu investigador y exploratorio, conduciendo hacia nuevos hallazgos” (p.30)

En este mismo sentido, Moreno (2014) propuso Guías Interactivas como estrategia para la enseñanza aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en el grado décimo. Para lograr tal finalidad, el docente retoma la estructura de las Guías de Escuela Nueva, pero en este caso, subraya el informe de investigación, se distanció de implementar las actividades interactivas que son reconocidas como un componente constitutivo del material, y más bien se valió de los mismos momentos propuestos por Herrera (2015) -Vivencias, Fundamentación científica, Experimentación, Aplicación y complementación- para el diseño del nuevo recurso. Este trabajo generó una serie de cuatro materiales curriculares en formato digital teniendo como principio de implementación que los estudiantes tuvieran acceso a él dentro y fuera del aula mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El informe concluye mencionando que “El uso de las TIC facilita el proceso enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica y hace que los estudiantes sean menos indiferentes en las clases de química, pues los ambientes virtuales generan en ellos otras expectativas” (Herrera, 2015, p.74).

Al igual que Moreno (2014), encontramos que González (2013) intenciona su estudio al mejoramiento del proceso de enseñanza de la geometría en el grado octavo. El investigador realiza la construcción y aplicación de un Módulo Educativo Computarizado (MEC) basado en el modelo pedagógico de Escuela Nueva. Lo particular de este caso es que el autor parte del presupuesto en el que sostiene que cuando los módulos o Guías de Aprendizaje no responden a las necesidades escolares y no aseguran la obtención de logros, es necesario realizar adaptaciones o pensar en la creación de nuevas Guías, viendo en los MEC una posibilidad de innovación educativa que responde a las complejidades del aprendizaje de la geometría. Además, postula que la estructura de las Guías del modelo Escuela Nueva es potente en la medida que “[...] es un modelo que permite la enseñanza activa y el aprendizaje constructivista mediante actividades ordenadas y orientadas, la interacción con el contexto, y promueve el trabajo en equipo con roles asignados” (González, 2013, p.18-19), aspectos destacados que permiten que el trabajo sea más organizado y que se alcancen los objetivos académicos propuestas con más eficacia y eficiencia. El autor ve la digitalización de las Guías

como una adaptación necesaria para conseguir mayores aprendizajes en los estudiantes con los que desarrolló su investigación.

En estos dos estudios (v.g. Moreno, 2014; González, 2013) encontramos puntos de encuentro y de desencuentro. Destacamos el hecho de retomar la estructura en la que se presentan los contenidos de las Guías del modelo Escuela Nueva y las maneras de realizar adaptaciones al recurso digital, reconociendo que este diseño propuesto para la educación rural les ofrece a los investigadores elementos para pensar los contenidos que quieren enseñar los docentes en los campos de la geometría y la química en grados de la básica secundaria de 8° y 10° para los cuales Escuela Nueva tiene pendiente el diseñado Guías de Aprendizaje. No obstante, se diferencian en la manera de evaluar la implementación de estas guías digitales. El trabajo de González (2013) finaliza el proceso realizando una evaluación que tiene por propósito identificar en qué medida se alcanzaron los objetivos planteados al inicio del trabajo, y, Moreno (2014), por su parte, realiza un cierre valorativo a través de un post-test por cada unidad que compone la guía, intentando indagar cuáles de las dificultades encontradas en la evaluación diagnóstica han sido superadas con la aplicación de la Guía.

En esta misma línea de elaboración de materiales, reconocemos el trabajo de Córdoba (2013). Lo que caracteriza esta investigación es que la autora aborda de manera particular la enseñanza de la física en el grado 5to con el diseño de mediaciones curriculares. La investigación y elaboración del nuevo material procura responder en su diseño a los Estándares básicos de competencias de Ciencias Naturales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) dispuestos para la básica primaria. Para lograr tal finalidad, se consideró que la primera actividad en la que se debía centrar la investigación era la de “Leer, comprender y organizar la estructura de las guías de la metodología Escuela Nueva para el grado quinto para facilitar la organización de la guía de física” (Córdoba, 2013, p. 24).

En otra línea de investigaciones es posible resaltar que los análisis de los materiales de uso escolar en el modelo Escuela Nueva también han indagado por el contenido de las Guías, presentando las implicaciones en la implementación de las orientaciones que estos recursos ofrecen. Este es el caso de la propuesta de Zapata y Mayo (2014), investigadoras que estudiaron aquellas situaciones orientadas por las instrucciones que las Guías de Aprendizaje del modelo sugiere y que promueven interacciones sociales en los estudiantes de los Centros Educativos Rurales (CER) del municipio de Marinilla, Antioquia. Los métodos de generación de la información fueron entrevistas a docentes sobre la percepción de las actividades que los materiales propone y observaciones del escenario en el que se desarrollaron las interacciones.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto los cambios generados durante las actividades en que los niños y las niñas implementan el material en relación a la manera de interactuar socialmente. Muestran también que se identifican incoherencias entre lo sugerido por Escuela Nueva desde las actividades ofertadas en las Guías y el impacto de las mismas en los centros educativos rurales, respecto al trabajo cooperativo e interacción social.

Las investigaciones referenciadas posibilitan considerar que las Guías de Aprendizaje del Estudiante del modelo Escuela Nueva son valoradas de manera favorable en el diseño y en la forma de presentar los contenidos, no obstante, esta visión se pone en tensión al estudiar el contenido y las dinámicas sociales que se generan a partir de las orientaciones de estos materiales. De este hecho podemos inferir que continúa siendo un reto para quienes proponen e implementan/implementamos materiales de uso escolar para determinado tipo de educación revisar y evaluar aquello que se dispone para enseñar algo que se quiera transmitido. Este reto es más urgente aún para quienes consideramos el trabajo en contextos rurales, donde el modelo Escuela Nueva y la apuesta por aprendizaje de tipo auto-instruccional ha fundado la práctica educativa por más de cuatro décadas en la mayoría de lugares apartados de Colombia, lo que sugiere que por sus alcances debe estar en constante revisión y ajustes.

En consonancia con lo anterior, Ramón (2009) se ocupa de visibilizar mediante la investigación histórica, las experiencias significativas en relación con la educación rural en Colombia. Para ello, el autor enfatiza en la necesidad de analizar las concepciones de currículo planteadas en los modelos propuestos para la educación básica y media entre 1960-2004 con el fin de proponer nuevos sentidos a la escuela rural en Colombia. De acuerdo a este panorama, Ramón (2009) propone asumir el currículo para la educación rural en Colombia desde un currículo crítico que le apueste al reconocimiento de las posibilidades de un desarrollo local, donde la comunidad participe en la toma de decisiones con respecto a los propósitos y fines educativos y se reconozca la pluralidad y multiculturalidad de los contextos rurales. Así mismo, el trabajo enfatiza en la necesidad de pensar para la escuela rural modelos o propuestas educativas que no sólo atiendan a la cobertura en contextos rurales, no obstante, queda pendiente con amplitud el análisis de las concepciones curriculares en cada una de las experiencias de educación rural en Colombia, asunto central de la investigación.

