

## **La dimensión pedagógica Formación y Escuela Nueva en Colombia**

*Rafael Flórez Ochoa\**

### Resumen

El texto del profesor Flórez propone una evaluación institucional desde lo pedagógico, como elemento esencial para el entendimiento interno del proceso de la enseñanza básica primaria. Lo pedagógico, hace referencia a la formación -que en sentido actual alude a la humanización que se realiza-, concepto del cual se derivan los principios de la Escuela Nueva, que configuran modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza imprescindibles para la creación de una escuela verdaderamente nueva.

\* Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

### Summary

This text proposes an institutional evaluation, within a pedagogical frame work, as a necessary tool for the internal understanding of the teaching process in primary education. The term "pedagogical" refers to the "formation of the person", which presently means "humanization process". This concept, from which all the New School concepts arise, incorporates pedagogical models and teaching strategies indispensable for the creation of an authentic new school.

### Exposé

Dans cet article on propose une évaluation institutionnelle, du point de vue pédagogique, comme un élément essentiel pour la compréhension interne des processus de l'enseignement primaire.

Ce qui est pédagogique fait référence à la formation —qui dans le sens actuel se réfère à l'humanisation—. De ce concept se découlent les principes de "La Nouvelle École" que configure des modèles pédagogiques et des stratégies d'enseignement qui sont indispensables pour la création d'une école vraiment nouvelle.

**L**os estudios evaluativos de las instituciones educativas han hecho énfasis generalmente en dos dimensiones: la primera sociopolítico-demográfica que puntualiza y aborda problemas tan fundamentales como las metas, el contexto sociocultural, los ritmos requeridos y el impacto social que produce la acción institucional a medida que se logran las metas y los objetivos propuestos en la perspectiva de la conservación y satisfacción de las necesidades del sistema social a nivel sociopolítico-cultural. Y la segunda dimensión preferida por los evaluadores institucionales, a saber, la dimensión administrativa, económica y financiera que aborda los problemas institucionales relativos a la efectividad y eficiencia en el uso de los recursos, a la rentabilidad social y privada de la inversión, a los indicadores de cobertura y eficiencia interna tales como número de estudiantes por profesor, retención, repitencia, deserción, promoción, y lo relativo también a los aspectos de estructura y funcionamiento administrativo como la planeación, organización, ejecución y control general de la institución.

Pero hay una tercera dimensión, tanto o más importante que las anteriores, la dimensión pedagógica que permite entender internamente el proceso de enseñanza, generalmente olvidado por los evaluadores, en cuya intimidad casi nunca se introduce el evaluador, pero de cuyo desciframiento depende la clave más importante de la calidad de una institución educativa. Este olvido no es gratuito, y probablemente se deba a la gran complejidad de este proceso que se llama enseñar, y al escaso dominio pedagógico que subsiste entre los evaluadores y administradores del sector.

A diferencia de la evaluación de las dos primeras dimensiones mencionadas, cuyo propósito es afianzar la pertinencia, la congruencia entre la escuela y la sociedad, afinar su eficacia reproductiva del sistema social vigente, la dimensión pedagógica abre la posibilidad de que se produzcan mutaciones, disonancias y divergencias entre la escuela y la sociedad, derivadas de la aleatoriedad del desarrollo de los jóvenes, a medida que se enriquece la formación de la personalidad de los aprendices en su experiencia educativa. Iluminar esta experiencia de formación, clarificarla, potenciarla y cualificarla, he aquí la misión del evaluador educativo cuando asume con rigor la dimensión pedagógica de las escuelas.

No estamos instando a que desaparezcan del horizonte de la escuela las dimensiones no pedagógicas, sino más bien que se subordinen al proceso principal de la enseñanza para la formación. El cumplimiento de metas de congruencia y reproducción social, de cobertura y de eficiencia interna no asegura la calidad de la enseñanza. Ni esta última se cualifica por el hecho de asignar funciones y tareas primordialmente asistenciales o de beneficencia comunitaria, o funciones directamente productivas como abrir una carretera o rozar la maleza de una finca, aunque no se niega que de cualquier acción bien orientada podría obtenerse algún aprendizaje. Pero lo que tiene que preguntarse el pedagogo es qué tipo de experiencia y con qué contenido podemos propiciar más ricos procesos de desarrollo y de aprendizaje. Cuáles son las experiencias compartidas que permiten una más plena formación de la personalidad para la realización humana existencial en medio de la comunidad.

Naturalmente, en medios rurales socioeconómicamente deprimidos, en donde las comunidades no satisfacen sus necesidades básicas, los maestros sufren de esa ambivalencia primordial de no saber si dedicarse y dedicar a los niños a producir aprendizaje o más bien a producir pan, pues "los niños en el trabajo productivo también aprenden". Se va produciendo entonces un desliz desde lo pedagógico hacia el trabajo social en el que el educador de niños y de padres de familia termina como el líder comunitario, que asume su función de agente directo del cambio social, que se ocupa de la producción de bienes y servicios comunitarios y de la organización social y cultural, en una región donde el Estado no llega ni cumple con sus obligaciones fundamentales con los ciudadanos, excepto pagando a intervalos el salario al maestro de la escuela. La opción que habrá que tomar tendría que inclinarse a favor del futuro, a favor de la formación de los niños, aunque la mejor preparación para la vida exigirá simulaciones, juegos, tareas y trabajos escolares que permitan asimilarla realidad que les tocó en suerte. A la enseñanza, a la dimensión pedagógica habría que subordinar

todas las actividades, las auriculares y las extracurriculares, incluyendo el currículo oculto, las prácticas y el compromiso social comunitario.

Es decir si la dimensión formativa, pedagógica de los alumnos es la principal, el maestro tendrá que reconocer que es mediante el cumplimiento y logro de excelencia en esta función como él hace su mejor aporte a la comunidad. Su contribución al desarrollo de la comunidad es educar a los jóvenes de la mejor manera posible, ese es el verdadero rol de agente de cambio que le corresponde al educador, el del futuro, el de mediano y largo plazo; a él no le corresponde hacerle las cosas a la gente sino enseñárselas a pensar y a hacer, a través de quienes mejor aprenden: sus hijos, para que éstos directamente lleguen a ser, a pensar, y a actuar mejor que sus padres. Lo cual no significa que la escuela, el maestro y los niños se aislen de la comunidad, sino al contrario, que entiendan con más claridad la prioridad de su función pedagógica, sin que ello implique marginarse o desaparecer de la comunidad en que están inmersos como ciudadanos, hijos, vecinos solidarios, etc., ni mucho menos olvidar que la familia y la comunidad son un buen laboratorio de aprendizaje sociocultural imprescindible para la formación integral.

