



**UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Tesis para optar el título de
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**La escuela nueva en la educación primaria rural del suroccidente
colombiano**

**Presentado por: Gabriela Beatriz Torres Achicanoy
Tutor: Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Universidad de Valencia, 2023**

Índice

Índice.....	3
Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	9
Listado de Acrónimos.....	11
Las Palabras Claves	13
Introducción.....	15
Capítulo 1	19
1.1. El Tipo de Investigación.....	20
1.2. El Diseño de la Investigación.....	20
1.3. El Enfoque de la Investigación	21
1.4. La Unidad de Análisis	22
1.5. La Unidad de Trabajo	23
1.6. Las Técnicas de Recolección de la Información	24
1.7. El Análisis e Interpretación de la Información	24
1.8. Las Fases de la Investigación.....	24
Capítulo 2	27
2.1. La Época Colonial	27
2.2. El Panorama Político Mundial	30
2.2.1. Las Políticas Neoliberales.....	30
2.2.2. El Neoconservadurismo	31
2.3. Los Escenarios Educativos en América Latina.....	36
2.4. La Educación Rural en América Latina	58
2.5. El Panorama de la Etnoeducación en América Latina.....	62
2.6. Colombia	65

2.6.1. Las Etnias en Colombia	68
2.6.2. La Región de Nariño	69
2.6.2.1. La Educación en Nariño.....	71
2.6.2.2. La Calidad Educativa en Nariño.....	74
2.6.3. La Región de Putumayo	76
2.6.3.1. La Educación en Putumayo.....	79
2.6.3.2. La Calidad Educativa en Putumayo.....	80
2.6.4. Las Políticas Educativas en Colombia.....	82
2.6.4.1 La Educación Rural en Colombia.....	89
2.6.4.2. El Proyecto Educativo Rural.....	91
2.6.5. La Etnoeducación en Colombia.....	92
2.6.5.1. El Marco Legislativo Educativo Indígena.....	93
2.6.5.2. El Marco Legislativo Educativo Afrodescendiente.....	97
2.7. La EN	101
2.7.1. Los Antecedentes de las Pedagogías Activas.....	101
2.7.2. Las Pedagogías Activas en Colombia	107
2.7.3. Los Modelos Educativos Flexibles.....	110
2.7.4. El PEI en la EN.....	118
2.7.4.1. Las Guías de la EN	120
2.7.4.2. La Biblioteca Aula.....	123
2.7.4.3. Los Centros de Interés	123
2.7.4.4. Los Círculos de Aprendizaje	124
2.7.4.5. El Gobierno Escolar	124
2.7.4.6. El Diario Escolar.....	124
2.7.4.7. El Autocontrol de Asistencia.....	125

2.7.4.8. El Buzón de Sugerencias	125
2.7.4.9. El Libro de Participación.....	125
2.7.4.10. El Buzón de Compromisos	125
2.7.4.11. El Mapa Escolar	125
2.7.4.12. El Control del Progreso	126
2.7.4.13. La Hoja de Vida Escolar	126
2.7.4.14. La Evaluación.....	126
2.7.5. El Proceso de Formación del Docente	129
Capítulo 3	133
3.1. Análisis y Discusión de los Resultados	133
3.1.1. La Población Nariñense.....	134
3.1.1.1. Los Municipios	135
3.1.1.2. La Tipología Familiar	135
3.1.1.3. El Tipo de Vivienda.....	136
3.1.1.4. Los Recursos Educativos	137
3.1.2. La Población de Putumayo.....	139
3.1.2.1. Los Municipios	140
3.1.2.2. La Tipología Familiar	140
3.1.2.3. El Tipo de Vivienda.....	141
3.1.2.4. Los Recursos Educativos	142
3.1.3. El Rol del Docente de EN.....	144
3.1.3.1. La Pedagogía Activa	157
3.1.3.2. La Capacitación.	167
3.1.3.3. La Ideación de EN.....	191
3.1.3.4. El Docente Multigrado	199

3.1.3.5. La Trayectoria de ENR	210
3.1.4. El Currículum en la ENR.....	235
3.1.4.1. La Calidad.....	248
3.1.4.2. Los Materiales Didácticos.	273
3.1.5. La Comunidad	330
3.1.5.1. Los Estudiantes	330
3.1.5.2. Los Padres de Familia.....	340
3.1.6. La Etnoeducación.....	359
3.1.6.1. Los Pueblos Indígenas	365
3.1.6.2. Los Pueblos Afrodescendientes	395
Conclusiones	415
Recomendaciones.....	423
Listado de referencias.....	427
Anexos.....	459
Anexo A. Las características socioeconómicas de la región	461
Anexo B. La ENR según los docentes	462
Anexo C. La ENR según los padres de familia.	463
Anexo D. La ENR según los estudiantes.	464
Anexo E. La ENR según los formadores y los coordinadores	465

Índice de Tablas

Tabla 1. La distribución de la unidad de trabajo.....	23
Tabla 2. Las etnias en Nariño	73
Tabla 3. La población indígena de Nariño.....	73
Tabla 4. Los modelos educativos flexibles	80
Tabla 5. La educación en Colombia.....	83

Índice de Figuras

Figura 1. Las regiones de Colombia	67
Figura 2. Los municipios de Nariño	70
Figura 3. Los municipios de Putumayo	77
Figura 4. Los principios pedagógicos de Decroly y Boon	102
Figura 5. Los principios pedagógicos de Luzuriaga y Barreiro	104
Figura 6 Las características de la EN	111
Figura 7. Los actores en la EN	117
Figura 8. Las características de la EN	122
Figura 9. La distribución por género y rol	133
Figura 10. La representación social.....	134
Figura 11. El tipo de vivienda en Nariño	136
Figura 12. Los recursos educativos de Nariño	137
Figura 13. La representación de los municipios de Putumayo	140
Figura 14. El tipo de vivienda en Putumayo	141
Figura 15. Los recursos educativos del Putumayo.....	142

Listado de Acrónimos

BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
BM	Banco Mundial.
CEA	Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.
CRA	Centros de Recursos de Aprendizaje en la Escuela Nueva.
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia.
EN	Escuela Nueva.
ENR	Escuela Nueva Rural.
FMI	Fondo Monetario Internacional.
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
IDH	Indicador del Desarrollo Humano de Naciones Unidas.
ISCE	Índice Sintético de Calidad Educativa.
MEN	Ministerio de Educación Nacional.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OEA	Organización de los Estados Americanos.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PER	Proyecto de Educación Rural.

PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales.
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.
PRELAC	El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano.
SED	Secretaría de Educación Departamental.
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Unesco	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNODC	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

Las Palabras Claves

El cabildo indígena es la autoridad de la organización social y política indígena.

Los centros de interés o centros de recursos de aprendizaje son espacios físicos en los que se reúnen los materiales didácticos por áreas del conocimiento.

La educación primaria comprende los cinco primeros cursos de la enseñanza básica, y suelen acudir niños entre los 6 y los 10 años. La educación primaria forma parte de la enseñanza obligatoria junto con la educación preescolar y la educación secundaria.

La escuela nueva es un modelo educativo que utiliza la pedagogía activa.

Las escuelas unitarias o multigrado son centros educativos en los que un solo profesor imparte varios cursos académicos al mismo tiempo y en una misma clase.

Las familias en acción es una asistencia social impulsada por el gobierno de Colombia en cooperación con el Banco Mundial. Se trata de cubrir los gastos de alimentación y educación para familias con niños escolarizados entre 7 y 17 años.

El Inga es la lengua nativa del pueblo indígena del mismo nombre y está incluida en la familia Quechua o Quichua. Se habla en la región andina de América del Sur, principalmente en Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia.

Los microcentros son espacios educativos que sirven como escuelas experimentales. Se usan para reuniones académicas en las que se

intercambian puntos de vista sobre la idoneidad y el progreso de la escuela nueva.

El plan de universalización de la educación básica primaria se basa en una política educativa que tiene como objetivo proporcionar bienes y servicios a la educación primaria.

La población en edad escolar es el total de la población proyectada que se encuentra dentro del rango de edad teórico requerido para cursar un nivel educativo.

El Programa Nacional de Desarrollo Humano es un plan de trabajo interinstitucional que lleva a cabo actividades de investigación y asistencia técnica dirigidas a fomentar el desarrollo humano.

El proyecto educativo institucional o el proyecto educativo de centro es el documento que expresa los principios, así como los recursos, el reglamento, el sistema de gestión y las estrategias pedagógicas desarrolladas en las escuelas.

Las pruebas Saber miden los conocimientos y el saber hacer, en función de los propósitos definidos por el Ministerio de Educación en Colombia.

Los resguardos indígenas son los territorios que se asignan a una comunidad indígena.

Introducción

La presente investigación surge de la reflexión acerca de los principios pedagógicos que subyacen al modelo de Escuela Nueva (en adelante EN) y su puesta en práctica en el suroccidente colombiano, específicamente con las escuelas nuevas rurales (en adelante ENR)¹ de las regiones de Nariño y Putumayo.

La motivación que nos inspiró este trabajo se originó en nuestra experiencia profesional como docentes universitarios en las regiones del suroccidente de Colombia. Con nuestro trabajo hemos tenido la oportunidad de acercarnos a la realidad de las comunidades educativas rurales para reconocer sus preocupaciones, sus limitaciones, así como el ejercicio de sus prácticas pedagógicas. Por tal motivo, hemos querido meditar sobre los procesos educativos desde los siguientes puntos de vista, ¿cuál es el escenario que configura la adopción de la EN?, ¿cómo se logró la adecuación de los modelos flexibles de enseñanza en los contextos colombianos?, ¿cómo valora la comunidad educativa las prácticas de la ENR?

Con el objetivo de responder a estas cuestiones, investigamos las diferentes realidades sociales y educativas que subyacen en los discursos de la comunidad educativa, con el fin de presentar una evaluación global de la ENR, y proponer algunas mejoras para fortalecer su desarrollo.

En consecuencia, para alcanzar un análisis minucioso, iniciamos con la revisión bibliográfica sobre la educación en América Latina y en Colombia,

1. Establecemos una diferencia entre la escuela nueva, entendiéndola como el modelo pedagógico propuesto por el MEN y la escuela nueva rural que sería el ejercicio práctico en las zonas rurales.

así como los antecedentes de la pedagogía activa a nivel internacional, nacional y local.

Posteriormente, comparamos la literatura científica con los hallazgos encontrados en el lugar con con los² docentes, los coordinadores, los formadores, así como con los estudiantes y los padres de familia que participan en la ENR.

Tras la recogida y el análisis de la información, describimos algunas valoraciones de los avances educativos obtenidos con la ENR. Asimismo, proporcionamos una perspectiva crítica para guiar las posibles mejoras con el objetivo de contribuir al fortalecimiento de las políticas educativas colombianas en las áreas rurales del suroccidente del país.

Así, presentamos esta tesis doctoral inscrita en la línea de investigación de educación y políticas educativas, producto de 10 años de recopilación de fuentes documentales, además del trabajo de campo aplicado. Esta investigación comenzó en 2012 y ha estado bajo la tutela del Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente, catedrático del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia.

Este documento está dividido en tres partes. En el capítulo introductorio, se describe el planteamiento del problema a investigar, así como los objetivos propuestos en concordancia con el tipo y el enfoque metodológico utilizado.

2. A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a ambos géneros. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitará una u otra condición.

En el segundo capítulo, analizamos las realidades educativas en América Latina y en Colombia, además de los efectos de las políticas mundiales en la configuración de los modelos educativos locales. Luego exponemos la adecuación de los postulados teóricos con la praxis educativa rural, con el fin de evaluar la experiencia de la ENR en la enseñanza primaria en las regiones de Nariño y de Putumayo de Colombia.

En el tercer capítulo, basándonos en los discursos recogidos en la unidad de trabajo, estructuramos las reflexiones sobre las realidades educativas de las comunidades. De esta manera, discutimos la evaluación global de las buenas prácticas y las inconsistencias en el desarrollo de la ENR. Finalmente, en concordancia con el desarrollo de los objetivos de la investigación, enunciaremos las conclusiones sobre los hallazgos encontrados, así como algunas recomendaciones que esperamos puedan enriquecer el ejercicio de la ENR colombiana.

Capítulo 1

La cuestión central que se aborda en este escrito es la transición de las prácticas pedagógicas relacionadas con la escuela tradicional hasta la implementación de la ENR en el suroccidente colombiano. Para valorar en profundidad las vivencias de la educación rural hemos recopilado los planteamientos y las opiniones de los principales agentes de la comunidad educativa que han intervenido en la adopción de la ENR.

De esta manera, pretendemos presentar una evaluación del ejercicio de la ENR, describiendo las particularidades de la comunidad educativa a través de los siguientes interrogantes: ¿la ENR logra cubrir las necesidades de aprendizaje planteadas por las políticas educativas?, ¿cómo percibe la comunidad educativa la ENR?, ¿son los estudiantes conocedores de la metodología flexible y la encuentran beneficiosa?, ¿qué interpretaciones tienen los padres de familia acerca de la ENR?, ¿cuál es el ideario educativo de los coordinadores y de los formadores que desarrollan la ENR?.

Con el objetivo de lograr nuestro propósito, nos enfocamos en identificar las subjetividades de la multiculturalidad regional, de esta forma, orientamos la investigación a partir de las experiencias de la comunidad educativa, teniendo en cuenta los roles asignados socialmente y las particularidades de los contextos rurales. En este sentido, investigamos los componentes curriculares, de capacitación, administrativos y comunitarios, con conglomerados de estudiantes, docentes, formadores, coordinadores y padres de familia, distinguiendo tres grupos sociales de trabajo: los

afrodescendientes, los indígenas y los campesinos en las zonas de Nariño y Putumayo.

Como resultado, para identificar las experiencias educativas, llevamos a cabo entrevistas en profundidad a los grupos focales, utilizando cinco herramientas de evaluación. En la recogida de información hemos obtenido datos cuantitativos y cualitativos que nos aportan a la hora de valorar la realidad contextual e ideológica de las comunidades.

El resultado final nos permitió tener una valoración global de las vivencias de la población y su adaptación a la ENR, lo que nos permitió argumentar una tesis razonada sobre el fortalecimiento de la educación rural desde un punto de vista teórico y práctico, contribuyendo de este modo al proceso reflexivo de la comunidad educativa.

A continuación, detallamos los aspectos metodológicos empleados para codificar y analizar la información recopilada.

1.1. El Tipo de Investigación

Para conocer la realidad social y educativa de la ENR, planteamos una investigación mixta o integradora. Basándonos en lo planteado por De la Herrán, A. et al., (2005), consideramos que este tipo de investigación, al integrar los paradigmas cuantitativos y cualitativos, nos permite obtener una convergencia de información que enriquece la interpretación de los datos.

1.2. El Diseño de la Investigación

Llevamos a cabo esta investigación con el diseño de triangulación de la información, lo que nos permitió comparar y contrastar los datos cualitativos y cuantitativos recolectados de forma previa. Para el análisis de

la información, se utilizaron técnicas cuantitativas para los cuestionarios y técnicas cualitativas para las entrevistas.

Al respecto, Creswell y Tashakkori (2007, p. 12) entienden la triangulación como una herramienta de confrontación y de comparación del análisis de los datos que, además, permite compensar las deficiencias inherentes aprovechando los puntos fuertes de cada uno de los métodos.

En este sentido, nuestra investigación se desarrolló con tres grupos sociales: indígenas, afrodescendientes y campesinos. Se recopiló información de cada grupo a través de los instrumentos de evaluación, conformando grupos focales de docentes, estudiantes, padres de familia, formadores y coordinadores, por cada región de estudio.

Con lo anterior, presentamos nuestra valoración acerca de las interacciones educativas que configuran la ENR en la educación primaria, con el fin de aportar desde una perspectiva crítica al fortalecimiento de la enseñanza rural.

1.3. El Enfoque de la Investigación

Llevamos a cabo la investigación desde una perspectiva fenomenológica, lo cual nos permitió un acercamiento a la comprensión de la ENR a partir de las interpretaciones de la comunidad educativa. Para valorar las representaciones culturales, desarrollamos un enfoque interpretativo, además de presentar una mirada comprensiva de las acciones de tipo social que mantienen o modifican la aplicación del modelo pedagógico.

Se utilizó el método descriptivo para el análisis e interpretación de los datos cuantitativos, según los autores Hernández, R., et al., (2014), los

estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 117). En este sentido, se empleó el análisis de la estadística descriptiva para presentar la caracterización de la unidad de trabajo a través de la codificación de los datos cuantitativos recopilados en los cuestionarios.

El análisis e interpretación de los datos cualitativos se organizó siguiendo el método etnográfico, para describir y evaluar las interpretaciones de los grupos sociales que participaron en la investigación.

Para el desarrollo metodológico, revisamos la literatura científica existente y contrastamos los resultados con el conocimiento etnográfico in situ, fruto del trabajo educativo con las comunidades de Nariño y de Putumayo en los últimos años.

A partir de lo anterior, ofrecemos una evaluación global de las experiencias de la ENR en la educación primaria para comprenderlas desde la perspectiva de las comunidades rurales de las regiones de estudio.

1.4. La Unidad de Análisis

La unidad de análisis estuvo compuesta por todos los centros que usaban la ENR en las regiones de Nariño y de Putumayo, y que fueron seleccionados para la investigación.

En 2012, la región del Putumayo, según la Gobernación de Putumayo (2012) había 34 centros de ENR. En la región de Nariño, según la Gobernación de Nariño (2012) existían 47 centros de ENR.

1.5. La Unidad de Trabajo

Al reconocer los agentes activos y pasivos del papel educativo, se intentó incluir a toda la comunidad educativa rural. Por lo tanto, se recopiló información con los estudiantes, los padres de familia, los capacitadores de ENR, los coordinadores y los docentes.

La unidad de trabajo se conformó mediante grupos focales y la técnica bola de nieve. En total, 40 escuelas rurales, 17 escuelas de la región de Putumayo y 23 escuelas de Nariño participaron en el proyecto.

En la tabla 1 representamos la unidad de trabajo de la investigación.

Tabla 1. La distribución de la unidad de trabajo

Rol	Entrevistados	Porcentaje
Docentes	50	34 %
Coordinadores	7	4,7 %
Capacitadores	13	8,8 %
Estudiantes	38	25,8 %
Padres de Familia	39	26,5 %
Total	147	100 %

Nota. De las personas entrevistadas, el 51,7 % eran mujeres y el 48,3 % eran hombres. El 44,2 % de la población corresponde a los habitantes rurales, el 40,8 % a los indígenas y el 15 % a los afrodescendientes. El 68 % de los representantes procedían de Nariño, mientras que el 32 % procedía de Putumayo.

1.6. Las Técnicas de Recolección de la Información

Se utilizaron cuestionarios dirigidos al total de la unidad de trabajo con el fin de identificar las condiciones socioeconómicas generales de los participantes. (consultar anexo A).

A continuación, se realizaron entrevistas en profundidad para explorar los conocimientos, las experiencias y las reacciones ante la ENR con el personal docente y los formadores (consultar el anexo B), con los padres de familia (consultar el anexo C), con los estudiantes (consultar el anexo D) y con los coordinadores (consultar el anexo E).

1.7. El Análisis e Interpretación de la Información

Los datos recabados en los cuestionarios se sometieron a análisis usando el coeficiente de Spearman, mediante el uso del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22.

Para el análisis cualitativo se elaboraron fichas para el análisis e identificación de las categorías inductivas en las entrevistas en profundidad, con la finalidad de organizar e interpretar la información recopilada.

También recurrimos a la herramienta ATLAS. Ti. 7a versión en español. Esta herramienta nos permitió identificar las correlaciones existentes a fin de presentar el análisis de las categorías deductivas. Con el objetivo de facilitar la organización e interpretación de la información recopilada, tuvimos en cuenta la saturación de esta.

1.8. Las Fases de la Investigación

La investigación se desarrolló de forma progresiva a través de la ejecución de cuatro fases. En la primera fase de la investigación, se

desarrolló la teoría existente sobre el objeto de la investigación. En la segunda fase, se caracterizaron los sujetos investigados según el grupo social al que pertenecen, atendiendo al objetivo general de investigación. En la tercera fase, se analizó la información recopilada. Por último, en la cuarta fase, elaboramos las conclusiones generales y las recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la ENR.

Capítulo 2

Nosotros pensamos que para comprender los antecedentes educativos es necesario conocer primero la historia que ha estado marcada, por un lado, por la época de la colonización y, por otro, por la influencia de las políticas mundiales, por lo que ofrecemos una panorámica de la historia de América Latina, desde la época precolombina hasta el siglo XX.

Comenzaremos describiendo el momento de la colonización y, a continuación, presentaremos los aspectos de las políticas neoliberales y neoconservadoras.

2.1. La Época Colonial

Al analizar el pasado, vemos que durante la época de la colonización se llevaron a cabo las primeras iniciativas educativas, que establecieron las bases de los procesos educativos de hoy. En esta época histórica, se daba un predominio de la imposición de la cultura occidental a través del adoctrinamiento.

Según Borja (2006), los franciscanos fueron los primeros en iniciar el proceso educativo mediante la evangelización de las comunidades indígenas. En aquel momento, la educación se utilizaba como una forma de control político.

Así, la educación era un medio de dominio que se ejercía a través de los poderes eclesiásticos, que eran entonces los que tenían el saber civilizador y, por tanto, tomaban la decisión sobre los contenidos que se impartían a las comunidades indígenas. En esta situación, los estudiantes no eran considerados como individuos con derechos y los sacerdotes decidían cómo se debía enseñar al indígena “bárbaro”.

En lo que concierne a Colombia, es preciso señalar que la escolarización comenzó en 1542 con la autorización de Carlos V de España. En aquella época se decidió ofrecer la educación gratuita a los hijos de los caciques, esta iniciativa fue liderada por el padre Jerónimo de Loaisa, pero no perduró mucho en el sistema colonial porque se consideró poco rentable.

Más tarde, en 1560, se fundaron los colegios que impartían clases de música, latín, retórica, y también lengua Chibcha. En 1563 se estableció la educación secundaria y en 1783 se reconoció el derecho de las mujeres a la educación secundaria. En esta época se fundó el Colegio del Rosario, que se consideró como “el centro intelectual de la colonia”.

De acuerdo con lo descrito, podemos comprender que en la época colonial la educación seguía los modelos y los parámetros dictados por la iglesia y la corona. Arévalo y Castaño (1991) nos aportan otras características de la educación durante el período comprendido entre 1767 y 1809.

“... la enseñanza de las primeras letras, durante la colonia, inaugura una modalidad de enseñanza completamente nueva, configurada a partir de la aparición de un sujeto específico: el maestro, que marca el inicio de la escuela en nuestra sociedad. De una institución que empieza ya a configurar un objeto propio de su trabajo, el niño; que establece un espacio de ejercicio de su práctica, el salón; un tiempo propio marcado por un horario, y unos procedimientos para enseñar relacionados con saberes pedagógicos” (1999, p. 24).

Resumiendo, en aquel momento histórico diremos que la educación se entendía a la luz de tres características. La primera, consideraba que la enseñanza es un proceso de poder civilizador. La segunda añadió un

componente lucrativo a la educación, por lo que pasó a ser considerada un bien económico al que no todos podían acceder.

En este sentido, el historiador Arévalo y Castaño (1991) narró la dificultad de la creación de los colegios privados, que solo admitían a aquellas personas que podían probar su nobleza. En este contexto educativo, se obligaba a los criollos, a los pobres y a los mestizos a pagar sus diezmos para su salvación, mientras que en contrapartida se ofrecía una educación con pocas escuelas que tenían importantes carencias en sus instalaciones. Además, las clases impartidas estaban a cargo de personas sin formación académica suficiente, diferenciada por género, con poca intensidad horaria y con pocos contenidos.

La tercera característica fue su carácter selectivo; la enseñanza estaba dirigida a unos pocos, quienes por lo general tenían más privilegios socioeconómicos. Como lo mencionan Arévalo y Castaño (1991), en este momento histórico colonial, el indio no era considerado digno de aprender, dado que solo era entendido como un objeto de explotación. Por lo tanto, se consideraba inútil enseñarle cosas diferentes a la obediencia absoluta al rey, a su amo y a las autoridades.

En consecuencia, vemos cómo se desarrolló una pedagogía positivista hasta la época de la revolución industrial. Después de las reformas borbónicas se empezó a desligar el proceso educativo del poder eclesiástico y pasó a ser de orden estatal. En la segunda mitad del siglo XVIII la educación fue declarada objeto público.

Con posterioridad, durante el período de la revolución de Occidente entre los siglos XVIII y XIX, desde las ideas de la Ilustración se hicieron

patentes las necesidades de una educación formal, orientada a las mayorías, con el fin de lograr un carácter universal, libre y obligatorio. Lo que se perseguía en aquel momento era propiciar una educación democrática. Así, se produjeron varios cambios en el orden económico y social, junto con la Revolución Francesa y las revoluciones hispanoamericanas del siglo XIX, que introdujeron un ambiente de innovación que influyó decisivamente en el proceso de la Independencia entre los siglos XVIII y XIX.

2.2. El Panorama Político Mundial

El siguiente tema que queremos tratar está relacionado con las políticas globales, para ello nos enfocaremos en las tendencias neoliberales y neoconservadoras.

2.2.1. Las Políticas Neoliberales

Apple (2005) nos brinda una descripción del panorama educativo a nivel mundial sobre las altas cifras de deserción escolar, la disminución de una “enseñanza funcional”, el fomento de las habilidades económicamente útiles y las pobres calificaciones basadas en textos estandarizados.

En este contexto, para los neoliberales existe la racionalidad económica, por lo que se toma en cuenta la eficiencia junto con la ética del bajo costo. Esta teoría política supone que todas las personas enfocan sus esfuerzos en maximizar sus propios beneficios individuales. A su vez, los estudiantes son percibidos como trabajadores futuros, por lo que se les debe educar en el desarrollo de habilidades, así como en la disposición para competir de manera eficiente y efectiva.

Ahora bien, parafraseando a Apple (2005), entendemos que el neoliberalismo depende tanto de la creciente explotación del trabajo no remunerado como de estrechar las brechas entre la educación y la economía para someter a las escuelas a la disciplina de la competencia de mercado.

En resumen, vemos cómo, a raíz de las políticas neoliberales, el concepto de la educación deja de ser un bien social para ser tratado como un servicio comercial. Esta percepción, sumada a las políticas del neoconservadurismo, configura el actual panorama educativo nacional en consonancia con las necesidades globales.

2.2.2. El Neoconservadurismo

Los neoconservadores se consideran generalmente partidarios de la fortaleza del Estado. En su política consideran que las comunidades estables son el resultado de un orden natural que las protege de la destrucción de la sociedad y que mantienen los fundamentos sociales.

Con esta perspectiva política surge una defensa de los valores autóctonos regionales y un rechazo a las nuevas pedagogías que no sean propias de la región, de ahí que surjan ataques al bilingüismo y al multiculturalismo.

Según Apple (2005), el rechazo a la movilidad, la interacción global y la creciente inmigración se ha vuelto más estridente a medida que los neoconservadores atacan la amenaza de la movilidad, la interacción global y la creciente inmigración, en oposición a los principios de flexibilidad y apertura del conocimiento en el mundo globalizante.

Se plantea la idea de un Estado fuerte que otorga autonomía a los procesos escolares y que condiciona las acciones de los docentes, lo que conlleva a una evaluación fuera de contexto.

En este contexto, en la experiencia de países como Estados Unidos no solo se han determinado los contenidos que los docentes deben impartir, sino que también se han establecido los métodos de la enseñanza, condicionando la acción educativa en función de los intereses del Estado inversionista, ya que este último es el responsable de regular los contenidos además de los métodos de la enseñanza.

Nosotros creemos que las políticas descritas limitan la acción educativa porque buscan una reducción de la autonomía docente, lo que se refleja en la libertad de enseñanza, en la planificación de los contenidos, en las valoraciones, en la elección y en la evaluación de los estudiantes.

Todos los elementos mencionados tienen como consecuencia que la calidad académica se sacrifique por el objetivo de cumplir con los indicadores estatales, dado que se procura dar una respuesta a las exigencias de los mercados y, por ende, condicionar la educación. En este sentido, las Pruebas Saber³ en Colombia en Colombia podrían ser un ejemplo práctico de tal influencia.

De esta forma, el estudiante se evalúa en función de los estándares de las políticas educativas mundiales, que se centran en la calidad, entendida como la formación de competencias para el mercado laboral.

3. Nacieron en 1991 y son pruebas externas estandarizadas que el país desarrolla de forma periódica para evaluar las competencias básicas de los estudiantes.

Esto, a su vez, otorga una responsabilidad tanto a los docentes como a los estudiantes en lo que respecta a los resultados educativos.

A la luz de las políticas descritas cabe preguntarse sobre la autonomía escolar, ¿los centros educativos regionales cuentan con una plena autonomía?, ¿se ha dotado a la comunidad educativa con las herramientas participativas necesarias para llevar a cabo dicha autonomía? En este contexto, pensamos que es relevante tener en consideración que, como lo menciona Apple (2005), en la autonomía no se presentan las condiciones de igualdad socioeconómica, ni política, por lo cual resulta difícil ejercerla para las poblaciones escolares.

En consecuencia, las poblaciones no pueden optar por la mejor opción en términos de calidad, precio y cercanía al contexto en el que habitan, además de las limitaciones del ejercicio de los docentes, lo cual condiciona la cátedra al servicio de las políticas del mundo globalizante.

Otro aspecto para tener en cuenta es que las modificaciones de fondo en el sector educativo no contemplan la idiosincrasia del trabajo curricular en las aulas, tales como la multidimensionalidad, la simultaneidad, así como la inmediatez y la imprevisibilidad. Este panorama obliga a idear una política de racionalización lógica “aprender menos de más cosas” (Soucek, 1996, p.45) generando habilidades técnicas y sacrificando la formación de una competencia crítica en los estudiantes.

Como podemos apreciar, las políticas globales no son ajenas a la realidad de Colombia y se asimilan como una opción para insertarse en el mundo global, lo que conlleva a la creación de entornos educativos que

buscan adaptarse a las nuevas demandas laborales, a menudo sacrificando las necesidades locales.

En el pasado, el régimen capitalista buscaba la formación de una fuerza de trabajo que fuera disciplinada y confiable, pero en la actual economía la tendencia es aprender rápidamente, generar habilidades para trabajar en equipo y formar a las personas para que se destaquen. Según Narváez (2006), ahora es necesario que los trabajadores sean capaces de adaptarse a los nuevos regímenes y al empleo inseguro. Esta realidad se ajusta a los principios del modelo de ENR en Colombia.

Para Bourdieu (1997), la educación pasa a ser un concepto global que debe demostrar su eficacia desde una lógica de racionamiento de los recursos sociales y económicos. En consecuencia, los entornos educativos deben establecer una política de adecuación a las demandas del mercado actual, así como asegurar el acceso de todos a las nuevas perspectivas educativas de calidad.

Para lograr una mayor comprensión sobre el impacto de las tendencias neoliberales y, en su caso, de la globalización, nos apoyaremos en Dale (2007) mediante la elaboración y la comparación sistemática de los mecanismos externos de la globalización.

El primero concierne a la transferencia de las políticas externas a los ámbitos educativos nacionales. El segundo mecanismo es la armonización, que requiere que todos los Estados miembros cedan y compartan algunas de sus capacidades para la formulación de políticas nacionales y la organización regional.

El tercero es la difusión, que tiene como objetivo guiar a los estados hacia unas determinadas direcciones futuras en una amplia variedad de campos políticos. El cuarto aspecto se refiere a la estandarización que se produce cuando se definen y se legitiman los roles de los actores locales y nacionales.

El quinto punto es la implantación de la interdependencia de las políticas externas con la noción del patrimonio común de la humanidad. Se subraya la inquietud por los problemas del medioambiente, los derechos humanos y la paz, que se originan en la sociedad civil global.

El sexto es la imposición capaz de obligar a los países receptores a adoptar determinadas políticas y es el único que no requiere apoyarse en ninguna forma de aprendizaje, persuasión o cooperación para llevar a cabo los cambios deseados.

A la luz de lo que hemos visto, vemos que las políticas mundiales tienen un impacto directo tanto en el concepto como en la configuración del proceso educativo regional, en este sentido entendemos que la práctica educativa se condiciona a partir de los procesos globalizantes. La premisa que se deduce es que la mejora de la calidad y de la productividad del capital humano se produce en función del conocimiento que se posea del mundo global.

Al darnos cuenta de esta realidad, comprendemos la constante interdependencia mundial entre las relaciones socioeconómicas y los sistemas educativos. Por consiguiente, también es razonable suponer que, en el futuro, los procesos de educación se deben adaptar desde lo local hacia lo global.

Asimismo, es necesario admitir que el conocimiento es ahora la parte más importante de la fuerza y de la riqueza de los gobiernos nacionales, por lo que se deben formular políticas educativas que se ajusten a las nuevas necesidades de competición mundial y que sean afines a la era de las comunicaciones globales.

A fin de confirmar dicha interdependencia, a continuación, se describirán los escenarios educativos que se han establecido en América Latina de acuerdo con los informes presentados por los seminarios interamericanos educativos patrocinados por la Organización de Estados Americanos (OEA, por sus siglas en inglés) y los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés).

2.3. Los Escenarios Educativos en América Latina

Debemos reconocer que en América Latina existen variadas regiones y que en cada una de ellas se configuran escenarios culturales propios, lo que nos permite comprender que también existe una idiosincrasia colectiva. A esa intersubjetividad debemos añadir que las regiones se han visto impregnadas por las condiciones externas de otros países vecinos, así como por las inverosímiles realidades mundiales, situaciones que han configurado el panorama educativo y que también han condicionado el desarrollo socioeconómico junto con su política.

A continuación, se mencionarán las características educativas comunes que se reflejan en la CEPAL (1968).

Comenzamos nuestro estudio con el seminario realizado en Caracas en 1948, que se centró en la alfabetización, así como en algunos aspectos de

la educación rural y la formación docente en el contexto de la educación para la paz.

El año siguiente, en Río de Janeiro, se llevó a cabo un seminario sobre alfabetización y educación de adultos. En 1950, en Montevideo, se discutió sobre la educación primaria, abordando la organización curricular y la formación para los docentes.

A finales de 1954 se examinó la educación secundaria en Santiago de Chile. En 1956, se celebraron varios eventos, entre ellos la conferencia regional de la UNESCO en Lima, donde se recomendó “proporcionar una educación gratuita y obligatoria durante un mínimo de 6 años a todos los niños, sin distinción de raza, color, religión, sexo, situación social o económica o lugar de residencia”. (Unesco, 1976, p.18).

En aquel entonces, los objetivos educativos se centraban en erradicar el analfabetismo y en generalizar la educación primaria desde un marco cooperativo interregional e internacional. Objetivos aprobados definitivamente en la novena conferencia general de la Unesco, celebrada en Nueva Delhi en 1956.

Los posteriores encuentros revelaron una realidad educativa caracterizada por el absentismo y la deserción escolar, así como un déficit de profesores y de medios materiales para llevar a cabo la acción educativa, debido a los escasos recursos económicos y políticos.

Como se describe, quedaba claro desde la década de 1960 que la educación estaba "definida por la falta de acceso a la educación primaria, el analfabetismo, los problemas de calidad de la educación, la formación del

profesorado o el débil compromiso del gobierno con el cumplimiento de sus obligaciones en materia educativa" (Lázaro, 2003, p. 165).

Mientras tanto, a finales de la década de los setenta se hizo evidente la expansión lineal cuantitativa de los sistemas educativos, lo que tuvo un efecto negativo tanto en la calidad como en la eficacia interna y la productividad externa de dichos sistemas.

Estas carencias no tenían en cuenta lo que, en aquel entonces, señalaba el informe Faure et al., (1972) en lo relacionado con la política educativa "esencialmente una función que compete a la soberanía nacional, porque refleja opciones políticas determinadas, las tradiciones y valores de un país, y la idea que plantea de su propio futuro" (p. 250). Creemos que el hecho de centrarse en las necesidades regionales sería el primer paso para establecer una política educativa acorde con las necesidades educativas planteadas.

De acuerdo con Schiefelbein et al., (1996) en la década de 1980, la crisis económica tuvo un impacto en el gasto en educación, que pasó de 88\$ a 60\$, en comparación con una disminución media en los países en desarrollo de 29\$ a 27\$ (lo que resalta la diferencia en el gasto en educación entre los países en desarrollo) Asimismo, narro la problemática de los docentes que ven reducidos sus salarios junto con la dificultad para mantener en la educación secundaria a estudiantes bien preparados que pudieran en el futuro convertirse en docentes.

Posteriormente, la crisis económica mundial de finales de los noventa obligó a asumir la deuda externa para sufragar el gasto. Lázaro (2003) aporta que "de esta forma los gobiernos de la Región se encuentran

en los noventa en una situación en la que forzosamente se ven presionados a aceptar las prescripciones de las instituciones financieras internacionales” (p. 181).

Ahora bien, teniendo en cuenta el panorama descrito para la década de los 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) considera a la educación como una herramienta de primer orden en el logro del desarrollo económico, político y social.

De esta forma, la educación se presenta como la solución a los problemas sociales y económicos del mundo, según Papadopoulos (1995). Desde entonces se entendió que la educación era indispensable para que existiera una prosperidad económica en las regiones, además de considerarse como un instrumento para paliar el desempleo y para impulsar el desarrollo tecnológico junto con el científico.

En suma, la educación se ha considerado desde entonces como la columna vertebral que posibilita el progreso social, la equidad y que protege los valores democráticos, por lo que se deben generar políticas de reforma educativa que permitan cumplir con los objetivos perseguidos.

Se buscaba así desarrollar un modelo educativo que se ofreciera en igualdad de condiciones, además de que fuera similar en términos de duración y nivel de estudios. También se solicitaba que las regiones elaboraran programas educativos ajustados a las realidades y a las necesidades del contexto en el que se desarrollaban. El desafío se presentaba en términos de construir una escuela vibrante y dinámica, dando un énfasis especial al desarrollo local, apoyándose en una mejor valoración socioeconómica de los docentes.

De esta manera, se pretendía dotar de una mayor inversión a la educación para que pudiera contribuir al progreso de los países en desarrollo. Sin embargo, al requerir una mayor inversión que no podría amortizarse con el presupuesto local, se recurrió a los inversores externos, lo que a su vez derivó en la estandarización internacional de los modelos educativos. Según Boli, et al., (1990), lo que se pretendía era una homogeneización internacional a expensas de la soberanía local, lo cual obstaculizaba el ejercicio de las políticas educativas.

En este sentido, la presente investigación está de acuerdo con McGinn (1990), que escribió que en Colombia el caso de la EN se entendía como una innovación susceptible de ser traducida en reforma, digna de ser generalizada, pero que en el ejercicio práctico se ha visto codificada en sus principios teóricos además de en sus propuestas prácticas, lo que ha generado para quienes la desarrollan en una experiencia llena de incertidumbres, de resistencias y de transformaciones en el ejercicio práctico.

Al considerar el panorama educativo de Latinoamérica en la década de 1990 en lo que respecta a la calidad, se plantearon los objetivos de la agenda de la reforma junto con las propuestas de la OCDE en 1990. Dichos desafíos se centraron en reducir los porcentajes de repetición y de deserción escolar temprana, en la descentralización de los niveles no universitarios del sistema educativo, en la reforma curricular, en la evaluación de los logros escolares y en el rendimiento escolar a través de las evaluaciones estandarizadas.

No obstante, estos desafíos, según Schiefelbein et al., (1995), dieron como consecuencia una homogeneización de la educación, lo cual derivó en problemas sustanciales al momento de su implementación debido a que no se tienen en cuenta las diferencias entre los estudiantes (género, étnica, social...), lo cual afecta negativamente el acceso a los beneficios de la educación e incrementa las desigualdades.

En esta cuestión, estamos de acuerdo con Gimeno (2009) al sostener que las propuestas introducidas en las reformas educativas bajo el amparo de las políticas neoliberales no han sido lo suficientemente efectivas para concebir un modelo educativo adecuado a las necesidades porque se han desarrollado planes educativos extranjeros al sentir de las regiones, lo que ha alterado la idiosincrasia de las prácticas escolares.

Por su parte, Torres y Puiggròs (1997) consideraron que la política neoliberal favoreció el mantenimiento y el aumento de las desigualdades en la educación, al segmentar el sistema educativo a partir de la diferenciación entre la escuela pública y privada.

En 1999, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (en adelante CEPAL) informó sobre las desigualdades sociales que existían entre los países, siendo éstas muy grandes en lo que respecta al gasto. Los países de alto gasto (Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Panamá y Costa Rica) presentaban las mayores diferencias en relación con los países de gasto medio (Colombia, México y Venezuela) y los países de gasto bajo (Perú, Uruguay, El Salvador, Bolivia, República Dominicana, Guatemala, Honduras y Nicaragua). En dichas regiones, la mayor parte del producto nacional bruto se destinó a pagar la deuda externa (51 %) junto con el pago de las

exportaciones de bienes y de servicios (29 %), lo que agravó las condiciones de pobreza y generó mayores desigualdades sociales, con poca inversión para la educación o la sanidad (Baumann y CEPAL, 1999).

Como se ha descrito, la educación latinoamericana se ha visto condicionada por la influencia directa de las políticas neoliberales en función del mercado global, lo que ha configurado un escenario en el que se han manifestado desfases entre los sistemas educativos y los cambios mundiales vigentes hasta el momento. Estas modificaciones no se correspondían con las necesidades de desarrollo de las sociedades globales en lo que respecta al conocimiento y el aprendizaje. Lo que Coombs (1971) describió como profundas desigualdades educativas y desequilibrios entre los costos de educación y los recursos de inversión.

En consecuencia, la idea de establecer una política educativa adecuada a las necesidades regionales se vio condicionada por la necesidad de ofrecer una respuesta eficaz a las demandas globales, por lo que los proyectos educativos deberían concebirse de acuerdo con el desarrollo de la teoría del capital humano. Desde entonces, se ha necesitado invertir en la educación para desarrollar los conocimientos, los talentos, las habilidades y las capacidades que permitan aportar al bienestar personal, además de incrementar la productividad del mercado laboral.

Estas necesidades en el ámbito educativo respaldaron durante las dos décadas siguientes la iniciativa de la creación de políticas educativas coordinadas y enfocadas hacia la educación primaria. En cuanto a esto, Schiefelbein (2019) mencionó que la expansión de la educación, facilitando

el acceso e incrementando los años de escolarización, ha sido una de las notas más destacadas de la evolución educativa en América Latina.

Como señalan Quintero y Prada (2019), en la década de los 90, el triunfo de las políticas económicas neoliberales y la globalización en América Latina supuso un cambio significativo. Como resultado final, se mantuvo la pobreza junto con la creciente desigualdad social, lo que aumentó el malestar social en las regiones. Esto se debe, en parte, a que se produjo un crecimiento inestable e insuficiente, que no generó el empleo necesario y que mantuvo una alta dependencia de los capitales externos (Lázaro, 2003a).

Coraggio (1995) apuntó que, mediante las intervenciones externas, especialmente por parte del Banco Mundial (en adelante BM), se introdujo un enfoque esencialista y reduccionista de la educación que niega la realidad de las regiones latinoamericanas.

Igualmente, la problemática descrita sugiere intereses ocultos, como lo han expresado Chomsky y Dieterich (1996).

“El BM no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes, al salir de la escuela, ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados y cuyos raquíuticos ingresos no garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo y en cuyo inframundo las habilidades educativas formales adquiridas son instrumentos necesarios en la lucha por la sobrevivencia... por lo que dotar con armas intelectuales para entender su situación podría aumentar significativamente el riesgo político para la estabilidad del statu quo”. (p.88).

Puiggròs (1999) corroboró los planteamientos afirmando que, “en el umbral del nuevo siglo, las políticas del BM no han producido los resultados esperados. Todo el sistema ha sido debilitado sin haber logrado una verdadera mejora de la calidad de la educación básica. La descentralización ha introducido desorden, no eficiencia en los sistemas educativos, creando serios problemas para sociedades que están incrementando su nivel de pobreza y endeudamiento” (p.229).

Como se ha desarrollado la realidad en la que nuestras regiones latinoamericanas se encuentran inmersas, ha moldeado el desarrollo educativo, lo que, en palabras de Petrella (2005), supuso el "sometimiento de la educación a la lógica de la economía capitalista del mercado" (p.17). En este contexto, somos conscientes de que la educación debe adaptarse a las demandas externas en el futuro, principalmente a los principios neoliberales junto con la economía mundial.

Por otro lado, la importación de modelos educativos extranjeros que no respondían a las necesidades reales regionales, en palabras de Tedesco (1995) generó un "alto grado de disociación con respecto a las demandas del desarrollo económico-social" (p. 48).

En consecuencia, el sistema educativo debería lograr los objetivos de forma eficaz y eficiente, a pesar de las limitaciones financieras, administrativas, de la capacidad técnica, de liderazgo o del capital político.

De este modo, la educación quedó supeditada a las necesidades económicas del mercado y, con este propósito, se fomentó la privatización, amparados en el modelo de gestión educativa que, como señalan Púlido-

Montes y Lázaro (2021), se fundamentó en una racionalidad técnica que se mantuvo por tres motivos.

El primero se debía al liberalismo económico, que prioriza el logro individual, la competitividad y el libre mercado. El segundo, relacionado con el progreso de la ciencia y el tercero, con la organización burocrática que derivó en un control externo sobre los actores involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estas condiciones permitieron la introducción de evaluaciones externas, así como la imposición centralizada de planes curriculares.

Lo anterior conformó el modelo de empresa en la gestión escolar impulsada por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo (en lo sucesivo BID), dando forma a un escenario rentable y productivo para la educación en Latinoamérica.

Más tarde, el proyecto principal de educación en el informe de 2001 emitido en Cochabamba, Bolivia, mencionó que, a pesar de los innegables progresos en algunos aspectos educativos, no se ha logrado la educación básica universal. La repetición y la deserción escolar, junto con la falta de equidad, seguían siendo un problema y un desafío, ya que más del 11 % de la población total mayor de 15 años era analfabeta. Los datos revelaron que en todos los países de Latinoamérica existía un porcentaje muy elevado de jóvenes que no permanecían en la escuela el número de años necesario para adquirir un capital educativo adecuado, lo que correspondería a un mínimo de 12 años de estudio.

También se destacó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), al respecto, se sabe que el número de

usuarios de Internet creció a una tasa estimada de cuatro mil millones de personas entre 2000 y 2005 (BM 2017), que eran principalmente jóvenes. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de contar con una sociedad más bien informada y preparada, que incorpore los avances tecnológicos en la acción educativa.

Como se ve del texto, hasta la actualidad se mantiene la ideación neoliberal exigiendo a los sistemas educativos de cada país que se adapten a las demandas de la globalización, con todo lo que repercute para las economías empobrecidas de nuestras regiones y la débil capacidad productiva, lo que mantiene una competencia desleal porque los países en desarrollo no tenemos la fuerza productiva ni económica para competir al nivel de las economías globales.

En consecuencia, hacemos un llamado para que se tenga en cuenta las diversas variables que intervienen en el proceso educativo para atender al bienestar social, lo que favorecerá el diseño e implementación de políticas que respondan a la equidad de oportunidades, de salud, de alimentación, con el objetivo de propiciar un ambiente adecuado para el desarrollo de las habilidades del conocimiento y de la vida cívica en la escuela.

Lázaro (2003) nos ofrece una perspectiva valiosa al considerar que la ideación política debería proporcionar bienes y servicios para mitigar las condiciones que mantienen la inequidad en la educación, prestando especial atención a los sectores más desfavorecidos, las minorías étnicas y los habitantes de las zonas rurales.

Según los informes de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (en adelante, OREALC) de 2002, se confirmaban las

profundas disparidades económicas y sociales existentes en Latinoamérica, y se señalaba que el principal desafío era lograr la equidad, especialmente en educación, no solo como igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sino también como igualdad en la calidad de la oferta educativa y en los resultados del aprendizaje (OREALC, 2021). A la vista de lo que se ha escrito, admitimos que las tasas de matriculación han aumentado, pero no podemos decir lo mismo en cuanto a la calidad educativa.

En este punto estamos de acuerdo con Lázaro (2003) al afirmar que no solo se trata de alcanzar una matriculación universal, sino que también es importante garantizar la retención de los estudiantes hasta el final de su ciclo educativo, por lo que urge la ideación de “una política educativa orientada al desarrollo humano que debe diseñar el currículum orientándolo hacia la comunidad como unidad elemental y no segmentando sus elementos” (p.221).

En cuanto a esto, Albuquerque (2004) nos aporta que el entendimiento de que la reducción de la presencia del Estado en estos sectores, el impulso a los procesos de descentralización o la introducción de la competencia en la provisión de servicios sanitarios y educativos, son carencias que se trasladan al panorama educativo manteniendo las carencias descritas desde los años 60, pero de una forma más aguda.

Los esfuerzos continúan dirigidos a reducir los niveles de analfabetismo, aumentar la cobertura educativa, favorecer la retención escolar al menos hasta la educación secundaria y mejorar las condiciones de los profesores.

Como se ha mencionado, estamos de acuerdo con Lázaro (2003a) en que las reformas educativas están sujetas a la interdependencia económica, así como a la interdependencia política, que ha dado lugar a una internacionalización de las políticas educativas que se diseñan a nivel mundial y se llevan a cabo a nivel local. Un ejemplo de esto en Colombia es el ejercicio de la EN bajo el amparo económico del BM, lo cual deja en evidencia una instrumentalización de la educación al servicio de las políticas y del mercado global.

Por otra parte, Viñao y Frago (2002) nos habló de la constante confrontación entre la cultura de los reformadores y la cultura escolar, lo que condiciona el ejercicio de cualquier reforma. Según Husén (1984), esto se traducía en una resistencia al cambio que hacía que las reformas chocaran con las fuerzas institucionales; un ejemplo de esto es la presente investigación.

Lo anterior nos lleva a comprender que, para establecer una política educativa consistente y coherente, debemos fundamentarnos en el ideario comunitario, reconociendo su modelo de desarrollo local con el objetivo de identificar las necesidades básicas de aprendizaje. Debe involucrarse a los agentes educativos en la transformación educativa, a fin de crear una educación de calidad y en equidad.

Arnove (2007) expresó que las políticas neoliberales en educación, de descentralización y de privatización no han mejorado la situación educativa, ni han incrementado las oportunidades vitales de la mayoría de los niños y de adultos en América Latina y el Caribe, por el contrario, en

contextos de enorme disparidad social y económica han incrementado las desigualdades de acceso a la educación.

En resumen, vemos a lo largo de nuestro recorrido que los cambios sociales, políticos y económicos mundiales han derivado en una implementación de las políticas neoliberales contrarias a los intereses de las naciones receptoras. De esta manera, la intervención de las políticas globales ha condicionado desde el comienzo la formación de ideas políticas latinoamericanas, lo que también ha convertido el territorio nacional en un campo abierto para la inversión de capitales trasnacionales y para la presencia de los organismos financieros internacionales.

Asimismo, esta realidad se ha establecido a expensas del desmantelamiento de los sistemas educativos nacionales, lo que ha tenido como consecuencias nefastas para los docentes en su nivel de vida, así como en la significación social de su profesión, sin mencionar que al mismo tiempo han generado un ambiente propicio para la exclusión y las desigualdades sociales.

Por su parte, el Proyecto Regional para Educación de América Latina y el Caribe - PRELAC I (2003), en la declaración de la Habana, señaló "que, a pesar de los enormes esfuerzos desarrollados en los últimos 20 años para mejorar la calidad educativa en la región, la información más reciente muestra que existen importantes aspectos pendientes o carencias que afectan la educación" (p.30).

El mismo informe señaló que los problemas de equidad estaban relacionados con la calidad de los servicios educativos, así como con los resultados de aprendizaje que alcanzaban los estudiantes. Mencionaron que

“esta desigualdad educativa legítima y acentúa la desigualdad de oportunidades sociales, creándose un círculo vicioso difícil de romper”. (p.31).

En cuanto a esto, los informes de evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (a partir de ahora PISA) y el Third International Mathematics and Science Study (a partir de ahora TIMSS), mencionaron que las tasas económicas de crecimiento se predecían mucho mejor teniendo en cuenta el nivel de competencias de mano de obra, más que con las tasas promedio de escolaridad (Hanushek y Woessmann 2008).

Según lo indicado por Borrero (2020), en los resultados de PISA de 2018 los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Catar.

Según el mismo informe, en Colombia, los estudiantes con ventaja socioeconómica obtuvieron 86 puntos más que los estudiantes desfavorecidos en lectura en los resultados de PISA de 2018. Todos los países latinoamericanos participantes obtuvieron una puntuación inferior al promedio en las tres áreas evaluadas. Chile fue el que obtuvo la mejor puntuación de estos países, ocupando el puesto 43 a nivel mundial en lectura, seguido de Uruguay. En matemáticas, Uruguay obtuvo los mejores resultados en América Latina, alcanzando el puesto 58, con Chile por debajo de un punto. (García, et al., 2019).

Al avanzar en el análisis de la educación en América Latina, mencionamos que la estrategia del Banco Mundial para la educación 2011-2020, recogía las orientaciones para la inversión, el apoyo técnico y la asistencia para las políticas. El eje central sostenía la idea de que los sistemas educativos debían ajustarse al contexto de los cambios globales, así como a los propios cambios internos, a fin de que pudieran producir una mano de obra calificada, ágil y, al mismo tiempo, ciudadanos informados. En este sentido, el Banco Mundial (2020) se comprometió a apoyar el desarrollo educativo proponiendo el aprendizaje para todos.

Se consideraba que, en el objetivo de la nueva estrategia de aprendizaje para todos, se trataba de una acción factible para el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza, que podría mantenerse a largo plazo, al aumentar la probabilidad de adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias en cualquier etapa de la vida.

Así, a partir de la nueva estrategia del Banco Mundial (2018), se entendía que el aprendizaje para todos promovía la equidad que subyace en los objetivos de desarrollo del milenio de educación a través de la aceleración del aprendizaje. De esta forma, el comprender que las personas aprenden a lo largo de toda su vida y no solo durante los años que pasan en la educación formal, permitía nuevos escenarios de educación permanente.

En el mismo documento se aborda la educación desde una perspectiva más amplia, entendiendo que los resultados del aprendizaje que se han medido tradicionalmente en términos de lectura y aritmética no son suficientes, sino que también se deben evaluar el conocimiento y las

competencias necesarias para llevar una vida saludable, productiva y satisfactoria.

Asimismo, el Banco Mundial (2018) señaló que para que un sistema educativo funcionara de manera eficiente, debía ofrecer mejores resultados de aprendizaje, lo que requería un número de acciones interconectadas. En primer lugar, deben reformarse los mecanismos que relacionan las diversas partes del sistema (especialmente su gobernanza, gestión, normas de financiación y mecanismos de incentivos), para que las funciones, la autoridad y la rendición de cuentas en el sistema sean claras y estén en concordancia con los objetivos de la educación nacional.

En segundo lugar, la eficacia de estos mecanismos en la producción de los resultados del aprendizaje y las habilidades se debería evaluar mediante el seguimiento en todos los niveles del sistema educativo en su conjunto. La introducción de la educación en una economía de mercado requirió la reducción de costes y la priorización de los resultados, lo que a su vez ha fomentado una competencia de eficiencia y eficacia en favor del mercado global.

Según esta perspectiva del mercado, la educación -en palabras del BM (2017)- pretendía asegurar que los contratos para prestar los servicios educativos estuvieran regulados y evaluados en función de los resultados de aprendizaje, de manera que la relación entre la financiación y los resultados obtenidos fuera visible. En este contexto, la estrategia diseñada para el fortalecimiento de la gobernanza pretendía poner fin a la pobreza de aprendizajes, lo que se interpretó como un objetivo de desarrollo tan apremiante como acabar con el hambre y la pobreza extrema.

El resultado de estas iniciativas comprometió al Banco Mundial (2017) para generar apoyo a la educación básica a fin de impulsar las acciones que pongan fin a la pobreza de aprendizajes y que todos los niños sean lectores competentes y seguros al finalizar la escuela primaria. En este contexto, también se consideraban valiosas las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, el desarrollo del pensamiento crítico y la solución de problemas, habilidades que, además, son necesarias para tener éxito en el mercado laboral.

El desafío, según el Banco Mundial (2017), era consolidar los conocimientos y las competencias básicas adquiridas en la escuela para dotar a los jóvenes de una mayor educación técnica o profesional, con el objetivo de fomentar el empleo y el espíritu empresarial.

Según La Unesco (2020),

“en Panamá para 2016, el 21% de los indígenas varones de entre 20 y 24 años habían finalizado la escuela secundaria, frente al 61% de sus pares no indígenas. En Paraguay y en Honduras el 32% de los indígenas son analfabetos. En 2015, las personas afrodescendientes tenían un 14% menos de probabilidades de finalizar sus estudios secundarios que sus pares no afrodescendientes en el Perú y un 24% menos en el Uruguay. En promedio, los adolescentes de entre 12 y 17 años con discapacidad tenían un 10% menos de probabilidades de asistir a la escuela de los que no tenían ninguna discapacidad” (p.9).

De lo anterior se deduce que el nuevo enfoque educativo está acompañado de reformas curriculares que permiten que las personas sean funcionales para el nuevo paradigma educativo. En consecuencia, se está

formando a los estudiantes para la competitividad y la calidad del mercado global, lo que a largo plazo generará una exclusión social de los estudiantes, ya que solo los mejores terminarán los estudios. Según García y Yurevna (2017), se generan contextos que refuerzan la idea de que la modernización y la calidad de la educación son los pilares de la nueva política educativa.

Por lo tanto, el pensar en la "modernización educativa" nos lleva a la consideración de la homogeneización de las poblaciones, lo cual negaría las necesidades sociales de cada pueblo. Desde esta perspectiva, comprendemos que la educación se ha visto condicionada por las propuestas y los presupuestos de las políticas de mercado. A este respecto, es importante señalar que esta realidad en términos educativos supone igualar a los estudiantes en cuanto a condiciones alimenticias, sociales, psicológicas y culturales para competir, lo cual implica negar la diversidad propia de cada región y de cada persona.

En la Declaración de Incheon y el marco de la acción para la educación 2030 se estableció que el informe de seguimiento de la educación en el mundo (CEPAL, 2020) sería el último de este apartado. Su objetivo primordial es abordar la inclusión y la educación para todos sin excepción. De esta manera, la Agenda 2030 actual en su campaña E2030 tiene como objetivo la educación para transformar la vida y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, fomentando el aprendizaje para toda la vida.

En su informe, Giannini y Perelló (2021) mencionan que su misión es garantizar sin demora "una educación inclusiva, equitativa, y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Para lograrlo, se necesita luchar de forma activa contra la discriminación y la segregación.

Asimismo, Giannini y Perelló (2021) también señalan que con la aparición del COVID-19 se han agravado las desigualdades en América Latina y el Caribe a pesar de que previamente a la pandemia ya era la región más desigual del mundo. Un ejemplo de esto es el cierre de las escuelas debido a las plataformas educativas en línea, lo que a su vez provoca que menos de la mitad de los hogares de la región no tengan acceso a internet o a un ordenador, lo que conlleva un aumento de las desigualdades existentes, así como el riesgo de la marginación y la desconexión de los estudiantes, especialmente en los colectivos más vulnerables.

Estas situaciones también se verificaron en el estudio de Aretio (2021) sobre el impacto de la pandemia en la educación, el cual mencionó las consecuencias adversas ocasionadas por la suspensión de la forma presencial de clase en diversas instituciones y regiones de Latinoamérica.

En este momento nos apoyamos en Barnerá-Gregori y Suárez (2021), quienes argumentaban que para progresar en el desarrollo sostenible y asegurar el ejercicio del derecho a la educación para todos, se deberían encaminar esfuerzos para mitigar la desigualdad.

Según los aportes de Mora-Salas (2021), el coeficiente de Gini de la desigualdad del ingreso descendió de 0,527 en 2003 a 0,456 en 2018, pero sigue siendo el más alto del mundo. El 10% más rico posee el 30% del ingreso total en comparación con el 20% más pobre, que tiene el 6%. Asimismo, señala que "se estima que más de 32 millones de niños viven en hogares que

no están conectados a Internet. Este contexto refuerza la necesidad de que el acceso a Internet sea un derecho universal" (p.6).

Este panorama pone de manifiesto las profundas desigualdades sociales que experimentan los contextos educativos en América Latina. Por un lado, tenemos la falta de recursos y, por otro, el déficit en los procesos de enseñanza, lo que deriva en los bajos resultados alcanzados en el aprendizaje junto con la poca oferta educativa, lo que afecta a la inclusión educativa en todos los niveles.

Bárcena (2021) también mencionó que la contracción económica y la caída del PIB en 2020 en América Latina y el Caribe afectaron directamente el presupuesto educativo. Según las estimaciones de la CEPAL, "la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9%" (2020, p. 7). La CEPAL y la Unesco, por lo tanto, buscan proteger el derecho a la educación con el objetivo de evitar el aumento de las desigualdades en el acceso a la educación.

Estas desigualdades sociales ya se hicieron evidentes en el informe de seguimiento de la educación en el mundo (CEPAL; 2020), cuando se advirtió que los sistemas escolares reflejaban las desigualdades de las regiones en América Latina y el Caribe, además se reconoció que la identidad y el origen junto con la capacidad condicionaban las oportunidades de educación.

Se sabe que, en cuanto a los resultados de aprendizaje obtenidos, "la mitad de los alumnos de 15 años en América Latina no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura" (CEPAL, 2020, p.9). En lo que respecta a

temas de inclusión, los países de la región se comprometieron en 2015 a alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible 4 (en adelante ODS 4).

“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” para 2030. No obstante, el 64% de los países de la región solo atienden a los grupos marginados. “con relación a la discapacidad el 95%, al género 66% y a las minorías étnicas y los pueblos indígenas el 64%” ...añaden “más del 50% de los docentes en el Brasil, Colombia y México informaron que carecían de capacitación profesional para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales” (CEPAL, 2020, p.9).

El presente contexto social sirvió de base para la elaboración de las 10 recomendaciones para alcanzar el ODS 4 y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como para asegurar las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, que se recogen en el informe de seguimiento de la educación para el mundo 2030.

El primer reto es comprender la educación inclusiva a favor de los grupos más vulnerables, atendiendo a su identidad, género o capacidad. El segundo se enfoca en proporcionar fondos para fomentar la inclusión educativa. El tercer objetivo es fomentar el reparto de competencias y recursos a favor de la inclusión. El cuarto, señala la importancia de transmitir a las comunidades, junto con los padres de familia, la importancia de la educación inclusiva. El quinto, establece la cooperación entre los diversos ministerios gubernamentales, comprendiendo que la inclusión en la educación es un paso para alcanzar la inclusión social.

El sexto, contempla la participación de actores no gubernamentales en temas de inclusión educativa. El séptimo se debe buscar que los sistemas

inclusivos desarrollen plenamente el potencial de cada estudiante. El octavo se centra en la preparación, el fomento del poder y la motivación del personal educativo para la inclusión. El noveno, tiene como objetivo evitar que se asignen etiquetas que estigmatizan la inclusión y el décimo, tiene como objetivo fomentar el aprendizaje entre iguales facilitando el intercambio de experiencias positivas entre la comunidad educativa.

En resumen, comprendemos que el trayecto educativo ha estado influenciado por las diferentes realidades económicas, políticas y sociales que se han presentado a nivel mundial y local. Estas circunstancias han convertido a la educación en un proceso de acciones muchas veces incoherentes y ajenas a los intereses educativos locales, tal como lo demuestra la falta de una tasa de matriculación de 100%, el fenómeno de la deserción escolar, la poca calidad y la insuficiencia de los sistemas educativos, junto con las inconexas políticas educativas, a lo que se suma la escasez de recursos destinados para la educación.

A continuación, invitamos al lector a que se adentre en las características de la educación rural y, en lo referente a la inclusión, a que conozca las circunstancias que rodean la etnoeducación en América Latina.

2.4. La Educación Rural en América Latina

Se reconoce que para hacer una delimitación de la educación rural latinoamericana se debe tener en cuenta que su desarrollo se ha homogeneizado desde hace mucho tiempo, asumiendo que los centros educativos rurales se nutrían de los modelos urbanos, lo que ha generado una educación indiferenciada que no tiene en cuenta las particularidades de los grupos minoritarios.

Juárez, et al., (2020), contribuye a explicar que esta perspectiva educativa ha mantenido una visión deficitaria de la educación rural. Por otro lado, la CEPAL, OREALC y Unesco (1992) revelaron que los porcentajes de escolarización en la enseñanza primaria del caso urbano eran más bajos en el sector rural, además de la existencia de analfabetismo en personas de 15 años junto con altos índices de deserción escolar, situaciones que están principalmente relacionadas con la oferta escolar de las zonas rurales.

Asimismo, el informe mencionaba que,

“sin riesgo de incurrir en una generalización pesimista, puede señalarse que la mayoría de los 88 millones de personas comprendidas entre 20 y 39 años en América Latina están subinstruidas por no haber recibido educación primaria completa en la edad correspondiente y por no estar recibéndola ahora a través de la labor de los servicios de educación de adultos” (CEPAL, OREALC y Unesco (1992, p.27).

Además, la conferencia de ministros de Educación y de ministros encargados de la planificación económica celebrada en México en 1979, tal como describe Carreño (2015), puso de manifiesto las necesidades educativas de los grupos socialmente menos favorecidos, especialmente los que viven en las zonas rurales. En esta conferencia se estableció el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe con el objetivo de elaborar una política educativa conjunta que tuviera continuidad en el tiempo y un impacto en las políticas de desarrollo. De esta manera, en abril de 1981 la reunión intergubernamental regional en Quito estructuró y dio forma al proyecto; se planteó entonces,

“asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar, y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años, eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos y mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias” (Unesco, 1981, p.32).

De este modo, se pretendía ajustar las acciones educativas a los planes nacionales de desarrollo; los países que apoyaron la iniciativa fueron Brasil, México, Argentina, Perú y Venezuela. En esta época surgió la crisis de la deuda junto con la crisis económica mundial de 1981–1986 que afectó la financiación para la modernización educativa.

Décadas posteriores, la CEPAL, OREALC y Unesco (1992) revelaron una asociación entre el origen social y la posibilidad de acceso a una oferta educativa de calidad. El mismo informe describió cómo las minorías étnicas mantenían graves problemas de acceso a los servicios, por lo que no podían satisfacer sus necesidades básicas, incluida la educación.

En la década de los 90's, Schiefelbein et al., (1995) nos indica que “aún existe un volumen importante de niños de 6 a 11 años que no están incorporados en el sistema educativo y viven en áreas aisladas, en regiones de extrema pobreza y en asentamientos indígenas” (p.13). Lo que dificulta aún más atender las necesidades educativas específicas es la falta de recursos.

Como se ha mencionado, los docentes que imparten clases a varios niveles conviven con una realidad que les impide prestar atención

individualizada a sus estudiantes, además de dificultarles el desarrollo de una labor educativa de calidad y pertinencia.

Además, los datos aportados por la CEPAL (1997) han revelado que, en lo que atañe a las poblaciones rurales,

“dos de cada cinco niños no completaban el ciclo primario, en tanto que en las zonas urbanas uno de cada seis menores interrumpía sus estudios antes de terminar la primaria o la completaban con al menos dos años de rezago, traducido la mayor parte de las veces en el abandono de la enseñanza antes de completar 12 años de estudio” (p. 68).

De acuerdo con el mismo informe, Colombia, El Salvador y Brasil son los países con las mayores disparidades entre las zonas urbanas y rurales. La conclusión presentada revela una realidad en la que la cobertura aún no se ha cumplido y la deserción no se ha paliado, lo que supone para la reproducción de las desigualdades sociales.

Al año siguiente, la CEPAL (1998) reveló que, para el período de 1990-1997, los índices de matrícula en general habían aumentado para las niñas. No obstante, la mayoría de los países de la región no llegaban al 100% de matrícula neta en primaria, por debajo del 90% se encontraban Costa Rica, Colombia, El Salvador, Honduras, Venezuela, Nicaragua, Guatemala, Ecuador y Paraguay.

Asimismo, la CEPAL reveló que en el año 2000 casi la mitad de los jóvenes de 20 años que habitaban en áreas urbanas habían dejado sus estudios de secundaria sin haber concluido el ciclo. De igual modo, en las zonas rurales casi tres de cada cuatro jóvenes se encontraban en la misma situación; al respecto, añade "en países como Bolivia y Guatemala, menos

de la mitad de los niños provenientes de familias indígenas completan la primaria" (p. 172).

Según la información proporcionada por Machado (2000), la Unesco- OREALC advertía que, de los bajos índices de supervivencia escolar en el sector rural, entre el 16 y 68% de los niños que no llegaban al quinto año de educación primaria, mantenían los índices de analfabetismo y aumentaban el ciclo de pobreza. Señalan que una de las principales razones para mantener esta situación era la reducida oferta de educación primaria en las zonas rurales.

Como se ha mencionado a lo largo del texto, se entiende que las características de la educación rural en Latinoamérica se relacionan con las descritas al comienzo del capítulo, pero se agravan más en los sectores rurales debido a las precariedades descritas. A continuación, se presentan algunos datos generales sobre la educación étnica para establecer el alcance de nuestro estudio.

2.5. El Panorama de la Etnoeducación en América Latina

Este concepto se originó en lo que se denominaba educación para las minorías. En la década de 1980, Batalla (1981) mencionó el etnodesarrollo, argumentando que este permitía reconocer a los pueblos su derecho a autodeterminar el tipo de educación más conveniente a sus aspiraciones, a sus tradiciones y a sus expectativas de vida.

El reconocimiento de las personas afrodescendientes cobra relevancia a partir de los datos proporcionados por López (2001), quien menciona que en América Latina viven entre 40 y 50 millones de indígenas y

más de 150 millones de afrodescendientes, lo que justifica su reconocimiento como sujetos con derechos y autodeterminación.

Esta necesidad de confirmar la autodeterminación de las etnias se ha perseguido mediante las luchas históricas por el reconocimiento de la realidad cultural de nuestros pueblos. De esta forma, somos conscientes de que las etnias han sido marginadas tanto en los ámbitos de la integración política como en los ámbitos económicos y culturales.

Según Guijarro (2011), las estadísticas revelan que los indígenas y los afrodescendientes de América Latina ocupan los puestos más precarios del mundo del trabajo y tienen escasa presencia en los espacios de toma de decisiones, además de indicar que su acceso a una educación pertinente y de calidad todavía es muy limitado. La situación se mantiene sin cambios hasta la fecha y se describe en el informe de la CEPAL (2021).

En este contexto, es esencial comprender que las etnias indígenas y afrodescendientes han estado luchando durante mucho tiempo por la protección de sus derechos, lo que demuestra las desigualdades y los conflictos existentes. Debe tenerse en cuenta que la historia de América Latina ha estado marcada de manera significativa por la conquista y la colonización, lo que ha causado que nuestros pueblos sean víctimas de atrocidades en las que han sufrido exterminio, esclavitud, despojo de sus territorios, lo que ha dado lugar a desplazamientos forzados y una reorganización territorial.

Esta realidad social ha tenido una consecuente influencia en el ejercicio de sus derechos, sus formas de ver el mundo y sus prácticas religiosas. Por ejemplo, la mayoría de nuestras comunidades han sido

forzadas a adoptar el catolicismo, así como se les ha prohibido el uso de su idioma. Como resultado, muchas de las formas de vida de nuestras etnias han quedado invisibles. De acuerdo con Mato (2000), la influencia occidentalizada bajo la luz de imaginarios homogeneizadores ha negado las diferencias existentes y ha vulnerado sus derechos fundamentales.

A raíz de estas luchas históricas, se ha hecho evidente la necesidad de reconocer su heterogeneidad junto con el ejercicio de sus derechos fundamentales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación. Igualmente, en la gran cantidad de países latinoamericanos se ha mostrado el derecho al uso de su lengua, especialmente entre los pueblos indígenas. Este derecho está establecido en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Según la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de los pueblos indígenas, tal como lo describe Daher (2008) en su artículo 34, se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus sistemas de educación, así como las instituciones docentes que imparten educación en su propia lengua y cultura. Por otra parte, se establece que todos los indígenas, especialmente los niños, tienen derecho a todos los niveles de educación sin que sufran discriminación alguna.

La Declaración de la ONU deja claro que existe una intención de restaurar los derechos perdidos de los pueblos, protegidos por los derechos internacionales. En el caso de Colombia, estas intenciones se han concretado mediante el reconocimiento del derecho a la educación. El Estado es el

principal garante de este derecho, así como del derecho a no ser discriminado por motivos étnicos. A pesar de las leyes existentes, la realidad demuestra que, en Colombia, en la mayoría de los casos, las minorías no se benefician de una educación propia acorde a sus necesidades étnicas.

A continuación, se presentan las características del país, que enriquecen la mirada integral de nuestro objeto de estudio.

2.6. Colombia

Con el objetivo de lograr un reconocimiento del contexto social y cultural de las regiones estudiadas, mencionaremos algunas generalidades del país. Colombia es un estado social y democrático de derecho en lo que respecta a la política. Se trata de una república presidencialista, un estado unitario, con una clara división de poderes entre el ejecutivo, el legislativo y el judicial.

Según el departamento administrativo nacional de estadística (en adelante DANE)⁴ para 2018 para 2018 existía un total de 50.374,000 millones de habitantes. La diferencia entre hombres y mujeres era de un 51,17% de mujeres y un 48,83% de hombres. La mayor parte de la población tenía entre 19 y 30 años. El 20% de la población total vivía en el sector rural; la mayoría eran niños y jóvenes de entre 10 y 19 años.

Según Santaella (2019), además, Colombia tiene una densidad de población moderada estimada en 44 habitantes por km². Es la cuarta nación en extensión territorial y la segunda más poblada de Suramérica. La nación cuenta con una extensa riqueza natural, fruto de su biodiversidad, así como

4. Datos proporcionados del último censo realizado en 2018.

un amplio patrimonio cultural. Según los datos del DANE (2019), la población se compone de los siguientes porcentajes: mestizos 49%, blancos 37%, afrocolombianos 10,6%, indígenas 3,4% y Rom 0,5%.

Es importante mencionar que el indicador del desarrollo humano de naciones unidas de 2019⁵ ubicó a Colombia en el puesto 83 entre 170 países participantes. Se apuntó que el país posee la mayor diversidad del mundo, y también se advirtió que se debería mejorar el indicador de salud y de nivel de vida (Torres, 2021)

Por su parte, Sánchez y Caballero (2019) mencionaron que el índice de pobreza monetaria era del 42,5%⁶, lo que pone de manifiesto los elevados niveles de indigencia de la región (situación que se agrava con el paso del tiempo y especialmente en época de pandemia mundial). A su vez, Colombia se ubica en el puesto número 43 en lo que respecta al volumen del producto interno bruto, su deuda pública en 2019 fue de 151.003 millones de euros, lo que equivale a una deuda per cápita de 3000€.

Por otro lado, se indicó que la región se fundamenta esencialmente en la elaboración de bienes primarios y secundarios. De igual manera, como es costumbre en la mayoría de los países de Latinoamérica, en Colombia también se observan niveles bajos de desarrollo científico y tecnológico.

El país tiene una extensión territorial de 1.141.748 km², estando distribuido en 32 regiones descentralizadas y un distrito capital (Bogotá).

5. Último informe disponible.

6. Esta medición tiene como objetivo evaluar la capacidad de los hogares colombianos para adquirir bienes y servicios.

La Figura 1 muestra la distribución geográfica de las regiones en el país.

Figura 1. Las regiones de Colombia



Nota Adaptado de Departamentos de Colombia, de Wikipedia, 2021 (Departamentos de Colombia - Wikipedia, la enciclopedia libre).

El país se divide en estratos socioeconómicos, lo que implica una estratificación según las zonas de habitabilidad, de manera que la división se

establece según los ingresos familiares percibidos. El estrato socioeconómico más bajo corresponde al 0, mientras que el más alto corresponde al 6. De este modo, aquellos con mayores recursos económicos pagan una cantidad mayor por los servicios públicos.

Consideramos necesario reconocer que esta estratificación socioeconómica ha generado situaciones de marginalidad y exclusión social, lo que ha facilitado la formación de guetos⁷. De este modo, la formación de guetos, entre otras cuestiones, se ha convertido en una situación de riesgo que genera problemas en el orden social como el conflicto armado y la delincuencia habitual.

Finalmente, es necesario indicar que Colombia ha estado en guerra civil durante 50 años, a pesar de que se firmó el tratado de paz entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC y el Estado colombiano en La Habana (Cuba) en 2016. Aún hoy en día, persisten las consecuencias del conflicto armado. Las consecuencias son más notorias en las zonas rurales, donde el Estado tiene una presencia menor para garantizar la seguridad social y democrática.