Las experiencias de modelo Escuela Nueva en la Educación Rural

Otra línea de análisis que centra sus elaboraciones en la comprensión de las dinámicas

de la escuela rural y allí el lugar de los profesores, aquí se encuentran los trabajos desde una perspectiva etnográfica y narrativa (Parra, 1996, 2014 y Naranjo (2013), en los cuales se analizan la vida cotidiana en algunas escuelas rurales en Colombia, describiendo sus formas de organización, el trabajo pedagógico que se lleva a cabo y la relación entre maestros y estudiantes. Estos trabajos, desde la voz de maestros y directivos docentes reconstruyen experiencias que dotan de sentido y significado el acontecer del modelo de escuela nueva en distintos contextos rurales.

La investigación de Parra publicada en 1996 tuvo como propósito conocer la vida cotidiana de 10 escuelas rurales en Colombia, en diferentes regiones del país, mediante observaciones y entrevistas. Este trabajo permitió comprender el modelo Escuela Nueva en relación con sus dinámicas y no sólo desde sus datos de cobertura. Al respecto, en los análisis se problematiza el lugar de las Guías de Aprendizaje, que, al ser construidas por fuera de la escuela por expertos generan desplazamientos del saber del maestro sobre al niño y proponen el logro de objetivos que poco reconocen las condiciones de vida de la población.

Algunas de las conclusiones del trabajo apuntan a exponer que los maestros consideran la necesidad de seguir profundizando los análisis del modelo que lo consideran como una única alternativa para la educación rural en Colombia, porque además de unificar y homogenizar la escuela rural primaria, desdibuja el lugar del maestro en la construcción de materiales para la enseñanza y en la selección de los saberes a ser enseñados.

Así mismo, en consonancia con el interés de conocer la cotidianidad de la escuela rural, tenemos el trabajo de Herrera y Buitrago (2015), quienes con el propósito de mostrar las debilidades y fortalezas del ámbito rural respecto al urbano, desde las apreciaciones de los maestros, realizan un cuestionario aplicado a una muestra de 434 docentes y directivos docentes. Esta investigación se desarrolló en los centros de educación de las zonas rurales y urbanas del departamento de Boyacá, Colombia, enunciando algunas fortalezas y debilidades del ámbito rural respecto al urbano, a partir de algunos aspectos relacionados con el contexto escolar y educativo. Los docentes participantes en el estudio reconocen positivamente la pertinencia y el diálogo que el modelo pedagógico de sus instituciones establece con el contexto en el que se encuentra la escuela. Además, valoran en alto grado las metodologías, los procesos evaluativos y la relación entre maestros y estudiantes, destacándose este último factor en el sector rural, factor que genera diferencias estadísticamente significativas respecto al contexto urbano. Así mismo, la pesquisa presenta como la valoración por parte de los maestros de la escuela multigrado en otros contextos distintos a Colombia obedece a que esta

metodología fortalece las relaciones sociales y aumenta la tolerancia; sustentan que esto se debe a la existencia de grupos de estudiantes conformados por edades heterogéneas, donde la exigencia es centrada en las capacidades y no en la relación edad-curso, lo que a su vez favorece la convivencia y la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes (Bustos, 2010).

Por otro lado, Urrea (2015) realiza un estudio en el que retoman los manuales escolares distribuidos para profesores y estudiantes que circularon en Colombia a partir de 1987 en el modelo Escuela Nueva. La autora analiza las representaciones de ruralidad partiendo de los postulados de R. Chartier (1991), académico que las comprende como “matrices de prácticas a partir de las cuales los sujetos dan sentido al mundo, pero no de manera pasiva y receptiva sino a través de luchas”. Realizando un análisis bajo la perspectiva de la Historia Cultural, la investigadora propuso que las maneras en que se fue desarrollando en el Programa Escuela Nueva la configuraron como una pedagogía ruralizante, presentando el contexto rural “como un escenario armónico, libre de contradicciones y conflictos, tradicional, espacio propio del campesino, para silenciar una rural percibida como elemento de potencial subversión” (Urrea, 2015, p.10), concepción que habilitaba a pensar y proponer el modelo Escuela Nueva como un espacio para formar sujetos en disposición a trabajar en lo rural sin cuestionar las problemáticas sociales existentes, mediante lo que la autora nombra como una metodología pragmática y un currículo que se adecúa al campo en términos académicos, de contenidos y finalidades.

Por esta dirección, el trabajo de Martín y García (2014) llama la atención en señalar que el modelo Escuela Nueva como un proyecto de mejoramiento de la cobertura en zonas rurales de Colombia asume la comprensión de la escuela desde una mirada homogénea y una concepción curricular centrada en contenidos justificados desde la cualificación de la Educación Básica Primaria y no así desde el conocimiento de las comunidades y las realidades culturales, al respecto Martín y García (2014) señalan que “la concepción curricular oficial, por medio de una escolaridad planteada y diseñada para contextos nacionales modernos de homogeneidad cultural y social está totalmente desfasada de la realidad étnica y cultural local del país” p. 229.

Es así que, conocer el modelo Escuela Nueva como una propuesta clave en la educación Colombiana ha sido un tema que no solo ha estado siendo estudiada por investigaciones de corte cualitativo como las mencionadas anteriormente, sino también desde el paradigma cuantitativo (v.g McEwan y Benveniste 2001, McEwan 1998, McGinn, 1996,

Psacharopoulos et. al 1993, Schiefelbien, 1993, Shuh Moore A, Florez y Grajeda Eva. 2010). En algunas evaluaciones es común encontrar una valoración favorable del modelo por constituirse en una vía para la mejora de la educación primaria con poca inversión económica, así como la relevancia de los materiales curriculares propuestos como parte esencial del modelo. Por ejemplo, en 1987, Psacharopoulos con los datos recogidos por el Instituto Superior de Educación Rural concluye que los estudiantes de tercer grado de las escuelas rurales bajo el modelo Escuela Nueva obtuvieron mejores resultados en las asignaturas de español y matemáticas a nivel general, y los estudiantes de quinto grado alcanzaron mejores resultados en español en comparación con los estudiantes de las zonas rurales bajo metodologías llamadas *tradicionales*. De igual forma, se señala que los estudiantes de los grados tercero y quinto de las escuelas nuevas rurales obtuvieron mejores resultados en los valores cívicos y la autoestima.

