

## **El programa Escuela nueva en Colombia**

*Rodrigo Villar*

### **Resumen**

Hacer una revisión de la Escuela Nueva es el propósito del autor, quien a través del análisis del modelo basado en los principios de la educación activa presenta los supuestos, estrategias y evolución, marcada por la tensión entre la concepción tecnológica y la concepción organizacional.

### **Summary**

Reviewing the concept of the New School is the object of the author. According to the analysis of this model based upon the principles of the active education, he presents the assumptions, the strategies, and the evolution marked by the tension between the techno-logical and administrative conceptions.

### **Exposé**

Faire une révision de la "*Nouvelle École en Colombie*" est l'objectif de l'auteur, lequel, à travers l'analyse du modèle fondé sur les principes de l'éducation active, présente

stratégies et lévolution marquée par la tension entre la conceptk» technologique et la conception organisationeüe.

## **Introducción**

**E**l análisis de la implementación del programa es importante para entender las potencialidades y limitaciones de una innovación desarrollada a gran escala. Este programa adoptado como modelo por el gobierno colombiano para la universalización rural, tiene como meta no sólo lograr el acceso y retención de los niños en las escuelas, sino mejorar la calidad de los aprendizajes a través del cambio en el proceso de enseñanza en la escuela y la formulación de estrategias pedagógicas basadas en los principios de la educación activa centrada en los niños.

Algunos autores sostienen que este programa pasó la prueba de la implementación a gran escala (Schiefelbein 1992:16). Esta afirmación puede considerarse cierta en el sentido de la expansión cuantitativa de un modelo, pero no es tan claro que el modelo funcione en la práctica con la calidad que se espera.

Las evaluaciones cuantitativas del programa han mostrado que en promedio los niños de las escuelas inscritas en el programa logran rendimientos mejores en español y matemáticas comparados con las escuelas rurales tradicionales. Pero estos mismos resultados muestran lo baja que todavía es la calidad de los aprendizajes en estas escuelas. En matemáticas los estudiantes logran sólo un tercio de lo esperado por los objetivos curriculares y en español un poco más que la mitad (Psacharopoulos, G. y otros. 1992:8). Resultados parecidos se encontraron en el estudio realizado por HIID sobre repitencia escolar en Colombia (Loera, A. y McGinn, N. 1992:46-47).

Estos estudios también muestran que las diferencias en español entre las escuelas inscritas en el programa y las escuelas rurales tradicionales son mayores que las diferencias en matemáticas, y que en esta última área un importante cambio se da entre el tercer y quinto grado. Mientras las escuelas del programa tienen rendimientos promedios más altos en tercer grado, las rurales tradicionales superan a las escuelas nuevas en matemáticas de quinto grado (Psacharopoulos, G. y otros. 1992:11; Rojas, C. y Castillo, Z. en Schiefelbein, 1992:83).

Estos datos nos muestran la necesidad de continuar en el proceso de mejoramiento de la implementación de un programa y del desarrollo de un modelo que ha contribuido de manera muy importante al desarrollo de la educación rural colombiana. Las estrategias de este programa deben ser evaluadas con el ánimo de

Superar las limitaciones propias del modelo y de su implementación y potenciarlas fortalezas del mismo.

Un análisis de la implementación de este programa, de sus supuestos y estrategias puede contribuir a este propósito. El siguiente trabajo es un primer intento en este sentido. Allí se hace una descripción del programa Escuela Nueva y analiza las diferentes fases en el proceso de expansión por el que ha pasado, con el ánimo de mostrar los cambios en las tareas y tecnologías desarrollados por implementadores, las variaciones en las formas organizativas y en las transformaciones en los papeles propuestos para los maestros a través de esta evolución. Se hace también un análisis del concepto de adaptación a la cultura local que promueve el programa.

Se busca con este trabajo poner de manifiesto la tensión presente en la evolución del programa Escuela Nueva entre la concepción tecnológica y organizacional y mostrar la necesidad de una estrategia de formación de los maestros para "descongelar" el actual modelo.

La tesis principal del trabajo es que para el logro de sus objetivos el programa Escuela Nueva se ha movido en una tensión entre una formulación tecnológica de un modelo, donde los insumos, los procedimientos, las reglas y las técnicas se enfatizan sobre la formación profesional, y una formulación organizacional basada en el desarrollo de los recursos humanos, donde el implementador de la reforma, el maestro, es un continuo recreador preparado para la adaptación constante de las estrategias y un agente activo en el desarrollo del programa.

El enfriamiento de un modelo que busca ser replicado mecánicamente y que hace del maestro un "adoptador" de estrategias más que un "adaptador" es lo que parece estar predominando actualmente en el proceso de expansión del programa al total de escuelas rurales del país. Superar este "enfriamiento" a través de una estrategia de formación de recursos humanos donde el maestro tenga las herramientas necesarias para "facilitar" el trabajo cognitivo de los niños y donde las áreas del conocimiento (matemáticas, español, ciencias naturales y sociales) sean parte central de su formación podría ser una forma de superar una capacitación que se ha reducido a la aplicación instrumental de un modelo predefinido y que no asume el papel que el maestro como implementador fundamental del programa debe realizar en el aula.