2.6.1. Las Etnias en Colombia

Según los datos del DANE (2019), en Colombia vivían 1.392.623 indígenas, lo cual representa el 3,43% de la población del país. Se estimaba que el 10,62% de la población total del país estaba formada por

7. Según las cifras del DANE (2018) el porcentaje de personas en condición extrema fue de 15,1%.

afrocolombianos, mientras que el 0,01% correspondía a la población gitana o Rom.

De acuerdo con los últimos datos del DANE (2019), los pueblos indígenas y afrocolombianos son los más afectados por el desplazamiento forzado debido a la violencia, ya que la amenaza a su vida se convierte en el principal motivo para cambiar de residencia. Como se indicaba en el informe, la falta de oportunidades para estudiar ocasionó que el 10,17 % de la población indígena, el 5,9% de los afrocolombianos y el 2,81% de la población Rom, cambiara su lugar de residencia en los últimos 5 años.

A continuación de presentar las características socioeconómicas generales del país, se describen las particularidades de las regiones de estudio.

2.6.2. La Región de Nariño

Nariño se encuentra al suroeste del país; su capital es San Juan de Pasto. La región se encuentra entre la frontera de Ecuador y las orillas de la costa del océano Pacífico, tiene una extensión territorial de 33.268 km² para 2020 se estimó una población de 1.851.477 habitantes, de los cuales 919.377 serían hombres y 932.100 serían mujeres.

La región de Nariño, debido a su diversidad topográfica y a la influencia de la verticalidad del sol, presenta una gran variedad de climas. De este modo, en función de la altura del nivel del mar, las temperaturas pueden oscilar desde las cálidas hasta las frías, pasando por las templadas, e incluso las más extremas como el páramo y la nieve.

La amplia variedad de especies de esta zona hace que su economía se sustente principalmente en la agricultura y la ganadería. Igualmente,

posee una gran diversidad cultural que permite la convivencia de diferentes etnias, entre las cuales se encuentran las comunidades indígenas, que representan el 10,8%; los afrodescendientes, el 18,8%; y el resto de la población, que se considera mestiza (Gobernación de Nariño, 2016).

En la Figura 2 se muestra la distribución territorial de Nariño dividida en 64 poblaciones y aproximadamente 230 núcleos urbanos. En su estructura política, las localidades están agrupadas en cinco provincias que se encuentran en las zonas de la costa, la sierra y la montaña.

Figura 2. Los municipios de Nariño



Nota Adaptado de Municipios de Nariño por Wikipedia, 2021 (Provincias de Nariño - Wikipedia, la enciclopedia libre).

2.6.2.1. La Educación en Nariño

De igual forma que el resto del país, la región nariñense estructura sus principios educativos en función de las políticas educativas nacionales. Las directrices del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (en lo sucesivo, MEN) se complementan con los objetivos establecidos por cada región a través de su secretaría de educación departamental (a la que seguidamente se denomina SED).

En la actualidad, los objetivos educativos pretenden que la gran mayoría de los niños en edad escolar tengan la oportunidad de acceder a la educación primaria y que ésta sea de carácter universal. A nivel nacional, se coordinan los esfuerzos locales junto con los internacionales para mejorar los niveles de accesibilidad, de cobertura y de calidad educativa.

El DANE (2019) señaló que la tasa de matrícula en educación era de 9.916,546. En cuanto a la educación primaria, existían un total de 3.017.236 estudiantes, lo que suponía una tasa neta de matriculación⁸ de 90,6%. Esta realidad revelaba que, a pesar de la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales, aún existía un porcentaje de niños en edad escolar (en promedio, entre 5 y 14 años) que no podían beneficiarse de la educación como un derecho universal.

De igual manera, en el último informe de desarrollo de la región de Nariño (Gobernación de Nariño, 2020) se dio a conocer que un 43,79% de la

8. La tasa neta de matriculación es la relación entre los niños en edad oficial de la escuela primaria que están matriculados en la escuela primaria y la población total en la edad oficial de la escuela primaria.

población tenía insatisfechas sus necesidades básicas. Estos datos eran peores en las zonas rurales debido a que existían mayores factores de riesgo que afectaban negativamente la calidad de vida de la población.

A lo que se suma que, a pesar de los acuerdos de paz firmados en La Habana, en el ámbito social no se ha logrado eliminar la violencia de las guerrillas, lo cual sigue afectando a la región. Como resultado, todavía existen zonas aisladas en las que se siguen padeciendo los efectos de la violencia del conflicto armado y las consecuencias de los desplazamientos forzados provocados por la violencia.

Por otro lado, el acceso y la cobertura de los servicios educativos son difíciles de conseguir. Esto se percibe en las grandes distancias entre localidades, así como en el deficiente estado de las vías, que con frecuencia aíslan el área rural del área urbana y, en consecuencia, alejan a la escuela de las zonas habitacionales más comunes.

De igual modo, se ha puesto de manifiesto la falta de recursos que se constata en las escasas o nulas condiciones de los mobiliarios de las escuelas rurales, muchas veces no cuentan con los servicios básicos para su normal desarrollo, tales como agua o energía. De acuerdo con los datos del DANE (2019), el 63,1% de los hogares colombianos tienen conexión a internet.

De acuerdo con datos de la Gobernación de Nariño (2020), existen 2.055 establecimientos educativos en sus 64 municipios, de los cuales 1.961 se encuentran en zonas rurales. En la tabla 2 se muestran los grupos étnicos.

Tabla 2. Las etnias en Nariño

Grupo Étnico	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015
Indígenas	25.649	26.379	27.174	27.769
Afrocolombianos	42.808	40.562	38.410	37.140
ROM	5	0	2	1
Otras Etnias	163	190	149	114
Totales	68.625	67.131	65.735	65.024

Nota Fuente: Plan de desarrollo (2016).

Según el censo poblacional realizado por el DANE (2018), en Nariño existían en total 170,509 habitantes de origen indígena. A continuación, se muestra en la tabla 3 la distribución de las etnias indígenas en Nariño.

Tabla 3. La población indígena de Nariño

Pueblo	Población Indígena	Familias	Municipios	Resguardos	Cabildos	Lengua Materna
Awá	26.800	4.400	7	35	60	Awá pit
Eperara Siapidar	4.500	900	4	9	12	Sia pedee
Inga	3.041	724	1	1	1	Inga
Kofán	160	30	1	2	2	Queta
Quillasinga	4.008	750	1	1	3	No
Pasto	132.000	17.800	24	19	23	No
Totales	170.509	26.604	38	67	101	

Nota Fuente: Plan de desarrollo (2015).

De acuerdo con el informe del plan de desarrollo departamental de Nariño (Gobernación de Nariño, 2020), el 4,9% de los estudiantes se encuentra en situación de desplazamiento.

De acuerdo con Álvarez (2018), existe una conexión entre el desplazamiento forzado y el fracaso escolar que produce una relación ambivalente e inestable de los estudiantes con su contexto físico, cultural y escolar. Esto significa que no se puede garantizar la continuidad académica y que hay desfases en las áreas curriculares, lo que dificulta la formación académica.

Como se indicó en el Plan de Desarrollo Departamental de Nariño (Gobernación de Putumayo, 2015) en cuanto a la infraestructura, solo el 6% del total de 5.227 aulas y espacios académicos contaban con buenas condiciones, es decir, disponían de suministros de agua y luz, así como de un mobiliario básico adecuado para su desarrollo. Estos datos revelan que los espacios académicos requieren una mayor inversión estatal para asegurar su correcto funcionamiento.

2.6.2.2. La Calidad Educativa en Nariño

La calidad de la educación se mide a través de las pruebas Saber, y es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante ICFES) el responsable de recopilar y presentar los datos. Las pruebas se llevan a cabo periódicamente con los estudiantes de educación primaria en tercero y quinto, así como con los estudiantes de educación secundaria en noveno.

Los resultados de las pruebas Saber para 2015 en la región de Nariño revelaron que un 41% de los estudiantes presentaban niveles satisfactorios

y avanzados en el área de lenguaje, con un leve incremento de 1% en comparación con las pruebas de 2013 (Vásquez, et al., 2020).

Se observó un aumento significativo del 67% de la población que presentó un nivel mínimo e insuficiente de 2013 a 2015 en matemáticas, mientras que solo el 33% de la población alcanzó los niveles de satisfactorio y avanzado (Vásquez, et al., 2020).

En 2012, en el área de ciencias, el 32% de la población alcanzó los niveles satisfactorio y avanzado, respectivamente. Se registró una reducción del 1% en el año 2015 en comparación con el año anterior, lo que revela una variación negativa entre los estudiantes que se situaron en los niveles mínimo e insuficiente (Vásquez, et al., 2020).

Se incluyen en estos resultados otros tipos de evaluaciones internacionales externas, como PISA, TIMSS, SERCE y TERCE (segundo y tercer estudio comparativo explicativo regional), y REDUCA (red latinoamericana por la educación).

Estos resultados se suman a los de las pruebas PISA de la OCDE (Borrero, 2020), que revelaron que, a pesar de haber cambiado significativamente su sistema educativo en las últimas décadas, Colombia se enfrenta a dos problemas críticos: una gran desigualdad en los primeros años de educación, y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo.

Asimismo, se señaló que Colombia se encontraba rezagada respecto a los niveles observados en países miembros de la OCDE e incluso en comparación con el registro de América Latina.

El estudio de Pinzón et al., (2018) revela que el puntaje de Colombia en esas pruebas fue de 406, por debajo del promedio de la OCDE (488) y de

los registros de Chile (438) y México (416); solo superamos a Perú (402). Se produce un suceso similar al compararnos con otros países con ingreso per cápita similar; por ejemplo, Serbia registró un puntaje promedio de 442 en 2018 (mucho más elevado que el de Colombia). En realidad, se ubicó entre los últimos lugares en las tres competencias evaluadas en 2018 entre los 79 países que participaron de las pruebas: lectura (puntaje 412, puesto 60), matemáticas (391, puesto 70) y ciencias (413, puesto 63).

Teniendo en cuenta este contexto educativo, el país ha impulsado estrategias para lograr la calidad educativa, como "el programa todos a aprender", "el día de la excelencia educativa", "el índice sintético de calidad educativa" y la puesta en marcha del "programa de alimentación escolar para mejorar la calidad educativa".

Las características descritas proporcionan una visión social y educativa de las condiciones generales de la región. A continuación, se detallarán las características de la región de Putumayo.

2.6.3. La Región de Putumayo

Se ubica en el sureste del país, fronteriza al norte con las fronteras de Ecuador y de Perú. Se encuentra delimitado por la región de Nariño al oeste y la región del Amazonas al Este.

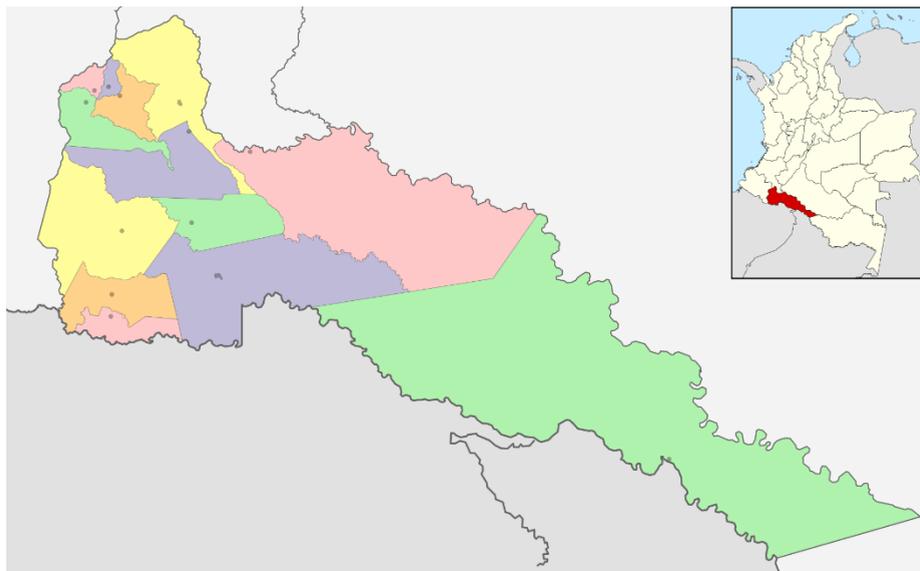
Su territorio se encuentra en la región amazónica de Colombia. Su área es de 24.885 km². En 2017, su población totalizaba 354.094 habitantes, siendo 178.880 hombres y 175.214 mujeres. De acuerdo con el DANE (2018), el 49,5% de la población vivía en áreas urbanas.

Su geografía presenta dos zonas diferenciadas, la primera situada al oeste, en los límites con la región de Nariño, con altitudes que superan los

3.500 metros. La temperatura varía en función de la altitud, pasando por climas cálidos, fríos, hasta llegar al páramo. La segunda zona está llena de vegetación, tiene una altitud de menos de 300 metros, su clima es cálido y húmedo y se caracteriza por tener altas precipitaciones.

La región de Putumayo está dividida políticamente en 13 municipios, que se agrupan en tres zonas: alta, media y baja Putumayo. Debido a la gran variedad de grupos étnicos que habitan el territorio, como las tribus Sibundoyes, Inganos, Huitotos, Quillasingas, Cofanes, Kansas, Coreguajes, Quechuas, Paeses y Afroputumayenses entre otras, se puede decir que posee una gran riqueza multicultural. A continuación, se presenta la distribución de la región en la figura 3.

Figura 3. Los municipios de Putumayo



Nota De Milenioscuro. Trabajo propio, CC BY-SA 4.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=41765618>.

La economía de la zona se sustenta principalmente en la agricultura, con cultivos de maíz, yuca, plátano, piña, chontaduro, plantas medicinales, legumbres y hortalizas. A nivel ganadero, tiene una buena producción de quesos, lo que constituye el sustento principal de varias familias.

La zona es también rica en petróleo, el cual es transportado por el oleoducto trasandino, lo que ha convertido el espacio en una constante disputa entre los grupos ilegales y el Estado por controlar el petróleo y sus transportes fronterizos.

De este modo, en la zona existen desacuerdos de intereses entre el Estado y los grupos que no obran dentro de la legalidad, lo cual se ve agravado por la siembra de cultivos ilegales como la coca y la amapola. Estas circunstancias han originado un aumento de la presencia de actores armados ilegales y de desplazamientos forzosos de la población.

En cuanto a los cultivos ilícitos, la oficina de las naciones unidas contra la droga y el delito (UNODC, por sus siglas en inglés) señaló en 2016 que la región de Putumayo es,

“...un hogar productor agropecuario lícito que puede devengar en promedio \$9.740,000/año, mientras que el ingreso del hogar de un productor de coca estaría alrededor de \$9.154,000/año. Se observa una brecha en el ingreso a favor de la producción lícita; sin embargo, la estabilidad de los precios, la producción de corto plazo y una venta segura constituyen incentivos muy fuertes para mantenerse en el negocio de la coca”. (Rincón-Ruiz, et al., 2016, p.14).

El informe también presentó datos estadísticos que indican que la mayoría de los cultivos de coca se encuentran en Nariño y Putumayo, lo que

representa el 81% del total. En particular, en la región de Nariño la plantación ilícita se distribuye en el 26% de la población y, en el caso de la región del Putumayo, en un 21% de la región (Rincón-Ruiz y et al., 2016).

El país, dada la información presentada, ha impulsado escenarios de negociación que incluyen los acuerdos de La Habana y la cumbre agraria, con el objetivo de generar incentivos económicos que permitan la sustitución de las plantaciones ilegales por plantaciones agrarias. Esto ha permitido reducir las plantaciones ilegales, así como el conflicto de las guerrillas.

A continuación, se ofrecerá una descripción general de los sistemas educativos de la región.

2.6.3.1. La Educación en Putumayo

De conformidad con los datos del Gobierno de Putumayo (2015), la región tuvo 181 establecimientos educativos, de los cuales 159 fueron públicos y 22 fueron privados.

Los centros presentan carencias en sus aulas, laboratorios, bibliotecas, tecnologías y baterías sanitarias. El mismo informe revela que solo el 2% de la infraestructura en las escuelas cumple con la norma técnica NTC⁹ (MEN, 2006a). Esto demuestra los escasos recursos con los que se cuenta para proporcionar el servicio educativo. A esta circunstancia hay que añadir que existen terrenos en los que las escuelas tienen problemas legales de propiedad, lo que dificulta aún más que el Estado pueda invertir en su mejoramiento y su adecuación.

9. Normativa de planeación, diseño de instalaciones y ambientes escolares.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Departamental (2020), la población escolar atendida se componía de 87.983 estudiantes matriculados, diferenciados por etnia, de los cuales un 84,52% eran indígenas y un 14,81% eran afrodescendientes. Estos datos revelaron que el 17,26% de la población matriculada pertenecía a minorías étnicas.

2.6.3.2. La Calidad Educativa en Putumayo

La región ha adoptado metodologías flexibles con el objetivo de atender las necesidades educativas de la población. En la tabla 4 se presentan los modelos educativos flexibles que se han desarrollado desde el año 2006.

Tabla 4. Los modelos educativos flexibles

Modelos Educativos	Modelos Implementados	Estudiantes	Docentes Capacitados
Aceleración de aprendizaje	27	695	49
EN	96	1658	20
Postprimaria	80	2183	0
Preescolar escolarizado	141	1120	40
Preescolar no escolarizado	146	3503	20
Media rural	32	666	34

Nota Adaptado del MEN (2016).

De acuerdo con los datos de las Pruebas, Saber, Vásquez, et al., (2020) mostraron que, en lo que respecta al lenguaje, en el último año de educación primaria, los estudiantes obtuvieron un total de 294 puntos. La media nacional se situó en 300 puntos en aquel momento.

Los estudiantes de educación primaria y secundaria que se dedican a las matemáticas mostraron un alto rendimiento en las pruebas de 2008, lo que superó el promedio nacional y el de todas las regiones de la Amazonía.

Estos resultados se contraponen a los informes que el plan de desarrollo departamental presentó para el 2015, ya que dejan en evidencia un déficit del talento humano cualificado para dar respuesta a las necesidades educativas regionales. Asimismo, señalaron que,

“...existe un déficit en el plan de formación permanente del docente, falta de ambientes escolares adecuados, falta de metodologías de enseñanza atractivas para los estudiantes, ausencia de mayor cobertura de dotación de bibliotecas, falta de material didáctico, aulas de informática, conectividad, dispositivos audiovisuales y uso eficiente y articulación de las M-TIC en el aula de clase” Gobernación de Putumayo (2019, p.34).

Esto ha requerido que la SED establezca como objetivos educativos la optimización de la infraestructura educativa para aumentar la cobertura y la calidad educativa.

En el departamento de Nariño, la tasa de matriculación fue de un 80,53% y, en el departamento de Putumayo, de un 80,40%. No obstante, esta mejora aún no ha logrado la cobertura esperada en las poblaciones rurales e indígenas. Según la Unesco (2020), del total de estudiantes para 2015, solo el 50% lograban alcanzar lo esperado en el currículo oficial vigente.

Finalmente, también es importante señalar que existen situaciones que están relacionadas con la calidad educativa, como el ingreso tardío de los estudiantes o el fracaso y el abandono escolar, lo que hace que el número

de estudiantes que terminan la educación primaria sea muy bajo. La Unesco (2000), informó que un 20% de niños ingresaban tarde y un 30% de niños repetían el curso académico, lo que originaba una notable heterogeneidad de edades en las aulas, circunstancias que dieron origen a las escuelas unitarias o las multigrado y que obligaron a modificar las prácticas educativas creando los métodos de enseñanzas flexibles como es el caso de la ENR.

2.6.4. Las Políticas Educativas en Colombia

A continuación, se muestran las características del panorama nacional educativo. En Colombia, después del período colonial, surgía la época de la independencia con Bolívar. A partir de ese momento se hizo imprescindible una educación pública para que las mayorías tuvieran acceso a las escuelas, colegios y universidades. Los fundadores de la República establecieron las bases para el nuevo Estado Nacional de la República de Colombia mediante el desarrollo de un modelo democrático republicano en el Congreso de Cúcuta de 1821.

Se promulgó la legislación educativa en contra de las desigualdades del régimen colonial y se ordenó la apertura de los colegios públicos llamados colegios santanderinos. En aquel entonces, se fundaron casas de educación que dieron cobijo a las niñas y a los jóvenes en los conventos religiosos y se dictó la creación de al menos una escuela en cada ciudad del país.

Más tarde, surgieron cambios en las políticas educativas que respondieron a las demandas de los partidos políticos en el poder, sin embargo, no fue hasta 1976 cuando las políticas educativas se volvieron más

estables en el tiempo. El MEN (1976) definió la estructura del sistema educativo colombiano en su decreto 088, y sus características siguen siendo válidas en la actualidad.

A continuación, se presenta en la tabla 5 el sistema educativo de Colombia.

Tabla 5. La educación en Colombia

Nivel	Edad	Duración	Título
Preescolar	0 a 5 años		
Básica primaria	6 a 11 años	5 años	Primaria
Básica secundaria	11 a 14 años	4 años	Secundaria
Media	15 a 16 años	2 años	Bachiller
Intermedia	17 a 18 años	2 años	Técnico profesional
Superior	19 a 23 años	5 años	Licenciado
	24 a 25 años	2 años	Especialista o magíster

Desde entonces, se estableció una diferenciación entre la educación formal, que se entiende como la capacitación reglada e institucional, y la no formal, que es aquella que no conduce a los títulos académicos reconocidos. Los calendarios académicos de la educación formal son de 180 días hábiles, un total de 8 meses aproximadamente por cada año lectivo interrumpidos por vacaciones en diciembre y en enero.

A la hora de evaluar se han tomado en cuenta los conocimientos teóricos y prácticos, se han valorado las destrezas, las habilidades, los

valores y las actitudes a través de los trabajos orales o escritos, así como con los exámenes. La evaluación para la educación básica se ha basado principalmente en una escala numérica de 1 a 5, siendo una calificación de 3 la necesaria para aprobar.

La formación del profesorado de la educación básica se realizaba se llevaba a cabo en las escuelas normales superiores¹⁰ y el personal de los niveles medio e intermedio se formaba en las universidades del país. Asimismo, a nivel nacional se estableció una escala de 14 categorías, 5 de primaria y 9 de secundaria, para fomentar la formación continua de los docentes. Este sistema se mantiene en vigor y permite que los docentes puedan ascender a una categoría del escalafón mediante méritos profesionales, como los títulos, su experiencia profesional o la actualización permanente, lo que les permite obtener un incentivo salarial mensual.

A mediados de los años ochenta, en lo concerniente a las políticas nacionales, en el país se iniciaron una serie de reformas institucionales orientadas a descentralizar las funciones del gobierno nacional, de manera que se otorgara mayor participación a la ciudadanía, fomentando su autonomía y eficiencia económica. Todo ello teniendo en cuenta las políticas neoliberales y neoconservadoras que condicionaban la realidad local del país.

Así, surgió la primera gran reforma que buscó fortalecer el poder local mediante la cesión de los recursos fiscales y la transferencia de las

10. En el contexto del sistema de educación básica obligatoria, las escuelas normales son instituciones educativas que tienen como objetivo la formación de los docentes para la educación preescolar y primaria.

responsabilidades administrativas. El objetivo era fomentar la autonomía en las instituciones mediante la creación de sus proyectos educativos. Desde entonces se ha legislado el reconocimiento de la pluralidad cultural y religiosa.

Más tarde, con la reforma de la constitución de 1886 se creó la constitución de 1991 (vigente), en la que se establece la enseñanza en todos sus niveles, así como la gratuidad y la obligatoriedad de la educación básica y media, lo que permitió establecer todo el marco legal que sustenta las políticas educativas en el país. Asimismo, se le asignó al MEN la responsabilidad de elaborar las disposiciones legales para fundamentar la educación en el país.

De esta manera, como leyes fundamentales tenemos la Ley 43 del 11 de diciembre de 1975 en la que se nacionalizó la educación primaria y secundaria. Además, está vigente la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 en la que se consagró la Ley General de Educación.

El Plan Decenal se creó en el artículo 72 de la Ley General de Educación con el objetivo de convertir la educación en una política de Estado que trascendiera los límites de un período de gobierno. El plan mencionado es una guía de acción que tiene como objetivo establecer las metas para la educación colombiana en periodos de 10 años.

Con respecto a la etnoeducación, se dictó el Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, que reguló la atención educativa para los grupos étnicos.

En resumen, el marco legislativo establece que la normativa existente promueve el derecho universal a la educación, la formulación de los planes y los programas educativos incluyendo las metodologías flexibles.

Se establece la gratuidad en la educación primaria y secundaria, así como su carácter obligatorio en las escuelas públicas.

En general, los planes de desarrollo educativo suelen tener como objetivo resolver el problema de la alfabetización y de la educación básica para los jóvenes y para los adultos. De acuerdo con los cálculos presentados en el Plan de Apertura Educativa (Departamento Nacional de Planeación, 1991) al inicio de la década, la proporción de población analfabeta mayor de 20 años era del 23,4% en zonas rurales y del 7,3% en las zonas urbanas. Se propuso como objetivo alfabetizar a toda la población. Más tarde, a través de una consulta a nivel regional, el MEN (1996) ajustó esta meta a 1.400.000 personas.

A pesar de que en Colombia no existen diferencias en la oferta educativa en relación con el género, las cifras del Plan de Apertura Educativa (1991) revelaban que en algunas regiones existía inequidad en el acceso a la educación básica y en la alfabetización, en detrimento de las mujeres.

Más tarde, el MEN (2001) expresó su inquietud y deseo de atender a la población femenina, que en la mayoría de los casos eran madres que tenían que hacerse cargo de sus familias y que habían sido desplazadas por la violencia. Esto se debía a que se consideraba que representaban un peligro para el aumento de las condiciones de pobreza y miseria en el país. Por ello, se trató de ampliar la oferta educativa para beneficiar a estas mujeres de este derecho universal, extendiendo y flexibilizando la oferta de educación para los adultos.

En 1990 se suscribió la Declaración Mundial sobre la Supervivencia y se elaboró un plan de atención en favor de la infancia que recogió las metas

educativas, así como las metas de salud, nutrición y protección especial. Los objetivos en el área de educación se establecieron en función de la capacitación de los servicios de atención a la primera infancia y la implementación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos menos favorecidos, así como el acceso a un ciclo completo de la educación básica de calidad.

A partir de 1991, se formó una comisión de educación que ayudó a generar una nueva reforma educativa. Se propusieron cuatro pilares: el desarrollo humano integral equitativo y sostenible, el cambio organizacional, el cambio educativo y el cambio científico tecnológico. Estos pilares pretendían transformar la educación pasiva centrada en la memorización por una educación concebida como un proceso que buscaba “enseñar a pensar conceptualmente con base en el conocimiento global” (Aldana, E., et al., 1996, p.5).

Se comentó, asimismo que a pesar de las reformas ya introducidas, todavía queda un largo camino por recorrer.

“...observamos con preocupación cómo el proceso educativo no compromete la acción creadora de las personas y se agota en una educación centrada en la memorización, más atenta a las fórmulas congeladas de los tratados que al desarrollo de la creatividad” (Aldana, et al., 1996, p.15).

Lo anterior, señalaba un cambio en los paradigmas pedagógicos que hasta ese momento se habían centrado en la memorización de los conocimientos teóricos, dificultando el aprendizaje significativo y el fomento del pensamiento creativo, autónomo e innovador.

En lo que respecta al diseño curricular educativo de Silva (2020), se destaca el rol del estudiante para que pueda integrar las diferentes materias del curso como un todo integral. Reiterando la importancia de generar a nivel educativo un proceso integrador en beneficio del aprendizaje significativo.

Otras disposiciones establecidas en la reforma educativa respaldaron la creación, en 1991, del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - COLCIENCIAS, con el objetivo de lograr una coordinación entre las demandas de los sectores académicos y productivos. El objetivo desde entonces era ofrecer educación preescolar y de básica primaria para el 100% de la población entre 5 y 15 años, enfocándose en la calidad, el fomento de las innovaciones, la vocación de cada estudiante, su creatividad y los valores de convivencia.

Las características del sistema educativo se pueden resumir en lo escrito por Aldana et al., (1996) en su análisis, donde presentaron las deficiencias del sistema educativo por niveles. A continuación, se describen los principales hallazgos sobre la educación primaria, que es el eje central de la investigación. Los principales problemas desde entonces han sido la deficiente cobertura (especialmente en zonas rurales), la elevada tasa de abandono y la excesiva repetición escolar, seguida de la baja calidad de la educación primaria, especialmente la educación pública, lo cual se demostraba con los bajos puntajes obtenidos en pruebas de lectoescritura y en el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Se mencionó la formación deficiente en valores y actitudes, imprescindible para aprender a convivir, en lo que respecta a los contenidos

académicos. No se otorgaba importancia a la educación en el comportamiento ético, este aspecto se había dejado de lado y se lo había confundido con la formación religiosa o la simple memorización de la Constitución Nacional.

Otras deficiencias en relación con el trabajo pedagógico eran el predominio de la enseñanza, se consideraba el aprendizaje como una instrucción estricta, metódica, dirigida al desarrollo de las habilidades observables y la memorización.

Se mencionó que en lo que respecta a la etnoeducación, el no reconocimiento de las particularidades educativas étnicas ha llevado al desarrollo de modelos educativos descontextualizados de las realidades de la población colombiana. Los estudios revelaron que la organización escolar dependía principalmente de la idiosincrasia de los supervisores, los rectores de colegio y los directores de escuela.

En consecuencia, al considerar la educación como un proceso colectivo e interpretativo de la realidad circundante, entendemos que es necesario involucrar tanto a los estudiantes como a su comunidad en la acción educativa. Por lo tanto, es fundamental escuchar y atender sus particularidades para incluirlas en la planificación educativa.

A continuación, se mencionarán algunas particularidades de la educación rural en el país.

2.6.4.1 La Educación Rural en Colombia

A la luz de las reformas planteadas y en concordancia con el Plan Decenal de la Educación (2016a), se presentan los retos propuestos para la educación de los niños y los jóvenes en contextos rurales.

El fortalecimiento de la educación para la primera infancia se planteó como el primer reto a abordar desde el inicio del Plan Decenal. Otro objetivo del Plan fue disminuir el analfabetismo al 2% y mejorar los procesos de lectoescritura contando con la participación de las mujeres, madres cabeza de familia, de las diferentes etnias y de la población adulta.

Con el objetivo de mejorar la pertinencia, se planteó la incorporación de las TIC en la educación rural. Se indicó que para los próximos 10 años (para 2026) las TIC deberán ser un elemento esencial en toda actividad educativa de todas las instituciones educativas, rurales o urbanas, sin importar el nivel social. Con el objetivo de mejorar la formación del profesorado en entornos rurales, se ha establecido el programa "computadores para educar" para suministrar ordenadores a un mayor número de escuelas.

Según lo explicado por el MEN (2016), un sistema educativo es eficaz en la medida que puede atender oportunamente a la población, retenerla y facilitarle la adquisición progresiva de las competencias necesarias para contribuir al bienestar de la sociedad. A pesar de ello, la realidad nos muestra que en la actualidad existen muchos niños de las zonas rurales que ingresan al sistema educativo en una edad mayor que la de sus pares de las cabeceras municipales y que muchos de ellos cursan solo la básica primaria o los primeros años de la secundaria.

Como se ha descrito en lo concerniente a la educación rural en el país, existen unas directrices generales establecidas por el MEN. No obstante, además del marco legislativo, consideramos que las oportunidades de mejora de las políticas educativas rurales están en proceso

de estabilizarse y de enriquecerse, lo que nos lleva a pensar que, en general, la educación rural carece de consideración por las particularidades regionales.

A continuación, nos enfocaremos en los aspectos relacionados con el proyecto educativo rural para brindar una visión general de los aspectos educativos locales.

2.6.4.2. El Proyecto Educativo Rural

Con el objetivo de atender la diversidad cultural, en 2009 se estableció un programa con fondos del BM, así como de recursos nacionales, regionales y, en algunos casos, privados. El objetivo de este proyecto era fomentar el acceso y la calidad educativa en el sector rural.

Su objetivo adicional era ofrecer una educación apropiada a las particularidades culturales y lingüísticas a través de los proyectos etnoeducativos, en concordancia con los planes de vida de los pueblos indígenas y de las comunidades afrocolombianas. Al mismo tiempo, el proyecto buscaba el fortalecimiento institucional educativo, así como la mejora de la convivencia, la participación activa y la solución pacífica de los conflictos.

Como reflexión, podemos decir que la situación descrita configura un horizonte educativo que sigue siendo influenciado por las realidades políticas y sociales de su historia y de los países en desarrollo, lo que nos muestra un panorama en el que todavía queda mucho por hacer en favor de la educación, la etnoeducación, la ciencia y la tecnología.

Asimismo, debemos reconocer que a pesar de que existe un marco normativo que orienta las directrices de una educación intercultural, la

realidad marcada por la pobreza del país, su deuda externa, la sobrepoblación, la inflación, el desempleo, la corrupción e inestabilidad política, configuran una situación de pobreza social y económica que mantiene la desvinculación del sistema educativo con su entorno sociocultural.

A continuación, se presentan las características de la etnoeducación en Colombia.

2.6.5. La Etnoeducación en Colombia

En cuanto a la educación colombiana, la historia etnoeducativa tuvo sus inicios en la década de los setenta, cuando en el país se impulsaron acciones educativas que pusieron de manifiesto el interés por incluir la multiculturalidad del país.

En este contexto, el MEN (1976) incorporó en sus políticas educativas el desarrollo de proyectos educativos específicos tanto para las comunidades indígenas como para las comunidades afrodescendientes. De esta manera, a partir de la década de 1970, se impulsaron experiencias etnoeducativas entre los pueblos indígenas y, a partir de 1980, entre las comunidades afrocolombianas.

Estos inicios normativos para el caso de Colombia junto con Brasil, Ecuador y Bolivia han otorgado el reconocimiento jurídico constitucional a los grupos étnicos afrodescendientes e indígenas. En concreto, en la Asamblea Nacional Constituyente de Colombia de 1991, los diferentes movimientos políticos y étnicos hicieron un llamamiento para lograr el reconocimiento del país como un espacio multiétnico y pluricultural. Este

reconocimiento como un principio fundamental compromete al Estado y a la nación a proteger las diferentes culturas.

A continuación, se describe el marco legal para las comunidades indígenas y afrodescendientes en Colombia.

2.6.5.1. El Marco Legislativo Educativo Indígena

La constitución de 1991 de Colombia ha establecido una amplia normativa en cuanto a la educación de las etnias. De los aproximadamente 30 artículos que se han consagrado, se resalta que a nivel educativo se reconoció que las lenguas y los dialectos de los grupos étnicos eran también oficiales en sus territorios, por lo que la enseñanza impartida debería contemplar sus tradiciones lingüísticas propias siendo bilingüe (Art. 10).

Se hizo hincapié especialmente en que, en sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia sería bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo (Art. 57). Asimismo, se reconocía el derecho a una formación que respetara y desarrollara su identidad cultural (Art. 68). En este contexto, se confirmó la obligación de enseñar a leer y escribir en la lengua materna, así como establecer la garantía de que los grupos étnicos dominen su lengua oficial con el fin de establecer una igualdad de condiciones en las relaciones con los demás miembros de la comunidad nacional.

La Constitución reconocía y protegía la diversidad étnica y cultural de la Nación (Artículo 7). Se reconoció que las tierras de resguardo eran inalienables, imprescriptibles e inembargables (Art. 63). Asimismo, se

contempló que los territorios indígenas eran entidades territoriales (Art. 286).

En paralelo, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT,1989), ratificado por la Ley 21 de 1991, buscó garantizar la pervivencia de los pueblos indígenas. En su artículo 2 se indica que “los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de los pueblos indígenas o tribales, garantizando el respeto a su integridad”.

La normativa mencionada permitió la inclusión de los proyectos educativos institucionales de los pueblos indígenas en los planes de ordenamiento territorial o los planes de vida. El Decreto 804 de 1995 establecía que los currículos de los pueblos indígenas deberían fundamentarse en la territorialidad, en la autonomía, en la lengua, en la concepción de vida de cada pueblo, junto con su historia e identidad, conforme a sus usos y costumbres.

A raíz de los planteamientos de la Constitución Nacional y de la OIT, en 1993 se creó la Ley 70 de educación cuyas bases pretendían reforzar la autonomía educativa teniendo en cuenta los valores, el conocimiento y las habilidades propias de cada realidad cultural. A continuación de la normativa se confirma el Decreto 804 de 1995, que estableció la creación de los alfabetos oficiales para las lenguas de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la educación indígena.

Asimismo, está vigente la Ley General de Educación 115 de 1994, así como los Decretos 1860 de 1994 y 804 de 1995. La norma en cuestión establece el contexto conceptual para el ejercicio del derecho a la educación

de los pueblos indígenas de Colombia. La ley establece su currículo, las reglas sobre la formación y la selección docente, así como las normas para la toma de decisiones sobre la orientación del proceso educativo y la distribución junto con la administración de los recursos.

En concreto, el artículo 55 establece que la etnoeducación

“debe estar ligada al ambiente, al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones, amparados en los principios de la interculturalidad, la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad” (Ley 115, 1994).

En lo que respecta a los pueblos indígenas, además de la norma vigente, existe el Convenio 169 de los Pueblos Tribales, que estableció las normas vinculantes entre los estados y que consideraba al sujeto indígena como un objeto de la política además de un sujeto político, territorial, económico y cultural, que debía participar en sus propios procesos. (Art. 29, 2007).

Asimismo, en 1996 se suscribió el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales (en adelante PIDESC), que reconocía a la educación como un derecho para el pleno desarrollo de la personalidad y la dignidad humana. Este pacto establece la educación, la promoción de la participación efectiva en una sociedad libre y con diversidad étnica. (PIDESC, Art. 13, 2014).

A partir de este momento, el MEN reconoció la educación como una realidad y una esperanza para los pueblos indígenas y afrocolombianos en su documento, se definieron los proyectos pedagógicos, entendiendo que

debe haber una interacción entre la escuela, su comunidad, el estudiante y el docente. La educación se ha definido desde entonces como,

“un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante los pueblos indígenas y los grupos étnicos para fortalecer su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida” (MEN, 1996, p.26).

La Ley 115 de 1994, en su Decreto 2500, así como la propuesta pedagógica presentada por el Consejo Regional Indígena del Cauca - Cric en 2010, en la gobernación del Cauca, versa sobre la política educativa de los pueblos indígenas. Su legislación establece que la educación es el ámbito en el que se genera, se reproduce, se transmite y se refuerza la identidad cultural, la organización social y política, los planes de vida para lograr una buena calidad de vida comunitaria en armonía con la madre tierra.

Se otorga autonomía a los grupos étnicos para que establezcan sus calendarios académicos de acuerdo con sus calendarios ecológicos y culturales, teniendo en cuenta sus concepciones particulares del tiempo y el espacio, así como las condiciones geográficas y climáticas de cada contexto.

La Directiva Transitoria Ministerial 12 (2008) señala que las entidades territoriales deben elaborar planes y programas para el desarrollo de la etnoeducación, planes de mejoramiento, así como regular programas de capacitación de docentes etnoeducadores, involucrando a las escuelas normales superiores, universidades y organizaciones de reconocida idoneidad en el manejo del tema.

La Ley 1381 de 2010 menciona que el Estado adoptará las medidas y realizará las gestiones necesarias para asegurar que en las comunidades donde se hable una lengua nativa los educadores que atiendan todo el ciclo educativo hablen y escriban esta lengua y conozcan la cultura del grupo.

Además de los progresos legislativos para los pueblos indígenas, que se ajustan también a las diferentes etnias del país, señalaremos las especificaciones normativas en materia de educación para los pueblos afrodescendientes.

2.6.5.2. El Marco Legislativo Educativo Afrodescendiente

A nivel mundial, en la Conferencia de Santiago de 2001, la CEPAL (2005) reconoció a los pueblos afrodescendientes como víctimas de la discriminación racial y de la esclavitud, y admitió su condición histórica de vulneración de sus derechos fundamentales. Este encuentro mundial fue el primer documento internacional aprobado por una gran cantidad de estados y de organizaciones de la sociedad civil, en el que se establecieron las estrategias para el restablecimiento de sus derechos fundamentales.

La Conferencia Mundial de Durban de ese mismo año reivindicó a los afrodescendientes como sujetos de derechos, con pleno ejercicio y participación libre e igualitaria en la vida política, social, económica y cultural.

Asimismo, se les reconoció el derecho a respetar el ejercicio de su cultura y a fomentar sus propias formas de organización, sus modos de vida, sus tradiciones, sus costumbres y su lengua. Igualmente, se estableció su derecho a participar activamente en el diseño y la aplicación de los

programas de educación, así como en su desarrollo (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, párrafo 34, 2001).

Debemos reconocer que, en Colombia, el mayor avance en materia de etnoeducación se ha logrado con la población indígena. Debemos tener en cuenta que el concepto se introdujo en Colombia en 1984, cuando el MEN estableció el grupo de etnoeducación. En esta reunión solo estuvieron presentes los pueblos indígenas, con la finalidad de conservar sus lenguas. No se tenía en cuenta a las comunidades del pueblo afrocolombiano porque se pensaba que los afrocolombianos no eran grupos étnicos. No fue hasta la Constitución de 1991 que los afrocolombianos fueron reconocidos como un grupo étnico.

Además, en Colombia, la Ley 70 de 1993 estableció los mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras colombianas, para garantizarles unas condiciones reales de igualdad de oportunidades, así como el derecho a la educación y la necesidad de incluir a toda la población afro en los diferentes niveles educativos.

Más tarde, el Artículo 23 de la Ley 115 de 1994 estableció la cátedra de estudios afrocolombianos, como parte del área de sociales. La Corte Constitucional (1995), mediante el Decreto 1122 de junio 18, dictó las normas para su funcionamiento en todos los establecimientos de educación formal del país, cumpliendo así con el Artículo 7º de la Constitución Política, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

La Tedesco de la OREALC (1995) mencionó que el Proyecto Principal de Educación fue una iniciativa respaldada por el Banco Mundial. En

Colombia se puso en marcha el Programa Regional de Formación Inicial para la educación básica primaria. De acuerdo con los Decretos 2249 de 1995 y 1122 de 1998, se formó la comisión pedagógica de las comunidades negras y se dictaron las normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos - CEA.

En 2002 se llevó a cabo en Colombia el primer Foro Nacional de Educación Afrocolombiana, cuyo objetivo fue "promover el conocimiento y la apropiación de la etnoeducación afrocolombiana como un proyecto de educación intercultural para todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuye a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural" (MEN, 2002, p.9).

Asimismo, con el respaldo de la Unesco para este mismo año, se planteó la etnoeducación como un cambio total en las relaciones sociales, se propuso fomentar el multiculturalismo y la educación en beneficio de los afrodescendientes, como una propuesta de trabajo que se basó en la protección de la diversidad cultural.

En este contexto, se hizo evidente la necesidad tanto de revitalizar como de fomentar la identidad, la diversidad cultural, el pluralismo cultural y la educación multilingüe, todo esto para reivindicar la protección del patrimonio cultural inmaterial. Estas intenciones políticas también se materializan en el marco normativo establecido a partir de la Asamblea General de la ONU de 2011.

Asimismo, en el país se encuentra el proyecto de metas educativas 2021, que como señala Ferreyra (2010), entiende la etnoeducación desde tres vertientes, siendo la primera de ellas el otorgar gran relevancia al

reconocimiento cultural. El segundo tema está relacionado con el reconocimiento y la valoración de los saberes ancestrales. La tercera disposición establece la inclusión de la cultura y la historia de las etnias como ejes y contenidos en la puesta en marcha de los sistemas educativos nacionales.

Los posteriores encuentros sobre etnoeducación en el país han incluido a las comunidades afro, quienes, a su vez, integraron a lingüistas de San Andrés y de los palenques (debido a que poseen dos lenguas africanas criollas). Este grupo de docentes, que comenzó a hablar de etnoeducación para las sociedades negras, en realidad solo poseía conocimiento sobre la etnoeducación indígena.

Como resultado, se llevó a cabo una etnoeducación indiferenciada para todas las etnias, negando las particularidades de cada grupo. Esto dio como resultado la creación de decretos orientados mayoritariamente hacia los indígenas. Por lo tanto, la etnoeducación afrocolombiana sigue siendo una tarea por desarrollarse.

A partir del recorrido normativo presentado, comprendemos que las acciones educativas dirigidas a los pueblos indígenas y afrodescendientes se enfocaron en reivindicar el uso de las lenguas y las culturas de los diferentes pueblos. Señalamos que existen normativas que tienen como objetivo establecer espacios de educación multicultural bilingüe, fundamentados en la etnoeducación e incluyendo la participación de todos los agentes comunitarios.

Esto nos lleva a plantearnos si la respuesta para compensar las deficiencias educativas rurales es la EN. ¿Es la EN una respuesta coherente a

los planteamientos etnoeducativos del país? ¿El reconocimiento de la pluriculturalidad y la adopción de los modelos pedagógicos flexibles como el caso de la EN son una alternativa válida para la inclusión educativa? ¿La EN permite configurar nuevas formas de aprendizaje? Para responder a las cuestiones planteadas, desarrollaremos los conceptos de la EN.

2.7. La EN

2.7.1. Los Antecedentes de las Pedagogías Activas

Los orígenes de la EN se encuentran en las pedagogías activas. Los principios de la pedagogía progresista -entendiendo la educación como una actividad pública, vital, participativa, democrática, colaborativa, activa y motivadora- enriquecen las posturas de las pedagogías activas y aportan en la construcción de la EN.

Las contribuciones de las pedagogías norteamericanas (Dewey, 1974) defendían la integración del aula y de la acción social, lo que permitió la creación de las primeras escuelas experimentales. Por ejemplo, The Elementary School de la Universidad de Chicago inició con la aplicación de los primeros métodos activos.

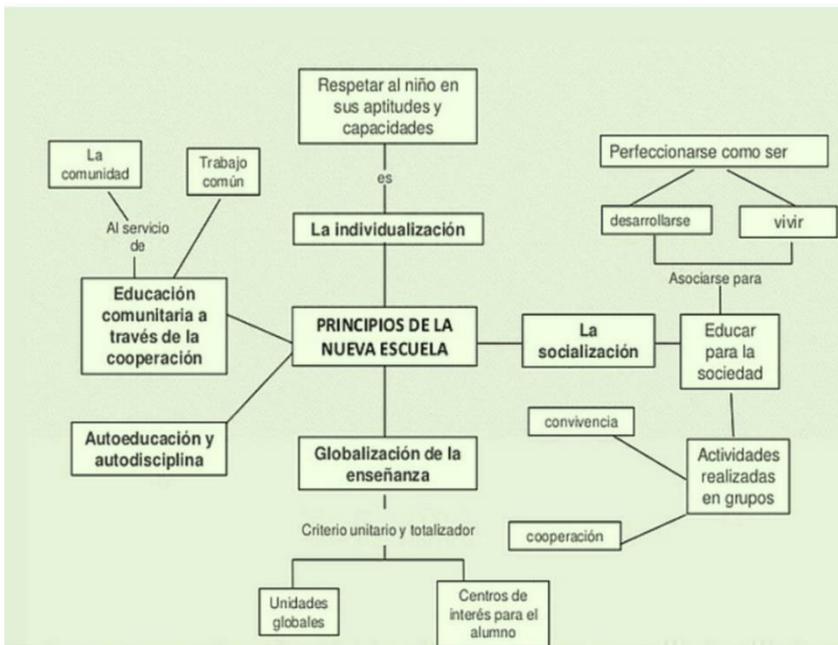
Al mismo tiempo, en Europa surgieron las escuelas públicas de Múnich (1910), que más tarde se transformaron en las escuelas de trabajo. Posteriormente, en 1914, surgió la Liga Internacional para la Nueva Educación, inspirada en los principios pedagógicos de Decroly, Bovet, Enser, Clarapède, Geheeb y Ferrière. La Liga en cuestión planteó un nuevo ejercicio de la acción educativa que recalca la importancia de difundir una

metodología activa en contraposición al modelo pasivo, rutinario y memorístico de la educación tradicional.

De dicho movimiento pedagógico europeo, para fines investigativos, nos centraremos en presentar los planteamientos teóricos de Decroly y Boon (1925) y Luzuriaga y Barreiro (2001), ya que a nuestro modo de entender se ajustan más a los principios psicopedagógicos de la EN colombiana.

En primer lugar, representamos en la figura 4 los postulados elaborados por Decroly y Boon (1925)

Figura 4. Los principios pedagógicos de Decroly y Boon



Nota Adaptado de Figueroa y Sánchez (2018).

El autor explica el desarrollo de cinco principios de la nueva escuela, el primero de los cuales se refiere a la individualización y permite comprender que la educación debe basarse en las aptitudes y no solo en las capacidades del niño. Se basa en el reconocimiento y la aceptación de las particularidades y las necesidades de cada estudiante.

El segundo principio, la socialización, concibe al niño como un ser social y tiene como objetivo educarlo para y en la sociedad. Este principio se verá reflejado en las herramientas didácticas de la ENR, tales como la convivencia, el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.

El tercer principio es la globalización, que permite establecer un criterio unificado y totalizador de las actividades de aula, generando unidades globales de conocimientos. Un ejemplo de esto son los proyectos de centro y la creación de los centros de interés en la ENR.

El cuarto principio se refiere a la autoeducación y la autodisciplina, que promueven el autoaprendizaje del estudiante, a partir de la motivación y el acompañamiento del docente para fomentar los hábitos educativos, así como la asimilación de las áreas del conocimiento.

El quinto principio establece la educación comunitaria a través de la cooperación, con el objetivo de fomentar la cohesión entre la escuela y la región. Un ejemplo de esto es el trabajo con los padres de familia y la creación de proyectos comunitarios en la ENR.

De esta forma, vemos cómo los cinco principios, según nuestra perspectiva, reflejan los ideales de la EN, organizando los conceptos y las integraciones comunitarias que pueden llevarse a cabo desde la concepción de un aprendizaje globalizador.

A los anteriores planteamientos se añaden los propuestos por Luzuriaga y Barreiro (2001), los cuales se representan en la figura 5. Se encontró que, además de tener una relación directa con Decroly (1932), estos planteamientos muestran algunas particularidades de la ENR en Colombia.

Figura 5. Los principios pedagógicos de Luzuriaga y Barreiro



La base de la organización concibe la educación como un proceso que reconoce los ciclos de maduración de la vida del niño y los integra en el ámbito educativo. Se propone que el espacio escolar sea concebido como un entorno inclusivo, en el que la labor del docente no se limite a proporcionar castigos o recompensas a sus estudiantes (por ejemplo, buenas o malas calificaciones), sino que también trate de comprender al estudiante como un ser social, espiritual, físico y cultural. Los ejemplos de este principio en la ENR son el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo.

Este principio también se manifiesta en la ENR en la promoción flexible, entendida como los procesos de evaluación que permiten a los estudiantes finalizar el año escolar en la época de cosechas. La creación de un calendario académico flexible permite que los niños puedan estudiar de nuevo las materias que no hayan aprobado en el siguiente año lectivo, de esta forma los estudiantes son promovidos al siguiente curso académico y se evita que repitan cursos escolares.

El principio de la vida física fomenta la observación y el reconocimiento del entorno mediante excursiones. Ejemplos de este principio incluyen las actividades extracurriculares (acciones que incentivan y perfilan el futuro ejercicio laboral del estudiante), entre las que se destacan la creación de laboratorios, el desarrollo de actividades manuales y la formación en talleres.

El principio de la vida intelectual subraya la importancia de la especialización del conocimiento en diferentes áreas. La globalización propuesta por Decroly (1932) se desarrolla en la ENR mediante la creación de centros de interés; de esta forma, el estudiante puede elegir las áreas de

profundización de acuerdo con sus motivaciones. En este principio se establecen las materias optativas y permanentes que conforman el currículum académico.

El objetivo de la educación social es fomentar los valores sociales y democráticos que contribuyen al desarrollo de la solidaridad, y de esta manera construir un tejido social cooperativo con un alto nivel de cohesión. Un ejemplo de este principio en la educación natural y respetuosa es la formación de gobiernos escolares, la creación de cooperativas de trabajo y la realización de proyectos comunitarios.

El objetivo principal de la educación artística y moral es integrar la escuela como un entorno social, en concordancia con las expresiones culturales de la zona. La práctica de las manifestaciones artísticas y la formación de los valores culturales se encuentran como actividades relacionadas, tales como la música o la manipulación de la madera o del cartón.

De lo expuesto anteriormente, se desprende que los principios psicopedagógicos de Decroly y Boon (1925) y de Luzuriaga y Seijas (2002) ofrecen una perspectiva del proceso educativo que lo entiende como una acción intencionada y dirigida. De esta forma, nos permiten identificar en el estudiante sus particularidades y sus motivaciones, además de las características del entorno físico, cultural y social en el que se desarrolla la comunidad educativa.

De esta forma, los autores descritos, a nuestro modo de ver, integran desde sus reflexiones pedagógicas los principios que hacen de la

ENR un espacio interactivo, inclusivo, participativo y enriquecedor del proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

De este modo, hemos descrito los términos generales de los antecedentes psicopedagógicos más representativos de la EN, cuyo objetivo principal se centra en comprender la educación como un proceso activo que no solo proporciona información, sino que también forma a los estudiantes, generando un binomio entre la escuela y su comunidad.

A continuación, para comprender el ajuste de la ENR en Colombia, revisaremos los antecedentes que configuraron la adopción de las pedagogías activas en el país, para, posteriormente, presentar la materialización de los principios que dan lugar a la creación de la ENR.

2.7.2. Las Pedagogías Activas en Colombia

De las posturas norteamericanas y europeas que tuvieron el mayor impacto en el modelo pedagógico en cuestión en su momento, podemos destacar que, en el caso específico de Colombia, las aportaciones teóricas del belga Decroly facilitaron una comprensión del proceso educativo desde una postura activa, con el reconocimiento del estudiante como un agente activo en el proceso de la enseñanza y de aprendizaje.

Como resultado del ejercicio práctico de las posturas activas en el país, se impulsó un cambio educativo. En sus inicios, Caballero lideró las primeras prácticas pedagógicas activas con la creación de la fundación del Gimnasio Moderno (Bogotá) en donde se aplicaron los principios de Decroly (Caballero et al., 2018).

Más tarde, se llevaron a cabo las iniciativas educativas con la creación de los centros de formación de las pedagogías activas (espacios de

educación docente o escuelas normalistas superiores) y con el impulso de las reformas educativas nacionales.

De este modo, a comienzos de la década de 1960 se pusieron en marcha las primeras reformas educativas dirigidas a la educación primaria y secundaria que respaldaban las acciones de las pedagogías activas. Las políticas establecían que en la práctica educativa se debía tener en cuenta las características individuales del niño, el aprendizaje con relación a su entorno vital, la participación de los estudiantes junto con la acción solidaria de la familia, la escuela, el barrio y la comunidad (Decroly, 1925).

Al mismo tiempo, en el país se desató una guerra civil en la que tuvieron un papel relevante los grupos subversivos de derecha e izquierda contra el Estado. Esta problemática desencadenó una situación de violencia en todo el territorio nacional. Las consecuencias de la guerra civil tuvieron como resultado un retraso en el desarrollo, lo que agravó las condiciones de marginalidad y pobreza en las poblaciones rurales. Esta realidad social impidió el inicio de las reformas educativas, ya que los fondos presupuestarios se destinaron a equipar al ejército nacional para fomentar la seguridad nacional.

Asimismo, las consecuencias del conflicto interno se hicieron visibles en la escuela con la baja asistencia de los estudiantes, la falta de motivación de los docentes y la escasez de recursos educativos. Mientras tanto, la región esperaba un mayor respaldo por parte de las políticas nacionales ante las dificultades educativas que se estaban viviendo, sin embargo, la mayoría de los recursos económicos se destinaron a cubrir el gasto de la guerra, lo que afectó las garantías de continuidad de las reformas educativas.

Mientras tanto, se llevaron a cabo acciones para contrarrestar el malestar sociopolítico debido a que cada vez eran menos los estudiantes matriculados en las escuelas rurales. En estos momentos surgieron las escuelas unitarias o multigrado a nivel nacional, con la figura del docente multigrado.

Esta realidad socio educativa también afectó el desempeño del docente, quien muchas veces no estaba preparado para manejar grupos de diferentes niveles escolares en una misma clase. Además, se interpretaba entonces que la creación de las escuelas multigrado supondría una mayor carga laboral para los docentes y una menor calidad educativa para los estudiantes.

Para contrarrestar las consecuencias descritas, el país se inscribió en el primer proyecto de educación principal (OREALC, 1992), auspiciado por la Unesco. Este proyecto, en respuesta al malestar educativo de la figura del docente multigrado, contribuyó con la promoción de las pedagogías activas y afianzó la idea del aprendizaje activo para las escuelas rurales. Sus principales características eran la enseñanza personalizada, el aprendizaje activo y el uso de libros o guías para la educación primaria completa.

A finales de la década de 1970 y a lo largo de la década de 1980, surgieron en el interior del país intentos aislados para impulsar las pedagogías activas. No obstante, no fue hasta la década de 1990 cuando se dictaminó la ampliación de las pedagogías activas en todo el país, tanto en zonas urbanas como rurales.

En los artículos 44 y 67 de la Constitución Política de 1991 se reconoció el derecho a la educación y su carácter obligatorio entre los 5 y 15

años en Colombia. Más tarde, se aprobó la Ley General de Educación de 1994, que en su artículo 115 estableció los lineamientos de los procesos educativos y los contenidos curriculares.

De esta manera, el gobierno respondió a las escuelas unitarias formulando en sus políticas nacionales la disposición de una educación con apertura, equidad y calidad, así como la opción de acoger las pedagogías flexibles, como es el caso de la EN, con la intención de mitigar la problemática educativa descrita.

Se inicia en este momento lo que se conoce en el país como la EN, a continuación, se presenta su recorrido histórico.

2.7.3. Los Modelos Educativos Flexibles

Con el fin de apoyar y responder a las revoluciones sociales, políticas y educativas del país, las pedagogías activas dejaron de desarrollarse como prácticas aisladas y se extendieron por todo el territorio nacional. En 1975, un grupo de pedagogos (Vicky Colbert, Óscar Mogollón y Berly Levinger) llevaron a cabo el primer intento de crear la EN colombiana.

Inicialmente, fue un programa piloto, desarrollado en colaboración con la Universidad de Pamplona (Norte de Santander, Colombia), que contó con 120 escuelas en las que se implementaron las metodologías de la escuela activa. (Colbert, 1999).

Para lograr esto, diseñaron unas guías que contenían actividades didácticas para facilitar el aprendizaje autónomo en aquellos niños que ya sabían leer y escribir. La idea era que aquellos más aventajados pudieran progresar en los diferentes temas sin una asistencia permanente del

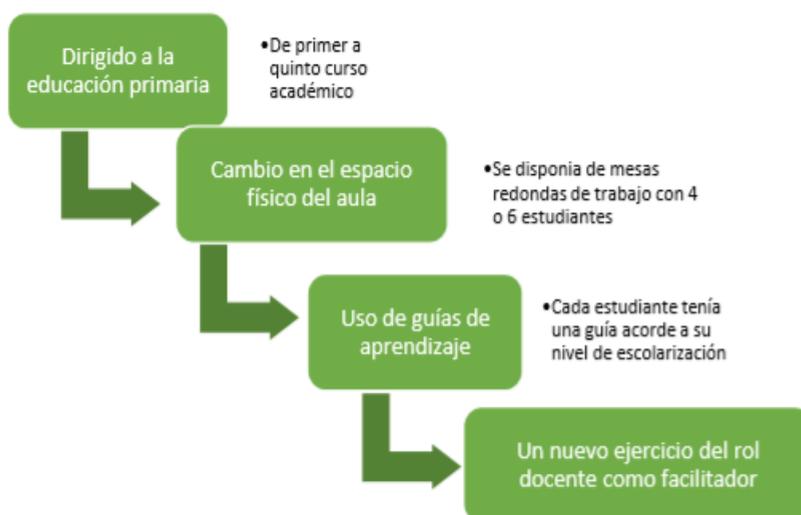
docente, de tal manera, que el docente tuviera más tiempo para atender a los estudiantes que aún no sabían leer ni escribir.

En nuestra lectura encontramos una estrecha relación entre la creación de guías y los principios de la globalización (Decroly, 1925) y de organización (Luzuriaga y Barreiro, 2001), ya que ambos se basan en el aprendizaje por grupos y en el aprendizaje de conceptos globales.

De esta manera, comprendemos que desde el comienzo la intención se marcaba desde el deseo de construir un modelo de escuela activo, unificado, nuevo, lo que fue ensayado en las zonas rurales con el respaldo de las políticas nacionales.

A continuación, en la figura 6 presentamos los aspectos propuestos para la EN desde 1975.

Figura 6 Las características de la EN



Los principios activos que se desarrollaron en la EN buscaban aumentar la cobertura de la educación primaria, se esperaba que con esta iniciativa se ampliará la tasa de cobertura nacional en los cinco años académicos de la educación primaria. Se buscaba, además, organizar el espacio físico del aula para incentivar el trabajo en equipo, por lo que se propuso que la ubicación del mobiliario se organizara en mesas redondas de trabajo con cuatro a cinco estudiantes en lugar de la distribución lineal de los pupitres.

Se elaboraron guías de trabajo para cada área del conocimiento con el objetivo de fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes. Se pretendía que el docente fuera un facilitador del aprendizaje y el estudiante el protagonista de la acción educativa, marcando así su propio ritmo de aprendizaje.

Más tarde, el modelo de la EN se extendió por todo el territorio nacional. Entre 1977 y 1980, con la asistencia del BID, se extendió a 300 escuelas colombianas. En aquel entonces, se recibió el respaldo del Banco Mundial y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef, extendiéndose su práctica a 800 escuelas, entre las cuales se incluyó la región de Nariño. (Díaz y Gutiérrez, 2019).

De esta manera, se presentó la oportunidad de proponer y adoptar modelos de educación flexibles, como el caso de la EN, ya que se comprendían como una estrategia que había demostrado resultados favorables al disminuir las tasas de abandono y de fracaso escolar. De esta forma, se extendió la aplicación de la EN a todo el territorio nacional con los

cinco cursos de educación primaria, con la intención de proporcionar una educación con apertura, equitativa y de calidad.

Al mismo tiempo, Losada (1989) informó que el BM seleccionó a la EN como una de las tres experiencias más exitosas de los países en desarrollo. Este suceso contribuyó a que durante los años de 1992 a 1997 se extendiera hacia las zonas marginales. Como resultado, el modelo se convirtió en uno de los cinco pilares del Plan Nacional de Desarrollo de Colombia para erradicar la pobreza.

Se trataba de una época de progreso y de expansión de la EN, en este inicio Arboleda et al., (2012) definieron de la siguiente forma las innovaciones desarrolladas.

“la escuela nueva es un sistema de educación primaria que integra estrategias curriculares, comunitarias, administrativo – financieras y de capacitación. Su objetivo es ofrecer la educación primaria completa, así como introducir una mejora cualitativa en las escuelas rurales del país” (Colbert y Arboleda, 2016, p.22).

De este modo, se llamó modelo de EN debido a que se concebía como una estructura conceptual que permitía ver, representar, comprender y supervisar las variables que intervienen en el proceso educativo (Colbert, 2017). Según el MEN (2016), los modelos educativos flexibles se consideraban como propuestas educativas que permitían atender a las poblaciones diversas en condiciones de vulnerabilidad y con características particulares.

En cuanto a la pertinencia e impacto de la EN, el exdirector de la Unesco para América Latina y exministro de educación de Chile señaló lo

siguiente: “... La EN de Colombia puede ayudar a los planificadores a diseñar un nuevo modelo que eleve la calidad de la educación” (Schiefelbein, 1993, p.17). De esta manera se comprendió que la EN representaba una significativa contribución para el progreso educativo local, nacional e internacional.

En el año 1996 se construyó el plan decenal de educación (MEN, 1996-2005) cuyo objetivo fundamental era formar personas con compromiso social

....”la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio desarrollo y del país. En tomo del Plan Decenal de Desarrollo Educativo se aspira articular todas las ideas y acciones que le den sentido a la gran revolución que implica la participación ciudadana en los asuntos esenciales de su destino y el ejercicio de sus derechos fundamentales” (MEN, 1996, p. 4).

Más tarde, el Plan Decenal de 2016 intentó mejorar la cobertura y la calidad de la educación para la primera infancia en las zonas rurales. Para cumplir este desafío, se propuso incorporar a las instituciones urbanas y rurales los cursos de guardería y de jardín (educación infantil), además de proporcionar los servicios de transporte, de alimentación y la dotación de materiales didácticos. Se planteó, además, disminuir la ratio de estudiantes por clase hasta un total de 20 personas por grupo.

Otro objetivo del Plan Nacional de Desarrollo de Colombia fue disminuir el índice del analfabetismo del 14,2 % al 2 %, enfocando sus actividades en las madres cabeza de familia, las etnias y la población adulta para fortalecer sus procesos lectoescritores (Correa, 2021). Se planteó también mejorar la asignación igualitaria de los recursos.

Se recomendó para el caso específico de la EN ampliar, mejorar y garantizar el mantenimiento del mobiliario de los centros rurales, indígenas, afrocolombianos, raizales y Rom. De este modo, la iniciativa política intentó mejorar el acceso, la pertinencia y la permanencia en el sistema educativo.

Posteriormente, el MEN (2000) señaló, en primer lugar, que en la EN se reconocía la experiencia natural de los estudiantes debido a que se basaba en la espontaneidad con la que surgían los intereses y los talentos propios en función de su realidad cultural. En segundo reconoció la capacidad reflexiva del estudiante para generar nuevos aprendizajes. En tercero consideró el medio circundante como un entorno de aprendizaje.

En cuarto lugar, se reconoció al estudiante como un ser individual, por lo tanto, el desarrollo del aprendizaje se consideraba de acuerdo con sus características propias y no de acuerdo con el promedio del grupo, entendiendo el desarrollo progresivo del estudiante y utilizando la promoción flexible para promover al siguiente año escolar en función de su conocimiento y su habilidad.

En quinto lugar, se consideró la participación activa y deliberada a través de la creación del gobierno escolar. En sexto lugar, se llevó a cabo la actividad grupal como un elemento que fomenta los procesos de socialización y el desarrollo intelectual. En séptimo lugar, se consideraron las

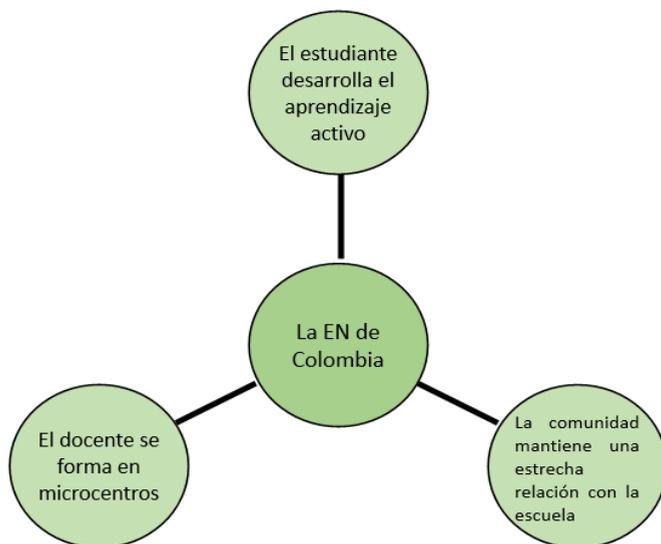
actividades lúdicas como pilares necesarios para incentivar la creatividad y el aprendizaje. En octavo lugar, se consideró la forma de interacción social en el aula caracterizada por el afecto.

En el noveno lugar, se reconoció el papel del docente como un impulsor del estudiante y de la comunidad. La décima característica se interpretó como la capacidad de ajustar el modelo de la EN al entorno en el que se estaba desarrollando. En este contexto, el currículo de las instituciones se estableció de manera concreta en el Plan Educativo de Centro (a partir de ahora PEI) y las guías de EN se consideraron como una herramienta para alcanzar dichos objetivos.

A partir de la innovación pedagógica que aporta la EN, podemos ampliar la corresponsabilidad educativa con el estudiante, el docente y la comunidad. Además, permite redefinir las acciones de los actores a partir de una participación activa.

Para recoger los aspectos más importantes que hemos desarrollados en la figura 7 se presentan, a nuestro modo de ver, los aportes en la concepción de la educación y los roles de cada actor en el proceso educativo de EN. Se destaca el papel interrelacional que existen con los principales actores de la comunidad educativa a saber: el estudiante, el docente y los agentes comunitarios que interviene en el proceso de educación.

Figura 7. Los actores en la EN



Nota Adaptado de Colbert (2006).

Para ampliar esta información, daremos una descripción del papel que cada persona desempeña en el proceso educativo. El estudiante se percibe a sí mismo como un actor principal y sobre él recaen los procesos de aprendizaje activo. Se utilizan como estrategias de aprendizaje el trabajo en equipo y la colaboración. El proceso educativo contempla el desarrollo de los procesos afectivos, sociales y morales, reconociendo al estudiante como un agente activo en su enseñanza y en su aprendizaje. (Colbert, et al., 2016).

Asimismo, el docente se entiende a sí mismo como un facilitador que apoya los procesos de aprendizaje del estudiante. De este modo, el docente se convierte en un facilitador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para facilitar el logro del modelo se establecen los microcentros para los docentes, en los cuales se enseñan las herramientas y la aplicación de la EN. Dicha formación dirigida, está compuesta por tres etapas y dura un año escolar. Tras el lanzamiento de la EN, los docentes se reúnen para intercambiar ideas, así como para evaluar su rendimiento en los microcentros.

El último aspecto presentado en la figura 7 subraya la importancia de la comunidad en la contribución y en el apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se intenta dar relevancia a los saberes previos, además de otorgar un papel fundamental a la comunidad en la escuela.

Una vez identificados los actores clave que intervienen en el desarrollo de la Estrategia Nacional, revisaremos los materiales didácticos disponibles en el modelo.

2.7.4. El PEI en la EN

Se deduce de los lineamientos de la política nacional de educación que es competencia de las instituciones educativas elaborar, así como poner en práctica el PEI según las necesidades específicas de la comunidad local. De esta manera, se estableció mediante la Ley General de Educación de 1994 y se otorgó autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir las asignaturas optativas, adoptar los métodos de enseñanza, así como para organizar las actividades formativas.

De este modo, se comprende que el PEI es particular de cada centro educativo y que, como mínimo, debe dar cumplimiento a unos objetivos por niveles y por áreas, además de representar la metodología junto con la distribución del tiempo, sus criterios de evaluación y de administración, de acuerdo con los lineamientos que establezca el MEN.

La Ley también establece que es necesario disponer de unos indicadores comunes que permitan evaluar a los estudiantes y al sistema educativo en su conjunto para conocer el cumplimiento de los requerimientos nacionales. Se espera que las escuelas mantengan una coherencia entre los conceptos impartidos y el desarrollo de las competencias que se evalúan a nivel nacional de forma transversal.

Además de los criterios generales descritos en el PEI, de acuerdo con el MEN, se debe tener en cuenta un componente teológico que refleje la intención de las instituciones educativas con relación a la formación impartida; por lo tanto, se deben especificar los principios, los fundamentos y los fines, además de sus objetivos generales.

Para alcanzar los objetivos planteados, comprendemos que el MEN tiene la obligación de ofrecer unos referentes comunes a nivel educativo, de manera que los esfuerzos estén dirigidos a elaborar los indicadores de logro junto con los lineamientos curriculares para cada una de las áreas obligatorias del currículo. El diseño del PEI debe hacerse de forma colegiada, atendiendo a estos criterios generales.

En este momento, los estándares de evaluación sirven como una guía para el diseño del currículo que afectan el PEI en su totalidad. El MEN ha establecido que es tarea de todas las instituciones educativas velar por el

cumplimiento de sus planes de estudio y las estrategias que se contemplen. Asimismo, comprende que los estándares no deben ser interpretados como metas que se puedan alcanzar en un tiempo fijo determinado, sino como procesos continuos que se desarrollarán a lo largo del proceso educativo.

Con respecto al componente pedagógico en el cual se desarrollan las estrategias educativas, se especifica que la acción educativa debe contener los indicadores de logro junto con la distribución del tiempo. También se indica que el componente de regulación y de organización debe atender las propuestas pedagógicas del PEI. Se espera que el componente de investigación se centre en la región y en los conocimientos relevantes del medio para mejorar la calidad de vida.

A continuación, analizaremos cómo se materializan los conceptos de la EN para su ejercicio de aula, describiendo las herramientas didácticas que contiene. Para nuestra investigación nos hemos basado en los aportes de la fundación de la EN (Colbert, 2009), los cuales describen los recursos didácticos dirigidos a los estudiantes, a los docentes y a su comunidad.

2.7.4.1. Las Guías de la EN

Las guías de estudio son módulos de texto que pretenden enseñar de acuerdo con los estándares nacionales de educación establecidos (MEN, 2000). Se crearon como un medio para facilitar que los estudiantes puedan progresar a su propio ritmo de aprendizaje.

Las guías tratan las diferentes áreas del conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje mediante la realización de actividades, que podríamos denominar, siguiendo a Luzuriaga y Barreiro (2001), como

preprofesionales. Las guías se han elaborado tanto para los profesores como para los estudiantes, bajo la supervisión del MEN.

Las guías elaboradas desde 2010 en el contexto de la actual política educativa de calidad adoptaron un enfoque basado en la formación para el desarrollo de competencias. Las mencionadas directrices fomentan tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo en la escuela y en la comunidad educativa de la zona, y contienen actividades dirigidas a todos los miembros de dicha comunidad.

Posteriormente, en 2012 se incorporaron tres guías: la primera de ética y educación para la paz, una segunda de tecnología y una tercera de emprendimiento y educación económica y financiera con el programa Escuela Activa Urbana (estas no se han incluido en el análisis del presente escrito porque en el momento de la investigación no estaban disponibles para las regiones de Nariño y de Putumayo). Adicionalmente, se conoce que desde 2020 se trabaja en una nueva producción de guías de aprendizaje incorporando la última versión de los derechos básicos de aprendizaje formulados por el MEN.

Como se ha mencionado, para la presente investigación nos centramos en las guías de 2010. Para ello presentamos en la figura 8 la estructura general a todas las guías que se trabajan en EN.

Figura 8. Las características de la EN

El estudiante	El docente	La comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla el aprendizaje activo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se forma en los microcentros 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene una estrecha relación con la escuela

Nota Las características de la EN en Colombia (Colbert, 2006).

En cuanto a la estructura de las guías, diremos que contienen los pasos que el estudiante debe seguir en el proceso de aprendizaje. En primer lugar, se debe llevar a cabo actividades para despertar el interés del estudiante en el tema a tratar, mediante la observación, la manipulación, el análisis, la reflexión, la discusión, la interacción con el texto, con sus compañeros y con el docente. En segundo lugar, se realizan actividades prácticas para reforzar el aprendizaje adquirido y, así, desarrollar las habilidades y las destrezas.

En tercer lugar, se encuentran las actividades de aplicación que buscan verificar que el estudiante pueda aplicar el aprendizaje en una situación específica de su vida diaria, con su familia y con su comunidad. También incluyen actividades de ampliación que pueden ser tareas, proyectos, consultas, exploraciones del medio, investigaciones, entrevistas, diálogos, entre otros.

Aportamos a nuestro modo de ver la relación existente entre los principios descritos de Decroly, Luzuriaga y Barreiro con los planteamientos de ENR para la presentación de los siguientes materiales didácticos.

2.7.4.2. La Biblioteca Aula

Se trata de un recurso que pretende estimular la asimilación y la capacidad de investigación del estudiante. En el lugar hay estanterías con diccionarios y libros infantiles sobre el medio rural. Esta herramienta se adhiere al principio de autoeducación y autodisciplina desarrollado por Decroly (1932).

2.7.4.3. Los Centros de Interés

Se trata de espacios físicos en los que se reúnen los materiales de estudio en función de las áreas curriculares básicas de matemáticas, ciencias naturales, sociales y lengua. Se utilizan como un medio de integración entre la escuela y la comunidad.

Los materiales didácticos se elaboran a partir de los recursos naturales disponibles (piedras, palos, semillas, hojas). Su objetivo es mejorar las capacidades de observación, experimentación y manipulación de objetos (Luzuriaga y Barreiro, 2001). Asimismo, fomentan los principios de educación comunitaria a través de la cooperación y la globalización de la educación (Decroly, 1925).

La participación en el aula es una forma de iniciar a los estudiantes en la vida cívica y democrática. Según Decroly (1932), se fomenta el desarrollo afectivo, social y moral de los estudiantes como estrategia curricular. En la socialización, la autoeducación y la autodisciplina se

fomenta la educación social, la artística y la moral (Luzuriaga y Barreiro, 2001).

Este recurso se fundamenta en la realización de actividades ecológicas, académicas y comunitarias, tales como actividades culturales y campañas ecológicas. Se trata de una herramienta de participación social que capacita e informa sobre los comportamientos cívicos y democráticos.