Por su parte, McEwan (1998), utilizando una muestra diferente en 1992, reitera el éxito en la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes de Escuela Nueva del grado tercero en español. Es así que se le ha atribuido al modelo algunas mejoras en el logro del estudiante gracias a sus fundamentos y al uso de las Guías de Autoaprendizaje que se constituyen en textos escolares que, según Schiefelbien (1993), tienen mayor impacto en la excelencia académica cuando son implementadas en las clases.

No obstante, otros estudios efectuados después de la llamada *expansión del modelo en Colombia* (1987-1994), han visibilizado variaciones en los componentes de Escuela Nueva entre las escuelas rurales seleccionadas (McEwan, 1999; McGinn, 1996). Los autores señalan inconsistencias entre las propuestas e indicaciones del modelo y su puesta en marcha. Una de esas inconsistencias corresponde al componente de capacitación docente, el cual, por la premura en la implementación del modelo, acortó los días dedicados a los talleres de capacitación, y no contó con suficientes escuelas de demostración o escuelas demostrativas para que los profesores visitar como eje de su formación (McGinn, 1996).

Otro asunto importante destacado por McGinn (1996) tiene que ver con la característica de flexibilidad del modelo Escuela Nueva, que se evidenciaba en las adaptaciones que los profesores podían realizar a las Guías de Autoaprendizaje. destaca el estudio que dicha flexibilidad se encontró "estática" durante el proceso de expansión (McGinn, 1996). Los datos de McEwan (1992) -tres años después de la ampliación- mostró que solamente del 33% al 45% de las clases en Escuelas Nuevas usaban las Guías de Autoaprendizaje, y sólo dos tercios de las escuelas tenían una biblioteca escolar.

Con respecto a las fortalezas y debilidades del modelo escuela, ya no desde un enfoque cuantitativo, otros autores han visto la necesidad de ampliar estudios en dicho campo. Al respecto, tenemos el trabajo de Kline (2002), quien retoma las particularidades del Escuela Nueva en Colombia y del modelo de escuela unitaria en Guatemala para reiterar la importancia del modelo de Escuela Nueva por su capacidad de transformar e influir en las desigualdades existentes entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales. También precisa como la construcción de las Guías de Autoaprendizaje y en el diálogo con la comunidad que se propone en sus componentes es una fortaleza que amerita seguir siendo reproducida. A su vez, la autora retoma las distintas evaluaciones realizadas a la implementación del modelo Escuela Nueva, como los asuntos que deben seguir siendo objeto de análisis e investigaciones, tales como: la capacitación docente, el uso de las Guías de Autoaprendizaje, la financiación de la implementación y la flexibilidad del modelo. De igual forma, este estudio muestra en su análisis como la reforma educativa de Guatemala estuvo basada en el modelo Escuela Nueva colombiano, pues se constituyó en “una demostración de las posibilidades de transferir el modelo Escuela Nueva a diferentes contextos” (Kline, 2002, p. 170).

Adicionalmente, Aguerrondo & Denis Vaillant 2015 y Colbert 2015 enfatizan en señalar al modelo Escuela Nueva como una de las principales experiencias innovadoras de América Latina, para ello presentan algunos hechos históricos del surgimiento del modelo y referencias a estudios de la década del 90 principalmente como elementos claves para considerar al modelo Escuela Nueva como el referente más pertinente para contextos rurales.

En esta misma dirección es importante mencionar el trabajo de Juárez (2013), quien con el propósito de conocer experiencias educativas desarrolladas en naciones distintas a México (país de residencia del autor) que hayan mejorado los resultados en pruebas estandarizadas en contextos rurales, analiza las prácticas educativas en escuelas primarias multigrado de Cuba, Colombia y Finlandia, con el fin de proponer rutas de trabajo para el mejoramiento de la educación rural en México. Con base en fuentes de información documentales y en el trabajo de campo realizado en distintas escuelas rurales en los países antes mencionados, Juárez resalta elementos claves de las experiencias de escuela multigrados. Por ejemplo, para el caso del modelo de escuela nueva en Colombia señala que el uso de las Guías de Autoaprendizaje se constituye en los materiales de trabajo que por excelencia posibilitan el trabajo multigrado y la vinculación de la familia, gracias a la inclusión en las guías de actividades que se desarrollan en los hogares con la participación de

los padres. No obstante, la inexistencia de estos materiales de uso escolar para los alumnos del primer grado es señalada como una gran debilidad, por constituirse en un vacío que repercute en la enseñanza de la lectoescritura, la cual -de acuerdo a lo observado por Juárez- se realiza mediante el método tradicional silábico-fonético, método que no corresponde con las fundamentos teóricos del modelo Escuela Nueva.

Igualmente, frente al componente de capacitación docente resalta el proceso que se lleva a cabo con los maestros, quienes son capacitados a través de talleres mediante la vivencia del modelo Escuela Nueva. Para Juárez, algunos de los aportes de este modelo para el caso Mexicano es la función social que a través del componente de articulación comunitaria logra esta forma de escolarización. Así mismo, el proporcionar alimentación a los estudiantes de escuelas primarias sería necesario retomarlo para mejorar las condiciones de las escuelas multigrado en México. No obstante, es importante señalar que la asistencia alimentaria que señala Juárez no es un elemento exclusivo al modelo Escuela Nueva en Colombia, por el contrario, el proporcionar la alimentación en las escuelas se enmarca en las políticas de mejora de las condiciones de la niñez que no se limitan a las escuelas rurales bajo el modelo referenciado.

Finalmente, Juárez presenta que el éxito que ha tenido Escuela Nueva en las regiones cafeteras colombianas se debe al compromiso y participación de organizaciones productivas y sociales, que han aportado en el sostenimiento de las escuela desde aspectos económicos, organizativos, de recursos materiales y apoyos sociales. Pero, del otro lado, también se identifican regiones colombianas con organizaciones sociales y productivas menos consolidadas, generando menor éxito del modelo, por lo que la forma de escolarización que predomina en estos territorios rurales es la escuela graduada.

Por su parte, en el Estado de Bahía en Brasil, la discusión sobre la educación en el medio rural ha estado presente por parte de investigadores como es el caso de Souza De Souza, Souza dos Santos y Teixeira de Pinho (2011) quienes problematizan el hecho que las zonas rurales continúan presentando bajos indicadores educativos y que dichas áreas han sido excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial. Los autores presentan como resultado de investigación la comprensión de cómo se produce la articulación entre sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales. Para ello, estudian mediante la investigación cualitativa, con metodología de historias de vida las representaciones de los profesores frente a su relación “con el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (docentes y alumnos) y el propio hecho de la escuela

unitaria” (De Souza, *et al* 2011). El trabajo finaliza planteando la necesidad de continuar realizando investigaciones que indaguen por la cotidianidad de las aulas unitarias a partir de los saberes de los maestros y así impactar las políticas educativas.