### *Antecedentes teórica-pedagógicos de la Escuela Nueva*

Aunque parezca una disquisición académica, el concepto de Formación hace las veces de piedra angular de la pedagogía, herencia cultural de la Ilustración que casi nadie se toma el trabajo de aclarar, aunque sí se habla reiterativamente de ella: formación social, formación profesional, formación humana, formación del carácter, formación moral, ideal de formación, formación científica, formación alemana, formación cristiana, formación para el desarrollo, para la paz, para la apertura, etc., se trata de un concepto sobre el que necesitamos convenir algún núcleo de significación mínimo que permita comunicarnos al menos desde la pedagogía.

Desde la educación tradicional nos ha llegado el concepto aristotélico de formación como moldeamiento, modelamiento, darle forma al niño desde afuera, desde un diseño, plan, arquetipo o esencia preconcebida. Este modelo preconcebido ha sido el ideal de la formación, y el niño es como la materia prima que se somete al proceso para ser moldeado, formado según este o aquel ideal. Tanto la pedagogía tradicional como la pedagogía conductista comparten este concepto de formación producida, inducida desde el moldeamiento exterior. Casi todas las connotaciones ideológicas tanto reproduccionistas y conservadoras, como las concepciones socio-

críticas y revolucionarias confluyen en este significado de la educación como modeladora, ideologizadora, ajustadora, adaptadora, alienadora, reproductora de los valores y pautas de conducta vigentes en la sociedad.

Frente a este concepto aristotélico de formación como moldeamiento exterior nos llega a nosotros a través de la Ilustración (Rousseau) el concepto de formación platónica agustiniana como despliegue de la interioridad, "aprender es recordar", bajo la metáfora biológica de la semilla de la que se forma la planta desde su riqueza interior, sin necesidad de intervención ni influencia externa. Toda intervención es más bien una interferencia que impide la formación, el desarrollo natural del individuo, que aflora desde su interioridad.

El concepto moderno de formación superó los dos significados anteriores en el sentido de que formarse ya no es configurarse según ningún modelo o esquema previo externo ni interno, no somos una semilla que contenga en potencia todo lo que seremos mañana, ni estamos a merced de los condicionamientos ideosociales sino que, si bien nos formamos a partir de un bagaje bio-sico-cultural inicial, esta dotación inicial no es predeterminante, no tiene que ser repetida, el proceso de formación personal durante toda la vida es más bien un proceso histórico en el que se va superando el pasado e innovando creativamente el futuro desde una interioridad que se realiza existencialmente en el cultivo de la intersubjetividad, y en el intercambio sano con el medio natural y sociocultural del que hacemos parte.

Formarse aquí significa también inaugurar nuevas posibilidades de sentido y de acción no previstas en la acción anterior.

Así la pedagogía puede superar el determinismo medio ambiental, el amaestramiento educativo y también el *laissez-fairismo*, y pensar su eje teórico, el concepto de formación no como consecuencia de la ley del "buen efecto" o de los condicionamientos, refuerzos y relevancias sociales, sino como iluminador, enriquecedor y propiciador del desarrollo creativo de la personalidad de los jóvenes que otean como sondas su propio futuro.

En el contexto moderno el concepto de formación no es operacionalizable en habilidades y destrezas particulares ni en objetivos específicos de instrucción, como podrían pretender algunos administradores e ingenieros de la conducta humana. Más bien los conocimientos y aprendizajes son apenas medios, herramientas que pueden ayudar a comunicarse, a solucionar problemas, a formarse. Pero la formación es lo que queda, es la humanización que se realiza, que se renueva como condición existencial en el tiempo, a partir de las propias raíces, pero elevándose

por encima hacia otros horizontes, otros diálogos, otros proyectos de acción. A esta descripción filosófica del concepto de formación humana podríamos reconocerle contenidos más definidos en los siguientes cuatro vectores o dimensiones principales de humanización, a saber

1. La universalidad, que permite a la persona alzar la mirada para ver más allá del propio punto de vista, más allá del propio terruño, compartir otras perspectivas culturales presentes, pasadas o futuras, que le permitan pensar en posibilidades de cambio.

2. La autonomía, que permite autorregularse conscientemente, pensar y decidir libremente por cuenta propia, por encima de los condicionamientos externos.

3. La capacidad de procesamiento de información que se potencia a medida que se dispone de mejores herramientas conceptuales y de materiales más finos para la solución de problemas.

4. La solidaridad, que se basa en el reconocimiento de que la supervivencia de la especie requiere de la diversificación-integración entre los individuos y los grupos, todos con los mismos derechos, dignidad y posibilidades dentro de la especie.

Son estas dimensiones de la formación humana las que habría que entender, propiciar y enriquecer desde la pedagogía a través de la escuela básica, si es que efectivamente tienen algún sentido las convocatorias y consensos de alto nivel nacional o internacional acerca de la educación y sus metas. O qué otro contenido podrían tener formulaciones tan vagas y abstractas como: "educar para la vida", "educar para el siglo XXI", "educar para el pleno desarrollo", "educar para vivir y trabajar con dignidad y calidad", "educar para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", "educación para todos", si no logramos que los individuos aprendan verdaderamente, y adquieran mayor capacidad de raciocinio, aptitudes y valores humanos y conocimientos útiles para vivir, convivir y trabajar, si no logramos individuos un poco más inteligentes, más autónomos, más universales y más solidarios, para qué matricularlos, para qué retenerlos, para qué promoverlos y graduados en la escuela básica?