2.7.4.4. Los Círculos de Aprendizaje

Se trata de una estrategia de implementación reciente que se utiliza con aquellos estudiantes que no han podido acceder a una plaza durante el período de matriculación (este caso es frecuente en estudiantes víctimas de desplazamiento forzado o que trabajan en las cosechas). Aunque no se otorga a los estudiantes un título, se usa como un curso de preparación para el siguiente año académico.

2.7.4.5. El Gobierno Escolar

Se trata de una actividad que les permite a los estudiantes experimentar el ejercicio cívico al elegir representantes estudiantiles, además de tener la oportunidad de postularse para participar como líderes en los procesos educativos.

2.7.4.6. El Diario Escolar

Se trata de un cuaderno en el que los estudiantes pueden registrar las cuestiones, las reflexiones o las experiencias personales y educativas que tengan a lo largo de su proceso educativo. Se toma en cuenta el principio de confidencialidad para su elaboración.

2.7.4.7. El Autocontrol de Asistencia

Se trata de una herramienta que puede utilizarse tanto de forma individual como colectiva, con el objetivo de reforzar el sentido de responsabilidad en los estudiantes para que tomen conciencia de la importancia de asistir a la escuela.

2.7.4.8. El Buzón de Sugerencias

Se trata de una caja en la que se pueden anotar recomendaciones sobre temas cotidianos y preocupaciones que surjan durante las clases, lo que permite establecer una comunicación entre el docente y los estudiantes.

2.7.4.9. El Libro de Participación

Se trata de un texto en el que cada estudiante elabora un cuadro de estímulos, resaltando sus aspectos positivos en lo cognoscitivo, lo socioafectivo y lo psicomotor. Además, es un libro de gran valor que permite identificar y orientar las aptitudes personales, así como los deseos de superación en áreas específicas de conocimiento.

2.7.4.10. El Buzón de Compromisos

Se trata de un elemento que permite anotar de forma voluntaria las actividades que se deciden realizar y los compromisos que se acuerdan en las clases.

2.7.4.11. El Mapa Escolar

Se trata de una representación del espacio físico en el que se encuentra ubicada la escuela. En el mapa escolar se registran los nombres de las familias de cada estudiante, lo que permite tener una referencia espacial de la composición territorial de los estudiantes, los calendarios

agrícolas y ganaderos, así como los eventos socioculturales de su región. Una vez terminado, se coloca en un lugar visible de la escuela, de tal manera que los padres de familia se sientan parte importante del proceso educativo. Se relaciona con el principio de socialización (Decroly, 1925).

2.7.4.12. El Control del Progreso

Se trata de una herramienta que resulta útil para registrar la evaluación y el progreso permanente del estudiante durante su aprendizaje. Permite evaluar el progreso de las actividades y de las guías académicas.

2.7.4.13. La Hoja de Vida Escolar

Esta herramienta permite llevar un registro del rendimiento académico del estudiante. El documento contiene datos tanto acerca del aspecto cognitivo como socioafectivo y físico del estudiante; además, sirve de apoyo al docente para presentar los informes parciales o totales sobre los logros en cada período académico.

2.7.4.14. La Evaluación

Según Colbert (2017), en los procesos de evaluación se tienen en cuenta tres elementos: la autoevaluación, que permite al estudiante evaluarse a sí mismo. La coevaluación, en la cual el estudiante y el docente se evalúan recíprocamente, y la heteroevaluación, que se lleva a cabo mediante la evaluación en grupo.

Además de los procesos evaluativos que se describen a continuación, disponemos de otras estrategias para evaluar al estudiante. La observación implica el registro del comportamiento del estudiante en

diversas situaciones de su vida escolar. Los estudiantes son objeto de observación en cuanto a sus actividades, intereses y motivaciones.

Las pruebas se componen de una serie de preguntas abiertas, orales o escritas que pueden ser respondidas por los estudiantes, individualmente o en grupo. Se evalúa el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Las actividades de recuperación son las tareas que deben realizar los estudiantes cuando no han logrado los objetivos previstos. Se deben finalizar estas acciones al terminar de elaborar una guía o al terminar la unidad correspondiente.

Las actividades complementarias son aquellas tareas que el estudiante hace de forma voluntaria y que contribuyen a reforzar el aprendizaje en el aula.

Los informes de evaluación contemplarán para el año académico dos tipos de escritos, uno por cada período académico y otro al finalizar el año escolar. Estos informes ofrecen a los padres de familia una evaluación global del estudiante e incluyen las fortalezas junto con las dificultades en cada una de las áreas, estableciendo las recomendaciones pertinentes.

Los informes se elaboran teniendo en cuenta el cumplimiento de los compromisos adquiridos en los períodos o años académicos anteriores y se presentan en los siguientes términos.

Se alcanza un excelente nivel cuando se logran todos los objetivos propuestos en las unidades o en las guías, sin tener que realizar actividades de recuperación. La valoración se hace cuando el estudiante, además de completar las guías correspondientes, no presenta dificultades en su comportamiento.

Sobresaliente cuando se alcanzan todos los logros sugeridos con algunas actividades complementarias. Se tiene en cuenta para este tipo de valoración que el estudiante reconozca y supere las dificultades de tipo académico o de comportamiento, demostrando con el desarrollo de las actividades complementarias un avance en su ritmo de trabajo.

Se considera aceptable cuando se logran los objetivos mínimos con las tareas de recuperación durante el período académico. En esta evaluación, el estudiante tiene pendientes algunas dificultades por superar, ya sea en lo referente a su conducta o al logro de un mínimo de actividades curriculares requeridas.

Cuando un estudiante no alcanza el mínimo de unidades de una guía (en un período académico se desarrollan en promedio dos unidades), se plantearán más actividades de recuperación y complementarias para facilitar que sea promovido al siguiente curso académico. Se pretende respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y facilitar un proceso inclusivo en la educación mediante esta forma de evaluación.

En este contexto, se usa la promoción flexible como un recurso curricular que facilita al estudiante el progreso en los cursos académicos siguientes. Se deriva de la necesidad de conciliar los tiempos del año escolar con la realidad social en la que se encuentra inmersa la región (calendarios de cosechas, desplazamiento forzado, enfermedad, etc.). Esta herramienta permite contrarrestar el fracaso o el abandono escolar, ya que le permite al estudiante ausentarse temporalmente de la escuela y le da la posibilidad de retomar en cualquier momento sus estudios.

Para facilitar la promoción flexible se requiere el cumplimiento de las guías académicas y de las actividades extraescolares, de manera que cuando el estudiante tiene que ausentarse de la escuela, al regresar pueda retomar en el punto en el que había dejado la guía, lo que facilita la continuación del proceso formativo. De igual forma, cuando el estudiante termina la guía, en cualquier momento del año, puede pasar a otro curso escolar sin tener que esperar a los demás. De este modo, se respetan los ritmos de aprendizaje y se facilita el proceso educativo.

Una vez que se hayan descrito las herramientas didácticas, se detallarán los procesos de formación contemplados para los docentes (Cadavid, 2020).

2.7.5. El Proceso de Formación del Docente

A partir del año 2000, se siguió reforzando el modelo de EN a través del Proyecto Educativo Rural - PER y con la financiación parcial del BM (MEN, 2012). Se recalcó la importancia de la capacitación del docente, la asistencia técnica, la provisión de guías, de bibliotecas y de materiales para los centros de aprendizaje, así como la dotación complementaria del laboratorio básico para el área de ciencias naturales.

Asimismo, en cuanto a la formación, se contempló que en un primer momento los docentes asistieran a los microcentros, en donde se desarrolla un plan de capacitación que tiene como objetivo cambiar las viejas prácticas pedagógicas. Este programa formativo está compuesto por tres talleres de una semana de duración cada uno.

En el primer taller, se presenta el modelo y se inicia la capacitación con los docentes. El objetivo de la capacitación es desarrollar las habilidades

necesarias para trabajar eficazmente con la comunidad y aplicar las herramientas didácticas adecuadas. En esta primera aproximación, los docentes aprenden mediante la experimentación en las escuelas piloto el desarrollo del aprendizaje activo.

En el segundo taller, los docentes aprenden a manejar las guías y se capacitan para replicar su uso en los microcentros. Al final de la experimentación, se analizan las dudas y los posibles problemas de implementación en el desarrollo de la EN.

El tercer taller se realiza cuando la escuela ya está adaptada y se han implementado las herramientas didácticas. En este momento se están llevando a cabo sesiones de acompañamiento en los microcentros para mejorar su proceso de adaptación. Al término de este taller, los docentes recibirán el conjunto completo de materiales para adaptar la escuela.

El conjunto de materiales contiene las guías para los estudiantes y los docentes, 100 libros para la biblioteca, tres rincones para crear los centros de aprendizaje, una repisa, además de mesas y sillas para los estudiantes. Asimismo, dispone de un escritorio y de una silla para el docente, así como de los materiales necesarios para la construcción del mapa escolar.

Llegados a este punto, esperamos que el lector tenga una visión general de los antecedentes que han originado la adopción de la EN, así como de las características del modelo educativo en cuestión.

En resumen, podemos decir que en Colombia se iniciaron acciones a finales de la década de los noventa para contrarrestar los índices de abandono escolar y aumentar la cobertura estudiantil. Estas acciones

consistieron en la inclusión de modelos educativos flexibles en la política de educación, como es el caso de la EN. Dichas propuestas han permitido un aumento en las tasas de escolarización en la educación primaria, secundaria y terciaria (OCDE, 2016).

De igual modo, con la aplicación de la EN se logró beneficiar a un mayor número de estudiantes con necesidades socioeconómicas de las regiones aisladas de Colombia, sin importar el sexo o la etnia. Este modelo educativo, alineado con los lineamientos globales de educación, es gratuito; por ende, es el Estado quien proporciona los recursos para su ejecución, sin costo alguno para los destinatarios finales.

Asimismo, en el desarrollo curricular se plantean las guías de aprendizaje que son el camino que el docente y el estudiante siguen para desarrollar las competencias en las áreas básicas y que más tarde se evalúan con las pruebas Saber.

A lo anteriormente mencionado, añadimos que la EN junto con la normativa vigente del país van en concordancia con la nueva agenda de desarrollo sostenible de la Unesco 2030, que mantiene como objetivo ofrecer una enseñanza universal, gratuita y de calidad (CEPAL, 2020).

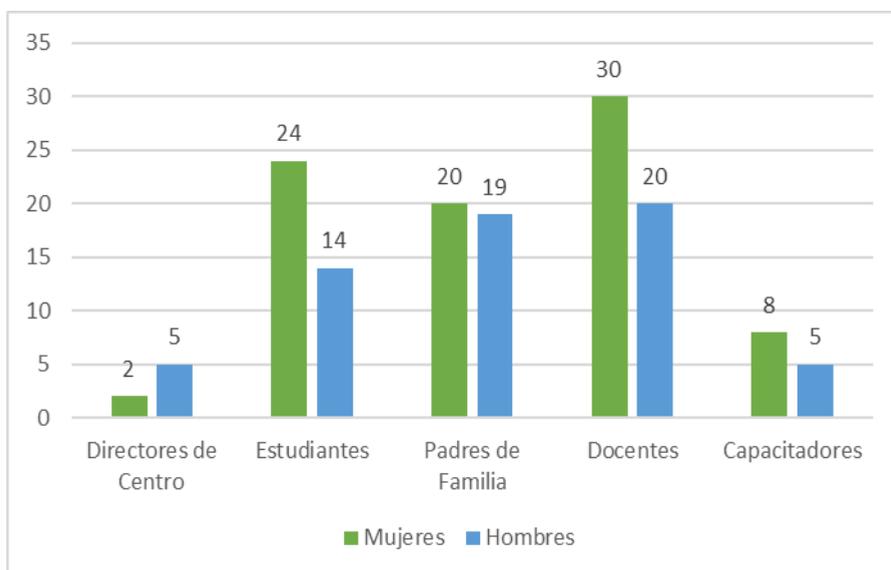
Para continuar con el objetivo de la investigación, se presenta el último capítulo que describe las potencialidades y las posibilidades de mejora del ejercicio de la ENR en las regiones de Nariño y de Putumayo.

Capítulo 3

3.1. Análisis y Discusión de los Resultados

La unidad de trabajo estuvo integrada por 147 participantes, de los cuales el 51,2% eran hombres y el 48,8% mujeres. La distribución según el rol durante la investigación y su representación por género se muestra en la figura 9.

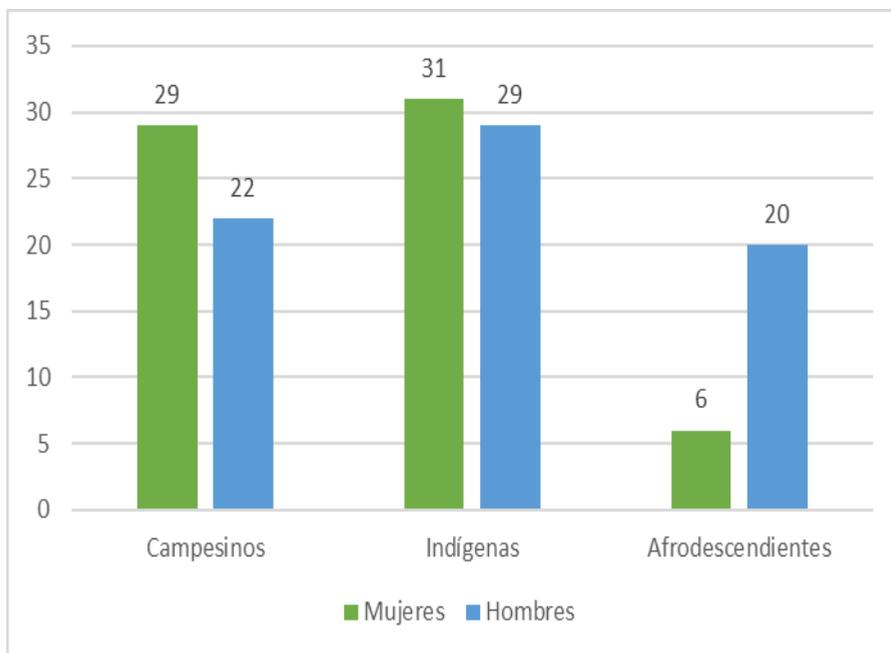
Figura 9. La distribución por género y rol



Nota De la unidad de trabajo en su conjunto, el 57,3 % está formado por la región de Nariño y el 42,5 % por la región de Putumayo.

La Figura 10 muestra la distribución de la unidad de trabajo según el grupo social y étnico al que pertenecen: 44,2 % eran campesinos, un 40,8 % fueron indígenas y un 15 % afrodescendientes.

Figura 10. La representación social



A continuación, se detallarán las características socioeconómicas en función de la región a la que pertenezcan.

3.1.1. La Población Nariñense

En la región de Nariño, se entrevistó a un total de 95 personas, siendo la participación femenina (50,5 %) superior a la masculina (49,5 %). Encontramos que la mayoría se desempeñaban como docentes (43 %), seguidos de los padres de familia (23,7 %), los estudiantes (22,5 %) y finalmente los formadores junto con los directores de centro (10,8 %).

3.1.1.1. Los Municipios

Se conformó la unidad de trabajo con 14 localidades, considerando la variabilidad multicultural y buscando la mayor representación de los agentes sociales que viven en los 64 municipios de Nariño. Los municipios que participaron en la investigación fueron: Ricaurte, Sandoná, Tangua, Aldana, Barbacoas, Ipiales, Pasto, Guaitarilla, Providencia, Leiva, Francisco Pizarro, La Florida, Sotomayor, Samaniego y Tumaco.

De las personas que participaron en la región de Nariño, el 44,2 % eran campesinos, el 28,4 % indígenas y el 27,4 % afrodescendientes. La distribución de los grupos atendiendo a la representación de género se compuso de 48 casos femeninos y 47 casos masculinos.

3.1.1.2. La Tipología Familiar

Con el objetivo de identificar la tipología familiar de la región, hemos elaborado dos clasificaciones. La primera de ellas se refiere a la familia nuclear, que se entiende como aquella unidad conformada por los padres y un máximo de dos hijos. La segunda, la hemos definido como la familia extensa y la entendemos como aquella unidad con más de tres hijos, que además conviven con sus abuelos, primos, sobrinos, tíos, etc.

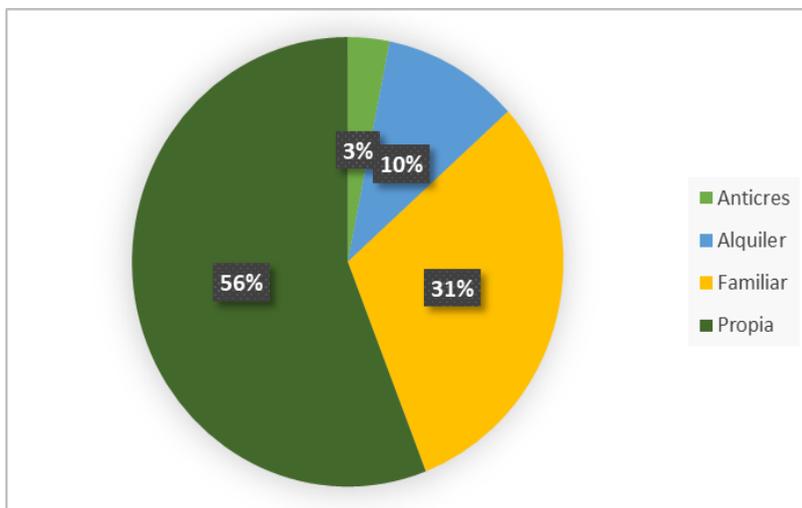
En el caso de Nariño, el 57,9 % pertenecía a la llamada familia extensa y el 42,1 % a la familia de tipo nuclear. Los resultados anteriores ponen de manifiesto una parte de la idiosincrasia regional en la que tiende a primar la tendencia a posponer la independencia de los hijos del hogar, a pesar de que ya dispongan de una familia formada.

3.1.1.3. El Tipo de Vivienda

La mayoría de las familias (54,7 %) habitaban en una vivienda propia, seguida de un 31,6 % que tenían una vivienda tipo familiar¹¹, las últimas clasificaciones fueron viviendas de alquiler y de anticres¹².

Los resultados presentados en la figura 11 revelan que la vivienda es una necesidad básica que se encuentra cubierta, lo que nos permite suponer que toda la población entrevistada tiene el mobiliario necesario para vivir. No obstante, aún nos queda pendiente valorar la calidad y confort de los espacios de vivienda en la región.

Figura 11. El tipo de vivienda en Nariño



11 Nos referimos a la vivienda de tipo familiar como aquella propiedad de los familiares de segundo grado (abuelos, hermanos).

12 El anticres se establece por medio de un contrato en el cual se entrega al acreedor la vivienda una vez que recibe una suma económica por un tiempo establecido. El propietario devolverá el importe a la persona que haya estado alojada en la vivienda.

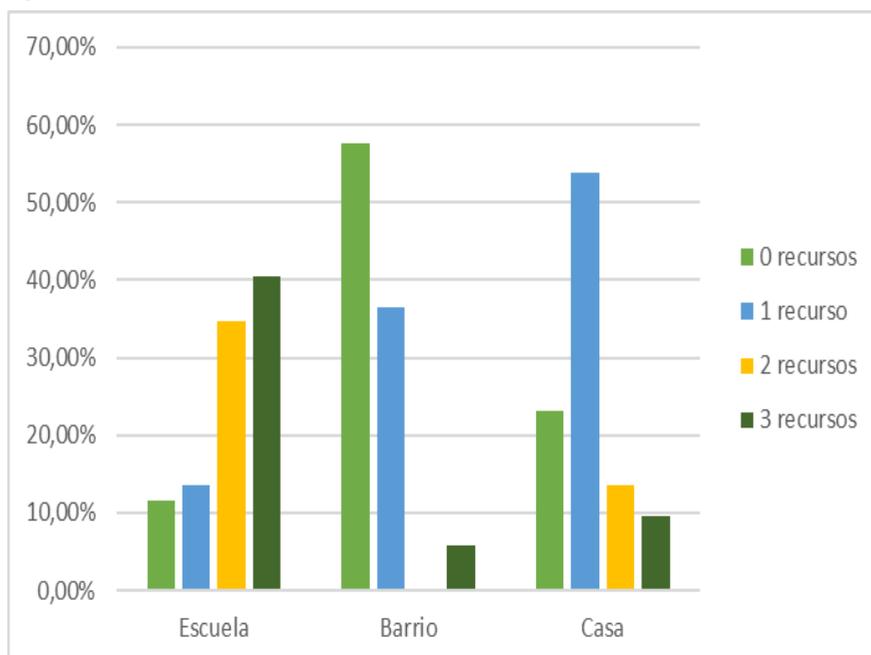
3.1.1.4. Los Recursos Educativos

Nos parece que, para realizar un análisis más completo de las condiciones educativas en el modelo de la ENR, es importante tener en cuenta los recursos disponibles para el apoyo educativo por parte de las familias.

Por esta causa, hemos investigado el uso y la posesión de un ordenador, de los libros de texto y de un espacio reservado para las actividades académicas. Este elemento se discriminó en tres ámbitos: la casa, el colegio y el barrio.

A continuación, se presentan los porcentajes de los recursos educativos de los que dispone la población en la figura 12.

Figura 12. Los recursos educativos de Nariño



Aún nos resulta preocupante que el 13,7% de los hogares no dispusieran de ninguno de los recursos investigados en el cuestionario, y que solo el 5,3% tuvieran en su hogar un ordenador, una sala de estudio y algunos libros de texto.

También se detectó que la mayoría de las poblaciones entrevistadas se encuentran muy alejadas de los núcleos urbanos, y que, además, en su mayoría son localidades que a menudo no disponen de un suministro eléctrico y de agua potable ininterrumpido durante todo el día.

Estimamos que estas situaciones de extrema carencia de las necesidades básicas dan lugar a una situación de pobreza y desigualdad social que se manifiesta en el reducido bienestar social, favoreciendo situaciones de exclusión y marginación social.

El 63% de los entrevistados manifestaron que en su entorno no disponían de un ordenador, una sala de estudios o los libros de texto, necesarios para apoyar la educación de los niños. En el mismo sentido, ninguna localidad disponía de los tres recursos encuestados.

Al identificar las limitaciones características de la región y para contrarrestar la falta de recursos, la escuela ofrece el uso de libros de texto y de la biblioteca. A nivel nacional, a través del programa social de "computadores para educar", el gobierno se propuso dotar con el mayor número posible de ordenadores a las escuelas rurales. La iniciativa gubernamental se reflejaba en que el 36,8% de las escuelas tenían ordenadores, libros de texto y salas de estudio (MEN, 2018).

Ahora bien, al analizar de forma conjunta todos los recursos de los que dispone la comunidad nariñense en las zonas rurales, se encuentra que

un 31,6 % cuenta con al menos uno, seguido de un 68,4 % que dispone de los tres recursos. De las demás personas entrevistadas, sabemos que poseen uno o ninguno, lo cual, como se podría esperar, también afectará a los procesos educativos.

Es importante analizar este aspecto desde una perspectiva educativa, ya que el capital social de la región es un elemento de apoyo que facilita el acompañamiento educativo, además de brindar mayor igualdad social y de atenuar las situaciones de pobreza que mantienen la exclusión social.

A continuación, se presenta la caracterización de la segunda región que fue objeto de estudio.

3.1.2. La Población de Putumayo

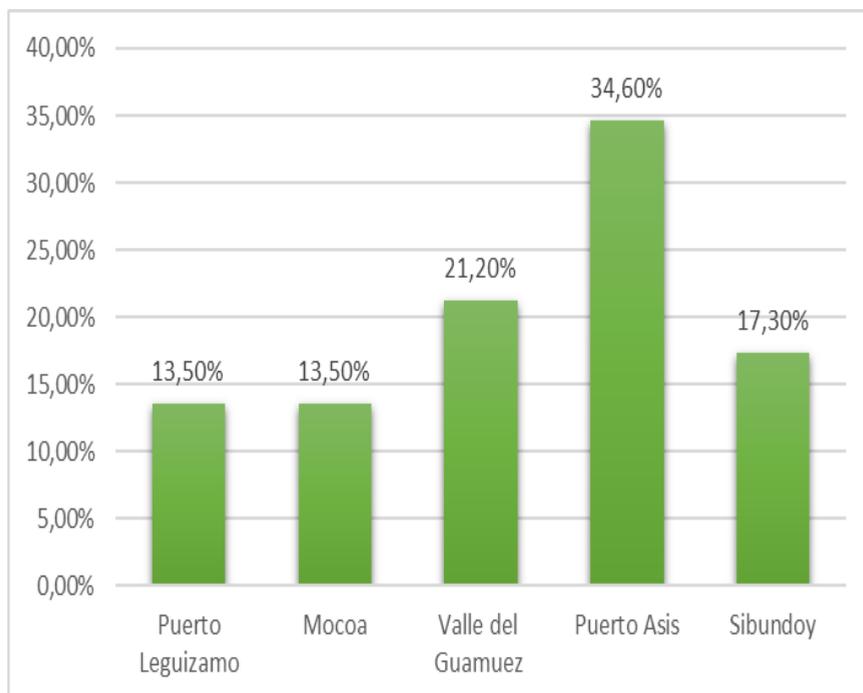
Se registraron un total de 52 casos en la población de Putumayo, siendo la proporción de mujeres (53.8 %) superior a la de hombres (46.2 %). Asimismo, los roles que desempeñaron los participantes de la investigación se distribuyeron entre docentes (43 %), seguidos de padres de familia (22.4 %), estudiantes (32.7 %) y, por último, los formadores junto con los directores de centro (1.9 %).

La distribución social se compone de un 36 % de campesinos y un 64 % de población indígena. No se consideró el grupo étnico de los afrodescendientes debido a que la población afro del suroccidente colombiano habita principalmente en las zonas costeras de Nariño, Valle del Cauca y Chocó.

3.1.2.1. Los Municipios

La figura 13 muestra la participación de los cinco municipios que se incluyeron en la investigación de la región de Putumayo.

Figura 13. La representación de los municipios de Putumayo



Nota. De la unidad de trabajo en su totalidad, 28 casos corresponden a mujeres y 24 a hombres.

3.1.2.2. La Tipología Familiar

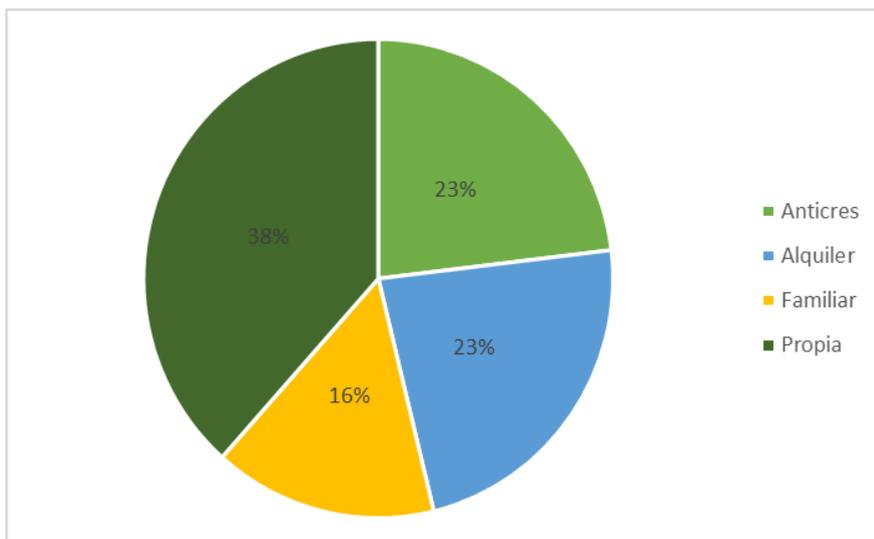
En este aspecto, se mantienen las dos categorías mencionadas anteriormente para la región de Nariño. De acuerdo con las personas entrevistadas, el 71 % pertenecía a una familia nuclear y el 29 % a una familia extensa.

Los datos presentados indican diferencias con la región de Nariño, dado que en Putumayo la mayoría de las familias que participaron en la investigación pertenecían a lo que se conoce como familias nucleares, con un máximo de cuatro miembros por familia.

3.1.2.3. El Tipo de Vivienda

Esta característica se muestra de manera similar en las dos regiones entrevistadas. La gran mayoría de las personas entrevistadas poseían una vivienda propia. Como podemos ver, solo el 15,4 % habitaban en un lugar de tipo familiar, lo cual concuerda con los resultados anteriores descritos sobre la tipología familiar. En la figura 14 se representan los porcentajes correspondientes.

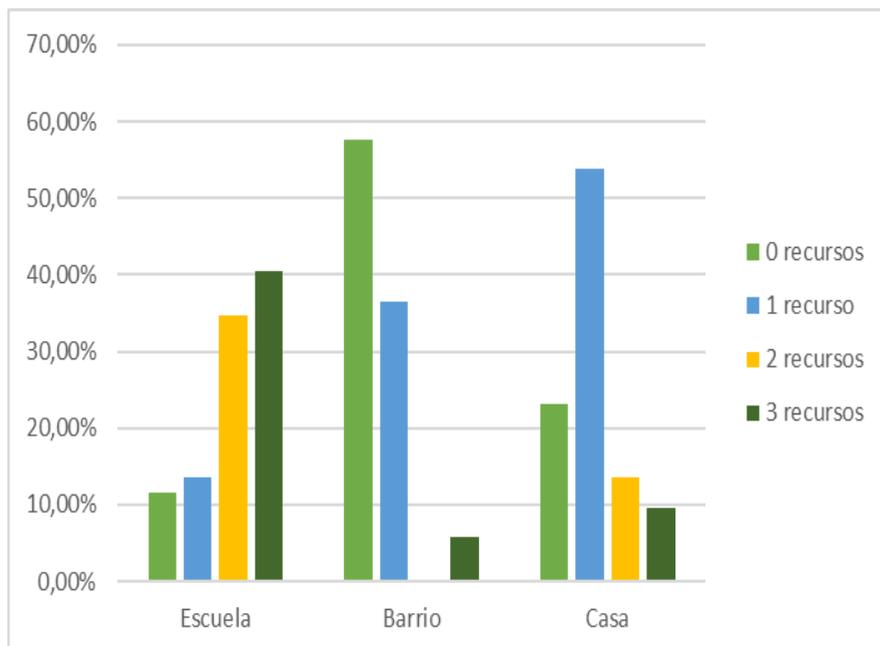
Figura 14. El tipo de vivienda en Putumayo



3.1.2.4. Los Recursos Educativos

En la figura 15 se presentan los porcentajes de los recursos educativos de la población de Putumayo, entendiendo estos como el tener un ordenador, el uso de los libros de texto o disponer de una sala de estudio.

Figura 15. Los recursos educativos del Putumayo



Muchos de los entrevistados reconocen que en la localidad donde residen no disponen de los recursos necesarios para apoyar su labor educativa. La escasez o ausencia de salas de consulta de internet en función de la región, unido a las altas tarifas que deben pagar, dificultan que la población las utilice con frecuencia.

Otro factor relevante es que la población no tiene una formación adecuada para usar las TIC, por lo que consideramos que las políticas sociales, además de proporcionar ordenadores, deberían también capacitar sobre su uso.

Por otro lado, notamos que los resultados obtenidos en comparación con la población nariñense se diferencian en la agudización de las carencias. De esta forma, en más de la mitad de los hogares entrevistados en Putumayo mencionaron tener al menos un recurso (53,8 %). No obstante, se revela una mayor pobreza en comparación con Nariño, ya que en los hogares de Putumayo entrevistados, las personas presentan porcentajes muy altos de carencia de recursos.

Se observa una falta de espacios educativos apropiados en ambas regiones estudiadas, lo cual dificulta el poder realizar tareas en casa. La población entrevistada no disponía de un ordenador con conexión a internet.

Se reconoce que el 40,4 % de las escuelas en Putumayo y el 68,4 % de las escuelas en Nariño cuentan con los tres recursos educativos básicos investigados. Los porcentajes anteriores no son en absoluto halagüeños y nos anticipan las carencias de los recursos educativos en la escuela, en el hogar y los que no existen en muchos barrios de las regiones entrevistadas.

Después de haber descrito las condiciones socioeconómicas de la unidad de trabajo, presentamos el análisis de la información cualitativa que recopilamos mediante las categorías deductivas propuestas en la investigación.

Para su presentación, hemos agrupado cuatro categorías de manera inductiva. La primera es el rol docente, el cual incluye la capacitación, la pedagogía activa, el ideario de la EN, la trayectoria educativa y el papel del docente multigrado. En la segunda, analizamos el currículum de la EN y los materiales didácticos. En la tercera reflexionamos acerca de la comunidad e incluimos a los estudiantes y a los padres de familia. La última categoría está dedicada a la etnoeducación, e incluye la educación para los indígenas y para los afrodescendientes.

3.1.3. El Rol del Docente de EN

Para una mejor comprensión de esta primera categoría, comenzaremos con el reconocimiento de la formación académica de los docentes, quienes implementan las pedagogías activas en las regiones analizadas.

Nos consta que todos provienen de un ejercicio enmarcado en la escuela tradicional, por lo que es razonable suponer que la mayoría de sus prácticas de aula se fundamentan en una pedagogía tradicionalista. Debido a esto, hemos decidido hacer un breve resumen de algunas de las características generales del docente en la escuela tradicional, con el objetivo de comprender y analizar la transición hacia la pedagogía activa de la ENR.

En la escuela tradicional, el docente suele considerarse como el principal transmisor del conocimiento, siendo la persona encargada de reproducir y transmitir los contenidos a los estudiantes. Podríamos decir que se mantiene un modelo de reproducción en el que el docente transfiere el contenido tal y como fue aprendido.

Se conoce como magistrocentrismo al modelo educativo que se caracteriza por otorgar un protagonismo excesivo al docente, quien tiene como objetivo principal transmitir una gran cantidad de contenidos para que el estudiante los reproduzca de forma memorística (Hernández, 2008). Los soportes didácticos más utilizados son los libros de texto, un cuaderno y la pizarra.

Observamos que en este modelo el docente posee la responsabilidad principal en el proceso de enseñanza. De este modo, Hernández y Reyes (2011) mencionan que el aula se percibe como una experiencia de aprendizaje estricta, en donde el docente, fundamentalmente de forma oral, transmite los conceptos y ostenta la máxima autoridad, por lo que se le debe respeto, además de obediencia (legado que se deriva de la educación colonial descrita en los capítulos anteriores).

La disposición del aula establece una clara separación física entre el profesor y el resto del alumnado, quedando este último en un espacio destinado a la enseñanza, y en muchos casos con un estrado que alza el pupitre del docente.

De igual manera, de acuerdo con el rol docente de la escuela tradicional, el papel del estudiante se enmarca en una actitud sumisa. Colbert (2009) aporta en explicar cómo el estudiante asume una posición de obediencia, lo que lo sitúa como un agente pasivo, que centra sus actividades en escuchar, en incorporar, en memorizar, en acatar normas y en respetar las jerarquías establecidas.

El resultado de la práctica de los roles mencionados se traduce en una acción educativa claramente conductual que reproduce una enseñanza repetitiva, rutinaria, mecánica y estática. En consecuencia, los roles establecidos dictan que el docente es el único que conoce el objetivo final de las lecciones, mientras que el estudiante es quien carece de dicho conocimiento.

Por el contrario, en la escuela activa se considera al docente como un mediador del conocimiento que actúa como una guía, que moviliza y genera contenidos para facilitar el aprendizaje. De esta forma, el docente brinda la herramienta para generar el estímulo que permite que el estudiante responda de forma activa en su aprendizaje.

En este contexto, Cerda y Osses (2012) señalan que es el docente quien busca fomentar y desarrollar la capacidad creativa del estudiante, con una amplia variedad de herramientas didácticas adaptadas a las particularidades de la clase. De este modo, se basa su labor en la observación atenta, identificando las inquietudes y las necesidades del estudiante, de este modo, la experiencia de aula se construye como un espacio abierto y dinámico.

En consecuencia, el rol del estudiante también se transforma en un agente activo, ya que se convierte en un investigador que indaga, cuestiona lo aprendido, innova en sus diferentes formas de aprendizaje, lo que permite enriquecer las interrelaciones del aula de forma dinámica.

Por otro lado, vemos cómo este modelo educativo, según apuntan Díaz y Gutiérrez (2019), pretende incorporar, además de los contenidos del PEI tradicional, temas transversales a favor del desarrollo de las

competencias ciudadanas y sociales que permiten educar en la inteligencia emocional. Esta práctica educativa es participativa y el estudiante se siente como parte del proceso de formación.

También incluimos las reflexiones de Trípoli (2020) cuando reconoció el papel del docente como facilitador del aprendizaje significativo, entendiendo que este tipo de aprendizaje se logra cuando el estudiante se compromete integralmente, es decir, cuando se moviliza su esfera afectiva y cognitiva al mismo tiempo, logrando aprender de manera integral.

Asimismo, Moreira (2000) señaló que el aprendizaje debe tener en cuenta los aspectos afectivos y cognitivos de los estudiantes. Hawes (2007) nos proporcionó que, en este sentido, la experimentación y las emociones también facilitan el aprendizaje a través del logro.

Según Ausubel, et al., (1976), el aprendizaje significativo se produce cuando la tarea a aprender se puede relacionar con las experiencias previas del estudiante, de este modo se pueden explorar los saberes previos para enriquecer los esquemas de aprendizaje a través de la experiencia en el aula.

Debemos tener en cuenta que el periodo educativo en el que analizamos la ENR se centra en la infancia. En el modelo de educación tradicional, se entiende esta etapa evolutiva como un estado de imperfección. Por el contrario, en las pedagogías activas, se reconoce al niño como un agente activo que aprende y que cuenta con un saber previo.

Sobre este particular, Claparède citó que "todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia", (1991. p. 100). De esta forma, al fomentar la inclusión de una perspectiva de infancia en la educación que permita comprender la etapa infantil desde el

respeto y la valoración de los intereses del estudiante, se establece un punto de partida para el ejercicio educativo.

A partir de este momento, en el caso de la ENR, nos enfocaremos en evaluar el papel del docente de Nariño y de Putumayo, para comprender sus acciones como promotor y como guía del proceso educativo. Es necesario entender hasta qué punto la experiencia en el aula se vive de forma activa, así como saber si se tiene en cuenta la experiencia del estudiante en su contexto. Así, desde la perspectiva del docente sobre el proceso educativo, se podrá comprender su labor en el aula y se podrán identificar las ventajas y oportunidades de mejora en el camino hacia la ENR.

En este contexto, somos conscientes de que el fundamento principal de la EN es que el docente debe actuar como un facilitador del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y que además debe apoyar al estudiante para que progrese a su propio ritmo, siendo el protagonista de su proceso formativo.

En cuanto a esto, Bustos (2010) menciona que el docente activo debe crear ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen sus competencias interpretativas, argumentativas, y propositivas, además de crear ambientes democráticos, al discutir los temas que se van a estudiar y las actividades que se van a desarrollar, lo que fomenta una mejor predisposición de atención, de motivación y de trabajo en el aula.

En consecuencia, el papel del docente es muy relevante en el proceso educativo, dado que es el principal elemento en el aprendizaje continuo, el cual se produce en cualquier lugar y momento en el que se

encuentre, siendo la escuela uno de los posibles lugares donde se fortalecen los aprendizajes.

Al considerar lo anterior, nos encontramos con que la mayoría de los docentes entrevistados no han comenzado la transición de las pedagogías tradicionales hacia las pedagogías activas. La mayoría de las concepciones que los docentes manifiestan sobre su estilo pedagógico revelan que mantienen una pedagogía tradicional.

“Hay un problema es que el maestro sobre todo la generación mía, de mi época, nos formaron en otro rol y ahora ha cambiado porque ahora se emplea el método activo”. (Docente de Nariño, 2018).¹³

El docente anterior expresa lo que, a su juicio, es un problema, concretamente para su generación, ya que muestra la realidad de docentes que se formaron en la escuela tradicional, una pedagogía que se establece se impone y se reproduce de manera tradicional, lo cual está muy lejos del ideario docente de la ENR. De este modo, los primeros transmiten los conocimientos y las normas culturalmente, considerando al estudiante como una tabula rasa que recibe desde el exterior los conocimientos y las normas.

Asimismo, describe la realidad de los docentes que han sido formados en la pedagogía tradicional, los cuales les resulta difícil asumir una actitud flexible ante el cambio de pedagogía. No está de más aclarar que, en

13. A continuación, transcribimos los discursos recopilados en las entrevistas, diferenciando entre docentes, coordinadores de centro, formadores, padres de familia y estudiantes. Asimismo, se indica el año de la entrevista y la región de donde se recopiló la información.

educación -como en muchas otras áreas profesionales- es una condición inherente la formación constante, que permite la reformulación de los conceptos previos y que permite asumir los cambios como una constante de la vida misma, además de una oportunidad para enriquecer su ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta esta realidad, cabe cuestionarse si los docentes valoran el cambio del modelo educativo hacia las pedagogías activas, y si tendrán un estilo de respuesta flexible que facilite la transición en el proceso educativo. Al respecto, encontramos repitencia en la respuesta de los docentes.

“Nosotros venimos de la vieja escuela y ahora quieren cambiarnos, pero no nos han formado en lo nuevo” (Docente de Putumayo, 2016).

Esto nos muestra una resistencia al cambio pedagógico, pero ¿cuál es la motivación detrás de esa resistencia?, ¿puede ser el miedo al cambio?, ¿puede ser el desconocimiento de la pedagogía activa?, ¿puede ser que consideren que la formación recibida no ha sido suficiente?, o ¿puede ser el desinterés al cambio?

Tengamos en cuenta que la vieja escuela que describe el personal docente era aquella que se fundamentaba en el autoritarismo, la memorización y la competencia anclada en los viejos sistemas y concepciones educativas, lo que dificultaba la búsqueda de nuevas opciones adaptadas a la evolución educativa.

Los docentes entrevistados confirmaron que se les requiere que cambien en sus responsabilidades, en su aprendizaje y en la aceptación de

los cambios de las concepciones educativas, lo que les representa un miedo al cambio que impide modificar los viejos esquemas de aprendizaje.

Ibáñez (2007) señala que la enseñanza es aquella que está centrada en el estudiante con el propósito de ayudar a que aprenda algo. Esto significa que el docente debe actuar como un facilitador y como un orientador del aprendizaje, basado en la vivencia de experiencias concretas, para lograr un aprendizaje reflexivo que permita el uso de estrategias, técnicas, además de recursos apropiados para el proceso de enseñanza, siempre y cuando reconozca las ventajas del cambio pedagógico propuesto.

A este respecto, es conveniente evaluar también la forma de vivir el aula, ya que se ha concebido fundamentalmente desde la presencialidad, lo que nos enfrenta al desafío de enseñar con las TIC, este espacio virtual que todavía no se ha experimentado mucho. El escenario cobra mayor relevancia con la pandemia del COVID-19 y, como señala Aretio (2021), pone de manifiesto, además de la falta de capacitación de los docentes, la carencia de recursos necesarios en las instituciones educativas y en los hogares de los estudiantes.

De este modo, la pandemia reveló la enorme pobreza y desigualdad que existe entre los hogares y las diferentes regiones de estudio, lugares donde ni siquiera ha llegado lo más básico de la tecnología. Lo que limita el desarrollo educativo porque nuestros estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para continuar su proceso formativo, mostrando una desventaja en la forma de explorar a través del internet, y, lo que es peor, no se les brinda la oportunidad de desarrollar las competencias digitales

para innovar con actividades creativas que les ayuden a comprender el mundo.

En este contexto, entendemos las TIC como un universo de acciones informativas y formativas a través de la navegación, el chat y los vídeos, que brindan un mundo de posibilidades ilimitadas que contribuyen a la ampliación del conocimiento, en los diferentes escenarios que cubren la expresión de la mente humana. Sin embargo, esta aportación se pierde debido a la falta de medios y de formación para hacer un uso óptimo de las mismas.

En concordancia, recordemos que la EN fomenta el trabajo con las familias, pero no se ha contemplado un ejercicio de lectura colectiva, con el objetivo de crear obras de teatro sobre la cotidianidad, que recreen e inventen juegos para posteriormente socializar los procesos, junto con sus resultados de forma virtual, con sus compañeros y otras familias. Tampoco se ha podido compartir fotos o escritos debido a la falta de recursos, dada la situación extrema y difícil en la que se encuentran las regiones estudiadas.

Asimismo, la disminución de la presencia del Estado en estos ámbitos ha ocasionado una situación de confusión en cuanto a la prestación de servicios sanitarios y educativos. El resultado final es una invisibilidad que surge del aislamiento social y que tiene un impacto negativo al aumentar la marginalidad social. Esto está agravado por las condiciones de la pandemia y por una cronicidad de la violencia extrema que se experimenta en Colombia.

Se habla mucho hoy en día de una educación de calidad y de calidez. Rocha (2016) sugirió que el proceso de enseñanza y de aprendizaje debería

apoyarse en la aplicación de estrategias interactivas, así como en actividades activas, de forma tal que el estudiante pudiera desarrollar sus capacidades intelectuales. Sin embargo, la propuesta fracasó debido a que, en primer lugar, no se dotó de los recursos necesarios para su desarrollo y, en segundo lugar, tampoco se formó en las competencias necesarias para llevarla a cabo.

En este contexto es cuando cobra mayor importancia la necesidad de fomentar el pensamiento divergente entre los docentes para apoyarles y facilitarles que se desarrollen desde la reflexión y la participación, en la búsqueda de múltiples soluciones ante las diferentes realidades educativas.

En consecuencia, pensamos que debe establecerse una formación integral que, además, permita llevar a cabo el proceso educativo con una perspectiva orientada al desarrollo cognitivo de sus estudiantes y a la comprensión de los diferentes temas de las diversas áreas de estudio. Por lo tanto, sería útil examinar la capacitación de los profesores en la adquisición de competencias críticas para manejar las prácticas de enseñanza socializadas por la tradición regional con la ayuda de las TIC.

Asimismo, reconocemos que entre las ventajas de la pedagogía activa se encuentra la constante participación e implicación del estudiante, quien desarrolla su proceso formativo de forma práctica interrelacionando sus conocimientos previos, con el objetivo de fomentar un aprendizaje significativo.

No obstante, la realidad nos muestra que no existe un reconocimiento de la realidad contextual del estudiante ni de la comunidad educativa a fin de implementar las TIC dentro de una planificación realista acorde con los requerimientos institucionales y políticos. Lo que repercute

en que el aprendizaje sea menos eficiente, siendo necesario que los docentes se preparen o actualicen con todas aquellas estrategias, herramientas, métodos, técnicas, recursos o actividades que le faciliten la tarea docente enmarcada en las competencias digitales.

Al tratar el rol del docente en la ENR, somos conscientes que todo cambio requiere tiempo y en el caso específico formación, ya que entendemos que la nueva pedagogía no es fácil de incorporar, se debe dedicar tiempo, estudio, práctica, además de establecer compromisos con los agentes políticos, educativos y comunitarios.

En este contexto, reconocemos que en todo cambio se debe contar primero con los agentes de la transformación, pero en el caso específico, los docentes reflejan que no han sido tenidos en cuenta para asumir el cambio de pedagogía, por lo que encontramos una dificultad para la trayectoria de la ENR, ya que vemos que desde el inicio se valora la propuesta como algo impuesto. Antes de emitir un juicio sobre la flexibilidad al cambio de la que se habló anteriormente, quizá sea importante tener en cuenta este punto, para no reducirlo simplemente a una falta de compromiso o desinterés por la labor docente.

De este modo, los discursos revelan que los profesores reconocen que no se ha llevado a cabo una tarea acordada sobre el cambio del modelo pedagógico, además de indicar la escasa formación recibida, que no ha sido ni suficiente ni coherente en el tiempo.

“Yo pienso que es algo más vocacional y que al estudiante le den ganas de conocer e incrementar su experiencia así aprende, no depende tanto del método”. (Docente de Putumayo, 2017).

De lo expuesto anteriormente, se deduce que no se ha elaborado un plan de formación coherente ni adecuado a la realidad contextual, ni se han tenido en cuenta todas las variables personales de la comunidad educativa. El resultado final se refleja en un plan de capacitación que no se ajusta a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, lo que ha generado resistencia entre los docentes y que podría, a largo plazo, conducir la iniciativa al fracaso.

Tomando en cuenta el relato anterior, no está claro hasta qué punto el docente tiene un conocimiento profundo acerca de la pedagogía de la EN. Al afirmar que no depende tanto del método, confunde los estilos pedagógicos y delega en el estudiante una responsabilidad vocacional, sin tener en cuenta que el proceso educativo se enmarca en un proceso participativo y reflexivo de los contenidos impartidos.

En este sentido, el docente menciona lo innato (vocacional) de la predisposición al estudio, sin tener en cuenta las acciones positivas que genera en el estudiante la motivación y la retroalimentación constante del aprendizaje, en contraposición a la indefensión aprendida. Se entiende que la indefensión aprendida (Mac y Qui, 2012) es un estado psicológico que se produce cuando una persona empieza a sentir que su conducta o acciones no tienen influencia en el resultado final.

Así pues, esa sensación de falta de control sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje hace que le parezca inútil cualquier esfuerzo. En consecuencia, el desafío se centra en brindarle al docente la oportunidad de evaluar cada logro, lo que motivará al estudiante para que continúe

aprendiendo. Asimismo, cuando se premian las acciones positivas del estudiante, el resto de sus compañeros tendrán un modelo positivo a imitar.

Otra cuestión que merece ser mencionada es que el docente confunde lo innato que existe en las personas con la vocación, por lo que es necesario aclarar que, por un lado, nos referimos a las sinapsis neuronales creadas por las experiencias sensoriales prenatales que determinan aquellas materias, acciones o habilidades con las que estaremos más predispuestos a aprender según nuestra experiencia y, por otro lado, nos referimos a los intereses particulares que determinan la conducta vocacional.

De este modo, comprendemos que, aumentando las experiencias, por ejemplo, mediante el desafío, el estudiante logrará un mayor dominio sobre cualquier aprendizaje, más allá de sus características innatas.

Al analizar los discursos recopilados, entendemos que, por un lado, a los docentes no se les ha formado sobre la pedagogía activa y las posibilidades de aprendizaje que se pueden generar, ni siquiera se ha propiciado un proceso reflexivo de cara al cambio, o a valorar las diferentes experiencias pedagógicas. De esta forma, los docentes se limitan a expresar una culpa exterior al cambio impuesto, sin aceptar o reconocer las bondades de la nueva pedagogía para el desarrollo y el aprendizaje del estudiante.

Desde este punto de vista, comprendemos que la iniciativa de la ENR ha presentado dificultades desde un principio debido a que no se ha tenido en cuenta la subjetividad e intersubjetividad de los docentes y la comunidad educativa de Nariño y de Putumayo, por lo que pensamos que es importante tener esto en cuenta al momento de facilitar el reconocimiento de las bondades prácticas de las pedagogías activas para facilitar la adquisición de

las estrategias, técnicas y métodos que sirven en la aplicación de la metodología activa.

De la misma manera, es importante considerar las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que esta información es relevante a la hora de fijar los objetivos de la enseñanza y el método que se va a utilizar para facilitar el aprendizaje.

Según Díaz y Gutiérrez (2019), la metodología activa se refiere a todos aquellos métodos específicos para llevar a cabo clases que tienen como objetivo involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, comprendiéndolo como un sujeto que construye sus propias estructuras de pensamiento. Con el fin de ampliar este ítem, se realizó una investigación sobre el ejercicio de la pedagogía activa en Nariño y Putumayo.

3.1.3.1. La Pedagogía Activa

Al investigar sobre el ejercicio de las pedagogías activas, encontramos que un grupo reducido de docentes mostró una actitud positiva sobre su aplicación.

“Esta metodología nos ayuda a cambiar la nuestra porque si no los profesores nos volvemos rutinarios y siempre es lo mismo entonces es mejor cambiar para que los niños aprendan más”. (Docente de Nariño, 2017).

Este docente hace referencia a un punto importante que deberíamos tener en cuenta durante el desarrollo de las clases, nos habla de la rutina y de la repetición de las actividades, que son las mismas todos los años, con los mismos materiales educativos, que parecen estar desgastados

por el paso del tiempo. La rutina que agota tanto a los estudiantes como a los docentes en un mismo año lectivo, dando lugar a una experiencia del aula repetitiva, en la que se experimenta un espacio monótono que puede provocar una falta de interés o de motivación en el proceso de aprendizaje.

Otra característica que se resalta es la carencia de formación que los docentes han recibido en cuanto a pedagogía activa. Aunque muchos docentes están abiertos al cambio y reconocen las ventajas de incentivar un aprendizaje significativo para enriquecer su labor pedagógica, la totalidad de las personas entrevistadas coinciden en mencionar la deficiente formación recibida por parte del gobierno y la SED.

“La estrategia es buena para el autoaprendizaje, se trabaja la formación de la reflexión y el pensamiento, pero bueno esto debe ir acompañado de personas bien capacitadas en el modelo porque si no se cae en un hoyo, yo tengo mis dudas porque no sé si en el momento tengo el conocimiento y esto también les pasa a mis compañeros que también manejan el multigrado”. (Docente de Nariño, 2018).

De esta manera, nos vemos en la necesidad de disponer de una formación adecuada. Consideramos que este aspecto es una piedra angular que debe estar muy presente para el éxito de la ENR, ya que entendemos que, sin docentes capacitados, no es posible tener una experiencia de éxito en la puesta en marcha.

Esto además pone de manifiesto la necesidad de reinventarse ante las nuevas concepciones educativas. Al igual que no concebimos un científico que no esté en constante validación de sus teoremas o métodos,

tampoco es productivo que un docente quede anclado en sus didácticas pasadas. Deben, como en cualquier profesión, estar en un proceso continuo de formación o conocer cualquier avance científico, psicológico, social, cultural o filosófico que pueda darse en su profesión.

Al mencionar el autoaprendizaje, lo relacionamos con el uso de las guías de la EN, que promueven un aprendizaje independiente. Este docente considera que esta es una buena estrategia porque, al mismo tiempo que permite autonomía en el aprendizaje, facilita la construcción de pensamiento crítico a partir de una reflexión constante en el aula, siendo un punto clave para desarrollar la pedagogía activa.

“El niño con esta metodología aprende a exponer, aprende a soltar la timidez, porque la guía de español viene primero que hagan mesa redonda luego que hagan debates, entonces con esta metodología se favorece la expresión oral, la expresión escrita para que aprendan a redactar, entonces es una experiencia significativa”. (Docente de Nariño, 2016).

Entendemos que en la EN se ofrece la posibilidad de cambiar la rutina en el aula de la que venimos hablando, lo que permite dinamizar los roles estereotipados puramente teóricos y tradicionales. Por consiguiente, admitimos que el docente que ha asumido una mentalidad de cambio y de desarrollo profesional debe ser competente (entre otras muchas capacidades) para elaborar didácticas adecuadas para la asignatura que quiere impartir, o adaptar sus recursos educativos con el objetivo de mejorar su práctica educativa.

Asimismo, comprendemos que la metodología activa es constructivista, por lo tanto, el desafío del docente se centra en conectar al estudiante con la vida real en la que va a aplicar activamente sus conocimientos. De esta manera, es necesario generar espacios estimulantes en los que la participación sea constante para lograr un mejor aprovechamiento de las prácticas activas propuestas por el docente.

Dussel y Caruso (1996) indican que el aprendizaje activo, participativo y constructivo se logra de manera eficaz a través de actividades como la resolución de casos, los debates y los trabajos en equipo. Las acciones mencionadas contribuirán a transformar el aprendizaje en un elemento conocido del estudiante, en un interés que parte de su realidad para posibilitar su aplicación y beneficio en el mundo.

Por otro lado, la gran mayoría de los docentes entrevistados han expresado dificultades al momento de aplicar las pedagogías activas en el aula.

“Empezamos a desarrollar la EN, pero luego volvimos al modelo tradicional porque era difícil manejar tanto chiquito solo con las guías” (Docente de Putumayo, 2016).

Zubiría (2003) sostiene que la EN defiende la acción y la vivencia junto con la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. De lo expuesto se deduce que manipular es para muchos aprender, ya que mediante la acción directa sobre los objetos se desarrolla el conocimiento. En consecuencia, es necesario fomentar la realización de actividades

prácticas para generar procesos de autonomía y participación en el estudiantado.

En consecuencia, la educación actual requiere adoptar un cambio en sus procesos formativos, para alcanzar los resultados de progreso y de transformación que se esperan lograr; por lo tanto, los docentes deben asumir un papel como gestores e innovadores culturales, a través de la orientación adecuada, acogiendo las inquietudes educativas de sus estudiantes. Lo anterior permite orientar las actividades para despertar el interés y dinamizar su actitud hacia una visión de conquista del conocimiento desde un ámbito consciente, analítico y reflexivo.

Por lo tanto, el uso de las guías de EN debe comprenderse como una herramienta que ayuda el proceso de autoformación, desde la libertad que ejerce el estudiante para decidir sobre qué contenidos y unidades didácticas se forma. Por su parte, el docente apoya la acción creativa en conjunto con el estudiante.

En consecuencia, el docente debe generar entornos en los que se permita manifestar las motivaciones e inquietudes, ofreciendo la posibilidad al estudiante de que asuma la responsabilidad y lleve a cabo su desarrollo educativo de forma más independiente.

Cerda y Osses (2012) nos señalan que este aprendizaje autodirigido favorece la creación de espacios académicos para desarrollar la labor docente de manera activa, con recursos y elementos propios del sistema, lo que impacta de manera positiva en el clima escolar, bajo la premisa de que un ambiente sano y agradable es esencial.

No obstante, lo contrario a lo que se mencionó en el relato del docente, observamos de nuevo la resistencia al cambio, por lo que comprendemos que es necesario que los docentes se apropien de la metodología, que se sientan creadores de las prácticas activas, que se sientan parte del proceso, que practiquen, que pierdan el miedo, que se sientan cómodos.

Por lo tanto, retomando la resistencia mencionada, creemos que esta se debe a la escasa formación que el docente ha recibido sobre las pedagogías activas. Por consiguiente, es necesario iniciar un proceso de adaptación coherente y planificado que permita reconocer los roles que cada individuo ejerce en la comunidad educativa.

Asimismo, cuando intentamos establecer una cultura de aula y un plan de convivencia positivos, es preciso que se establezcan unas normas y unas consecuencias, basadas en acuerdos, de forma conjunta entre el estudiante y el docente, al inicio del curso.

Según Figueroa y Sánchez (2018), las normas deben ser pocas y claras, escritas en positivo, con un propósito específico y fáciles de cumplir tanto para el docente como para el estudiante. De igual modo, es preciso que el docente se eduque y conozca diversas técnicas didácticas para fomentar un aula positiva, poniendo en práctica instrucciones claras, además de las retroalimentaciones.

Otra cuestión que también conviene tener en cuenta es que, al ser percibido como un modelo a seguir, el docente debe reforzar su papel en el aula para transmitir un ambiente positivo. En este contexto, es preciso,

como se ha mencionado, que el papel del docente se enriquezca a través de la formación, de manera que pueda guiar un modelo positivo en el aula.

Todo lo anterior nos lleva a cuestionarnos la importancia de comprender el ejercicio de la ENR desde el conocimiento de las actividades propuestas y desde el cambio en la estructura mental del docente sobre la educación, con el fin de crear un aula dinámica.

Sin duda, lo planteado supone un cambio de filosofía demasiado grande para una aplicación inmediata, pues provoca diferentes reacciones en los docentes, por lo que consideramos que la adaptación de la ENR debe darse de forma progresiva y gradual para dar tiempo a provocar un ensayo y error, a fin de poder rectificar aquellas cosas que en el ejercicio práctico no resulten beneficiosas.

En esta transición, encontramos varios discursos que revelan el desconocimiento que mantiene el docente sobre la ENR. A continuación, se mencionan algunos casos en los que se refleja el desconocimiento sobre la importancia de explorar los saberes previos de los estudiantes.

“En la guía A pone conocimientos previos, entonces toca ver lo que ellos (refiriéndose a los estudiantes) traen, pero que van a traer los chiquitos, si no saben nada, pobrecitos”. (Docente de Putumayo, 2016).

De esta manera, este docente de Putumayo reconoce al niño con el paralelismo de una "caja vacía" que hay que llenar de conocimientos (no contempla aprendizajes sociales, actitudes...), lo cual niega al estudiante la posibilidad de reconocerlo como una persona que desde la etapa prenatal

va adquiriendo una serie de experiencias que forman sus aprendizajes y configuran sus esquemas mentales.

Creswell y Tashakkori (2007) indicaron que el cerebro es el órgano en el que ocurre el aprendizaje y se aloja nuestras capacidades cognitivas. Se sabe que poseemos unos 100.000 millones de neuronas (células especializadas en recibir y transmitir información) que se conectan formando la sinapsis.

Una sinapsis es la conexión entre un botón o terminal axónico de la neurona transmisora (neurona presináptica) y un botón o terminal dendrítico de la neurona receptora (neurona postsináptica); la historia de las experiencias del sujeto en su interacción con el medio equivale, a nivel neuronal, a una particular historia de comunicaciones sinápticas.

Arreguín-González (2013) nos aportó información acerca del nivel de comunicación o de activación interneuronal, lo cual se entiende como el fenómeno responsable de la formación de nuevas sinapsis (sinaptogénesis), del fortalecimiento, o el debilitamiento de otras ya existentes, y de la eliminación de aquellas no utilizadas (la poda neuronal).

Se conoce con el nombre de plasticidad neuronal o neuroplasticidad a todas estas posibilidades de cambios anatómicos y fisiológicos en el cerebro (neurogénesis, sinaptogénesis...), que son la base del aprendizaje. En consecuencia, comprendemos que el cerebro mantiene su plasticidad a lo largo de toda la vida de manera dinámica (estamos aprendiendo durante toda la vida).

Mendieta (2017) nos brinda que los aprendizajes proporcionan rutas eficientes de comunicación interneuronal que producen determinados

patrones de activación cerebral. Debido a que las neuronas participan en diversas redes, cada aprendizaje está conectado con numerosos otros aprendizajes, y la activación de un aprendizaje puede provocar la activación de otros muchos.

En resumen, comprendemos que el cerebro construye el aprendizaje en la interacción con el medio, incluso durante la etapa prenatal. Estas conexiones, aunque sean genéticamente dirigidas en un primer momento, dependerán de las experiencias, motivaciones y aprendizajes que las refuercen, lo que creará poco a poco los esquemas mentales. Aubert, et al., (2009) revelan los dañinos efectos de un entorno social desfavorecido, así como la importancia de disponer de unos modelos apropiados.

Como se ha mencionado anteriormente, el docente interpreta mal el concepto de conocimientos previos, ya que, en lo que concierne a la EN, este concepto se refiere a los "esquemas cognitivos" descritos por Piaget (1981), o lo que es lo mismo, las estructuras cognitivas que tiene el ser humano.

La teoría del desarrollo cognitivo en la infancia se basa en dos procesos innatos básicos, la asimilación y la acomodación. De acuerdo con Piaget (1981), nacemos con un repertorio de conductas reflejas que, tras practicarlas, se convierten en esquemas mentales, los cuales sirven de base para elaborar las posteriores conductas. De este modo, se irán modificando de forma continua según las experiencias vividas, por lo que cuando el estudiante asimila conceptos, nombres, comportamientos se irán construyendo y acomodando sus esquemas cognitivos.

Al parecer, esta realidad fundamentada no es conocida ni asimilada por los docentes entrevistados, dado que en los relatos queda en evidencia un profundo y generalizado desconocimiento sobre la importancia de generar aprendizajes significativos, partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes.

Por otra parte, las pedagogías activas reconocen la importancia del saber previo para facilitar y promover el aprendizaje significativo, por lo que el no reconocer que los estudiantes llegan a la escuela con un sinnúmero de conocimientos, habilidades y actitudes deja entrever un fallo en el ejercicio docente y una imposibilidad para contextualizar las actividades pedagógicas.

Además, no se tiene en cuenta el papel activo del estudiante, el respeto por sus ritmos de aprendizaje ni por su desarrollo autónomo. Esto, unido a la resistencia a la aplicación de las pedagogías activas, demuestra que el docente no muestra una actitud favorable hacia la aplicación de la ENR.

“Nos enseñaron, eso estuvimos como 2 días para no más de experimentar la célula en una cebolla de caucho, entonces vemos que eso conlleva mucha demora y los chiquitos se demoran más en aprender”. (Docente de Nariño, 2018).

Al analizar los discursos recopilados, comprendemos que muchos docentes no han podido adaptarse a los nuevos cambios, ni cuentan con los medios necesarios para ello. En numerosas ocasiones, el resultado es la perplejidad del docente ante el sentido y la magnitud del trabajo que realiza. Como resultado, la formación de los profesores del sector educativo debe

incluir y desarrollar acciones planificadas y sistemáticas que conduzcan a su capacitación, incluyendo a los diferentes actores en las temáticas desarrolladas.

Al hablar de una formación docente idónea, también entendemos que el docente estará en capacidad de evaluar la viabilidad de las actividades propuestas y comprender que no todas las actividades conducen a los resultados esperados. En consecuencia, no podemos concebir la EN como una fórmula que funciona de igual manera para todos, ya que al hacerlo estaríamos cometiendo el error de homogeneizar su práctica, lo que conduciría al docente a considerar la práctica pedagógica de la ENR como una pérdida de tiempo.

Por este motivo, es preciso que el docente invierta un tiempo prudencial en investigar los conocimientos previos para flexibilizar las estructuras de conocimiento y aprendizaje. El desafío, entonces, es motivar al docente para que reconozca que las antiguas prácticas de memorización deben reemplazarse por un aprendizaje activo.

Enfatizamos entonces la importancia de fundamentar los conceptos de las pedagogías prácticas en los docentes para asegurar una buena ejecución de sus prácticas en el aula. Para ampliar este tema, investigamos a fondo el proceso de formación del docente en las ENR de Nariño y de Putumayo.

3.1.3.2. La Capacitación.

Se contempló la formación de los docentes al iniciar la transición hacia las pedagogías activas, se propuso enseñar las características de la EN desde la teoría y luego aplicar los conceptos en la práctica mediante talleres.

Sin embargo, la iniciativa no se completó y, según se sabe, los docentes de las regiones entrevistadas solo habían recibido una capacitación inicial.

Durante la implementación de la EN en el departamento de Nariño, se tuvo constancia de que la SED a través de la Universidad de Nariño comenzó un proceso de capacitación masiva en abril de 2012, del cual se emitieron informes a la Gobernación Departamental en 2014.

De esta manera, en la capacitación para Nariño se conformaron grupos de trabajo, con unos 34 docentes, incluidos los directores de las escuelas. A su vez, se dividieron en función de los campos de conocimiento de cada docente, de este modo se conformaron grupos para el área de matemáticas, para el área de lengua y para el área de ciencias sociales.

Esta división en grupos, a nuestro modo de ver, no fue una decisión acertada porque, al dividir a los docentes en áreas de saber específico, no se promovió el trabajar desde una perspectiva integral. De esta forma, esta división por grupos, por un lado, no facilitó el trabajo interdisciplinario y, por otro lado, no tuvo en cuenta que la EN se desarrolla con docentes multigrados, por lo que se espera que manejen todas las áreas del conocimiento específico de la educación básica primaria.

Los resultados de la capacitación mostraron que la percepción del docente sobre el ejercicio de la EN al inicio de la capacitación era negativa. La mayoría de los docentes expresaron que, a la fecha de las entrevistas, la administración pública no había desarrollado un proceso adecuado para implementar el modelo educativo.

Se mencionó que una de las principales razones fue la percepción de una gestión deficiente por parte de la administración pública, debido a que,

por un lado, no se ha brindado una capacitación adecuada para su desarrollo y, por otro, tampoco se han dotado de los recursos didácticos necesarios para su práctica.

“Primero nos explican unas cosas desde la Universidad Mariana y ahora nos explican otras en la Universidad de Nariño, nos enseñan cosas diferentes y no sabemos que es lo que hay que hacer para hacer la EN bien” (Docente de Nariño, 2014).

Como se puede comprender a partir de los discursos recopilados, existen versiones contradictorias en cuanto a la capacitación. Los centros que impartieron la capacitación y pusieron en marcha la ENR presentaron versiones dispares, lo que da la impresión de que impartieron conceptos y didácticas diferentes, lo que mantiene la incertidumbre sobre el quehacer docente.

Debemos recordar que ya habíamos mencionado que existía una resistencia al cambio, existían muchos docentes anclados en los viejos esquemas de las pedagogías tradicionales, también habíamos mencionado la sensación de los docentes de no ser tenidos en cuenta para implementar la EN, pero ahora queda en evidencia que también existe un desconocimiento de la puesta en práctica de esta. Estas circunstancias nos permiten comprender por qué se han dado tantos fracasos al momento de desarrollar la EN con las regiones estudiadas.

De acuerdo con lo anterior, cuando el docente se refiere a la intención de "hacer una EN bien" pone de manifiesto las dificultades que se han encontrado y que obstaculizan su adecuado desarrollo, lo que deja

entrever que no se cuenta con una adecuada gestión administrativa ni política. Esta realidad demuestra el fracaso de la iniciativa, que carece de liderazgo por parte de la comunidad educativa y de los recursos necesarios (no se han previsto ni la capacitación ni los recursos económicos, administrativos y sociales adecuados para su desarrollo), lo que dificulta el logro de los resultados esperados.

“Las capacitaciones empezaron en el 2011 pero fue un proceso muy superficial, nos hicieron conocer los instrumentos, pero todo fue muy rápido” (Docente de Nariño, 2016).

Este docente describe la superficialidad de la formación recibida, que se encontraba lejos de la propuesta inicial, en la que se contemplaba como mínimo una capacitación con tres talleres para enseñar desde una formación teórica hasta avanzar a la práctica de la EN.

De esta forma, la práctica ha demostrado que se ha reducido a una formación teórica pura en la que se exponen los recursos didácticos del modelo. Se descuidó totalmente la formación de actitudes en los docentes, lo cual es un error imperdonable, dado que no se tiene en cuenta la necesidad de facilitar la integración de los nuevos conceptos pedagógicos para favorecer su práctica en el aula. La consecuencia final es una falta de formación, lo cual tiene un impacto negativo en el ejercicio de la ENR.

“Han venido a capacitarnos de la Universidad de Nariño, nos han enseñado a hacer una clase y algunas herramientas de evaluación, pero nos falta trabajar más y que nos den el material para hacer el proceso completo”. (Docente de Putumayo, 2018).

A este respecto, podemos apreciar que la capacitación ofrecida es muy diferente a la propuesta original, ya que no se tiene en cuenta el mínimo de tres talleres, siendo cada uno de ellos fundamentales. Además, pone de manifiesto que no se han entregado los materiales necesarios para su desarrollo.

Es paradójico pensar que la EN ya ha sido implementada, pero que los docentes no han sido formados y que tampoco se cuentan con los recursos para su desarrollo, de ahí que el docente mencione que “falta trabajar más”.

Lo anterior, refuerza la necesidad de que los docentes, especialmente los que imparten clases en aulas multigrado, reciban una formación que les permita poner en práctica, a través de ejemplos cotidianos, las actividades descritas en las guías de EN. Esto facilitaría la transformación integral del rol docente, del centro educativo, del aula, del contexto, de la didáctica y la filosofía sobre la educación activa, y permitiría adecuar y crear materiales y ambientes de aula que favorezcan el aprendizaje activo.

“Las capacitaciones las hacen foráneos a la región y no saben lo que explican” (Director de escuela de Nariño, 2015)

Esta discrepancia de ideas al momento de explicar la EN, además de generar confusión en su puesta en práctica, motiva una desconfianza en el proceso de implantación. Por lo tanto, se hace evidente la negligencia por parte de los comités nacionales de la EN que no han expuesto la preocupación real sobre las dificultades de la implementación del modelo

en las zonas de Nariño y de Putumayo, además de la falta de seguimiento y de control de los procesos de capacitación del modelo.

Las entrevistas revelan que desde hace años se han tenido diferentes formadores, con la dificultad que cada uno parte de una interpretación diferente del ejercicio de la EN. Además, algunos de los formadores no tienen ninguna experiencia sobre la práctica de la ENR. Lo que refuerza en los docentes el sentimiento de confusión sobre los conceptos, y la incertidumbre por la falta de coherencia con los procesos formativos propuestos desde la administración pública.

“No existe una buena presentación de los recursos para la formación de los maestros”. (Docente de Putumayo, 2018).

Sumado a lo anterior, entendemos que es fundamental que las personas que capaciten a los docentes sean conocedores además de motivadores de la nueva pedagogía, para poder transmitir los conceptos y didácticas de manera adecuada. También, es necesario considerar que para obtener buenos resultados la comunicación debe ser efectiva, y que se debe tener especial cuidado en los modelos de transmisión de la información para favorecer que la información llegue adecuadamente al receptor final.

“El problema no es que se forma al docente, sino el modelo de formación para que el docente aplique las nuevas herramientas, con nuevas teorizaciones y nuevos elementos que le permitan ir mejorando y fortaleciendo el trabajo docente”. (Director de escuela de Putumayo, 2018).

Una vez más, este director de escuela nos hace reflexionar que el punto de partida para trabajar con los docentes es la formación recibida desde la pedagogía tradicional.

De esta manera, debemos comprender que estos educadores poseen conocimientos anteriores acerca de la educación, por lo que al momento de planificar la formación del docente se debe comenzar por los conceptos fundamentales para que se apliquen a la conceptualización de la pedagogía activa, con el objetivo de facilitar, mediante aulas experimentales, la práctica de los conceptos aprendidos.

“Cualquier docente no puede manejar la EN, tiene que tener una fuerte formación en lo que es la educación personalizada”. (Docente de Nariño, 2018).

Como podemos observar, el modelo de formación recibido fracasó en su intento debido a que no se capacitó ni teórica ni prácticamente a los docentes, lo cual es un impedimento para el ejercicio docente y deja en evidencia que en la práctica existen carencias teóricas fundamentales, que no permiten desarrollar la ENR en su totalidad.

“El error que cometió la SED este año fue no contratar a los mismos maestros que tienen toda la experiencia en el modelo de EN, sino que contrato a la Universidad de Nariño y la universidad mando a estudiantes de último semestre que solo hicieron una inducción de 3 días y ya está”. (Director de escuela de Putumayo, 2018).

Nos vemos enfrentados de nuevo a una situación ya mencionada por otro docente, como es la falta de formación de los formadores, la carencia de un plan de comunicación, la falta de estandarización de los procedimientos, entre otros.

Este director de escuela nos invita a reflexionar sobre otro factor dentro del proceso de formación y es que cuando se lleva a cabo un proceso de adecuación a la nueva pedagogía, debe generarse una consistencia en el mismo, de tal manera que los agentes que colaboran en el proyecto puedan dar coherencia al proceso de formación y continuidad al mismo tiempo.

Teniendo en cuenta que comprendemos que los agentes formativos son un soporte fundamental para que la iniciativa tenga éxito, también debemos reconocer que son fuentes de información y conocimiento válidas sobre las pedagogías activas. En consecuencia, es un requisito esencial que las personas que impartan la jornada de formación tengan un vasto conocimiento teórico y práctico sobre las pedagogías activas, para que, en el proceso de formación, puedan prever diversas situaciones que puedan surgir, y sepan orientar sus actuaciones.

Asimismo, la formación se debe fundamentar en el reconocimiento de que no es lo mismo formar a una persona que ya ha tenido algún tipo de contacto previo con las pedagogías activas, que a otra persona que no ha tenido ningún tipo de contacto con las mismas.

“Lo más importante es que traigan a profesores que ya hayan realizado el modelo y que nos expliquen donde están las fortalezas, las dificultades desde su experiencia cotidiana, así sabríamos que hay que cambiar o mejorar para las clases. También que ese mismo grupo de

expertos hagan el acompañamiento y seguimiento al programa además de una financiación para desarrollar EN". (Director de escuela, Nariño, 2018).

Esta sensación de malestar se ha extendido entre la mayoría de los docentes y se ha manifestado de forma explícita, tanto en las entrevistas realizadas para la presente investigación como en el proceso de capacitación impartido. A estas alturas, comprendemos que la adecuación de la nueva pedagogía requerirá una gran cantidad de tiempo y que es esencial que los formadores posean una amplia experiencia en la aplicación de la ENR.

"Muchas de las capacitaciones que hemos recibido no creo que hayan dado dónde es, yo pienso que se necesita primero hace un diagnóstico porque hay mucha confusión con los compañeros en cuanto a la metodología y ellos dicen las guías yo si las manejo entonces hago EN, pero la EN no es solo manejar las guías. Entonces no hay una claridad entre los compañeros de cómo manejar efectivamente la metodología de EN ". (Docente de Nariño, 2018).

El relato del docente nos permite comprender que, como consecuencia de una formación deficiente, se mantienen los escasos conocimientos de pedagogía, lo que se traduce en una mala práctica de la pedagogía activa. Este descontento con la formación recibida es algo que la mayoría de los docentes comparten.