Así mismo, encontramos distintos autores (Ezpeleta 1997, Terigi 2008, Vidal & Souza dos Santos 2012, Teixeira de Pinho & De Souza 2012, Brumat & Baca 2015) que centran sus análisis en conocer las dinámicas de las escuelas rurales multigrado desde la cotidianidad, conocer las prácticas pedagógicas y las voces de los maestros. En la investigación cualitativa de (Terigi, 2008) se presentan las condiciones locales en las que se desarrolla un aula plurigrado reconstruyendo así las lógicas en las actuaciones de los maestros, las distintas maneras de ser escuela rural multigrado y los saberes que producen las maestras desde sus acciones y reflexiones en una organizacional plurigrado, al respecto señala que “Enseñar en una escuela rural con secciones múltiples coloca a los maestros frente a un modelo organizacional para el cual los saberes estructurados bajo el supuesto de la escolaridad graduada y clasificada por edades no ofrecen respuestas suficientes”... (Terigi, 2008, p.147).

Al respecto, la investigación de Vidal & Souza dos Santos 2012 aborda la pregunta por cómo los maestros organizan los tiempos pedagógicos y el espacio de aula multigrado, en palabras de los maestros, la organización del tiempo escolar es un gran desafío por la diversidad no solo de edades con las que cuenta el aula, sino por el hecho de contar con una concepción de aula desde la lógica graduada. Así mismo, el estudio enfatiza en mostrar lo problemático que resulta el no contar con una formación en los maestros para el multigrado que trasciende lo administrativo y se centre en el trabajo pedagógico.

La formación de maestros para los contextos rurales

La pregunta por los procesos de formación de maestros rurales o para contextos rurales ha estado presente en distintos estudios, como el trabajo de Triana (2012), quien de manera descriptiva e histórica presenta la política y la práctica relacionada con la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales en Colombia durante el período comprendido entre 1946 a 1994. El estudio de enfoque histórico-hermenéutico tuvo como soporte metodológico distintas fuentes documentales (planes, programas, leyes y decretos, artículos de revistas, entre otras), además, para el análisis propuso cuatro tópicos fundamentales: los maestros rurales durante la segunda hegemonía conservadora, las reformas y estructuras de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX, la capacitación y perfeccionamiento docente y los cursos-créditos y los microcentros rurales. En los análisis y

hallazgos de esta investigación se concluye que la formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales colombianos estuvo supeditada a las transformaciones y procesos de modernización estructurados a lo largo de los años 1946 - 1994.

Igualmente, en esta perspectiva de estudios sobre la formación de maestros es posible ubicar el planteamiento de Zamora (2005), autor que explora las prácticas docentes de 400 maestros de preescolar y primaria a partir de entrevistas y grupos de discusión en 100 municipios de Colombia, poniendo en evidencia la necesidad de conocer los procesos de formación de maestros para los contextos rurales. En su trabajo se pregunta si el ejercicio docente en la educación rural tiene algunas especificidades y cómo han sido esos procesos de formación. Los resultados arrojaron que, efectivamente, en Colombia el ejercicio de la docencia en contextos rurales tiene acciones particulares: algunas de orden personal de los profesores y otras de orden profesional, las cuales, sugiere Zamora (2005), requieren de amplia discusión y trabajo en las instituciones formadoras de maestros del país. Al respecto, algunas de las características del ejercicio docente en lo rural son: el lugar de la comunidad en la labor del maestro, la escuela monodocente o multigrado, la creatividad y recursividad como respuesta a la precariedad de las condiciones materiales y el desafío del bajo rendimiento escolar: alumnos extraedad. Es así que para los maestros participantes de la investigación, la labor docente en lo rural necesariamente está implicada con la comunidad, donde el maestro se constituye en el sujeto que posibilita el diálogo y el reconocimiento de las necesidades del contexto, lo que hace que la escuela transforme la cotidianidad de la comunidad.

Por otro lado, encontramos que otro estudio que indagó por la formación de maestros para contextos rurales es el realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la cual se encargó de elaborar una caracterización de los programas y experiencias en Colombia dirigidas a la formación o cualificación de los maestros para el trabajo en contextos rurales. Se trató de conocer en detalle el lugar que ocupa lo rural en los planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros, identificando las experiencias a través de un cuestionario dirigido a las Escuelas Normales en Colombia y la revisión de los documentos producidos por estas instituciones formadoras de maestros que habían participado con el MEN en el Proyecto de Educación Rural –PER- hasta el año 2008, y, para el caso de las experiencias de las Universidades, se identificaron las instituciones de reconocida trayectoria en la formación de educadores para lo rural. En ambos casos, el proyecto realizó encuentros de socialización y validación de los resultados con las instituciones formadoras, mostrando que, en términos generales, para las instituciones formadoras de maestros en Colombia

(facultades de educación y Escuelas Normales Superiores), lo rural, como escenario de trabajo pedagógico docente es desconocido, invisible y poco intencionado en las propuestas de formación de maestros. Al respecto mencionan (González, 2012)

[...] los educadores colombianos, con raras excepciones, no han sido ni están siendo preparados para el cabal desempeño en ambientes rurales, a pesar de que uno de cada cuatro maestras y maestros colombianos trabaja en la actualidad en planteles situados en esas zonas, esto, en cifras, representa algo más de cien mil hoy en día (pág. 15)

Por su parte, en esta vía de estudios sobre los profesores en la educación rural, los aportes de Marland (2004) son importantes debido a que señala de manera reitera la necesidad de mejorar la capacitación dirigida a los profesores para llevar a cabo la práctica educativa en escuelas multigrado. Por ello, el autor propone una programa de formación para docentes que se centra en las debilidades que, de acuerdo a su estudio de aulas multigrado, presentan los docentes. Este programa propone partir del reconocimiento y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la vida escolar por parte de los profesores, así como la capacitación en el uso de los recursos didácticos para la enseñanza multigrado y la evaluación de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, Escobar y Broitman (2016) señalan en su investigación cualitativa que tuvo como propósito comprender y analizar la enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado en Argentina que en los procesos de formación inicial de maestros no se cuenta con claros elementos para el multigrado, sino que por el contrario han sido formados en el trabajo de escuelas graduadas lo que conlleva a responder a la enseñanza apelando a saberes construidos desde el quehacer o entre pares. Adicionalmente, las autoras enuncian que de acuerdo a las entrevistas realizadas a los profesores de los institutos de formación docente los temas de ruralidad han sido incluidos poco a poco gracias a las comprensiones que han alcanzado de las potencias que tiene el trabajo multigrado a nivel pedagógico y didáctico.