## **1. El programa Escuela Nueva (E. N.)**

El programa Escuela Nueva fue iniciado en Colombia en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de E. Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961. Las características actuales del programa Escuela Nueva son el resultado de un continuo aprendizaje y ajuste de sus componentes a partir de las exigencias que las diferentes fases de expansión del programa le han exigido.

Este programa fue escogido como modelo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986. Actualmente 20.000 de las 25.791 escuelas públicas rurales están inscritas dentro del programa Escuela Nueva. Alrededor de 40.000 maestros han sido capacitados para trabajar con este modelo, y más de 1.000.000 de niños del campo colombiano asisten a escuelas que participan del programa (Schiefelbein, 1992:81-82). La meta es alcanzar el 100% de las escuelas rurales, las que a su vez corresponden al 67% del total de las escuelas públicas del país (37.678). Aunque el número de escuelas en la zona rural en comparación a la zona urbana es mayor, el número de estudiantes es menor (32%) debido a la menor proporción de estudiantes por escuela (1:22 en la zona rural y 1:58 en la zona urbana).

El programa Escuela Nueva está basado en los principios del aprendizaje activo, proveyendo a los niños con oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país. El programa promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar como buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura.

El programa fue diseñado para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia. Las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha fue uno de los problemas al que el programa quiso encontrarle solución.

Para resolver tanto el reto de la enseñanza multigrado como el de la repitencia, se desarrolló la estrategia de guías. Estas son materiales auto-instruccionales para los niños de los grados segundo a quinto en las cuatro áreas básicas (ciencias

naturales, matemáticas, sociales y lenguaje). Las guías se estructuran por objetivos y actividades que conforman unidades. El niño va completando unidades en cada una de las áreas y el concepto de evaluación y promoción se aplica a esta unidad menor, de manera que se reemplaza la idea de grado o año escolar como unidad para determinar la promoción o repitencia de los estudiantes. Así un niño que sale a la cosecha durante uno o dos meses y que en el sistema tradicional tendría que "repetir el año" al regresar a la escuela, dentro del programa Escuela Nueva continúa a partir de la última unidad que aprobó. Igualmente este sistema permite que los niños puedan ir a ritmos diferenciales en relación a su grupo de compañeros y en relación a las diferentes áreas.

Las guías están diseñadas de manera que se combine el trabajo individual de cada uno de los estudiantes y el trabajo de grupo. Las guías son usadas por grupos de dos o tres niños en el trabajo en el salón de clases y en las actividades que se promueven al interior de la escuela. Estas actividades grupales se combinan con las actividades individuales que cada estudiante debe realizar en su casa y con responsabilidades que cada miembro del grupo tiene en su trabajo escolar.

Las guías son diseñadas y distribuidas a nivel nacional, pero pueden ser adaptadas a nivel local, de manera que las particularidades locales sean tomadas en cuenta en el proceso de aprendizaje. Una versión regional de guías, la de la zona Pacífica, fue desarrollada en 1987 dentro de un proyecto con Unicef, para promover tanto la educación general dentro de un marco cultural específico, como un proyecto de educación en salud con los problemas particulares de la zona considerada como la más pobre del país y donde la mortalidad y morbilidad infantil tiene una altísima prevalencia.

El trabajo con las guías se complementa con el de los rincones escolares y con el uso de las bibliotecas. Los rincones escolares son centros para el desarrollo de actividades de observación, experimentación y manipulación de objetos y materiales producidos por los niños y organizados de acuerdo a las cuatro áreas del currículo. La biblioteca escolar dotada de material de referencia y de complementación para el trabajo auricular es al igual que las guías proveída por el gobierno nacional.

El gobierno escolar es otro importante componente del programa Escuela Nueva. A través del gobierno escolar se busca desarrollar en los niños valores democráticos, de solidaridad y cooperación, así como actitudes cívicas de participación, respeto mutuo y trabajo colectivo. La estructura para este gobierno escolar

es la de un presidente y vicepresidente escogidos por los niños a través de votación, y la de comités que desarrollan proyectos específicos en diferentes áreas (salud, huerta escolar, biblioteca, etc). Los niños proponen sus propios proyectos que desarrollan con el apoyo de los profesores y presentan sus resultados a la asamblea escolar.