Por estas razones, comprendemos que la formación de los docentes debe ser de calidad, con valores éticos, además de que debe abordarse de forma transversal los derechos humanos y la sana convivencia. Todo esto con el fin de que el docente, a través de sus prácticas pedagógicas, fomente

en sus estudiantes el desarrollo de las competencias, así como la reflexión crítica del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Recordemos que uno de los principios fundamentales de la educación es formar ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social; esto implica que el proceso de capacitación de los docentes debe ser una acción planificada y llevada a cabo de manera coherente y responsable.

Para profundizar nuestra reflexión sobre este punto, también es necesario tener en cuenta que la formación que reciben los docentes en otros países suele incluir cursos de hasta 240 horas, además de un seguimiento una vez finalizada la formación.

Asimismo, es relevante que el docente tenga en mente su función, de manera que, a través de diferentes tareas, pueda reconocer los estilos de aprendizaje que más beneficien el proceso educativo.

De esta manera, la acción del docente activo pone en marcha una serie de estrategias y de herramientas didácticas, a fin de verificar de una manera minuciosa el avance en la adquisición de la competencia que se busca aprender, que parte del reconocimiento de las características del estudiante, identificando su propio estilo de aprendizaje para ofrecerle diferentes oportunidades de aprendizaje (Barrero, 2018).

“A nuestra escuela no ha venido nadie a capacitarnos, cuando estaba la directora de núcleo ella pedía asesorías para la escuela, pero desde que se fue no hemos tenido capacitaciones en los últimos dos años, se puede decir que no hemos tenido ninguna visita ni capacitación, ni nada de nada”. (Docente de Putumayo, 2017).

La consecuencia de esta falta de organización y de continuidad en la formación es que el docente no puede planificar la logística de su clase. El no apropiarse de los métodos activos debido a su falta de conocimiento lleva a que se mantengan las viejas prácticas en las que prevalece la pasividad del estudiante y la memorización de los conocimientos transmitidos.

Por el contrario, un docente que implemente las didácticas activas facilitará un ambiente de aula positivo, en el que se tenga en cuenta las necesidades, entre otras cosas, para superar de manera consciente las propias dificultades (Barrero, 2018). En consecuencia, esta pedagogía produce un movimiento de reacción a partir del descubrimiento, al tiempo que se observa y despierta el interés en el estudiante.

Por las razones descritas, comprendemos que es necesario iniciar y mantener un acompañamiento pedagógico, con el objetivo de fortalecer el rol del docente en el aula, creando espacios de coevaluación para apoyar de manera continua la práctica pedagógica.

Asimismo, recalcamos que el docente se familiarice y se refuerce en la práctica de las pedagogías activas. Por lo tanto, creemos que las capacitaciones deben promover una formación continua y gratuita. Como agentes de participación que pueden desarrollar la formación, mencionaremos las entidades estatales como las universidades, además de la participación de las empresas privadas relacionadas con el sector.

“La formación es muy difícil, un problema que he detectado en mi escuela es que la SED no existe es muy escaso el personal y no hay recursos”. (Docente de Putumayo. 2018).

A pesar del descontento generalizado en la adecuación de la ENR, los docentes destacan como positivo que se les forme e instruya sobre las pedagogías activas. En un grupo reducido, el solo hecho de estar capacitado ha sido suficiente para despertar la motivación sobre las pedagogías activas.

“Nosotros solo hemos recibido una capacitación, vinieron de la universidad de Nariño, fue fructífera porque estuvimos observando las clases, los materiales, la manera como los niños asumen el trabajo, las adaptaciones que hay que hacer, las dificultades de otras escuelas. Incluso nos dieron algunos materiales que nos hacían falta, hicimos los rincones de aprendizaje, el buzón de sugerencias, y nos dejaron dando algunas recomendaciones de forma verbal”. (Docente de Nariño, 2018).

En conclusión, estimamos que, para que la ENR tenga éxito teniendo en cuenta la magnitud del proyecto, es imprescindible llevar a cabo una planificación que facilite su gestión, en la que se especifiquen sus objetivos, los plazos reales, los recursos necesarios (tanto económicos como humanos) y la evaluación del proyecto.

El resultado final nos indica que, ante la imposibilidad de disponer de una planificación realista para desarrollar la ENR, la iniciativa no cuenta hoy por hoy con una respuesta favorable de capacitación, lo que genera un retraso en el proyecto, sumado a la frustración y desmotivación de los docentes. En general, encontramos en los discursos recopilados una falta de confianza en la efectividad de la implantación del modelo de ENR.

Una vez presentada la percepción de los docentes capacitados, exponemos la perspectiva de los formadores, quienes se mostraron positivos frente al proceso realizado.

A continuación, se presenta una visión bastante optimista en lo que respecta al proceso de implementación, argumentando que los docentes exteriorizaron durante la jornada de formación una actitud alentadora y un futuro promisorio para implementar la ENR.

“Esta jornada fue una experiencia de participación, todos los docentes participaron activamente en la construcción de los instrumentos pedagógicos. Cada grupo expuso el instrumento pedagógico, exaltando sus características y funcionalidad al mismo tiempo que expresaban la importancia de aquellas actividades dentro del ambiente escolar”. (Formador de Nariño, 2016).

Esta jornada fue motivante tanto para los docentes como para los formadores, ya que se centró en la construcción de los docentes en los métodos activos, permitiéndoles a la vez valorar sus fortalezas y oportunidades de mejora. Hemos encontrado que este ejemplo de buena práctica puede conducir a la esperada práctica de la ENR.

“El modelo de EN fue acogida por todos los participantes de manera afectiva, entendiendo la metodología como una forma efectiva para llegar al estudiante, con los conocimientos de una manera diferente que hace que ellos también participen en su construcción” (Formador de Nariño, 2017).

Creemos que es beneficioso que en una primera reunión se trabaje con una metodología activa; el comprender que los docentes actúan como estudiantes puede facilitar el abandono de los viejos paradigmas, al tiempo que ayuda a internalizar y a valorar de forma positiva los cambios de la pedagogía activa, lo que contribuye a consolidar la ENR.

“Los docentes se reconocieron como agentes de cambio, asumieron un rol y evidenciaron que EN necesita docentes comprometidos” (Formador de Nariño, 2016).

De este modo, es fundamental que nos reconozcamos como agentes de cambio en esta pedagogía, que podamos apropiarnos de ella y participar activamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediando, orientándolos, estimulándolos, facilitando la creatividad e iniciativa para que generen su propio aprendizaje. Esto resulta motivante y genera una actitud favorable que repercute positivamente en el ambiente de aula.

Además, esto permite que el docente despierte su curiosidad por las nuevas pedagogías, se interese por preguntar y conocer más sobre las prácticas de la EN. También obtiene como logro que el docente se acerque desde lo emocional hacia lo cognitivo con sus estudiantes mediante la escucha activa, propiciando el intercambio de opiniones, el debate, la discusión, la interacción (Colbert, 2017).

“Un aspecto positivo de la formación es que los docentes reconocieron al modelo de EN como una alternativa viable en beneficio de la educación”. (Formador de Nariño, 2015).

En el grupo focal con los formadores se mencionó como un avance en el proceso de capacitación que los docentes lograrán incorporar las innovaciones pedagógicas en su cátedra, además de articular los nuevos conceptos al contexto de la región.

En estos cursos de formación también se establecieron los conceptos de la EN, junto con los lineamientos de la Ley General de

Educación, para lograr una coherencia entre los planteamientos de la EN y los requerimientos de los mandatos educativos.

“Los asistentes y capacitadores concluyeron que el programa de EN es bastante apropiado para ser trabajado en la zona pacífica, las cartillas resultan lo suficientemente aplicables al trabajo con niños, las ilustraciones, la diagramación como el contenido de las mismas derivan en su practicidad y flexibilidad a la hora de llevarlos a los ambientes de aprendizaje”. (Formador de Nariño, 2017).

Al analizar el relato se puede apreciar que no se tuvieron en cuenta las necesidades posteriores a la formación y que los docentes, en el primer contacto que tuvieron durante la formación, no lograron percibir las dificultades que surgirían al tratar de implementar la EN en un entorno rural. Es decir, como no conocían el modelo, se conformaron con la primera explicación que recibieron, sin tener en cuenta las dificultades que podrían surgir al tratar de ponerlo en práctica.

“Los docentes manifestaron la necesidad de contar con guías de trabajo para preescolar”. (Formador de Putumayo, 2017).

Se sabe que las guías de trabajo para preescolar están en proceso de formación, pero las disponibles en la fecha de la entrevista podían adaptarse en las aulas. Lo que se necesitaba entonces era formar al docente para que pudiera comprender los objetivos de la guía y así facilitar su adaptación.

Por otro lado, existen algunos formadores que lograron reconocer la carencia de una capacitación coherente y un seguimiento continuado en el tiempo.

“Los docentes piden que se realicen más capacitaciones y se haga acompañamiento apropiado en esta primera fase”. (Formador de Putumayo, 2012).

Comprendemos que nuestros docentes tienen como base la pedagogía tradicional, por lo que es necesario cambiar desde el plano afectivo hasta llegar al plano cognitivo y conductual los viejos esquemas sobre la educación tradicional, para facilitar una innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, creemos que es necesario incluir una reflexión y una exploración de los conocimientos previos sobre las pedagogías activas como punto de partida al momento de planificar la formación, y no solo limitarse a desarrollar un primer taller de capacitación que se centre en la explicación del modelo pedagógico y en el entrenamiento de la EN.

Comprendemos que se trata de educadores y que en el ámbito de la educación debemos estar en un proceso de capacitación permanente, pero cuando la pedagogía que se aplica es un modelo nacional que se rige por determinadas bases y estándares legislativos, puede ser conveniente comenzar por el conocimiento de las actitudes del docente, para luego brindar una capacitación teórica o proporcionar documentos de lectura previa en las primeras etapas formativas.

“En algunos lugares donde se desarrolló la capacitación no asistieron los directores de las escuelas lo que dificulta la puesta en marcha del modelo EN”. (Formador de Putumayo, 2016).

Este relato nos hace reflexionar sobre la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa, considerar a todos los agentes implicados en

el cambio para facilitar la puesta en marcha de la ENR contando con la implicación y el compromiso de todos.

No obstante, es preciso señalar que los directores son agentes fundamentales, ya que son los responsables de los centros educativos y los referentes de los centros. En consecuencia, el no asistir a las capacitaciones demuestra una falta de compromiso, lo que aumenta la sensación de desinterés y confirma la falta de respaldo local ante la puesta en marcha de la EN.

Asimismo, comprendemos que la falta de compromiso por parte de cualquier agente de cambio contribuye a obstaculizar el desarrollo de la ENR y genera una mayor sensación de desconfianza, además de incertidumbre, acerca de las prácticas educativas.

“En el proceso de capacitación se evidenciaron diferentes niveles de formación entre los asistentes en relación a la EN, existieron docentes que ya conocían el modelo y lo habían puesto en práctica mientras otros ni siquiera conocían el nombre del modelo. Este hecho se ha experimentado de forma negativa entre los formadores que refieren que ha dificultado la capacitación”. (Formador de Putumayo, 2014).

Este párrafo demuestra que los formadores no tenían suficiente formación previa. Un punto que no se había ampliado anteriormente era la importancia de realizar una formación partiendo de una base de conocimiento común, de ese modo se evitan pérdidas de tiempo y se focaliza el tiempo en lo importante. Este factor ayudaría a contrarrestar la desmotivación del docente que asiste a los talleres.

“Hubo una acogida positiva de los docentes que manifestaron que este tipo de capacitaciones son muy enriquecedoras y les ayudan a mejorar como docentes”. (Formador de Nariño, 2017).

Es posible que estos docentes vean en esta experiencia una oportunidad de aprendizaje, lo que tiene un impacto positivo en la puesta en marcha de la ENR, ya que experimentan el cambio a partir del entusiasmo y la novedad.

“El trabajo es muy grato dado que las personas se entregan totalmente al aprendizaje, participan de manera muy dinámica, opinan e intervienen con aportes y dudas logrando así un aprendizaje significativo”. (Formador de Nariño, 2016).

Nosotros pensamos que las capacitaciones son positivas porque permiten que los docentes se sensibilicen en su quehacer educativo y en la importancia de la EN. Este aspecto es importante porque los docentes mayoritariamente de Nariño han manifestado una resistencia generalizada a la aplicación del modelo de ENR.

“La capacitación respondió a las expectativas de los docentes del municipio, fue emotiva, integradora en la parte pedagógica, didáctica y lúdica. Los docentes van a asumir compromisos con los padres de familia, los estudiantes y toda la comunidad en general aplicando esta metodología de EN articulada a la educación y lo van a desarrollar en talleres prácticos como los que desarrollaron en esta capacitación”. (Formador de Nariño, 2017).

Es igualmente importante contar con la participación de los padres de familia y la comunidad con el objetivo de mantener una cohesión con la

comunidad educativa. En consecuencia, el docente debe efectuar reuniones periódicas de aula con la asistencia de los padres de familia y las autoridades escolares, para debatir los problemas que se presentan diariamente, pactando normas y valores que contribuyan a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Otra cuestión que el 100% de las personas entrevistadas que asistieron a la formación señalaron está relacionada con la falta de continuidad y de supervisión de los procesos de capacitación. De esta manera, se hace evidente la necesidad de un proceso de acompañamiento y seguimiento en la capacitación de la ENR.

“Yo hace más o menos 20 años que recibí la capacitación de EN, nos dieron 4 jornadas de capacitación y quedo faltando una, sin embargo, empezamos en la escuela con el modelo, pero no sabemos si lo estamos haciendo bien”. (Docente de Nariño, 2018).

Se realizó un seguimiento a la capacitación impartida en abril de 2012 en junio de ese mismo año, y se puso de manifiesto entonces que las principales dificultades con las que se topaban estaban relacionadas con problemas de orden público y con las inconsistencias en la dotación de insumos necesarios para su desarrollo.

Asimismo, se puso de manifiesto de forma generalizada las dificultades relacionadas con el PEI, en cuanto a su adecuación y evaluación, fundamentalmente en lo concerniente a las directrices. Esto revela la falta de apoyo institucional, regional y nacional con agentes calificados que puedan orientar y dirigir la transición del cambio pedagógico.

“Después de la capacitación se han desarrollado esfuerzos aislados en pro de la implementación de EN tales como organizar reuniones con los padres de familia o proponer salidas para investigar el sitio vereda en donde se ubica la escuela”. (Director de escuela de Putumayo, 2016).

En el seguimiento realizado en 2015 se apreció que la mayoría de los docentes, a pesar de haber asistido a la capacitación, continuaron con sus clases de forma tradicional, por lo que no se desarrolló la ENR.

“En la mayoría de los casos no se ha implementado la EN, en algunas escuelas se ha pospuesto su implementación para el próximo año escolar”. (Director de escuela de Nariño, 2016).

El último relato pone de manifiesto que las instituciones educativas de Nariño y de Putumayo fueron convocadas para realizar el cambio de pedagogía como el resto del país, sin embargo, a nivel regional se asumió el mandato de la política nacional, pero no se contempló que el cambio requería de formación e insumos.

La consecuencia fue que las instituciones educativas aplicaron la ENR de la mejor manera posible, con su escasa formación y con recursos inexistentes, para cumplir con las exigencias de la política nacional. La realidad, sin duda, muestra que muchas instituciones, a pesar de su oposición a favorecer la transición, adoptaron un modelo híbrido de pedagogía tradicional y activa.

“En otros lugares los maestros están leyendo el módulo de EN para adaptarlo a su situación y su entorno, pero siguen esperando orden del rector para iniciar el modelo de EN”. (Director de escuela de Putumayo, 2016).

Como consecuencia de lo anterior, algunas instituciones iniciaron la transición, mientras que otras permanecieron a la espera de la autorización por parte de los directivos.

Por otro lado, una vez que la capacitación fue asumida por la Universidad de Nariño en 2012, se realizó una evaluación en 2015. El seguimiento se hizo mediante reuniones con los estudiantes y los padres de familia, en las que se anotaron las inquietudes de la ENR, así como el tipo de infraestructura requerida y la aplicación de los elementos didácticos.

“Muchos maestros ven las guías como un libro de cuentos o como una ficha de clases” Se desarticula la cátedra docente y el planteamiento de las actividades propuestas ya que las actividades se ven como algo opcional”. (Formador de Nariño, 2015).

Este relato demuestra que no existe una formación adecuada que permita un uso apropiado de las guías de EN, los docentes no saben cómo desarrollarlas, ni conocen sus objetivos, por lo que se pierde la utilidad de las guías en beneficio del autoaprendizaje y del desarrollo de la ENR.

“En el caso de Roberto Payan el municipio está habitado por personas desplazadas del río Ispí, lo cual impide el normal desarrollo de las actividades pedagógicas del centro”. (Formador de Nariño, 2016).

Además de las dificultades descritas, las condiciones sociopolíticas de las regiones estudiadas son deplorables, ya que estas regiones carecen de las condiciones mínimas para vivir con dignidad. Hablamos de regiones aisladas donde a veces ni siquiera llega el suministro de energía, y en las que el abandono por parte del Estado las ha convertido en objetivo militar de

grupos al margen de la ley, lo que ha aumentado los desplazamientos forzados y la precariedad de la vivienda y la educación.

“La situación encontrada en los centros educativos de la vereda del río Ispí es que no están desarrollando las actividades pedagógicas en sus lugares originales por razones de desorden público, lo que les obligó a los pobladores a movilizarse a la cabecera municipal”. (Formado de Nariño, 2016).

Esta situación de desplazamiento forzado que hemos mencionado no solo afecta al estudiante, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa. Esto se debe, sobre todo, a que aumentan las tasas de abandono en las zonas rurales, lo que provoca una despoblación de la región y una concentración de la población en el centro de la ciudad.

El objetivo de la ENR es atender a la población que vive en zonas rurales y que tiene dificultades para acceder a los centros urbanos, con el fin de garantizar el derecho a la educación de todos nuestros niños. No obstante, no se tiene en cuenta el impacto social que conllevan los desplazamientos forzados, lo cual también afecta a la comunidad educativa.

“Existe descontento por escaso material entregado, algunos profesores lo han leído, pero no lo están utilizando”. (Formador de Putumayo, 2015).

Observamos que en las escuelas rurales a las que ha llegado el material didáctico no se ha aprovechado debido a que muchos docentes, junto con los directivos, no saben cómo aplicarlo con sus estudiantes, lo que deja al descubierto un profundo abandono por parte de quienes han tomado la iniciativa de implementar la ENR en las regiones de estudio.

Estas circunstancias conducen a que los escasos recursos invertidos sean ineficaces y que el ideario de la ENR se considere como una práctica opcional que está desvinculada de la realidad rural, además de considerarse poco útil para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

“Después de la capacitación nunca nos evaluaron eso es lo malo, entonces decidimos volver a la escuela tradicional eso si utilizando las TIC y cambiando un poco como se dictan las clases para que sean más participativas”. (Docente de Nariño, 2016).

La evaluación es una herramienta de análisis que permite reflexionar sobre la práctica educativa, de este modo el docente puede conocer el avance en la aplicación de la pedagogía activa. Al evaluar a los docentes, se obtiene información que puede ser utilizada en el ejercicio de la EN; por lo tanto, descuidar este propósito implica mantener el modelo híbrido entre la pedagogía tradicional y la pedagogía activa.

“Recibimos la capacitación hace un año, pero no la hemos implementado solamente he tomado las guías para lectura y nada más”. (Docente de Putumayo, 2018).

Considerar el proceso de formación como un refuerzo del proceso educativo nos permite asumir nuestra responsabilidad y darnos cuenta de que es nuestro deber asegurarnos de que se lleve a cabo de manera eficaz y con una excelente calidad. En consecuencia, la capacitación en la formación del docente es una cuestión que el Gobierno debe abordar ante los nuevos retos que se plantean en el mundo científico y tecnológico.

Por lo tanto, pensamos que se debe comenzar con una formación de calidad que permita al docente, en un primer momento, integrar los cambios

junto con las transformaciones del proceso educativo, y posteriormente, de forma estratégica, orientar su actuación en el aula.

“Por otra parte en muchos casos los docentes debían desplazarse para recibir la capacitación desde su lugar de vivienda habitual en la cabecera municipal hacia las zonas rurales, estos desplazamientos no se contemplaron en su totalidad en la partida presupuestal por lo que muchos docentes manifestaron su inconformidad con los escasos recursos asignados para su alimentación y su desplazamiento” (Formador de Putumayo, 2015).

Consideramos que las circunstancias descritas han dificultado el despliegue de la ENR y que, a pesar de las capacitaciones recibidas, se han mantenido en la práctica las viejas cátedras docentes netamente memorísticas de la escuela tradicional. Este hecho se agrega a la carencia de materiales educativos, el 100 % de las personas entrevistadas reconoce que en su centro no existe el inmobiliario completo de la ENR.

Asimismo, estamos conscientes de que la decisión de implantar la EN requiere un proceso de formación, de asesoramiento y el compromiso de disponer de los recursos necesarios para la aplicación, el seguimiento y la evaluación.

En la mayoría de los casos estudiados durante las jornadas de capacitación, no se disponía de los recursos necesarios para su desarrollo; algunos formadores, al llegar al sitio, se encontraron con que la escuela carecía de recursos tecnológicos, otros no disponían de espacio físico y, en el peor de los casos, ni siquiera había electricidad. La falta de estos recursos

ha dificultado enormemente los procesos de capacitación, y ha desmotivado a las personas que asistían a las jornadas de formación.

Al continuar con el análisis, podemos decir que, hasta este momento, nos hemos enfocado en la función del docente frente a la implementación de la ENR, comenzando con la concepción de las pedagogías activas. A continuación, nos centraremos en la concepción de nuestros docentes en relación con su ideario sobre la EN, ya que entendemos que el reconocimiento de su intersubjetividad en lo que se refiere a las pedagogías activas y al ejercicio de la ENR nos ayudará a comprender cómo experimentan sus vivencias educativas.

3.1.3.3. La Ideación de EN

El primer aspecto para tener en cuenta es que la EN se percibe como un ejercicio descentralizado de la política nacional. Esto ha ocasionado que cada región y cada escuela adopten los principios pedagógicos según sus interpretaciones y sus posibilidades, lo que en muchos casos ha desvirtuado la pedagogía activa convirtiéndola en un modelo híbrido de pedagogía en el que se enfatiza el desarrollo de prácticas netamente memorísticas.

“La aplicación del modelo de EN, en Colombia, se hizo con unos criterios de políticas gubernamentales de cierre de plazas de docentes en detrimento de la calidad educativa por cuanto aquí como en el resto del país se adoptó la EN para hacer que los estudiantes de los cinco grados básicos fueran orientados con un solo profesor, lo cual desmejora la calidad del aprendizaje”. (Director de escuela de Nariño, 2016).

Es cierto que el momento de la implantación de la ENR estuvo relacionado, como lo señalan los docentes, con un recorte presupuestal, debido a que la lectura que se hizo a nivel nacional en aquel entonces era que había más docentes que estudiantes a formar. Esta situación se originó a causa de la guerra civil que se inició en Colombia, lo que provocó que muchos estudiantes de las escuelas rurales tuvieran que trasladarse a vivir al centro de la ciudad.

En consecuencia, esta situación sociopolítica derivó en un mayor número de traslados a las zonas urbanas, sumados a los traslados forzosos debido a la violencia en el campo. Esto dio como resultado que las escuelas rurales quedaran despobladas, lo que creó la necesidad de los docentes multigrado, quienes eran responsables de atender a los pocos estudiantes que asistían a las escuelas en una sola clase.

Con lo anteriormente dicho, comprendemos que existe una interpretación negativa ante la creación del docente multigrado. Esta representación cognitiva, que es mantenida e incentivada por algunos directores de escuela, se centra en resaltar las carencias y las debilidades a nivel administrativo en lo referente a los presupuestos educativos.

De este modo, las palabras del director revelan los motivos políticos y económicos para justificar a nivel nacional el inicio de la EN, lo que da como resultado la idea de que esta pedagogía se utiliza como respuesta al recorte de las plazas de los docentes, generando como punto sensible la figura del docente multigrado. Lo que se interpreta como negativo y mantiene la sensación de inconformidad y de malestar que se ha trasladado desde los

directivos hacia los docentes, quienes consideran que el modelo no es provechoso para los estudiantes.

“La EN es una consecuencia de la apertura económica de los 90, en sus inicios las universidades hicieron una especie de bloqueo en contra de la EN porque sabíamos que no era lo mejor para la educación”. (Docente de Nariño, 2017).

Al observar este malestar ante la ENR, podemos inferir que también existen motivos políticos e ideológicos que no respaldan su libre progreso. La forma en que se entiende la innovación educativa, sumado a la falta de recursos y la formación docente deficiente, configura una idea negativa sobre la ENR.

“Existe una incoherencia en la política nacional que habla de equidad, pero en cada región se maneja diferente, el gobierno hace todo lo que puede, pero en la realidad no hay capacitación, ni recursos para desarrollar la EN”. (Docente de Putumayo, 2018).

En este sentido, podemos comprender las profundas diferencias que existen entre la normativa general nacional y la autonomía que ejerce cada SED, lo que tiene un impacto en la práctica educativa local. Como consecuencia de esta situación, los docentes realizan tareas no relacionadas, por una parte, las que se requieren a nivel nacional, y por otra parte, las de las administraciones locales.

De igual modo, esta situación hace naufragar la función educativa y conduce a que la decisión final de la implementación de la ENR se tome sin llevar a cabo una decisión colegiada de los directores de escuela con los dirigentes locales y nacionales.

Otro elemento importante de la ENR es el ejercicio lúdico considerado como una característica esencial del proceso de adquisición del conocimiento. En la investigación sobre las prácticas lúdicas en clases, encontramos que algunos de los docentes no consideran el aprendizaje a través del juego como una actividad positiva porque piensan que los niños van a estudiar en la escuela y no a jugar, lo cual impide la posibilidad de utilizar las didácticas lúdicas.

En este contexto, reconocemos que el estudiante llega a clase con unos conocimientos previos que lo confronta y lo coloca en duda a través de la práctica educativa, es entonces el juego una herramienta que permite mejorar la enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento. Además, al incorporar la dimensión cultural, por ejemplo, a través de los juegos regionales autóctonos, se generan interesantes propuestas pedagógicas que pueden aportar en la práctica educativa.

“La EN desemboca en un exagerado activismo que era jugar en el aula sin reflexión, sin conocimiento, se redujo el aprendizaje, el juego se volvió mecanicista y el aprendizaje repetitivo”. (Docente de Nariño, 2016).

A raíz de lo anterior, comprendemos que este docente de Nariño reduce el juego educativo a una manera de malgastar el tiempo en el aula. De esta forma, según su interpretación, se pasó de una enseñanza motivada

por el aprendizaje reflexivo y el conocimiento, a una enseñanza cuyo único propósito es el juego, un juego repetitivo y sin sentido, que no tiene un fin determinado.

Colbert (2017) plantea que el juego intencionado puede promover el conocimiento cuando se aplica de manera adecuada. En consecuencia, los beneficios de la pedagogía lúdica están debidamente documentados en lo que respecta a la motivación de los estudiantes, ya que permite que el niño pueda crear, además de servir como simbolismo de una práctica real de cada reto planteado en el aula, sin tener que someterse directamente a ello, lo cual genera un mayor interés y dinamismo.

Por otro lado, autores como Piaget, Vygotsky y Montessori han demostrado las infinitas posibilidades de aprendizaje que se desarrollan a través del juego. Sabemos que el juego aporta al desarrollo natural de los estudiantes y cobra mayor importancia cuando se realiza en la experiencia educativa con un propósito determinado.

En consecuencia, el juego es un aliado esencial en el aprendizaje de los niños. Baqués (2000) indica que es a través del juego cuando se conoce el mundo, explicando que el desarrollo infantil gira en torno al juego. De este modo, el desarrollo afectivo se enriquece con la práctica lúdica, lo que fomenta las habilidades sociales, la responsabilidad y la resolución de conflictos. Todo esto favorece el desarrollo cognitivo en cuanto a la memoria, la atención, la creatividad, la imaginación, así como el razonamiento lógico.

Al incorporar actividades lúdicas en nuestro ejercicio didáctico, encontraremos diversos beneficios asociados a la sensación de bienestar y felicidad del niño, lo cual tendrá un impacto positivo en su motivación académica.

En consecuencia, el no reconocimiento de los beneficios lúdicos y el desconocimiento de las prácticas de las pedagogías activas ha provocado una gran resistencia a la aplicación de la ENR.

“Yo no tengo ni idea de cómo planear una clase de EN porque no sé qué guía va a coger el chiquito entonces uno se ve obligado a prevenir y manejar todas las guías, pero son 9 áreas y en esta escuela tenemos 4 áreas más yo no puedo manejarlo todo, aunque llevemos el material de apoyo, siendo realistas eso es muy difícil de hacer”. (Docente de Nariño, 2018).

Este relato pone de manifiesto la carga educativa excesiva que existe en cada clase. El panorama descrito muestra que el docente, además de tener unos recursos limitados y una escasa formación profesional, tiene un desconocimiento general acerca de cómo realizar la planeación educativa en ENR.

En esta perspectiva, consideramos fundamental brindar una formación amplia y continua a nuestros docentes para que conozcan de manera exhaustiva la EN y puedan utilizar el material y adaptarlo al manejo de sus clases.

No está de más mencionar que, desde las pedagogías activas y en el caso específico de la ENR, se debe adaptar el conocimiento a impartir y los recursos disponibles, en función de las necesidades específicas de cada

estudiante. En consecuencia, también debemos estar al tanto de las necesidades y los recursos que deben disponer los docentes multigrados para que puedan responder de manera efectiva en su labor.

Asimismo, cabe señalar que las guías de EN se crearon inicialmente para simplificar el trabajo docente y para permitir que el estudiante aprendiera a su propio ritmo, sin embargo, la realidad ha demostrado que los docentes no las encuentran útiles en su día a día y, en contra de lo establecido en su concepción, se ven como un obstáculo.

También pensamos que sería adecuado flexibilizar los procesos burocráticos de las planeaciones educativas, otorgándole mayor autonomía al docente con el objetivo de fomentar habilidades en los docentes. Esto se ha priorizado y se ha mantenido una planeación tradicional en las escuelas multigrado.

Así, pensamos que el proporcionar habilidades, además de autonomía a los docentes, facilitará el elaborar entornos curriculares afines a su labor educativa, en contraposición a las anticuadas prácticas rutinarias educativas en las que el resultado final del aprendizaje se reduce a comprobar como falso o verdadero lo aprendido conceptualmente.

“Se impulso un modelo educativo fundamentalmente constructivista donde realmente en la práctica se descualifica la educación. Se forma sin profundizar los contenidos y no se enseña tanto como antes”. (Director de escuela de Putumayo, 2017).

El comprender en toda su complejidad la práctica de las pedagogías activas requiere un trabajo continuo por parte de toda la comunidad

educativa, por lo que se necesita desarrollar destrezas internas y externas. De esta forma, cuando se lleva a cabo, debe fomentarse una visión positiva del modelo.

De este modo, se genera un entorno favorable a la pedagogía activa que reconoce sus beneficios, lo que se refleja de manera positiva en la comprensión que se construye a través de la interacción del conocimiento con su intersubjetividad (Colbert, 2017).

Se espera que, mediante el desarrollo de las habilidades docentes en beneficio de la ENR, se oriente el curso de los acontecimientos durante el proceso de aprendizaje, con el objetivo de contribuir a un proceso educativo de calidad, capaz de atender la diversidad y de favorecer el desarrollo en todas las dimensiones sociales, personales y cognitivas.

Este enfoque educativo contribuirá al desarrollo libre con igualdad de oportunidades y de conocimiento para la comunidad educativa en general.

Ahora bien, cuando el director menciona la descualificación en la educación en el discurso anterior, nos invita a pensar que, al contrario de su planteamiento, es a través del aprendizaje significativo cuando se reconocen las experiencias previas de los estudiantes y se logra integrar las nuevas formas de conocimiento, generando una significatividad en lo aprendido.

Según Ausubel (1983), el estudiante creará su propio significado sobre un conocimiento que existe objetivamente, por lo que en la educación actual se requiere asumir un cambio en los procesos formativos para

alcanzar los resultados de progreso y transformación deseados. Los cambios deben surgir a partir del rol que asumen los docentes, quienes deben entenderse como gestores e innovadores culturales, brindando la orientación adecuada, acogiendo las inquietudes de los estudiantes y con persistencia para alcanzar la motivación deseada.

En consecuencia, nos acerca a alcanzar las metas progresistas propuestas por la pedagogía activa y genera un mundo de posibilidades, así como oportunidades cognoscitivas para la construcción de su plan de vida. A continuación, presentamos el siguiente apartado, en el que se trata el docente multigrado y su práctica en la ENR.

3.1.3.4. El Docente Multigrado

El docente multigrado se originó en el modelo de la escuela unitaria de España, el recorrido legislativo comenzó con la Ley Moyano de 1857 (que declaraba obligatoria la enseñanza primaria para los jóvenes entre los 6 y los 9 años) y se mantuvo con la Ley General de Educación de 1970 (Merino, 2007). En este modelo de escuela unitaria, los estudiantes se agrupaban por secciones (inicial, media y superior) en función de los conocimientos que poseían en lectoescritura y matemáticas, siendo supervisados por un único docente.

En sus inicios, se establecieron escuelas unitarias diferenciadas para niños y niñas, y más tarde se hicieron escuelas mixtas. Asimismo, cuando había estudiantes con edades tempranas se permitía la educación conjunta (Barrero, 2018).

En el caso de España, el modelo de escolarización rural mixta se concibió para desarrollarse en las aldeas, masías y pueblos muy pequeños donde había una poca cantidad de estudiantes. La Ley de Educación Primaria de 1945 estableció que debía haber una escuela por cada 250 habitantes en cada pueblo, cuando hasta entonces la ratio había sido de 1 por cada 500 habitantes. La normativa de este modelo educativo se especifica en el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, (BOE del 9 de enero de 1987), en el cual se da por primera vez la posibilidad de constituir colegios rurales agrupados de educación general básica.

Para Colombia se desarrollaron escuelas unitarias mixtas que se fundamentaron en las teorías de la enseñanza multigrado y en la promoción automática, impulsadas por la Unesco en 1960, para áreas rurales con baja densidad de población. Las características fundamentales eran la figura del docente multigrado, la promoción automática, el aprendizaje conforme al ritmo personal del estudiante, las guías educativas que permitían al docente trabajar con varios grupos (Villar, 1995).

Los docentes entrevistados en las zonas de Nariño y de Putumayo consideran este modelo educativo como una desventaja, ya que la figura del docente multigrado se considera como un aumento de la carga de trabajo. Además, se percibe como un cambio educativo que va en detrimento de la calidad de la enseñanza en las escuelas rurales, lo que se suma a la reducción de las contrataciones docentes.

“El trabajo con EN es bastante duro y complicado porque un solo profesor trabaja con cinco grados y no son solo cinco grados, sino el grupo

de estudiantes por cada grado y encima respetar su propio ritmo de aprendizaje”. (Docente de Putumayo, 2018).

Comprendemos que, al asignarles a los docentes la responsabilidad de atender a varios estudiantes de diferentes niveles académicos en una misma clase, se está obviando el hecho de que esto requiere una capacitación previa que les permita a los docentes contar con las herramientas necesarias para atender a la diversidad educativa.

Los discursos recopilados revelan que los docentes están poco capacitados para las especiales circunstancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que varían según cada estudiante, ya que la formación recibida se focaliza en orientar la enseñanza en grupos especialmente homogéneos.

Por otro lado, vemos que, en la mayoría de los casos, los docentes provienen de las zonas urbanas. Han optado por la plaza rural debido a que han percibido que en la enseñanza rural existe una mayor probabilidad de obtener una plaza de forma más inmediata que en el ámbito urbano. Esto conlleva una falta de conocimiento de muchas de las características propias del medio rural en el que se encuentran las aulas.

“Como hacemos para cambiar que un docente atienda a 6 grados desde preescolar hasta quinto, no podemos cambiarlo porque no podemos poner un docente por cada grado. Esta es una problemática que afecta el rendimiento y la calidad porque no es igual tener un grupo de 20 estudiantes del mismo grado que 20 de grados distintos y el tiempo se hace corto con tantas actividades y tantos chicos diferentes”. (Docente de Nariño, 2018).

Así, vemos cómo los docentes se enfrentan a un grupo de estudiantes con sus particularidades de composición familiar, económica y social, lo que configura una subjetividad propia que afecta la forma en que aprenden.

Asimismo, se debe tener en cuenta que agrupar por edades diferentes puede hacer que la tarea educativa se vuelva más compleja, ya que dependerá de la experiencia del docente para sortear con mejor o peor resultado la acción educativa. Esta realidad también afecta la forma en que se establecen las jerarquías y las normas en el aula, así como los espacios de trabajo, la forma de agrupar los equipos, los horarios y los contenidos a impartir. Todo este ejercicio dependerá de la experiencia educativa del docente, así como de su formación para atender a la diversidad en el aula (Barrero, 2018).

Se sabe que la educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorece el desarrollo humano (Silva, 2020). Se ha descuidado este aspecto al momento de concebir y desarrollar la ENR en las regiones de estudio.

Al evaluar la figura del docente multigrado, comprendemos que el número de estudiantes por aula está regulado por la Norma Técnica Colombiana NTC 4595 del 24 de noviembre de 1999. Además, se establece una categorización de los ambientes escolares¹⁴, así la clasificación coloca a

14. Esta norma fue ratificada por el Consejo Directivo del ICONTEC el 30 de agosto de 2006.

las aulas de clase en ambientes tipo A y marca una relación para la educación primaria de hasta 40 estudiantes por clase.

Por lo tanto, pensar en 40 estudiantes por clase, como lo mencionan los docentes, representa una sobrecarga. Asimismo, debemos señalar que, en la mayoría de las zonas entrevistadas, la proporción de estudiantes con mayor concentración no superó los 30 estudiantes. A pesar de ello, sigue siendo una cifra elevada, teniendo en cuenta las características de las escuelas multigrado, por lo que consideramos que deberían contemplarse mayores apoyos docentes que van desde una mayor contratación de personal hasta una mayor adecuación del espacio físico junto con la formación respectiva.

“Lo positivo es que a los muchachos se los tiene activos siempre trabajando, pero la dificultad más grande es el manejo de los grados, cuando se tiene que manejar bastantes grados es difícil. Cuando el niño de primero dice mire profe ya terminé entonces el niño de tercero dice profe es que también termine acá entonces es cuando se complica el trabajo porque un solo profesor no se da abasto”. (Docente de Putumayo, 2018).

Una de las ventajas de las pedagogías activas y del caso de la ENR es que los estudiantes están rodeados de personas de diferentes edades, lo cual entendemos que enriquece sus procesos de aprendizaje. No obstante, también es cierto que muchas veces nuestros docentes se ven desbordados porque no pueden llevar a tantos niños a la vez.

Al comprender la problemática de la formación de los docentes y la falta de recursos en clase, señalamos que debe establecerse un ambiente de aula adecuado a las necesidades de las clases multigrado. Todo esto se

realiza para beneficiarse del trabajo en grupo por diferentes edades y permitir la interacción positiva en un aula flexible.

Entre las grandes ventajas que hemos encontrado en el trabajo multigrado, rescatamos que al compartir las experiencias educativas desde diferentes ciclos evolutivos se enriquece el aprendizaje colectivo.

Como se sabe, no se utilizan las mismas estrategias para la resolución de problemas con un niño de 6 años que un niño de 11 años. Creemos que la interacción entre estudiantes con diferentes estrategias de pensamiento ayudaría a los niños mayores a desarrollar su capacidad de liderazgo, a enfrentarse a nuevos desafíos y, incluso, a ampliar su capacidad de expresión oral para poder ser comprendidos por niños de diferentes edades.

Además, mediante el modelado los niños más jóvenes toman como referencia a los más grandes y aprenden de ellos las conductas, las herramientas y las habilidades para enfrentarse a los diferentes retos (Colbert, 2017).

La zona de desarrollo próximo (en adelante ZDP), según Vygotsky (1987), hace referencia a la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que es capaz de hacer cuando otra persona, con capacidades diferentes, le aporta en su aprendizaje. Dicha aula flexible facilitaría también la ZDP. De esta manera, el desarrollo y la sinergia entre los estudiantes es mucho mayor con este método, sin mencionar los beneficios sociales de respeto y convivencia que esta forma educativa propicia.

“Yo al principio lo vi bien porque en ese tiempo los niños eran solo 12 pero ahorita son 35 y es difícil porque no se alcanza con tanto niño,

tengo que llevarlos a todos desde el primero hasta el quinto de primaria y no me da tiempo de ver las cartillas ni nada”. (Docente de Nariño, 2018).

En muchos casos, el número de estudiantes en las escuelas rurales ha superado al de los docentes, ya que estos últimos deben atender a un gran volumen de estudiantes de diferentes edades y etapas escolares, lo que requiere el manejo de diversas áreas de conocimiento en un tiempo muy limitado.

Entendemos que la estrategia funcionaría de una forma más eficiente cuando se desarrolla en una escuela pequeña porque es posible ofrecer a los estudiantes una experiencia de enseñanza y de aprendizaje muy personalizado, pero la realidad demuestra que muchas veces se concentran muchos niños en una sola clase por lo que se desvirtúa el propósito inicial.

Por otro lado, con un grupo reducido de estudiantes es posible prestar una atención real a la diversidad y, en consecuencia, aplicar medidas de compensación a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. En consecuencia, el aprendizaje se desarrolla en un clima positivo tanto para los estudiantes como para los docentes (Barrero, 2018).

“Yo cuando inicié la escuela unitaria tenía 3 grados, se implementó porque eran lejanos los municipios, pero es complicado porque uno tiene que hacerse el profesor orquesta, manejar todas las áreas, de todos los 5 o 6 grados, entonces el trabajo es bastante”. (Docente de Putumayo, 2017).

Este docente nos permite vislumbrar cómo la calidad de la educación puede verse afectada cuando no existe una formación especializada para el docente rural. A esta dura realidad se le suman las

precarias condiciones descritas de la falta de recursos y de apoyo por parte de la administración pública.

El informe del curso 2003-2004 sobre los colegios rurales agrupados (CRA) de España hace referencia a la calidad de la educación, dejando claro que se necesita un apoyo constante de las administraciones educativas para destinar recursos y formación, con el fin de que la educación impartida sea equiparable a la que se imparte en el resto de las zonas geográficas (Herrera y Domingo, 2005).

En el caso de Colombia, además de la necesidad apremiante que existe en España, también se requiere que a nivel local haya una concordancia con el plan educativo rural y con los materiales didácticos que sustentan este progreso.

“Existen dificultades para orientar a los niños y atenderles oportunamente todos los requerimientos y sobre todo a los más pequeños porque ellos hacen una raya y esperan la validación del maestro que les diga que está bien y que les estimule o que les digan mejor hagámoslo así y esto es muy difícil en mi clase son 23 niños y yo no puedo con todos los estudiantes”. (Docente de Putumayo, 2018).

Como expone este docente entrevistado, tener 35 estudiantes en el aula no es beneficioso, pues es difícil poder atender a todos ellos de manera adecuada. En Finlandia, por ejemplo, un país modelo en educación, según los informes de la OCDE (2016), se muestra que la ratio varía de 17 a 20 niños por aula, contando con dos profesores dentro de ella. En el caso de Colombia, se encuentra la necesidad de cualificar al docente para atender de forma eficiente a clases multigrado.

Esto, a su vez, pone de manifiesto la necesidad de generar un mayor número de puestos de trabajo para docentes en zonas rurales que garantice la estabilidad y continuidad en el puesto de trabajo, con el objetivo de facilitar el reconocimiento del entorno rural y su adecuación pedagógica. Igualmente, es necesario iniciar un proceso de capacitación acorde con las pedagogías activas.

“La parte negativa es que las guías recargan mucho el trabajo del maestro, porque el programa de EN el maestro trabaja con escuela unitaria y manejar tantas guías para una sola clase es mucho para un maestro”. (Docente de Nariño, 2018).

Se entiende que las clases multigrado tienen un enfoque pedagógico alternativo que reúne a estudiantes de diferentes edades y con distintas habilidades, por lo que el aprendizaje cooperativo apoya a su desarrollo a la vez que promueve la independencia, la autonomía, las capacidades de liderazgo, la autoestima y el progreso intelectual de los estudiantes (Silva, 2020).

De este modo, es preciso apoyar al docente que imparte clases durante todo el año escolar para que pueda reconocer las diferencias individuales de sus estudiantes y, de esta forma, enriquecer su enseñanza. Se debe tener en cuenta las necesidades educativas especiales para fomentar la educación inclusiva. A pesar de ello, seguimos insistiendo en que para lograr dicho objetivo es necesario recibir una formación especializada en el aprendizaje cooperativo, así como disponer de un currículo integrado.

La realidad demuestra que el docente planea sus clases de acuerdo con los lineamientos y orientaciones del PEI, pero asegura el éxito de estas

a través de sus propios recursos. Por ende, será responsabilidad del docente adaptar las guías educativas a las necesidades de sus estudiantes.

Otra cuestión para asegurar el éxito de la iniciativa está vinculada con que la administración pública haga un seguimiento constante para respaldar el trabajo del docente y el uso del material didáctico. Por ejemplo, el ideario de EN contempla que debe haber un equipo coordinador encargado de supervisar el desarrollo del modelo y de conformar los dos comités de universalización, uno nacional y otro regional. Este aspecto, lamentablemente en el caso de Nariño y del Putumayo, sigue sin existir.

A la par, debería hacerse palpable desde el ámbito internacional como nacional el interés en la escuela rural, ya que a pesar de que existen algunos factores de convergencia en los contextos donde se desarrolla la EN, esta sigue siendo un elemento interdependiente de las intenciones, de las acciones y de las políticas educativas que rigen la educación pública en los países latinoamericanos.

En Colombia, las escuelas rurales han estado en una situación de marginalidad, no solo por su ubicación geográfica, sino también debido a las dificultades socioeconómicas de las comunidades, relegadas a un lento proceso de desarrollo. Esto ha generado una amplia brecha entre los habitantes de las zonas rurales y los habitantes de las zonas urbanas.

Asimismo, la inclusión de los sistemas multigrado se ha adoptado como medida para asegurar el derecho a la educación de todos los niños en las zonas rurales y para contrarrestar los índices de deserción y de repitencia académica. Sin embargo, no se ha tomado en cuenta para su desarrollo el reducido número de docentes rurales, la apropiación de las metodologías

activas y de la enseñanza personalizada, lo que ha convertido a la iniciativa en un fracaso educativo.

Se espera, además, que la comunidad educativa cree ambientes propicios para el aprendizaje, que el aula se convierta en un espacio flexible donde se construya el conocimiento relevante para el desarrollo de los estudiantes, pero no se disponen de las herramientas necesarias para llevar a cabo tal objetivo.

Por tanto, la escuela multigrado no se entiende como una oportunidad para cambiar las prácticas de transmisión conductista, impidiendo así el establecimiento de un panorama en el que se desarrolle una nueva forma de enseñanza y de aprendizaje personalizado, participativo, constructivista y activo. Se deja de lado el desarrollo de las destrezas metacognitivas que les facilitarían el aprendizaje, seguir instrucciones, liderar procesos, tomar la iniciativa, trabajar en equipo y el pensamiento crítico.

En consecuencia, para alcanzar este nuevo objetivo, el docente debe reforzar sus capacidades para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, compartiendo los éxitos y dificultades, reflexionando de manera continua sobre sus prácticas, aprendiendo a solucionar problemas en grupo, y, en definitiva, actuando como una especie de guía en el proceso permanente de interacción con los estudiantes.

Si asumimos una perspectiva optimista sobre el cambio educativo, podríamos ser líderes en la comunidad para fomentar una actitud favorable hacia la transición a la ENR, lo que facilitarían la participación de la comunidad

educativa, incluyendo a la familia, los estudiantes y los líderes regionales, entre otros.

A continuación, se describe la práctica de los docentes rurales en la ENR.

3.1.3.5. La Trayectoria de ENR

La mayoría de los entrevistados llevan una media de 20 años como docentes rurales, lo que, como se ha visto anteriormente, se considera una fortaleza en el caso de las prácticas multigrados rurales, ya que se entiende que los docentes reconocen el contexto en el que se desenvuelven y aportan a la idiosincrasia propia del entorno.

No obstante, al investigar su trayectoria en el aula, hemos encontrado que concuerda con los datos presentados que la mayoría de los docentes han tenido varios tropiezos durante su transición.

“Nosotros manejamos EN, en 2011 y 2012 pero lo dejamos a mitad porque no había avances y teníamos que prepararlos para las pruebas saber, entonces no tuvimos tiempo para desarrollar la EN”. (Docente de Nariño, 2016).

Una vez más, queda demostrado que, al no contar con la formación adecuada, la mayoría de los docentes ha abandonado la aplicación de la ENR, lo que se justifica con la creencia de que el nuevo modelo educativo otorga una mayor responsabilidad y exige unos resultados académicos superiores en las pruebas Saber.

La conclusión a la que podemos llegar de esta realidad es que las pruebas Saber evalúan un conjunto de competencias del estudiante, además de las competencias docentes, en las que se valora si el docente y el

estudiante "hicieron bien su trabajo". Ante esta situación, la comunidad educativa ha optado por no arriesgarse con innovaciones pedagógicas y ha mantenido las mismas prácticas para asegurar unos resultados aceptables a nivel nacional.

Se podría equiparar este tipo de pruebas en España a la prueba de la selectividad o la PAU. Nosotros consideramos que la realización de este tipo de pruebas dificulta aún más el crear un entorno flexible en el aprendizaje activo, porque se prima la competencia del estudiante ante los estándares nacionales que no se correlacionan de forma coherente y consistente con la flexibilidad curricular de los contenidos académicos en la ENR.

A partir de este análisis, comprendemos que para que este cambio pedagógico avance y se utilice la filosofía de la EN en las aulas rurales, se deberá acompañar con un cambio en el sistema integral de las evaluaciones, incluyendo las pruebas continuas y las pruebas selectivas nacionales.

“Para enseñar el ordeño, los muchachos que tienen vacas en la finca, en el colegio las ordeñan como en la casa, castran al marrano como lo hacen en casa, entonces en el colegio no aprenden nada y esto lleva a que se normalice el aprendizaje y los muchachos no aprenden y no les gusta la formación que se les da en la escuela”. (Docente de Putumayo, 2018).

Esta lectura que el docente hace sobre las prácticas de las escuelas granja no contempla todos los beneficios que tiene el aprendizaje significativo en los estudiantes, por lo tanto, se pierde la oportunidad de contribuir al fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad.

Se entiende que mediante el fortalecimiento de la relación entre los procesos de aprendizaje y el contexto familiar y comunitario se logra revitalizar la cultura local, ya que se genera un espacio de articulación entre los contenidos curriculares y la realidad contextual de nuestros estudiantes. En consecuencia, comprendemos que este tipo de prácticas son benéficas debido a que beneficia la participación activa y directa de la comunidad en los diferentes entornos de aprendizaje.

De igual modo, observamos que la carencia de formación genera confusión en el ejercicio de las tareas para estimular el aprendizaje. Cuando una actividad, como el ordeño, se considera como inadecuada para los estudiantes, comprendemos que el docente desestima los conocimientos previos que poseen sus estudiantes, por lo cual se pierde esta información de vital importancia para generar aprendizajes activos y que contribuye a fortalecer además de adecuar los nuevos esquemas cognitivos.

“Yo llevé en el centro educativo 15 años cuando llegué ya estaba digamos funcionando la EN, bueno se puede decir entre comillas porque EN bien profundizado como tal no está funcionando porque siempre tiene sus dificultades”. (Docente de Nariño, 2018).

En Colombia, la EN cuenta con una trayectoria de más de 30 años. Al inicio, se buscaba transformar los mecanismos habituales de enseñanza y de funcionamiento escolar para ajustarse a un contenido, con tipologías y dinámicas específicas para el entorno rural. Se propuso esta estrategia con el objetivo de mejorar los resultados académicos de los niños, su autoestima, su comportamiento democrático, la participación y las actitudes

de los docentes, sin embargo, a más de 30 años de la iniciativa en nuestras regiones de estudio todavía se observan muchas inconsistencias.

A este respecto, creemos que desde el principio ha faltado impulsar de forma positiva la práctica de ENR, el cambio es difícil al comienzo porque surgen muchas dudas, pero pensamos que cuando se valora el esfuerzo de los docentes de forma positiva, su práctica en el aula tendría un resultado favorable. Como se mencionó al inicio de esta categoría, cuando una persona es valorada por su trabajo, su esfuerzo e implicación en el área, se convierte en un motor para seguir esforzándose en su tarea e investigando para hacerlo cada vez mejor.

Muchos de los entrevistados reconocen algunas bondades en el modelo educativo de la ENR, pero mantienen que su puesta en marcha es complicada debido a que no cuentan con la formación idónea, no tienen los recursos físicos para su desarrollo y además no cuentan con el apoyo de la administración pública.

“El problema es que no hay tiempo, yo trabajo con tres cursos, yo voy a iniciar, voy a ver si me da resultados y veo que los niños aprenden si no tengo que volver el material” (Docente de Nariño, 2017).

Nos enfrentamos nuevamente a una resistencia y a una falta de credibilidad ante el cambio de las pedagogías activas, lo que nos impide valorar de manera positiva los propósitos de la ENR, en donde la característica principal es la enseñanza multigrado.

Llegamos a la comprensión de que la propuesta de la ENR es ineficaz cuando los docentes no están convencidos del cambio, tanto en la teoría

como en la práctica. La oposición al cambio de algunos profesores en las instituciones educativas significa el fracaso de la iniciativa.

Debido a estas razones, necesitamos el respaldo del docente y el trabajo colaborativo de la comunidad educativa para dar forma al cambio pedagógico, por ejemplo, compartiendo nuevas estrategias con los pares de docentes para aprovechar mejor los recursos del entorno, y así poder responder a los diferentes problemas encontrados en el desarrollo de la ENR.

“Nuestra escolita queda cerca del casco urbano entonces cuando sacamos fuera a los estudiantes ellos se piensan que los sacamos a jugar en vez de a estudiar y piensan que es una pérdida de tiempo”. (Docente de Nariño, 2018).

A este respecto, cabe cuestionarse: ¿los niños consideran que el juego es una pérdida de tiempo?, o ¿se trata más de una visión del docente, anclada en las pedagogías tradicionales, que considera el momento lúdico como carente de propósitos formativos?

Como se ha mencionado, los niños se encuentran en una etapa de desarrollo, por lo tanto, cuando comprendemos que los juegos son un elemento fundamental de su desarrollo, valoraremos que sean indispensables para una buena salud, para un aprendizaje satisfactorio y para una sana convivencia. Luego cabría cuestionarse ¿por qué no desarrollar el juego como estrategia de aprendizaje y proponerlo como una práctica habitual en las instituciones educativas, específicamente en los espacios abiertos dados los contextos rurales, que facilitan su desarrollo?

Un objetivo de la educación es fomentar que los niños sean espontáneos, creativos, curiosos, activos, recursivos, respetuosos, colaboradores y con sentido de liderazgo, ¿por qué no incentivar estas actitudes a través del ejercicio lúdico?

También debemos tener en cuenta que, en muchas ocasiones, la única forma de ocio que dispone el estudiante es la institución educativa. Esta situación se debe a los escasos recursos económicos del hogar, que obliga a los niños a trabajar para ayudar a la economía familiar. En estos casos, el juego fomentado en la escuela se convierte en una experiencia lúdica y deja de verse como un privilegio para los niños, entendiendo que este es un derecho de la infancia esencial para su desarrollo integral.

Al evaluar las narrativas proporcionadas, nos percatamos de que es fundamental que el docente se interese por el trabajo creativo mediante el uso del juego como método de aprendizaje significativo, ya que el juego no solo beneficia el bienestar corporal, sino que también enriquece la mente y es una oportunidad para la integración del conocimiento y el desarrollo personal.

Entre las numerosas ventajas que ofrecen los juegos lúdicos, se encuentran las aportaciones de Sarlé (2008), quien explica que el juego usado en la psicología evolutiva y en la educativa es una herramienta para facilitar el aprendizaje.

De igual manera, un gran número de psicólogos afirman que el niño desarrolla sus capacidades y habilidades psicomotoras a través de la aplicación de juegos, lo cual despierta su capacidad sensorio motriz.

Moreira (2000) nos brinda información relevante al respecto, ya que señala que a través del juego se puede mejorar el desarrollo de las capacidades innatas, así como también se puede obtener un mejor desempeño educativo y emocional. Existen también innumerables ventajas con respecto a liderazgo, como la oportunidad de aprender del error, el desarrollo de la competencia democrática, la práctica del diálogo, el respeto personal y el respeto hacia el grupo, entre otras.

“El docente tienen la dificultad del tiempo y la cantidad de actividades que se cruzan para orientar sobre todo a los pequeños. No hay una metodología establecida para el grado primero entonces nosotros trabajamos el método tradicional o los diferentes métodos que se pueda según las clases y el tema”. (Docente de Nariño, 2018).

La carencia de unas directrices claras, coherentes y consistentes provoca que nuestros docentes pierdan el rumbo y se vean obligados a repetir lo que siempre han hecho y les ha dado buenos resultados. Esta falta de habilidad por parte del docente para llevar a cabo una clase activa, de conformidad con los planes de la EN, produce una educación tradicional y el mantenimiento de un rol docente pasivo, lo que hace que el proyecto educativo sea una acción ineficaz que no produce ningún beneficio social.

“Yo valoro como positivo es la lectura, los niños tiene que leer bastante y el estudiante avanza a su propio ritmo. El estudiante lee y no solo lee con la orientación del docente, sino que uno le ayuda a que comprenda “. (Docente de Putumayo, 2018).

Estas prácticas son beneficiosas tanto para los estudiantes como para los docentes, ya que les proporcionan seguridad sobre el trabajo

realizado en el aula. La lectura es una de las competencias que se pretende desarrollar con los estudiantes y que se tiene en cuenta en la EN. Se sabe que existe una gran variedad de lecturas que motivan al estudiante a aprender y descubrir, lo que mejora su motivación académica.

“A mí me parece que el modelo es bueno para los docentes multigrado que nos toca dedicarles tiempo a varios grados desde el grado 0 hasta el grado 5 de primaria, pero las condiciones en que nos ponen a trabajar no son adecuadas porque para el modelo de EN se necesita mucho material que a nosotros no nos ha llegado”. (Docente de Putumayo, 2018).

Las características específicas del docente multigrado hacen que el cambio del modelo se perciba como un esfuerzo mayor, en lugar de como una oportunidad para flexibilizar el aula y facilitar el manejo de los estudiantes multigrado. Todo esto, unido a la falta de material, es una importante limitación que dificulta adaptar la práctica a partir de los recursos propios del centro y de la comunidad.

“Nosotros no hemos tenido ni control ni acompañamiento y como docentes no sabemos qué hacer y si lo que hacemos está bien, entonces mejor aplicamos lo que sabemos que es el método tradicional”. (Director de escuela de Nariño, 2018).

Se hace evidente que se requiere un acompañamiento continuado en el tiempo para fortalecer el ejercicio de la ENR, porque cuando el docente no maneja los conceptos que debe impartir termina poniendo en práctica lo que antiguamente enseñaba en clase y que le daba buenos resultados.

“Desde mi práctica nosotros en la escuela pensamos que lo importante no es que el estudiante se llene de contenidos más bien que

aprendan para la vida, que el estudiante sí va a aprender algo que lo aprenda bien, entonces con EN desarrollamos pocos contenidos y los estudiantes se portan bien". (Docente de Putumayo, 2018).

Relacionado con los contenidos curriculares que se trabajan en la ENR, la mayoría de los docentes entrevistados opinan que en la ENR se enseña menos contenido y con menor intensidad.

Debemos tener en cuenta que los planteamientos pedagógicos se centran en fomentar las competencias de los estudiantes a partir de sus conocimientos previos. Parece ser que, en la interpretación final del ejercicio de la ENR, se ha limitado únicamente a enseñar las habilidades básicas de lectura y de matemáticas, sin un esfuerzo integral.

"Yo divido mi clase en mesas de trabajo y cada mesa trabaja un área y luego la otra, ahorita tengo trabajando a los de tercero y cuarto fusionando determinadas áreas y a los de segundo y primero en el otro lado trabajando otros temas". (Docente de Nariño, 2018).

Lo anteriormente descrito es una ventaja de la flexibilidad que permite la EN, el trabajo cooperativo. Al igual que lo mencionado por el docente, también sería conveniente introducir habilidades metacognitivas a través del propio refuerzo. Según Montague (2016), el estudiante debería ser capaz de monitorear su propio aprendizaje, al tiempo que pueda autorregularlo y reforzarse a través de mensajes positivos, como "lo estoy haciendo bien", "tengo que seguir así" o "debería ir más despacio y pensar más las cosas".

Se enseñan también estas estrategias dentro del modelado del docente, de manera que se introducen en los primeros estadios del

modelado y sirven de apoyo para que el estudiante desarrolle la capacidad para autorregularse.

“Nosotros hemos trabajado el correo de la amistad y el libro viajero, yo les daba a los niños coplas, mitos, leyendas de la región para que estudiaran, pero no sé si lo estamos haciendo bien porque la capacitación fue muy acelerada”. (Docente de Nariño, 2018).

La integración de los conocimientos adquiridos en el aula con la idiosincrasia de la región nos permite comprender mejor cómo generar comunidades de aprendizaje. Según Flecha (2009), se fomenta el rediseño de los centros educativos a través del "aprendizaje dialógico", que se fundamenta en investigaciones del ámbito educativo en las que se ha demostrado que el aprendizaje depende de las interacciones con todas las personas del entorno.

Uno de los objetivos fundamentales de estas comunidades de aprendizaje es la igualdad, con el fin de permitir que todos los niños tengan el derecho no solo a las mismas oportunidades, sino también a los mismos resultados, sin ningún tipo de discriminación (Ferrada y Flecha, 2008). En consecuencia, el fomentar el aprendizaje a través de las interacciones con la comunidad y conectándolo con el folclor regional también permite integrar la realidad de las familias y convirtiéndolos en participantes y colaboradores activos dentro de la comunidad educativa.

De esta forma, comprendemos que las comunidades de aprendizaje son una oportunidad de mejorar la convivencia en sociedades multiculturales, demostrando en la práctica que la diversidad brinda

ventajas para el aprendizaje instrumental y la convivencia, enfatizando en la educación como una posibilidad para contrarrestar la exclusión social.

A continuación, se enumeran las principales dificultades percibidas por los docentes en la implementación de la educación en las escuelas rurales.

“El problema ahorita en el que estaba trabajando es que le estoy dando clases a uno y llega el otro a interrumpir la explicación y se vuelve un caos porque cada uno quiere que le explique lo suyo”. (Docente de Putumayo, 2018).

La función educativa principal que recae sobre el docente es la de brindar entornos educativos que fomenten la duda, la pregunta y la disertación constante con el fin de llevar a los niños a un mayor nivel de razonamiento. En consecuencia, el hecho de que el docente interprete que cada duda que surge en clase supone una interrupción o una pérdida de tiempo al repetir la información, revela que los docentes siguen un cronograma de lecciones y actividades muy estricto que no les permite disertar, por lo que el docente no considera la duda en clase como algo positivo.

La descripción de esta realidad nos genera incertidumbre, ya que vemos limitada la formación profesional y pedagógica de nuestros docentes, lo que dificulta la respuesta a las nuevas exigencias educativas y mantiene las viejas prácticas rutinarias, con la instrucción como única norma pedagógica, limitando el pensamiento crítico frente a lo aprendido en el aula.

“Yo lo veo dificultoso porque primero hay que prepararse todas las guías para tener conocimiento de la temática y de ahí ver el tiempo que demoran el niño en desarrollar los temas, además en mi clase algunos no entienden los temas y toca volver a orientarlos y darles como ideas para que ellos tengan nociones para hacer las actividades que tocan”. (Docente de Nariño, 2018).

La ENR dispone de uno de los materiales principales para el aprendizaje, las guías de estudio, las cuales están elaboradas por especialistas pedagógicos. Las guías presentan una serie de actividades didácticas para aplicarse de forma individual y colectiva, en las cuales se desarrollan los contenidos curriculares que parten del aprendizaje cooperativo (Colbert, 2017).

Las guías se han creado con la intención de facilitar la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de los conocimientos, sin embargo, nuestros docentes coinciden en afirmar que han sido un obstáculo para sus clases porque las perciben como ajenas a la realidad educativa.

En consecuencia, pensamos que la formación que recibe el docente debe incidir especialmente en el desarrollo de dichas guías. Se debería comenzar esta formación con una base de datos sobre sus contenidos básicos, para después fomentar su uso en el aula, todo esto acompañado de un control continuo. Esto a su vez facilitaría espacios de reflexión, así como también optimizaría las competencias educativas, con el objetivo de lograr una aplicación adecuada.

“Yo he tenido dificultad para enseñar las operaciones, en las guías hay ejercicios para practicar, pero no dice como se les debe enseñar, no enseña cómo darles la multiplicación, la resta, la división. Esa es la principal dificultad las guías no dicen cómo enseñar”. (Docente de Putumayo, 2017).

A veces, el uso de las guías de aprendizaje y los rincones, que están provistos de los materiales necesarios para su desarrollo, se encuentran con dificultades que hacen que el docente desista del cambio por el desconocimiento de la metodología de EN.

Si se cree lo anterior, se estará cometiendo el error de pensar que las guías son la solución y que son una especie de receta para decir y hacer en clase, reduciendo su uso a una tarea de anotar lo que está escrito en ellas. Es importante que los docentes se basen en las guías y sigan la metodología, además de adaptarlas a la realidad y los recursos del entorno.

Además, una de las ventajas del modelo de la ENR es que permite un método flexible, adaptable a la realidad cotidiana (Colbert, 2017). Por esta razón, se simplifica el uso de diferentes estrategias para planear una ruta que ayude a activar cognitivamente el interés de los estudiantes, por ejemplo, en actividades de aplicación que favorezcan la comunicación, la comprensión y el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad.

Las actividades mencionadas favorecen significativamente la dinámica entre el estudiante y sus iguales, además enriquecen la validación de las diferentes opiniones, fomentando la tolerancia, el pensamiento divergente y el respeto por el punto de vista del otro, así como también fortalecer la capacidad de escucha (Silva, 2020).

“Al principio se entendía que la guía era para entregársela al estudiante y que él empiece a desarrollar las actividades y tan pronto acabo la guía ya paso, pero el resultado era que los estudiantes no rendían porque el niño no hacia un análisis crítico ni había una comprensión de ninguna de las competencias”. (Docente de Putumayo, 2018).

El hecho de que haya confusiones respecto al uso de las guías y su aplicación en la ENR, se traduce en una mala praxis de las mismas, porque al parecer se entienden como un recurso que solo necesita la participación del estudiante, descuidando la supervisión y el acompañamiento constante por parte del docente.

Esto da como resultado una visión reducida del aprendizaje e impide la oportunidad de utilizar las guías para fomentar el desarrollo de los conceptos y favorecer aprendizajes significativos. Sería conveniente, entonces, estudiar las guías de manera exhaustiva para evaluar los beneficios que implican en la integración de los conceptos, teniendo en cuenta la dimensión cultural, con el fin de fomentar una construcción colectiva del conocimiento.

“En la práctica el modelo no se presta para todas las áreas, por ejemplo, para enseñar las matemáticas nosotros tenemos que aplicar el método tradicional”. (Director de escuela de Nariño, 2017).

Hemos recalcado que alentar una perspectiva positiva de acuerdo con las expectativas del modelo favorecerá que la comunidad educativa se adapte a la transición y pueda implementar los métodos activos.

De este modo, lo que leemos en este discurso nos lleva a reflexionar acerca de las transferencias del aprendizaje que hacen los docentes a partir

de su formación. Parece que se ha logrado un aprendizaje superficial de las pedagogías activas, lo cual limita la innovación y la capacidad de adaptar el saber al desarrollo de las clases. La limitación anterior es además otra clara evidencia de que la formación recibida no ha sido suficiente.

“Para mí hay mucha actividad, los más pequeños se cansan deberían colocar menos actividades y hacerlo pensar y reflexionar en vez de hacer tanta actividad”. (Docente de Putumayo, 2018).

En consecuencia, comprendemos que en numerosas aulas de clase los profesores siguen utilizando metodologías tradicionales, lo cual no contribuye a la transición hacia las pedagogías activas. Esta situación se puede justificar en función de la creencia de los docentes de que lo mejor es continuar con la enseñanza tradicional. De esta forma, en el aula se mantiene una escasa participación de los estudiantes, no se favorecen espacios de aclaración de dudas, lo que dificulta que no se dé una interacción desde lo afectivo y lo cognitivo.

Lo manifestado por el docente pone de manifiesto que no se comunican los objetivos educativos, no hay explicaciones claras de los temas a desarrollar, no se crean espacios de investigación. Como consecuencia, el resultado final se centra en la reproducción memorística de lo aprendido.

Entendemos que esta forma de enseñanza impide el interés y la motivación por el aprendizaje, pues no se fomenta la exploración ni la participación activa. Por el contrario, a lo esperado, la actitud de los docentes, en ocasiones, no permite la participación de los estudiantes, ni posibilita resolver las dudas que surgen en el momento. Esto alimenta una

actitud pasiva en el estudiante que le impide expresarse y fomenta el temor ante la reacción de los docentes a la pregunta.

A la luz de este relato, también es posible plantearse cuestiones cómo ¿cómo se trabaja la motivación docente?, ¿cómo se incentiva el sentido de pertenencia y el gusto por enseñar? De esta forma, vemos que persiste una visión reduccionista de la labor educativa, lo que se suma a un negativismo crónico ante el cambio, lo que genera que se mantenga una visión devaluada y una pérdida de credibilidad de la labor docente.

Por lo tanto, para mantener la calidad educativa requerimos de docentes altamente capacitados en el área en la que desempeñen sus actividades, que se evalúen de manera continua a sí mismos, comenzando por una reflexión crítica de su propia acción pedagógica, que superen la rutina y se retroalimenten constantemente en su labor.

“En mi escuela el rector dijo que nosotros no hacíamos EN y entonces seguimos con el método tradicional”. (Docente de Nariño, 2017).

La carencia de líderes regionales que faciliten la transición con una actitud positiva es una seria dificultad para el desarrollo de la ENR. Se ha cometido el error de presentar una propuesta sin tener en cuenta a la comunidad educativa, lo que lleva a generar mayor resistencia al cambio. En consecuencia, proponemos ajustar los conceptos de la investigación acción y participación para generar espacios democráticos en el ámbito educativo.

Según Fals Borda (1979), entendemos la necesidad de comprender la realidad como un todo, teniendo en cuenta las estructuras, las manifestaciones culturales, que definen la dinámica y la organización social de la comunidad educativa de Nariño y de Putumayo. Se descuidó este

aspecto fundamental en el caso de la ENR, lo cual ha provocado un ralentizamiento en la apropiación y el desarrollo de los conceptos pedagógicos.

“Tuvimos un asesor que vino en el mes de septiembre y me vio en clases trabajando las guías y otros libros de la casa del saber, yo trabajo así, porque en las guías vienen conceptos muy mínimos y me toca profundizar, pero el asesor me dijo que únicamente tenía que limitarme a usar las cartillas de EN, entonces yo veo que uno se queda corto para explicar los temas”. (Docente de Putumayo, 2017).

Como ya se ha mencionado, esta diferencia de opiniones entre los instructores aumenta la inseguridad y conduce al error en la aplicación de la ENR.

La mayoría del ejercicio profesional de los docentes se ha complementado con el uso de guías y material educativo. Así, el pensar que solo se puede desarrollar el aprendizaje de ENR a través de guías es, a nuestro modo de entender, limitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes consideran que la directriz nacional recomienda que solo se desarrollen las guías de aprendizaje de la educación nacional, olvidando los textos tradicionales, lo cual es un error que tiene consecuencias negativas en el rendimiento académico de nuestros estudiantes y en la práctica de la ENR.

“Yo he tratado de implementar la EN, las guías me ayudan mucho pero como dicen mis compañeros dan muchos rodeos para llegar a un tema específico y no tenemos tiempo, el gobierno nos exige terminar ciertos

estándares y nos toca correr en clases sin poder profundizar”. (Docente de Nariño, 2018).

Este relato nos vuelve a mostrar la falta de oportunidades para explorar los saberes previos, conocemos el ajustado cronograma educativo que tienen que cumplir los docentes para llegar a las evaluaciones finales, entendemos que esta limitación genera otro problema, porque niega la oportunidad de generar espacios de liderazgo y de autoaprendizaje en los niños.

Reiteramos que la EN cuenta con guías de aprendizaje como herramienta principal, las cuales van acompañadas de otros instrumentos, estrategias y entornos claves, tales como la biblioteca de aula y los rincones de aprendizaje. Estos últimos son medios que fortalecen y facilitan el cumplimiento de los propósitos de las guías. Por ejemplo, el gobierno estudiantil promueve el desarrollo de los valores democráticos, las actitudes cívicas y el trabajo cooperativo. Involucra a los niños en la gestión de la escuela y promueve el aprendizaje social y cooperativo.

“Se espera en la EN que el estudiante sea participativo y activo, pero para enseñar la multiplicación tenemos dificultad porque el niño no participa y nos toca a veces ir al método tradicional”. (Docente de Nariño, 2017).

Se puede afirmar que las metodologías activas facilitan la promoción de actitudes y capacidades para hacer razonamientos argumentados sobre situaciones cotidianas, lo que nos lleva a descubrir nuevos campos de participación y liderazgo en la escuela (Colbert, 2017).

El problema surge, como se ha mencionado previamente, cuando el docente no logra generar espacios de disertación y de duda. Entendemos que no basta con decir que el estudiante tiene que participar, sino que se deben proporcionar los recursos escolares para incentivar dicha participación y que el estudiante pueda ejercer libremente su derecho de participación teniendo los recursos necesarios para hacerlo.

“En las guías pone que hay que valorar los conocimientos previos, pero el problema es que en un solo tema vienen muchos conocimientos previos y el niño se aburre y se demora, no tiene motivación para buscar el sentido del tema y nos toca obligatoriamente volver a los libros de antes”. (Docente de Nariño, 2017).

Como se recordará, en la teoría de Ausubel (1983) se definen dos dimensiones en los procesos de aprendizaje que representan un continuo. El primero está relacionado con el aprendizaje por recepción, lo que se quiere aprender aparece en su forma definitiva en el material expuesto, en este primer momento la memorización o la repetición se incorporan en las primeras fases del aprendizaje significativo. En un segundo momento, el aprendizaje se produce por descubrimiento, en el que el estudiante incorpora nueva información a su estructura cognitiva.

Asimismo, existen tres niveles de aprendizaje significativo; el primero es el aprendizaje por representación, que se produce cuando el estudiante reconoce lo que representan y, en consecuencia, lo que significan las palabras particulares. El segundo, es el aprendizaje de conceptos a través de la abstracción hasta que se produzca un mayor grado de asimilación. El tercero es el aprendizaje de proposiciones, que consiste en adquirir el

significado de las nuevas ideas expresadas en una oración que contiene dos o más conceptos.

Es necesario que nuestros docentes conozcan estas particularidades de la forma en que se produce el aprendizaje, ya que permitiría respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y valorarlos como un proceso continuo, en lugar de esperar resultados inmediatos homogéneos en el grupo a enseñar; de lo contrario, la estrategia fracasará en su ejercicio diario.

A pesar de los obstáculos, también existe un gran número de docentes que muestran una actitud positiva hacia la ENR.

“La metodología es buena, lo que pasa es que nosotros no la hemos desarrollado completa porque necesitamos una mejor orientación sobre cómo hacerla”. (Docente de Nariño, 2018).

Como se ha descrito anteriormente, la falta de acompañamiento y supervisión nos lleva a la necesidad de generar espacios escolares de participación donde el ejercicio lúdico y el aprendizaje involucre a todos los agentes de la comunidad educativa, así lograremos un refuerzo social que apoye el desarrollo de la propuesta de ENR.

“El programa EN es una metodología que básicamente permite al niño estar más activo, estar en un ambiente dinámico en el trabajo con las guías, las guías son talleres para desarrollar en el aula y parte de ellas para llevar a casa y trabajar en grupo o con apoyo de los papás, lo bonito, la parte positiva es que el niño tiene que leer, tiene que tratar de interpretar y el docente siempre tiene que estar muy activo orientándolo, haciendo las adaptaciones necesarias “. (Docente de Putumayo, 2019).

Los éxitos pedagógicos de este tipo permiten innovar sin alejarse del objetivo de la enseñanza y del aprendizaje, y además facilitan una política de educación inclusiva a favor de los niños, lo cual mejora los procesos en el aula.