En esta dirección, es reiterado la problematización de diversos estudios (Rosas 2003, Ezpeleta y Weiss 2000, Vidal & Souza dos Santos 2012, Castedo y Siede 2012) frente a la no existencia en la formación inicial y continua de elementos pedagógicos y didácticos referentes al multigrado, en consecuencia como lo señala Juárez 2017, una de las causas que originan los problemas en las aulas multigrado, tiene que ver con las carencias en la formación inicial y continua del multigrado. En este estudio cualitativo realizado en Guatemala y México a propósito de las percepciones frente al trabajo en multigrado señala que para los profesores

una de las grandes ventajas en el trabajo multigrado es la autonomía y la libertad con la que pueden trabajar en aulas multigrado lo que hace que se potencie la enseñanza con grupos heterogéneos y se tejan las relaciones con los contextos.

En términos generales, las investigaciones muestran las tensiones con las que los maestros se enfrentan, tales como: trabajar de manera simultánea con niños de diferentes edades, tener en los espacios distintos niveles de desarrollo y las precariedades con las que se encuentran las aulas multigrado. Los anteriores retos se acentúan al aislamiento y soledad con la que desempeñan la labor la mayoría de los maestros rurales multigrado. Sin embargo, lo que llama mucho la atención para estas investigaciones es la potencia pedagógica y didáctica del multigrado, asunto que de considerarse en los distintos sistemas de formación de maestros potenciaría la producción de conocimiento educativo, reconociendo a las escuelas rurales multigrado y por ende a sus maestros como sujetos que construyen conocimiento didáctico multigrado.

Los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria

Los informes de organismos internacionales y nacionales presentan que las diferencias entre las escuelas rurales y escuelas urbanas están asociadas a niveles de precariedad, bajos recursos, carencia y poca formación de los maestros, lo que lleva a justificar la necesidad de mejorar la escuela rural para que se igualen los resultados de la escuela urbana y aporte al desarrollo económico de los países en vía de desarrollo. El Proyecto de Educación para la Población Rural PER, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2006, presentó, por medio de un estudio el estado de la educación rural en siete países de Latinoamérica Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú, asuntos problemáticos y comunes en la educación rural entre los distintos países, tales como: la cobertura, la calidad educativa y la ausencia de políticas públicas claras para la educación de la población rural. Este informe enfatiza en señalar que en los sectores rurales en América Latina se sigue concentrando la mayor cantidad de pobreza y los menores niveles educativos. Desde esta mirada, el mundo rural latinoamericano se concibe como un sector subdesarrollado que requiere apuestas educativas para su mejorar las condiciones de vida de la población y de esa manera mejorar el

desarrollo económico.

Es en este sentido que la FAO y UNESCO cuestionan que en la formación de los profesores para contextos rurales en los distintos países no se intencionan programas que permitan el conocimiento y preparación en el trabajo con población rural en escuelas multigrado. Precisan que salvo el componente de capacitación docente del modelo escuela nueva en Colombia, no se cuentan con procesos de formación donde la reflexión sobre las metodologías para las escuelas multigrado sean objeto de reflexión. Además, muestran como los siete países estudiados poseían indicadores tanto de cobertura como de logros de aprendizaje en el área rural inferiores a los promedios obtenidos en el área urbana, argumentando inequidad en diferentes aspectos, falta de recursos físicos y dotación, poca capacitación de los docentes, homogeneidad en las políticas y propuestas curriculares para la zona urbana y rural que no recoge lo propio de la cultura rural, y mayores índices de pobreza. Desde estos resultados, la FAO y la UNESCO plantean la necesidad de dotar de mejores condiciones a las escuelas multigrado rurales y construir propuestas curriculares que se adapten a las condiciones de los contextos, para ello, reiteran en la necesidad de contar con políticas educativas para los contextos rurales.

También encontramos el estudio realizado por la FAO en unión con la UNESCO (2004) denominado *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*, el cual agrupa reflexiones categorías de análisis demográficas, económicas, sociológicas o medioambientales que acompañan el recorrido de estudios sobre la educación rural, principalmente en países considerados en vías de desarrollo o subdesarrollados. Para este trabajo, la educación es concebida como la vía para la lucha contra la pobreza rural y el desarrollo rural, no obstante, muestra el estado de abandono en que se encuentran los contextos rurales en estos países, así como la problemática frente a su currículo. Estas instituciones muestran cómo en los territorios pesquisados se cuenta con un currículo único, definido y construido por el estado a nivel central, que generalmente se plantea para y desde contextos urbanos, resultando ser una propuesta descontextualizada para los contextos rurales, llegando a difundir elementos que tensionan y entran en conflicto con las costumbres y elementos culturales del territorio. En este sentido, el "sesgo urbano" complejiza la labor de los profesores de las áreas rurales y "hace que el aprendizaje sea mucho más difícil para los niños de estas zonas, quienes ven poca pertinencia de algunas disciplinas en relación con su propia experiencia y la vida en su comunidad" (FAO y UNESCO, 2004, p. 94).

No obstante, el estudio resalta que para el caso de Colombia, la experiencia del modelo Escuela Nueva propone una suerte de equilibrio en el currículo de la educación básica y las condiciones del territorio. Este equilibrio se propone al partir de un currículo único con posibilidades de ser adaptado teniendo en cuenta las condiciones locales de las escuelas rurales. Otro elemento resaltado en el modelo colombiano, son las Guías de Autoaprendizaje distribuidas en todas las escuelas rurales multigrado que llenan el vacío del uso de los libros de texto que, en palabras de Atchoarena, se constituyen en un criterio de calidad de la educación y que ha estado ausente en las escuelas rurales.