### *La clásica Escuela Nueva*

La escuela nueva fue el movimiento pedagógico cultural más importante que tuvo lugar en Europa y EE UU durante las primeras décadas del siglo XX, que rompió con la educación tradicionalista, pasiva, rutinaria y autoritaria, propuso nuevos con-

ceptos y principios pedagógicos progresistas, y fundó nuevas escuelas en las cuales se ensayó, se experimentó y se validó con éxito tales principios. Sus pioneros más famosos fueron en Europa María Montessori (quien en 1912 publicara una obra titulada *Pedagogía Científica*) y John Dewey en Estados Unidos. Esta nueva pedagogía propuso nuevas metas educativas, nuevo concepto de desarrollo del niño, nuevo contenido a la experiencia educativa y un nuevo régimen a la relación maestro-alumno. Modernizó el concepto de formación de la personalidad del alumno desde sus propios intereses y características individuales como eje central de la actividad del maestro y la escuela, liberándolo de connotaciones metafísicas medievales que consideraban al niño un adulto en miniatura, y se propuso respetar al niño como verdadero ser humano, diferente por su proyección de afianzamiento y realización de sus potencialidades. Esta nueva pedagogía parte de una concepción antropológica moderna, de una ética de la libertad relativista y pragmática, de una concepción holística biosicosocial del niño, y del moderno concepto de conciencia en su funcionamiento y desarrollo. Veamos cuáles son los diez principales principios de la Escuela Nueva:

### ***1. El afecto***

La primera matriz de la formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior en la sociedad moderna es la comprensión afectuosa del maestro. La afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, la transferencia, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo.

### ***2. La experiencia natural***

Se trata de no desconocer la naturaleza espontánea del niño, de no oponerse a las necesidades, intereses y talentos que se manifiestan y despliegan espontáneamente desde su propia situación sociocultural, el maestro no inhibe sino que estimula la generación de nuevas experiencias.

### ***3. El diseño del medio ambiente***

El medio ambiente que rodea al educando puede y debe prepararse, diseñarse como entorno de aprendizaje para influenciar su estructura cognitiva y valorativa en la perspectiva de su formación. El medio ambiente natural y sociocultural estructurado en ricos diseños interactivos de aprendizaje que respeten la creatividad espontánea del alumno pueden ejercer influencia positiva sobre la formación de la personalidad del alumno.

#### ***4. El desarrollo progresivo***

El niño no es un adulto pequeño al que le falte tamaño, conocimientos o herramientas, su humanización hacia la mayoría de edad se desarrolla durante toda la vida, mediante un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que es preciso respetar en la actividad educativa.

#### ***5. La actividad***

Es desde la propia actividad conciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior. La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje enriquece su pensamiento.

#### ***6. El buen Maestro***

El alumno mira al buen maestro como un referente de comparación y jalonamiento de sus propias posibilidades, obteniendo así un indicador atractivo de lo que puede ser capaz de realizar desde su desarrollo potencial, en aquel aspecto específico en que el maestro es considerado superior.

#### ***7. La individualización***

Las diferencias no son sólo orgánicas sino también de historia [experiencia], de desarrollo mental, de estilos para afrontar y resolver problemas, diferencias motivacionales y variedad de proyectos y metas personales, oportunidades de interacción sociocultural que van estructurando las diferencias individuales de los alumnos que el maestro necesita atender para facilitar una enseñanza individualizada.

#### ***8. El antiautoritarismo y el cogobierno***

En complemento con el principio de la actividad, el alumno no aprende ni se forma pasivamente, obedeciendo a la autoridad del maestro ni copiando lo que el maestro le dicta o le prescribe. El desarrollo de su inteligencia y de su autonomía desde su propia actividad abarca también su participación activa y deliberante en la definición de las reglas de juego y de convivencia de la comunidad escolar a través de experiencias de cogobierno y cogestión.

#### ***9. La actividad grupal***

La actividad y el desarrollo de proyectos en pequeños grupos de alumnos no sólo favorecen la socialización y el trabajo en equipo sino el desarrollo intelectual y moral de los alumnos en la medida en que la interacción, la comunicación y el diálogo

entre puntos de vista diferentes propician el avance hacia etapas superiores de desarrollo. En los pequeños grupos los derechos y las responsabilidades de los alumnos son más apremiantes.

#### *10. La actividad lúdica*

El juego es una actividad clave para la formación del hombre en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo en la medida en que le propicia un equilibrio estético y moral entre su interioridad y el medio con el que inténenla. Como el juego prefigura la vida, de cierta forma la vida es un juego y es en el juego de la vida donde el hombre se prueba a sí mismo, el ejercicio de la función lúdica se torna un factor muy importante para que el alumno aprenda a producir, a respetar y a aplicar las reglas de juego, como prefigurando la vida desde la creatividad y el sentido de curiosidad y de exploración propio de los niños.

Sobre la base de estos principios derivados del concepto mismo de Formación como eje de la pedagogía, se han configurado diferentes corrientes pedagógicas que enfatizan algunos de estos principios sobre los demás generándose lo que hemos llamado "modelos pedagógicos" tales como el modelo "progresivista", el modelo "socialista", el modelo "constructivista", los cuales profundizan alguna combinación particular de aquellos mismos principios clásicos universales, todavía vigentes. Ahora bien, desde los modelos pedagógicos se han producido también ensayos de operacionalización didáctica, que denominamos "estrategias de enseñanza", que son las que propiamente orientan y articulan el currículo y el proceso de enseñanza real, cuando éste se diseña pedagógicamente.

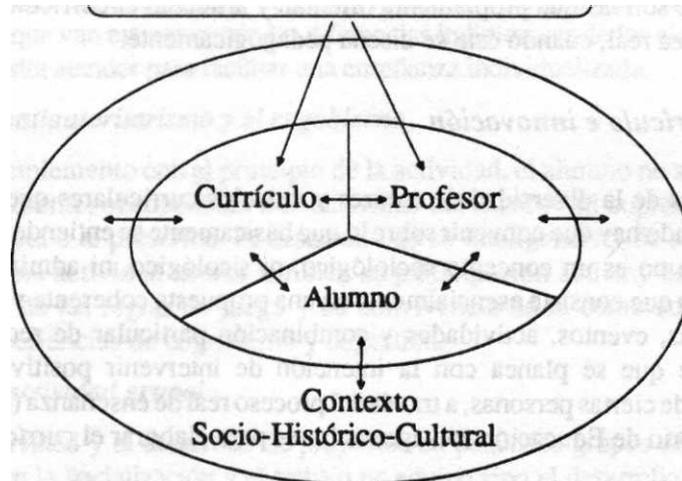
#### *Currículo e innovación*

Antes de la diversidad de autores y modelos curriculares que invaden hoy día el mercado hay que convenir sobre lo que básicamente se entiende por currículo, ya que éste no es un concepto sociológico, ni psicológico, ni administrativo sino pedagógico que consiste esencialmente en una propuesta coherente y secuencial de experiencias, eventos, actividades y combinación particular de recursos para el aprendizaje que se planea con la intención de intervenir positivamente en la formación de ciertas personas, a través del proceso real de enseñanza (los programas del Ministerio de Educación son apenas bases para elaborar el currículo).