La flexibilidad que ofrecen las guías permite al docente enfocarse en lo esencial del aprendizaje y fomentar el aprendizaje independiente a través del trabajo en equipo. Las estrategias didácticas mencionadas ayudan a fomentar diversas habilidades sociales, proporcionan un conocimiento integral y aplicable a la vida real, estimulando el trabajo individual y colectivo entre los estudiantes, lo que permite integrar e involucrar a aquellos que están directa e indirectamente relacionados con su educación, como los padres de familia (Juárez, 2020)

Al evaluar los supuestos teóricos que sustentan el desarrollo de la ENR en Colombia, podemos decir que la propuesta cuenta con recursos didácticos coherentes para favorecer su desarrollo. En su desarrollo teórico podemos ver cómo se abordan aspectos que concuerdan con las prácticas didácticas. Lo que es importante evaluar es la forma en que el personal docente comprende e interpreta dichas prácticas, ya que esto será determinante para el éxito en el desarrollo de la ENR.

“Estamos sacando buenos estudiantes, nuestra escuela es agropecuaria y nuestros estudiantes aprenden sin dificultad”. (Docente de Putumayo, 2018).

El éxito de esta experiencia educativa se debe a la posibilidad de relacionar la realidad contextual del estudiante con las necesidades educativas. El desarrollar una escuela agropecuaria en un entorno rural

facilita mucho la labor docente. Por lo tanto, considerar los saberes previos y la implicación de la comunidad educativa enriquece el ejercicio de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

De este modo, comprendemos que, si se establecen relaciones positivas entre la escuela y la comunidad, se valorará el aprendizaje significativo. Esto se debe a que la labor educativa no solo se centra en el estudiante, sino que también contempla la participación de los diferentes actores que intervienen en el aprendizaje escolar.

“Yo llevé trabajando en EN hace 4 años y me ha dado resultados porque yo puedo avanzar con los chiquitos, los míos ya han aprendido a leer y a escribir desde preescolar”. (Docente de Nariño, 2018).

Una de las ventajas, a nuestro modo de ver, de la ENR es que se fomenta la lectura y la escritura; los docentes se apoyan en el desarrollo de las guías para promover la independencia y un aprendizaje que conjuga lo teórico con lo práctico y lo lúdico. De esta forma, la docente incentiva para que los estudiantes trabajen de manera autónoma, a la vez que puede dedicar más atención a los estudiantes que presenten mayores dificultades.

“Yo pienso que la metodología sabiéndola llevar es muy bonita y al estudiante se le facilita bastante porque hay cosas pues muy dinámicas, al niño le gustan las actividades, pero por ejemplo en matemáticas hay cosas que son muy complicadas para el estudiante, a nosotros nos ha tocado adaptarlas o coger otra guía y cambiar las actividades porque si no el estudiante no comprende”. (Docente de Putumayo, 2017).

La versatilidad y la pericia del docente se ponen a prueba diariamente en el desarrollo de sus clases, lo que es importante es que el

docente valore las guías de aprendizaje como un apoyo a su labor educativa y como una herramienta dinámica, en función de sus necesidades. De esta forma, al cambiar la perspectiva del docente frente a la aplicación de las guías podemos mejorar las prácticas de la ENR y evitar que los recursos didácticos queden obsoletos.

“Les toca leer bastante, los cuentos les motivan y les es más fácil comprender”. (Docente de Nariño, 2018).

Como se ha mencionado, una de las fortalezas de la ENR es facilitar la competencia lectora en nuestros estudiantes, lo cual es un buen punto de partida para plantear los objetivos educativos. Así formamos estudiantes que comprenden lo que leen y que fortalecen sus estructuras de pensamiento a través de la lectura y la reflexión constante de lo aprendido. Esto, a su vez, llevará a formar habilidades oratorias, de la mano, con un pensamiento fundamentado en el hábito de la lectura.

“El niño aprende a exponer, aprende a soltar la timidez, porque la guía de español viene primero que hagan mesa redonda luego que hagan debates, entonces con la metodología se favorece la expresión oral, la expresión escrita para que aprendan a redactar, entonces es una experiencia significativa”. (Docente de Nariño, 2016).

Enfocar a la ENR como un ejercicio didáctico innovador nos brinda la oportunidad de colaborar con la comunidad y sacar el mayor provecho del contexto educativo; asimismo, comprender que las guías son un recurso para desarrollar en clase nos permitirá disponer de diversas herramientas como el modelado, la imitación, el juego de roles y la mesa redonda

mencionada por el docente anterior, como ejes transversales en todas las áreas.

“La EN no es una camisa de doble fuerza, nos permite adaptar los estándares dados por el ministerio y así podemos desarrollar competencias en los estudiantes y desarrollar las guías según el ritmo de nuestros estudiantes”. (Docente de Putumayo, 2018).

En resumen, en los discursos descritos vemos cómo, a pesar de las inconsistencias en la adecuación del modelo por parte de la administración pública, los docentes han realizado sus esfuerzos de acuerdo con sus posibilidades y recursos, lo que ha derivado en que algunas escuelas desarrollen el modelo de la ENR y otras mantengan la escuela tradicional. Sin embargo, del primer grupo que ha puesto en marcha la iniciativa pedagógica, encontramos una sensación de abandono por la falta de acompañamiento y control sobre las prácticas desarrolladas.

A nivel nacional, se ha manifestado un interés por lograr una armonía entre el sistema educativo y las demandas internacionales en materia de educación. No obstante, queda mucho por hacer, especialmente en lo concerniente a alcanzar la calidad educativa en las zonas rurales de Nariño y Putumayo.

A nivel local, las acciones de la comunidad educativa destacan por su proactividad en la formación y la innovación de las antiguas prácticas docentes, con el objetivo de facilitar los procesos de aprendizaje. Los docentes tienen una actitud positiva hacia el servicio y el acompañamiento escolar, pero esta motivación, al no estar acompañada de una adecuada formación y seguimiento, carece de medios para conseguir su propósito.

Asimismo, reconocemos que muchas veces no basta con querer implementar los modelos educativos flexibles, sino que es necesario movilizar muchos recursos de índole económica, política y social para lograr impactar el sistema educativo y cambiar la concepción que se tiene en el país sobre la educación, lo que posibilitaría el cambio del paradigma educativo.

Estamos de acuerdo con los autores que sostienen que el mundo actual está atravesando un periodo histórico en el que están cambiando las familias, los medios de comunicación, los sistemas de información, el mundo laboral, las expectativas de los jóvenes, la demanda de educación, los comportamientos personales, las actitudes, los valores y, en última instancia, la sociedad en su conjunto. Llevando a cabo esta reflexión, se puede concluir que los cambios también se están presentando en la comunidad educativa, lo cual permite una nueva interpretación de los métodos y la política educativa.

Desde este enfoque, es la escuela que está inmersa en la comunidad educativa la que debe verse a sí misma como una entidad dinámica que responde a las realidades actuales y cambia sus viejos paradigmas para adaptarlos a los nuevos conceptos, mientras se generan nuevas políticas educativas.

A nivel personal, creemos que la creación de un nuevo ideario de educación es una posibilidad para construir una política educativa rural coherente y pertinente. Por lo tanto, es necesario el trabajo conjunto con todos los actores comunitarios a través del reconocimiento de las necesidades individuales y colectivas. Este objetivo nos permitirá contribuir al fortalecimiento del trabajo dinámico, activo y participativo de cada uno

de los miembros del sistema educativo, encontrando soluciones y teniendo en cuenta los intereses junto con los ritmos de aprendizaje.

Además, también sería conveniente que el profesor comprendiera por completo la diversidad que se manifiesta en el aula para crear guiones que faciliten, desde la transposición didáctica, el estímulo de las habilidades de los estudiantes, contribuyendo a la construcción del conocimiento. Asimismo, la ENR debería tener en cuenta la multiculturalidad que existe en nuestro sector rural para facilitar la innovación y la optimización de las didácticas, incluyendo la participación de toda la comunidad educativa.

A continuación, analizaremos la segunda categoría inductiva relacionada con la estructura curricular de la ENR.

3.1.4. El Currículum en la ENR

Consideramos que este aspecto es importante de detallar en profundidad, a fin de facilitar la presentación de los resultados encontrados. De esta forma, comprendemos por currículum todas aquellas prácticas que permiten materializar la ENR, sabemos que existe un currículum oculto del que ya hemos esbozado algunos aspectos que giran en torno a los imaginarios que se tejen en la educación rural y el ejercicio de la ENR.

A continuación, también se incluyen las concepciones sobre el currículum explícito, entendido como el conjunto de los objetivos, los contenidos, las prácticas pedagógicas y las técnicas de evaluación que se contemplan en la planeación educativa (De Zubíria, 2013).

Se parte de las críticas a los métodos tradicionales de enseñanza que han cobrado mayor importancia ante los requerimientos de una formación que permita hacer frente a la rápida obsolescencia de los conocimientos y la

necesidad de garantizar aprendizajes significativos, que contribuyan al desarrollo de las potencialidades de cada persona. (Díaz y Gutiérrez, 2019).

Debido a esto, se amplió la investigación sobre la práctica de las pedagogías tradicionales para comprender cómo se establecen las relaciones entre el docente y el estudiante. Comprendiendo que en esas interacciones se construyen de forma dinámica los conocimientos a través de las experiencias, las interacciones con el contexto y los saberes que provienen de los diferentes actores en los procesos de aprendizaje (Calvo, 2016).

También entendemos que en la planificación educativa se reflejan las necesidades e intereses de la educación y que debe comprenderse tras una discusión previa con la comunidad educativa, con el fin de tomar decisiones acordadas, que permitan delimitar, además de orientar la carta de ruta a seguir.

De esta manera, como lo entiende Lázaro (2006), para concebir una política educativa orientada al desarrollo humano se debe crear el currículum teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad en su conjunto en lugar de segmentar sus elementos. Al reconocer el ideario comunitario y el modelo de desarrollo local, podremos orientar las acciones educativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, involucrando a todos los agentes comunitarios en la transformación educativa.

Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que al planear la educación debemos comenzar por la importancia que tiene la educación. Esta revolucionaria acción permitirá confirmar el currículum como el motor que permite descubrir la pasión de aquello que entusiasma al estudiante. En

consecuencia, la planificación educativa debería otorgar sentido a los objetivos que se comprenden para la educación y en ella se especificarían los contenidos curriculares que se tendrán en cuenta en la acción educativa (De Zubía, 2013).

Por lo tanto, para la planificación educativa se deberá tener en cuenta la distribución del tiempo, del espacio y los recursos de la escuela y la comunidad. Al principio, sabemos que el espacio físico es la escuela rural. Lo que entonces cambiará será la distribución de la propiedad inmobiliaria que deberá colocarse en mesas de trabajo para facilitar la interacción entre los estudiantes. También en la planificación del tiempo, se deberán considerar los ritmos de aprendizaje para orientar una planeación realista a las innovaciones educativas que propone la ENR. Sin olvidar la atención a la diversidad de las necesidades de cada estudiante.

“En nuestro plan educativo nosotros nos centramos en formar personas que sepan enfrentarse a los problemas, que sean capaces de valorarse, quererse y respetarse, personas que sean solidarios, que estén siempre dispuestos a colaborar en la familia y en la comunidad, que consigan con esfuerzo y dedicación sus metas propuestas” (Docente de Nariño, 2016).

La educación en valores es un elemento transversal para tener en cuenta en nuestras regiones de estudio. Al analizar la idiosincrasia, podemos ver que se da preferencia a una educación en valores como el respeto y la obediencia. A nivel cultural, podemos ver que a partir de los valores éticos y religiosos se construyen los diferentes ambientes de aprendizaje.

“Nuestra escuela quiere formar a niños y niñas con valores positivos que vayan encaminados al bien común, que demuestren siempre buen comportamiento y que siempre estén dispuestos a ayudar a los más necesitados, que enfrenten con paciencia las dificultades que se les presentará en su diario vivir”. (Docente de Putumayo, 2017).

A partir de la realidad descrita, anticipamos que la formación en valores es un punto fuerte que desarrollar y tener en cuenta en la interacción del aula. La mayoría de nuestros estudiantes son personas que, pese a una realidad compleja, en muchas ocasiones debido a las situaciones sociofamiliares, no manifiestan problemas significativos de conducta. Por lo general, son estudiantes que acatan las normas y respetan a sus docentes.

Por esta razón, en el discurso anterior subrayamos la importancia que se le otorga al buen comportamiento. Uno podría plantearse entonces ¿cómo viven la escuela los estudiantes?, ¿es la escuela el lugar para salir del ciclo de pobreza o de los problemas sociofamiliares? Prevemos que un gran número de nuestros estudiantes estén motivados para estudiar, experimenten la escuela como un sitio agradable y propicio para su desarrollo, lo que simplifica la interacción en el aula porque partimos de una predisposición positiva para aprender y para asistir a clase.

“El currículum debe formarse desde lo interdisciplinario y hacer unas áreas transversales para formar en valores para una sociedad más justa”. (Director de escuela de Putumayo, 2018).

Debemos tener en cuenta que el currículo de la ENR permite que se incluya y articule al PEI, estamos hablando de una flexibilidad del aula que también permite el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales

(educación para la sexualidad y construcción de la ciudadanía, la educación en derechos humanos y la educación ambiental). Sin embargo, estos proyectos transversales no cuentan con guías específicas para su desarrollo, por lo que se han dejado a la voluntad del docente que pueda y quiera enseñarlos. En las entrevistas realizadas no se han explicitado de forma clara sus prácticas en el aula ni en Nariño ni en Putumayo, aunque se reconoce la importancia de desarrollarlas.

De esta manera, el pensar la educación desde la interdisciplinariedad implica el trabajo con contenidos desde las diferentes miradas didácticas, en cuanto a la transversalidad, esta debería manifestarse en la diversidad de los contenidos y de actividades que se presentan al estudiante en el mismo currículum (Figuerola y Sánchez, 2018).

De esta forma, al integrar la transversalidad de los proyectos pedagógicos, aportamos desde las diferentes perspectivas a la adquisición de la información relevante y significativa para el desarrollo de las estructuras de pensamiento.

Además, comprendemos que la transversalidad y la interdisciplinariedad deben ser consideradas al abordar el currículum oculto y el explícito, de modo que se reflejen en la construcción de los significados, los juicios y las valoraciones morales que intervienen en el docente, el estudiante y la comunidad educativa (Fuentes y Rodríguez, 2019).

El ideario educativo del MEN (2009) contempla que la educación de la infancia debe enfocarse en cuatro competencias básicas. En primer lugar, está la comunicativa, seguida de la ciudadana, como tercera, tenemos la científica y, en cuarto lugar, la competencia matemática. Estos aspectos son,

a su vez, conceptos transversales del currículum de la ENR que van en consonancia con los planteamientos del BM (2017) y buscan desarrollar las competencias globales en función del empleo, además del espíritu empresarial.

Al investigar a los profesores, descubrimos que la mayoría de ellos desconocían este objetivo formativo de las competencias, lo que hace que su labor educativa pierda sentido y genere una sensación de descontrol y de pérdida de rumbo en el proceso educativo.

“No conozco las competencias que el estudiante debe desarrollar” (Director de escuela de Nariño, 2016).

Creemos que es necesario evaluar la existencia de los organismos de supervisión y control sobre la labor educativa en general, para conocer y confirmar la realidad vivida en las escuelas.

En este momento nos cuestionamos si podemos confiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los directores de la escuela desconocen los propósitos educativos y los estándares de evaluación y seguimiento. Nos preguntamos si esta realidad es el resultado de una falta de supervisión y control por parte del estado.

La verdad es que parece que hemos separado la política nacional de educación de las realidades locales. Al descuidar, tal como lo plantearon Faure et al., (1972) que la educación es una acción que se debe a la soberanía nacional, hemos condicionado el currículum a las demandas neoliberales.

Asimismo, hemos reflexionado sobre lo crucial que es considerar a los docentes como impulsores de la ENR, y que necesitan poseer las

cualidades, capacidades y competencias específicas para llevar a cabo de manera eficaz su práctica pedagógica.

No obstante, no hemos tenido en cuenta que, para que este punto progrese, tanto desde la administración local como desde la nacional, se debe comunicar de manera clara y concisa los objetivos de la enseñanza. De esta forma, se respaldará el diseño junto con la supervisión de los PEI, de manera que exista una concordancia entre las exigencias educativas, las evaluaciones y las realidades locales.

Por lo tanto, consideramos fundamental, aunque no suficiente, que la comunidad educativa esté debidamente informada acerca de las competencias que se enseñarán, así como de la forma en que se evaluarán. En consecuencia, es preciso responsabilizar al MEN a través de la SED para que realicen de manera continua capacitaciones a los docentes junto con los directivos. Esta capacitación puede proporcionar una evaluación de los procesos que estén dirigidos al logro de los objetivos educativos, y que además cuenten con sistemas de información sólidos y adecuados, para ofrecer un servicio educativo en condiciones eficientes, con transparencia y equidad.

Para investigar la práctica de la ENR y su conexión con la elaboración de un PEI coherente, creamos grupos focales con los docentes y los directores de las escuelas. La mayoría de los encuestados admitieron que, en la reunión de planeación anual, se ha tratado de incorporar las competencias de la ENR al PEI.

“Sí se tiene elaborado un plan de aula y los criterios que se tienen en cuenta son los objetivos, la evaluación, los recursos y los contenidos”. (Director de escuela de Putumayo, 2017).

Reconocemos que la planificación educativa será resultado de las intersubjetividades de aquellas personas que la lleven a cabo. En este discurso, el director de la escuela no menciona nada que requiera un cambio en la forma en que planeamos nuestras clases, lo que nos lleva a pensar que, al igual que en el método de enseñanza tradicional, seguimos planeando unos objetivos, unos recursos, unos contenidos y unas evaluaciones de la misma forma que hace décadas.

Por esta razón, se explica que al implementar la ENR se siguen utilizando las antiguas prácticas de planeación docente, por lo tanto, nos preguntamos ¿dónde está lo novedoso? La conclusión a la que llegamos es que existen un gran número de escuelas rurales que aseguran tener la ENR, pero que en realidad no han modificado su planificación educativa, lo cual produce un fallo en la adaptación de la ENR.

Asimismo, durante las entrevistas también se hizo patente la necesidad de que la ENR se practique de manera continua desde la educación primaria hasta la educación secundaria y en los estudios superiores.

Todos los entrevistados reconocieron que el plan educativo nacional no contempla una continuación de la ENR para la educación secundaria, por lo que los estudiantes que terminan su educación primaria con la ENR, al ingresar a la educación secundaria, se encuentran con incongruencias entre

los métodos activos y los métodos principalmente memorísticos de la escuela tradicional.

“Nosotros miramos que nuestros estudiantes pasan del grado quinto de primaria a sexto de secundaria, pero en la secundaria no se trabaja con escuela nueva entonces nuestros niños van a tener tropiezos en el nuevo colegio”. (Docentes de Nariño, 2017).

Todo cambio o transición conlleva una serie de implicaciones para la vida tanto intelectual como emocional de las personas, los seres humanos están sujetos todo el tiempo a diferentes adaptaciones y transiciones que implican diferentes momentos de aprovechamiento, por lo que es normal sentir inseguridad o frustración, como parte natural del aprendizaje.

No obstante, al evaluar la transición del estudiante de manera positiva, los docentes podremos proporcionar las herramientas necesarias para que se adapten a los diferentes entornos educativos.

El hecho de reconocer que el cambio también está presente en el contexto educativo nos permite comprender que los estudiantes en su trayectoria escolar también experimentan diferentes transiciones, las cuales están asociadas a su desarrollo evolutivo y a la adquisición de unas competencias necesarias para adaptarse a la vida.

Se sabe que la transición de la educación primaria a la educación secundaria tiene unas características de tipo evolutivo y de ambiente escolar, que afectan directamente la forma como el estudiante se adapta e interactúa con los diferentes elementos de la vida escolar.

Según el MEN (2016), las transiciones son períodos de cambio en los que se experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, lo

cual afecta en la construcción de la identidad y en la forma en que se relacionan con los demás.

Comprender este supuesto significa entender que como docentes debemos anticipar dichos cambios y proporcionar al estudiante herramientas de afrontamiento que favorezcan tanto su flexibilidad como su adaptación a la vida académica.

En consecuencia, al formar en un aula flexible proporcionamos al estudiante el razonamiento crítico junto con el pensamiento divergente, además de desarrollar transversalmente las habilidades de trabajo en grupo (Gairín, 2015). Se espera que estos cambios en el aula tengan un impacto positivo en el rendimiento académico, y así, se pretende fomentar una cultura de aula que promueva la convivencia, la reflexión, el diálogo, el compromiso y la colaboración.

Asimismo, pensamos que, aunque este aspecto de transición no se haya reflejado en la ENR, como docentes podríamos anticipar y guiar esta transición de manera positiva. Se sabe que las transiciones educativas se refieren a esos períodos específicos y cruciales en los que los estudiantes experimentan cambios que marcan el paso de un estadio a otro.

Estos cambios, por lo general, están asociados al traspaso entre los diferentes niveles educativos, por ejemplo, un cambio de profesor que, en algunas ocasiones, también supone tener nuevos compañeros y, por ende, establecer nuevas relaciones de apoyo, o un cambio de centro educativo.

De este modo, al considerar la transición como una oportunidad de aprendizaje y adaptación, se posibilita la experimentación de nuevos entornos, apoyando desde nuestra labor con estilos de enseñanza flexibles

que permitan asumir los nuevos roles y las diferentes maneras de relacionarse.

“Es necesario establecer desde las autoridades educativas instrumentos que permitan la transición de los estudiantes de la primaria con modelo escuela nueva a la secundaria con modelo tradicional”. (Director de escuela de Putumayo, 2016).

Los cambios y las transiciones suponen una serie de consecuencias para la vida intelectual y emocional de las personas, los seres humanos estamos sometidos todo el tiempo a diferentes adaptaciones y transiciones que requieren diferentes momentos de aprendizaje, por lo que es normal sentir inseguridad o frustración, como parte natural del proceso.

En consecuencia, al planificar las transiciones educativas con nuestros estudiantes, también fomentamos la continuidad de los métodos activos, con el objetivo de lograr que la visión de una educación activa se consolide en todos los niveles escolares. De esta manera, permitiríamos una educación que sea participativa, equitativa y que contribuya a mejorar la calidad educativa rural y al desarrollo del país.

“Cuando los niños pasan a la secundaria no entienden el proceso de las clases” (Docente de Putumayo, 2018).

De acuerdo con Bejarano (2019), la clave para transformar la educación no es estandarizarla, sino más bien personalizarla, es decir, detectar los talentos individuales. De esta forma, la ENR contribuye a fomentar un entorno entre los estudiantes que motive el deseo de aprender, a través del descubrimiento de una forma natural atendiendo a las verdaderas motivaciones.

El discurso anterior nos lleva a pensar que hemos caído en palabras de Boli, et al., (1990) en una homogeneización de nuestros estudiantes o lo que en palabras de Schiefelbein (2019) se traduciría en una falta de respuesta eficiente del sistema educativo a la heterogeneidad de nuestras comunidades, lo que compromete seriamente la inclusión educativa, especialmente de los grupos más vulnerables.

No obstante, para contrarrestar este punto, insistimos en que se debe proporcionar a la comunidad educativa una formación constante que permita una conceptualización teórica en un primer momento para avanzar a la construcción de los saberes significativos.

En última instancia, cuando logramos generar significado en el aprendizaje, las competencias fluirán por sí solas debido a que se retroalimentarán de manera positiva junto con la metodología de la enseñanza y el aprendizaje.

Debido a esto, cuando el profesor menciona que los estudiantes que pasan a la educación secundaria no comprenden el proceso de las clases, está negando las ventajas de una formación activa. De esta manera, nos volvemos a topar con los imaginarios equivocados de los educadores que de cierta forma limitan el desarrollo de la ENR y dejan al estudiante en un lugar pasivo bajo el paraguas de una tabula rasa. Lo que niega la posibilidad de entender al niño como un ser pensante, capaz de adaptarse a las nuevas realidades y capaz de dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Otro aspecto crucial a tener en cuenta es la evaluación; Gairín (2015) indica que la evaluación es un proceso de mejora continua que nos brinda información acerca de cómo se están llevando a cabo los procesos, así como

también nos muestra los problemas que se han detectado para que podamos introducir los cambios pertinentes.

En consecuencia, el docente debe llevar a cabo actividades motivadoras en la aplicación de las tareas, las actividades y los instrumentos de evaluación, que reflejen la aplicación de los conocimientos y de los significados construidos colectivamente (Fuentes, et al., 2019).

Ahora bien, para el MEN (2017), la evaluación tiene como propósito determinar la eficacia con que se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, es decir, los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en su paso por la escuela, y que se puedan medir objetivamente a través de las competencias evaluadas en las pruebas Saber.

Por consiguiente, se espera que la evaluación brinde una retroalimentación a las instituciones educativas, a las entidades territoriales y al MEN, detectando las fortalezas y las debilidades, además del impacto de los procesos educativos en el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes en el país. Así, la evaluación se percibe como una herramienta de mejora que brinda datos válidos y fiables respecto a las acciones educativas (MEN, 2017).

Sin embargo, la información recopilada deja en evidencia que la evaluación se percibe como una acción descontextualizada de la realidad en la que está inmersa el aula, por lo que se necesita una coherencia entre los planteamientos de la administración local y los lineamientos nacionales. La realidad demuestra que tenemos en escena tres actores con perspectivas diferentes sobre la educación (la administración nacional, la administración local y la comunidad educativa), lo que genera controversia al momento de

identificar las necesidades de los estudiantes y dar coherencia a los criterios dispares sobre el proceso educativo.

Lo expuesto agudiza en la comunidad educativa de Nariño y de Putumayo una sensación negativa relacionada con el proceso de implementación de la ENR, que deja entrever que el modelo es una práctica aislada que poco o nada responde a un proceso educativo integral. A fin de ampliar este aspecto, presentamos los hallazgos sobre la calidad.

3.1.4.1. La Calidad.

Gálvez (2005) nos señala que al momento de evaluar los sistemas educativos se deben tener en cuenta una gran cantidad de elementos que permitan tomar decisiones para ajustar los diferentes eslabones de la cadena que no están funcionando correctamente. Esta evaluación continua de los procesos permitirá mejorar la capacidad de construir una idea de educación de calidad, que sea socialmente válida y que sirva de estímulo para cualificar las sociedades.

Según el estudio de García, et. al., (2019), se plantea la reflexión sobre la calidad, entendida como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y de recursos del Estado, en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción).

Los resultados de la educación en los años sesenta y setenta indicaron que la educación debería ser un motor de crecimiento de los países, que contribuyese al desarrollo social de las naciones y que debería satisfacer las necesidades de los grandes sectores de la sociedad. (García y Yurevna, 2017).

A continuación, las nuevas expectativas sociales requieren que el sistema educativo vaya más allá de garantizar la escolaridad universal y ofrezca a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En cuanto a eso, el MEN ha orientado acciones en todas las regiones del país desde el 2003 con el objetivo de aumentar la cobertura. Con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, se han establecido unos estándares básicos que permiten desarrollar en los niños no solo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, competencias ciudadanas.

Estas metas se establecen de acuerdo con las palabras de Lázaro (2003a), en función de las políticas educativas que se diseñan a nivel global y se llevan a cabo a nivel local, lo que conduce a una instrumentalización de la educación en beneficio de las políticas globales del mercado.

Por lo tanto, la imposición de las evaluaciones externas no está correlacionada con el desarrollo de la ENR debido a que alcanzar los estándares nacionales requiere de los recursos, el liderazgo y el conocimiento de los docentes y de las instituciones educativas, en un esfuerzo por cumplir con las metas internacionales de las evaluaciones externas.

De este modo, los estándares básicos de competencias son uno de los criterios de lo que todo estudiante debe saber y saber hacer, para alcanzar el nivel de calidad esperado en su trayectoria educativa (Hawes,

2007). De este modo, la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para determinar qué tan lejos o cerca se encuentra de alcanzar la calidad establecida con los estándares.

Basándonos en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas metas y explicitan los procesos que conducen a acercarse más a los estándares, e incluso a superarlos en un contexto de construcción y de ejercicio de la autonomía escolar (Mancipe y Camacho, 2014).

Por su parte, las entidades territoriales diseñan estrategias cuyo propósito fundamental es apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen de herramientas y de recursos que aporta el MEN (2017).

Las estrategias mencionadas consisten en desarrollar programas que respalden la formación de los directivos docentes en su gestión, así como también favorecer el uso de las TIC, y promover la divulgación de las experiencias significativas, teniendo en cuenta las necesidades específicas de las poblaciones vulnerables (Barberá-Gregori, y Suárez-Guerrero, 2021).

Arancibia (1997) señala que la evaluación de los sistemas educativos tiende, en general, a centrarse solo en los logros alcanzados por los estudiantes, pero descuida otros aspectos que son igualmente relevantes. Por esta razón, al momento de evaluar la calidad del sistema educativo debemos tener en cuenta todos los factores que intervienen en el desarrollo de la comunidad educativa.

Como se mencionó en el ámbito de la administración pública, se valora la calidad en función del rendimiento de las Pruebas Saber; de este modo, se entiende que hay calidad educativa cuando, tras la evaluación que

se realiza en conjunto con los estudiantes y el centro educativo, se alcanzan las competencias establecidas.

No obstante, esta perspectiva reducida de la calidad a menudo no está en consonancia con lo que los docentes y los directivos de las escuelas entienden por calidad y su relación con la ENR, al tiempo que, en palabras de Coombs (1971), se traduce en profundas desigualdades educativas y desequilibrios entre los costos de educación y los recursos de inversión.

Comprendemos que la evaluación del sistema educativo no se limita a evaluar el rendimiento académico, sino que también debe tener en cuenta la interrelación de sus objetivos, el conjunto de las experiencias de aprendizaje y toda la intersubjetividad que implica el proceso.

Para profundizar este aspecto, abordamos el tema de la calidad contemplando los PEI y los recursos didácticos de la ENR que influyen en el proceso educativo.

“Nosotros no nos oponemos a una estrategia que mejore la calidad educativa, sino que primero debatamos cuál es el concepto amplio de la calidad educativa”. (Docente de Nariño, 2017).

Como señala Gálvez (2005), al evaluar los sistemas educativos es necesario tener en cuenta una amplia gama de factores que permitan tomar decisiones para ajustar los diferentes eslabones de la cadena que no están funcionando correctamente en la transición pedagógica.

De esta forma, al comenzar la transición de la ENR a partir de la concepción de la educación rural, se facilita la integración del modelo a nivel comunitario, por lo que se obtendrían mejores resultados en un menor tiempo del previsto.

De este modo, si consideramos a los agentes que intervienen en el proceso educativo e integramos el cambio pedagógico, se facilitaría una optimización de recursos, lo que evitaría generar un desgaste en el profesorado y en la comunidad educativa, que ha derivado en una percepción negativa de la ENR.

“Nosotros armamos como una triangulación por un lado estaba lo que manda el ministerio de educación o sea los estándares, entonces los estándares coincidían con los estándares que había en las guías de escuela nueva, luego no había afinidad con lo que miden las pruebas saber que propone el ministerio de educación porque en las pruebas se habla de logros y no de competencias y nos dimos cuenta que la falla era de los docentes que no estaban impartiendo bien sus conocimientos porque no tenían experiencia en escuela nueva”. (Docente de Nariño, 2018).

Este sentimiento expresado por el docente deja en evidencia la diferencia de los conceptos que manejan las instituciones educativas. Por lo tanto, comprendemos que hay que rendir cuentas a tres entidades diferentes, cada una de las cuales tiene un nombre particular para cada elemento.

El resultado, como es lógico de comprender, es una profunda incertidumbre acompañada de un desconcierto general porque no se tiene idea de qué hacer, ni de cómo hacerlo. Esta situación presenta un panorama desolador del sistema educativo rural, el resultado final es que cada docente y cada directivo cumple con los plazos estipulados dentro de sus posibilidades, para evitar que cierren las escuelas, pero sin una convicción

sobre lo que se hace porque no existe una coherencia, ni unos planteamientos claros para desarrollar en clases.

En este contexto, surge la necesidad de realizar una efectiva evaluación educativa con el objetivo de determinar y, de ser posible, mejorar la calidad. Como ya se ha mencionado, comprendemos que la evaluación educativa conlleva muchos aspectos que deben considerarse, ya que se trata de procesos dinámicos que no pueden entenderse como elementos fijos en el tiempo y en el espacio.

En consecuencia, la evaluación no solo debe hacerse a través de la medición objetiva, sino que también debe incluir todos los aspectos educativos, lo que permite que se pueda flexibilizar con interpretaciones de tipo más subjetivo siempre y cuando se sepa lo que se quiere evaluar.

En la ENR la evaluación que el docente hace tiene en cuenta la observación, que consta en registrar el comportamiento del estudiante en las diferentes situaciones de su vida escolar. Los estudiantes son objeto de observación en cuanto a sus actividades, intereses y motivaciones.

Además, existen diferentes estrategias didácticas tales como el diario escolar, el libro de participación, el control del progreso, el buzón, la hoja de vida escolar. Estas herramientas han sido concebidas para simplificar el proceso de evaluación, con el objetivo de fomentar un proceso integral que se fundamenta en la observación directa, la autoevaluación y la heteroevaluación, que, cuando se aplican correctamente, pueden apoyar a los docentes en su labor cotidiana, además de brindar una evaluación global del proceso de aprendizaje.

En este punto de la investigación habíamos considerado que las escuelas que implementaron el modelo de la ENR tenían dificultades en cuanto a la formación recibida, que debería entenderse al estudiante como el centro del aprendizaje, también se planteó como necesario el dotar a los docentes con las guías de aprendizaje. Hasta ese momento pensábamos que esto sería suficiente, sin embargo, a medida que avanzamos en la investigación comprendimos que son indispensables, pero que no alcanzan porque, evidentemente, existen muchas carencias a nivel administrativo que dificultan el desarrollo de la ENR.

“No existen unos currículos que realmente obedezcan a un proyecto de nación, hay una contradicción entre la educación de un país subdesarrollado como el nuestro y un país avanzado, entonces el sistema educativo debe ponerse al nivel de las fuerzas productivas de la región y elaborar en coherencia los currículos educativos”. (Director de escuela de Nariño, 2018).

La OCDE (2013), para mejorar los resultados del aprendizaje en Colombia es necesario establecer expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo. Sin embargo, en la práctica observamos que esta contextualización educativa fracasó en la construcción de un marco nacional curricular adecuado para la educación básica y para la educación media, lo que dificulta el avance por la ruta educativa.

Según Tedesco (1995), se produce un alto grado de disociación entre las demandas del desarrollo económico y las demandas del desarrollo social. De este modo, el establecimiento de unas expectativas claras en cuanto a la

educación colaboraría a orientar los esfuerzos de tal manera que se ajusten a las metas económicas y sociales nacionales.

Asimismo, señalamos que construir una ideología sobre la educación colectiva permitirá otorgar valor a la cultura de cada sociedad, comprendiéndola como un elemento dinamizador e integrador de todos sus miembros, puesto que da cohesión y consistencia a los grupos humanos.

Monereo (2007) brinda una explicación de que cuando la cultura educativa otorga conciencia a las personas, les permite que se desarrollen y se empoderen en el ejercicio de sus derechos, lo que a su vez crea las bases para educar a las nuevas generaciones.

No obstante, considerar la iniciativa de la ENR como algo ajeno al currículum de la nación y a la concepción de la educación rural en Colombia implica pensar que esta innovación pedagógica es incompatible con la realidad del país, por lo que se percibe como una idea ajena, externa e inconexa.

En este contexto, estamos de acuerdo con Husén (1984) al percibir una resistencia al cambio que hace que las reformas se enfrenten con fuerza a las demandas institucionales y a los objetivos colectivos de la región.

En consecuencia, invitamos a examinar la educación desde la perspectiva de la calidad y la pertinencia, comprendiéndola como un factor de desarrollo que posibilita la integración de los conocimientos que se comunican y se transmiten culturalmente, lo que se espera debería reflejarse curricularmente no solo en la concepción de la educación, sino en el conjunto del PEI. De este modo, podemos iniciar procesos impulsados por

la comunidad educativa que sean trascendentes y transformen la acción educativa.

No es menos importante recalcar la calidad de los educadores, lo que entiende que la cualificación depende, entre otras cosas, del gasto en educación y los preceptos legislativos, lo que afecta de forma directa la calidad educativa, el bienestar y el futuro de nuestra educación rural. De esta manera, el presupuesto debe estar de acuerdo con las medidas distributivas para poder aliviar las diferencias existentes en el sector educativo.

Por lo tanto, al discutir un proceso formativo, no podemos ignorar su construcción en términos de calidad y pertinencia. Por ello no podemos concebir que estos dos elementos no estén integrados, ya que son inherentes al concepto de educación.

De otro lado, surge en los discursos de los docentes que, en muchas ocasiones, se ha confundido la calidad con la cobertura académica, lo que ha impedido que exista un consenso en lo que se entiende por calidad en la comunidad educativa rural.

“La estrategia es cero analfabetismos, que haya mayor escolaridad, pero con un criterio de austeridad porque no hay nombramiento de los docentes, entonces la escuela nueva es una herramienta para que el docente asuma de cero a quinto todos los estudiantes, él solo. Hoy queremos mandar un mensaje y es que la meta de cobertura ya se ha cumplido, pero no confundamos cobertura con calidad. El proyecto de escuela nueva no opera porque hoy hay que apuntar a una educación de calidad con más docentes, además de

profesores especializados para las necesidades de los estudiantes”.
(Docente de Nariño, 2018).

Colombia ocupa el séptimo lugar en el mundo en cuanto a desigualdad y el segundo en América Latina (BM, 2017). En un país que sufre diversos problemas sociales, económicos, políticos y de conflicto armado, es lógico que existan también niveles de analfabetismo, uno de los problemas sociales más comunes y grave producto de la pobreza. Por ello, como señala el docente de Nariño, lo que requerimos es una mayor inversión no solo a nivel educativo, sino también a nivel social.

Además, de acuerdo con la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del DANE (2018), la tasa de analfabetismo registrada para el año 2017 fue del 5,24 %. Añadimos que, según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, el 12,6 % de la población de la zona rural era analfabeta (Del Corral, 2014).

El ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) reveló que en 2015 en Colombia existían más de 5 millones de niñas, niños y adolescentes que no asistían a la escuela, lo que representaba un tercio de los menores de edad que habitaban en el país. De esa población, que no asistía a la escuela, el 40 % vivía en zonas rurales afectadas por el conflicto armado. Hoy en día, esta situación no ha cambiado significativamente. (Fuentes y Rodríguez, 2019).

Al analizar esto, nos planteamos las diferencias entre la cobertura y la calidad académica. Sabemos que la flexibilidad de los entornos educativos surgió para atender las necesidades educativas de la población rural dispersa, y por ello, hoy en día se ha incrementado la cobertura con el

objetivo de asegurar que todos los niños estén incluidos en el sistema educativo nacional.

Tedesco (2002) advertía que el principal desafío en aquel entonces era lograr la equidad en educación no solo con la igualdad de acceso, sino también con la calidad de los resultados del aprendizaje.

De esta forma, al aclarar las expectativas en cuanto a la educación, también estamos ayudando a que la planificación se realice de manera coherente, utilizando los recursos necesarios de acuerdo con las metas propuestas. Siempre abordamos la mejora de la calidad de la enseñanza y reconocemos que se han adoptado medidas importantes para este objetivo, como asegurar que el ingreso al cuerpo docente se base en el mérito, ampliar la cobertura educativa en las zonas rurales y flexibilizar los entornos educativos, por ejemplo, a través de la ENR.

No obstante, reconocemos que esta estrategia es necesaria, aunque no sea suficiente, por lo que debería haber un mayor esfuerzo para generar una cultura educativa proactiva, capaz de desarrollar buenas prácticas locales que impacten de manera positiva la vida de nuestras regiones rurales, a favor de la calidad.

La respuesta a la calidad académica descrita en el punto anterior nos lleva a reconocer los reducidos recursos destinados a la formación de nuestros docentes, sumados a las escasas herramientas tecnológicas con las que se desarrolla la labor educativa rural. El Decreto 1278 de junio 19 de 2002 del estatuto docente, contempla un sistema de evaluación docente con los estándares internacionales más altos, pero su implementación es

incompleta y no permite alcanzar el objetivo central para asegurar un continuo mejoramiento.

El proceso de evaluación actual se fundamenta en la evidencia aportada tanto por el docente como por el rector. Estos informes se elaboran utilizando unos formatos de evaluación muy generales, lo que impide detectar con precisión las fortalezas y debilidades de los docentes. De esta manera, es difícil mejorar a través de la retroalimentación, además de que no existe una observación participativa en clase como parte del proceso de evaluación.

“Hemos mirado que esto de la escuela nueva es seguirle la estrategia a la política del gobierno, que lo que se quiere es que no hay calidad educativa, sino más bien disminución de docentes porque un solo puede ser capaz de mirar los 5 grados y con eso lo que se va a buscar es que no mejore la calidad educativa, que no haya buen rendimiento y que sigamos atrasados.”. (Docente de Putumayo, 2018).

La trayectoria de la EN a nivel nacional e internacional ha demostrado ser un ejemplo excelente de práctica educativa. Se reconoce como valor central la capacidad de llevar a cabo el ejercicio educativo que supera la forma de la pedagogía tradicional y otorga a los estudiantes junto con la comunidad educativa la oportunidad de generar aprendizajes significativos.

De esta forma, además de fomentar un entorno flexible, puede adaptarse a las necesidades de las diferentes comunidades, sin embargo, para lograr este objetivo en la práctica de la ENR, se requiere una enseñanza personalizada que respete el ritmo de cada estudiante, lo que resulta

complejo y en algunos casos idílico de ser alcanzado, especialmente en las aulas multigrado.

La realidad que se experimenta al practicar la ENR nos permite ver que la mayoría de los docentes no están de acuerdo con la aplicación de la iniciativa, ya que la consideran poco práctica para su realidad educativa. Además de evaluarla como un atraso en el desarrollo profesional, la consideran como una excesiva carga de trabajo, que poco aporta en el momento de tener una educación de calidad.

Como consecuencia de todo ello, los profesores asocian la ENR con los recortes presupuestarios, con la escasez de contenidos curriculares y con una deterioración de la calidad educativa en el ámbito rural, lo que genera más confusión entre las instituciones y los docentes que la aplican.

“En EN solo se prepara en la parte metodológica pensando que con ello se va a mejorar la calidad educativa pero desafortunadamente se está descuidando la formación en las áreas disciplinarias, entonces digamos en relación a contenidos y metodologías hay que preponderar los contenidos y que los maestros se formen en un área específica no que sean maestros orquestas”. (Director de escuela de Nariño, 2018).

Lo anterior se añade a la creencia de que las guías de aprendizaje no desarrollan un gran contenido, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes no salen “bien preparados” ni con todos los conocimientos necesarios para progresar en la siguiente etapa académica, reforzando la idea de que en la ENR se enseña poco y con baja calidad.

Nosotros defendemos el rol del docente rural en la educación nacional porque creemos que es fundamental para el desarrollo de la

pedagogía y entendemos que se le debe proporcionar las herramientas necesarias para que pueda afrontar con flexibilidad las diversas situaciones que se le puedan presentar tanto dentro como fuera del aula.

De igual forma, reconocemos que su principal función es el desarrollo integral desde lo cognitivo, lo afectivo y lo social de sus estudiantes, por ende, debe ser un mediador del proceso de aprendizaje y un facilitador de las relaciones activas no solo entre los estudiantes, sino también con los padres de familia y el resto de la comunidad.

“Cuando yo llegue a la escuela había unas guías viejitas después llegaron otras, pero al final es lo mismo, un juego del gobierno, un análisis que hacíamos en mi escuela, respecto a la educación que es qué escuela nueva no nos permite mejorar la calidad educativa y que nosotros lo que necesitamos es que se invierta más dinero en educación y en contratar más docentes, además debe haber cada profesor por cada grado”. (Docente de Nariño, 2018).

Esto se añade a la creencia de que las guías de aprendizaje no desarrollan un gran contenido, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes no salen “bien preparados” ni con todos los conocimientos necesarios para progresar en la siguiente etapa académica, reforzando la idea de que en la ENR se enseña poco y con baja calidad. En la vida escolar, se promueve la disertación entre los saberes regionales y los académicos, para que los estudiantes aprendan de su vida real, adaptando sus esquemas de aprendizaje y profundizando en el conocimiento de su propia cultura (Beneyto, 2016).

En consecuencia, se puede sostener que en la ENR se promueven los principios fundamentales a favor de un aprendizaje significativo, pero que estas directrices deben estar sujetas a una revisión continua para asegurar su idoneidad y un desarrollo óptimo.

De esta forma, cuando disponemos de profesores preparados en el conocimiento y en el desarrollo de las pedagogías activas, reforzamos los conceptos impartidos en el aula, y en el caso de no ser suficientes se plantearían cambios para enriquecer los contenidos en la acción curricular.

No es menos importante tener en cuenta que el presupuesto nacional y regional para el gasto en educación es bajo en comparación con las necesidades descritas, además de una amplia disparidad en la distribución de recursos, lo que genera desigualdad de oportunidades. Se debe añadir que es necesario mejorar la calidad de la educación para todos, con el fin de aumentar significativamente la formación, reducir las inequidades y promover la movilidad social.

“El proyecto se debe reevaluar y proponer un modelo acorde a las necesidades educativas”. (Docente de Putumayo, 2018)

Una de las principales inversiones del gobierno nacional para el cuatrienio 2014 – 2018 fue la educación, entendida como el eje principal para lograr una paz duradera, una sociedad más equitativa y un crecimiento económico sostenible a partir de la implementación del Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE).

Esta propuesta tenía como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza, el programa fue financiado con los recursos del presupuesto nacional. Los objetivos propuestos se centraban en asegurar la formación de

los profesores, así como en proporcionar a las escuelas material educativo. También se pretendía realizar un seguimiento y una evaluación, no obstante, los resultados se han centrado en incrementar el gasto en educación, pero sin alcanzar los objetivos esperados.

Al hablar de un modelo curricular adecuado a las necesidades regionales, nos referimos a que la planificación educativa sigue siendo considerada como una acción incipiente, poco práctica e inconexa con la realidad educativa. Solicitamos a los agentes políticos que se reúnan con las comunidades educativas para presentar y discutir los lineamientos curriculares que se desarrollarán en el aula, con el objetivo de evitar mantener un modelo educativo descontextualizado y poco útil en las comunidades rurales.

“No hay en la secretaría el personal suficiente y ese es un problema de gobiernos cada cuatro años se cambia el personal y eso da lugar a problemas administrativos”. (Docente de Putumayo, 2018).

Esta situación conduce a una pérdida de credibilidad y de confianza en las instituciones que lideran las administraciones públicas, lo que revela una mala gestión, añadida a la corrupción que existe en nuestro país.

Comprendemos cómo esta realidad tiene un efecto negativo en la asignación de recursos económicos, la contratación y la estabilización del personal docente, lo que tiene un impacto en la continuidad de los procesos educativos. Además, lo anterior pone de manifiesto las deficiencias que existen a nivel administrativo y que tienen un efecto negativo en el desarrollo de la ENR en las regiones analizadas.

Si a lo anterior le sumamos que desde sus inicios la ENR se desarrolló como un ejercicio descentralizado de la política nacional, otorgando autonomía para su desarrollo a cada región y a cada escuela para que adopte sus propios principios pedagógicos según sus posibilidades e interpretaciones. Como consecuencia de lo anterior, en la mayoría de los casos se ha desviado el objetivo y en otros se ha rechazado su aplicación debido a que no hay una concordancia entre la política nacional y los agentes públicos que están a cargo del cambio pedagógico, lo cual provoca una falta de coordinación y un incumplimiento de las acciones pedagógicas.

Como dato adicional, señalaremos que el personal administrativo que trabaja en las instituciones educativas es nombrado por la SED cada cuatro años, cargos que han venido ocupando los diferentes grupos políticos, lo que deriva en una falta de continuidad y de estabilización de los procesos relacionados con la acción educativa.

La mayoría de los docentes contratados son funcionarios de carrera que muchas veces no tienen una plaza asignada, lo que ocasiona que sean constantes los traslados, agravando el problema de continuidad y de estabilización de los procesos, teniendo en cuenta que el personal nuevo tiene que empezar de cero en la nueva institución donde llega. En otras oportunidades, el personal designado se asigna a otros puestos, es decir, debe cumplir con las funciones que el rector le asigne, aunque estas sean diferentes de las que fue contratado para realizar.

“En una charla con los profes de la comunidad nos dimos cuenta que no tenemos secretaría, no tenemos quien nos haga las cuentas, no tenemos contador, ni un contable jurídico”. (Docente de Putumayo, 2018).

En este contexto y para aportar más información, también es responsabilidad de los directores de las escuelas impulsar la designación y la gestión de los recursos para asegurar su correcto funcionamiento.

Aunque es comprensible que no se pueda tener todo, dado que las condiciones socioeconómicas de las regiones rurales son limitadas y el gasto público en educación es escaso, al menos, deberíamos solicitar los recursos mínimos para poder funcionar correctamente y otorgar dignidad no solo a los docentes, sino también a toda la comunidad.

“Un criterio de calidad para mí es un concepto personal sería un servicio de calidad el que permite que todos ingresen y que se mantengan en el sistema y que una vez egresen pueda digamos responder a los requerimientos de la sociedad como tal entonces frente a esto estamos mal porque al seno educativo normalmente educativo no puede ingresar toda la población en alto número de personas, en mi región existe un altísimo nivel de deserción y en mi escuela hay chicos que no se han dotado con las capacidades suficientes como para terminar con éxito la primaria”. (Docente de Putumayo, 2018).

Se entiende que el grado de competencia adquirido por el estudiante determinará su éxito social y profesional. Es la escuela uno de los lugares donde este tipo de competencias deben formarse. Hablamos de competencias académicas, motrices, afectivas, cognitivas. Por tanto, es la escuela el lugar que posibilita que el estudiante se desarrolle como un ciudadano responsable, que aporte a la sociedad en la que vive.

No obstante, cuando el docente menciona que los estudiantes no tienen las capacidades necesarias para terminar con éxito la educación

primaria, cabe cuestionarse si la educación mantiene su función transformadora, si es posible llevar a cabo los talentos personales en la labor educativa. Responder a esto requeriría evaluar si, como docentes preparados, bastaría con ser capaces de incentivar la motivación en nuestros estudiantes; o si, por el contrario, la deserción estudiantil es un fracaso del sistema educativo, de la escuela rural, del docente o del estudiante en sí mismo.

En cuanto a esto, existen numerosos estudios sobre la deserción escolar, muchos de los cuales afirman que la deserción es un fenómeno multicausal que va más allá de la cobertura. Espíndola y León (2002) nos señalan que la deserción escolar se debe a la escasa capacidad que tienen los sistemas educativos para garantizar la permanencia del estudiante en la escuela.

En Colombia, la deserción escolar ha sido objeto de estudio durante décadas, y las conclusiones se centran en comprender las características del entorno socioeducativo que afectan la permanencia escolar. De este modo, existen diversas teorías que señalan a la desmotivación por motivos académicos o por condiciones socioeconómicas como causas, tales como la distancia desde su hogar hasta la institución educativa.

Nosotros pensamos que la deserción escolar es un problema que afecta de forma directa a la calidad educativa y al libre desenvolvimiento de los estudiantes. Comprendemos que la escuela se transforma en un ámbito socializador que refuerza el pleno desarrollo; es en ella donde se produce en mayor medida la relación entre iguales. Así, el desenvolverse en un entorno infantil alejado de los problemas familiares y sociales que obstaculizan el

desarrollo, brinda un marco idóneo para que los niños crezcan sanos y felices.

Además, hemos constatado de manera informal que en las zonas de estudio la deserción escolar en los entornos rurales se produce en condiciones de desplazamiento, de trabajo infantil y de pobreza del capital social en el que se desarrollan.

No obstante, el hecho de considerar la deserción escolar como una realidad inherente al proceso educativo puede llevarnos al error de aceptarla sin buscar mecanismos de compensación, lo que derivaría en una mala praxis, ya que se estaría negando uno de los derechos fundamentales del niño. Asimismo, esto nos puede llevar a asumir una actitud pasiva de aceptación y resignación.

En consecuencia, invitamos a reflexionar sobre el fenómeno de la deserción escolar como una realidad sobre la cual podemos actuar. Dado lo anterior, esta es una asignatura pendiente que debe ser valorada por la comunidad educativa y el Estado en general, con el objetivo de ofrecer alternativas que favorezcan la retención escolar, ya sea mediante programas sociales o educativos como el caso de la ENR.

Asimismo, sabemos que el papel de los docentes es fundamental en la prevención de la deserción, ya que son ellos quienes mantienen el contacto permanente con los estudiantes, y de la labor que desarrollan se incentivarán en mayor o menor grado los aspectos motivantes en la educación. ¿Qué herramientas puede ofrecer el docente para disminuir la tasa de abandono escolar?, la respuesta, como se ha mencionado, pasa por la relevancia de la acción educativa.

Según Murillo y Hernández-Castilla (2014), la relevancia existe cuando hay una conexión entre dos o más cosas y se puede considerar que la escuela es relevante para la vida de los estudiantes en la medida en que se conecta con las actividades que integran las partes de su vida.

De esta manera, para aumentar dicha percepción sobre la importancia en la educación se debe prestar atención a la opinión que tiene el estudiante acerca de los temas que se le enseñan en la escuela, para correlacionarlos con sus necesidades e intereses.

Asimismo, se afirma que cualquier objeto, acción o expresión que está relacionado fácilmente con otros pensamientos, objetos y acontecimientos tiene significatividad, por lo que en el caso de la educación debería atenderse dicha significatividad, con el fin de favorecer que el estudiante se sienta motivado para contribuir a reducir la probabilidad de que abandone las aulas (Calvo, 2016).

Los objetos, expresiones y acontecimientos pueden ser muy significativos para unos individuos y para otros no. En este contexto, Mancipe y Camacho (2014) señalan que la significancia tiene un papel determinante en la relevancia del material educativo; es más probable que los estudiantes que se enfrenten a palabras, ideas, problemas y no puedan relacionarlos con sus propias vidas, crean que la nueva información carece de sentido.

También se debe tener en cuenta que, al momento de evaluar la significancia del contenido educativo, los profesores deben asegurarse de que cuentan con la autonomía para incluir en el currículum actividades que les permitan establecer un puente entre lo académico y lo no académico.

Se debe añadir en el tema de currículum el contexto en el que tiene lugar la educación, de esta forma el docente debe tomar en cuenta las condiciones de la vida social y familiar de los estudiantes, además de las actividades extraescolares que puedan estar relacionadas con la educación. El docente puede considerarse como un diseñador de espacios en un adecuado contexto educativo, haciéndolos más afectivos, esclareciendo la relevancia de la información comunicada recibida e interpretada en la escuela.

Asimismo, la distribución de los contenidos debe evaluarse en términos de su utilidad actual, por lo que los docentes deben reflexionar sobre la distribución de los contenidos educativos como un factor dinámico susceptible de cambio. Se trata de un desafío que requiere un esfuerzo constante para ajustar las actividades educativas a los conocimientos de los estudiantes, de manera que el contenido de lo que se enseña en el aula esté relacionado con las experiencias previas del estudiante.

De acuerdo con Carbonero et al., (2014), el tener en cuenta la vida del estudiante puede permitir a los docentes superar la clase tradicional y apoyar la creación de un ambiente de aula activo.

Además, estamos de acuerdo con Corbella, et al., (2009) quienes proponen ir más allá de lo mencionado y generar un compromiso por parte del estudiante con las reglas y las normas institucionales, lo cual tiene implicaciones para el aprendizaje tanto cognitivo como social. Hernández (2008) también subraya el papel de los miembros de la comunidad desde su cooperación y compromiso.

En consecuencia, es preciso tener en cuenta también la interacción entre los estudiantes y los miembros de la comunidad para favorecer las experiencias educativas, así como para colaborar en el ejercicio de unas buenas relaciones entre ambos, lo que supone un gran valor social y educativo.

“El sistema educativo todavía no desarrolla todas las estrategias como para que el estudiante pueda desempeñarse con un sistema poco autónomo ya que no se forma en el pensamiento tecnológico, ni en la solución de problemas o en conocimiento técnico”. (Docente de Nariño, 2017).

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, es necesario asegurarse de que se cumplan unos mínimos en la acción educativa, que incluyen tener una legislación adecuada a las necesidades contextuales y que sea consensuada con la comunidad educativa. Asimismo, se requiere invertir en la capacitación docente para que puedan desempeñarse de una manera óptima y así evitar el ejercicio de prácticas inadecuadas que no logran generar procesos cognitivos superiores en los estudiantes.

El docente debe tener una visión integral para formar en sus estudiantes las habilidades, las destrezas, además de actitudes para promover la creatividad, la innovación, con valores que le permitan decidir de manera consciente cómo transformar el mundo.

De acuerdo con Pérez-Esclarín (2004), “La propuesta formativa debe orientarse a lograr educadores que sean capaces de reflexionar sobre el país, sobre la educación, sobre la escuela y pensarse a sí mismos como personas, como ciudadanos y como educadores” (p.12).

“El problema de la calidad educativa es dejar en manos de un solo docente muchos grados con una sobrecarga laboral y con una capacidad laboral disminuida no porque ellos sean incapaces, sino porque no pueden asumir tanto volumen de estudiantes en una etapa tan crucial como es la primera y segunda infancia de los muchachos”. (Director de escuela de Nariño, 2017).

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la gestión de las diversas dimensiones curriculares, ya que se convierten en agentes y gestores de la escuela; por lo tanto, su percepción es clave para comprender y desarrollar los modelos flexibles en las instituciones educativas rurales.

Desde esta perspectiva, el pensar en el desarrollo de las habilidades proactivas es una consecuencia de las competencias multigrado, por lo que el conocimiento que tenga el docente acerca de las pedagogías que quiere desarrollar, facilitará el promover el deseo de aprender.

Corresponderá al docente entonces diversificar las acciones pedagógicas para trabajar con edades diferentes en un mismo grupo, con el objetivo de movilizar los saberes en relación con el contexto; además deberá atender las inquietudes de los estudiantes, así como fomentar las acciones de evaluación que permitan progresar en los aprendizajes.

Por lo tanto, opinamos que para conseguir una buena gestión en las instituciones educativas se debe elaborar un proyecto educativo adecuado al contexto. Lo que requiere un trabajo en equipo coordinando las áreas de gestión, planificación, comprobación de los procesos, haciendo un seguimiento constante, el cual guiará hacia un plan de mejora efectivo,

además debe involucrar en las decisiones a las autoridades políticas y administrativas junto con la comunidad educativa.

En resumen, hemos descrito cómo la calidad educativa en la ENR presenta inconsistencias entre la normativa nacional y el desarrollo del modelo rural. Los objetivos y lineamientos curriculares generales para todas las escuelas se establecen en la SED. En este caso particular, los planes para su desarrollo no han resultado ser suficientes. Esta circunstancia ha suscitado una disputa porque al aplicar los principios no hay una concordancia entre las leyes generales y los principios de la ENR.

Del mismo modo, señalamos en cuanto a la autonomía institucional que a nivel nacional se promulga la ansiada autonomía, pero que en la realidad podemos ver cómo el grado de autonomía curricular es limitado, porque es la norma la que determina cuáles son los resultados del aprendizaje, los criterios de evaluación y lo que se enseña. Asimismo, la normativa establece los espacios y materiales mínimos necesarios para su desarrollo.

En consecuencia, la autonomía se limita a la planificación de clases, de modo que el docente cuenta con libertad de cátedra para elaborar la programación de aula. En este caso, el docente organiza los materiales, la temporización y propone las actividades para el desarrollo de los contenidos. Sin embargo, a diferencia de todos los aspectos que se encuentran dentro de la autonomía, vemos que se limita en cuanto a la elección de los contenidos impartidos, los cuales responden a las evaluaciones externas desarrolladas con el estudiante.

A continuación, se presentarán los materiales que se han considerado para el desarrollo de la ENR. Así, se analizan los recursos para el aprendizaje, tales como el buzón de sugerencias, el compromiso, el correo de la amistad, el autocontrol de asistencia y las guías de contenido.

3.1.4.2. Los Materiales Didácticos.

Se presentará la información recopilada sobre el uso de los materiales, es preciso aclarar que las escuelas no disponen de todos los materiales y que en cada lugar se desarrollan en función de la formación recibida con anterioridad.

3.1.4.2.1. El Mobiliario.

Como se ha mencionado anteriormente, el 100 % de los entrevistados ha indicado que en su escuela no disponen del mobiliario necesario para desarrollar sus clases. Estos relatos se han verificado a través de las visitas en las poblaciones de Nariño y de Putumayo, en las que faltaban las sillas, las mesas de estudio, las guías de EN y en el peor de los casos faltaba el suministro eléctrico y de agua.

“Colombia tiene una crisis presupuestal en educación y eso se nota en la asignación de recursos para garantizar en primer lugar una planta física en el área rural donde impartir las clases. Sí se hace un balance general la educación rural está muy descuidada, no hay infraestructura, ni formación docente. Yo digo ¿por qué los niños del campo no tienen derecho también a tener material didáctico porque los de la ciudad tienen más ventajas en la escuela, en el barrio y en las familias?”. (Docente de Nariño, 2018).

Este docente expone el contraste de una misma realidad educativa que él mismo experimentó en dos escenarios diferentes: el mundo urbano y el espacio rural. Esto lleva a entender que en las zonas rurales se sufren mayores dificultades económicas, sociales, de infraestructura, de trabajo infantil, etc. No se pueden ignorar estas realidades sociales al momento de analizar la educación rural, porque marcan un sendero difícil y con muchas carencias.

En cuanto a eso, el MEN para aliviar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa, en las zonas rurales, y reducir la brecha existente entre la educación rural y la educación urbana, facilitó la implementación de las estrategias pedagógicas flexibles. De esta forma, la EN se planteó como objetivo fomentar el acceso educativo a fin de mejorar la cobertura educativa.

No obstante, toda estrategia queda corta en favor de enriquecer los espacios educativos, por lo que se hace necesario dar visibilidad a las regiones rurales, para aumentar el apoyo nacional e internacional con presupuestos que permitan, como mínimo, dotar de las condiciones necesarias para una vida digna.

El enfoque en la educación rural permitirá fortalecer el capital humano, esencial para el progreso regional. Lo cual, a su vez, brindará oportunidades de formación no solo en la educación básica, sino también en la educación avanzada de carácter técnica y tecnológica (Barberá-Gregori, y Suárez-Guerrero, 2021). Todo esto con personal debidamente capacitado y con los insumos necesarios, como ordenadores y una mejor cobertura de

internet, para reducir las grandes brechas de desigualdad social en nuestras regiones de estudio.

“En Barbacoas tenemos maestros que dictan las clases en canoas, existen situaciones en las que falta financiación para cubrir las necesidades básicas y entonces si hablar de educación con calidad”. (SED, de Nariño, 2018).

Tomamos como ejemplo el discurso recogido por la SED de Nariño, lo que nos lleva a pensar que esta realidad es conocida por las administraciones locales. Entonces, ¿por qué no se han movilizad los recursos para apoyar la labor educativa en nuestras regiones? ¿Nos hemos acostumbrado a una pobreza social extrema en la que normalizamos que los docentes desarrollen sus clases en cualquier lugar o espacio, sin dignificar la formación educativa? ¿Hemos caído en una desesperanza aprendida, después de varios intentos fallidos por solicitar presupuesto para la educación, de tal forma que ya no hacemos nada?

Algunas instituciones educativas revelaron problemas de infraestructura, carencia de mobiliario, de bibliotecas, de material didáctico. En las zonas de estudio se ha constatado la falta de suministros y de adecuación de los insumos básicos para la supervivencia.

En algunas zonas no hay suministro de agua potable, carecen de acueductos, lo que obliga a la población a consumir agua de lluvia o ríos, sin tratamiento previo, lo que pone en peligro su salud. No obstante, muchos jóvenes consideran como único espacio de ocio el único bar del pueblo donde juegan billar y consumen alcohol, sin que las escuelas cuenten con

restaurante o las regiones tengan espacios deportivos para el sano esparcimiento.

“Los pupitres no eran adecuados porque a los chiquitos se les caían todas las cosas”. (Docente de Nariño, 2016).

Las situaciones de pobreza socioeconómica de las regiones requieren que el docente se concentre en las necesidades prioritarias de supervivencia. En estos casos la pedagogía impartida es una necesidad posterior que después se valorará, más cuando ni siquiera, como dice el docente, no cuentan con las mesas y sillas para sentar a los estudiantes, para que tengan un lugar confortable donde recibir su clase.

“Nos tocaba hacer un experimento con lupa, pero el colegio no tenía ni tampoco había dinero para comprar pintura entonces decidimos seguir con el método tradicional”. (Docente de Nariño, 2016).

En el desarrollo de las guías en el apartado de actividades se describen los recursos necesarios para su desarrollo, en el caso anterior, se solicitaba una lupa para enseñar a los estudiantes a que vean cosas pequeñas o detalles, que no se pueden ver a simple vista, para la asignatura de ciencias naturales y educación ambiental. Se planteó esta actividad para fomentar la competencia científica en el estudiante y se solicitó al docente que aprovechara las características propias de su entorno.

No obstante, tuvo que interrumpirse el desarrollo de ENR debido a la falta de una lupa (que podría sustituirse por unos lentes, por ejemplo), lo cual nos deja en evidencia la falta de nitidez en los objetivos didácticos que permitirían al docente adaptar sus propios recursos para alcanzar la meta educativa.

“Nosotros en el colegio dijimos a los supervisores que sí nos daban el material completo con todo el mobiliario y las guías empezábamos de lo contrario seguíamos normalmente y como no nos ha llegado nada seguimos con el método tradicional”. (Docente de Nariño, 2017).

Siguiendo la misma línea de lo descrito anteriormente, vemos cómo los que deben desarrollar el modelo no se comprometen debido al cansancio provocado por la falta de coherencia y de apoyo por parte de las administraciones locales y nacionales. A nuestro juicio, este clima de insatisfacción es lo que ha impedido un adecuado desarrollo de la ENR.

Lo anterior, unido a un entorno carente de oportunidades de progreso en el que se reflejan las profundas desigualdades que sufren las zonas rurales, aumenta aún más la sensación de abandono y de falta de acción de las políticas gubernamentales. Haciendo hincapié en la necesidad de compensar las brechas, que cada vez más marcan las diferencias con las condiciones y las posibilidades de vida de las poblaciones rurales en comparación con las del casco urbano.

Esta realidad se hace evidente en los resultados del ISCE (2020), que muestran que en algunas zonas rurales del departamento de Nariño se encuentran los colegios con mejores rendimientos. No obstante, las diferencias en cuanto a la calidad y el acceso a la educación entre escuelas rurales y urbanas siguen siendo muy considerables.

El enfoque en la población rural nos permitirá comprender las condiciones de vida de esta población, así como reconocer la pobreza que sufren. A mediano y largo plazo, esto podría configurar un estigma de

segregación que llevaría a discriminar a la población rural debido a la falta de oportunidades y las desigualdades descritas.

Otro factor relevante (ISCE, 2020) es que los profesores rurales no tienen una red de contactos para intercambiar las prácticas pedagógicas y facilitar un acompañamiento pedagógico, además de carecer de suficiente material de apoyo. Según Borrero (2020) “El nivel de formación de los profesores en zonas rurales es mucho menor comparado con el de las ciudades. El porcentaje de maestros con título de bachiller, normalista o sin título es mayor que en las zonas urbanas” (p.15).

La realidad descrita ha sido uno de los principales tropiezos para la puesta en marcha de la ENR. Se ha comenzado a implementar en todas las zonas del país debido a la imposición de la legislación nacional. Sin embargo, la realidad nos muestra que, en la práctica, no se han tenido en cuenta las condiciones socioeconómicas del sector rural. Además, no se ha proporcionado la formación y el material necesarios para llevar a cabo su práctica de manera eficaz.

3.1.4.2.2. Los Rincones de Aprendizaje.

La EN propone que en el aula se generen espacios en los que los estudiantes puedan disponer de un área delimitada para desarrollar sus actividades lúdicas y sus investigaciones de acuerdo con sus preferencias. Estos espacios en la mayoría de las regiones se han creado y se consideran como un recurso positivo de la ENR.

Flórez (2010) aporta que el juego es una actividad clave para el desarrollo humano porque posibilita la relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo, por lo que generar los rincones de aprendizaje,

entendemos propicia un equilibrio estético y moral entre la interioridad y el contexto.

“Nosotros desarrollamos los rincones de aprendizaje, los estudiantes tienen su propia bibliografía que les permite a ellos mismo fortalecer las guías escolares y trabajar a su propio ritmo”. (Docente de Nariño, 2018).

Laguía y Vidal (1997) opinan que el desarrollo de las clases en rincones facilita la organización en grupos pequeños para que puedan realizar diferentes actividades simultáneamente, lo cual se podría considerar una ventaja a la hora de trabajar con estudiantes de diferentes grados. Nosotros pensamos que esta actividad pedagógica es posible que el estudiante participe activamente, además de que ayuda a construir sus propios conocimientos porque el trabajo en rincones requiere que integre las actividades de aprendizaje con sus preferencias.

Los rincones de aprendizaje, a su vez, permiten integrar la actividad lúdica con el aprendizaje, por lo que el promover la creación de estos espacios favorece el aprendizaje por descubrimiento. Bustos (2010) señala que a través de este recurso el niño tiene la posibilidad de moverse libremente por la clase, por lo que es necesario crear un entorno agradable para que el estudiante pueda disfrutar de esta herramienta didáctica.

Además, el espacio debe ser dinámico y funcional para que se pueda adaptar a las diferentes rutinas y momentos del día, como zonas de trabajo colectivo y zonas específicas para trabajar en rincones fijos.

Se entiende que los rincones de aprendizaje son una propuesta formativa globalizadora, en la que se produce una actividad educativa

centrada en los intereses del estudiante, lo que fomenta la motivación hacia aquello que le interesa, en consonancia con el principio de actividad desarrollado en el marco teórico de esta investigación.

Asimismo, se fomenta el principio de individualización debido a que pone de manifiesto las necesidades educativas, lo que favorece que el niño construya de forma activa su conocimiento, aprenda jugando, con todas las connotaciones positivas que el juego en el aula tiene implícitas.

3.1.4.2.3. El Cuaderno Viajero.

Se trata de un libro que sirve como medio de intercambio de información entre la escuela, los padres de familia y los estudiantes. En el cuaderno de actividades se registran las tareas realizadas en clase, así como las inquietudes que puedan tener los padres de familia y sus hijos en relación con la escuela y el docente. Comprendemos que esta herramienta es relevante porque nos facilita mantener una comunicación asertiva con los padres, al tiempo que les permite ser agentes activos en el proceso educativo.

La mayoría de los docentes entrevistados trabajan con el cuaderno viajero y lo perciben como una herramienta positiva, a pesar de reconocer que en la mayoría de los casos la participación de los padres de familia es escasa.

Teniendo en cuenta que el objetivo esencial es mejorar la relación entre la familia y la escuela, el papel del estudiante es importante, ya que será quien motive las experiencias de lectura en su hogar, lo cual les otorga a los padres de familia un rol activo en la educación y, al mismo tiempo, se desarrollan habilidades comunicativas.

También hallamos un número reducido de profesores que mencionaron que aún no lo han implementado, pero que lo comprenden como algo positivo para los estudiantes.

“Nos falta manejar el cuaderno viajero que es una herramienta muy importante porque permite conectar al niño con el padre de familia, así se obliga a los padres de familias quieran o no quieran a que por lo menos conozcan lo que se imparte en la escuela”. (Docente de Nariño, 2016).

Muchas de las familias de nuestros estudiantes proceden de entornos en los que se considera que la educación es ajena a ellos y, por ende, no participan en ella. Por ello, es importante que se establezcan mecanismos de comunicación que permitan trasladar las inquietudes, así como las sugerencias para fomentar la implicación de los padres en la educación.

Asimismo, es esencial que el educador conozca el propósito final de esta táctica, de lo contrario reducimos su acción a una orden de obligado cumplimiento que se transforma más en una imposición, que en una herramienta que simplifique la tríada docente, estudiante y padres de familia.

3.1.4.2.4. Las Actividades de Clase.

La ENR dispone de diversas actividades que se pretenden desarrollar en el aula; en las entrevistas se evidenciaron algunas de ellas y cómo ha sido su aplicación.

“En clases manejamos el correo de la amistad, los compromisos, el autocontrol, por ejemplo, el autocontrol ayuda a manejar mucho la honestidad del niño porque el niño marca el día en que va a clases. En el buzón de sugerencias hay muchos niños que se guardan cosas que les pasan en el hogar o con el profesor y a veces por temor ellos no se expresan, pero en el buzón lo pueden escribir”. (Docente de Nariño, 2016).

El buzón de sugerencias es una caja que se utiliza para fomentar la creatividad de los estudiantes. Se trata de un texto en el que se pueden hacer recomendaciones sobre temas de la cotidianidad, además de plantear inquietudes sobre la clase (Colbert, 2017). Esta herramienta, junto con el cuaderno de viaje, está diseñada para facilitar la comunicación entre los estudiantes y el profesor.

“Yo he tenido problemas en el correo de la amistad porque le hicieron llegar el sobrecito a la niña que más aprecio y quedaron excluidos los otros”. (Docente de Nariño, 2016).

El correo de la amistad es una de las estrategias pedagógicas de la EN que sirve para fortalecer las relaciones sociales, el respeto por la privacidad, la práctica de la lectura, la escritura y se aprenden normas de cortesía (Díaz y Gutiérrez, 2019). Se trata de un ejercicio práctico para que los estudiantes puedan practicar la redacción y la expresión artística a través de la escritura. Esta actividad produce expectativas positivas al recibir los mensajes de sus compañeros de clase, así como también fomenta las competencias sociales.

Lo dicho anteriormente nos lleva a reflexionar sobre lo importante que es que el docente tenga conocimiento sobre el objetivo final de las

actividades propuestas, para así poder brindar una retroalimentación positiva de los procesos desarrollados en el aula y apoyar las necesidades que manifiestan los estudiantes.

3.1.4.2.5. Las Guías.

En el presente documento se analizan las guías para la educación primaria elaboradas en 2010; desde entonces, existen cuatro guías por cada año lectivo: una para ciencias naturales, otra para ciencias sociales, una tercera para lenguaje y la cuarta para matemáticas. Estas guías están diseñadas para el logro de las competencias de los estudiantes que se evalúan a través de las evaluaciones externas. Cada guía especifica los pasos a seguir tanto por el docente como por el estudiante para alcanzar los objetivos propuestos.

Según los aportes del MEN (2000), los principios pedagógicos que se deben tener en cuenta son, en primer lugar, la experiencia natural del estudiante, entendiendo que cada uno tiene una experiencia vital que, como señalan Fuentes y Rodríguez (2019), debe ser tomada en cuenta como punto de partida para enriquecerla, compartirla y autoproyectarla de manera inteligente.

El principio siguiente es la actividad, que requiere que los niños piensen sobre lo que están haciendo, movilicen sus conceptos y reflexionen sobre cada uno de los contenidos de la clase. El tercero tiene que ver con el diseño del entorno que rodea la clase, el cual debe enriquecerse y diseñarse de acuerdo con las necesidades del estudiante.

El cuarto se refiere a la individualización, comprendiendo que el aprendizaje se produce en el interior de cada sujeto. El quinto es el

desarrollo progresivo y diferenciado de la actividad educativa. El sexto es el antiautoritarismo y el gobierno. El séptimo es la actividad grupal. El octavo se refiere al afecto, seguido del noveno, que tiene que ver con el buen maestro, y el décimo, que está relacionado con la adaptabilidad de la EN al PEI.

De lo anterior se deduce que, en teoría, las guías se ajustan a los requisitos globales y están de acuerdo con las exigencias del BM (2017). Además, los estándares de competencia se complementan de acuerdo con los lineamientos curriculares nacionales. De este modo, las guías brindan al docente herramientas para simplificar la obtención de los conocimientos, lo que nos muestra que en la teoría se fomenta la importancia del entorno social en el que se despliega el estudiante y el rol de las interacciones sociales.

No obstante, como se aprecia en los discursos siguientes, las guías de los docentes en su mayoría no están contextualizadas a la región en la que se desarrollan, lo que dificulta el ejercicio de la ENR. De esta forma, la mayoría de los docentes expresaron que existen deficiencias en su comprensión, implementación y que además están inconformes con los contenidos que se proponen para desarrollar.

“Las guías son complicadas, en las guías de matemáticas los niños tienen que aprender bien las cuatro operaciones fundamentales, pero no operando solo con envases también les ponen situaciones problémicas y yo tuve que pedirle el favor a un amigo que es matemático para que me explique los problemas porque ni yo los entendía y eso era un proceso

larguísimo, entonces hay temas que son muy complejos”. (Docente de Nariño, 2016).