La relación con la comunidad es una estrategia central en el programa. Se busca a través de esta estrategia que los padres conozcan la filosofía y el significado de las actividades realizadas en la escuela así como su participación en el conjunto de la vida escolar. Por otro lado, se promueve que los maestros se familiaricen con la comunidad en que se desenvuelven y que las actividades escolares se relacionen con la vida comunitaria. Además de incluir en las guías actividades que involucran el trabajo con padres y la investigación sobre la vida de la comunidad, la escuela en su conjunto prepara un mapa de la vereda, un calendario de eventos comunitarios y cosechas, fichas familiares y una monografía socio-cultural de la comunidad. De esta manera, la cultura de los estudiantes y de sus padres se convierte para este modelo en parte importante del currículo y se generan oportunidades para fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad (Colbert, V. y otros. 1993:54-60).

Para el desarrollo del trabajo con los niños y padres de familia ya comentados, el programa ha desarrollado un proceso de capacitación tanto para maestros y administradores, así como una estructura administrativa coherente con la filosofía del programa, de manera que el conjunto de componentes (curricular, relaciones con la comunidad, capacitación y administración) forman un todo relacionado que hacen de Escuela Nueva un modelo de reforma sistémica. Las características y evolución de los componentes de capacitación y administración serán comentados en lo que resta de este documento.

## **2. Fases del programa Escuela Nueva y cambio en el significado de sus componentes**

El ir por escalas en el caso de Escuela Nueva, no sólo ha sido un proceso continuo de expansión y aprendizaje para afrontar los nuevos retos que el crecimiento exige sino que ha sido también un proceso en el cual el peso de los componentes y el significado de los mismos dentro del modelo han ido variando. Lo que sigue a continuación es un esbozo de los cambios que diferentes componentes del programa han tenido en su evolución.

Una de las grandes fortalezas en el planteamiento del programa Escuela Nueva es lo que sus diseñadores denominan la concepción sistémica de esta reforma. La base de este planteamiento es que la mejora en la efectividad educativa requiere cambios en el conjunto del sistema y no de innovaciones parciales que pueden perder su potencialidad por la falta de integralidad en su concepción. Desde esta perspectiva, el programa de Escuela Nueva se basa en la innovación de cuatro componentes que considera centrales dentro de un sistema educativo, el currículo, la capacitación de los maestros, la administración y las relaciones con la comunidad. Para el logro de esta reforma sistémica el programa ha desarrollado estrategias para los estudiantes, los maestros, los administradores y la comunidad (Colbert, V. y otros, 1993:54).

El desarrollo de estos componentes ha sido el producto de un largo proceso de cambio y de adaptación de estrategias a partir del modelo de Escuela Unitaria, buscando superar los problemas de implementación que este modelo fue encontrando (Schiefelbein, E. 1992:56-57).

### ***2.1. Las tres fases en la expansión del programa***

La evolución del programa Escuela Nueva ha sido caracterizado por el paso de tres etapas que van de la innovación local y departamental, a la implementación nacional del programa y por último a la aplicación universal del modelo a todas las escuelas rurales. A su vez estas etapas se han identificado con las propuestas por Korten y Myers para analizar la expansión de los programas educativos sobre la base de aprender a ser efectivo, aprender a ser eficiente y aprender a expandirse (Colbert, V. y otros, 1993:60).

En la primera etapa (1975-78) se priorizó el diseño y producción de materiales, la organización administrativa y financiera inicial, la estructuración de la capacitación y el seguimiento, la organización de sistemas de reproducción y distribución de materiales. Esta etapa es a su vez la primera expansión del proceso de adaptación del programa Escuela Unitaria.

El programa de Escuela Unitaria promovido por Unesco en los años sesenta fue ensayado inicialmente en el Departamento de Norte de Santander, en 1967 y en Antioquia en 1968. La idea principal de la Escuela Unitaria era lograr la primaria completa en las escuelas unidocentes rurales promoviendo el uso de una educación individualizada y activa desarrollada a través de fichas didácticas elaboradas por los maestros, enseñanza multigrado y promoción automática.

Lo que se inició como un modelo promovido por agencias internacionales, empezó poco a poco a ser adaptado y modificado debido a las dificultades que encontraban los maestros para su implementación. Debido a lo dispendioso de preparar las fichas, algunos grupos de maestros empezaron a seleccionar lo que consideraban las mejores fichas. Estas fichas fueron juntándose y fueron la base de los primeros ensayos de lo que más tarde serían las guías didácticas.

Igualmente lo que inicialmente fue promoción automática se convirtió por sugerencia y análisis de los maestros en promoción flexible, donde los niños eran promovidos de acuerdo al logro de los objetivos de cada guía y no automáticamente como lo proponía el modelo internacional.

La estructura administrativa no fue considerada por el modelo de Escuela Unitaria. Las dificultades en las relaciones con los supervisores conllevaron a que posteriormente se propusieran cambios en el papel de los mismos, pasando a ser más apoyos pedagógicos que controladores de actividades.