Por su parte, McEwan (2008), realizó un análisis de tres reformas llevadas a cabo en América Latina para la educación rural: la Escuela Nueva de Colombia, La Escuela Nueva Unitaria de Guatemala y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) Rural de Chile. En este análisis, el autor centra su atención en evaluar si las reformas que se llevaron a cabo han impactado en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales. Al respecto, concluye señalando que si bien los resultados en las evaluaciones han mejorado para los estudiantes rurales, los estudiantes urbanos obtienen puntuaciones más altas tanto para pruebas nacionales, como para pruebas internacionales. Ello no desmerece, según McEwan, el logro que ha supuesto para los estudiantes la reforma en cada uno de estos países, aunque sea necesario realizar una valoración crítica con suficiente calado sobre este asunto. Relacionado con estos programas, uno de los aspectos destacables y que no ha sido valorado suficientemente en otros países es el de la participación comunitaria en las escuelas rurales en las que se han implantado estos modelos como facilitadores del rendimiento escolar y la mejora de la calidad educativa (McEwan y Trowbridge, 2007; Urquiola y Calderón, 2006). En el estudio se concluye que aunque las reformas se han implantado de forma diferente, comparten varias características relacionadas con las recomendaciones internacionales de organizaciones y programas como el de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) (2003), UNESCO (2004) y Banco Mundial (2005). Al respecto, se pueden enumerar como recomendaciones I. La necesidad de mejorar la formación de los profesores para llevar a cabo con mejor calidad la enseñanza en las escuelas multigrado; II. Continuar en los países que se implementa el uso de material didáctico y libros de texto y en los demás construir los materiales para que se adapten a la escuela multigrado; y III. Posibilitar el trabajo cooperado entre los profesores de distintas escuelas multigrado, de manera que el proceso de interacción

profesional del colectivo docente sea con el apoyo y respaldo de profesores con experiencia en la escuela multigrado.

Igualmente, frente a los discursos y proyectos de los organismos internacionales y nacionales frente a la educación rural – educación primaria se encuentra el estudio realizado por el Instituto de Evaluación de Londres. Esta investigación que inició en 1998 en países como Perú, Vietnam y Sri Lanka y se amplió en 2002 a otros como Grecia, Colombia, Finlandia, España, Ghana, Nepal y Reino Unido investigación ha sido reconocida como uno de los estudios más profundos sobre la multigradación y la escuela rural de los últimos años. El programa de investigación se denominó “Learning and teaching in multigrade settings” [Aprendizaje y enseñanza en entornos multigrado] y partió con la intención de concienciar a los responsables políticos, universitarios y profesionales de la educación sobre los problemas, oportunidades y necesidades que plantea el aprendizaje y la enseñanza multigrado.

En el caso específico de Colombia la Fundación compartir y Fedesarrollo en el año 2016 analizan los desafíos que tiene que enfrentar el país para el posconflicto y así mismo acortar la brecha entre los contextos urbanos y rurales. Para ello, Martínez, Pertuz y Ramírez (2016) señalan que con el fin de desarrollar el campo, y reducir sus niveles de pobreza, es crucial mejorar las coberturas educativas y la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes rurales. En esta vía, es importante anotar que en el Plan Nacional de Desarrollo (2015), la educación considerada como el principal instrumento de igualdad social, que además de nivelar las oportunidades de la personas, posibilita la mejora de la democracia.

Por esta vía, se reitera desde la Misión de Transformación del Campo (2014), la deuda histórica que Colombia tiene con el campo, que se evidencia en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular. Como alternativa de respuesta para ello, el primer punto de los acuerdos de paz de La Habana se propone llevar a cabo una Reforma Rural Integral, que tenga en cuenta además del acceso y uso de la tierra, la promoción de la agricultura familiar y la seguridad alimentaria, la construcción de un Plan especial de educación rural que posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural (Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014).

Por otro lado, a nivel Internacional se señala el proyecto Rural Wings [Alas Rurales] (2008), que cuenta con la participación de investigadores de 13 países europeos. El objetivo

del proyecto fue mejorar y apoyar a las escuelas rurales a través de las tecnologías. Está especialmente enfocado en las zonas en las que existe todavía aislamiento geográfico y tecnológico. El proyecto internacional tiende a abrir una puerta a Internet a las poblaciones más aisladas de Europa, basándose en las telecomunicaciones vía satélite, utilizando las nuevas tecnologías para proveer entornos de aprendizaje constructivos en áreas rurales de los países seleccionados. No obstante, existe también otra parte interesante del proyecto basada en la creación de redes, comunidades virtuales y en la generación participación comunitaria a través de la tecnología.

En esta misma línea de proyectos internacionales, se reconoce el Network of Multigrade Education [Red de educación multigrado] (NEMED)(2008), propuesta que reúne una red de escuelas rurales de 9 países europeos, comenzando en el año 2004 y desarrollándose hasta 2007. Uno de sus principales objetivos fue que la educación de las escuelas rurales con multigradación tuviese cabida en las políticas educativas, favoreciendo así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, el proyecto partió con la idea básica de ofrecer apoyo y formación especializados a los profesores de escuelas rurales, dando a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) un papel preponderante para su utilización en las aulas. Y como contribución importante, el proyecto NEMED ha estado realizado sugerencias específicas con respecto a la mejora de la educación rural a nivel europeo.

A modo de cierre

Frente a las preguntas que formulamos al inicio de esta revisión de la literatura de cara a las comprensiones sobre la educación rural, la escuela multigrado, el modelo Escuela Nueva en América Latina, España, México, EE.UU y algunos países europeos, el recorrido anteriormente presentado nos permite concluir, primero, que la reflexión académica sobre la educación ofertada en los contextos rurales requiere de abordajes teóricos, conceptuales y empíricos que exploren y visibilicen el estado actual de la educación rural tanto en los territorios que han sido escenarios de estudio, como en otros que no se mencionan de manera directa. Igualmente, consideramos que podrían ser necesarios y pertinentes investigaciones desde perspectivas teórico-críticas que puedan hacer frente al utilitarismo que ubica a la educación como puerta para el progreso y el desarrollo económico, de manera preponderante, dejando el carácter emancipador y liberador en un segundo plano.

Además, la revisión de la literatura permitió reconocer que, en cuanto a las características de la oferta educativa para ruralidad, es posible rastrear e identificar la acogida e implementación de modelos educativos. Se reconoce especialmente el modelo Escuela Nueva y sus materiales de uso curricular, especialmente denominadas las Guías de Autoaprendizaje y en algunos casos las TICs. Para este caso, se registran posturas que exponen de manera favorable y afirmativa los modos de funcionamiento de un modelo para la educación en contextos rurales, y otras, por su parte, manifiestan la necesidad de propuestas que hagan lugar al reconocimiento de los saberes propios y locales que favorezcan la diversidad y la pluralidad del mundo rural, sin tener como racero o regla de medida los saberes homogeneizantes de los contextos urbanos y grandes metrópolis.