El discurso anterior pone de manifiesto cómo en la práctica diaria las guías pueden convertirse en un obstáculo que puede dar lugar a una mala praxis, junto con la falta de credibilidad en la puesta en marcha de la ENR.

El docente menciona que, en actividades prácticas como el uso de envases, se presenta una dificultad. Se esperaría que esto se pudiera comprender como una actividad preliminar que facilitará posteriormente la transferencia de lo aprendido a situaciones problemáticas, pero se entiende como algo poco útil e ineficiente para el aprendizaje.

Lo que es peor, pensar que los problemas presentados son tan complejos, que ni siquiera el docente los entiende, podría aumentar la sensación de incertidumbre, lo que haría que se abandonara el ejercicio de la ENR y se mantuvieran las viejas prácticas de enseñanza.

“En el seguimiento, los docentes aportan en relación al desarrollo de las guías que es necesario tener en cuenta la música por el folclor de la región pacífica”. (Docente de Nariño, 2012).

Una de las ventajas pedagógicas de las guías es que se basan en la realidad del contexto, por lo que el docente conocedor de la idiosincrasia regional podrá aportar en el ejercicio de las prácticas musicales.

Por tanto, como se ha mencionado, debe quedar claro desde la capacitación recibida que el docente puede adaptar algunas actividades para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, en este sentido, se le otorga cierta autonomía, claramente condicionada por los lineamientos curriculares y el desarrollo de las competencias.

De esta forma, el discurso anterior tendría relevancia debido a que el docente, partiendo de las necesidades del entorno, aprovecharía los recursos de los que dispone, bajo el principio del diseño del medioambiente.

“En un principio cuando se instauró en este municipio la escuela nueva llegaron las guías de la costa atlántica entonces nosotros protestamos fuimos a Pasto a la secretaria y lo manifestamos en una reunión. Lo que nos dijeron los supervisores y directores de núcleo es que teníamos que adaptarlas entonces nos tocó cambiar desde los cuentos y construir varios instrumentos además de reemplazar las guías por unas que nosotros hicimos. Por ejemplo, en las guías de la costa tocaba hablarles de la mata de coco, las palmeras y los animales de la babilla, pero en Nariño no hay ni coco, ni palmeras, ni existe la babilla. Así que, nos dimos cuenta que el trasfondo de esa metodología es el de siempre ahorrar costos y profesores”. (Docente de Nariño, 2017).

Las guías son documentos que ayudan a concentrar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, de acuerdo con sus ritmos (Colbert, 2017). Además, permiten que el docente mejore sus prácticas pedagógicas y cualifique su labor, liberándolo de tener que dar instrucciones rutinarias, permitiéndose recuperar su rol de conductor de la clase.

Al señalar que se pretende fomentar la investigación para que los niños muestren interés por conocer su entorno y analicen su medioambiente, también reconocemos que el docente es el principal investigador que facilita la adaptación de las guías, al mismo tiempo que es el primer participante que se motiva por su ejecución (Díaz y Gutiérrez, 2019).

En consecuencia, siguiendo el principio del buen maestro, la principal tarea del docente sería la de facilitar el desarrollo integral en las esferas cognitiva, afectivas y sociales. Por ende, el docente debe estar capacitado para asumir de manera flexible las diversas situaciones que puedan surgir en el aula.

Así, comprendemos con lo dicho anteriormente que, en un primer momento, el profesor intenta adecuarlas, pero fracasan las estrategias, porque al final no se tiene en cuenta el carácter pedagógico de las mismas. Esto se debe a la idea negativa que se tiene de su aplicación, a los recortes presupuestarios y a la carga excesiva de trabajo que representa.

“Por ejemplo en el grado quinto uno ya es consciente que el niño ya va a bachillerato y necesita llevar por ejemplo inglés, informática, pero en la escuela nueva no hay nada que oriente estos temas, por ejemplo, de inglés no viene nada”. (Docente de Nariño, 2018).

Esta es una realidad constatada in situ que limita el desarrollo educativo de la educación rural, lo que aumenta la sensación de abandono y de olvido en el que han caído nuestras regiones.

La educación rural requiere de forma urgente reformas acordes a su sentir regional, sin embargo, la lógica de la política nacional lo que busca es obtener resultados en función de las evaluaciones externas, todo esto sin brindar las herramientas necesarias para desarrollarlas, el resultado ya lo conocemos, nuestros estudiantes no alcanzan el nivel mínimo evaluado en las competencias.

“Solamente se tiene en mente las cuatro áreas básicas, pero también existe el inglés, o la tecnología, entonces en la escuela nueva se descuidan estos contenidos”. (Docente de Putumayo, 2017).

Las guías se desarrollan de acuerdo con los principios pedagógicos activos respaldados por el MEN (2000). Dichos principios buscan adaptar la escuela a las exigencias de la sociedad contemporánea. En ellas se propende por la construcción social de los conocimientos. Se resalta la importancia de los contextos para lograr los aprendizajes significativos. También dan un lugar importante a las interacciones entre los docentes y sus estudiantes.

En consecuencia, las actividades se llevan a cabo reconociendo los diferentes ritmos de aprendizaje junto con la participación del estudiante en el proceso de evaluación, lo cual otorga valor al proceso (Colbert, 2006).

No obstante, como se señaló anteriormente, los docentes que conocen las realidades regionales exigen que el modelo de la ENR cuente con las herramientas adecuadas para alcanzar los objetivos mínimos de una educación de calidad.

En este aspecto, consideramos que el desarrollo de las guías no se ha revisado con suficiente detalle, el querer estandarizar una guía para todo un país niega la diversidad cultural, de capacidades, de etnias y de género, lo que va en detrimento de la calidad y de la inclusión educativa en nuestras regiones.

“Hay muchas situaciones que vienen planteadas en las guías para la ciudad o para la costa o para lo que en mi región no existe, por ejemplo, pone la visita al río o habla de ir a visitar o transitar las calles para mirar las

señales de tránsito, pero resulta que en la vereda donde yo estoy eso no se da". (Docente de Putumayo, 2018).

En lo que respecta al MEN (2009), valoro las guías según los referentes de calidad y los estándares básicos de competencia regulados en el Decreto 1290/09. Además, redactó las directrices para el trabajo pedagógico de los docentes en el aula, a fin de simplificar que los estudiantes alcancen los estándares básicos de competencias.

Lo que se deduce es que la ENR cuenta con los medios esenciales para poner en marcha el modelo, lo que le permite ajustarlo a las particularidades del contexto (que se plasman en el PEI). De esta manera, según el principio de adaptabilidad, se comprende que el currículo de las instituciones está definido de manera específica en el PEI y que las guías son una herramienta para alcanzar los objetivos propuestos porque contienen los lineamientos curriculares en sí mismas.

Sin embargo, como se ha mencionado en el texto, la realidad nos muestra que, tal como el docente señala en su discurso, existe un error de adecuación al intentar homogeneizar las realidades culturales con las guías, lo cual, como se ha mencionado, niega las individuales y las realidades colectivas de las distintas regiones que se viven en las regiones.

Según comprendemos de acuerdo con los enfoques de Quintero y Sá (2018), no se puede suponer una propuesta única ante las variadas realidades rurales de las regiones de Nariño y de Putumayo.

Por lo expuesto, desde la Fundación de EN se diferencian las guías para la EN y otras para la escuela nueva urbana, no obstante, al momento

de la recopilación de la información para el presente trabajo tanto en Nariño como en Putumayo no se conocían dichas actualizaciones de las guías.

“Como le digo hay mucho trabajo y mucha actividad, aquí el niño entiende bien eso sí, para no más de decir que es la sumita o qué es la resta, tiene un poco de actividades que en la escuela tradicional se hubiera enseñado” (Docente de Putumayo, 2016).

Como indicó el docente anterior, es razonable suponer que el cambio de organización y de desarrollo de las clases requerirá más trabajo inicialmente, ya que enseñaría la suma y la resta con menos actividades y en menor tiempo que el método activo.

La cuestión sería entonces ¿cómo creen que aprenden mejor?, ¿qué tipo de aprendizaje se consolida mejor?, ¿cuál aprendizaje perdurará en el tiempo, el memorístico o el significativo? Al otorgar importancia a la significancia del aprendizaje, podemos decir que el método activo fomenta un conocimiento que es más relevante y duradero en el tiempo.

En consecuencia, debemos comenzar del ejercicio del docente para explicar las ventajas del método activo, permitiéndole una autonomía real con su tiempo y con la organización de sus planes de clase, para alcanzar la meta propuesta.

“Hubieron desventajas en el sentido de que las cartillas no fueron completas”. (Docente de Nariño, 2017).

Este docente, al igual que muchos otros, manifiesta que las guías son poco útiles porque no se correlacionan de forma coherente con los contextos regionales. La mayoría de los discursos que giran en torno a la puesta en marcha de la ENR se centran en la falta de suministro de las guías

de aprendizaje, lo que resulta más fácil argumentar que las cartillas o bien no se dispone de ellas, o están incompletas; sin embargo, lo que se oculta tras este discurso es la inconformidad de los docentes con el desarrollo de la metodología propuesta a nivel nacional.

“Como las guías vienen secuenciales por decir en segundo se habla de la selva en tercero y cuarto se habla también de la selva, pero más a profundidad, el problema que tenemos es que no llegamos a profundizar en los temas porque no hemos completado las guías básicas entonces vemos que los niños no avanzan”. (Docente de Putumayo, 2018).

La ENR busca atender este problema mediante un sistema de promoción flexible, lo que le permite al estudiante progresar a su propio ritmo y en función de sus intereses. De esta forma, la promoción al siguiente nivel se establecerá en función del número de objetivos que logre en cada área.

En resumen, cuando el estudiante ha alcanzado todos los objetivos, avanza al siguiente nivel en esa misma área, aunque en las otras permanezca en el escalón anterior; por esta causa, se trabaja con niveles. Cabe aclarar que las asignaturas de estudio no necesariamente pertenecen a un mismo año lectivo, de modo que el niño puede estar en el tercer curso de matemáticas y en segundo curso en las demás asignaturas (se matricula en el curso académico en el que cursa la mayoría de las asignaturas).

Para simplificar el uso del material, está organizado por cursos y asignaturas. Además, cada materia en cada curso está compuesta por varias unidades que se pueden distribuir en diversas guías con su respectivo

objetivo. Comprendemos que esta forma permite un aprendizaje flexible, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños.

No obstante, el pensar, como señala el docente, que no se produce un progreso, nos conduce tal como lo menciona Villar (1995) a analizar la eficacia educativa, lo que supone unos cambios en el conjunto de la comunidad educativa. Por consiguiente, se tiende hacia una integridad, en lugar de plantear innovaciones parciales, que dividen los elementos curriculares. De no producirse dicha integralidad, se percibe como una acción desvinculada e ineficaz, lo que aumenta la sensación de inseguridad de la comunidad educativa ante la ENR.

“Cuando un estudiante no sabe leer no puede avanzar en las guías”. (Docente de Nariño, 2017).

La ENR pretende abordar este problema mediante un sistema de promoción flexible, lo que le permitiría al estudiante avanzar a su propio ritmo y en función de sus intereses.

Teniendo en cuenta que existen diversas guías, ¿por qué el docente no presenta una guía al estudiante de acuerdo con sus motivaciones y capacidades? Se podría suponer que falta comprender que las guías están diseñadas para avanzar de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y que, para pasar a la siguiente, se deben tener los conocimientos básicos de la guía anterior, de manera que se produzca un aprendizaje secuencial.

“Yo creo que las guías deben cambiar el diseño de los temas porque algunos no son secuenciales”. (Docente de Putumayo, 2016).

Como es sabido, las guías se dividen en temas, con contenidos divididos en unidades; además, al comienzo de cada guía se enumeran los estándares, estableciendo los objetivos que se espera alcanzar por cada unidad. No obstante, el docente anterior deja al descubierto el desconocimiento sobre la estructura de las guías, lo que nos lleva a sospechar que muchas veces no se han seguido de manera adecuada.

También tenemos dudas acerca de si los contenidos de las guías son adecuados a las necesidades de los estudiantes o si el problema radica en la forma en que el docente los presenta.

Al referirnos al orden y a la secuencia de los contenidos, entendemos que están de acuerdo porque se organizan de menor a mayor complejidad, pero al hablar de los contenidos, los discursos recopilados nos muestran que se presentan de forma ajena a la realidad cultural educativa.

En consecuencia, el resultado a nuestro modo de ver es la ansiedad que se genera en la aplicación de las guías, ya que en el ejercicio práctico es cuando mayores dificultades encuentran los entrevistados.

“Hay mucho trabajo y mucha actividad aquí el niño entiende bien eso sí uno podía haber enseñado en 10 minutos la misma actividad sin gastar tanto tiempo, además hay mucha lectura eso si son bonitas “. (Docente de Nariño, 2018).

La repetición de los discursos indica que, en la práctica, muchos de los docentes no comprenden el funcionamiento de las guías. Lo que nos lleva a pensar que este recurso didáctico, en lugar de ser un apoyo a la labor multigrado, representa un aumento en las horas de trabajo, unido a una sensación de poca formación recibida y de inadecuación de la ENR.

La SED debería tener en cuenta que las guías son el eje principal de desarrollo de la ENR y cuando se manifiestan inconsistencias en su aplicación no se puede hablar de una práctica real del modelo pedagógico.

“Las guías de matemáticas son demasiado complicadas y los niños se pierden con tanta cosa”. (Docente de Putumayo, 2018).

Se espera que las guías fomenten los hábitos de investigación en todos los estudiantes, lo que puede entenderse como muchas actividades para realizar tanto por el docente como por el estudiante. El objetivo final es que se incentive el reconocimiento del contexto y se enriquezca el aprendizaje.

Lo anterior, puede interpretarse erróneamente como algo complicado o como una pérdida de tiempo. No obstante, si el docente se esfuerza por comprender las ventajas de su aplicación, esto favorecerá que los estudiantes reflexionen y discutan sobre los conceptos, de manera que puedan generar nuevos conocimientos.

Otro grupo de profesores mostró una actitud positiva con relación a la aplicación y adecuación de las guías en clase.

“En mi escuela hacemos las adaptaciones de las guías consultando Internet y eso nos ha funcionado”. (Docente de Nariño, 2017).

Al abordar el principio pedagógico del diseño del medioambiente, se entiende que el docente, de acuerdo con los planteamientos de la EN, debe reconocer el espacio que rodea a los estudiantes.

De esta manera, se consigue el diseño de entornos de aprendizaje que impacten en la estructura cognitiva y afectiva. No obstante, muchas

veces encontramos que las adaptaciones de los docentes no han resultado efectivas para apoyar al estudiante en función de la riqueza de su contexto.

“Lo bonito de las guías son las lecturas porque los invita a analizar y a reflexionar sobre problemas de la vida real, de su entorno. Yo las veo muy interesantes”. (Docente de Putumayo, 2018).

La mayoría de los relatos recopilados muestran que los docentes pueden adecuar y desarrollar mejor las guías de lectoescritura que las de matemáticas o las de ciencias naturales. Esta situación podría deberse a que en las primeras no se prevén actividades prácticas o el uso de las ciencias exactas. Por el contrario, las guías de lectoescritura se enfocan más en actividades cotidianas en las que el docente tiene más conocimiento y se siente más seguro.

“La guía permite que el estudiante se autodiscipline y el docente se convierte en un asesor para el niño. Nosotros así, podemos trabajar los ritmos de aprendizaje porque hay guías para los estudiantes que van más adelantados”. (Docente de Nariño, 2018).

Considerar bajo el principio de la individualización que el estudiante es quien aprende nos permite centrar nuestra atención en sus particularidades, en lugar de hacer una valoración promedio del grupo. En consecuencia, se espera que el docente esté atento a las inquietudes y las actitudes del estudiante, lo que da como resultado un ejercicio de buena práctica, especialmente en grupos de clase pequeños en los que se entiende que se facilita más el aprendizaje.

“Los docentes mostraron gran satisfacción con las cartillas mencionan que les permite tener una ruta clara para desarrollar las competencias de los estudiantes” (Formador de Putumayo, 2014).

Estos éxitos de aula deberían compartirse con grupos de pares, para animar a los que están implementando la ENR y contrarrestar las resistencias negativas hacia su puesta en práctica. Desafortunadamente, esta iniciativa no se ha llevado a cabo en las regiones de Nariño y Putumayo.

“Los contenidos de las cartillas son más cortos y sustanciosos, diseñados para desarrollar las competencias que los estudiantes deben saber para las pruebas saber” (Formador de Nariño, 2017).

Al comprender que la EN se ajusta a los lineamientos curriculares nacionales de acuerdo con los estándares globales de educación, podemos apreciar que las guías se elaboran teniendo en cuenta los criterios de la evaluación externa. Este docente tiene una opinión favorable ante el desarrollo de las guías porque entiende la coherencia de sus planteamientos, lo cual facilita su ejercicio en el aula. No obstante, a la vista de los informes de las pruebas Saber, también debemos reconocer que los resultados de aprendizaje no son los esperados y que están muy lejos de alcanzar la media nacional e internacional de la calidad educativa.

“La capacitación y la ejercitación en el desarrollo de las cartillas, con sus correspondientes unidades y actividades, les permitió a los docentes adecuar y manejar las temáticas teniendo en cuenta su entorno y medió geográfico, económico y sociocultural” (Formador de Putumayo, 2014).

Las diversas opiniones recabadas describen la variedad de contextos en los que se pueden aplicar, además para tener una perspectiva comprensiva debemos también ser conscientes de la trayectoria que cada docente ha desarrollado en su ejercicio profesional y de las condiciones socioeconómicas de la región.

Esto explicaría las diversas perspectivas de los docentes frente a una misma realidad, como es el caso de la utilización de las guías en la ENR. En este contexto, apreciamos la capacidad de algunos de los docentes entrevistados para ajustar las demandas educativas al panorama regional y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

“En 1975 en el sector rural era la reeducación de las cartillas de escuela nueva entonces venían del ministerio cartillas y a nivel regional tocaba readecuarlas según el contexto particular, pero esa adaptación nunca se llevó a cabo y los maestros decidieron no utilizar las cartillas”. (Director de centro de Putumayo, 2017).

Una cuestión que se ve reflejada en la gran mayoría de los discursos tiene que ver con la idea del uso de las guías como recetas médicas. Se discute la idoneidad de las guías, pero la realidad demuestra que dicha idoneidad carece de sentido porque los docentes no pueden adaptar los contenidos, ni los objetivos descritos para que sean acordes a las necesidades propias de cada escuela y de cada clase.

“Y no le puedo decir nada de las guías porque nos las tengo, nos dijeron que llegaban en febrero de este año y nada. Lo que si tengo son las viejas esas cartillas son de la costa, pero luego las han cambiado por otras”. (Docente de Nariño, 2017).

Dado que estos docentes siguen esperando las guías, es comprensible que la ENR se haya truncado debido a la falta de medios para su ejecución.

“Yo he mirado que en otros programas de otros departamentos cómo es en el Putumayo hay otras cartillas que son más llamativas para los estudiantes porque yo las tengo, tengo 2 ejemplares y las trabajo en paralelo con las de Nariño. Lo que veo es que en las de Nariño hay más actividades entonces se nos hace más extenso para trabajar en clase además que no son llamativas, hay fotografías que nos les llaman la atención y entonces el estudiante se desmotiva”. (Docente de Nariño, 2018).

Poner el foco de atención en las guías de la EN significa concentrar todos los esfuerzos posibles a nivel local y nacional para capacitar de forma adecuada a los docentes en su uso, así como asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las guías en las escuelas. No comprendemos el funcionamiento de las políticas nacionales que lideran una transformación educativa y que no proporcionan los recursos necesarios para su desarrollo.

“El gran problema es que a nosotros no nos entregaron las guías completas, ni tampoco tenemos los pupitres entonces no tenemos como hacer la escuela nueva”. (Docente de Nariño, 2016).

La realidad descrita revela un panorama carente de recursos esenciales para el desarrollo educativo rural del país, pareciendo que en la ansiada cobertura académica se han descuidado elementos fundamentales que afectan directamente la calidad del servicio educativo que ofrecen nuestras comunidades.

“Hicimos una sugerencia del profesor que nos dio la capacitación para usar las guías, pero cuando las fuimos a usar nos dimos cuenta que no tenemos el mobiliario por ejemplo nosotros tenemos sillas universitarias y escuela nueva se trabaja en mesa redonda, entonces no podemos hacer tal cual como dice escuela nueva”. (Docente de Putumayo, 2018).

La transformación pedagógica requiere, una vez establecida la normativa, que se garanticen los recursos necesarios para su puesta en marcha. Parece ser que la propuesta solo contempla la homogeneización de la educación rural, dejando de lado los aspectos intangibles y materiales de la ENR.

La realidad experimentada con las comunidades ha dejado en claro que muchas escuelas de Nariño y de Putumayo no disponían de mesas de trabajo, tampoco existían las guías de aprendizaje, lo que aumentaba una sensación de frustración y de impotencia ante el ejercicio de la ENR.

“Nosotros con una sola guía no podemos trabajar, tenemos desde hace 10 años la misma guía y no se ha actualizado”. (Docente de Nariño, 2018).

Una vez más, queda claro el incumplimiento en la puesta en marcha de ENR. De este modo, es una falta de sentido comprender que la guía es el elemento fundamental del proceso de desarrollo de la ENR y no proporcionar a las escuelas con ellas, ya que se entiende que la guía es un elemento que determina los procesos de aprendizaje, las evaluaciones y, en general, el progreso del estudiante. Según Quintero y Sá (2018), la guía es el eje central del proceso educativo en la ENR, y paradójicamente, el docente está al servicio de la guía.

“En las guías faltan conceptos, yo he utilizado las guías de ciencias naturales que son factibles y buenas, pero por ejemplo las de sociales son desfasadas, no tienen una secuencia lógica, nosotros estamos acostumbrados a trabajar primero geografía y luego la historia, pero en las guías viene al contrario”. (Docente de Nariño, 2017).

A este respecto, pensamos que la elaboración de las guías fue una respuesta a la necesidad de homogeneizar la educación rural. Según Peñafiel y Salgado (2019), la lógica de la economía global supuso que los recursos naturales y humanos se sustituyeran por el capital y la técnica. Como consecuencia, se perdió el carácter lógico y secuencial de la actividad educativa regional.

En este contexto, señalamos que las guías en su ejercicio práctico plantean una lógica productiva del mercado global, lo que niega la profunda complejidad que reviste la idiosincrasia de las regiones rurales en Colombia, donde existen múltiples idiosincrasias.

Es igualmente cierto que las guías son herramientas flexibles, que pueden adaptarse al entorno y a la clase. A pesar de ello, la capacitación insuficiente recibida en las regiones dificulta el proceso. Sugerimos que, en primer lugar, se facilite que los docentes reconozcan la comunidad en la que trabajan, de esta forma podrían atender las necesidades particulares de sus estudiantes, para en un segundo momento poder realizar la adaptación y contextualización de las guías de aprendizaje.

“Hay guías que están por actualizar, unas escuelas tienen guías otras no, los docentes que son altruistas han tenido que sacar de su bolsillo para sacar fotocopias, es que en esto la secretaria de educación de Nariño

no ha implementado una política sería”. (Director de escuela de Nariño, 2018).

Durante el proceso de recopilación de datos, el 100 % de los profesores mencionaron que las guías académicas fueron impuestas por la SED, lo que demuestra que sus experiencias y sus conocimientos sobre la realidad educativa regional no se han tenido en cuenta para su elaboración.

“Nosotros hemos tenido que fotocopiar las guías porque no hay para todos los estudiantes”. (Docente de Putumayo, 2018).

Quintero y Sá (2018) nos brindan información para comprender que las guías de aprendizaje no solo se deben entender como un manual escolar de apoyo, sino también como un elemento esencial, en un escenario en el que el docente se convierte en un elemento subordinado. “En la escuela nueva, es la guía quien hace la mediación entre el docente 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” (Quintero y Sá, 2018, p.6).

“Son muchos los recursos que hay que invertir en el caso de Ricaurte hay una planta vacía que podría servir como escuela, pero el gobierno la deja sin utilizar”. (Docente de Nariño, 2017).

Reconocemos que la mayoría de las escuelas visitadas en Nariño y Putumayo carecían de los rincones de aprendizaje, y que las aulas necesitaban ser mejoradas, sin mencionar que muchas de ellas no tenían una planta física adecuada para las necesidades educativas. Esta realidad nos lleva a pensar que el desarrollo de la ENR es un ejercicio que pasa a un segundo plano cuando lo que se necesita en primer lugar son espacios físicos para educar.

“La dificultad es la carencia de los recursos, el gobierno entrego las cartillas de escuela nueva hace algún tiempo y se olvidó de los demás recursos. Se cree que con tener las guías ya está todo y la verdad es que hay que formar los rincones de aprendizaje y para eso se necesita material, además no tenemos material audiovisual, ni computadores en la escuela”. (Docente de Nariño, 2018).

A raíz del discurso anterior, insistimos en el abandono social y económico en el que se encuentran las regiones, por lo que consideramos que debe cubrirse primero las necesidades de supervivencia básica como paso previo, antes de adelantar la innovación pedagógica que conlleva la ENR.

“Nos faltan las guías por lo menos no las tengo completas, además he tenido que adaptarlas por qué no corresponden al contexto, entonces hay mucho que completar y los contenidos no se corresponden, en español en el grado segundo empieza por el género lírico luego el género narrativo entonces toca empezar por la poesía y toca enseñales que es el verso, pero todavía no saben leer”. (Docente de Nariño, 2017).

Además, comentaremos que a menudo al trabajar las guías de lectoescritura se cae en un ambiente poco motivante para el aula. La imagen que percibimos es de grupos de estudiantes leyendo durante extensas jornadas académicas, lo cual no fomenta la interacción en clase ni el trabajo en equipo. Por consiguiente, es preciso examinar su evolución en el aula para evitar incurrir en prácticas perjudiciales para la pedagogía activa.

Al familiarizarse con la EN, los docentes, a través de sus diferentes facetas como la gestión, la comunidad, la formación y el currículo, comprenden mejor el sentido y el significado de trabajar con las guías de aprendizaje, un elemento fundamental del componente curricular.

Esto, a su vez, permite fomentar el trabajo individual y en equipo, con actividades didácticas que propician la reflexión junto con el aprendizaje colaborativo a través de la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de conocimientos. Sin embargo, esta realidad se vuelve utópica en nuestras regiones debido al abandono, que ni siquiera a fecha de 2018 cuentan con los recursos necesarios para desarrollar la ENR.

“Hay muchas dudas no sabemos que material nos entregan, no tenemos las guías para toda la clase”. (Director escuela de Putumayo, 2017).

Como se ha mencionado previamente, las guías son un elemento fundamental para el desarrollo de clases en la ENR, pero, como podemos leer en los discursos, su uso, implementación y comprensión han resultado ser más un obstáculo para el docente que una ayuda.

Consideramos que se han dejado muchos aspectos al azar y al hacer del docente sin una supervisión adecuada, lo que ha conducido a un deterioro en la adecuación y el desarrollo de la ENR. Por lo tanto, los docentes han continuado dictando sus clases y han tratado de ajustar sus enseñanzas y contenidos a lo esperado por el MEN.

Esto refleja que la ENR, después de tantos años en las regiones estudiadas, aún está en proceso de implementación y, en consecuencia, es crucial respaldarla con un seguimiento continuo.

“Los materiales que piden las guías nosotros no los tenemos, por ejemplo, dice laboratorio, no tenemos ni una lupa acá mucho menos microscopios, hay también en las guías unas actividades que no se pueden hacer acá en el medio por ejemplo para mirar las células piden un líquido, pero en Guaitarilla no se consigue ese líquido”. (Docente de Nariño, 2018).

Por ende, es fundamental que el gobierno local comprenda que el desarrollo de las guías requiere una serie de interacciones entre la escuela y la región. Lo cual permite considerar las condiciones institucionales, sociales, geográficas e históricas que influirán en la aplicación de la ENR, con el objetivo de evitar prácticas que carecen de sentido en los contextos en los que se proponen.

En resumen, se reconoce que, frente a la realidad descrita, el PEI debe tener en cuenta las diversas necesidades e intereses para determinar hacia dónde ir de la manera más eficiente posible, todo esto con una toma de decisiones que sean consensuadas y de responsabilidades compartidas y realizables. De esta forma, la comunidad educativa tendrá los recursos humanos, físicos y sociales necesarios para responder a las demandas educativas.

De esta forma, se organizarían las escuelas otorgándoles autonomía en la distribución del tiempo, del espacio y de sus propios recursos. Asimismo, permitiría fomentar las capacidades esenciales para un adecuado desarrollo desde la diversidad cultural de las regiones.

3.1.4.2.6. El Trabajo Cooperativo.

La EN cuenta con un modelo pedagógico que propone actividades en grupo en las que se estimula el aprendizaje cooperativo (Díaz y Gutiérrez, 2019). En este contexto, el quinto principio pedagógico de la EN, referente a la actividad grupal, establece que el trabajo por proyectos en grupos reducidos favorece la socialización, así como el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes.

Asimismo, como señala Colbert (2017) “la interacción, la comunicación y el diálogo entre puntos de vista diferentes propician el avance hacia etapas superiores de desarrollo” (p.39). De este modo, la perspectiva educativa centrada en el aprendizaje cooperativo permite considerar como beneficioso el trabajo cooperativo porque posibilita generar procesos de socialización, en los que se establece un ambiente colectivo de aula, que a su vez permite respetar los ritmos y el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, los docentes comparten sus experiencias.

“Este trabajo se hace en grupo, pero el que avanzó, avanzó y el que se quedó se quedó”. (Docente de Nariño, 2016).

Al comprender este discurso, nos vemos reflexionando sobre el hecho de que, en muchas ocasiones, el trabajo cooperativo se ha visto reducido a una mera actividad grupal de competición. Esto desvía el propósito pedagógico descrito porque al reducirse el trabajo de aula a una competición puede generar el resultado contrario al esperado, especialmente porque va en contra del respeto por la individualidad propia de cada estudiante.

En consecuencia, sería factible orientar a los docentes en lo referente a la diferencia que existe entre el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo, con el objetivo de respaldarles en la comprensión de que el aprendizaje cooperativo. En este contexto, se buscaría la unión de las habilidades para el logro común de los objetivos de aprendizaje propuestos, lo que resulta altamente motivante para el grupo.

De igual modo, resulta oportuno volver a evaluar la aplicación de las directrices, dado que están estructuradas por objetivos que se desarrollan con actividades que conforman unidades, de tal forma que se pueda combinar el trabajo autónomo con el trabajo en grupo, sin descuidar que el conocimiento se construye de manera colectiva y el aprendizaje de forma individual.

De esta forma, la combinación de las actividades grupales con el trabajo cooperativo simplificaría el trabajo con grupos pequeños, estableciendo las responsabilidades y los roles de cada participante. A través del trabajo en equipo para progresar hacia un trabajo colaborativo.

“Yo trabajo bastante en grupo para que ellos aprendan, en clase hay buena convivencia y se ayudan entre ellos, en los comités también se vuelven líderes, dan opiniones y comentan cosas”. (Docente de Nariño, 2018).

Se espera que el éxito del trabajo en equipo ayude a aliviar la carga laboral del docente que imparte varias asignaturas. Debemos tener en cuenta que una estructura cooperativa de aprendizaje se basa en el trabajo conjunto para alcanzar objetivos compartidos, por lo tanto, cuando yo aprendo, tú aprendes y todos aprendemos.

En este entorno de aprendizaje, los estudiantes trabajan en grupo para buscar beneficios para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo, lo que convierte el trabajo cooperativo en una herramienta para alcanzar el bienestar general.

De acuerdo con Calzadilla (2002), otro beneficio se centra en la participación de la comunidad, asignándole la responsabilidad en el proceso educativo, lo cual contribuirá en la mejora educativa. De esta forma, colaboramos en la generación de una cultura de aula dinámica y cooperativa, en la que la clase se transforma en una experiencia compartida.

“El trabajo cooperativo es bueno, los niños se vuelven líderes”.
(Docente de Putumayo, 2018).

La educación natural y respetuosa no se limita al aula, sino que también incluye el patio de la escuela, el huerto, los centros de recursos de aprendizaje, la familia y la comunidad en general.

Por consiguiente, el ofrecer al estudiante diversos escenarios de aprendizaje también facilitará el desarrollo de habilidades sociales, lo cual colaborará en la formación de líderes. Comprendemos que esta herramienta de trabajo permitirá al docente aprovechar las diversas oportunidades y escenarios de aprendizaje para motivar a los estudiantes en la realización del proyecto educativo.

“En escuela nueva si hay algo que rescatar sería los trabajos en grupos que facilitan la formación de equipos para que los estudiantes trabajen por su cuenta, observamos que los estudiantes se acostumbran a trabajar a un ritmo bueno, sin embargo, hay otro grupo que trabaja muy lento y su calidad académica disminuye entonces vemos que las

actividades de escuela nueva sirven solo para tenerlos entretenidos y cumplir con las metas estadísticas de cobertura, pero su calidad académica es baja. (Docente de Putumayo, 2018).

En la creación de un entorno de aula positivo, el trabajo cooperativo permite el desarrollo integral de los estudiantes, ya que involucra aspectos sociales, afectivos y cognoscitivos; un ejemplo de esto es la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1987).

El éxito de la estrategia vuelve a depender del docente, quien, conociendo las capacidades e intereses de los estudiantes, puede motivar el trabajo cooperativo valorando las motivaciones, los ritmos y los estilos de aprendizaje de la clase al momento de formar los grupos de trabajo.

Así, comprendemos que el trabajo colaborativo es fundamental en el proceso de aprendizaje porque fomenta la creación de ambientes democráticos que estimulan la investigación del entorno social, la participación activa de todos los estudiantes. A consecuencia de esto, desde temprana edad empiezan a asumir la responsabilidad de forma independiente, al tiempo que enriquecen su experiencia de aprendizaje en conjunto. Lo que fomenta actitudes de cooperación y responsabilidad.

Al mencionar la calidad y las actividades para mantener entretenidos a los estudiantes en el discurso previo, también se debe aclarar que, dado el principio de individualización, se entiende que el estudiante es quien aprende y no el promedio del grupo. En consecuencia, el aprendizaje es intrínseco a cada estudiante y se fortalece de forma positiva con la aplicación del trabajo cooperativo.

3.1.4.2.7. El Gobierno Escolar.

La Ley General de Educación de 1994 estableció la conformación del gobierno escolar en cada establecimiento educativo, para asegurar la participación organizada y responsable de los integrantes de la comunidad educativa; esta herramienta también se encuentra en la propuesta de la ENR.

De este modo, el cuarto principio pedagógico se relaciona con el antiautoritarismo y el gobierno, reconociendo que el estudiante es una figura activa en el proceso de aprendizaje. Así, se puede comprender que la implementación del gobierno escolar beneficia el desarrollo cognitivo, al tiempo que posibilita ejercer los derechos democráticos mediante la participación activa.

“He trabajado y los niños han mejorado mucho la convivencia, ya saben que tiene que elegir y manejan la parte democrática bien, también asumen sus funciones en el consejo estudiantil y se sienten orgullosos”.
(Docente de Nariño, 2018).

El gobierno escolar es un órgano que compete a toda la escuela y reivindica la labor del estudiante como agente organizador, coordinador, líder y trabajador en pro del bienestar de la comunidad escolar. En consecuencia, pensamos que esta estrategia ofrece grandes ventajas en cuanto a la participación, autonomía, responsabilidad, liderazgo y comunicación entre los estudiantes. Asimismo, tiene un efecto en su propia estimación, ya que su función es hacer que sus opiniones y sus proyectos sean tenidos en cuenta.

A través de su relato, el docente nos demuestra que fomenta en sus estudiantes la capacidad de trabajar en equipo para analizar situaciones de la vida cotidiana y para la toma de decisiones consensuadas, encontrándolo como algo motivante y enriquecedor.

“Con el gobierno escolar se han mejorado las relaciones, este año hicimos los comités de aseo, de bienestar y vemos como los niños se relacionan y se integran más y trabajan en equipo sin problemas. A los estudiantes también les ha parecido bien, aunque en mi clase hay niños que por edades son más grandes que los otros, por ejemplo, tengo un niño de 15 años que no se integra con los chiquitos, ese es el único problema que hemos tenido”. (Docente de Putumayo, 2018).

Al hacer referencia al discurso previo, es necesario tener en cuenta que también se deben respetar las individualidades de los estudiantes, como, por ejemplo, el decidir no participar en el gobierno. Esto no quiere decir que no ejerzan su derecho, sino todo lo contrario. Lo demuestran al no participar o no integrarse. Lo importante de lo mencionado por el docente, es ver la situación como una oportunidad para fomentar los procesos de participación democrática en los que se puede aceptar la no participación voluntaria de sus estudiantes.

Así, la experiencia del gobierno estudiantil se percibe como un ámbito real de formación para la democracia, en el que los estudiantes pueden optar y ser elegidos, exponer los intereses de su comunidad y desarrollar su habilidad para el liderazgo político en la escuela. Lo cual, a su vez, les brinda a los niños la oportunidad de practicar su derecho a la

participación activa en un primer escenario como la escuela, reflejo de la sociedad actual.

“Los niños se motivan y ayudan a desarrollar los proyectos pedagógicos de la escuela, son capaces de formar ellos mismos los comités”. (Docente de Nariño, 2018).

El gobierno estudiantil se puede comprender de esta manera como una estrategia que da resultados positivos porque permite la participación del estudiante en un entorno educativo. Así, es una actividad concebida por los estudiantes y para ellos, que fomenta la democracia y anima a una participación constante.

De igual modo, se asignan los roles de forma democrática, ya que está integrado por todos los estudiantes, organizados con un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y comités, quienes se centran en consensuar sobre su rol y los proyectos pedagógicos en función de las necesidades de la escuela.

“El programa desarrolla primero la democracia al interior de la escuela con la instauración del gobierno escolar, promueve el liderazgo, les favorece la toma de decisiones”. (Docente de Putumayo, 2018).

El gobierno escolar es un sistema que, como se ha explicado, facilita la participación activa de los estudiantes en la gestión de diversas actividades de la escuela, tales como la disciplina, la organización de los espacios de trabajo dentro y fuera del aula, y la coordinación de los actos culturales que se llevan a cabo durante el año.

En este contexto, se establece una democracia participativa en el interior de la escuela que se originará de los estudiantes, mientras que

promueve actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad junto con las habilidades para liderar, para tomar decisiones, para hablar en público y para trabajar en grupo.

Entendemos, por tanto, que el gobierno escolar fomenta en el estudiante el desarrollo de su capacidad de gestión y liderazgo. Además, esta herramienta puede complementar lo indicado anteriormente en cuanto al trabajo colaborativo. En consecuencia, el docente debe fomentar las relaciones de cooperación, ayuda mutua, compañerismo y el sentido de pertenencia al grupo, enseñando desde las primeras etapas de desarrollo en sus estudiantes la moral, la responsabilidad, el respeto y la colaboración.

Schiefelbein (1991) ya había señalado que el gobierno estudiantil se entendía como una de las estrategias curriculares del siglo XXI, porque fomentaba las prácticas sociales en la cotidianidad del aula y de la escuela con toda la comunidad educativa.

Asimismo, pensamos que esta práctica es beneficiosa y, como lo hemos mencionado, ha obtenido buenos resultados en nuestras escuelas rurales. Esto se debe a que, al analizar los discursos recopilados, todos los entrevistados coincidieron en que el gobierno escolar es una herramienta positiva, útil y de fácil aplicación en clases. Esta actitud positiva ha contribuido a que todas las escuelas entrevistadas cuenten con un gobierno escolar constituido y funcionando.

3.1.4.2.8. La Evaluación y la Promoción Flexible.

La evaluación en la ENR tiene en consideración el principio del desarrollo progresivo, lo que significa que entiende que el desarrollo de la persona es un proceso constructivo interior y progresivo que debe ser

respetado (Flórez, 2010). De esta forma, al considerar los ritmos de aprendizaje y la promoción flexible, permitimos que cada estudiante pueda avanzar al curso siguiente. A continuación, se presentan los discursos recopilados con respecto a este tema.

“El estudiante simplemente no repite año, se le pasa al año siguiente, pero continúa en el próximo año mirando los temas que quedaron aplazados en el año anterior. En el año siguiente es cuando se presenta lo difícil, o sea, unos van adelantados otros van más atrasados y ahí está la complicación porque se debe seguir un plan de estudios para todos, pero sin tener en cuenta los niños que vienen atrasados. Entonces como hago para cumplir, tendría que ser una metodología personalizada, pero al tener varios grados no se puede hacer eso”. (Docente de Nariño, 2018).

Este discurso, así como otros muchos, revelan que en la práctica existen muchas incongruencias y vacíos en la puesta en marcha de la promoción flexible. Esto se debe a que no se comprende cómo se puede impulsar la promoción flexible y el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje si el resultado final lo evalúan las pruebas externas.

Esto nos conduce a la conclusión de que tanto los lineamientos nacionales como los del PEI tienen como objetivo que todos los niños alcancen los mismos resultados esperados en el mismo período de tiempo. La confusión es mayor cuando se manejan aulas multigrado, con múltiples necesidades educativas, lo que conlleva que los procesos de evaluación no se realicen de acuerdo con los planteamientos activos promulgados por la EN.

“Con mis estudiantes yo evaluó el proceso de las competencias según el compromiso que ellos hagan, demostrando su cambio de actitud, también se tiene en cuenta el desarrollo de sus trabajos, la puntualidad y la ayuda mutua entre compañeros”. (Docente de Nariño, 2017).

Este docente nos habla de evaluaciones internas en el aula en las que se puede emitir un juicio de valor objetivo y subjetivo a la vez, y registrar una puntuación numérica para cada estudiante. Lamentablemente, esta práctica no se ve reflejada en las evaluaciones externas, lo que nos lleva a anticipar que es un ejercicio poco efectivo e inútil a largo plazo.

“La guía trae una evaluación en sí pero el docente ante todo debe valorar todo el proceso que el niño desarrolla desde que inicia la guía, que tan capaz es el estudiante de ir comprendiendo y de ir haciendo las actividades y que tanta creatividad el estudiante le coloca para que no quede en una simple transcripción o simple obediencia de órdenes, entonces así, se evalúa todo el proceso y todas las actividades”. (Docente de Putumayo, 2018).

El MEN (2009) señala que las evaluaciones en el aula deben enfocarse en los sucesos cotidianos, por lo tanto, el docente debe observar a sus estudiantes para comprender cómo aprenden, cuáles son sus intereses, con el objetivo de formarlos como personas competentes. No obstante, al no disponer de una autonomía real para diseñar los planes educativos ni procesos de formación consistentes, se está impidiendo el ejercicio de dicha responsabilidad.

Asimismo, cuando el rendimiento del aprendizaje (que se evalúa mediante exámenes externos) recae principalmente en el docente como la

“figura responsable” en el proceso de evaluación, la actividad educativa se convierte en una acción carente de sentido.

“No hay concordancia entre el sistema de evaluación que plantea escuela nueva y el que exige el ministerio de educación. A mi escuela nueva me dice que un estudiante deberá aprender a su propio ritmo y si se ausenta puede llegar al mes o dos meses sin ningún problema y finalizar el año. Sí el estudiante no termina sus guías puede regresar a la escuela cuando quiera y continuar con ellas, sin embargo, el Ministerio me exige que le diga sí el estudiante gano o perdió el año, entonces yo no le puedo poner que en el modelo de escuela nueva quedaron pendientes una casilla y que luego las completo cuando el estudiante regrese. Entonces no hay concordancia”. (Docente de Nariño, 2018).

Nos encontramos con que muchas veces la legislación promulga un ideario sobre educación que no llega a materializarse en la realidad rural. Además, en las guías se desarrollan los criterios de evaluación en concordancia con las evaluaciones externas, pero la práctica educativa mantiene inconexas relaciones entre los PEI y la educación impartida.

Se produce esta situación porque no se ha aplicado con éxito la pedagogía activa, como es el caso de la ENR, y los enfoques educativos no se han modificado para llegar a la apropiación del aprendizaje activo. Este educador explica cómo se mantiene a nivel nacional un híbrido entre las prácticas de la escuela tradicional y la ENR, lo que deja en evidencia las prácticas inconexas como en el caso de la evaluación y la promoción flexible. Lo que nos indica un desequilibrio entre los programas curriculares de la ENR y las demandas educativas de la SED.

“Nosotros hacemos juegos en clase, hacemos los rincones de aprendizaje, pero lo que pasa es sencillamente que no logramos avanzar con los niños porque ellos no aprenden. Además, la secretaria mide el conocimiento que tiene el niño en la cabeza y que tan mecánico es, no evalúa lo que enseña escuela nueva que es más práctico, entonces aquí hay un problema”. (Docente de Nariño, 2018).

En este contexto, las prácticas evaluativas son incipientes, lo que provoca que el 100 % de los docentes entrevistados manifiesten dificultades al momento de realizar las evaluaciones de sus estudiantes, lo cual evidencia inconsistencias entre los planteamientos nacionales de evaluación y los requerimientos propios del aula.

La verdad es que, a nivel legislativo, se reflejan las competencias que se van a evaluar, que se integran en las guías de la EN, sin embargo, la realidad de aula nos muestra los vacíos en su adecuación, ya que la normativa no es suficientemente específica para dimensionar de forma real las necesidades particulares de aprendizaje de cada estudiante. Llegamos a la comprensión de que el discurso de la flexibilidad en la promoción y el respeto por los ritmos de aprendizaje es incomprensible en la práctica cotidiana de las aulas.

“Nosotros en la escuela hacemos evaluaciones, entonces vemos los temas que el estudiante no comprendió y que tenemos que hacer para mejorarlo para el siguiente año, esto nos ha permitido avanzar grandemente y nos ha sido beneficioso para nosotros y para los estudiantes”. (Docente de Nariño, 2018).

Este relato nos puede ilustrar sobre los beneficios de los procesos de evaluación que abordamos al inicio del análisis de esta categoría porque los convierte en una acción formativa y enriquecedora, que permite una retroalimentación constante de los procesos del aula. A pesar de ello, pensamos que no es suficiente debido a las diferencias entre las demandas internacionales, nacionales y locales en cuanto a los resultados que se esperan obtener con la educación rural primaria.

“Yo he tenido problemas con la evaluación porque cada vez hay menos tiempo y cada niño hay que evaluarlo de forma individualizada”. (Docente de Nariño, 2018).

Se tiene en cuenta que los estudiantes están influenciados por factores externos que se influyen entre sí en su rendimiento académico. En consecuencia, la evaluación se entiende como un proceso integral que debe tener en cuenta el ambiente familiar, el contexto geográfico, las condiciones sociales y económicas, así como las características culturales (Flecha, 2009). Si continuamos con el proceso de evaluación de esta forma, puede ser muy complejo para la mayoría de los docentes, lo que dificultaría poder llevar a cabo un proceso integral en el aula, en el que se reconozcan y respeten los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiante.

Las entrevistas recopiladas también presentan diferentes perspectivas sobre los procesos de evaluación. Por un lado, se observa un grupo de docentes, especialmente de la región de Nariño, que se centran en llevar a cabo procesos internos de evaluación debido a que han sido determinados y establecidos en el PEI.

Para este grupo de docentes, la evaluación ha sido más sencilla debido a que desde el principio disponían de unos criterios de evaluación claros. Sin embargo, por otro lado, existen docentes que no tienen claros los criterios a evaluar, lo que hace que la evaluación, en muchos casos, se convierta en una acción compleja y contradictoria.

“Yo les explico los criterios que voy a evaluar, así los niños ya saben que se va a evaluar”. (Docente de Nariño, 2018).

Este docente está familiarizado con los criterios de evaluación que debe utilizar con sus estudiantes, lo cual se debe, como se ha mencionado, a una coherencia entre los planteamientos de la ENR y los criterios del PEI, lo que le facilita su labor.

“A mí no me queda claro como toca evaluar a los niños, tienen que volver a darnos otra capacitación sobre la evaluación en escuela nueva”. (Docente de Putumayo, 2018).

Por el contrario, este docente de la región de Putumayo expresa los vacíos teóricos y prácticos de la evaluación, lo que provoca una desorganización en la implementación de la ENR. Esto significa que se requiere una mayor formación para el docente, pero también una mayor coherencia para contrarrestar las disparidades entre la legislación y la realidad escolar de las zonas rurales.

“A nivel académico yo sí de pronto a los alumnos les va mal en algún tema siempre les doy otra oportunidad, les hago la recuperación del tema que no entendieron”. (Docente de Putumayo, 2016).

Una vez más, encontramos que la mayoría de los docentes de la región del Putumayo desconocen las prácticas de evaluación de la ENR y, por

consiguiente, siguen utilizando las viejas prácticas del modelo tradicional. De este modo, se nos habla de las recuperaciones, pero estas no son algo nuevo, sino que han estado presentes desde siempre en la evaluación educativa.

De igual modo, señala que la evaluación se fundamenta esencialmente en los resultados alcanzados por el estudiante, sin tener en cuenta que se trata de una acción integral que involucra a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

“El problema de la metodología escuela nueva es que al ser flexible pide un trabajo como personalizado, entonces en mi clase hay unos niños que van bien, pero hay otros que avanzan lento y van quedándose relegados entonces hay está el problema”. (Docente de Nariño, 2016).

El presente docente de Nariño, en conjunto con el discurso previo de la región de Putumayo, nos revela que no existe una integración de los conceptos respecto a la pedagogía activa. Por consiguiente, el intento de implementar la promoción flexible y el respeto por los ritmos de aprendizaje se revela como una acción poco integradora e insensible, puesto que se mantiene la noción de homogeneizar los resultados de la evaluación a nivel colectivo.

También se puede errar al clasificar a los estudiantes según su progreso, etiquetando a aquellos que no aprenden, o que son un problema. En consecuencia, debemos asegurar en primer lugar la integración de las pedagogías activas por parte de los docentes y, en segundo lugar, la coherencia entre los enfoques a evaluar.

“Los niños tienen un calendario escolar diferente ellos en la cosecha se pueden ir y luego pueden volver, pero lo que aprendieron antes

de irse y cuando vuelven a retomar se les olvida”. (Docente de Putumayo, 2018).

La promoción flexible se estableció para responder a las condiciones rurales en las que muchos niños deben trabajar en las cosechas en lugar de asistir a clases. En esos casos, los niños que dejaban sus estudios para trabajar perdían el año lectivo, y los que regresaban a la escuela tenían que repetir el curso.

Desde este ángulo, pensamos que el uso de las guías de estudio de EN puede ser una opción para el estudiante, quien de acuerdo con su avance puede pasar al año siguiente sin tener que cumplir un calendario escolar fijo.

Los datos recopilados indican que la mayoría de los docentes consideran que la promoción flexible no es una opción viable debido a que, en su puesta en marcha, la valoran como un retroceso en el aprendizaje. Esto puede estar relacionado con la tendencia del docente a percibir el aprendizaje en términos de los resultados grupales en lugar del progreso individual del estudiante.

“La escuela nueva se pensaba que era una solución para la población fluctuante sobre todo la que aquí en la frontera con Ecuador, cuando los padres de familia se los llevan a otras zonas, pero los padres de familia tomaron de pretexto el modelo para llevar a los chicos y traerlos a la escuela cuando ellos quieren y que además tocaba promocionarlos”. (Docente de Nariño, 2018).

Este docente, como el anterior, demuestra que en la ENR todos los estudiantes promocionan al siguiente año lectivo, sin tener en cuenta las ausencias de clase y los avances en su aprendizaje. Se trata de un error de

interpretación por parte de la comunidad de docentes que lleva a cabo prácticas incorrectas en clase. Se puede observar, entonces, cómo el proyecto de la ENR fracasó desde el comienzo debido a que no se formó al docente de manera que pudiera comprender completamente los principios pedagógicos activos.

Lo anteriormente mencionado contribuye a confirmar los imaginarios contruidos a partir de las antiguas prácticas asociadas a la escuela tradicional, en la que todos los estudiantes debían asistir a clase, ser puntuales, respetuosos, obedientes y responder a las exigencias del docente. En este contexto, aquellos estudiantes que no cumplían con estas formalidades eran excluidos del proceso educativo y considerados como no idóneos para estar en la escuela.

“Al finalizar de cada período uno hace un informe, entonces ¿qué pasa sí a usted un estudiante o grupo de estudiantes no va al ritmo que debería ir al finalizar ese periodo? Pues nosotros empezando desde las directivas nos llaman la atención a nosotros los profesores y nos piden que les exijamos a los muchachos entonces la escuela nueva pierde su esencia”. (Docente de Nariño, 2018).

Esta realidad es una ocurrencia habitual en ambas regiones de estudio, lo que requiere repensar los requerimientos nacionales de acuerdo con la realidad local, con el objetivo de dar coherencia y sentido a la acción educativa. En lugar de mantenerla como una acción al servicio de las fluctuantes demandas educativas externas.

“Se propone un sistema de evaluación que no sea punitivo, que no condena al estudiante, sino que lo evalúa de acuerdo a los logros que ha

obtenido. Es más justo podríamos decir, más equitativo, respeta los ritmos de aprendizaje porque no a todo el mundo se puede evaluar de la misma manera por eso la promoción en la escuela nueva siempre depende del ritmo de aprendizaje". (Docente de Nariño, 2018).

Esta es una realidad habitual tanto en las regiones de estudio, lo que requiere que se replanteen los requerimientos nacionales de acuerdo con la realidad local, con el objetivo de dar coherencia y sentido a la acción educativa.

De esta manera, vemos en la práctica que este docente deja en evidencia lo importante que es entender las implicaciones que conlleva respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que facilita su trabajo en el aula y añade un valor añadido al desarrollo exitoso de todas las unidades de aprendizaje. De igual modo, esto permite comprender las ausencias de los estudiantes como un aspecto que requiere esfuerzo, en lugar de interpretarlas como un retraso en relación con el grupo que está en el mismo curso, o como una pérdida del año académico.

"Uno dice vamos todos a trabajar hoy matemáticas para seguir el mismo ritmo y uno poderles explicar a toditos lo mismo entonces el niño dice no yo hoy quiero sociales y ahí está el problema". (Docente de Nariño, 2017).

Al evaluar estos relatos, cobra mayor importancia pensar en un ejercicio híbrido entre la pedagogía tradicional y la pedagogía activa que se ha desarrollado en nuestras regiones.

Nosotros opinamos que este modelo híbrido en la práctica se traduce en igualar los intereses y el aprendizaje de los estudiantes en función

de los requerimientos nacionales. Esto también nos lleva a la conclusión de que existe un predominio de las antiguas prácticas pedagógicas, en las que el estudiante es un agente pasivo y receptivo del conocimiento impartido por el docente.

Nos preguntamos si, dado que las experiencias educativas revelan realidades rurales similares, sería más sencillo estandarizar los contenidos, las evaluaciones y los resultados académicos. De ser así, se podría ahorrar tiempo en la acción educativa. No obstante, esto podría conducirnos a equivocarnos al rechazar los intereses de nuestros estudiantes, así como la oportunidad de que progresen de acuerdo con sus intereses.

Por otro lado, se presentan las prácticas de los instrumentos de evaluación que se contemplan en la ENR, tales como el día del logro. Se requiere la presencia de la comunidad educativa en este día para presentar los aprendizajes y los progresos de los estudiantes en esta actividad. Los estudiantes realizan exposiciones y representaciones para mostrar sus conocimientos a la comunidad. En lo que respecta a eso, los docentes coinciden en afirmar que es una buena práctica que motiva a la comunidad educativa.

“Es bonito porque los niños exponen delante de sus compañeros y padres de familia lo que han hecho en clase y eso les llena de orgullo” (Docente de Nariño, 2016).

Podemos apreciar cómo esta herramienta puede optimizar los procesos de evaluación interna, al facilitar la identificación de las destrezas y habilidades que el estudiante ha adquirido con la guía. Asimismo, esto se presenta como una oportunidad para identificar los aspectos que aún

requieren mejoramiento y establecer la participación de la comunidad como una fuente de apoyo en el proceso de mejoría.

En este contexto, nos referiríamos a una evaluación formativa que se centra en el proceso de aprendizaje integral y la promoción de objetivos, lo que se entiende como una acción flexible que permite enriquecer los procesos de educación. Así, consecuencia, pensamos que debería incrementar su práctica para mejorar sus conocimientos.

Asimismo, es importante que las escuelas dispongan de autonomía para ajustar los calendarios lectivos en función de las necesidades de los estudiantes y sus familias.

Además, debemos enriquecer el concepto de evaluación para concebirla como un proceso que integre y forme. Por lo tanto, creemos que se debe prestar especial atención a los procesos de capacitación para contrarrestar la falta de coherencia entre los requerimientos de evaluación planteados a nivel general y los requerimientos específicos de evaluación propuestos por la EN y los desarrollados en la ENR.

Para finalizar este apartado, señalaremos que las repeticiones de los discursos nos llevan a reconocer que existe un desconocimiento general sobre el verdadero funcionamiento de la promoción flexible, además de una carencia de herramientas para llevarlo a cabo, lo que ha derivado en el ejercicio de prácticas inadecuadas en los procesos evaluativos en la ENR.

A continuación, se analizará la ansiada inclusión educativa y cómo se lleva a cabo en la práctica de la ENR.

3.1.4.2.9 . La Inclusión Educativa.

A partir de la Agenda 2030, la OREALC tiene como objetivo alcanzar el ODS4, lo cual supone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”. Este objetivo revelaba las dificultades para lograr una educación inclusiva (CEPAL, 2020), dificultades que se agravan más en las regiones de estudio dado el panorama descrito.

Así, en todos los datos recopilados, vemos un panorama con muchas lagunas para lidiar con la educación inclusiva. Encontramos en los discursos que existen falsas creencias asociadas a la diversidad funcional y una falta de reconocimiento de las diferentes dificultades de aprendizaje, lo que deriva en estereotipos sociales que terminan encasillando a los estudiantes como personas “normales” y “no normales”.

“Esto es uno de los temas de los diálogos que hemos venido teniendo con los compañeros, ellos me decían, si no podemos manejar a los normales peor a los discapacitados o con necesidades especiales es difícil porque no hay como una orientación o por lo hemos nosotros no la hemos tenido para manejar estas dificultades”. (Docente de Nariño. 2017).

Como se puede apreciar en el discurso anterior, queda en evidencia el desconocimiento que se tiene a nivel regional no solo del concepto de inclusión, sino también de la puesta en práctica en la ENR.

Comprendemos que las prácticas pedagógicas deben desarrollar la acción educativa desde una perspectiva inclusiva, lo que implica suministrar herramientas a la comunidad para que conozca las diversas necesidades, con el objetivo de orientar un aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones para todos.

“En las guías se hace la metodología flexible y cada docente puede hacer las adaptaciones, esto depende de la creatividad del docente para conseguir elementos nuevos que sirvan a los estudiantes con necesidades especiales, pero en sí la metodología no trae nada para estudiantes con necesidades educativas especiales”. (Docente de Nariño, 2018).

Como podemos apreciar, la EN junto con la práctica de la ENR no toma en cuenta orientaciones específicas a favor de la inclusión educativa, lo único que se menciona es el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje. Dichas acciones son insuficientes al evaluar la realidad de las aulas multigrado en las que convergen estudiantes de diferentes etnias o que pertenecen a colectivos vulnerables, por lo que resulta imposible alcanzar la inclusión educativa, ya que muchas veces ni se tiene en cuenta el uso de su lengua natal, como en el caso de los estudiantes indígenas.

“Nosotros tenemos en clase un niño hiperactivo y no puede quedarse quieto, también hay una niña con problemas de aprendizaje, pero ella ya aprendió a leer y a escribir con el método tradicional, pero con escuela nueva no podemos tenerlos quietos y que hagan las guías”. (Docente de Nariño, 2016).

A lo anteriormente mencionado acerca de las antiguas prácticas educativas y la carencia de formación docente, es necesario añadir que es preciso comenzar a formar sobre una educación desde una perspectiva inclusiva, en la que todos convivan y aprendan construyendo su propio aprendizaje.

De igual manera, es relevante comprender la abundancia de riqueza que se encuentra en las diferencias individuales de cada estudiante para

ampliar la perspectiva sobre el conocimiento en conjunto con la diversidad. De este modo, se reconocerían las necesidades educativas especiales como aquellas características que hacen a los estudiantes únicos y que enriquecen la experiencia educativa.

Por lo tanto, todavía queda mucho por hacer en lo referente a la inclusión, no solo en el contexto de clase, sino también en los procesos de evaluación de los diferentes estudiantes.

“En ese sentido cuando el niño tiene una discapacidad no existen formas para evaluarlo como el resto de la clase”. (Docente de Nariño, 2018).

Esta realidad ha provocado que, en ocasiones, los estudiantes con necesidades educativas especiales sean promovidos, lo que se entiende como inclusión educativa. Esta es una práctica incorrecta, por lo tanto, se requiere concebir procesos educativos que atiendan tanto a las diferencias como las potencialidades o limitaciones de los estudiantes.

Asimismo, debe estar provisto de los recursos necesarios para dicho propósito, ya que en las regiones de estudio ni siquiera se dispone de una infraestructura adecuada, ni de los recursos necesarios para favorecer la ansiada educación inclusiva.

“Hubo un estudiante que estaba matriculado en grado primero que no alcanzó a leer ni a escribir entonces tenía que repetir primero, luego repitió, pero al siguiente año tuvimos que promoverlo y nos dijeron que el niño era especial, el niño paso a segundo y toco volver a hacerlo repetir, luego en tercero no rendía como los demás niños. Al final en tercero vino el papa y lo sacó de la escuela, nosotros fuimos a la casa y le dijimos que

porque lo había retirado, entonces él me dijo ustedes me lo han pasado de años, mi hijo ahora tiene 10 años y el niño no está aprendiendo nada y me lo siguen pasando sin saber nada, yo no lo voy a mandar más, nosotros le explicamos que el niño necesitaba un docente especial que el niño trata de hacer lo que puede pero que él no va a ser igual que los demás niños que era mejor que volviera a la escuela, el padre dijo que no que el niño ahora iba a trabajar en el campo y al final no supimos que hacer con el niño”. (Docente de Nariño, 2017).

Lo que este discurso muestra es la necesidad de una formación psicosocial que contribuya a la inclusión de toda la comunidad, a fin de evitar la exclusión, las prácticas inadecuadas o el lenguaje no inclusivo en las aulas.

Igualmente, en la aplicación de la ENR no parece obvio que las directrices contemplen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que una vez más deja al docente multigrado el manejo de las dificultades de aprendizaje en su clase. Como se ha podido apreciar, no existe una formación adecuada para el manejo de las necesidades educativas especiales, y esto se debe a que el MEN no supervisa los criterios de las guías para desarrollar una educación inclusiva efectiva.

“En la escuela nueva no se tiene en cuenta a los chiquitos especiales, no hay actividades aptas para ellos”. (Docente de Nariño, 2018).

De este modo, se puede identificar la necesidad de una sólida formación que permita la adaptación de las prácticas pedagógicas de acuerdo con las particularidades de cada estudiante.

De este modo, se reconoce que en la ENR aún sigue existiendo la tendencia a homogeneizar la práctica educativa. Lo que hace que las necesidades educativas especiales sean invisibles y mantiene prácticas pedagógicas incipientes, en las que no existen adaptaciones curriculares para atender las diferencias de cada estudiante y favorecer la construcción del conocimiento y su interacción con el entorno escolar.

“Nosotros lo que hacemos con los niños especiales es promoverlos porque no podíamos hacer más y en el programa de escuela nueva dice que se debe promover, pero lo padres se quejan que los niños van a la escuela y no aprenden y que ellos pagan el restaurante y que para tenerlos sin aprender que es mejor que estén en la casa o en el campo”. (Docente de Putumayo, 2018).

Además de lo anterior, es importante tener en cuenta la creación de políticas educativas adecuadas a la inclusión educativa, ya que hasta el momento lo que hemos constatado es que las prácticas educativas no se corresponden ni guardan coherencia con los objetivos que se persiguen. Esto impide que se pueda ofertar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, según se promulga desde el MEN (2017).

Morín (1999) nos ofrece una perspectiva en la que señala que las aulas deben ser un espacio en el que se aprenda a debatir de forma argumentada, a respetar las reglas necesarias para la discusión, a tomar conciencia de las necesidades propias y de los demás, y a escuchar y respetar las voces minoritarias y marginadas. Sin embargo, para alcanzar este objetivo necesitamos los recursos presupuestarios, humanos y sociales que permitan alcanzar la educación inclusiva rural.

A medida que avancemos en nuestro recorrido y para ampliar nuestra perspectiva sobre nuestro objeto de estudio, una vez que se haya descrito el papel de los docentes junto con los directivos y los formadores del modelo, vamos a presentar la perspectiva de los estudiantes y de los padres de familia sobre el ejercicio de la ENR.

3.1.5. La Comunidad

Para afrontar este tema, empezamos por el reconocimiento de la estructura curricular de la ENR, en la que se subraya el contexto regional, no solo para adaptar los contenidos didácticos de las guías, sino también para impulsar actividades que impliquen la participación de todos los agentes comunitarios.

Se describen estas acciones en el manual de implementación de la EN (MEN, 2010), recalcando la importancia de reconocer las particularidades del entorno y los desarrollos locales de las comunidades.

A continuación, se explicará cómo los principios pedagógicos se han manifestado en la realidad cultural de las regiones de estudio, comenzando por los estudiantes y luego con los padres de familia.

3.1.5.1. Los Estudiantes

No debemos olvidar que, como señalan Schiefelbein, et al., (1995) en cuanto al sector rural, "aún existe un número significativo de niños de 6 a 11 años que no están matriculados en el sistema educativo y viven en áreas aisladas, en regiones de extrema pobreza y en asentamientos indígenas" (p.13).

Schiefelbein y Schiefelbein (2000) indican que, además de la dificultad para atender las necesidades educativas específicas, es necesario mejorar la calidad mediante una respuesta inclusiva que tenga en cuenta la pluralidad lingüística, etaria, cultural, geográfica, económica y social de las regiones. Los resultados de Schiefelbein et al., (1996) muestran que las carencias sociales han derivado en bajos niveles de lectura comprensiva, en altas tasas de repetición y, por ende, se ha incrementado la heterogeneidad de edades en las salas de clase. Esto afecta especialmente a los sectores sociales de menores ingresos y se refleja en los bajos niveles de aprendizaje, generando una grave situación de desigualdad.

Esta realidad se añade a lo que hallamos en los relatos de nuestros estudiantes; por un lado, encontramos estudiantes altamente motivados en la ENR, y, por otro, algunos que no encuentran un sentido práctico en su ejercicio educativo.

A pesar de ello, la visión que los estudiantes tienen de la ENR, especialmente en los últimos años de escuela, es positiva, ya que la mayoría la experimenta como un espacio en el que se realizan muchas actividades en grupo, lo cual resulta motivante para ellos.

“Como alumno y como campesino, el modelo escuela nueva nos ha permitido correlacionarnos con el trabajo comunitario y con los trabajos de la agricultura, cuando hay cosechas nosotros podemos ayudar a nuestros padres y luego continuamos en la escuela. Entonces escuela nueva nos respeta nuestros ritmos de aprendizaje y nos permite trabajar con las comunidades”. (Estudiante de Nariño, 2018).

El discurso de este estudiante pone de manifiesto que ha habido un cambio en la acción educativa, ya que él menciona cómo se trabaja desde el reconocimiento de su realidad rural y que se ha adaptado el espacio escolar. Lo cual consideramos una ventaja debido a que flexibilizar el horario de la escuela ofrece la posibilidad de vivir el espacio educativo como una oportunidad de inclusión.

Al mencionar la práctica de la agricultura como el eje principal del desarrollo tanto social como económico de la región rural, se está valorando las necesidades e intereses del estudiante, lo que enriquece la acción educativa.

Esta práctica es benéfica debido a que reconoce que la mayoría de las poblaciones rurales se basan principalmente en su capacidad para producir, incorporar valor y comercializar cosechas, lo que les permite orientar una formación que les permita producir de manera eficiente, aumentar sus ingresos y mejorar su desarrollo regional.

En este momento es donde la acción educativa cobra importancia a través de la formación de los estudiantes, con el objetivo de mejorar la eficiencia de la agricultura del medio rural. Entendemos que sería inútil educar sobre aquellos temas urbanos, que resultan alejados e intrascendentes para los estudiantes y sus familias.

“Al principio fui educado con los modelos tradicionales y ahora con escuela nueva veo que hacemos más trabajo en equipo, aprendemos a vencer el miedo a hablar en público y eso es importante”. (Estudiante de Putumayo, 2018).

La educación tradicional tiene poco espacio para que el estudiante valide los conocimientos que el docente imparte, ya que se centra en la reproducción memorística. Esto mantiene un papel pasivo y va en detrimento de las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y divergente (Barrero, 2018).

De este modo, cuando el estudiante menciona que se encuentra más a gusto con el desarrollo de la ENR y que este ejercicio le ha permitido mejorar sus habilidades comunicativas, entendemos que, a pesar de los contratiempos descritos, el camino es positivo porque el resultado final, para el estudiante, es una visión favorable del ejercicio educativo.

De esta manera, a diferencia de la educación tradicional en la que las clases contenían un gran volumen de información con pocas o nulas experiencias prácticas, con evaluaciones que valoraban al estudiante según se aprobaban los exámenes y se obtenían buenas notas, la ENR se vive como un modelo pedagógico distinto al tradicional.

Esta percepción expresada por el estudiante reivindica su posición central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dejando de lado el rol del docente autoritario y como único portador del conocimiento, para convertirlo en un facilitador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y las necesidades de los estudiantes.

“Si me gustan las tareas en grupo porque aprendemos a valorar mucho a las demás personas, ayudándolas mutuamente”. (Estudiante de Putumayo, 2016).

Al investigar sobre la práctica de las herramientas didácticas, encontramos que la mayoría de los estudiantes se muestran positivos en el

desarrollo de estas. Coinciden en que las actividades grupales, junto con la participación en los comités y en el gobierno escolar, son acciones que despiertan mucho su interés y que les permiten construir un ambiente de aula positivo. Asimismo, aligera la presión de aprobar un examen, lo cual da como resultado una experiencia importante y formativa por sí misma.

“El buzón me ayuda a decirle a mi profe lo que no me gusta o me hace falta” (Estudiante de Nariño, 2016).

Se comprende que el papel activo que el estudiante desempeña en su proceso de formación le permite ser reconocido desde el enfoque de los derechos de la infancia, como un sujeto que tiene voz y que merece ser escuchado. Esta mirada educativa se enriquece a través de herramientas como el buzón de la ENR, que favorece la expresión.

De Zubiría (2003) hace hincapié en la importancia de reconocer al niño como el principal protagonista de su educación, y, por ende, es necesario reconocer todas las condiciones necesarias para que pueda desarrollarse de forma óptima. En consecuencia, considerar al estudiante como un elemento importante en la transformación educativa activa también le permite tener un papel protagónico.

Posteriormente, De Zubiría (2013) agrega que la transición debe darse tomando al niño como el nuevo eje de la educación. De esta forma, comprendemos que la participación del estudiante es fundamental para comprender el ejercicio de la ENR y para valorar su capacidad para descubrir y regular su proceso de aprendizaje.

“En los compromisos yo escribo que me comprometo a que esta semana la escuelita se permanezca limpia”. (Estudiante de Putumayo, 2017).

Este es otro ejemplo de la utilidad del buzón, que permite indagar las inquietudes y los sentimientos de los estudiantes para conocer no solo sus ideas, sino también sus emociones en el aula. De este modo, esta herramienta puede ser utilizada de manera independiente por el estudiante y le permite asumir libremente los compromisos consigo mismo y con su entorno.

Comprendemos que estas prácticas son beneficiosas y rompen las formas tradicionales de aprendizaje, ya que fomentan las habilidades desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social.

“Yo en el rincón de ciencias he aprendido a investigar, contamos las hojas que van cayendo de los árboles, usamos materiales de reciclaje, y jugamos mucho”. (Estudiante de Putumayo, 2018).

En cuanto a los rincones, Fernández et al., (2008) los consideran como áreas delimitadas de la clase, en las que los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diversas actividades de aprendizaje, lo que aumenta la necesidad y el deseo de aprender. Asimismo, se fomenta su capacidad investigadora y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje.

A partir de la información recopilada, comprendemos que los estudiantes que disponen de estos espacios, los describen como un ejercicio motivador. Por lo tanto, pensamos que su invención es una estrategia de

aprendizaje efectiva que promueve una mayor participación de los estudiantes y también estimula un aprendizaje activo y colaborativo.

“Yo soy un apoyo para el consejo directivo del colegio, me gusta opinar y escuchar lo que los demás dicen”. (Estudiante de Nariño, 2016).

Según lo que respecta a las actividades y la participación en el gobierno escolar, el 100 % de los estudiantes lo consideran una acción positiva que los motiva a tomar decisiones y a apoyar la gestión de la escuela.

En consecuencia, comprendemos que la creación de un entorno de participación cívica, como el gobierno escolar, enriquece el desarrollo humano debido a que proporciona áreas de aprendizaje, permitiendo al estudiante un papel activo como agente organizador, coordinador, líder y trabajador en beneficio de la comunidad escolar. Atendiendo a los fundamentos pedagógicos de la ENR, consideramos que esto supone una contribución al desarrollo integral del estudiante.

Al investigar la opinión que tienen sobre las clases de la EN, una gran mayoría pone en evidencia una alta motivación a participar y a aprender en clases.

“En clases podemos aprender muchas cosas, la profesora nos deja la guía y cuando no entendamos algo ella nos explica para que podamos continuar con las actividades”. (Estudiante de Nariño, 2016).

Como se puede apreciar en el discurso previo, el uso de las guías no es tan complicado como lo plantearon inicialmente los docentes, en este caso el estudiante las reconoce como una ayuda que le permite gestionar su propio proceso de aprendizaje, reivindicando sus capacidades para autoformarse y autorregularse. De esta manera, reivindicamos su práctica

desde el papel del docente como reconocedor de las capacidades del estudiante, lo que se traduciría, en palabras De Zubiría (2003), en considerarlo como una persona capaz de autoestructurarse y de impulsar su propio desarrollo.

“Si le entiendo al profesor porque explica con mucha paciencia, luego nos pregunta si entendemos o no el tema”. (Estudiante de Putumayo, 2017).

La fluida participación en el aula enriquece la práctica educativa, recordemos en este punto que los planteamientos de las guías de EN buscaban facilitar el trabajo docente porque al organizarse de forma secuencial y respetando los ritmos de aprendizaje permitían un desarrollo más fluido de clase. En consecuencia, apreciamos de manera positiva la práctica de aula, que además contribuye a fomentar una relación entre el docente y los estudiantes más enriquecedora, que puede servir de ejemplo para el refuerzo de las interacciones entre iguales.

“Si capto con facilidad la enseñanza que nos deja el profesor, primero nos explica y luego nos hace preguntas del tema que se está mirando”. (Estudiante de Putumayo, 2017).

Los pensamientos de los estudiantes sobre la ENR indican que es un ejercicio práctico que les agrada, lo que no tenemos certeza es en qué grado perciben una innovación en el rol docente, desde el punto de vista de una clase ordinaria a una clase con enfoque activo.

Estos últimos discursos nos revelan un entorno de aula positivo, pero en su mayoría no ponen de manifiesto una práctica activa cotidiana en el ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje.

A este punto es pertinente aplicar los enfoques pedagógicos recogidos en el MEN (2016), ya que, desde la perspectiva de la EN, el estudiante se entiende como "una persona con derechos, con capacidades e intereses propios, los cuales deben ser considerados y desarrollados por el proceso educativo" (p. 15).

“El profesor nos explica lo que hay en la cartilla, como fue la vida de Dios y lo que no entendemos le preguntamos y él nos vuelve a explicar”. (Estudiante Putumayo, 2016).

Creemos que el establecer guías de aprendizaje y un aula dinámica brinda al docente más tiempo para ocuparse de las dudas o disertaciones de sus estudiantes, lo que da lugar a la construcción colectiva de los conocimientos por parte de los niños y, además, facilita el trabajo individual junto con el trabajo cooperativo.

Por otra parte, los entrevistados indicaron que los profesores tratan de llevar a cabo la clase de forma más activa, sin embargo, sienten que las actividades de clase no se desarrollan de forma lúdica, ni se incentiva la participación del estudiante, lo que nos lleva a cuestionarnos si muchas veces lo que se ha ejercido, como ya se ha descrito con anterioridad, es un modelo híbrido en la transición de la escuela tradicional hacia la EN.

“Quisiera que el profesor nos enseñara en los computadores porque allí es más divertido aprender, también que la clase fuera más activa y participativa que entre todos realizáramos dinámicas, juegos y cantos”. (Estudiante de Putumayo, 2017).

Este estudiante nos habla de manera espontánea sobre los conceptos relacionados con el aprendizaje activo y con el ejercicio de las

prácticas lúdicas, lo cual deja en evidencia que en el aula todavía faltan más actividades que despierten el interés y la motivación por el aprendizaje.