Aunque en esta época inicial se dieron otros cambios, la mención de éstos es suficiente como ejemplos para mostrar como el "producto" o "modelo" transferido internacionalmente fue transformado por maestros en conjunción con profesionales colombianos tanto de universidades (Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona y Universidad de Antioquia) como del Ministerio de Educación (participación de diferentes agencias implementadoras). En esta transformación o apropiación activa por parte de los implementadores radica buena parte del éxito de lo que en 1976 se conocería como el programa de Escuela Nueva.

Para la primera expansión a escala apoyada por AID (500 escuelas) y desarrollada en este periodo se realizaron otras adaptaciones. Entre ellas: creación de una estructura administrativa y de capacitación coherente con el modelo pedagógico (promoción de los supervisores como promotores pedagógicos, formulación de la secuencia de los talleres de capacitación y escuelas demostrativas), preparación de las guías a nivel central y creación de un sistema de evaluación y seguimiento.

En una segunda etapa (1979-86) donde la búsqueda de la eficiencia predominó, los énfasis se pusieron en la replicación de la capacitación a nivel nacional y en el uso de los materiales para maestros y estudiantes desarrollados anteriormente, buscando disminuir los costos unitarios de los diferentes insumos; igualmente, en esta etapa se consolidó el equipo nacional, se creó la división del programa en el Ministerio y los comités departamentales. En este periodo, con el apoyo del BID y de entidades nacionales como la Federación de Cafeteros y la Fundación de

Educación Superior, el programa tuvo una segunda expansión a mayor escala, esta vez con 8.000 escuelas.

Una tercera etapa (1987-94) se ha caracterizado por la expansión cuantitativa del programa y la creación de mecanismos para promover la descentralización y el apoyo institucional (Colbert, V. y otros, 1993:60-63). En esta expansión (20.000 escuelas) otras adaptaciones se han realizado. Unas relacionadas con la estructura administrativa (reorganización **en** el Ministerio), otras con la producción de materiales (elaboración de nuevas guías, adaptación de guías a la zona Pacífica, introducción de contenidos en salud infantil), y otras con el proceso de capacitación (promoción de los microcentros).

La adaptación local es promovida por el programa (adaptación de guías, desarrollo de proyectos comunitarios, sin embargo actualmente los componentes básicos del programa (guías, rincones escolares, promoción flexible, gobierno escolar, relaciones con la comunidad) son presentados por el gobierno como parte de un paquete, el "modelo" de Escuela Nueva. En este momento lo que existe es un "modelo" que se replica en diferentes escuelas, y aunque el "modelo" tiene muchas virtudes, su debilidad es la falta de formación de muchos de los maestros del programa para que la adaptación y recreación constante del programa continúe.

## *2.2. El significado diferencial de los componentes en el proceso de expansión*

Teniendo en cuenta las fases descritas en el apartado anterior, quisiera ahora analizar el cambio que en el proceso de expansión ha tenido el papel adjudicado al maestro e igualmente las variaciones que ha sufrido el componente administrativo durante este proceso.

### **El cambio en el papel del maestro y en la definición de las tareas y tecnologías**

En términos generales, podría decirse que la primera época o formación del programa se caracteriza por un énfasis de la práctica o de la definición de las tareas y tecnologías, así como por la acomodación de la administración para el desarrollo **de** esta práctica. **En** esta época el problema central a resolver eran las dificultades prácticas que los maestros habían tenido **en** la implementación del programa

Escuela Unitaria. Resolver el problema del manejo de la promoción automática o de la carga de trabajo que representaba para los maestros la elaboración de las guías fueron, entre otras, retos de este periodo.

La duplicación de fichas consideradas exitosas por los maestros, fue una primera respuesta. Posteriormente, sobre esta base un grupo de maestros conjuntamente con funcionarios del Ministerio y de profesores universitarios, empezaron a trabajar en la producción de nuevas guías. El conocimiento práctico acumulado sobre el uso y producción de guías por parte de los maestros contribuyó a generar nuevas formas en la producción de las mismas (Schiefelbein, E 1992:56-57). Esta tarea más adelante, al pasar a una nueva fase en la escala de la innovación, terminó siendo realizada por el Ministerio de Educación donde los expertos se encargaron de producir los materiales, de imprimirlos y distribuirlos. Si bien se resolvió el problema mencionado de la carga que constituía para los maestros el producir las guías, también en este proceso se transformó el papel adjudicado a los mismos. De "productor" de guías pasó a "adaptador" de las mismas, y en un buen número de casos a "adoptador" de guías. El control sobre lo que se enseñaba fue cambiando de nivel de decisión, y el balance entre la tecnología y el desarrollo profesional se fue inclinando hacia el primero de los polos.