Enfocando la reflexión investigativa en el contexto colombiano, en el país, aproximadamente el 24% de la población vive en zonas rurales (11 millones de personas) y estas zonas representan aproximadamente el 80% del territorio del país. Se entiende por educación rural aquella ofrecida a los pobladores del campo. Ya encontramos acá un punto problemático: En términos de los nuevos estudios sobre ruralidades y también en referencia con la variedad geográfica del país lo que se denomina “educación rural para pobladores del campo” necesita ser matizada según sus particularidades territoriales. Esto es un trabajo que está todavía por hacer, pues, a pesar del reconocimiento de la diversidad cultural y territorial de nuestro país, siguen teniendo primacía unas miradas homogeneizantes sobre la educación y sobre la escuela. Inclusive, esta se puede señalar como una de las situaciones antinómicas de la escuela rural en nuestro país, pues en el marco del reconocimiento de la diversidad y pluralidad de formas de vida también se le sigue apostando a una escuela para la formación ciudadana, cívica y en unos valores universales.

Según el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, uno de los desafíos es, precisamente, ofrecer una educación de calidad en dichas regiones como una manera de promover el desarrollo de la población rural². A pesar de esta y otras tareas todavía

² La educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional. En la Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación—, en el artículo 1 se menciona que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Particularmente en el capítulo cuarto de la Ley, la educación campesina y rural, dice que el “Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Ley 115 de 1994, art. 64)

pendientes, hay que decir que Colombia ha contado desde tiempo atrás con diferentes propuestas de educación rural: Se habla de 1) un *modelo tradicional* que hace referencia a la escuela graduada típica de los centros urbanos, 2) un *modelo indígena propio e intercultural* con el que se busca una formación integral colectiva orientada hacia el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, el reconocimiento y respeto de los territorios, la autonomía de los grupos indígenas y el mantenimiento y conservación de sus culturas (Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014, artículo 39).

También se tienen otras propuestas más variadas denominadas 3) *modelos educativos flexibles* que tienen sus propias dinámicas y particularidades y unas fundamentaciones específicas, eso sí, articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o con el Proyecto Institucional de Educación Campesina y Rural (PIECR). Dentro de esos modelos educativos flexibles están: Grupos Juveniles Creativos, A Crecer, Caminar en Secundaria, Aceleración del Aprendizaje, Retos para Gigantes, Círculos de Aprendizaje, Educación Media Rural, Secundaria Activa, Post-Primaria Rural y el Modelo Escuela Nueva, con más historia y reconocimiento en el país.

En relación a la formación de maestros, es reiterativo en los distintos trabajos encontrar señalamientos frente a la necesidad de instalar de manera constante y rigurosa reflexiones a propósito de programas de formación de maestros inicial y continuada que tenga como eje de trabajo los contextos rurales. Es necesario la construcción de programas de formación docente que por un lado trasciendan la capacitación instrumental y por otro, programas que estén unidos a desarrollos de investigación educativa que se pregunten por la educación rural desde su heterogeneidad, su potencia en lo didáctico y el conocimiento de los procesos regionales y locales que se están adelantando en los distintos contextos.

Con respecto a los desarrollo y las pesquisas frente al tema curricular para la educación básica primaria en y para contextos rurales, es importante señalar que los trabajos aquí referenciados se han centrado principalmente en la revisión frente a la pertinencia y adecuación de las guías de aprendizaje, lo que ha dejado de lado la pregunta por lo curricular como construcción social e histórica que requiere de apuestas para su comprensión y construcción de currículo desde perspectivas críticas, desde las cuales el currículum para contextos rurales sea visto y analizado no sólo como “un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes”, sino también como una matriz de relaciones y experiencias en las que se conjugan saberes, prácticas, experiencias, conocimientos académicos, visiones del mundo e ideología; se trata de comprender el currículo como práctica social y cultural Grundy (1998).

Es así que el análisis curricular de las propuestas educativas rurales desde la comprensión del currículo como contenidos culturales, permitirá la comprensión y valoración de los saberes locales, así como la visibilización de las prácticas y las relaciones que se establecen entre la escuela primaria rural y los contextos. A su vez, centrar la mirada al currículo desde lo cultural, permitirá problematizar el hecho de justificar como necesaria la educación rural como vía para aliviar la pobreza y como alternativa de desarrollo económico. Se trata de realizar análisis de la educación rural desde su propia historia lo que posibilitará la valoración de los conocimientos locales, permitiría revisar y proponer metodologías, contenidos y mediaciones, a la luz de las diferentes condiciones y elaboraciones propias. Hoy, la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente y es de vital importancia afrontarlo/crearlo/pensarlo para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales Corvalán (2006).

Otro campo que queda pendiente por explorar es el de las infancias en los contextos rurales. Los modos de ser, de relacionarse y de actuar de los niños y de las niñas en la actualidad nos ponen de frente a conceptos como el de las infancias (Diker, 2009) o subjetividades infantiles, donde se problematizan (Marín, 2011) “las diferentes posiciones del sujeto que, en el campo discursivo, tejen complejas relaciones de poder y de saber con los niños y niñas” (p.73), en el que los lugares de los adultos (padres, madres, profesores, expertos) se producen de manera simultánea con la de los niños y las niñas, contribuyendo -en gran medida- en la incorporación y fijación del *sujeto infantil*. Pensar en clave de infancias o de subjetividades infantiles en la ruralidad nos pone de cara a las ideas con las que se funda la educación rural y la concepción de sujeto que hay de fondo, abriendo preguntas como ¿cuáles son los modos de configurar un sujeto infantil en la ruralidad? ¿se piensa en los modos particulares y diversos de vivir la infancia en la ruralidad para generar propuestas educativas o políticas que tengan efectos para con los niños y las niñas? ¿se llegan con los mismos patrones urbanos de escolarización para las infancias de los territorios rurales?.

Referencias

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). **El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe**, UNESCO.

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo rural. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 15 (2), 25–37. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. En: **Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural**. Año 1, N° 1. pp. 1- 8. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003, ISSN 0717-9898

Brumat, R y Baca, B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. **Educación, formación e investigación**, Vol.1, No.2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587/7044>

Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. **Revista de Educación**, 352. pp. 353-378.

Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿irreconciliables?. **Revista del currículo y formación del profesorado**, Vol. 5, No.2 pp. 155-170.

Castedo, M. y Siede, I. (2016). Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las “migraciones hacia la Argentina” en aulas plurigrados rurales. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.

Colbert, V. (2015). Escuela Nueva: Una contribución a la calidad y la equidad en la educación para el siglo XXI. **Equidad Perspectivas para Colombia**. FES.

Córdoba, Z. P. (2013). **Guía estructurada bajo modelo Escuela Nueva para la enseñanza de Física en el grado quinto (5°) de la escuela rural de Matanzas de la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/11895/1/8411505.2013.pdf>

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en 7 países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. **Revista Colombiana de Educación**, No. 51, Bogotá. pp. 137-159.