Por otro lado, hace patentes las inconsistencias con la introducción de las TIC, lo que requiere que el docente replantee sus didácticas y el papel que han desempeñado durante varias décadas en su trabajo educativo.

“Si me gustaría que el profesor orientara de manera activa por ejemplo saliendo fuera de la escuela a realizar buenas acciones con las personas que más lo necesitan”. (Estudiante de Nariño, 2016).

Se considera en la ENR que cada espacio de la comunidad es un escenario posible para construir el conocimiento, de ahí la importancia de aprovechar las bondades del entorno rural para generar espacios abiertos de interacción educativa y de enfocar los contenidos en las necesidades e intereses de los estudiantes. Así se comprende que la comunidad se beneficia de las acciones educativas y que la escuela aprovecha los recursos del contexto para enriquecer el aprendizaje.

“Muy poco me gusta ir a mi colegio porque hay profesores que no saben enseñar son aburridos y malgeniados” (Estudiante Nariño, 2016).

Estas protestas de los estudiantes revelan el ambiente de las clases en las que no se ha implementado el método activo, lo que ha generado una baja motivación académica. Esto se percibe principalmente a través de la actitud de los docentes, quienes se muestran como agentes rígidos que no fomentan las interacciones afectivas necesarias para potenciar el desarrollo cognitivo.

“Asisto al colegio sin muchos deseos porque es duro tener que soportar algunos maestros que no pueden enseñar bien y son aburridos” (Estudiante Putumayo, 2016).

Comprendemos a partir de los enfoques del MEN (2016) que el docente debe fomentar en sus estudiantes entornos motivadores para la práctica educativa, apoyándose en las herramientas de la escuela activa. Así, es necesario llevar a cabo prácticas didácticas adecuadas a las necesidades educativas, con el objetivo de evitar el aburrimiento y motivar el deseo de aprender.

Por esta razón, consideramos relevante establecer la trayectoria del proyecto educativo de manera que el estudiante pueda comprender y debatir los objetivos de las acciones educativas, con el fin de generar entornos de aprendizaje estimulantes que favorezcan las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Este recorrido tendría un impacto positivo en el autoconcepto del estudiante, al sentirse reconocido y valorado como un agente importante en la acción educativa.

Como se ha mencionado, el papel de los padres de familia es importante para conocer la comunidad educativa en su conjunto. En este aspecto, nosotros comprendemos que la participación de la familia es muy importante para desarrollar una educación con pertinencia y con identidad cultural, por lo que presentamos algunos discursos de los padres de familia de nuestros estudiantes.

3.1.5.2. Los Padres de Familia

Los últimos discursos de los estudiantes nos permitieron apreciar la actitud de los padres de familia frente al proceso educativo. Uno de los

pilares pedagógicos de la EN se centra en la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo que se espera que desempeñen un papel de guía y promotor del desarrollo de las competencias educativas.

En este aspecto es esencial tener en cuenta que no podemos desvincular el trabajo de los docentes y aislarlo, sino que también debemos entenderlo desde las relaciones entre la escuela y la comunidad.

“Cuando llego de la escuela mis padres no me revisan los cuadernos, me gustaría que se creará una escuela de padres de familia para que ellos sepan que es importante ir a la escuela”. (Estudiante de Putumayo, 2016).

Tanto los estudiantes como los profesores han mostrado la necesidad de establecer una escuela de padres, para que la comunidad pueda comprender de mejor manera la ENR y de esta forma poder colaborar en las actividades escolares. Muchos de los discursos recopilados revelan que la mayoría de los padres de familia no le otorgan mayor importancia, ni le prestan atención a las tareas o trabajos que tienen que realizar sus hijos en la escuela.

“Los estudiantes motivados, expectativa alta pero no hay una respuesta positiva por parte de los padres de familia ya que, al tratar de indagar sobre el origen de la vereda, lo padres dicen que les enseñe la maestra que para eso van al colegio” (Docente de Nariño, 2016).

Consideramos que la participación de los padres en la ENR debe plantearse en términos de colaboración. Esto con el objetivo de fomentar la participación y generar espacios de debate, los cuales deben comenzar

desde la planificación educativa, haciendo evidente en su concepción las formas de convocar a los padres, de tal modo que estén al tanto y aporten en los temas relacionados con la gestión, la evaluación, el control del aprendizaje.

Esta acción permitiría responder a las interrogantes de tipo ¿en qué ayudo a mi hijo?, ¿cómo estudia mi hijo?, ¿cómo puedo aprender de lo que ellos aprenden?

“Nosotros incluimos a los padres a través de las mingas comunitarias y los padres participan activamente”. (Docente de Putumayo, 2017).

Nosotros reconocemos que, en las zonas de estudio, la escuela tradicional no ha dado cabida a la participación de la familia ni a otros agentes comunitarios. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, los padres solo han sido tenidos en cuenta para hacer actividades puntuales, como la minga y la preparación de alimentos para festivales.

Por esta causa, invitamos a abandonar estas viejas prácticas desde un cambio de perspectiva que convoque y haga partícipes a los padres en la educación. Todo esto con un proceso de implementación que sea constante en el tiempo para enseñar a los padres de familia a participar e involucrarse en la vida educativa de sus hijos.

“La falta más grande es de los padres de familia en su nivel de formación, ellos tienen un nivel muy bajito entonces no se puede trabajar cosas que son complicadas con ellos. La mayoría de los padres no tienen más de tercero de primaria entonces vamos a empezar con ellos un curso

de alfabetización y también para enseñarles cómo tratar al estudiante y cómo ayudarlo en las tareas de la escuela". (Docente de Nariño, 2017).

A menudo, al buscar una participación activa de los padres, también debemos tener en cuenta la perspectiva de los docentes sobre dicha participación, ya que para algunos docentes se trata de una tarea idílica, incluso llegando a considerar que los padres analfabetos no puedan formar parte de la comunidad educativa.

Esta realidad regional dificulta la puesta en marcha de la ansiada participación de los padres, por lo que, como ya se ha mencionado, se debe apostar por un cambio de perspectiva sobre la acción educativa que amplíe los horizontes y las diferentes miradas sobre todos los agentes involucrados en la educación.

Desde este punto de vista, pensamos que desde el primer momento de la puesta en marcha de la ENR es necesario que todos los agentes que participan en la comunidad tengan voz, lo cual requiere organizar reuniones informativas no solo con los padres de familia, sino con todos los agentes implicados, para que conozcan el nuevo modelo educativo y lo que se espera de la comunidad para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

Al investigar los conceptos de ENR en las reuniones con los padres de familia, el 100 % de los asistentes confirmaron que no tenían ningún conocimiento sobre la EN.

“Los docentes de Barbacoas se reunieron con los padres de familia para explicarles el modelo, en la reunión se evidenció que no conocían escuela nueva”. (Grupo focal de Nariño, 2017).

Al buscar una participación activa de los padres, observamos cómo la perspectiva de los docentes sobre dicha participación se considera una tarea idealista. Esto se debe a que los docentes son los primeros en creer que los padres analfabetos no pueden ser parte activa en la educación de sus hijos. Luego, es fácil predecir el resultado de la participación de los padres en la ENR.

“Los padres de familia no han escuchado hablar del modelo de escuela nueva”. (Grupo focal de Putumayo, 2017).

Otro grupo de docentes dijo que tuvieron reuniones puntuales con los padres de familia para informarles sobre las pedagogías de la ENR. Consideramos que estas iniciativas deben ser tomadas en cuenta y fomentadas como buenas prácticas, en beneficio de los aprendizajes colectivos y de la puesta en marcha de la ENR.

“Los padres dicen que la idea está muy buena...los niños dicen que les gusta porque su papa, su mama y hasta abuelo pueden ayudarle en la escuela, hasta mi abuelo parece que sabe más de la vereda que mi profesora”. (Grupo focal de Putumayo, 2017).

A partir de los discursos recopilados, vemos que cuando se les informa a los padres sobre la ENR, se muestran motivados en el proyecto y además se sienten parte de él, lo que favorece su implicación. En este contexto, comprendemos que el reconocer que la comunidad posee un saber ancestral que también es objeto de aplicación en la realidad educativa resulta importante porque les permite sentirse útiles y colaborar en la educación de sus hijos.

A este respecto, es conveniente analizar la frecuencia y la calidad de los encuentros con los progenitores para evaluar los resultados obtenidos y determinar si han sido suficientes para fomentar una relación de colaboración en la que la educación se experimenta como una responsabilidad compartida.

Epstein (2013) nos muestra que el actuar de las familias tiene un efecto valioso en el desempeño escolar de los niños, además de ser una variable significativa para alcanzar los propósitos del sistema educativo. Por esta razón, recomendamos que estos encuentros con los padres no se limiten a una reunión trimestral, sino que se establezcan atendiendo a las demandas de la comunidad educativa.

Otra cuestión que tuvimos en cuenta durante la entrevista se refirió al desarrollo de las clases, los padres indicaron que sus hijos, en su mayoría, trabajan con las guías.

“Mi hijo me cuenta que el profesor les está enseñando de la cartilla, les explica y luego les hace llenar las preguntas”. (Padre de Familia de Putumayo, 2017).

El reto de acercar la escuela a la comunidad también ofrece la oportunidad de evaluar la acción educativa desde las relaciones establecidas fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, es de gran valor conocer las dinámicas familiares en las que cobra importancia la subjetividad que encierra cada estudiante, ya que cuando conocemos el contexto familiar, social y comunitario podemos ajustar, además de orientar, los objetivos educativos.

En el discurso previo, vemos que es habitual que los padres interroguen a sus hijos acerca de cómo les va en el colegio, lo que

inicialmente se puede interpretar como un interés. Al conocer cómo abordar este tema en las reuniones de padres y en la comunicación con las familias, podemos establecer un proceso de participación real a nivel comunitario.

“Según tengo entendido el profesor les explica los temas a los niños, de una cartilla para que ellos tengan una base”. (Padre de Familia de Nariño, 2018).

Asimismo, es bastante frecuente que los padres mencionen el uso de las guías de EN, lo que demuestra que los docentes de alguna forma las desarrollan en sus clases. Este aspecto también podría usarse como un medio de comunicación con las familias, ya que muchas guías contienen actividades para realizar en casa con los padres. De esta forma, cuando presentamos esta estrategia de forma clara y coherente a las familias, podríamos ayudar en el desarrollo de las acciones conjuntas educativas.

“Cuando le pregunto a mi hija ella me cuenta que el profesor está utilizando la cartilla de clases, les explica el tema, les hace buscar información y les responde las preguntas que allí aparecen”. (Padre de Familia de Putumayo, 2016).

Según De la Rosa y Villar (2019), entender la educación como una acción compartida que complementa a la familia, favorece la autoeficacia percibida por los padres, lo cual puede mejorar la acción educativa, ya que reconoce a los padres como agentes de valor en la educación.

En consecuencia, comprendemos que la EN busca fomentar una metodología activa y participativa, tanto en los eventos de formación como para el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual incluye a los padres de familia y a la comunidad en general. Como se ha apuntado, sería importante

buscar mayor participación de los padres para crear entornos de aprendizaje activo, colaborativo y significativo desde la idiosincrasia de las regiones.

Al investigar el uso de las guías específicas del desarrollo de las actividades con los padres de familia, vemos que, en la práctica, aparte de las reuniones al inicio y final del año escolar, la participación de los padres es escasa. Los docentes manifiestan junto con sus alumnos que los padres de familia no se vinculan a la escuela, ni están concienciados de la importancia de la educación que reciben sus hijos, probablemente porque desde hace mucho tiempo no se tenía en cuenta sus opiniones y se les había desligado de la acción educativa.

“Se concientiza al padre de familia para que ellos participen activamente de las diferentes actividades que aquí se desarrolla en el centro educativo, pero ellos no vienen y sí vienen solo quieren que les entreguen las notas de sus hijos y ya está”. (Docente de Nariño, 2016).

El docente expresa su perplejidad ante la falta de participación de los padres en su escuela, lo que implica que avanzar en los procesos de participación e implicación requiere de tiempo y perseverancia. Las ventajas, además de las mencionadas, tienden a fortalecer su papel como padres, además de como educadores y participantes activos en el proceso educativo. Por ello, es fundamental contar con herramientas de participación y corresponsabilidad en la formación y construcción de la educación desde la escuela.

“La problemática sentida desde mi experiencia es el desinterés de los padres, muestran poco interés en el aprendizaje de los niños, la carga se la dejan todo a uno. Se les pide que les hagan refuerzo escolar, pero se

agota la paciencia y la tolerancia porque ellos no colaboran". (Docente de Putumayo, 2016).

Otra característica que los docentes han descrito con frecuencia de los padres de familia es el alto porcentaje de analfabetismo, lo que, a su manera de ver, dificulta que los padres valoren las ventajas de la educación y apoyen a sus hijos en las actividades escolares.

Esta forma de pensar se convierte en un obstáculo para generar espacios de participación real de las familias en la escuela. Por tanto, se debe cambiar la perspectiva hacia las familias, ya que antes se consideraba al estudiante como una tabula rasa y ahora estamos también otorgando esta connotación a las familias, lo que nos lleva a cometer el error de suponer que poco tienen para aportar a la acción educativa.

"El modelo trae recomendaciones, trae tareas digamos que son para un apoyo con los padres de familia, pero en el área rural la verdad siempre se dificulta el apoyo. Ellos dan un apoyo mínimo hasta donde tiene la capacidad, pero si uno mira las tasas de analfabetismo se ve que máximo los padres han hecho hasta tercero de primaria. En la vereda donde estoy solamente hay dos padres que han terminado el bachillerato, el resto solo terminaron primaria, entonces se dificulta porque además en ninguna casa hay un computador, solo tienen la televisión, menos tienen libros, ni un diccionario, entonces hay esta la dificultad". (Docente de Putumayo, 2016).

Esta realidad, sentida y compartida por muchas escuelas de las regiones de Nariño y de Putumayo, nos hace reflexionar sobre la importancia de ajustar los contenidos y las actividades en función de la realidad en la que se encuentran nuestras poblaciones.

Parece que los planteamientos pedagógicos son coherentes con la educación activa, pero en muchos casos prácticos se vuelven utópicos. Esto dificulta enormemente el despliegue de la ENR y, en este momento, responsabilizamos al MEN y a las SED por no haber previsto las dificultades de provisión de recursos y de formación de las comunidades, lo que confirma el sombrío panorama de la ENR en la práctica.

“La mayoría son analfabetas y las guías son avanzadas entonces ellos no pueden ayudar a sus hijos”. (Docente de Putumayo, 2016).

Como ya se había mencionado, muchas veces los propios docentes no eran capaces de resolver las tareas y las actividades propuestas por las guías. Ahora vemos que también muchos padres no pueden dar respuesta a los dichos planteamientos, lo que va en detrimento de la participación activa y la inclusión de la comunidad en la acción educativa, además de mermar la autoeficacia a la que nos referíamos en los párrafos anteriores.

“El profesor hace su trabajo en la escuela, pero el estudiante llega a casa y se encuentra otra realidad y ahí se pierde prácticamente lo que se ha enseñado. Y eso es notorio porque en otras regiones donde los padres si hacen el acompañamiento de mira el avance del niño”. (Docente de Nariño, 2017).

La información recopilada en las regiones de Nariño y Putumayo coincide en indicar que la acción educativa se experimenta como una actividad ajena a las familias y a la comunidad en general, lo que dificulta la participación activa de las regiones. Esto ha ocasionado que los padres de familia tengan una opinión estrecha, piensan que es suficiente solo asistir a las reuniones de inicio y final de curso.

“Hicimos una reunión con los padres de familia, pero ellos no argumentaron nada porque no conocían el modelo”. (Docente de Nariño, 2016).

De este modo, del discurso anterior podemos ver cómo probablemente a muchos padres de familia no se les ha otorgado ni voz ni voto frente a las decisiones escolares de la formación de sus hijos, lo cual es un error grave que afecta directamente al desempeño académico de nuestros estudiantes.

Esto nos lleva a reflexionar sobre qué podría decir un padre de familia de la ENR si, desde su implementación, ni siquiera los docentes o los directivos conocen el modelo en profundidad. Esto nos muestra un círculo vicioso que se genera al aumentar el desconocimiento sobre la implementación de la ENR, lo cual se ve agravado por la inercia ante los cambios impuestos a nivel nacional, de los que poco o nada pueden aportar los docentes y la comunidad educativa en general.

“A los padres de familia se les hizo una reunión ahora para comprometerlos que hagan labor escolar, pero en algunas veredas no se puede porque muchos no asisten a las reuniones”. (Director de escuela de Nariño, 2018).

A pesar de que la mayoría de los padres de familia no asisten a las reuniones programadas por la escuela, se encuentran otras características de carácter socioeconómico que afectan la plena participación e implicación de los padres de familia en la escuela, por ejemplo, los pocos espacios de participación que se generan con las familias en la escuela.

De esta manera, señalamos que es común que los padres no asistan a las reuniones planeadas por la escuela, priorizando el trabajo, la falta de dinero o de tiempo, lo que inicialmente puede interpretarse como una falta de interés por participar de forma activa en los órganos del gobierno escolar. De esta forma, en la gran mayoría de los casos vemos cómo se delega en las mismas personas las funciones, generando un clima de apatía que se ve reflejado en la escasa participación de los padres en las actividades académicas de sus hijos, tales como tareas, trabajos o refuerzos.

Beneyto (2016) sostiene que la falta de cooperación por parte de los padres de familia tiene un efecto directo en el rendimiento académico. A su vez, demostró que los estudiantes tienen una mayor probabilidad de continuar sus estudios y de alcanzar un mayor nivel de comprensión lectora, si los comparamos con aquellos que viven con un solo progenitor o sin padres.

Al mismo tiempo, comprendemos que el apoyo escolar en las actividades extraescolares es fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; según las investigaciones de Beneyto (2016), los niños con mejor rendimiento académico son aquellos que cuentan con familias que participan en las actividades propuestas por la escuela.

Como se ha mencionado, consideramos importante que la familia participara en el contexto educativo, ya que esto tendría un impacto positivo en el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes, por el hecho de que se establecería una relación positiva entre familia y escuela.

“Como hay muchas actividades en las guías que se les deja para que hagan en la casa, los padres de familia dicen que el estudio de los niños es en la escuela y en la tarde ellos no tienen tiempo para hacer las actividades porque tienen que hacer actividades en el campo, entonces vemos que los niños no adelantan nada las actividades que se mandan para casa y se atrasa todo el desarrollo de las guías, por ejemplo, en el área de sociales son 9 unidades y no hemos alcanzado a terminar de ver todo”. (Docente de Putumayo, 2018).

Como se puede apreciar en este discurso, a nivel cultural se cree firmemente que los docentes son los encargados de educar y que la escuela es el lugar en el que los estudiantes deben aprender. El limitar esta visión educativa solo al centro escolar contribuye a fomentar la ideación de una educación desligada del contexto familiar, en la que se piensa que las familias pueden aportar poco. Esto implica un error grave que dificulta no solo la labor del docente, sino también el rendimiento académico de nuestros estudiantes.

Por ello, reflexionamos que debe surgir a nivel comunitario una nueva perspectiva sobre los procesos educativos, en la que se tenga en cuenta la participación de las familias. Se trata de un trabajo complejo que requiere tiempo y dedicación, pero que a largo plazo resulta beneficioso para la comunidad.

“Es difícil trabajar con los padres de familia porque ellos no asumen los compromisos, a nivel cultural no saben hacer las tareas que se les deja a los muchachos en casa, entonces no se puede trabajar con ellos”. (Docente de Putumayo, 2017).

Es muy probable que los padres no cuenten con la formación académica necesaria para responder a todas las inquietudes planteadas en las actividades escolares. Se debe reflexionar sobre las comunidades de aprendizaje, con el objetivo de elaborar actividades grupales y comunitarias de acompañamiento escolar, en las que todos los agentes comunitarios se involucren y aporten sus recursos y formación.

Esto nos llevaría a hablar de grupos de apoyo escolar en los que el aprendizaje se logra de forma colectiva, lo cual sería una forma de atenuar las carencias de capital social de las familias de nuestras regiones de estudio.

“La situación socioeconómica de la región en la mayoría de los hogares casi no hay libros, por ejemplo, las madres salen a conchar, se van al monte o a pescar y los niños se quedan solos, no hay quién los acompañe o les dé un ambiente de aprendizaje, otros padres son analfabetas no conocen las letras y no pueden hacer el acompañamiento al niño”. (Docente de Putumayo, 2018).

Muchas veces el docente de un salón de clases que contiene varios niveles educativos, además de su carga académica, debe visitar los domicilios de sus estudiantes. Tengamos en cuenta que en los barrios la distancia entre las casas puede llegar a ser kilométrica, lo cual esta sencilla acción es un trabajo que requiere mucho compromiso y tiempo por parte del docente.

Además, cuando el docente llega al domicilio se encuentra con una gran cantidad de necesidades por cubrir en las familias, tales como el suministro eléctrico, la dotación de libros, la comida, la cualificación. Entonces, ¿cómo debe actuar el docente y pedir a los padres que piensen en

la educación de sus hijos? ¿Se debe exigirles que consideren más importante el asistir a la escuela que trabajar en el campo? O, ¿cómo les explicamos a los padres de familia la importancia de realizar los deberes escolares con sus hijos, cuando se antepone el cansancio de las largas jornadas laborales?

Esta realidad impide que la experiencia educativa se desarrolle de manera integral. Por lo que creemos que la solución pasa, por un lado, por parte de la administración local, que debe generar un mínimo de bienestar social y de equidad territorial en nuestras regiones, y, por otro, por parte del docente, que debe tratar de potenciar las actividades comunitarias como espacios de participación educativa.

“Los padres no están preparados ni tienen el tiempo disponible como para colaborar en las actividades de casa. Además, nosotros en la frontera con Ecuador los padres se trasladan en épocas de cosecha y cuando trabajan la cosecha los niños no estudian nada y se pierde la continuidad de lo que se hace en clase”. (Docente de Nariño, 2018).

Habíamos planteado inicialmente la idea de cambiar el rol del docente en la escuela tradicional, pasando de un papel más pasivo a uno más activo. De la misma manera, también debíamos fomentar un papel activo por parte de nuestros estudiantes. Así pues, ¿por qué no ofrecer también la oportunidad de que las familias tuvieran un papel activo en el proceso?

Parece ser que seguimos cometiendo el error de invisibilizar el papel de los padres en la educación, una situación que se mantiene al pensar que los padres no están preparados para apoyar en las acciones educativas.

Respecto a eso, nos encontramos con muchas barreras culturales; nuestra forma de reflexionar nos lleva al error de creer que las familias no pueden hacer mucho en beneficio de la educación de nuestros hijos. Por lo tanto, consideramos necesario revisar esta idea para otorgar oportunidades de participación real a todos los agentes comunitarios, con el fin de mejorar y apoyar la labor educativa.

“Si participo más que todo en los grupos de familia, se participa en las festividades de aquí de la vereda, también hay una gran colaboración entre docentes, padres de familia y estudiantes”. (Padre de Familia de Putumayo, 2016).

Muchos padres de familia, al igual que este, piensan que basta con asistir a la escuela de forma esporádica para contribuir al proceso educativo, por lo cual es preciso cambiar esta perspectiva, al tiempo que creamos espacios de participación efectiva, junto con canales de comunicación permanentes, para que las familias tengan un rol relevante como agentes del desarrollo educativo.

“Ahora nos comunicamos más con el maestro y nos piden ayuda para el trabajo de clases”. (Padre familia de Putumayo, 2018).

Este padre está en otro nivel de participación, probablemente se sienta más implicado con las tareas escolares porque se le incluye en la acción educativa. Lo cual puede indicar que existen intentos de participación de la escuela con los padres de familia.

Consideramos que incentivar estos encuentros permite formar padres con una conciencia crítica frente a las decisiones que se toman en los Programas de Educación Inicial y que marcan la ruta para conectar la

escuela, la familia y la comunidad. Lo cual debería fomentarse como un ejercicio de la correcta aplicación de la ENR.

“A algunos padres sí les gusta porque pues en el caso de la escuela nueva, se les motiva para que su niño sea más participativo. En la última actividad les dimos a conocer a los padres lo que los chiquitos hicieron en clase, algunos se sintieron bien a otros no les importo nada”. (Docente de Putumayo, 2017).

En consecuencia, si la escuela cambia la forma en la que involucra a las familias en la educación, se estará avanzando hacia una nueva cultura educativa en nuestras regiones. Según Rodrigo (2009), el comprender la realidad con la que conviven las familias permitirá acercar los contenidos y las actividades a la experiencia de los estudiantes para generar aprendizajes significativos.

“En mi centro escolar se vincula a la familia, no únicamente a los padres de familia, sino a toda la comunidad general”. (Docente de Nariño, 2018).

De este modo, comprender que en la educación la participación de las familias mantiene una influencia directa y otorga responsabilidades compartidas con la escuela, permite establecer un clima de cooperación que enriquece la educación, además de favorecer acciones coordinadas para perseguir objetivos comunes, a fin de evitar conflictos y distanciamientos entre la escuela y la familia.

“A algunos padres si les gusta porque pues en el caso de la escuela nueva, se les motiva para que su niño sea más participativo. En la última actividad les dimos a conocer a los padres lo que los chiquitos hicieron en

clase, algunos se sintieron bien a otros no les importo nada”. (Docente de Putumayo, 2017).

La solución, en consecuencia, podría enfocarse en lograr una verdadera inclusión, generando espacios de participación con los padres de familia a través del trabajo comunitario conjunto.

En consecuencia, se requiere un nuevo enfoque de la educación que tenga en cuenta a la familia y su relación con la escuela. Lo que implica replantear las formas de participación, estableciendo, en lo posible, nuevas vías de comunicación que fomenten la reflexión sobre la educación, lo cual ayudaría a establecer una conexión entre el mundo de la familia y el entorno escolar.

“Algunos padres de familia sí que hacen los trabajos que se mandan para casa”. (Docente de Putumayo, 2017).

Nosotros consideramos que el capital social de las familias es un aspecto de vital importancia que nos permitiría conocer los apoyos educativos de los que disponen nuestros estudiantes. Lo que puede suponer una diferencia entre un estudiante que recibe un mayor respaldo por parte de su familia y otro que no lo tiene.

El capital social no solo se refiere a las condiciones económicas, sino que también tiene que ver con todas las oportunidades sociales y comunitarias de las que dispone una familia y que benefician la acción educativa. Reconocerlo permitiría apuntar a acciones realistas y coherentes con el modelo educativo.

“En las guías aparecen actividades y se entregan informes para los padres de familia, los estudiantes deben hacer una especie de

demostración de lo que están aprendiendo. A los padres de familia les pareció bastante interesante porque los niños deben hablar en público delante de los padres de familia y los demás compañeritos, es como estar formando líderes porque ellos practican la oratoria”. (Docente de Nariño, 2017).

Al fomentar la participación de la familia, facilitamos los procesos de comunicación, así como una interacción frecuente, positiva y útil. En consecuencia, establecer alianzas con las familias en el ámbito escolar permitirá edificar un entorno de confianza en el que las familias se sientan acogidas, respetadas, necesitadas y escuchadas.

En este contexto, la escuela se experimenta como un espacio positivo y receptivo al diálogo, de manera que el desarrollo cognitivo del niño y la percepción que tiene sobre la escuela se confirman como algo positivo. Por otra parte, el docente debe ser un agente social que conozca a sus estudiantes, así como también a las familias, lo que le permitirá establecer alianzas y favorecer un clima escolar positivo.

Tales virtudes también deben manifestarse en el PEI y en la transversalidad de valores como el respeto, la comprensión y el entusiasmo por el aprendizaje.

“Se hacen izadas de bandera y se llama a los padres para que asistan a un programa sencillo en la escuela, el estudiante sale a hacer una demostración de una actividad de clases y eso a los padres les gusta mucho”. (Docente de Putumayo, 2016).

En resumen, cuando se trata de la comunidad educativa es necesario tener en cuenta todas las características que engloban a la región,

ya que se reconoce el papel del docente multigrado para coordinar los procesos de participación.

La realidad encontrada refleja que en las regiones estudiadas existe un arduo trabajo por parte del docente en cuanto a la comunidad se refiere. De este modo, comprendemos que el docente multigrado también debe asumir el rol de promotor social en su comunidad para movilizar y facilitar su integración en la escuela.

Así, consideramos que un buen inicio estaría pensado desde la posibilidad de formar al docente para que se convierta en un agente de cambio social. Comprendemos que esta acción requiere tiempo, dedicación y formación, por lo que sería útil recibir ayuda desde la administración pública para mejorar los recursos en formación e infraestructura, a fin de colaborar con el trabajo comunitario junto con la creación de espacios de participación activa de la comunidad educativa en general.

A continuación, trataremos la última categoría de análisis, en la que se describe la realidad educativa de nuestras etnias de estudio.

3.1.6. La Etnoeducación

Luego de la revisión presentada en el contexto teórico sobre la etnoeducación, reconocemos que existe un marco legal vigente en Colombia, aunque comprendemos que no ha sido suficiente porque vemos que en la práctica queda pendiente establecer una etnoeducación acorde a la idiosincrasia de nuestros pueblos afrodescendientes e indígenas.

La EN forma parte de las políticas educativas nacionales y se presenta como un modelo educativo flexible. Sin embargo, para las etnias

no se contemplan unos principios propios dentro de la EN, que tenga en cuenta el respeto por su identidad.

De este modo, se encontró que a pesar de que existan marcos legales que les otorgan un reconocimiento especial en la construcción del PEI, no existe una coherencia en el desarrollo de la ENR con el proyecto de metas educativas 2021, lo que afecta la inclusión. Esta situación implica que la ENR se lleve a cabo como un ejercicio educativo sin diferenciar para toda la población, enseñando conceptos que responden a un plan educativo generalizado de la nación y que no hace hincapié en las características peculiares de las minorías étnicas.

Un ejemplo de esta realidad son los discursos recopilados con la población indígena en los que se hace evidente un reclamo recurrente por dar valor a lo plurilingüe, lo que conllevaría a un uso real de su lengua materna en las prácticas educativas.

“El desuso de nuestra lengua Inga está llevando a la niñez y a la juventud a la pérdida lingüística y cultural del pueblo Inga” (Indígena, de Putumayo, 2017).

Comprendemos que para nuestros pueblos indígenas es sumamente importante otorgar valor a su lengua, ya que es un elemento intrínseco de su idiosincrasia, que además forma parte de su esencia. No obstante, la realidad demuestra que en la ENR solo se habla en castellano, lo que contradice la enseñanza plurilingüe y desvincula la acción educativa inclusiva que hemos mencionado.

En consecuencia, es fundamental que se proporcione una educación en la lengua nativa dentro de las comunidades indígenas, lo cual es una

obligación ineludible, y que además esta enseñanza debe ser llevada a cabo por parte de docentes que tengan conocimiento de la realidad étnica en la que se está impartiendo la enseñanza.

“Se necesitan programas de radio, que las clases se dicten en nuestra lengua, es muy importante crear espacios para mantener viva nuestra cultura” (Indígena de Nariño, 2016).

A pesar de que la educación intercultural bilingüe (EIB) ha planteado grandes aportes a la revalorización de lo propio, lo étnico y lo lingüístico, en la práctica no se evidencia un acercamiento cultural que permita un diálogo intercultural significativo, ni un equilibrio cognitivo ni afectivo entre la cultura indígena y la comunidad educativa. Lo cual, a nuestro juicio, ha provocado que se agranden las diferencias entre las culturas y se mantenga un desequilibrio en la educación que sigue reproduciendo procesos de discriminación contra nuestras minorías étnicas.

“Las actividades prácticas permiten realizar una investigación etnográfica mediante el diálogo directo con las personas mayores de la comunidad, lo cual permite recapitular la historia de nuestro pueblo” (Director de escuela de Putumayo, 2014).

Aunque existe un consenso generalizado en los discursos recopilados sobre la necesidad de valorar la idiosincrasia y la cosmovisión de cada región. Lamentablemente, esta iniciativa solo encuentra prácticas aisladas que son incipientes al momento de hablar de una educación inclusiva, que tenga en cuenta las diferentes formas de actuación de los seres humanos y que permita materializar las acciones del PEI en la ENR.

Como hemos podido comprobar mediante las entrevistas realizadas, el resultado demuestra que se sigue negando el pleno uso de sus lenguas y el respeto por los saberes de sus pueblos. Por esta razón, pensamos que se requiere una práctica real que se ajuste a sus necesidades, sus demandas, así como sus propuestas sociales, políticas y económicas.

En el presente caso, entendemos que un objetivo de la ENR es el fortalecimiento de la identidad cultural, por lo que en sus directrices pedagógicas se deben plantear acciones que tengan en cuenta el desarrollo de las poblaciones rurales. Lo que descubrimos es que dichas acciones se centran en los grupos rurales sin tener en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante, por lo que sería inadecuado hablar de etnoeducación en el caso de la ENR.

Asimismo, no debemos olvidar que a la ENR también acuden poblaciones afrodescendientes además de indígenas, lo que nos lleva a evaluar su práctica como un ejercicio indiferenciado, lo que pone de manifiesto la negación de las características propias de todos los colectivos minoritarios.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 de la Constitución, se entiende por etnoeducación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (p. 29).

De esta manera, la educación debe estar relacionada con el entorno, el proceso productivo, el proceso social y cultural, respetando las creencias y las tradiciones. Asimismo, se establece que es necesario fortalecer los procesos de identidad, conocimiento, socialización y protección, así como el

uso adecuado de la naturaleza, los sistemas y las prácticas comunitarias de organización, el uso de las lenguas vernáculas, la formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Gutiérrez, 2020).

“Existen avances consignados en la Constitución y se ofrecen garantías para las diferentes etnias, pero eso se ha quedado en el papel pues en la práctica no se han materializado las cosas. Desde que estamos en la secretaría hemos querido darle un cambio para desaprender lo que nos han enseñado y tratar de educar desde los mismos sistemas que hay en los pueblos indígenas, por ejemplo, deberíamos salir de las aulas y recorrer nuestro territorio, nuestros sitios sagrados como las lagunas y mirar todo el contexto de conocimiento y así sí tendríamos una educación acorde a nuestra realidad”. (Líder Indígena de Nariño, 2018).

En las entrevistas se ponen de manifiesto las contradicciones entre las normativas existentes y la puesta en marcha de una educación acorde a los requerimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Lo cual confirma la creencia de que la ENR es un modelo que ha sido impuesto a los indígenas y a los afrodescendientes, un modelo que no se ha construido con sus propios actores y que, además, deslegitima su propia cultura.

Por consiguiente, no podemos considerar una educación intercultural bilingüe cuando ni siquiera en los planteamientos teóricos ni prácticos de la EN se desarrollan, esta realidad nos lleva a interpretar a la ENR como un modelo que carece de calidad en pertinencia para nuestras minorías étnicas.

“El tema de la educación de los indígenas y afrodescendientes tiene una distancia enorme frente al sistema que se ofrece desde el Estado,

porque ellos no tienen una educación propia, no se tienen en cuenta sus conocimientos ancestrales, ni sus saberes. Desde el 93 se empezó un proceso de profesionalización de los docentes indígenas en aras que los docentes conozcan de su cultura y la puedan compartir al interior de las comunidades, que puedan replicar la cultura de sus mayores, los saberes, la medicina, la lengua, el trabajo, pero hasta el momento seguimos recibiendo una educación tradicional occidentalizada”. (Líder indígena de Nariño, 2018).

Con respecto a la ENR y a la educación intercultural bilingüe, existe un desconocimiento generalizado de la cultura y el idioma propios de los pueblos indígenas. A partir del análisis de la información, se puede comprender que los estudiantes indígenas se encuentran en clara desventaja frente al resto de estudiantes, debido a que su lengua y su cosmovisión no se integran en el currículo. Lo que provoca que su rendimiento escolar y su motivación sean inferiores en comparación con el resto de las estudiantes, impidiendo así una educación inclusiva.

“En Colombia los pueblos indígenas recibimos trato discriminatorio porque se ofrece cupos especiales por cada asignatura, pero sinceramente que nos den un cupo eso no es nada, eso es discriminatorio, no existen tampoco universidades estrictamente de pueblos indígenas donde puedan todos los comuneros ingresar y estudiar de acuerdo a sus capacidades, de acuerdo a sus intereses y de alguna manera que haya una flexibilidad en los planes de estudio”. (Indígena, de Nariño, 2018).

Gutiérrez (2020) nos indica que en el medio indígena la inequidad no se resuelve con la aplicación de criterios de desarrollo iguales a poblaciones diferentes, por lo que se entiende que implementar una educación para todos por igual no resulta equitativo, para las minorías étnicas. Lo peor de todo es que niegan el reconocimiento de sus diferencias, este sentimiento regional nos lleva a buscar de forma urgente unos lineamientos educativos coherentes con una educación respetuosa y sensible con las diferencias culturales de cada etnia del país.

A continuación, se presentan los relatos pertenecientes a los pueblos indígenas entrevistados.

3.1.6.1. Los Pueblos Indígenas

Deseamos comenzar describiendo las características socioeconómicas de los cabildos de nuestras regiones de estudio, con el objetivo de comprender las circunstancias que originan y mantienen las condiciones de desigualdad, de pobreza e inequidad territorial. A fin de revelar las situaciones que perpetúan la exclusión social de las etnias en el suroccidente de Colombia.

“Los Ingas en el Putumayo constituyen la mayoría indígena, la mayoría subsisten en pequeños reductos llamados resguardos y asentamientos, sometidos al hambre, la miseria y el olvido. Se puede entrever la lucha que libran por no desaparecer del terruño legado de sus ancestros”. (Indígena de Putumayo, 2016).

Este indígena nos hace evidente las condiciones de carencia extrema y de olvido en las que viven nuestras poblaciones indígenas, ya habíamos descrito las necesidades y las carencias de las comunidades rurales, pero

vemos que estas dificultades se agravan aún más en el caso de las poblaciones indígenas. Esto resulta en menos oportunidades de inclusión y de desarrollo local, lo que pinta un panorama sombrío para nuestros cabildos, ya que dicha inequidad territorial se convierte en una forma de exterminio en la que, poco a poco, van desapareciendo de forma silenciosa los cabildos en la región.

“El Putumayo ha sufrido olas de colonización, inspiradas por la riqueza de los suelos y los intereses permanentes de las multinacionales, el estado y los particulares por extraer estos bienes a como dé lugar. En la historia son famosos los aluviones de oro, mineral que atrajo gente foránea que se instaló en los territorios habitados por indígenas ocasionando el desplazamiento de estas poblaciones a regiones más apartadas”. (Indígena de Putumayo, 2018).

Los desplazamientos forzados debido a la realidad política y social del país llevan a nuestros indígenas a convivir con circunstancias ajenas a su cosmovisión e idiosincrasia, de ahí que veamos gran cantidad de población en el sector rural, que en su mayoría, acude a escuelas en las que no se tienen en cuenta sus particularidades.

De esta forma, vemos que en el caso anterior el pueblo Inga sufrió una usurpación de su territorio, su cultura y su pervivencia, lo que lo obligó, al igual que muchos otros pueblos indígenas del suroccidente colombiano, a renunciar a la propiedad de su tierra o a sufrir una sobreexplotación de sus recursos naturales.

Esta realidad va de la mano con el sometimiento debido al temor a la presencia de grupos legales e ilegales en los territorios indígenas, situación

que ha incrementado el cultivo ilícito junto con el narcotráfico, lo que ha afectado de manera significativa la vida y la pervivencia de los pueblos indígenas.

“El surgimiento de la fiebre de la coca ha hecho que muchos cultivos sean arrasados, atropellando a un pueblo que ha dependido siempre de los recursos de la selva para su subsistencia, se ha ocasionado el exterminio de la flora, fauna y lo recursos hídricos” (Indígena de Nariño, 2015).

Se ha documentado que desde 2007, varios grupos ilegales vinculados al narcotráfico, como los Macheteros y los Rastrojos, han estado establecidos y participan en las fases de producción y comercialización del clorhidrato de cocaína. Estos grupos perturban el orden social al incrementar los desplazamientos de las poblaciones indígenas, además de someter a los pueblos a mantener los cultivos ilícitos, bajo la amenaza de homicidios o torturas, lo que contribuye al exterminio de nuestras poblaciones indígenas.

“El desplazamiento de los ingas de medio Putumayo hacia las urbes, ha originado el abandono casi total de sus usos y costumbres, el cambio de la dieta alimenticia, la pérdida de patrones de comportamiento y autoridad, ocasionando que la pervivencia de este pueblo desaparezca”. (Indígena de Putumayo, 2016).

Este discurso confirma lo mencionado anteriormente y nos permite evaluar las consecuencias de los desplazamientos forzados de nuestros cabildos indígenas; un ejemplo de esto son los más de 800 indígenas de Putumayo que se asentaron posteriormente en Bogotá, en la localidad de

Antonio Nariño, desde 1999 (Observatorio de la Secretaría Técnica de la Comisión Intersectorial, 2013).

En vista de esta realidad y para garantizar la supervivencia indígena, se ha establecido un plan de protección del pueblo Inga. A pesar de ello, esta medida es insuficiente sin el respaldo internacional, nacional y local, sin mencionar que también se requiere un garante que permita, con la ayuda de las autoridades, líderes, etnoeducadores, comunidades e instituciones del Estado, asegurar los derechos humanos de nuestros cabildos indígenas.

“La presencia de la guerrilla y ahora la presencia de los paramilitares en la región han hecho que sean desplazadas las familias indígenas, a causa de los asesinatos selectivos de sus líderes o al señalamiento de que han sido objeto por parte de estos actores armados”. (Indígena de Nariño, 2015).

Para hacer un somero recorrido de la historia de violencia en las regiones de Nariño y de Putumayo diremos que se inicia en la década de los 80, cuando aparece el grupo guerrillero M-19 (1980-1982). Posteriormente, hizo su aparición el grupo Ejército Popular de Liberación - EPL (1984-1991), que tuvo asentamiento en las zonas indígenas; más tarde, cedió el control al grupo guerrillero FARC hasta el acuerdo de paz firmado con el gobierno.

A pesar de ello, sabemos que aún persiste la presencia de grupos ilegales, y ahora no solo nos referimos a grupos de guerrilla, sino también a grupos paramilitares, que están principalmente ligados a estructuras del narcotráfico. Su propósito es el control territorial para la adecuación de laboratorios, el procesamiento y la exportación de la coca.

Esta realidad hace que la región del Putumayo se considere principalmente como una zona peligrosa, en la que además del exterminio de las etnias, se cultivan cultivos ilegales, junto con el entrenamiento y el reclutamiento forzado de la población para desarrollar acciones ofensivas en diferentes puntos del país.

De acuerdo con Ortiz (2004), el departamento de Putumayo ocupa el segundo lugar en cultivos de coca en el país, después de Nariño, por lo que una gran cantidad de sus habitantes se ven obligados a participar en los cultivos para fines ilícitos. La situación se agrava debido a las condiciones de inequidad territorial existentes, que otorgan escasas oportunidades de acceso al mercado para los productores tradicionales, junto con los precarios apoyos al sector agropecuario. Esto fomenta el cultivo de coca en un entorno propicio no solo desde el punto de vista de la biodiversidad, sino también desde el punto de vista económico, social y político.

Esta realidad local se traduce en condiciones de pobreza, desarraigo y desplazamiento forzado para nuestras comunidades. El resultado final es un escenario conflictivo que se ha perpetuado con la vulneración de derechos humanos fundamentales como el derecho a la vida, a la integridad física y a un ambiente de desarrollo seguro. Entendemos que los efectos para la comunidad son devastadores, lo que sitúa a toda la población en un contexto de vulnerabilidad social, dado el riesgo constante de exterminio.

En conclusión, comprendemos que las condiciones de violencia y de desplazamiento forzado han tenido como consecuencia una exclusión social de la cual han sido víctimas los cabildos indígenas en las regiones, así como la población general. De esta forma, vemos que las necesidades básicas de

los pueblos en la mayoría de los casos no están cubiertas, por lo que pensar en necesidades de segundo orden, como es el caso de la educación, resulta complejo porque no se cuenta con un Estado que garantice los derechos humanos universales.

“Los pueblos indígenas por más estar apartados de la geografía nariñense no han podido estudiar el ciento por ciento de nuestros muchachos y los que acuden tiene que recibir una educación occidentalizada y se dedican al trabajo interno de la comunidad. Tampoco todos los estudiantes de los pueblos indígenas pueden ingresar por ejemplo a las universidades y ahí hay una brecha grande”. (Indígena de Nariño, 2018).

El hecho de abordar las minorías étnicas como el caso de los indígenas supone reconocer que son poblaciones que, desde hace mucho tiempo, sufren carencias estructurales a nivel social, político y económico. Con respecto al ámbito educativo, el país ha contribuido a la creación de colegios y algunas universidades indígenas e interculturales, pero estas iniciativas son aisladas a nivel nacional e inexistentes en el ámbito local de Nariño y de Putumayo. Debido a esto, el sentir de la mayoría de nuestros indígenas se traduce en la práctica de políticas educativas ineficaces e insuficientes para cubrir la demanda de la población indígena.

De esta manera, pensamos que esta realidad no brinda la posibilidad de satisfacer las necesidades y particularidades de los estudiantes indígenas debido a que niega su diversidad cultural, además de la importancia de integrar su particularidad en los procesos educativos.

Al parecer, a nivel nacional se ha restringido la concepción de la etnoeducación, tal como lo señaló el indígena anterior, a brindar acceso a las universidades y aumentar los cupos en las escuelas, suponiendo que esto es suficiente. La realidad nos muestra que, actualmente, nuestros indígenas no cuentan con un currículum adaptado ni espacios escolares adecuados a su forma de ver el mundo, lo que mantiene prácticas discriminatorias y excluyentes que niegan la lengua, cultura e idiosincrasia del pueblo indígena.

Al cambiar de tema, encontramos como aspecto positivo en el ejercicio de la ENR el hecho de contar con la participación de todos los agentes comunitarios en la enseñanza.

“Nosotros valoramos como positivo de la escuela nueva que sobre todo en la parte colectiva se pueden recrear los espacios y recorrer el territorio, leer nuestro territorio y ofrecer más posibilidades a los estudiantes. Además, incluye a los sabedores (personas mayores de la comunidad) que para nosotros son bibliotecas andantes”. (Líder Indígena de Nariño, 2018).

Como se puede apreciar en este punto, es necesario brindar una verdadera oportunidad de participación otorgando autonomía a los centros educativos, de modo que se garantice el acceso de la población indígena a las instituciones educativas superiores en la mayor medida posible.

Según lo señalan Mauri y Barberà (2007), se establece una relación pedagógica de aprendizaje compartido entre quienes se comunican y construyen el hecho educativo, cuyo principal objetivo es desarrollar un pensamiento crítico ante la situación del mundo.

“El componente fuerte tendría que ser la formación de los docentes y de la comunidad, se debería formar para dar una educación contextualizada a partir del conocimiento del territorio, de hecho, las comunidades indígenas están también reclamando el derecho a una formación contextualizada y su derecho a la autonomía, lo que pasa es que yo creo que estas comunidades aún no tienen una formación conceptual para empezar ellos a generar sus propias oportunidades”. (Docente de Nariño, 2018).

Para ampliar la información descrita sobre la formación, nos remitimos a los planteamientos jurídicos que indican que se debe contar con una capacitación en etnoeducación que sea capaz de contribuir a formar un docente preparado y, además, dispuesto a construir la posibilidad de educar desde la colectividad y con el apoyo de las tecnologías.

Asimismo, la Ley 115 de 1994 establece que la capacitación docente será impulsada y fomentada por el Estado. De esta manera, se hace evidente la paradoja legislativa en la que se establece una educación inclusiva, pero que no se lleva a cabo en la realidad.

También subrayamos que dicha formación debe tener un componente teórico y práctico que tenga en cuenta como eje transversal el transcurso de los acontecimientos históricos, sociales y políticos, en los que se enmarca la educación indígena, las discontinuidades culturales, además del conflicto lingüístico entre la lengua natal y el castellano.

Todo lo anterior se enmarca en el aspecto de la identidad como un medio que ayuda a encontrar el sentido de la práctica educativa de los docentes, por lo que la formación debe estar orientada a desarrollar

habilidades para fortalecer la identidad cultural del pueblo indígena (Gutiérrez, 2020).

“Debemos participar en un sistema de educación intercultural, donde se refleje la cosmología y el significado de un currículum según nuestra realidad y en nuestra lengua” (Estudiante indígena de Putumayo, 2017).

Entendiendo una educación de calidad podemos abordar la pertinencia del currículum, porque al final forzamos a nuestros indígenas a asistir a centros educativos que poco o nada tienen en cuenta su idiosincrasia. Lo que es aún peor, les negamos su derecho a expresarse en su propia lengua y a aprender costumbres, además de un contenido que es poco relevante para la forma de ver el mundo de sus pueblos.

En consecuencia, recalamos que el abordar la educación intercultural en toda su complejidad supone como desafío el poder transformar las escuelas en lugares capaces de construir currículos interculturales que sean el resultado del diálogo entre los diversos actores sociales.

Entendemos la necesidad de crear espacios educativos que atiendan a las particularidades de la población indígena, lo que implica un cambio en el sistema educativo que permita conciliar la diversidad con las demandas del Estado, de sus sistemas de calidad y de certificación.

Todo lo anterior, de acuerdo con las demandas de las etnias, para generar un espacio educativo en el que converjan los objetivos de la escuela de acuerdo con los fines nacionales y globales. Según Rosero (2017), se trata de poner en marcha una educación intercultural que implica hacer

compatibles y poner en diálogo las normas, los valores y las visiones del mundo.

De esta manera, cuando comprendemos la educación como un ámbito de constante construcción y de reproducción cultural, podemos generar un entorno educativo inclusivo, en el que se dé importancia a la socialización de sus valores culturales.

Comprendemos el reclamo urgente desde la perspectiva de los movimientos indígenas y la necesidad de reivindicar sus conocimientos ancestrales, para poder elaborar un currículum relevante que permita la oportunidad de experimentar aprendizajes vitales, teniendo en cuenta la importancia de la lengua propia como vehículo de construcción, de socialización, de conocimiento y de investigación.

“En Colombia a fecha de hoy no se ha podido implementar un sistema educativo indígena, está el decreto 1953 que permite la administración de la educación y de los territorios y que esto de alguna manera abre las puertas para poner en práctica ya los sistemas de educación internos en las comunidades, por ejemplo, el pueblo AWÁ ya lo viene administrando en su propia educación con buenos resultados, pero acá en Nariño todavía no se ha puesto en marcha”. (Indígena de Nariño, 2018).

La autonomía educativa indígena en Colombia establece que sean los cabildos los que administren su educación y su territorio, pero esta directriz está lejos de cumplirse. Cuando un indígena accede a una escuela, como ocurre en el caso de la ENR, no se tienen en cuenta sus

particularidades, por lo que recibe una educación homogeneizada, lo que impide que se consolide un concepto etnoeducación en el país.

Bonilla (2011) también nos señala que, por desgracia, los territorios indígenas siguen sin constituirse y, por tanto, no disponen de las mismas competencias que la ley otorga a todos los entes territoriales para decidir sobre su futuro.

Esta falta de organización administrativa también implica que las partidas presupuestales del Estado solo lleguen a los cabildos constituidos, es decir, aquellos que están en la capacidad de reportar el número de individuos con el que cuentan y su extensión territorial. Esta situación excluye a aquellas agrupaciones indígenas que habitan fuera de los resguardos, que por lo general son aquellas que se encuentran alejadas de todo contacto con la civilización, con problemas graves de desnutrición y de analfabetismo. Lo que es aún peor, estos grupos que no forman parte de la educación formal se ven excluidos, lo cual causa un problema social muy grave.

“Actualmente pues con población indígena estamos en proceso de desarrollo de un modelo propio, independiente pero como no se ha desarrollado toca trabajar lo de escuela nueva”. (Indígena de Putumayo, 2018).

Para las comunidades indígenas, el enfoque educativo que se imparte debe basarse en su contexto ecológico y político. Por lo tanto, cuando hablamos de educación indígena, debemos entenderla como un proceso social de una comunidad culturalmente diferenciada que participa

del mundo moderno y lucha por defender sus derechos y recursos junto con los de otras comunidades (Gutiérrez, 2020).

Como señala Froufe (2009), entender la interculturalidad requiere el reconocimiento explícito de las entidades, sociedades, grupos y etnias, y entender su subjetividad como un elemento de promoción social en defensa de todos sus derechos.

Comprendemos que, a nivel nacional, la educación indígena ha sido, más que una propuesta pedagógica, un proyecto político de revaloración y resistencia étnica, que ha tratado de convertir la escuela en un espacio concebido por y para ellos mismos.

También estamos conscientes de que en los últimos años se han dado voz a los movimientos indígenas, lo que ha supuesto un giro académico curricular hacia la creación de una propuesta pedagógica que busca el conocimiento cultural, lo que demuestra una intención de crear un currículum adaptado. No obstante, esta iniciativa no ha logrado concretarse de forma clara y efectiva en la realidad de las comunidades estudiadas, por lo que aún se mantiene la lucha por el reconocimiento de su cosmovisión en favor del desarrollo social de las etnias.

“Con los territorios indígenas a partir de 2003 se viene trabajando en unos proyectos educativos comunitarios, a partir de 2007 el ministerio crea la comisión nacional del trabajo y concertación CONCEPI, donde participan todos los pueblos indígenas, participan las cuatro organizaciones a nivel nacional y en esa comisión se viene trabajando el sistema de educación indígena propio, hasta el momento se lleva 21 sesiones y se recogen las iniciativas de la comunidad y se ha creado el SEI

que es el sistema de educación indígena propio donde se recoge la concepción de la educación como pueblos indígenas, cómo queremos que se eduquen a nuestros muchachos y que los que se forman aporten a la comunidad". (Líder indígena de Putumayo, 2017).

Estimamos que estas iniciativas nacionales son beneficiosas debido a que permiten otorgar una participación efectiva a nuestras etnias, lo cual tiene un impacto positivo en la perspectiva educativa que tenemos sobre la etnoeducación. Por lo tanto, creemos que se debe conceder mayor importancia a estas muestras de participación para incentivar a través de ellas un trabajo coordinado y en concordancia con las necesidades educativas indígenas.

"Nos han afectado nuestros estilos de vida, constantemente vivimos violaciones a nuestros derechos, somos víctimas de desarraigo, desplazamiento, nosotros hemos sido desterritorializados en el país... en la escuela no existen programas de enseñanza y difusión de nuestra lengua y nuestras costumbres. Por todo esto nuestro pueblo Inga se ha visto debilitado, cada vez conocemos menos de nuestros valores ancestrales, nuestra medicina, nuestras creencias. Nuestras propias familias no hacen uso de nuestra lengua se están perdiendo todas nuestras raíces" (Indígena de Nariño, 2017).

Vemos que en las entrevistas se repite la petición de una educación que sea pertinente, que entienda su arraigo geocultural y que se demuestre en una escuela que enseñe desde la tradición de los pueblos y en el ambiente en el que se desarrollan.

Consideramos de extrema importancia el desarrollo y el fortalecimiento de la multiculturalidad, reconociendo la diversidad cultural, étnica y antropológica que convive y se reproduce en Colombia, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de nuestras etnias. Por lo tanto, hacemos un llamamiento a todos los agentes del país para que logren este reto mediante el apoyo económico, social y político a nivel nacional e internacional.

En cuanto a ello, la Unicef (2011) aportó que Colombia debía afrontar el reto de crear una educación nacional pluricultural, caracterizada por la diversidad de razas que la componen, para que todos los grupos sintieran identificados e inmersos en una misma cultura. Lo cual demuestra la importancia de generar procesos de etnoeducación que atiendan a las particularidades étnicas de las regiones.

“En el contexto del Putumayo ha sido complejo para fortalecer la cultura Inga, pues desde la llegada de los colonizadores, inicialmente mediante la evangelización y posterior conversión de los indígenas al cristianismo, se bloqueó el desarrollo cultural. Se les prohibió, bajo severos castigos que llevaron a muchos a la muerte misma, el uso cotidiano de todo su legado ancestral (lengua materna, vestido, medicina, sistema de gobierno, justicia, territorio, ceremonias, ritos propios y muchos otros)”. (Indígena de Putumayo, 2016).

A lo largo de su trayectoria luchando por el respeto a los derechos de los pueblos indígenas, hemos podido comprobar que desde la colonización se les ha negado su libre desarrollo, forzándoles a adoptar una forma de civilización occidental.

Este modo de vida civilizado les obligó a adaptarse a un nuevo espacio físico, por ejemplo, con la apertura de caminos, lo que conllevó a una redistribución de sus territorios. Además, se permitió el acceso a la tierra indígena con fines comerciales y con la expropiación de sus recursos naturales, lo que en la mayoría de los casos ha derivado en el exterminio de la mayoría de los pueblos indígenas.

De este modo, comprendemos que la educación tradicional continúa violando sus derechos individuales, porque niega sus particularidades y les sigue forzando a participar en dinámicas educativas ajenas a su sentir y a su realidad indígena. Prácticas que no respetan ni sus creencias, ni sus rituales, lo que va en detrimento de su individualidad y conlleva a la desaparición de sus características propias y ancestrales.

Al investigar sobre la ENR, la mayoría de las comunidades indígenas opinaron que en la aplicación práctica se presentan muchas inconsistencias; a continuación, enumeraremos algunos de los descubrimientos.

“Los procesos educativos se daban desde la oralidad, los mayores socializaban el pensamiento y la cultura en la vivencia de los cotidiano, la principal universidad era la vida y el mejor laboratorio la pacha mama (tierra), enseñaban acerca del buen vivir y fortalecían la lengua materna en todas las actividades cotidianas”. (Indígena de Putumayo, 2017).

Como se ha descrito, existe una brecha insalvable entre la educación occidental y el ideal educativo de los pueblos indígenas. Las demandas son fáciles de concretar. Se hace necesario crear un espacio educativo que vaya en consonancia con la realidad cultural. Se necesitan docentes formados en

la lengua y cultura de las etnias, además del uso de material escolar contextualizado, construido a partir de la cosmovisión de los pueblos.

En efecto, el marco legal tiene como objetivo crear una educación que apueste por la revitalización de los valores, las prácticas y las lenguas indígenas. Lo que esperamos es que, en su desarrollo, se cumplan los objetivos propuestos que den como resultado la creación de una etnoeducación acorde al sentir de nuestras comunidades.

“El municipio de Santiago tiene la mayoría de población indígena y sus establecimientos educativos ubicados en las veredas y corregimientos con mayoría indígena, los docentes no son indígenas, quienes desconocen el idioma, las costumbres y la cultura del pueblo Inga, violando los preceptos legales establecidos para este fin tal como señala el artículo 27, Ley 21 de 1991, numeral 1, los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y éticas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”. (Indígena de Putumayo, 2018).

Se deduce de lo dicho que el Estado tiene la responsabilidad de facilitar y supervisar que la formación docente sea adecuada, función que recae sobre las entidades territoriales según el Decreto 2500 de 2010 (Gutiérrez, 2020). No obstante, la realidad demuestra que los docentes indígenas siguen siendo formados fuera de sus comunidades, alejados de los procesos políticos que estas llevan a cabo, lo cual dificulta articular y poner en marcha los planes educativos de los pueblos.

A menudo, la población se ha encontrado con personas que no participan en los procesos locales y que, debido al tipo de formación que recibieron fuera del territorio, no reconocen las autoridades indígenas como autoridades legítimas, despreciando cualquier proceso local. Como señala Hernández (2008), esto da como resultado una desconexión entre los procesos impuestos en la escuela y las realidades indígenas.

“No hay algo bien complementado específico para población indígena”. (Docente de Nariño, 2018).

Los resultados muestran que la escuela sigue siendo un espacio opresor que reproduce lo mismo que las comunidades intentaron contrarrestar, pero lo hacen en una lengua distinta a la de su cultura. Esto ocasiona una sensación de malestar en las poblaciones que cuestionan y rechazan lo establecido por la política nacional educativa.

“Nosotros teníamos nuestros propios espacios de aprendizaje como la tulpa, la chagra, las artesanías, la medicina tradicional, la minga, los ritos y las ceremonias, el juego, la caza, la danza y la preparación de los alimentos”. (Indígena de Nariño, 2016).

Una vez más, escuchamos el reclamo constante en los discursos por el reconocimiento de su cosmovisión y su integración en la educación impartida, haciendo evidente el reconocimiento de los imaginarios que configuran sus modos de vida y su comprensión del mundo para concebir una educación contextualizada e inclusiva que respete las particularidades de los pueblos.

Las entrevistas nos permiten vislumbrar cómo entienden su visión de la vida y qué valores destacan en su formación humana.

“Dentro del modelo de escuela nueva encontramos un conocimiento occidental digámoslo así, pero la realidad de nosotros los indígenas es diferente”. (Líder indígena de Nariño, 2018).

Como se ha mencionado previamente, consideramos que la ENR no es una respuesta adecuada a la cosmovisión indígena, ya que reproduce las prácticas de la educación tradicional occidental, manteniendo una desconexión entre los lugares donde se imparte, sin tener en cuenta las relaciones sociales, la cultura, las costumbres, la lengua y las formas de pensar y sentir la realidad.

Además, el modelo educativo mantiene contenidos curriculares en los que se priman los conocimientos estandarizados que no se corresponden con la sensibilidad de las etnias, porque el resultado educativo se traduce en un aprendizaje poco útil para su realidad.

“La educación para los mayores estaba dada en la vivencia de los valores y principios ama llullaii (no ser mentiroso), ama killaii (no ser perezoso), ama sisaii (no ser ladrón), a través de los modelos propios que desarrollaban con su propia metodología, pedagogía y didáctica natural que nacía en la familia y el espacio del entorno natural”. (Indígena de Nariño, 2017).

La educación dentro de la comunidad Inga se produce a través de sus propios modelos y didácticas naturales, que tienen como base su visión del mundo junto con su herencia ancestral. Por esta razón, es tan vital orientar la educación a partir de la transmisión de los conocimientos, a través de la oralidad, la experiencia de lo vivido en su propio espacio, las vivencias diarias, partiendo de prácticas como el trabajo en la huerta, el

cultivo de alimentos, el uso de las plantas medicinales, la práctica de los ritos y las danzas.

“En la escuela no se comunican en lengua Inga, hoy los adultos y ancianos se comunican en su lengua materna, pero desafortunadamente las parejas jóvenes tienden a usar más el español que la lengua Inga, por ello los adolescentes y niños entienden el Inga, pero no lo hablan”. (Indígena de Putumayo, 2018).

El uso de su lengua es un elemento fundamental en el respeto y desarrollo de la cultura, negar su uso o limitarlo a espacios privados es negar la cultura indígena, además de negar su valor ancestral. Todos los discursos recopilados coinciden en que en la ENR no se imparte en su lengua materna ni tampoco permite la opción de comunicarse a través de ella.

“Desde el Estado se habla de bilingüismo, entendiendo la lengua española y el inglés, nosotros pensamos en el trilingüismo en aprender varias lenguas que tengan que ver con los pueblos indígenas. Aquí en el departamento hay 5 lenguas indígenas, el Awá, el Inga, el Ecofan, el ahuano y el quechua. Lo que nosotros pretendemos es que cada pueblo de acuerdo a su lengua nos enseñe. Lo que queremos es que la educación sea impartida de acuerdo a la cosmovisión de su propia lengua, nosotros llamamos a los mayores, son ellos quienes van al territorio lo llevan a la casa y empiezan a hablar en su lengua.”. (Indígena de Nariño, 2018).

Por consiguiente, para atender a la población escolar, es necesario disponer del servicio educativo de personal auxiliar de lengua materna a fin de establecer unos espacios educativos adecuados y de calidad. Para el caso específico de la ENR, no se cumple el criterio asociado al bilingüismo.

Además, la Ley 115 de 1994 atribuye responsabilidad al Estado en la promoción y fomento de los educadores, en el dominio de culturas y lenguas. Se otorga preferencia a aquellos que estén vinculados a la comunidad, que tengan formación en etnoeducación y conocimiento de la cultura y la lengua del grupo étnico con el que se va a trabajar, en lo que respecta a la selección y contratación.

Los lineamientos anteriores revelan una intención a nivel nacional de respetar e incluir docentes expertos en etnoeducación, pero lamentablemente esta intención se queda en una utopía difícil de alcanzar porque en la realidad no tenemos profesionales formados que permitan generar procesos educativos atendiendo a la diversidad étnica.

“Me siento inseguro a la hora de hablar” (Indígena de Nariño, 2015).

Hemos cometido el error de atender los requerimientos nacionales en cuanto a educación, pero hemos descuidado lo que es más importante, la realidad propia de nuestros estudiantes, que se han visto inmersos en acciones educativas ajenas a su realidad y a su propia cultura. Lo que muchas veces ha derivado en una mala práctica, que ha dado como resultado que nuestros indígenas se sientan excluidos e invisibilizados dentro de la escuela.

“Tengo miedo a equivocarme” (Indígena de Putumayo, 2016).

Los discursos de estos estudiantes reflejan la incoherencia de los enfoques educativos a los que se han enfrentado nuestras etnias. Por consiguiente, muchos de nuestros estudiantes indígenas se sienten excluidos de la educación.

“Siento vergüenza” (Indígena de Putumayo, 2018).

Observamos que el sentir de los pueblos indígenas en lo que se refiere al ejercicio de la ENR no se ha valorado como una experiencia satisfactoria. Muchos se sienten poco valorados e incluidos en el espacio educativo, llegando en ocasiones a que el indígena se avergüence de su propia cultura, de su lengua o de su vestido.

De este modo, observamos que se mantiene una práctica discriminatoria que invisibiliza el lenguaje, así como otras formas de expresión que utilizan nuestros indígenas. Así, la educación se experimenta como un ámbito que no respeta ni fomenta las formas de transmitir sus creencias, sus valores, sus saberes ancestrales y la relación con el territorio.

Estos elementos simbólicos y sensoriales son muy ricos, ya que cada uno cumple con una función que va más allá de un sentido estético, conforman su identidad, los diferencian y los hacen únicos. En consecuencia, el estudio de los códigos educativos, así como de su significado, nos permitirá comprender la forma en que representan el mundo, sus relaciones y los seres que lo habitan.

“A veces nosotros por temor dejamos de hablar en nuestra propia lengua por ejemplo los pastos la hemos perdido porque el mismo sistema nos ha impuesto otra lengua y se ha ido perdiendo”. (Indígena de Nariño 2018).

En vista de la reiteración de los discursos, recalamos lo importante de los lazos entre el pensamiento personal y el uso de la lengua nativa, como pilares fundamentales para la pervivencia cultural de nuestras etnias.

Para muchas etnias, la utilización de la lengua es una parte considerable de su educación, ya que en su expresión se manifiesta su visión

del mundo o cosmograma. No obstante, a menudo es imposible encontrar una palabra en castellano que tenga el mismo significado, es decir, que se pueda traducir con una sola palabra. Por ejemplo, para los Misak la primera infancia en su lengua es nam trik y se dice —Nu Misak— que significa —Gran Misak.

“El Pueblo Inga como parte de sus grandes avances refleja el cosmos en sus formas de organización social, económica y política. Su entorno próximo se refiere a los elementos de la naturaleza y los demás seres humanos, entretrejiendo una relación armoniosa a partir de la práctica del respeto y la observancia de los valores y principios que la hacen funcionar, así como la fuerza de todos los elementos que se convierten en vida. De esta manera solo se toma de la naturaleza lo que se necesita para poder vivir, previo permiso solicitado al Creador y Formador, asimismo sus valores y principios velan por prevalecer la vida comunitaria y colectiva en contraposición al individualismo. Por lo tanto, sobre el desarrollo de los principios mencionados y de autonomía se construye la capacidad política y la garantía del derecho a organizarnos, participar, decidir, orientar, desarrollar y evaluar procesos que componen nuestra existencia como cultura y como pueblo” (Indígena de Putumayo, 2018).

En consecuencia, se hace imprescindible acatar la Ley 1381 de 2010 para garantizar el derecho a la protección, preservación y fortalecimiento de las lenguas nativas. Todo esto, con el objetivo de contrarrestar el inminente debilitamiento de su idiosincrasia junto con la pérdida del uso de su lengua.

“Nosotros conocemos el modelo de escuela nueva, en la comunidad donde llegaron por primera vez a implementar el modelo fue

en el año 79 y 80, pero la comunidad no aceptó el modelo de EN por varias circunstancias, sin decir que el modelo sea malo, sino que había desconocimiento de los mismos docentes en el ejercicio de la escuela nueva y se le dio otro manejo, sin embargo, este hecho dio para que los pueblos indígenas del sur occidente del departamento crearán un modelo de educación propia". (Líder Indígena de Nariño, 2017).

La organización de nuestros pueblos indígenas ha dado lugar a la creación de modelos educativos en los que se da prioridad al papel de la familia y su comunidad, pero estas iniciativas aún están lejos de materializarse de forma real y práctica.

Los planteamientos nos revelan el abuso persistente de prácticas educativas poco provechosas para su desarrollo, además de mostrar que, hasta el momento, no se ha logrado dar sentido a la cosmovisión indígena. Se siguen llevando a cabo prácticas de escolarización que generan y perpetúan contradicciones entre el saber ser y el ser, entre el comportamiento esperado por sus mayores y el comportamiento para el que fueron educados. Esto produce una frustración no solo en su comunidad, sino también en su entorno en general.

"Nuestra pedagogía no es la propuesta en el modelo de escuela nueva, nuestra tradición es la oralidad, la pedagogía que tenemos es la del hacer, del decir o sea es diciendo y haciendo. El niño no va a trabajar, pero si observa lo que está haciendo en el campo su padre y obviamente es un aprendizaje que jamás va a olvidar, por eso la escuela nuestra tiene que ser en el territorio y no en cuatro paredes". (Indígena de Putumayo, 2018).

Como se ha desarrollado a lo largo del texto, hacer referencia a las pedagogías propias de los grupos étnicos, alude a atender a aquellas maneras particulares de enseñar y de aprender. Partiendo de su forma tradicional, lo que conlleva un esfuerzo por rescatar su oralidad junto con sus conocimientos espirituales, con el ejemplo y el conocimiento de la naturaleza, lo que da sentido e intención al acto educativo.

De esta manera, por ejemplo, para los grupos Emberá del Baudó, las palabras que definen la educación están relacionadas con, tomar como punto de partida la realidad ichiarará, (katío, lo que es verdad), Quincha aradíabada, (katío, aprendemos y enseñamos), kirisaba jaradai (dóbida, pensar para explicar). Esto (Martín y García, 2014) significa que la educación se convierta en un proceso dual que reconozca que para enseñar es necesario aprender primero, que saber algo es hacerlo y que para enseñar se debe reflexionar bien para explicarlo.

“En las clases hay un aspecto que es muy difícil y es la recuperación de las historias ancestrales de las veredas que son importantes para conocer nuestro pueblo y nuestra historia”. (Indígena de Putumayo, 2018).

Además, el pensamiento en el desarrollo de las pedagogías propias indígenas, nos permiten reconocer que sus planteamientos y prácticas están configuradas por tres tipos de saberes, el saber sobre la naturaleza, el saber sobre la cultura y el saber sobre cómo sobrevivir en el contexto.

Se entiende que dichos conocimientos están estrechamente vinculados al territorio, de modo que la naturaleza no solo es el espacio físico en el que el sujeto habita, sino también un escenario en el que se educa; en palabras de Moreno (2011), hablaremos de geopedagogía.

Como lo describen los Emberá, se trata de la comprensión de otros métodos de aprendizaje, otros tiempos, otros espacios y otros seres. Para ellos, la educación se desarrolla desde la gestación junto con la familia y la comunidad (Meneses, 2014).

Otra forma de educación es la sagrada y espiritual, la cual se refiere a las enseñanzas de la naturaleza desde los maestros animales, y la última es la educación de los sabedores y sabedoras por medio de la oralidad (Moreno, 2011).

De esta manera, cada animal transmite a los seres humanos un conocimiento, y cada oficio se transmite de generación en generación; es decir, el oficio de la familia se hereda. En lo que respecta a lo colectivo, se construye mediante la participación de los niños en las actividades comunitarias, como los rituales y las fiestas tradicionales en las que se reúnen vecinos y familiares.

“Necesitamos una educación que mire a todos los escenarios que haya aprendizajes en los pueblos indígenas, el fogón, por ejemplo, la chagra, la guangua, las cascadas, los ritos toda una cantidad de espacios que nos permiten fortalecer nuestra cultura y que deben estar en la comunidad.” (Indígena de Nariño, 2018).

De este modo, comprendemos cómo cada comunidad y específicamente cada grupo étnico determina en qué lugares, con qué actividades y de qué forma pueden educarse los niños. Comprendemos que, en el caso particular de los indígenas, estos espacios son enriquecidos por las experiencias cotidianas, como la música, la danza, las prácticas espirituales (rituales), todas ellas vitales para el desarrollo de la identidad

étnica y cultural. Por consiguiente, es preciso incluir en el PEI el estudio de la lengua, de su arte tradicional, de la medicina y de la agricultura, entre otros.

Desde esta perspectiva, el hecho de plantear un proyecto educativo etnográfico implica el reconocimiento de la subjetividad de nuestros indígenas, lo que supone comprender que, para ellos, el desarrollo comunitario en sí mismo contiene la labor educativa. Es decir, se aprende a partir de los animales, la tierra y la geopedagogía.

Al investigar el uso de las guías de la ENR, vemos cómo esta práctica pedagógica se interpreta como un ejercicio ajeno a la cosmovisión educativa de los pueblos indígenas. En consecuencia, su aplicación es vivida como un saber impuesto, occidentalizado, que carece de relación con la cosmovisión indígena.

“Vemos que en las guías hay muchas cosas que no están adaptadas a la realidad del contexto que tienen los indígenas además de los materiales que no son acordes, entonces uno tiene que adaptar las guías, pero para toda la clase en general”. (Indígena de Nariño, 2018).

Llegamos a la conclusión de que las guías y el PEI de la ENR no se ajustan a la realidad del contexto de los indígenas, lo que implica negar su tradición y la forma en que entienden la educación. Por lo tanto, debería tenerse presente lo ancestral, el respeto hacia la Madre Tierra, la preservación del medioambiente y los conocimientos relacionados con la ecología, la medicina natural, la agricultura y, no por ello menos relevante, la conexión entre la Madre Tierra y las personas. Dado que lo anterior

representa las creencias propias de la cultura indígena, saberes que se transmiten de generación en generación mediante la tradición oral.

Siguiendo esta línea de pensamiento, estamos de acuerdo con Martín y García (2014) cuando señalan que los modelos pedagógicos universales no tienen en cuenta la idiosincrasia y la caracterización cultural de la sociedad colombiana. Según los autores, “sus fundamentos no siempre son aplicables o coincidentes con las formas tradicionales indígenas de concebir la enseñanza - aprendizaje de los miembros de la comunidad”. (Martín y García, 2014, p. 225).

Además, los autores dejan claro que los modelos impuestos por la cultura externa no son favorables en sí mismos dado que no responden a la idiosincrasia regional.

“Los mayores hablan de un joven educado y del joven maleducado. Ser un joven educado para los pueblos indígenas no significa que tiene títulos, sino que tiene otra concepción de la vida e interés por la comunidad, que desempeña funciones y armoniza los pensamientos con la comunidad. Eso hace parte de la educación, nosotros lo entendemos como proyectarse para vivir mejor”. (Indígena de Putumayo, 2018).

También es importante tener presente que, en las pedagogías indígenas, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se fundamenta en la observación directa, la escucha, la imitación, la práctica y la corrección. Se enseña a partir de la pregunta, la lengua nativa, el hacer, el caminar, la palabra ancestral, la contemplación, el análisis a partir de sus lógicas junto con su espiritualidad (Moreno, 2011).

Se entiende en estas didácticas que los niños aprenden a través de la identificación de las formas de actuar y del conocimiento sobre la naturaleza; por tanto, a través del reconocimiento del medio, los niños aprenden con certeza a saber qué pájaro canta o qué planta es y para qué sirve.

A este respecto, la elaboración de pedagogías propias de acuerdo con el MEN (2018) subraya la importancia de plantear la etnoeducación, teniendo en cuenta, en primer lugar, el territorio, entendiéndolo como el espacio vital lleno de conocimiento (por lo que se debe aprender a defender y protegerlo).

En segundo punto, se debe dar prioridad al hacer colectivo, la gobernabilidad, la autonomía y el liderazgo. En tercero, se debe reconocer a los mayores como seres sabios, a la lengua nativa y los lenguajes, la tradición oral y el pensamiento ancestral. En quinto punto, el fomento de las prácticas y saberes culturales. Por último, considerar la espiritualidad como el elemento que interconecta los aspectos anteriores.

No obstante, comprendemos que este reconocimiento se establece de manera específica para las escuelas indígenas y no se tiene en cuenta de forma particular para el caso de la ENR. Como señalan Martín y García (2014), el diseño de propuestas educativas debe tener un enfoque centralista que parta del conocimiento regional y local para que se lleven a cabo de forma eficiente y optimizando los recursos.