En un reciente documento sobre las guías de aprendizaje, producido por la Unesco y Unicef y que busca difundirlos aprendizajes del programa Escuela Nueva a otros países en lo que se refiere al manejo de guía, se refiere al papel del maestro de la siguiente manera:

"El maestro ha de cuidar de no intervenir más allá de lo estrictamente indispensable. Ha de posibilitar, antes que nada, la acción del propio material y la acción de los demás alumnos!...] La misión del docente es observar cómo los alumnos interaccionan con todas estas fuentes de información y de valoración y el modo cómo van avanzando en sus aprendizajes. Esta observación del trabajo le indicará cuándo y cómo actuar y qué procedimientos convendrá usar para asegurar el desarrollo positivo de los alumnos... El maestro entrega, pues, los materiales; deja que los alumnos interaccionen con ellos y toma su sitio de diagnosticador y de supervisor del trabajo total de la clase" (Schiefelbein, E. y *otros*, 1993:9).

Lo que este ejemplo pone de presente, es que en la evolución de este programa, la definición de la tarea y las tecnologías han variado así como las expectativas sobre los implementadores (maestros). De un maestro activo y promotor de aprendizajes, se pasó a uno animador y se está terminando en un maestro diagnosticador.

### **La administración en la expansión del programa.**

Otro ejemplo interesante es el de la relación entre la práctica y la organización o administración. Mientras en la iniciación del programa, uno de los retos importantes era generar una administración que se acomodara a la práctica, posteriormente, la primera terminó sobreponiéndose a la segunda. En el programa de Escuela Unitaria, la relación con los supervisores era tensa, en tanto éstos no habían participado de la capacitación y no compartían el espíritu de la reforma. Por lo tanto, generar una estructura administrativa acorde con las necesidades pedagógicas del programa fue uno de los retos iniciales de Escuela Nueva.

El cambio en la administración, como vimos atrás, ha sido parte importante de las estrategias promovidas por el programa. En relación con los supervisores la estrategia básica fue convertirlos en parte esencial del programa, cambiando su papel de control administrativo al de apoyo pedagógico de los maestros. Para esto se desarrollaron los talleres para administradores (supervisores y directores de núcleo) cuyo objetivo es desarrollar en estos administradores las habilidades para guiar la implementación del programa y transformar su papel tradicional. Estos administradores son los encargados de capacitar a los maestros y de hacer el seguimiento del programa. Involucrando al supervisor en el desarrollo de estas funciones se espera que se convierta en un agente multiplicador del cambio y facilitador de la implementación del programa en las escuelas, y así evitar el conflicto de quien podría relacionarse como agente externo que no entiende o está en desacuerdo y por lo tanto impide el desenvolvimiento de la innovación. En otras palabras, se busca que el supervisor asuma un papel de liderazgo en el cambio y no de administrador que lo impide.

Igualmente, en el Ministerio de Educación se produjeron reformas administrativas para facilitar el desenvolvimiento del programa. La división de Escuela Nueva se abrió como una oficina especial para el diseño de las políticas básicas del programa y para el desarrollo de las estrategias de implementación, así como para

promover, coordinar y supervisar el desarrollo del programa. A nivel departamental hay un comité de Escuela Nueva y un equipo de multiplicadores. El primero está conformado por altos funcionarios de la Secretaría de Educación, un delegado del Fondo Educativo Regional, encargado de los asuntos financieros, el director del Centro Experimental Piloto Departamental, encargado de la capacitación y el desarrollo curricular, y el coordinador departamental del Programa Escuela Nueva. El propósito básico de este comité es facilitar la coordinación en el proceso de implementación a nivel departamental en los diferentes componentes del programa. El equipo de multiplicadores está constituido por los supervisores, directores de núcleo y otros capacitadores de maestros, cuya función, como se comentó atrás, es capacitar a los maestros y promover el desarrollo del programa en las escuelas (Colbert, V. y otros. 1993:60).

Esta reforma administrativa, así como el desarrollo del conjunto de componentes del programa, contó con el liderazgo continuo de un equipo que se constituyó desde la época del programa de Escuela Unitaria. Este equipo inicialmente conformado por maestros, profesores universitarios de la Universidad de Pamplona, y funcionarios del Ministerio de Educación, estuvo al frente del desarrollo y replanteamiento continuo del programa. Esta integración del equipo por personas con experiencias en los diferentes niveles del sistema educativo, que posteriormente se convirtió en el equipo central del Ministerio para liderar desde la oficina nacional de Escuela Nueva el desarrollo del programa, permitió el desarrollo integral de la propuesta de reforma y el desarrollo de alternativas en cada uno de los componentes. Un alto sentido de misión, mística y creencia en las potencialidades del programa contribuyó al mantenimiento del equipo y al papel activo que éste ha jugado a través de las diferentes fases de la implementación de Escuela Nueva.