Como se puede observar, semejante definición muestra que el currículo es un plan que tiene una intencionalidad pedagógica, metas de formación humana, a diferencia de otros planes militares, económicos, socio-políticos o administrativos. En segundo lugar, el currículo es un plan de acción, es una pauta para orientar la ejecución de la enseñanza, necesita ser viable, realizable en la práctica real de la enseñanza. En tercer lugar, se diseña no en abstracto, sino para individuos históricamente situados, lo que exige su pertinencia y flexibilidad. Y en cuarto lugar, es hipotético, su intencionalidad es relativa, sus efectos son apenas probables, y con anticipación no sabemos si va a funcionar o no, si se van a lograr las metas, su prueba es la enseñanza real y el progreso efectivo que alcancen los individuos a causa de él.

Es pues una redundancia hoy día destacar algún currículo particular porque sea flexible, pertinente, abierto, centrado en procesos, porque el currículo que inspira la teoría pedagógica moderna no puede ser de otra manera. La importancia que los pedagogos le asignan al medio ambiente natural y sociocultural que rodea al niño exige que el currículo sea abierto y pertinente; el principio de la individualización y el principio de la actividad constructora del niño exigen que el currículo sea flexible, por procesos, etc. Así, es a través del currículo como los principios pedagógicos pueden hacerse presentes en la enseñanza real.

### f Modelos y estrategias pedagógicas!



No obstante, si el maestro como protagonista central de la enseñanza no identifica tales principios pedagógicos, no los comprende bien, o los asimila a los viejos criterios de la pedagogía tradicional, se corre el riesgo de que el proceso real de la enseñanza se desenvuelva a la antigua, antipedagógicamente, y los niños terminen aprendiendo o desarrollándose no a causa de la enseñanza sino a pesar de ella. El maestro como coordinador y ejecutor del currículo en el aula, dispone de un menú de posibilidades que puede aprovechar y enriquecer pedagógicamente, o empobrecer e incluso echar a perder, como le puede ocurrir a un mal "chef" en la cocina.

Para el buen maestro, el currículo es un camino, es un curso de acción hipotético, es una hipótesis de trabajo que desarrolla, confronta y pone a prueba en cada clase como en su mejor laboratorio. El currículo le permite realizar una enseñanza no al azar, sino prever ciertos mojones, procedimientos y criterios que le permitan ordenar el trabajo de los estudiantes con alguna probabilidad de alcanzar efectos que los aproximen a las metas de formación. La representación gráfica de las interacciones de una enseñanza así concebida podría ser:

Ahora bien, el currículo como curso de acción puede implicar la oferta de posibilidades tales como el uso de libros, textos y cartillas, la manipulación de objetos y herramientas, el diseño y ejecución de un proyecto productivo personal o comunitario (aclarando que la meta curricular es pedagógica, su productividad y ganancia es el aprendizaje que alcance el alumno, no la rentabilidad económica para el alumno o para la comunidad).

En la perspectiva pedagógica, si se pretende producir una innovación hay que aclarar en qué nivel se plantea, si a nivel teórico de los principios, si a nivel intermedio de los modelos y estrategias de enseñanza, o a nivel operacional del currículo y su ejecución en el aula.

El buen maestro necesita diseñar currículo, y de acuerdo a las circunstancias concretas de sus alumnos necesita innovar. Pero esta es una innovación *in situ, hic et nunc*, que merece ser registrada, pero de ninguna manera replicada bajo otras circunstancias diferentes.

Otro es el caso de las innovaciones en educación que pueden producirse en diferentes dimensiones institucionales. Por ejemplo, la escuela unitaria multigraduada y la monodocencia podrían considerarse innovaciones frente a la escuela tradicional, una innovación de carácter administrativo y económico, incluso de política educativa para las regiones de baja densidad poblacional, pero no representa por sí misma una innovación pedagógica. Tampoco se puede confundir la fundación

de una escuela o de un programa educativo como una innovación pedagógica, a menos que pretenda ensayar un nuevo principio, un nuevo modelo, o una nueva estrategia pedagógica. Si por ejemplo, se crea una escuela en Pamplona en la que utilizarán las fichas de Dottrens, es seguro que estemos frente a una innovación educativa, pero si estas fichas se están ensayando y experimentando para evaluar su nivel de eficacia en la enseñanza con niños colombianos, es probable que estemos asistiendo también a una innovación pedagógica.

Mientras que en la actual implementación de la educación a distancia por parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia podríamos estar frente a una innovación administrativa de la docencia tradicional, aunque estemos utilizando la televisión, el computador, la teleconferencia y el tablero electrónico, simplemente porque los principios pedagógicos que presiden su implementación son los tradicionales del maestro transmisor de conocimientos ya hechos a través de medios electrónicos, para alumnos receptores más o menos pasivos que aprenden y reproducen lo aprendido; lo que logran los medios electrónicos aquí es acortar las distancias físicas entre el alumno y el profesor tradicional, equivalen a una clase convencional. Lo cual podrá ser una innovación educativa de economía de la educación, más no pedagógica.