De Souza, E. C.; Souza dos Santos, F.J. y Teixeira de Pinho, A.S. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del estado de Bahía (Brasil). **Revista de currículum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 125-140

Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP. (2014). **Hacia un Nuevo Campo en Colombia: Reforma Integral Rural**. Habana

Diker, G. (2009). **¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?** 1a ed. – Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Argentina: Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

Escobar M. y Broitman, C. (2016). La enseñanza de las matemáticas en aulas plurigrado como objeto de estudio en la formación docente. **Educación Rural: Experiencias y propuestas de mejora**, México, RIER, Colofón.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). **Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo.** México, DIE, Civistav, IPN.

González, A. M (2013). **La aventura de aprender geometría en el grado octavo utilizando un módulo educativo computarizado de Escuela Nueva.** (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/9749/13/8411507.2013.pdf>

González, M. (2012). **Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.** Bogotá: CODICE LTDA.

Herrera, L. & Buitrago, R. (2015). Educación Rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectivas del profesorado. **Revista Praxis y saber**, Vol. 6 (12)., pp. 169-190.

Herrera, M. M. (2015). **Diseño e implementación de guías de laboratorio para la enseñanza del concepto químico ácido-base, empleando extractos vegetales.** (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/53424/1/75065257.2015.pdf>

Juárez, D. (2013). **Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México.** Ciudad de México: México Becene, Rielslp.

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador, Sinética, **Revista electrónica de educación**, Universidad Jesuita de Guadalajara, pp. 1-16.

Kline, R. (2002). A model for improving rural schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. **Current Issues in Comparative Education** , 2 (2), pp. 170-181.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. **Revista de la Universidad de la Salle**, 57, pp. 117-136

Marín, D. (2011). "Notas para pensar la constitución de un campo discursivo". En: Donoso, F. C., & Foxley, A. M. (Eds.). (2011). **Políticas públicas para la infancia.** Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. pp. 55-76

Marland, P. (2004). **Preparing teachers for multigrade classrooms:** Some questions and answers. University of Southern Queensland.

Martín, M. Á. & García W. 2014. Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia. Escuela Nueva vs Educación Indígena. **Revista Española de Educación Comparada**, 23, pp. 223-240.

Martínez, Pertuz y Ramírez (2016). **La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo.** Fundación compartir y Fedesarrollo. Bogotá.

McEwan P. (2008). Evaluating multigrado school reform in Latin America. **Comparative Education**. Vol. 44, No. 4, pp. 465-483.

McEwan P.J & Benveniste L.A. (1999). **Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McEwan Patrick J. & Benveniste Luis (2001). The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia, **Journal of Education Policy**, 16:6, pp. 547-559

McEwan, P. J. (1998). **The effectiveness of multigrade schools in Colombia**. Stanford, CA: School of Education, Stanford University.

McGinn, N. F. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. En L. Buchert, **Education reform in the South in the 1990s**. Paris: UNESCO. pp.. 29-52

Mejía, M. (2001). Pedagogía en la acción popular. (Ponencia). **Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “Presente y futuro de la educación popular”**.

Mineducación. (2016). **Plan Nacional Decenal de Educación. 2016-2016**. Disponible en <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>

Ministerio del interior. (2014). **Decreto 1953 del 7 de octubre de 2014**. Disponible en <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Misión para la Transformación del Campo. (Octubre de 2014). **Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo**. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

Moreno, E. (2014) **Diseño e implementación de guías didácticas interactivas para la enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en el grado décimo**. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/44381/1/8412504.2014.pdf>

Naranjo, S (2013). **Vivencias del docente de escuela nueva en relación con su reflexión pedagógica**. (Tesis de maestría), Universidad de San Buenaventura, Medellín.

OCDE. (2016). **Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia**. . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Parra, R; Castañeda, E; Panesso, J; Parra, F; Vera, C. (1996). **La Escuela Rural**. Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.

Pérez E. & Farah M. A. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. **Cuadernos de desarrollo rural**, (49) pp 10-27.

Perfetti, M. (2004). **Estudios sobre la educación para la población rural en Colombia**. Proyecto FAO, UNESCO.

Psacharopoulos, R. &. (1993). Achievement evaluation of Colombia Escuela Nueva: Is multigrade the answer? **Comparative Education Review** , 37 (3), 263-276.

- Ramón, J. (2009). El currículo en la educación rural en Colombia. González y López. **Educación rural en Iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido**. Anroat Ediciones, Madrid.
- República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2014). **Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, todos ór un nuevo país** . Bogotá.
- Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. **Itinerario Educativo**, 65, pp. 99-120.
- Rosas, L. (2003). **Aprender a ser maestro rural**. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes. Especificaciones didácticas de la escuela rural. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, Vol. 5, No. 2, pp. 71-91.
- Santos, L. (2017). Clase XV. Infancia y ruralidades: debates pedagógicos y nuevos escenarios. **Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - Cohorte 8**.
- Schielfelbein, E. (1993). **En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?**, UNESCO, UNICEF, Chile.
- Sepúlveda M. del P. & Gallardo M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada nuevos caminos para una realidad silenciada. **Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado**, Vol. 15, No. 2, pp. 141-153.
- Serrano, J. (2007). **Educación y neoliberalismo. El caso de la educación básica primaria** . Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Shuh, A.; Flórez, A. & Grajeda, E. (2010). **Evaluation of education programns development by public and private Alliance between the coffee growers committe of caldas and the state goverment of caldas**. Colombia.
- Suárez, D. .; Liz, A. y Parra, C. F. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. **Rev. Cient. Gen. José María Córdova** 13(15), pp. 195-229
- Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales**. (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Terigi, F. (2008). **Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**. (Tesis de maestría). Argentina.
- Triana, A. (2012). La formación de maestros rurales colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), pp. 93-118.
- UNESCO, F.. (2004). **Educación para el desarrollo rural, hacia nuevas respuestas de política**. Madrid: Ediciones Unesco.

Urrea, S. (2015). **Escuela Nueva colombiana. Representações da Ruralidade nos seus manuais escolares (1970 - 1990).** (Tesis de maestría). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil. Disponible en <http://ri.ufmt.br/handle/1/132>

Vidal, T y Souza, F. (2012). A pedagogia das classes multiseerriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da zona do município de Amargos/BA. Educação e Ruralidades. **Memórias e narrativas (auto)biográficas.** Editora da Universidade Federal de Bahia, Fapesb, Edufba, Salvador.

Zamora, L. (2005). **Huellas y búsquedas:** una semblanza de los maestros y maestras rurales de Colombia. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Santa María.

Zapata, D. & Mayo, G. (2014). **Actividades de las guías de aprendizaje de la Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla.** (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/619/1/EA0323.pdf>

Recebido em: 13.09.2019

Aceito em: 06.12.2019