Este importante papel del equipo líder en el desarrollo del programa y de la generación de una estructura administrativa particular (la división de Escuela Nueva y los comités departamentales), conllevó a lo que en la última administración en el Ministerio de Educación se considerara como el problema de la "institucionalización" del programa. Desde la perspectiva de esa administración, el programa Escuela Nueva estaba excesivamente "personificado" en el equipo líder, y la estructura administrativa lo aislaba del resto del Ministerio. Sobre la base de ese diagnóstico, la estrategia propuesta era desmontar la división especial del programa y distribuir a sus funcionarios en la estructura general del Ministerio. Lo mismo se propuso a nivel departamental. Parte de esta estrategia se desarrolló a través de supeditar las decisiones del programa a las del Comité de Universalización.

La política de Universalización de la primaria impulsada desde 1986, hizo del programa Escuela Nueva el modelo para la universalización de la educación primaria a nivel rural. Con este programa se creó el Comité de Universalización que, en opinión de un grupo del equipo líder de Escuela Nueva, "llegó a convertirse en una superestructura a nivel nacional y departamental controlando los recursos del programa Escuela Nueva. Como resultado de esto, el Comité de Universalización empezó a tomar decisiones sobre el programa basado primordialmente en preocupaciones cuantitativas y financieras sin suficiente consulta a los equipos nacional y departamental de Escuela Nueva" (Colbert, V. y otros. 1993:63).

La paradoja de este proceso es que es precisamente la popularidad del programa y la intención de llevarlo a gran escala a través del programa de Universalización, lo que está contribuyendo a su impopularidad por los resultados que ese proceso ha tenido en las escuelas. Lo que ha resultado de este proceso de implementación a gran escala es de cierta manera un "enfriamiento" del proceso de innovación, y una réplica de un producto congelado, que aunado a las limitaciones del liderazgo anterior, puede llevar a que un programa caracterizado más por un estilo organizativo basado en el liderazgo y la gerencia, termine en la administración de un paquete de reforma donde el control sobre las rutinas del modelo y la conformidad a las reglas preestablecidas, anule el potencial de cambio del proceso anterior.

El siguiente comentario de un maestro es una idea de lo que Escuela Nueva puede ser si el espíritu administrativo predomina sobre el del liderazgo:

"El gobierno cree que a uno le está dando todo molido y tristemente muchos maestros dicen eso ahí está todo hecho, aquí no hay nada para hacer, yo llego, me siento con mis niños, les reparto las guías y ya. Hay maestros que miran eso así de sencillo. Ellos piensan, 'yo me siento por allá a revisar unos cuadernos de control, para mirar los objetivos que el niño está logrando' y [... espera] a todos los niños con el cuaderno para mostrarles las actividades. En definitiva se acaba ese contacto con el niño, ese untarse uno de niño, uno ya se dedica como a un programa, como a algo tan impersonal. Yo no me unto de tiza, sino de niños, y ya con las guías, ya no me untaba de niños sino de guías y cuadernos de control[...] Pero es que hay otros limitantes, el hecho de que yo no tenga esos cuadernos de control llenos, un ejemplo, supongamos llegan los superviso-

res y lo primero que les piden a los niños es los cuadernos de control, esos cuadernos de control son una gran mentira, porque uno por llenar eso a veces ni se fija verdaderamente si el niño aprendió, o no aprendió, sino simplemente el niño colocó el objetivo uno, y más o menos es algo mecánico y uno lo llena ahí como sin bases, sin sentido, simplemente como por tener un requisito!...] (Parra, R. y otros. 1991:241 y 243)

Lo anterior son apenas unos ejemplos o mejor, hipótesis de trabajo, que buscan poner de relieve la perspectiva diferente como se ha concebido a los implementadores, a las tareas y tecnologías y a la organización, durante las diferentes fases de la implementación del programa Escuela Nueva. Dado que la documentación histórica sobre el programa Escuela Nueva es muy poca, es muy difícil elaborar más precisamente este trabajo. Sin embargo, un análisis de la historia de la implementación de este programa que tenga en cuenta cómo varían en su evolución los diferentes elementos del modelo transaccional, sería muy útil para la comprensión de los alcances y limitaciones de una innovación que se expande a escalas nacionales después del éxito en los niveles locales y departamentales.

### **3.El programa Escuela Nueva: ¿un paquete de estrategias para adoptar o una guía para la acción?**

El programa Escuela Nueva puede considerarse como una innovación atractiva para gobiernos y agencias internacionales por su presentación como "paquete" de estrategias, definidas especialmente desde el punto de vista de los insumos (guías, rincones escolares, manuales para maestros, mesas, mapa escolar, promoción flexible, etc) y de los procesos cortos y eficientes de capacitación. O puede considerarse como una innovación importante por el proceso continuo de adaptación y corrección permanente del modelo, y por tener como estrategia básica el aprendizaje constante tanto de maestros como de administradores de programas.