### *La estrategia pedagógica de Escuela Nueva colombiana*

Conociendo los anacronismos y falencias que evidenció Vicky Colbert en la tradicional escuela rural colombiana antes de su formulación del actual modelo de "Escuela Nueva", no se puede dejar de evocar lo que hace cien años John Dewey observó sobre la escuela norteamericana, con sus mismas palabras:

"Hace algunos años estaba buscando en las tiendas que abastecían a la escuela en la ciudad, intentando encontrar pupitres y sillas que parecieran totalmente adecuados desde todos los puntos de vista (artístico, higiénico y educativo) a las necesidades de los niños. Tuvimos una gran dificultad en encontrar lo que necesitábamos y, finalmente, un comerciante más inteligente que el resto nos hizo esta observación: 'Me temo que no tenemos lo que desean. Ustedes quieren algo donde los niños puedan trabajar, todo lo que tenemos es para escuchar'. Esta es la historia de la educación tradicional. Igual que el biólogo puede coger un

hueso o dos y reconstruir el animal completo, así, si imaginamos la clase ordinaria, con sus tilas de pupitres colocados en orden geométrico amontonados de forma que haya el menor espacio posible para moverse, casi todos los pupitres del mismo tamaño, con el espacio justo para los libros, lápices y papel, una mesa, algunas sillas, las desnudas paredes y posiblemente algunos pocos cuadros, podemos reconstruir la única actividad educativa que cabe llevar a cabo en tal lugar todo está hecho "para escuchar"; porque estudiar simplemente las lecciones de un libro es sólo otra forma de escuchar, esto señala la dependencia de una mente a otra. La actitud de escuchar significa, hablando comparativamente, pasividad y absorción, además se presentan ciertos materiales confeccionados que están ahí, que han sido preparados por el director de la escuela, el Estado o el maestro, y de los cuales se debe asimilar lo máximo en el menor tiempo posible.

La escuela nueva de Colombia es evidentemente una innovación educativa cuyo eslabón principal lo constituyen unos materiales de autoinstrucción de fácil utilización para alumnos y profesores cuyas indicaciones tales como: "Observe", "discuta", "lea", "escriba", "autoevalúese"; ordenan y promueven las actividades escolares. Aunque el esquema de diseño de las guías "conozca, ejercite y aplique" podría parecer sencillo y convencional, la verdad es que a bajos costos y en combinación con otros recursos como los "rincones de aprendizaje", la biblioteca y el medio social-comunitario logran motivar a los estudiantes y cautivar su energía para el trabajo escolar, una buena opción en zonas rurales pobres de baja densidad poblacional donde sería muy difícil y costoso radicar buenos maestros profesionales, ya que éstos escasean incluso en las grandes ciudades.

Pero este modelo de Escuela Nueva que innova una solución económica y político-administrativa derivada de la vieja propuesta de Escuela Unitaria, se configura hoy también como una innovación de estrategia pedagógica, en la medida en que logra articular una nueva combinación de los principios pedagógicos con materiales de autoinstrucción. En efecto, por primera vez se está ensayando en la escuela rural primaria colombiana una solución de materiales de autoinstrucción presidida por principios de actividad, individualización y autogestión, respetando la pertinencia al medio natural y social del niño. Aclaremos un poco más estos principios:

sobre todo a que activen su mente, a que reflexionen sobre lo que hacen, a que movilicen sus conceptos y su estructura mental respecto de cada tema del currículo, de modo que las cosas o acciones produzcan en su interior nuevo conocimiento, nuevo aprendizaje, nuevas herramientas conceptuales para pensar la vida. El diálogo, la confrontación de opiniones y la coordinación interior de puntos de vista diferentes va activando la mente hacia nuevos niveles de desarrollo y saber, la planeación y ejecución discutida y concertada de acciones para solucionar algún problema real logra también el mismo efecto. La sola cadena de "observe, hable, lea y escriba" ya de suyo puede ser movilizadora.

2. El principio de la individualización es un principio pedagógico que se deriva del puerocentrismo que preconiza la moderna pedagogía, se basa en el concepto de que quien aprende, se desarrolla y se forma es el individuo, no el promedio del grupo, el aprendizaje al final se produce al interior de cada sujeto, o no se produce. Y no existen individuos abstractos ni promedios, el individuo siempre es concreto, Pedro, María, cada uno con su interioridad, sensibilidad, energía, afectos, experiencias, aptitudes, estilo y ritmo personal de hablar y pensar, ideas, sueños, proyecciones personales (y familiares) etc., que imbricados constituyen la individualidad a la que tendrían que atender, asistir y promover tanto el buen profesor como la buena enseñanza. No se trata de que el maestro se vuelva psicólogo ni tutor medieval, sino que haga todo lo que esté a su alcance para escuchar y entender la actitud y el punto de vista que cada alumno trae sobre cada tema de la enseñanza, y tomarlo como punto de partida para su trabajo personalizado en medio del grupo.

3. En cuanto al principio de autogestión escolar, derivado de la consigna antiautoritaria, es complemento natural de los dos principios anteriores en el sentido de que nadie aprende por cabeza ajena, ni porque lo dijo el maestro, la autoridad genera sumisión, no desarrollo. En la dimensión intelectual uno no aprende sino lo que uno mismo elabora por cuenta propia, nadie comprende nada pasivamente, todo aprendizaje humano es una interpretación interior desde los esquemas y conceptos que cada uno moviliza en su mente. En la dimensión moral, es claro que la autonomía no se forma sino a partir del reconocimiento libre de las reglas existentes y de las reglas que uno mismo conviene respetar, es tomando sus propias decisiones y concertando con los demás como el individuo se forma en la autonomía y la libertad. El gobierno escolar es pues un excelente proyecto en el que se realiza la actividad individualizada con miras a la formación de la autonomía y del espíritu de solidaridad, tan necesario para la convivencia democrática.

4. Finalmente un principio pedagógico destacado por la innovación Escuela Nueva de Colombia llamado "método inductivo" del que los maestros antiguos y modernos siempre se han valido para iniciar a los niños, basados más que todo en la intuición y el sentido común de ir de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general; de las partes al todo, que son viejas fórmulas y recomendaciones de los retóricos y preceptores, de los cuales quizás no podamos desembarazarnos hoy, a pesar de las críticas de los teóricos y los epistemólogos, y que en combinación con los tres principios pedagógicos anteriores podrían configurar el complemento inevitable de la tradición que nos rodea por todas partes, quizás porque hacen parte de nuestra condición cultural. No obstante habrá que aclarar si la inducción de que se trata no es la de los maestros tradicionales sino la del método científico, y esto será otro asunto digno de consideración

### **Dos escuelitas rurales: Hojas anchas y La Enea**

No queda duda de que a la sociedad colombiana le interesa "formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente" . Cuando uno habla con los maestros y alumnos de la escuela rural de Hojas Anchas, una escuelita enclavada en las montañas en los límites del departamento de Caldas y Anöoquia, a una hora de carretera destapada desde el Municipio de Supía (Colombia) no deja de sorprender lo que propone la Constitución Nacional y lo que ellos creen que es el proceso educativo del que son protagonistas: "que la comunidad es escuela y la escuela es comunidad" dicen con orgullo y alegría, desde un rincón nacional que nadie recuerda por su abandono y su pobreza, excepto ellos mismos que decidieron echarse al hombro su propia vereda, entender sus problemas y trabajar para solucionarlos mediante la mutua cooperación de maestros-alumnos-padres de familia y comunidad.