Otra cuestión que tuvimos en cuenta con las comunidades indígenas fue el sistema de evaluación; encontramos estas aportaciones de un líder indígena.

“Nosotros proponemos un sistema de evaluación diferente al sistema del ministerio, proponemos un sistema que recoge todos los ciclos vitales de los pueblos indígenas pero actualmente no hay nada en el papel porque necesitamos una concertación a nivel nacional para crear un documento conjunto, por ahora tenemos el sistema de evaluación del ministerio, el decreto 1290 nos proporciona autonomía para manejar al interior de cada comunidad de acuerdo a sus particularidades y a su cosmovisión evaluar el pensamiento de cada uno de estos pueblos. Nosotros hemos dichos que un eje fundamental es evaluar los mitos y el origen de cada pueblo.” (Líder indígena de Nariño, 2018).

Al considerar que nuestros indígenas que asisten a la ENR deben evaluar su conocimiento a través de las pruebas Saber, comprendemos que estas pruebas estandarizadas no responden a las particularidades de los pueblos indígenas, lo que invalida un sistema de evaluación que niega su cosmovisión y que no permite la posibilidad de ofrecer un proceso pertinente a las realidades étnicas.

En consecuencia, entendemos que es necesario elaborar prácticas evaluativas acordes con la identidad cultural de los resguardos. Lo que supone construir una pedagogía orientada a la pregunta que permita resolver problemas y transformarlos en beneficio para las comunidades indígenas.

También pensamos que es necesario tener en cuenta el espacio de las aulas, ya que los antepasados realizaban la educación con una pedagogía que provenía de la vida comunitaria, enseñando el contacto con la

naturaleza y con la realidad (Rosero, 2017), a diferencia de enseñarlo en un espacio cerrado sin interacción con el entorno.

“Nosotros los pueblos indígenas entendemos por calidad otra cosa diferente a lo que entiende el ministerio. Para el ministerio la calidad es llegar donde está el estudiante, que tenga sus útiles escolares, su infraestructura y sus currículos. Pero para los pueblos indígenas la calidad es un tema más profundo va relacionado con el buen vivir de las comunidades, está relacionado con el bienestar de la familia no es tanto saber cosas, sino la concepción de los mismos principios que hay al interior de la comunidad”. (Líder indígena de Putumayo, 2018).

A este punto de reflexión se hace necesario indicar que para la construcción del PEI se debe partir de las necesidades de la comunidad, lo que da mayor oportunidad de tratar temas que les resultan pertinentes y que permita dar valor a su idiosincrasia.

De esta forma, el pensar y diseñar los currículos atendiendo a las particularidades étnicas permite avanzar en la educación inclusiva, porque hasta el momento el resultado de las decisiones gubernamentales no ha sido suficiente para propiciar el desarrollo de modelos educativos alternativos pertinentes. Esto nos lleva a reflexionar que falta mucho por construir en beneficio de una etnoeducación, que aporte al enriquecimiento de la nacionalidad colombiana como un todo y que consolide una política educativa estatal etnoeducativa.

En consecuencia, creemos que la ENR propone unos avances pedagógicos innovadores. No obstante, dichos avances deben considerarse desde los marcos políticos y culturales de las poblaciones beneficiarias, ya

que, como aporta Martín y García (2014), "la educación es un proceso social de la comunidad culturalmente diferenciada, que participa de un mundo moderno y lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlas" (p.228).

Esta consideración permitiría evaluar a los sujetos sociales que participan en la educación de forma integral para plantear una relación formativa y pertinente.

En conclusión, necesitamos que el Estado, y más concretamente el MEN, edifique una política pública que convierta a los pueblos indígenas en partícipes. Se requiere establecer un proceso dirigido por la diversidad de pensamiento, apoyándose en una educación adecuada a sus experiencias culturales y necesidades, que se respalde en políticas que tengan en cuenta la cobertura, la calidad y la pertinencia educativa, con el fin de orientar procesos coherentes con la visión y el pensamiento indígena.

Una vez descrita la realidad manifiesta por grupos indígenas, nos ocuparemos de los pueblos afrodescendientes.

3.1.6.2. Los Pueblos Afrodescendientes

En primer lugar, como en el caso de los indígenas, mencionaremos algunas condiciones socioeconómicas que caracterizan su desarrollo. Se sabe que la normativa nacional y territorial de los planes de mejoramiento de la calidad de la educación permitió legislar la creación de restaurantes escolares, aulas virtuales, docentes capacitados, además de la creación de unidades deportivas.

No obstante, la realidad nos indica que, al menos en la región de Nariño, las instituciones educativas en las comunidades afro son precarias;

muchas de ellas siguen sin contar con instalaciones sanitarias adecuadas, lo que las convierte en espacios empobrecidos. En la actualidad, los reclamos de los entrevistados se centran en solicitar el cumplimiento de las leyes existentes en el país.

“Es necesario que las instituciones formadoras de docentes reformulen sus currículos, teniendo en cuenta los lineamientos de la política etnoeducativa afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en procura de reconocer, de manera efectiva en la sociedad colombiana, los aportes de esta cultura al país y a la humanidad, promocionar su conocimiento e informar a la actual y nuevas generaciones”. (Afrodescendiente de Nariño, 2012).

Al analizar las entrevistas realizadas a los grupos afrodescendientes sobre el ejercicio de la ENR, vemos que sus planteamientos concuerdan con los descritos para los pueblos indígenas y la población campesina. De este modo, vemos que en cuanto a la educación, los pueblos afrodescendientes solicitan una educación que respalde su derecho a la identidad y a la diversidad.

Como lo señala Mitjans (2004), los principales reclamos se centran en la necesidad de articular el discurso legislativo con la práctica en las escuelas, a fin de dar cumplimiento a la normativa existente para la educación afrodescendiente.

Según Martín y García (2014), el proyecto educativo debe abordar la revaloración y resistencia étnica que han procurado convertir la escuela en un espacio sociocultural de desarrollo local. Por lo tanto, comprendemos que se debe generar un sistema educativo cultural que sea dinámico y que

permita que en los componentes pedagógicos se tengan en cuenta las particularidades de todos los agentes sociales que intervienen en el proceso educativo.

Lo que implica elaborar un currículo que se ajuste a sus realidades culturales y que permita reconocer sus costumbres, su lengua, sus tradiciones y, en general, su idiosincrasia.

“La educación que exigimos es una educación que nos entienda, conozca nuestras costumbres, queremos docentes que sean negros como nosotros, que sepan lo que es vivir aquí y estudiar aquí”. (Grupo focal de afrodescendientes de Nariño, 2018).

Como podemos ver, los relatos recopilados coinciden con los descritos por la población indígena y campesina; por lo tanto, se requiere un reconocimiento efectivo de sus derechos, así como la posibilidad de formar a nuestras comunidades en la creación y el fortalecimiento de una educación propia en la que se sientan identificados. A este respecto, entendemos que el objetivo central es conformar una etnoeducación intercultural que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos.

El desafío, según Marín y García (2014), sería construir un gran proyecto social que concilie las exigencias académicas y pedagógicas de los mandatos educativos con las aspiraciones socioculturales de nuestra región.

Todo esto puede tener sentido si se considera el Decreto 804 escrito en 1995 (Presidencia de Colombia, 1995), el cual establece las directrices para la educación de los grupos étnicos, basado en un compromiso de elaboración colectiva. Los diferentes miembros de la comunidad pueden

intercambiar conocimientos y experiencias con el fin de mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida, de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones, así como sus derechos propios y autóctonos.

“El MEN lanzó un mensaje equivocado en relación con el tema de etnoeducación afrocolombiana, hizo creer que se trataba solo del reconocimiento y la enseñanza de uno de los valores de la afrocolombianidad, el valor del patrimonio cultural, las danzas, la música, la gastronomía, las tradiciones, la oralidad; ese es solo uno de los valores de la afrocolombianidad”. (Afrodescendiente de Nariño, 2016).

En el artículo 42 de la Ley 70 de 1993, el Estado se comprometió a formular y ejecutar a través del MEN políticas de etnoeducación para las comunidades negras. No obstante, todas estas propuestas, hasta el momento en que se realizaron las entrevistas para esta investigación, no lograron materializarse, por lo que el objetivo del reconocimiento multicultural todavía está por desarrollarse.

A la fecha, existe un gran sesgo de la política de Escuela Nueva como modalidad educativa para las zonas rurales colombianas. Marín y García (2014) señalan que “a la fecha existe un gran sesgo de la política de Escuela Nueva como modalidad educativa para la zona rural colombiana” en lo relacionado con los fundamentos, concepciones, estrategias y currículum que no se asemejan a las expectativas sociales y culturales de las comunidades.

En este contexto, comprendemos que la etnoeducación afrocolombiana requiere el desarrollo de una política pública y educativa en dos vertientes; por un lado, el mejoramiento del servicio educativo en las

comunidades afrodescendientes con calidad, pertinencia y liderazgo, y por el otro, la enseñanza de la identidad afrocolombiana a través de los estudios afrocolombianos en el sistema escolar para así lograr la transformación y favorecer mecanismos de compensación social a las minorías étnicas.

“Exigimos la financiación y reorientación de la inversión de la educación en los municipios y regiones”. (Afrodescendiente de Nariño, 2017).

La Ley de comunidades afrocolombianas, en primer lugar, se basó en el derecho de estas comunidades a una educación propia, fundamentada en sus identidades, intereses y necesidades. Asimismo, se contempló el derecho de las comunidades a establecer sus propias instituciones, el derecho a la consulta previa, en cuanto a todos los programas y servicios de educación que se implementen en los territorios, así como el derecho a la formación en todos los niveles de escolaridad (OREALC, 2021).

En segundo lugar, el Estado se comprometió a garantizar que el sistema educativo nacional reconozca y difunda el conocimiento de las prácticas culturales de las comunidades negras y sus aportes a la historia y la cultura colombiana (Martínez, 2021). No obstante, como es de esperar para alcanzar estos objetivos, se requiere una fuerte inversión económica que se refleje en la formación, provisión de recursos humanos y materiales para llevar a cabo dicho objetivo.

Las experiencias asociadas con la ENR han demostrado que los centros educativos no disponen de los recursos económicos ni de los materiales necesarios para llevar a cabo las clases. En lo que concierne a la

región de la costa pacífica, la realidad es la misma que se ha descrito anteriormente.

Así, reconocemos que la ENR ha actuado como una herramienta para extender la cobertura escolar, pero nos queda pendiente evaluar la calidad de los procesos educativos. Hasta el momento de la revisión del modelo, se ha constatado que solo se centra en desarrollar contenidos conforme a los requerimientos nacionales, pero no se tiene en cuenta las diferentes realidades culturales. Dando como resultado un ejercicio concebido para todo el contexto nacional que está totalmente alejado de la realidad étnica y cultural del país.

De esta forma, concordamos con Martín y García (2014) al confirmar que, aunque la EN permite la inclusión de adaptaciones didácticas del material, en el ejercicio práctico de la ENR, sigue fomentando un modelo curricular que es dirigido y diseñado desde el exterior, lo que representa una diferencia entre la concepción de la educación a nivel nacional y las expectativas de los grupos étnicos.

Asimismo, añaden que en el programa de EN se habla de,

“los problemas pedagógicos y no en realidades culturales, debido a 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”. Martín y García (2014, p.229).

“Se debe generar un sistema diferente en la escuela no hay como formarlos, no tenemos laboratorios, ni instituciones agropecuarias. Tenemos una granja, pero nadie la trabaja”. (Docente de Putumayo, 2017).

De acuerdo con el MEN, “el personal docente y administrativo de la institución debe vivenciar el perfil de persona y de sociedad que se quiera alcanzar con el proyecto de vida del pueblo respectivo” (2015).

Tales planteamientos carecen de sentido cuando la realidad local demuestra grandes lagunas en las directrices que orientan la formación. Esto nos lleva a reconocer que la directriz nacional establece el cumplimiento de la normativa educativa, pero no hay herramientas ni garantías para que se lleve a cabo a nivel local.

Otra cuestión relevante que señalamos al analizar la ENR, es que el uso de las guías para las comunidades afro es interpretado como un ejercicio inconexo en el momento de hablar de etnoeducación, los relatos mencionan como las poblaciones afro no se sienten identificadas y mucho menos tenidas en cuenta al momento de abordar sus planes de estudio.

Según Martín y García (2014), las guías permiten incorporar adaptaciones didácticas, pero al ser un modelo curricular dirigido y diseñado por el Estado, muestra una disparidad entre la concepción de educación nacional con los conceptos de escuela de las regiones locales. Por consiguiente, estamos de acuerdo con los autores en cuanto a que se deberían ajustar los progresos pedagógicos teniendo en cuenta los marcos políticos y culturales de los grupos a los que se dirige la ENR.

“No existe ningún documento en el que se incluya nuestra comunidad, las guías contienen solo personas blancas no vemos reflejado nuestro pueblo en lo que nos obligan a estudiar en la escuela”. (Afrodescendiente de Nariño, 2017).

De esta forma, al detectar que varios entrevistados repitieron sus respuestas, comprendemos la necesidad de examinar a fondo la elaboración de las guías, ya que tanto en lo referente a sus contenidos como a su presentación no se aprecian adaptaciones a la realidad ni a las necesidades de los grupos étnicos. Por consiguiente, el futuro académico de los estudiantes que asisten a la ENR, mientras continúen existiendo desfases curriculares, seguirá siendo una cuestión externa a su realidad, especialmente cuando se habla de inclusión educativa.

“Queremos que a la gente de aquí se nos capacite sobre la educación afrocolombiana, queremos aprender para enseñar a nuestra gente”. (Afrodescendiente de Nariño, 2016).

Otra cuestión para tener en cuenta en este aspecto es que existe una gran falta de formación de etnoeducadores, lo cual dificulta el desarrollo de una etnoeducación efectiva en el país.

Como lo señala la CEPAL (2017), existen limitaciones en la formación de etnoeducadores, la evaluación de experiencias y la investigación pedagógica. Estas limitaciones en la formación de los etnoeducadores, así como en el diseño curricular y la sistematización de las experiencias, así como la inexistente investigación pedagógica, demuestran que la posibilidad de construir un sistema educativo intercultural todavía es una realidad lejana.

Además, como se ha planteado en la investigación de Martín y García (2014), reconocemos que nuestros docentes provienen de una formación que no responde a la idiosincrasia y la caracterización cultural de la particularidad étnica colombiana. Esto lleva a que los planteamientos de

la ENR, en palabras de los autores, no sean aplicables o coincidentes con las formas de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los miembros de la comunidad. Al reproducir un modelo impuesto por una cultura externa, se está perjudicando la construcción comunitaria del modelo pedagógico en cuestión.

Por otro lado, tenemos la opinión de los formadores de la ENR con las comunidades afro, quienes nos brindan una visión positiva sobre el modelo pedagógico. Consideramos que esta diferencia de opiniones surge de las contradicciones que se encuentran en la práctica diaria de los profesores, quienes enfrentan las dificultades educativas de las zonas en las que imparten clases.

“Se concluyó que escuela nueva busca una transformación en la comunidad mediante la educación activa se pretende formar personas líderes, autónomas, investigativas con la misión de extender su formación para dar solución a los problemas de sus contextos”. (Formador de Nariño, 2017).

Otro factor que debe tenerse en cuenta en este aspecto es que existe una gran carencia de formación de etnoeducadores, lo que dificulta la puesta en marcha de una etnoeducación efectiva en el país.

“No tenemos opciones para investigar para conocer ni formarnos, la gente viene nos enseñan cosas, pero luego se va y no sabe cómo vivimos aquí en Tumaco”. (Afrodescendiente de Nariño, 2018).

El desafío, entonces, es impulsar los procesos de investigación sociocultural y etnoeducativos, así como los procesos de capacitación en temas sobre la educación afrocolombiana, en la búsqueda de una reforma

curricular que haga explícita la relación entre la formación y el conocimiento de las realidades étnicas.

A partir de la investigación de Marín y García (2014), se plantea una educación entendida como un proceso social orientado para las comunidades culturalmente diferenciadas, “que participa de un mundo moderno y lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlos” (p.228).

Esto permitiría enfocar los esfuerzos para diseñar un contexto educativo que contrarreste los problemas pedagógicos que reproducen una homogeneidad cultural y social. Según Narváez (2006), esto contribuiría a establecer relaciones genuinas y equitativas que permitan la formación de nuevas y variadas culturas.

“Que los organismos internacionales realicen seguimiento al Gobierno nacional, para garantizar el cumplimiento de la política y normativa para la educación afrocolombiana y promover el apoyo a las organizaciones afrocolombianas a fin de garantizar los procesos de participación en igualdad de condiciones y con equidad”.
(Afrodescendiente de Nariño, 2016).

Los afrodescendientes han manifestado una gran motivación por parte de los docentes en cuanto a la educación, quienes, con sus conocimientos, están decididos a rescatar lo mejor de su cultura, junto con las experiencias que han construido a lo largo de su existencia, en un entorno marcado por la violencia y el difícil acceso.

Lo anterior, se destaca como una buena práctica a favor de la educación etnoeducativa porque, tal como mencionan Martín y García

(2014) “obliga a redefinir las concepciones del desarrollo humano, interculturalidad, pedagogía y participación en las propuestas de educación que surgen del Estado.” (p.234).

Mientras tanto, al igual que en las comunidades indígenas, la comunidad afrodescendiente solicita un monitoreo constante de las acciones implementadas por el MEN, y se concentran en un seguimiento internacional debido a la desconfianza que existe sobre el manejo de los recursos por parte de la administración pública.

“En Tumaco no existe ninguna escuela que tenga todos los recursos que exige la escuela nueva, en el caso mío después de la capacitación que nos dieron solo nos entregaron 3 kit para 50 escuelas y nos dijeron que después nos entregarían las guías, pero hasta hoy no las tenemos completas” (Afrodescendiente de Nariño, 2018).

Estos relatos, por un lado, confirman la sensación de abandono del Estado a la región y, por otro lado, justifican entre los docentes una resistencia hacia la puesta en marcha de la ENR.

Otro aspecto relevante es la inclusión de la cátedra afrocolombiana en el proceso de formación, la cual se desarrolló específicamente para la región del Pacífico de Nariño, pero no se reflejó en los componentes curriculares de la ENR. Por lo tanto, sigue faltando una cátedra que se dirija específicamente a las comunidades afrodescendientes.

En este momento aclaramos que no se trata de establecer una política segregacionista de tipo étnico. Como apuntan Martín y García (2014), se plantea el darle valor a las comunidades que habitan en las zonas rurales del país, entendiendo la complejidad que manifiestan sus

necesidades sociales, con el objetivo de generar un proyecto educativo que tenga en cuenta su identidad y resulte vivencial.

Esta necesidad, desde la perspectiva de los formadores, se ha logrado mitigar después de la capacitación recibida en 2016 y del desarrollo de la cátedra afrocolombiana.

“Se determinó entre todos que el módulo de afrocolombianidad entra en concordancia oportuna con la aplicabilidad del modelo escuela nueva, permitiendo hacer énfasis en el fortalecimiento de su identidad afrodescendiente”. (Formador de Nariño, 2017).

Una vez más, reflejamos las diferencias de opinión entre los formadores de las comunidades afro y la experiencia vivida por nuestros docentes. La realidad nos revela que, aunque existan leyes en el país a favor de la etnoeducación, su ejercicio práctico no se lleva a cabo en los procedimientos, ni en reglamentos claros que permitan implementar los estudios afrocolombianos.

Asimismo, al igual que con la población indígena, tampoco se ha implementado una aplicación efectiva que demuestre prácticas educativas significativas para nuestras poblaciones afrodescendientes.

“Se asumió que para la implementación del programa escuela nueva en la zona pacífica deben estar involucrados todos los agentes educativos, siendo el maestro el propulsor en la implementación de la metodología”. (Afrodescendiente de Nariño, 2018).

De acuerdo con la ley 70, la educación deberá cambiar en función del reconocimiento, el respeto y la valoración de la sociedad. Martínez (2021) reflexiona que uno de los objetivos de esta ley está relacionado con

el compromiso que asume el Estado de visibilizar y difundir los aportes de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nacionalidad en un escenario donde, sin duda, se produce la socialización más explícita de los conceptos de ciudadanía y nación que se experimentan en el ámbito escolar.

A pesar del reconocimiento de los derechos humanos de los pueblos indígenas y de la población afrodescendiente, su ejercicio efectivo está severamente limitado por la persistencia de las privaciones que los afectan. A pesar de que en las últimas décadas se haya incrementado el presupuesto para los servicios públicos y los programas sociales, aún persisten importantes brechas en cuanto a la cobertura, calidad, accesibilidad y pertinencia cultural, que afectan especialmente al ámbito rural, a las mujeres indígenas y a la población afrodescendiente (Mancipe y Camacho, 2014).

En este contexto, reconocemos que la población afrodescendiente ha estado históricamente sometida a condiciones de pobreza y de exclusión social. El mapa de alta densidad de población afrocolombiana coincide prácticamente con el mapa de las zonas de extrema pobreza (Machado, 2000).

Según el MEN (2012), algunas zonas rurales y núcleos urbanos con una alta presencia de afrocolombianos tienen unas tasas de pobreza extrema superiores al 60 %. El mismo informe revela que los cinco departamentos con el mayor porcentaje de población en situación de pobreza y con la menor calidad de vida son los que tienen la más alta concentración de afrocolombianos, estas regiones son Bolívar, del Cauca, de Córdoba, de Chocó y de Nariño.

Otra cuestión relacionada con los procesos de capacitación desde la perspectiva de la comunidad educativa es que falta una mayor formación e implicación para apoyar el desarrollo de la ENR, específicamente en el módulo de afrocolombianidad.

“El tiempo de la capacitación solo fue de una hora diaria y eso no es suficiente para entenderlo todo”. (Afrodescendiente de Nariño, 2017).

Como ya se ha mencionado, para el caso particular de la ENR no se ha establecido una formación adecuada, por lo que suponemos que, para el módulo de afrocolombianidad, al ser una propuesta reciente, todavía queda mucho por lograrse.

En este momento estamos de acuerdo con Martín y García (2014) al afirmar que lo que se necesita es desarrollar procesos pedagógicos junto con una capacitación que se cree y respalde por la comunidad local.

Lo anterior, contrarrestaría la falta de claridad en el momento de definir el lugar que ocupa la diversidad étnica y cultural en el PEI de la ENR. En consecuencia, no hay una definición clara de lo que es una escuela ideal, lo que hace que la etnoeducación sea un ejercicio sin dirección, presupuesto ni supervisión.

En este contexto, también debemos llevar a cabo procesos de formación sostenibles en el tiempo con nuestros docentes. Considerando que no solo es suficiente una capacitación en pedagogía, sino que también se debe abordar la etnoeducación de manera integral, con el objetivo de otorgar valor a las creencias y perspectivas étnicas para que todos los saberes puedan ser integrados en las acciones pedagógicas.

Según Walsh (2010), se trata de fomentar en el docente una gran predisposición para aprender diferentes dialectos, las diversas cosmovisiones, manejar los diferentes saberes relacionados con su campo de conocimiento, para poder adaptarse a las diversas maneras de aprender y de producir el conocimiento.

Asimismo, Barrero y Rosero (2018) agregan que el docente debería estar en capacidad de hacer trabajo colaborativo entre las culturas, además de poner en marcha didácticas acordes a la realidad étnica.

“La Ley General de Educación de manera explícita, sustenta la etnoeducación y la inclusión de las etnicidades en el ámbito escolar bajo los principios de la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, flexibilidad, participación comunitaria y el progreso. Sin embargo, aquí surge un gran vacío respecto a lo que se entendió y se entiende por lo étnico. Se igualó étnico y las supuestas minorías, a la enseñanza que se planteaba con los indígenas”. (Afrodescendiente de Nariño, 2018).

Como podemos ver, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural requiere necesariamente un proceso de cambio en la manera de concebir el sistema educativo en Colombia. La etnoeducación se enmarca en el contexto de diversas luchas y tensiones, principalmente caracterizadas por las reivindicaciones de las comunidades en cuanto a la etnoeducación o la educación propia. No obstante, parece que este inicio etnoeducativo liderado por las comunidades indígenas no ha logrado diferenciar cada etnia, lo que se evidencia por el gran vacío en la apuesta etnoeducativa afrocolombiana.

De esta forma, requerimos a las entidades locales y nacionales que vuelvan la mirada hacia las comunidades donde se desarrollan las acciones educativas, reconociendo que cada agente comunitario tiene información importante que aportar en el desarrollo y la consolidación de los planes de estudios, y especialmente en la creación de los currículos de la ENR.

“Los criterios evaluativos deben ser diferentes a los que se evalúan en el método de escuela nueva porque se debe reconocer nuestra etnia y nuestra cultura”. (Afrodescendiente de Nariño, 2018).

El rol de la educación formal ha sido cuestionado por el movimiento social afrocolombiano, que se fundamenta en la supuesta existencia de una cultura nacional homogénea que ignora las diferentes idiosincrasias de los grupos étnicos (Guijarro, 2011).

De igual modo, se reconoció la necesidad de impulsar proyectos educativos que, desde una perspectiva regional, contribuyan a valorar la diversidad cultural y biogeográfica del país.

La información recopilada en la investigación nos indica que la educación en Colombia sigue siendo, en la práctica, un ejercicio marginal de las políticas educativas nacionales, hasta el momento no se ha logrado transformar el sistema educativo en su conjunto. En el caso concreto de la EN, a nivel curricular, no existe una diferenciación adecuada entre las etnias.

Como señala Meneses (2014), se deben integrar las representaciones que tiene la comunidad afrodescendiente sobre la educación. Para lo cual se requiere un ejercicio reflexivo y consensuado que permita orientar las prácticas pedagógicas, en la que se reflejen las

concepciones, creencias y discursos de la comunidad educativa, con el objetivo de lograr una inclusión educativa real.

Asimismo, señalaremos que la interpretación que hacemos de la ENR, en el caso de las etnias, es un ejercicio que no se considera relevante, por lo que no se entiende la escuela como un espacio de vivencia. Por lo tanto, ampliamos el reclamo para que se diseñen políticas compensatorias que permitan implementar curricularmente los contenidos de la cultura afrodescendiente e indígena, creando un espacio integrador étnico para favorecer una educación inclusiva, pertinente y de calidad.

De esta manera, estamos de acuerdo con la CEPAL (2017) al mencionar que el estado actual de la educación para la población afrodescendiente en América Latina es precario debido a que no existen experiencias educativas diferenciadas. En Colombia, el país sigue aplicando una educación sin diferenciar, con contenidos generales y metodologías que no tienen en cuenta la diversidad étnica y cultural de cada región.

La EN está intentando individualizar el proceso formativo dando autonomía al docente para que pueda adaptar las actividades de las guías en función de las realidades contextuales, aunque los contenidos siguen siendo los mismos que se establecen a nivel nacional. Por consiguiente, consideramos que el desafío es elaborar planes educativos interculturales que tomen en cuenta las diferencias étnicas de cada región del país.

Debemos tener en cuenta que una de las finalidades sociales que debe cumplir la educación desde una perspectiva antropológica es colaborar con el desarrollo de las identidades de las poblaciones. Además de ofrecer una formación de calidad, con una educación que se adapte a las

necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, a fin de integrar su cultura, es decir, que, en resumen, respete su idiosincrasia.

A lo largo de la investigación, vemos que los supuestos educativos como los de Psacharopoulos et al., (1996) que consideraban que la educación era la solución a los problemas sociales y económicos del mundo, no son una realidad en el caso de las regiones de estudio. Hasta el día de hoy, nuestras regiones no han logrado prosperidad económica, ni han reducido los niveles de desempleo, tampoco se ha impulsado su desarrollo tecnológico y científico.

Como señala Lázaro (2003), es necesario reconocer que las reformas educativas están sujetas a la interdependencia económica y política. Como resultado, en el caso específico vemos una internacionalización de las políticas educativas que se concibieron para un mundo global y que se aplicaron localmente con la propuesta de la EN. Esto deja en claro una instrumentalización de la educación al servicio de las políticas y del mercado global.

Descubrimos que en las regiones investigadas siguen atrapadas en las carencias educativas que se hicieron evidentes en la década de 1960. Desde entonces, se ha procurado disminuir los niveles de analfabetismo, aumentar la cobertura de la educación, favorecer la retención escolar y mejorar las condiciones de los docentes. Objetivos que aún no se han logrado y que obstaculizan la posibilidad de establecer una educación relevante para las áreas de estudio.

Dado que la educación se ha considerado desde entonces como la piedra angular que posibilita el progreso social, la equidad y que salvaguarda

los valores democráticos, ¿por qué no se han consolidado las políticas de reforma educativa de tal forma que permitan cumplir con los propósitos perseguidos a través de la educación?

Llegamos a la conclusión de que, al intentar iniciar las pedagogías activas en el país, se descuidaron aspectos políticos, sociales, comunitarios y económicos propios de la región. Por lo tanto, planteamos trazar el camino hacia la consolidación de la ENR desde la posibilidad de elaborar un proyecto educativo común, que integre las subjetividades de la comunidad educativa, lo que, a nuestro juicio, permitirá construir prácticas etnoeducativas coherentes, contando para ello con los recursos económicos y personales necesarios para materializar el proyecto de la ENR.

Conclusiones

Los resultados de las características socioeconómicas de Nariño y Putumayo no mostraron diferencias notables entre las personas campesinas, afrodescendientes e indígenas. Se encontró que en las dos regiones de estudio se experimentan situaciones de extrema carencia que condicionan las necesidades de primer orden, además de mantener una situación de pobreza y desigualdad, lo que repercute en el bienestar social, a la vez que propician situaciones de exclusión y marginalidad.

La realidad socioeconómica encontrada en las dos regiones de estudio refleja la necesidad de generar a nivel sociopolítico una corresponsabilidad que favorezca el pleno desarrollo y garantice el adecuado ejercicio de los derechos humanos fundamentales. Con el objetivo de generar a través de la ENR una posibilidad para salir de los ciclos de pobreza de las regiones.

En cuanto a la primera categoría de análisis, las experiencias de la educación rural en torno a la ENR demostraron que, en lo referente a la capacitación, la pedagogía activa y el docente multigrado, existen inconsistencias que no han facilitado la adopción de la EN en las regiones de estudio. Esto ha llevado a que la mayoría de la comunidad educativa haya estado en un proceso de incertidumbres, lo que ha derivado en mantener prácticas aisladas entre la educación tradicional y la EN.

Concretamente, en lo que respecta a la segunda categoría de análisis, hallamos que la mayoría de los docentes y coordinadores indígenas, afrodescendientes y campesinos de Nariño y Putumayo muestran una resistencia a poner en funcionamiento la ENR. Los principales motivos se

deben a la mala gestión política y administrativa que ha creado un entorno en el que no se ha podido llevar a cabo una formación adecuada a las demandas de la ENR y las particularidades del modelo educativo rural.

Por otro lado, en lo que respecta a la categoría de currículum tanto en Nariño como en Putumayo no se han proporcionado todos los recursos materiales ni humanos necesarios para llevar a cabo con éxito el cambio de paradigma educativo.

La ENR propone avances pedagógicos innovadores, pero que, al no existir un control ni un seguimiento constante de las prácticas educativas, se ha condicionado su resultado al desarrollo de los marcos políticos y culturales de las poblaciones beneficiarias. En este contexto, se hicieron evidentes enormes discrepancias entre la normativa general sobre educación y la descentralización que ejerce cada SED en la comunidad educativa de Nariño, lo que conlleva una duplicidad de mandatos que genera controversia al momento de identificar las necesidades de los estudiantes y dar coherencia a los criterios dispares sobre el proceso educativo.

El resultado final nos ha permitido darnos cuenta de que, en las dos regiones, tanto en el ejercicio del rol docente como en la estructura curricular de la ENR, se mantiene un ejercicio educativo inconsistente. Lo que se refleja en que indígenas, afrodescendientes y campesinos de Nariño y Putumayo valoran el PEI como un ejercicio inconexo que tiene poca relación con la puesta en marcha de la ENR, sobre todo en lo que se refiere a los procesos de evaluación y de planeación de las clases.

La calidad del ejercicio educativo se ve condicionada por la evaluación de la aplicación de las guías de ENR, los resultados mostraron que para Nariño y Putumayo no existe una claridad en el ejercicio práctico de la ENR. En consecuencia, es preciso reformular la práctica de las guías y, además, otorgar autonomía a los docentes para evaluar en términos de utilidad la distribución de los contenidos que se enseñan en las escuelas.

En cuanto a la tercera categoría de análisis, hallamos que tanto los padres como estudiantes de Nariño y Putumayo de los tres grupos sociales estudiados, expresaron la necesidad de valorar la participación de las comunidades, lo cual permitirá una corresponsabilidad de todos los agentes sociales implicados en el cambio. Esto se observó especialmente entre las comunidades afrodescendientes e indígenas, para quienes el sentir colectivo reveló una falta de reconocimiento por parte del modelo cultural y educativo propio.

Se requiere la participación de la comunidad local para elaborar una política educativa que sea compatible con las necesidades regionales y responda al modelo de desarrollo económico local. Todo esto, para conformar la Estrategia Nacional de Resiliencia desde la integración y el respeto por la idiosincrasia comunitaria.

Existe un desconocimiento por parte de las personas que imparten clases en la ENR acerca del ejercicio de las pedagogías activas en entornos rurales multigrado en los departamentos de Nariño y Putumayo, lo cual ha ocasionado incongruencias en los procesos de formación. En consecuencia, se requiere replantear la formación para comprender la ENR no solo desde los principios pedagógicos, sino también desde el cambio en la estructura

mental de la comunidad educativa, lo que proporcionará grandes beneficios para consolidar un proceso coherente, consistente y relevante para las comunidades rurales de campesinos, afrodescendientes e indígenas de Nariño y Putumayo.

De acuerdo con el análisis de la calidad educativa y la categoría del rol docente, comprendemos que la evaluación debe desarrollarse como un proceso integral que tenga en cuenta el ambiente familiar, el contexto geográfico, las condiciones socioeconómicas y las culturales propias de cada etnia y grupo social de estudio. Todo esto, con el objetivo de desarrollar una acción formativa y enriquecedora integral en la que están comprometidos todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. En consecuencia, es necesario repensar las evaluaciones externas y la imposición centralizada de los planes educativos, ya que el análisis realizado durante la investigación revela que la evaluación actual lleva implícita una homogeneización de los resultados educativos en Nariño y Putumayo.

La promoción flexible presenta numerosos huecos e inconsistencias en la comunidad educativa de Nariño y Putumayo, que, sumadas a las contradicciones de la normativa nacional, niegan el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje del estudiante indígena, afrodescendiente y campesino. Todo esto con la presión de tener que demostrar competencias ante los estándares de las evaluaciones externas, en las que el aprendizaje se entiende como un ejercicio igual para todos.

La autonomía curricular en las dos regiones de estudio está limitada, ya que es la norma la que determina qué son los resultados del aprendizaje, los criterios de evaluación y cómo se hace la evaluación. Asimismo, la

normativa establece los espacios y los materiales mínimos necesarios para su desarrollo, lo que condiciona la libertad de cátedra en las comunidades de estudio.

La realidad en la que viven los docentes multigrados de las personas indígenas, campesinas y afrodescendientes de Nariño y Putumayo impide la atención diferenciada de sus estudiantes y dificulta la acción educativa. Además, al tener una guía estandarizada de EN para todo un país se estaría negando la diversidad cultural en la que se encuentra inmersa Colombia.

Los padres de familia y estudiantes de Nariño y Putumayo, indígenas, afrodescendientes y campesinos, consideran que la aplicación de la ENR es positiva porque permite un nuevo ejercicio activo de participación y de aprendizaje. No obstante, es preciso iniciar un proceso de formación sistemático que permita a todos los agentes de la comunidad familiarizarse con las prácticas de la ENR mediante una acción acordada, que favorezca la apropiación y el desarrollo de la pedagogía activa.

La mayoría de los estudiantes rurales, indígenas y afrodescendientes están satisfechos con el progreso de la ENR, y destacan las actividades en grupo, así como la participación en los comités y el gobierno escolar. Estas experiencias han creado un entorno de aula positivo que ha otorgado un papel activo al estudiante, además de fomentar el desarrollo de habilidades afectivas y cognitivas, en beneficio del aprendizaje activo.

Otra cuestión relevante es que la población de estudio no posee la formación adecuada para utilizar las TIC, por lo que consideramos que, además de proporcionar ordenadores, las políticas sociales deberían incluir también una formación sobre su uso. Esta necesidad cobra mayor sentido

en los actuales tiempos de pandemia que nos invitan a flexibilizar, además de construir nuevos canales de comunicación y aprendizaje.

Se deben realizar más esfuerzos a nivel nacional y local para fomentar una cultura educativa proactiva, que sea capaz de difundir las mejores prácticas educativas. Asimismo, es necesario impulsar una etnoeducación específica para los indígenas y afrodescendientes de Nariño y Putumayo que se plasme en los contenidos de la ENR, puesto que nuestro análisis nos lleva a plantear que el tema de la EN y la etnoeducación resulta incipiente.

Por su parte, el modelo de ENR debe facilitar también el fortalecimiento del rol docente para que se desarrolle como un promotor social que pueda generar procesos de participación comunitaria en beneficio de revitalizar la cultura local.

Existe un largo camino por recorrer en lo que respecta a la inclusión educativa, especialmente en las provincias de Nariño y Putumayo, debido a que no existe una política clara que posibilite acciones concretas y ayude a cambiar las falsas creencias asociadas a la diversidad funcional. Nuestra investigación reveló que la mayoría de los docentes de las regiones estudiadas mantienen los estereotipos sociales en detrimento de la inclusión educativa.

No obstante, al analizar los componentes curriculares y docentes de la ENR, nos dimos cuenta de que no se tiene en cuenta nada relacionado con la diversidad funcional ni con las dificultades de aprendizaje. Por esta razón, pensamos que se mantiene la tendencia a uniformizar la práctica educativa,

lo cual hace que las necesidades educativas de las regiones y de los grupos sociales de estudio queden invisibilizadas.

En lo que respecta a las etnias, existe una clara desventaja en comparación con el resto de los estudiantes, debido a que su lengua y su forma de ver el mundo no se integran en el currículum de ENR. Esto produce que su rendimiento escolar, así como su motivación en comparación con el resto de los estudiantes, presente enormes lagunas en detrimento de una educación inclusiva. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante hacer adaptaciones a la ENR para las diferentes etnias, contemplando costumbres, lengua, cosmovisión, de acuerdo con el proyecto de metas educativas 2021.

Muchas de las familias de Nariño y Putumayo que participaron en el estudio perciben la educación como una actividad ajena a ellos y, por ende, no se involucran en ella. Por ello, es relevante que se establezcan diversos canales de comunicación que permitan transmitir las inquietudes y las sugerencias, de forma que se favorezca la implicación de todos los agentes de la comunidad.

Se requiere fortalecer una política educativa regional que reconozca la participación de los agentes que intervienen en el proceso educativo, permitiendo así generar espacios de participación real, para formar sobre el ejercicio de este derecho fundamental. Por consiguiente, consideramos esencial educar a la comunidad para que pueda desempeñar su participación y establecer una conexión entre la escuela y la familia y la comunidad.

Como ejemplo de buena práctica, en las dos regiones de estudio, se destaca la creación de los rincones de aprendizaje porque se consideran como facilitadores de la organización del aula multigrado. Estimamos que esta actividad educativa posibilita la participación del estudiante, así como también fomenta la construcción de sus propios conocimientos.

Otro ejemplo de una buena práctica en la ENR es el cuaderno viajero, que no solo permite establecer un canal de comunicación, sino que también fomenta la integración entre los estudiantes, los padres de familia y la escuela en Nariño y Putumayo.

La instauración del gobierno escolar en la ENR se percibe como un ámbito real de formación para la democracia que posibilita la práctica desde la niñez del derecho a la participación activa. Por lo tanto, consideramos que esta estrategia proporciona grandes beneficios afectivos, cognitivos y sociales para los estudiantes indígenas, afrodescendientes y campesinos de Nariño y Putumayo.

Recomendaciones

Se debe realizar un cambio de filosofía y de paradigmas educativos de forma progresiva, para permitir provocar el ensayo y error, y así poder rectificar aquellas cosas que en la práctica local no resulten beneficiosas, y vencer las resistencias e incertidumbres que se pueden generar en la comunidad local ante el cambio.

Se recomienda considerar la educación desde una perspectiva local que permita un diálogo intercultural significativo, capaz de generar una política educativa nacional consistente y coherente, que tenga como punto de partida el ideario comunitario, lo que favorece el reconocimiento de su desarrollo local y las necesidades específicas de formación. Al reconocer la educación como un proceso colectivo e interpretativo de la realidad circundante, dejamos abierta la posibilidad de participación comunitaria en la construcción del PEI de la ENR.

En cuanto a las etnias, comprendemos que la ENR no tiene en cuenta la etnoeducación, por lo que ampliamos el reclamo para idear políticas compensatorias que permitan implementar curricularmente los contenidos de la cultura afrodescendiente e indígena creando un espacio integrador étnico a fin de favorecer una equidad educativa.

Se requiere, en la medida de lo posible, establecer un puente que permita la transposición de las demandas globales a las necesidades locales, así como conceder autonomía para diseñar entornos educativos rurales pertinentes.

Pensamos que sería valioso compartir los beneficios de la pedagogía activa para establecer un acuerdo sobre las acciones y planificaciones de la

ENR con todos los agentes de la comunidad educativa. Para ello es necesario que las administraciones públicas estén más presentes y motiven una conversación con las comunidades educativas, a fin de orientar y dar a conocer los lineamientos curriculares que se van a desarrollar en el aula, para evitar mantener un modelo educativo descontextualizado y obsoleto en las comunidades rurales.

Nuestra investigación ha revelado un entorno carente de oportunidades de progreso que exacerban las profundas desigualdades en las zonas de estudio, por lo que requerimos políticas gubernamentales que compensen las brechas existentes y mitiguen las condiciones socioeconómicas y los problemas de exclusión social.

Consideramos importante facilitar los procesos burocráticos relacionados con la planeación educativa para otorgarle mayor autonomía a la comunidad educativa, a fin de construir ambientes curriculares pertinentes en la ENR.

Para elaborar un proceso educativo eficaz y de calidad, se recomienda comenzar por los procesos participativos de la comunidad educativa, de manera que podamos atender a la diversidad y favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social de nuestras comunidades. Lo cual, a su vez, tiene un impacto en un desarrollo libre e igualitario en las regiones de estudio.

Los docentes rurales necesitan contar con una red de pares con los que intercambiar opiniones sobre su práctica pedagógica y poder recibir apoyo y retroalimentación sobre el ejercicio de la ENR.

Para que el cambio educativo de ENR tenga éxito en los centros rurales es necesario revisar el sistema de evaluaciones, tanto de las pruebas continuas como de las pruebas selectivas nacionales, de forma que los resultados de aprendizaje se midan en su conjunto.

Se hace necesario continuar la ENR desde la educación básica primaria, pasando por la secundaria hasta el bachillerato, con el fin de mantener una coherencia con los planteamientos pedagógicos activos desarrollados.

Se aconseja a las administraciones locales que consideren programas de formación que tengan en cuenta los aspectos psicosociales que conlleva la inclusión educativa dirigida a toda la comunidad educativa.

Consideramos oportuno reflexionar sobre la formulación de políticas en consonancia con la etnoeducación, porque hasta el presente lo que hemos detectado es que las prácticas educativas carecen de coherencia y consistencia con los objetivos que se pretenden alcanzar. Lo que supone que no se pueda brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad tal como se promueve desde el MEN.

Planteamos que en las zonas rurales cada espacio natural es un posible escenario de aprendizaje, por lo que pensamos que planificar la acción educativa teniendo en cuenta el entorno rural de las escuelas resultaría motivante y permitiría construir espacios abiertos de interacción educativa.

Invitamos a abandonar las viejas prácticas educativas, lo cual incluye la participación de los padres en la educación, y a valorar sus aportaciones en la vida escolar de sus hijos. Además de planificar reuniones periódicas con

todos los agentes comunitarios para comprender la educación como una acción compartida en la que todos somos partícipes y, por lo tanto, responsables.

Sugerimos impulsar los procesos de investigación socioculturales y etnoeducativos, en la búsqueda de una reforma curricular que haga evidente la relación entre la formación y el conocimiento de las realidades étnicas, todo esto con los recursos comunitarios que permitan materializar el proyecto.

Consideramos de suma importancia desarrollar y fortalecer la multiculturalidad, reconociendo la diversidad cultural, étnica y antropológica que coexiste y se reproduce en Colombia, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de nuestras etnias. Por lo tanto, hacemos un llamado a todos los habitantes del país para que logremos este objetivo mediante el apoyo económico, social y político a nivel nacional e internacional.

Listado de referencias

- Albuquerque Llorens, F. (2004). Desarrollo económico local y descentralización en América Latina. Revista de La CEPAL.
- Aldana, E., Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., Patarroyo, M., Posada, E., Restrepo, A., y Vasco, C. (1996). Colombia: Al filo de la oportunidad. Tercer Mundo Editores. Bogotá, Colombia:
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2001). Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas inconexas de intolerancia. <https://www.cndh.org.mx/noticia/conferencia-mundial-contra-el-racismo-la-discriminacion-racial-la-xenofobia-y-las-formas#:~:text=La%20Conferencia%20Mundial%20contra%20el,respe to%20a%20los%20derechos%20humanos.>
- Álvarez Hernández, J. A. (2018). Víctimas desplazadas por el conflicto y fracaso escolar: Evidencia empírica (Tesis de Maestría, Universidad de los Andes de Colombia). <http://hdl.handle.net/1992/34688>
- Apple, M. W. (2005). *Entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo: Educación y conservadurismo en un contexto global*. Dialnet en Globalización y Educación: Manual Crítico, 59-78. ISBN 84-7884-299
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Unesco Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile) [1436].

- Arboleda, J., Colbert de Arboleda, C., y Chiappe, C. (2012). The new school program: More and better primary education for children in rural areas in Colombia. *Effective schools in developing countries* (pp. 52-68). Reino Unido: Taylor and Francis. Doi:10.4324/9780203816455-8. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85106104508&doi=10.4324%2f9780203816455-8&partnerID=40&md5=a29b2f7977bd2761457f137b70a811a5>
- Arévalo, G., y Cataño, G. (1991). *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*. *Revista Colombiana de Educación*, 22-23.
- Arnové, R. F. (2007). *Profesión docente, equidad y exclusión social desafíos y respuestas*. *Revista EDUCAR*, vol. 39, 2007, pp. 11-34. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Arreguín-González, I. J. (2013). Sinapsis y memoria procedimental. *Revista Neurociencia: México*, 18(3), 148-153.
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. *Dialnet, Revista cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas México.
- Banco Mundial. (2000). *Estrategia sectorial de educación*. Washington.

- Banco Mundial. (2003). Informe sobre el desarrollo mundial 2004. Panorama general del Informe sobre el desarrollo mundial 2004: Servicios para los pobres. Número del informe 26886. Washington, D.C.
- Banco Mundial. (2010). La formulación de políticas en la OCDE: Ideas para América latina. Documento de Trabajo, 59207.
- Banco Mundial. (2017). Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: Panorama general. informe sobre el desarrollo mundial 2018.
- Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Baqués Trenchs, M. (2000). 600 juegos para educación infantil: Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. España: Barcelona: CEAC, 2000.
- Barberá-Gregori, E., y Suárez-Guerrero, C. (2021). *Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación*. RIED -Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 33-40.
- Bárcena, A. (2021). *Efectos socioeconómicos de la COVID-19 en América Latina y el Caribe y perspectivas de recuperación*. Pensamiento Iberoamericano, (10), 61-87.
- Barrero, A. M., y Rosero, A. L. (2018). *Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 39-55.

- Baumann, R., y CEPAL, N. U. (1999). Brasil: Uma década em transição. https://uv.primo.exlibrisgroup.com/discovery/openurl?institution=34CVA_UV&vid=34CVA_UV:VU1&date=1999&aualast=Baumann&au=Baumann,%20Renato&genre=article&%3Fcharset=utf-8&atitle=Brasil:%20uma%20d%C3%A9cada%20em%20transi%C3%A7%C3%A3o&aufirst=Renato
- Bejarano Franco, M. T. (2019). Escuelas creativas. la revolución que está transformando la educación. Ken Robinson y Lou Aronica. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 2015. Revista Participación Educativa, 6(9), 183-185.
- Beneyto Seoane, M. (2016). Las relaciones digitales entre familias y escuela: Análisis y propuestas. Valencia: Universitat de Valencia.
- Boli, J., Ramírez, F., y Meyer, J. (1990). Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas. Nuevos Enfoques en Educación Comparada. Madrid: Mondadori.
- Bonilla Maldonado, D. (2011). *Indígenas urbanos y derechos culturales: Los límites del multiculturalismo liberal*. Revista Direito GV, 7, 569-604.
- Borda, F. (1979). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: Tercer Mundo.
- Borrero Forero, O. F. (2020). Análisis del nivel de calidad educativo en Colombia, a partir de los resultados de las pruebas PISA en el periodo 2012-2018. Bogotá: Colombia.

- Bourdieu, P. (1997). *La esencia del neoliberalismo*. Revista Colombiana De Educación, (35).
- Bustos Jiménez, A. (2010). *Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 353-378.
- Caballero Marín, L. F., Ocampo Roldan, K., y Restrepo Restrepo, N. (2018). *Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa*. Dialnet ISSN-e 2346-2884, No. 18, 2018, págs. 156-173.
- Calvo, A. H. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
https://uv.primo.exlibrisgroup.com/discovery/openurl?institution=34CVA_UV&vid=34CVA_UV:VU1&date=2016&aulast=Calvo&au=Calvo,%20Alfredo%20Hernando&%3Fcharset=utf&title=Viaje%20a%20la%20escuela%20del%20siglo%20XXI:%20as%C3%AD%20trabajan%20los%20colegios%20m%C3%A1s%20innovadores%20del%20mundo&aufirst=Alfredo.
- Calzadilla, M. E. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 1-10.
- Carbonero Martín, M. Á, Román Sánchez, J. M., Martín Antón, L. J., Valdivieso Burón, J. A., Reoyo Serrano, N., & Resende, A. F. (2014).

Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology.

Carreño Rivero, M. (2015). *En busca de la equidad: El proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.* Journal of Supranational Policies of Education.

CEPAL, N. U. (1968). Breve reseña del trabajo y las actividades de la comisión económica para América Latina, 1948-1968. Sede de la Cepal en Santiago. <http://hdl.handle.net/11362/29147>

CEPAL, N. U. (1981). *Programa de acción regional para América Latina en los años ochenta.* Cuadernos de la CEPAL No. 40. <http://hdl.handle.net/11362/27915>

CEPAL, N. U., y OREALC, U. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. En: Cincuenta años del pensamiento de la CEPAL: textos seleccionados - Santiago : Fondo de Cultura Económica/CEPAL, 1998 - v. 2, p. 877-885: CEPAL.*

CEPAL. (2002). Documento marco preconferencia contra el racismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. <https://www.refworld.org/es/pdfid/60b4ff964.pdf>

CEPAL, y Red de Mujeres Afrolatinoamericanas. (2017). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas

para la garantía de sus derechos. Fondo de Población de las Naciones Unidas, Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD). <http://hdl.handle.net/11362/42654>

CEPAL, N. U. (2020). La agenda 2030 para el desarrollo sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: Escenarios y proyecciones en la presente crisis. Abril de 2020.

CEPAL, N. U. (2021). Informe de la cuarta reunión de la mesa directiva de la conferencia regional sobre desarrollo social de América Latina y el Caribe. Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Mesa Directiva. Reunión, No. 4, 13 enero 2021.

Cerda, C., y Osses, S. (2012). *Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: Dos conceptos diferentes*. Revista Médica De Chile, 140(11), 1504-1505.

Chomsky, N., y Dieterich, H. (1996). Democracia y mercados en el nuevo orden internacional. La Sociedad Global. Santiago: LOM Ediciones.

Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. (Fabert ed.). Francia: Delachaux et Niestlé.

Colbert de Arboleda, V. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la escuela nueva en Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación Vol. 20 (1999): OEI: 50 años de cooperación. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>

- Colbert de Arboleda, V. (2006). *Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. el caso de la escuela nueva en Colombia*. Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 186-212. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.
- Colbert de Arboleda V. (2017). *Una nueva escuela para el siglo XXI*. Revista Caminos Educativos, 4(4), 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872980&orden=0&info=link>
- Colbert de Arboleda, V. (2009). *Escuela nueva–Escuela activa. manual para el docente*. Bogotá: Colombia.
- Colbert de Arboleda, V. y Arboleda, J. (2016). *Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia*. Journal of Educational Change, 17(4), 385-410.
- Colbert de Arboleda, V., Levinger, B., y Mogollón, O. (2016). *Escuela nueva activa; manual para el docente*. Bogotá: Colombia
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://search.proquest.com/docview/1306823859>
- Coraggio, J. L. (1995). *Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en

el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995, 9-72.

Corbella, M. R., García, L. A., y García Blanco, M. (2009). Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. Narcea Ediciones, España.

Correa Ospina, L. M. (2021). Incidencia de las políticas públicas en la reducción del analfabetismo en Colombia 2002-2018. (Tesis de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa de la Fundación Universidad América) Bogotá, Colombia.

Constitución Política de Colombia Art. 7, 10, 57, 63 y 286 de 7 de julio de 1991. Editorial Temis, Bogotá, Colombia.

Creswell, J. W., y Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.

Daher, J. Z. (2008). La declaración de naciones unidas sobre derechos de los pueblos indígenas. *Anuario De Derechos Humanos*, (4).

Dale, R. (2007). Neoliberal capitalism, the modern state and the governance of education. *Tertium Comparationis*, 13(2), 183-198.

DANE. (2009). Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH). Boletín Técnico. Bogotá: Colombia.

DANE. (2016). Proyecciones de Población: Proyectos municipales 2006-2020. Marzo de 2008. Colombia.

DANE. (2018). Gran encuesta integrada de hogares (GEIH). Boletín Técnico Mercado Laboral de la ciudad intermedia. Buenaventura 2017. Colombia.

DANE. (2019). Resultados del censo nacional de población y vivienda. Censo Nacional de Población y Vivienda – CNPV 2018. Bogotá, Colombia.

Decreto 1857 de 3 de Agosto 1994. Por el cual se establecen las normas generales para el funcionamiento de los Fondos de Servicios Docentes. Colombia.

Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Colombia.

Decreto 804 de 18 de mayo de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Colombia.

Decreto 2249 de 22 de diciembre de 1995. Por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993. Colombia.

Decreto 1290 de 16 de abril de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Colombia.

Decroly, O. (1932). La función de globalización y la enseñanza. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

Decroly, O., y Boon, G. (1925). *Hacia la escuela renovada, una primera etapa con observaciones aplicables al Perú: Clasificación de los escolares, programa de las ideas asociadas, método de los centros de interés* 1921. Lima: Editorial Garcilaso.

Del Corral, M. P. (2014). *Principales aspectos del censo nacional agropecuario*. Revista Palmas, 35(3), 65-70.

Departamento Nacional de Planeación. (1991). *Plan de apertura educativa*. Colombia.

De la Rosa, O. y Villar Angulo, L. (2019). *Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas en la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años con dificultades auditivas*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Dewey, J. (1974). *John Dewey on education. Selected writings*. ISBN-10 0226143902.

De Zubiría Samper, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: Un análisis crítico*. Editorial Magisterio: Colombia.

De Zubiría Samper, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Reflexión E Investigación*. REDIPE- Virtual 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536.

Díaz-Couder, E. (1998). *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación No 17. Educación, Lenguas, Culturas Mayo - Agosto 1998.

Díaz Pedrozo, A. N., y Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). Historia y evolución de la escuela nueva como modelo educativo en Colombia. Universidad Católica de Oriente, Colombia. <https://es.scribd.com/document/517306803/ca>

Directiva Transitoria Ministerial. (2008). Cuantificación y seguimiento a la ejecución de los recursos del presupuesto general de la nación. Destinados para atender la nacionalización de los programas de cooperación Bilateral Con Los Estados Unidos, Ministerio de Defensa Nacional.

Dussel, I., y Caruso, M. (1996). Lecturas y lectores de Dewey en Argentina. Encuentros sobre Educación Volumen 10, Otoño 2009 pp. 23 – 41.

Epstein, J. L. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas. Serie Familia-Escuela Inscripción en el Registro de Propiedad Intelectual: 233.058. ISBN 978-956-8791-19-3. Estudios y prácticas. (Digitalizado ed.). Chile: Impreso en los talleres de Salesianos Impresores S.A.

Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana De Educación Vol. 30 (2002): Educación y conocimiento: una nueva mirada. <https://doi.org/10.35362/rie300941>

- Faure, E., Herrera, F. Abdul-Razak, K., Henri, L., Arthur, P., Majid R., y Frederick. Ch. (1972). *Otros. aprender a ser*. Alianza Editorial, S. A., Madrid, España.
- Fernández, E., Quer, L., y Securun, R. M. (2008). *Racó a racó. Activitats Per Treballar Amb Nens i Nenes De, 3 a 8 anys (Dossiers Rosa Sensat) – 9788489149090*. 51 Associació de Mestres Rosa Sensat; N.º: 6 edición. Barcelona, España.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61.
- Ferreyra, H. A. (2010). *Metas Educativas 2021 enseñar a aprender a emprender*. Congreso Iberoamericano de Educación: un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, Argentina. 13 14 y 15 de Septiembre de 2010.
- Figuroa, C., y Sánchez, P. A. (2018). De las ciencias pedagógicas a la psicopedagogía. Un aporte histórico a la educación. *Revista Espacios*, vol. 39 No. 20, 2018.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura Y Educación*, 21(2), 157-169. ISSN-e 1578-4118, Vol. 21, No.2, 2009 (Ejemplar dedicado a: Diálogo y aprendizaje), págs. 157-170.

- Flórez Ochoa, R. (2010). La dimensión pedagógica-Formación y Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 197–219. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5588>
- Froufe Quintas, S. (2009). Familia-escuela y valores sociales. *Aula*, 3. <https://doi.org/10.14201/4670>
- Fuentes Peluffo, B. M., y Rodríguez Tejada, A. M. (2019). Pertinencia del programa todos a aprender en el mejoramiento del índice sintético de calidad educativa (ISCE). (Tesis maestría en Educación, Corporación Universidad de la Costa) Barranquilla, Colombia.
- Fuentes, D. M., Puentes, A., y Flórez, G. A. (2019). Estado Actual de las Competencias Científico Naturales desde el Aprendizaje por Indagación. *Revista Educación y Ciencia*, (23), 569–587. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10272>
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. creación, desarrollo y evaluación*. España: Wolters Kluwer.
- Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 17-28.
- García García, E. (1991). Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 25

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110025A>.

García Sánchez, J. Marín González, F. y Martínez Sande, P. (2019). Reflexiones a partir del informe PISA 2018 en Colombia ... por una agenda para la mejora de la calidad. *Cultura, Educación, Sociedad*, 10(2), 7-8.
<https://doaj.org/article/67d89a6671d34226a4e85aaadaff7630>

García Medina, C., y Yurevna Cramarova, T. (2017). Educación y globalización. *Revista Cubana De Educación Superior*, 36(1), 48-52.

Giannini, S., y Perelló Rodríguez, J. A. (2021). Entrevista a la subdirectora general de educación de UNESCO, Stefania Giannini, realizada por el embajador de la representación permanente ante UNESCO, Juan Andrés Perelló. *Participación educativa*. 2021, segunda época, vol. 8, n. 11, mayo 5-10.

Jimeno Sacristán, J. (2009). La educación que aún es posible: Ensayos acerca de la cultura para la educación. *La Educación Que Aún Es Posible*, Colección: Pedagogía Manuales, 1-183. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.

Gobernación de Putumayo. (2004). Plan de desarrollo departamento de Putumayo 2004-2007. Colombia.

Gobernación de Nariño. (2012). Plan de desarrollo departamento de Nariño 2012-2015. Colombia.

Gobernación de Putumayo. (2012). Plan de desarrollo del departamento de Putumayo 2012-2015. Colombia.

Gobernación de Putumayo. (2015). Plan y acuerdo estratégico departamental en ciencia, tecnología e innovación: Departamento del Putumayo. Colombia.

Gobernación de Nariño. (2016). Plan de desarrollo departamental de Nariño Corazón Del Mundo, 2019. Colombia.

Gobernación de Putumayo. (2019). Plan de desarrollo departamental, Putumayo Territorio De Paz Biodiverso Y Ancestral. Colombia.

Gobernación de Nariño. (2020). Plan anticorrupción y de atención al ciudadano vigencia 2020. Colombia.

Gujarro, R. B. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Participación Educativa no 18, Revista Cuatrimestral Del Consejo Escolar Del Estado. Educación Inclusiva: Todos Iguales, Todos Diferentes, 5946.

Gutiérrez, M. E. T. (2020). El sistema educativo indígena propio–seip, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. REIB: Revista Electrónica Iberoamericana, 14(2), 139-165.

Hawes, G. (2007). Evaluación de competencias y epistemología de la Complejidad. Talca, Universidad de Talca.

- Hernández Méndez, G., y Reyes Cruz, María del Rosario. (2011). Los alumnos: Adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los Constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrán Gascón, Agustín de la, Hashimoto Moncayo, E., y Machado, E. (2005). Investigar en educación. Dialnet, Paracuellos del Jarama, Madrid, España. http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=740298
- Herrera Alegre, M., y Domingo Cebrián, V. (2005). El modelo de colegio rural agrupado (CRA) en España. aproximación a la realidad aragonesa. (Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, 2014). España.
- Juárez Bolaños, D., Olmos, A. E., Ríos-Osorio y Editores Académicos. (2020). Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo Editorial de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia, Colombia.
- Laguía Pérez, M. J., y Vidal, C. (1997). Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años). España: Barcelona: Graó, 1997.
- Lázaro Lorente, L. M. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. *Revista española de educación comparada*, (8), 299.

<https://search.proquest.com/docview/1114075446>. Investigador ID: B-1687-2018.

Lázaro Lorente, L. M. (2003). Entre la esperanza, el desencanto y la incertidumbre: La educación en América Latina, 1960-2002. *Revista Dialnet Estudios de Educación Comparada*, 161-226. ISBN 84-370-5791-4, págs. 161-226.

Lázaro Lorente, L. M. (2003a). Educación comparada, nuevos retos. renovados desafíos. *Revista Española De Educación Comparada*, No 9, 297-300. Madrid, la Muralla.

Lázaro Lorente, L. M. (2006). Pasado, presente y futuro de la agenda educativa latinoamericana. algunas aportaciones bibliográficas recientes. *Revista Española De Educación Comparada*, (12), 433.

Ley 21 de 1991 que ratifica el convenio 169 de la OIT. Congreso de la República de Colombia.

Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Congreso de la República de Colombia.

Ley 70 de 27 de agosto de 1993 Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* No. 41.013, de 31 de agosto de 1993.

Ley 107 de 07 de enero de 1994. Por la cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 41.166, de 7 de enero de 1994.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de la República De Colombia.

Ley 1381 de 25 de enero de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Congreso de Colombia.

Ley 1581 de 17 de octubre de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Cámara de Comercio de Bogotá.

López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, 1, 382-406. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe - UNESCO.

Losada, R. (1989). Las evaluaciones sobre programas educativos del Ministerio de Educación Nacional. Fundación Friedrich Ebert do Colombia (FESCOL). Memoria de! Congreso Nacional 1988-1989. Bogotá: Edit. MEN, 1989.

- Luzuriaga, L., y Barreiro Rodríguez, H. (2001). La escuela única. Biblioteca Nueva. Madrid. España.
- Luzuriaga, L., y Seijas, C. L. (2002). La escuela nueva pública. Editorial Losada. Argentina.
- Mac, A. B., y Qui, J. S. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Revista Psicogente*, 15(28).
- Machado, A. L. (2000). Informe subregional de América Latina. Evaluación de educación para todos en el año 2000. UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean 1436. Chile.
- Mancipe, J. F. A., y Camacho, R. A. G. (2014). La competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y la educación como factor estratégico para el desarrollo. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, No.1, 211-232.
- Martín, M. Á, y García, W. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela nueva vs. educación indígena= new school vs. indigenous education in Colombia: Two pedagogical models in contrast. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Sociedad Española de Educación Comparada. España.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
[info:eu-repo/semantics/openAccess](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/info:eu-repo/semantics/openAccess)
- Martínez Rodríguez, C. (2021). Reconocimiento de la población afrocolombiana: Análisis de la implementación de la cátedra de

estudios afrocolombiana. Trabajo de grado presentado para optar al título de Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario) Universidad de Antioquia, Colombia.

Mato, D. (2000). Prácticas transnacionales, representaciones sociales y orientaciones de acción en la (re) organización de las “sociedades civiles en América Latina” Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Buenos Aires, Argentina.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912040753/9mato.pdf>

McGinn, N. F. (1998). Resistencia a las buenas ideas: Escuela Nueva en Colombia. En Lene Buchert (ed.) Reforma Educativa en el Sur en la década de 1990. París: Unesco. Páginas. 29-52.

Mendieta Aztatzi, M. (2017). Eficacia de la neuropsicología para el desarrollo eficaz de los procesos de aprendizaje. Universidad Panamericana Publicaciones <https://hdl.handle.net/20.500.12552/2921>

Meneses Pardo, A. I. (2014). Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en una Comunidad Kichwa hablante en Chimborazo-Ecuador. Revista Ecuador Debate No. 098 [14]. <http://hdl.handle.net/10469/12171>

Merino, D. S. (2007). La ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. Hespérides: Anuario De Investigaciones, 15, 625-627.

- MEN. (1976). Decreto número 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial*, (34.495), 2.
- MEN. (1996). Plan decenal de educación 1996-2005. Colombia.
- MEN. (2001). Más campo para la educación rural. Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>.
- MEN. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE, necesidades educativas especiales. Colombia.
- MEN. (2016). Plan decenal de educación 2016-2026. Colombia.
- MEN (2010). Manual de implementación escuela nueva. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Colombia. <https://doi.org/978-958-8712-41-3>
- Mitjans, A. (2004). I foro nacional de etnoeducación afrocolombiana. Políticas y acciones de organismos multilaterales y de entes territoriales. Primera Edición. Bogotá, Colombia.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: El papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534.
- Montague, M. (2016). Cognitive phenomenology and conscious thought. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(2), 167-181.

- Mora-Salas, M. (2021). The sociology of inequality in Latin America. The Oxford Handbook of the Sociology of Latin America, 97.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: Teoría y práctica. España: Visor Madrid.
- Moreno, C. R. (2011). Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia. Editorial Centro de estudios sociales en América del Sur. ISBN: 978-2-9600880-7-6.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana – UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Norma Técnica Colombiana NTC 4595 ingeniería civil y arquitectura planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes. Corte Constitucional de Colombia. (1999). Sentencia del 18 de noviembre de 1999.
- Murillo Torrecilla, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3(2), 13-32.
- Narváz, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Observatorio de la Secretaría Técnica de la Comisión Intersectorial (2013). Construcción de acción interinstitucional territorial para la prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes

intersectoria. Boletín no 1- experiencia Cumaribo. Colombia.
<http://hdl.handle.net/20.500.11788/1627>

OCDE. (2013). Revisión de Políticas Nacionales de Educación Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Paris: OECD Publishing.
[https://ebookcentral.proquest.com/lib/\[SITE_ID\]/detail.action?docID=6410581](https://ebookcentral.proquest.com/lib/[SITE_ID]/detail.action?docID=6410581)

OCDE. (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. *Entornos*, 29(2), 467-468.

OCDE. (2020). PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives. Paris: OCDE library.
doi:<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/acd78851>

OREALC (1989) Convenio No. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

OREALC. (2021). Proyecto principal de educación en América latina y el Caribe.

OREALC, y Tedesco, J. C. (1992). Boletín: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.

Ortiz, C. (2004). Agricultura, cultivos ilícitos y medio ambiente en Colombia. *Guerra, Sociedad y Medio Ambiente*, 297-352.

- Papadopoulos, G. (1995). Looking ahead: An educational policy agenda for the 21st century. *European Journal of Education*, 30(4), 493-506.
- Peñafiel Ramos, Z. N., y Salgado Piamba, J. (2019). Análisis de enunciados relativos a la proporcionalidad como parte del campo conceptual multiplicativo, en cartillas de escuela nueva para grado quinto. (Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas) Universidad del Valle, Colombia.
- Pérez-Esclarín, A. (2004). *Educar para humanizar* (Primera edición en eBook. ed.). Madrid: Narcea. [//bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=014284116&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA](http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=014284116&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA)
- Petrella, R. (2005). La enseñanza tomada de rehén. cinco trampas para la educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(3), 1-4.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Pinzón, I. A. M., Medina, J. E. C., y Chacón, J. A. (2018). Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro en profesionales de la educación. *RHS: Revista Humanismo Y Sociedad*, 6(2), 22-48.
- PRELAC I. (2003). Modelo de acompañamiento: apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Declaración de La Habana.

- Programa Presidencial de Derechos Humanos de Colombia. (2016). Construcción de acción interinstitucional territorial para la prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes: Experiencia Cumaribo. <http://hdl.handle.net/20.500.11788/1627>
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., y Vélez, E. (1996). Evaluación de resultados en la escuela nueva de Colombia ¿es el multigrado la respuesta? *Revista Colombiana De Educación*, (32).
- Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en américa latina de fin de siglo: Del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1).
- Púlido-Montes, C., y Lázaro Lorente, L. M. (2021). Neoliberalismo y procesos de privatización. En la educación pública en Inglaterra y España. *Encuentros En Teoría E Historia De La Educación*, 22, 95-116.
- Quintero, E. U., y Sá, E. F. (2018). La escuela nueva colombiana: Análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e39727.
- Quintero Rizzuto, M. L., y Prada Álvarez, N. E. (2019). El neoestructuralismo latinoamericano: Transformación productiva con equidad, "desarrollo desde dentro" y regionalismo abierto. *Revista Iberoamericana*, 48(1), 107. doi:10.16993/iberoamericana.418.
- Rincón-Ruiz, A., Correa, H. L., León, D. O., y Williams, S. (2016). Coca cultivation and crop eradication in Colombia: The challenges of

- integrating rural reality into effective anti-drug policy. *International Journal of Drug Policy*, 33, 56-65.
- Rocha, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5.
- Rosero Lesano, A. E. (2017). Constructivismo y prácticas escolares de las instituciones de educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi. (Trabajo de grado en ciencias de la educación). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Sánchez Triana, M. P., y Caballero Mercado, M. (2019). Índice de desarrollo humano modificado por la variable de acceso a salud. (Trabajo de grado para optar el título de economista con énfasis en finanzas internacionales) Universidad de la Sábana, Bogotá, Colombia.
- Sarlé, P. (2008). Enseñar en clave de juego. Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.
- Schiefelbein, E., Corvalán, A., Peruzzi, S., Heikkinen, S., y Hausmann, I. (1995). Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región, 1980–1994. *Boletín*, 38.
- Shiefelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z., y Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? *Revista Colombiana de Educación*, (32). <https://doi.org/10.17227/01203916.7757>

- Schiefelbein, E., y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿Qué falta mejorar? *Revista Perspectivas*, 4(1), 37-64.
- Schiefelbein, E. (2019). Financing education for democracy in Latin America. *Latin American education* (pp. 31-64). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Silva Hernández, D. (2020). Educación para el desarrollo rural. análisis crítico del proceso de implementación del programa escuela nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526-542.
- Soucek, V. V. (1996). Education policy formation in the post-fordist era and its impact on the nature of teachers' work. Documentos actualmente archivados: 69,177 en PhilPapers.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Torres Martínez, I. (2021). Análisis de alternativas al PIB: otra mirada para medir el desarrollo y la calidad de vida. Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/173534>
- Torres, C., y Puigros, A. (1997). *Latin American Education*. Boulder, CO: Westview.
- Trípoli, M. (2020). Educación democrática y antiautoritaria: Los aportes de Tsunesaburo Makiguchi junto a Rogers y Dewey. (Trabajo monográfico) Universidad Nacional de Luján, Argentina.

- Unesco. (1956). "Información americana y de otros países."-Estados Unidos: Lo conferencia de Nueva Delhi e Hispanoamérica. Revista internacional de sociología, 14(53), 101.
<https://search.proquest.com/docview/1299267825>
- Unesco. (1960). La situación educativa en América Latina. Paris, UNESCO.
<http://www.econis.eu/PPNSET?PPN=321690508>
- Unesco. (1979). Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura Informe final reunión de expertos sobre los problemas urbanos y la formación de urbanistas en América Latina. Cuzco-Perú, 1978. EURE, 6(17), 65.
<https://search.proquest.com/docview/1307542072>
- Unesco. (1981). Conferencia intergovernmental Regional Meeting on the Objectives, Strategies and Methods of Action for a Major Project in the Field of Education in the Latin American and Caribbean Region, Quito, 1981 [8]. D.81/PROMEDLAC/3, ED.81/CONF.202/COL.5.
- Unesco. (2000). Informe sobre la educación en el mundo 2000: El derecho a la educación, hacia una educación para todos a lo largo de la vida . Madrid: Santillana.
- Unesco. (2001). VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. UNESCO. Conferencia General, 31st, 2001 [1456]. Código del documento: 31 C/REP/5 + ADD.

- Unesco. (2020). Basic texts of the 2003 convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. <https://ich.unesco.org/en/basic-texts-00503>
- UNICEF. (1990). Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño. plan de acción para la aplicación de la declaración mundial. México, DF.
- UNICEF. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. ISBN: 978-92-9250-006-1.
- Vallejo Zamudio, L. E. (2019). El censo de 2018 y sus implicaciones en Colombia. *Apuntes Del CENES*, 38(67), 9-10.
- Vásquez Arrieta, O. G., Almagro Suárez, D. P. y Jiménez Caraballo, D. (2020). Análisis del rendimiento académico de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil expresado en los resultados de la prueba SABER PRO (2013, 2014 y 2015). *Hexágono Pedagógico*, 11(1) <https://doaj.org/article/471abbac19854de9aa9416ee178305e9>
- Villar, R. (1995). El programa escuela nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, (14-15), 357-382.
- Viñao, A., y Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology*. Luxemburgo: Springer Science y Business Media.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.

Anexos

Anexo A. Las características socioeconómicas de la región

Objetivo: Identificar las características socioeconómicas de la comunidad educativa.

1. Marque con una X el papel que desempeña en la escuela

Estudiante _____

Padre de Familia _____

Docente _____

Coordinador/a _____

Formador/a _____

2. Mencione las personas con las que vive.

3. Marque con una X el tipo de vivienda en la cual reside:

Propia _____

Arriendo _____

Familiar _____

Anticres _____

Otras _____

4. Marque con una X los recursos que tiene en su casa, escuela y barrio:

	Casa	Escuela	Barrio
Ordenador			
Biblioteca			
Sala de estudio			

Anexo B. La ENR según los docentes

Objetivo: Indagar sobre las prácticas educativas de los docentes en la ENR.

1. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente de la ENR?
2. ¿Cuáles de los planteamientos del PEI son acordes a la metodología planteada en la ENR?
3. ¿Cuáles son las ventajas de la ENR?
4. ¿Qué aspectos mejoraría de la ENR?
5. ¿Describa algún cambio pedagógico de la ENR con la educación tradicional?
6. ¿En su opinión los contenidos impartidos en la ENR son apropiados para los estudiantes?
7. ¿Cree que la evaluación tal cual se plantea en la ENR es acorde a las necesidades del estudiante?
8. ¿Mencione que elementos tiene en cuenta para la preparación de sus clases?
9. ¿Se contempla a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la ENR?
10. Comente su experiencia en la ENR.

Anexo C. La ENR según los padres de familia.

Objetivo: Reconocer las prácticas educativas de la ENR con los padres de familia.

1. ¿Qué conoce del modelo de la ENR?
2. ¿Qué inconvenientes encuentra en la enseñanza de la ENR?
3. ¿Cuáles son las ventajas de la aplicación de la ENR?
4. ¿Cómo colabora con sus hijos en las actividades de la ENR?
5. ¿La experiencia educativa de la ENR le resulta positiva?

Anexo D. La ENR según los estudiantes.

Objetivo: Conocer sobre las prácticas educativas de la ENR con sus estudiantes.

1. ¿Cómo ha sido su experiencia como estudiante de la ENR?
2. ¿Qué inconvenientes ha tenido durante el año escolar?
3. ¿Cuáles son las ventajas de la ENR?

Anexo E. La ENR según los formadores y los coordinadores

Objetivo: Analizar las prácticas educativas de la ENR con los formadores y los coordinadores de las escuelas.

1. ¿Cuántos años tiene de experiencia en la ENR?
2. ¿Qué aspectos del PEI de la escuela se correlacionan con la metodología de la ENR?
3. ¿Cuáles son las ventajas de la ENR?
4. ¿Qué contenidos impartidos en la ENR son acordes a las necesidades de los estudiantes?
5. ¿Cuáles son las principales limitaciones de la ENR?