Detrás de cada aproximación al programa, existe una manera de entender el papel y la formación de los implementadores. Escuela Nueva puede ser entendido como "un modelo a adoptar" y los maestros como implementadores que deben aprender básicamente el "cómo" implementar el modelo por otros diseñado; o puede enfatizarse, como se hacía especialmente antes de la expansión a escala, el programa como conjunto de estrategias a "adaptar" y los implementadores como

participantes activos con sentido de misión, que apropiándose del programa podrían recrearlo y desarrollarlo de acuerdo a las condiciones locales. Esta última perspectiva requiere que los procesos de capacitación no se centren en los talleres iniciales para el montaje de las escuelas, y que las escuelas demostrativas cuenten con maestros expertos que ejemplifiquen alternativas de práctica pedagógica, así como microcentro mensuales que promuevan un verdadero "desarrollo continuo del usuario" (maestro).

McLaughlin en un estudio sobre innovaciones educativas ha mostrado cómo muchas de éstas se han enfocado en el cambio tecnológico y que esto explica el fracaso de muchos de estos intentos. Por el contrario, dice la autora, la implementación exitosa de innovaciones educativas está caracterizada por procesos de mutua adaptación en los que la adaptación de los objetivos y métodos se da en el aula para satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes y para cumplir los requerimientos de los programas (1976:169). Tres estrategias son particularmente críticas para el éxito de una estrategia adaptativa de implementación, el desarrollo de materiales locales, una capacitación concreta y continua, y un proceso continuo de planeación y comunicación entre los participantes de la innovación (1976:172).

En relación a la producción local de materiales, es importante recordar que una de las transformaciones de Escuela Nueva en relación a Escuela Unitaria, fue precisamente el remplazar la producción local de fichas o guías por la producción centralizada de las mismas. Esto se dio en parte por "no reinventar la rueda" permanentemente, y por la carga que esta actividad suponía para los maestros. De acuerdo al equipo promotor de Escuela Nueva, el tiempo que exigía la preparación de los materiales en Escuela Unitaria explica que muchos de los maestros que inicialmente tuvieron experiencias exitosas, volvieron a sus prácticas tradicionales. En estas escuelas multigrado trabajando con grupos heterogéneos de edad y con pocos recursos a la mano, el desarrollo de materiales es una actividad difícil de realizar. Lo que actualmente propone el programa es la adaptación de las guías a las condiciones locales y la producción de material para los rincones escolares. En esta segunda tarea, los niños juegan un papel primordial.

En relación a la continua adaptación del plan y la revaluación de metas y actividades, considerada por la autora como una segunda estrategia fundamental para el éxito de innovaciones educativas, el programa de Escuela Nueva tiene sus limitaciones. El modelo de Escuela Nueva es altamente especificado, especialmente en lo que se refiere a las guías autoinstruccionales que constituyen la columna vertebral del programa. Las metas y actividades no se están replanteando continua-

mente. La discreción que manejan los maestros para la implementación de este programa se refiere más a la adaptación de las estrategias (adaptación de guías, adaptación de proyectos para el gobierno escolar, adaptación de la propuesta de rincones escolares, etc).

Es precisamente la especificación anterior la que le critican los detractores y la que le aplauden los defensores del programa. Mientras que los primeros acusan a los diseñadores de querer hacer un programa a prueba de maestros, los segundos, ven en este punto el éxito de un programa que no se reduce a planteamientos generales sino que desarrolla alternativas viables de implementación.

Esta discusión, al igual que la de los "factores que funcionan" en las innovaciones no puede darse al margen del análisis de las condiciones históricas y culturales en que se producen las innovaciones. En contextos de alta profesionalización de los maestros este tipo de especificaciones en los materiales y en la implementación de innovaciones no tiene sentido, pero en contextos de una baja profesionalización docente, con escuelas aisladas y con pocos canales de comunicación, así como en instituciones multigrados, con estudiantes entre cinco y catorce años, estas especificaciones tienen más sentido.

El problema radica en que innovaciones que se producen para contextos específicos, se conviertan en modelos cerrados que no cambian con la transformación de las condiciones docentes, que es a mi juicio lo que está sucediendo con el programa Escuela Nueva. El modelo cambiante desarrollado y transformado como respuesta a condiciones particulares se ha ido "congelando" y convirtiéndose en el modelo a implementar o a "adoptar". Con este cambio el implementador de campo se convierte a los ojos del planeador educativo en "pieza de engranaje", más que en agente activo en la recreación continua y en la apropiación creativa de un programa.

En el documento ya citado de Unicef y Unesco, y escrito por Vicky Colbert, la promotora del programa en Colombia, con Ernesto Schiefelbein, el actual divulgador del programa para América Latina, se enfatiza la concepción "tecnológica" del programa, dándole a las guías un lugar prioritario en relación al maestro, en la implementación del programa.