Lo que los alumnos aprenden de los maestros y de las "guías" o canillas escolares lo llevan a sus casas, a sus familias, a sus vecinos, a la comunidad que rodea y aprecia la única escuela de la vereda, y a su vez los padres de familia y la comunidad enseñan lo que saben a los miembros de la escuela, convirtiéndose ésta última en el eje y motor de la circulación del saber cultural y técnico disponible en la comunidad. En segundo lugar, el proceso de apropiación de los saberes mediante el diálogo y la discusión horizontal entre los niños, entre maestro-niños, entre

niños-padres, entre padres-comunidad ha permitido una práctica natural de expresión-escucha de los diferentes aportes, opiniones y puntos de vista que parece producir alegría, respeto mutuo, convivencia, paz, solidaridad, participación democrática. Y en tercer lugar la aplicación del saber y del esfuerzo colectivo a la solución de problemas de supervivencia, productividad y medio ambiente han convertido a la escuela en factor directo de desarrollo presente y actuante.

¿No es ésta, acaso, la escuela que soñamos, la que cumple con las aspiraciones que la Constitución Nacional le asigna a la educación colombiana?

De hecho, alumnos y maestros de la escuela de Hojas Anchas se sienten felices en su escuela, no hay deserción, consideran su trabajo "perfecto", su autoestima es considerable (a pesar de que reconocen falta de recursos físicos, laboratorios, herramientas y libros) los alumnos saben decir con claridad qué quieren, qué es lo que hacen en la escuela, para qué les sirve lo que aprenden, y para dónde van, es decir, a medida que avanzan en su escolaridad tienen más clara su proyección futura. Manifiestan deseo de permanecer en la región, de desarrollarla, y tienen grupos de protección del medio ambiente y comités de saneamiento, bienestar social y cooperación en proyectos agropecuarios (cultivo de árboles frutales, huertas, peces, lombrices, reforestación, lo que produce beneficios colectivos y también individuales).

La pregunta que no espera es ¿cómo lo logran?, ¿cuál es el proceso interno dentro de la escuela que produce semejantes efectos?, ¿quiénes son realmente sus protagonistas?

La verdad es que la escuela de Hojas Anchas atiende cerca de setenta niños de lo. a 9o. grado (la educación básica completa) con trece maestros, de los cuales algunos trabajan sólo algunas horas semanales, la mayoría son normalistas, dos técnicos agropecuarios, un licenciado en Educación, área Idiomas (pero dedicado a enseñar Matemáticas) y algunos practicantes temporales que estudian en la capital provincial su licenciatura en Educación. Todos viven en la misma vereda y exhiben compromiso y amor por su trabajo docente, su liderazgo sobre la comunidad lo realizan generalmente por fuera de su jornada laboral, y muestran espíritu de cooperación en todo lo relacionado con la escuela y la comunidad. En conversación con ellos parecen revestidos de cierta autoridad, convicción y mística, como si esperaran grandes cosas de su trabajo (grandes cambios?) y no está ausente de ellos una cierta pretensión de autodemostración paradigmática, seguramente reforzada por las frecuentes visitas de "observadores" de que son objeto.

En toda la vereda los maestros son las personas mejor educadas y mejor remuneradas económicamente, lo que lleva a constituirlos como el grupo de referencia más prestigioso al que quisieran pertenecer algún día sus mismos alumnos. De hecho, lo que algunos manifestaron como su sueño laboral fue "llegar a ser maestros de esta escuela". Mención especial merece la directora Doña Gloria, una maestra de escuela no autoritaria, que quiere y confía en la gente, de actitudes positivas y convicción en las posibilidades que genera la educación ejercida con motivación, espíritu de servicio y cooperación con todos, y en todo, no importándole tanto la preparación intelectual, pues como dice ella: "hay que hacerle a todo", o como expresó otro de los educadores: "lo que enseña es la práctica, meterse en el barro". A diferencia de la mayoría de los maestros de escuelas urbanas de Colombia, estos maestros de Hojas Anchas son un grupo de maestros que no se queja, que no muestra pretextos ni justificación de sus fallas, ni es mezquino en el conteo milimétrico del tiempo remunerado que dedica a su trabajo.

Sobre los alumnos hay que decir que se trata de niños y adolescentes de ambos sexos, hijos de campesinos pobres que no poseen más de una hectárea de tierra y de jornaleros que ganan menos de un jornal a la semana, laborando en predios de una vieja hacienda ganadera semiabandonada y poco productiva "por presiones de guerrilla", según dijeron algunos vecinos. La única posibilidad de estudio la ofrece la escuela, pero ésta no los libera de su obligación de ayudar en los trabajos de la casa, o de la parcela del papá, que a veces realizan con el grupo de compañeros de escuela. Sus labores escolares y comunitarias los han despertado a tal punto que hablan sobre sus problemas y proyectos con desparpajo, no sólo entre ellos sino frente a adultos y extraños.

Están especialmente orgullosos de algunos proyectos que ellos mismos han realizado de "recolección de basuras y producción de compost", o lagos para piscicultura artesanal, en predios fuera de la escuela, proyectos que les sirven también como práctica para aquellas asignaturas relacionadas con la agropecuaria, en lo que hace énfasis curricular la escuela básica de Hojas Anchas.

Al interior de las aulas de la escuela de Hojas Anchas ocurre lo mismo que observamos en la escuela experimental piloto llamada "Colonia La Enea" ubicada en un predio semi-urbano de la ciudad de Manizales, capital del Departamento de Caldas, una provincia agrícola de Colombia dedicada casi exclusivamente al cultivo y procesamiento del café. Precisamente las instalaciones de la escuela La Enea fueron donadas por la Federación de Cafeteros de la región; son los cafeteros quienes continúan apoyando financieramente la generalización de esta experiencia

educativa que venimos describiendo en la escuela de Hojas Anchas, cuyo modelo metodológico y de enseñanza comparte con la escuela La Enea, bajo el apelativo de "Escuela Nueva", este modelo consiste básicamente en lo siguiente:

Al entrar en las aulas se escucha un murmullo de conversación generalizada y se encuentra a los alumnos distribuidos y sentados alrededor de mesas hexagonales trabajando sobre unas cartillas impresas denominadas "guías" con objetivos generales y específicos, e instrucciones detalladas que van indicando al pequeño grupo de alumnos las actividades que secuencialmente deben realizar: leer, escribir, observar tal cosa, consultar en la biblioteca, responder alguna pregunta, preguntarle a los profesores, a los padres de familia o a los vecinos de la comunidad, ensayar a solucionar algún problema o ejercicio de aplicación etc. Sobre estas guías de autoinstrucción trabajan los estudiantes durante la mayor parte del tiempo de la jornada escolar, el profesor no dicta clase sino que atiende preguntas y evalúa y asigna nuevas actividades cuando cada grupo logra realizar las anteriores. Excepcionalmente el profesor le habla a todo el aula, pues en ella hay generalmente varios grupos de diferentes grados (aula multigraduada) o varios grupos del mismo grado estudiando diferentes guías, unos más adelantados que otros.

Las guías son tan importantes en la metodología de "Escuela Nueva" que prácticamente constituyen el eje fundamental que articula todos los demás elementos del currículo: los centros o rincones de aprendizaje práctico para cada una de las áreas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje), el gobierno escolar y la biblioteca escolar. Hasta el punto que el modelo de Escuela Nueva podría definirse como lo hace Schiefelbein: "un conjunto modular de materiales educativos de bajo costo que los maestros y alumnos usan con facilidad y que permitió mejorar la calidad de la educación rural en Colombia" .

Las guías tienen la intención autoinstructiva mediante la aplicación de algunos principios pedagógicos como el principio de la actividad y el principio de la individualización. Aunque la consistencia de la aplicación de tales principios en las "guías" sería un aspecto interesante de evaluar dada la relevancia crucial de las mismas, hay indicios observables que muestran que la utilización de las guías capta la atención y la actividad de los muchachos, facilitan la interacción y la discusión entre los alumnos de cada pequeño grupo, facilita al maestro la coordinación del aula multigraduada, permite la promoción flexible y un ritmo individualizado de aprendizaje. Las guías son también un subsidio para los maestros que no alcanzan a preparar clases a varios grupos distintos a la vez, y constituyen un auxiliar de evaluación y control permanente del progreso de los estudiantes y de autoper-

tación del mismo profesor en las diferentes áreas del currículo y en la metodología misma de Escuela Nueva (al final, los alumnos antiguos dominan mejor la metodología que los profesores nuevos). Evidentemente, para Escuela Nueva es preferible una buena guía que un maestro mediocre.

Probablemente las ganancias más importantes que logran los niños más avanzados sobre las guías de Escuela Nueva radica en la capacidad comprensiva de leer, escribir y expresarse, lo que los afianza culturalmente y les abre más posibilidades de desarrollo intelectual y social. Seguramente por esto semejantes ganancias son más evidentes en los niños de tercer grado en adelante, pues los de primero y segundo todavía no leen comprensivamente, y sobre todo en primero carecen de guía, y están a merced de la preparación y dedicación del profesor.

Es apreciable la dedicación y observación que el profesor puede aplicar a cada alumno, a sus dudas, tareas y dificultades mientras los demás alumnos continúan sin interrumpir su trabajo. Y aunque el mismo profesor no es autor de las guías con que trabajan los alumnos él ha tenido oportunidad de conocerlas más profundamente en las reuniones previas con los maestros de escuelas vecinas que siguen el mismo modelo, y de adaptarlas a las necesidades y características socioculturales y productivas de la región, pues el esquema estructural de tales guías, diseñadas desde Bogotá, prevé no obstante el espacio para las modificaciones y adaptaciones regionales y locales por parte del maestro.

En la escuela Colonia La Enea y en Hojas Anchas los alumnos evidenciaron satisfacción con las guías de trabajo, y parece que los mismos alumnos y no sólo los profesores basan su aprovechamiento académico en su dominio de las guías. Su promoción según ellos no depende ya de la autoridad del profesor sino de su personal apropiación de las guías y unidades que configuran cada materia. Uno pasa al otro grado cuando logra terminar el anterior, y esto acontece a algunos grupos de alumnos antes del año escolar. Depende de ellos. No obstante la competencia que se produce entre los diferentes grupos del mismo grado por adelantarse, algunos alumnos confesaron haber ayudado y esperado al compañero de grupo, por solidaridad, para no dejarlo aislado, retrasado. Lo cual muestra una dinámica de emulación, ayuda mutua y cooperación apreciable como ejercicio de convivencia y preparación para la vida ciudadana.

En cuanto al gobierno escolar, no puede dejar de mencionarse el papel del "ayudante" de curso que administra los materiales y guías en el aula (pues sólo se dispone de una guía por cada dos o tres estudiantes) y su papel de liderazgo en la

solución de las dificultades de orden y disciplina que eventualmente se presentan en el aula. El informa al grupo de las novedades en la programación y representa los intereses del grupo en los comités de dirección de la escuela.

Tanto en Hojas Anchas como en La Enea el gobierno escolar no sólo juega un papel en el funcionamiento académico curricular, sino que a través de la participación de los alumnos en los diferentes comités de autogestión de la escuela el modelo de Escuela Nueva espera mayores niveles de desarrollo personal en la dimensión socioafectiva y moral del que logran los alumnos en las escuelas tradicionales, a juzgar por la capacidad de organización, de búsqueda de acuerdos a través del diálogo franco y el logro en la ejecución de planes previamente convenidos en los diferentes comités. Además, los profesores testimoniaron que sus alumnos son más creativos y se desempeñan, a pesar de su corta edad, como líderes de la comunidad, son organizadores de la gente y proponen ideas y planes de acción en los que los adultos no habían pensado.

Esta descripción diagnóstica de la escuela La Enea quedaría incompleta si no se mencionara la calidad, dedicación y mística de los maestros y la inteligencia, experiencia y buen tacto pedagógico de su director Don Raúl, además de la confianza que todos ellos manifiestan en la eficiencia del modelo de Escuela Nueva que utilizan.

Ante la coincidencia tan fuerte entre los indicios de logros socioafectivos, intelectuales, de responsabilidad y compromiso académico y comunitario de parte de los estudiantes de ambas escuelas observadas, queda el interrogante de cuál es la explicación y raíz común que cualifica el trabajo de ambas escuelas. Aparentemente no parece haber otra explicación diferente al sistema de trabajo, al modelo de Escuela Nueva que vienen implementando con dominio y confianza desde hace varios años.

### *Algunos apuntes críticos a Escuela Nueva*

1. Sobre los principios pedagógicos valdría la pena aclarar o precisar las diferencias que se tienen respecto de los conceptos clásicos, para evitar equívocos o falsas expectativas en su aplicación. Así por ejemplo, respecto del principio de la actividad, habría que precisar qué tan decidida es la opción por la escuela activa, por el currículo "mediante procesos", y en qué grado, aspectos o momentos de la enseñanza, etc. Si las guías se diseñaran "por procesos" probablemente habría que modificarlas, luego de asumir alguna opción o modelo para su diseño, asegurando

la consistencia y sistemática pedagógica, la flexibilidad, la pertinencia, el carácter procesal, etc. Porque sabemos que el principio de actividad no se refiere tanto a la acción externa del alumno sobre los objetos materiales, sino más bien a la actividad mental del alumno sobre su propia acción. Estos procesos no observables externamente, son los más importantes, pero se pueden desatar con acciones observables tales como "observar - hablar - leer - escribir", cadena propuesta también por la pedagogía tradicional y que hoy reconocemos como pedagógicamente valiosa. Quizás el hecho de que el peso principal de la innovación gire sobre las guías vuelve más importante su afinamiento.

El eclecticismo pedagógico es riesgoso, y no sería fácil de sustentar cómo se articulan los refuerzos y los objetivos específicos del modelo conductista, con el énfasis "por procesos" del modelo constructivista, y con el: "conozca, ejércitese y aplique" del modelo tradicional.

El condicionamiento operante (y la mecanización) implican también actividad del aprendiz, pero no en el mismo sentido de la llamada Escuela Activa. Y al trabajar por procesos, conviene aclarar si nos referimos a los procesos subjetivos del aprendiz o a los procesos metodológicos de construcción de conocimientos científicos. En fin, tanto para los materiales como para los maestros sería conveniente profundizar en este principio, no sea que ellos confundan una clase activa con hacer actividades en clase.

2. En cuanto al principio de individualización vale la pena también aclarar que no se trata del trabajo individual. Tareas individuales y responsabilidades personales siempre las hubo en la pedagogía tradicional; aquí, sin embargo la individualización es un principio bien diferente. Tampoco hay que enfatizar o centrar tanto la individualización en la variable tiempo, porque se corre el peligro de que el maestro estereotipe a sus alumnos entre lentos y rápidos, sin caer en cuenta que lo importante es considerar lo que hay detrás de cada alumno, la lentitud es un efecto cuya causa el maestro indaga a la luz del principio de individualización, pero la causa no debiera confundirse con el efecto. De todas maneras, un factor importante de la individualización es la evaluación y promoción individualizada y flexible tal como es acogida por el modelo de Escuela Nueva, aunque evaluar uno por uno constatando si cada alumno cumplió o acertó con tres, cinco u ocho de las tareas previstas para el objetivo sería todavía una individualización muy incipiente.

3. En cuanto al método inductivo hay una mezcla del modelo científico de investigación, los conceptos Piagetianos de: asimilación-acomodación-pensamiento

concreto-pensamiento abstracto, con conceptos del empirismo ingenuo de la pedagogía tradicional, el cual supone que de las cosas y los hechos se sacan los conceptos generales. Los maestros creen que de la observación de las cosas salen los conceptos, y que un principio o ley de la ciencia se saca de la realidad. Esta confusión pedagógica y epistemológica puede generar dificultades en la práctica de la enseñanza y en la elaboración de las guías, desvaloriza la comprensión teórica de los problemas e impide el estudio de las ciencias. Aquí tal vez radica una de las causas por las cuales los maestros no confían sino en la "práctica", justificando inconcientemente su falta de teoría. Quizás si contáramos con maestros mejor preparados, con mejores pedagogos, el eje de la innovación podría desplazarse de las cartillas a los maestros, como protagonistas del diseño y la ejecución de la enseñanza.

4. Quizás un camino de mejoramiento cualitativo del modelo de Escuela Nueva sea elevar el nivel de comprensión y consistencia teórica del modelo desde la perspectiva pedagógica, la que puede ser relevante para entender la enseñanza. Es pedagógicamente como mejor se puede iluminar la relación formativa entre el maestro, las guías, los rincones de aprendizaje, la biblioteca, el gobierno escolar y la interacción con la comunidad. Si se insistiera aún más en la calidad pedagógica del modelo, la empresa de mercadear, expandir y universalizar la innovación podría ser menos ardua, pues se neutralizarían escépticos, críticos y académicos que exhiben alguna preocupación por la calidad de la enseñanza. Porque en cuanto a los aspectos implicados en la innovación que interesan a políticos, planificadores, administradores y economistas, sin duda la dimensión pedagógica y de calidad de la enseñanza no será la más importante.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARBOLEDA J. *Participación y asociación en la Escuela Nueva en Colombia, spi, Bogotá, 1992.*
- COLBERT, V., MOGOLLÓN, O., LEVINGER, B. *Hacia la Escuela Nueva*, ed. Mined, Bogotá, 1983.
- CONSINET, Roger. *La Escuela Nueva*, ed. Mi ræele, Barcelona, 1967.
- FILHO, Lourenco. *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, ed. Kapelusz, 1964.
- FLOREZ, R., *Hacia una Pedagogía del conocimiento*, ed. McGraw Hill, Bogotá, 1994.
- GALLEGO, H., OSPINA, R. *Escuela Nueva dimensionada en la Educación Básica, spi, Manizales, 1994.*
- SCHIEFELBEIN, E. *En busca de la Escuela del siglo XXI, puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? ed. Unicef, Chile, 1992.*