El documento parte de anotar la baja calidad de la educación en América Latina y el consenso existente en hacer frente a este problema. Dice sin embargo que "Los esfuerzos para mejorar la calidad de lo que aprenden los alumnos se han concentrado, como parecía obvio, en formar al maestro que pueda preparar y

ejecutar clases de mayor calidad. Pero este objetivo parece ser realmente mucho más difícil de lo imaginado hasta ahora" (p. 3). Ante esta limitación se sugieren estrategias viables para ir a escala en las condiciones actuales. "Mientras se continúa ensayando para encontrar la estrategia definitiva —que permita formar mejores maestros capaces de elevar sustancialmente el rendimiento escolar especialmente de los niños de niveles socioeconómicos más bajos— es posible examinar soluciones parciales que eleven el rendimiento de los alumnos y que se inscriban en la estrategia deseable y definitiva" (p. 4).

La estrategia parcial a la que se hace referencia es la producción de guías, que liberan al maestro de su función de instructor y le permiten ser facilitador. Las guías son el recurso que "puestos en manos de los alumnos, les permiten, a éstos, realizar, por sí solos y en grupos, un determinado aprendizaje" (p. 4). Una interesante pero compleja metáfora se utiliza para enfatizar las guías como el recurso principal de aprendizaje, sobre la labor del maestro. Dicen los autores:

"Si bien es difícil preparar clases, se subestima su dificultad al exigir que todos y cada uno de los maestros cree maravillosas experiencias de aprendizaje cada vez que enfrenta a un grupo de alumnos. Esta exigencia es equivalente a suponer que cada vez que un buen músico toca frente a un público crea una obra maestra que podría ser digna de ser interpretada por otros pianistas" (p. 3).

Olvidar que la buena música es el producto de la interpretación personal de las partituras y no la partitura misma, puede conllevar a proponer soluciones educativas más parecidas a las monótonas pianolas de rollo, que a la preparación de músicos que puedan interpretar con sensibilidad artística lo que otros grandes músicos han escrito anteriormente.

#### **4. La adaptación a la cultura local en el programa escuela nueva**

Una importante estrategia en el programa Escuela Nueva es la adaptación a la cultura local, sin embargo, este concepto como se tratará de mostrar en este apartado es confuso y muy poco trabajado en el programa. Algunos analistas han utilizado el concepto de cultura para referirse a la cultura externa a la escuela o cultura local, mientras que otros lo utilizan para referirse a la cultura de la institución escolar o cultura escolar. Algunos otros se han concentrado en la interacción entre la agenda cultural de la escuela (de modernización por ejemplo) y las agendas propias de los agentes locales. En la mayor parte de los casos, ya se hable de la

cultura de las escuelas, de las culturas en las escuelas o de la relación entre unas y otras, el concepto de cultura se suele entender como aquello (valores, creencias, costumbres, etc) que un grupo de población tiene en común, aquello que comparte. Sin embargo, esta visión "uniformista" o unitaria de la cultura viene siendo criticada por lo estático del concepto, o por los estereotipos de comunalidad que este concepto genera sobre poblaciones caracterizadas por la heterogeneidad. Algunos autores han criticado el concepto uniformista de cultura que hace de lo similar el prerrequisito de la cohesión social y no permite dar cuenta en su totalidad de la "organización de la diversidad característica de todas las sociedades humanas" (Ver Maxwell, J. 1992, y Rosaldo, R. 1993).

Una teoría "transaccional" de la implementación de programas sociales requiere de un concepto dinámico de cultura, que contemple tanto la similaridad como la diferencia como base para las interacciones. Tanto los implementadores como los clientes, vistos como agentes activos en la teoría transaccional, participan en los programas sociales desde multiplicidad de concepciones. La similaridad y la diferencia está siempre presente en ellos. En lo que se denomina las culturas locales o en las comunidades, se expresan diferentes perspectivas aún se compartan otras. En ese sentido, las culturas locales no son todas homogéneas, ni uniformes, y los programas sociales priorizan algunas de estas perspectivas, mientras que desenfatan otras; generan relaciones de continuidad con algunos aspectos, mientras que con otros la discontinuidad predomina.

El programa Escuela Nueva está diseñado para que conservando principios generales y siguiendo unos procedimientos planteados por un modelo pueda en cierta medida responder a las condiciones locales y características de las comunidades donde se desarrolla. Una meta importante en el programa de Escuela Nueva es la expansión de los vínculos entre la escuela y la comunidad, y la incorporación de la cultura de los estudiantes en el currículo. El uso del mapa de la comunidad, la incorporación de ejemplos de la vida comunitaria en las actividades curriculares, el uso de leyendas, cuentos, rimas e historias locales, así como la participación de padres de familia en varias de las actividades de la escuela, son algunos ejemplos de relación entre escuela y comunidad promovidos por este programa. Con esto se busca generar una mayor continuidad entre la escuela y la vida de los estudiantes.

Por supuesto que impulsar esta continuidad, no significa que las discontinuidades no existan. La escuela de por sí es una institución ajena a la vida campesina tradicional y las formas de aprendizaje que allí se desarrollan son distintas a las escolares. Mientras las primeras están básicamente modeladas de acuerdo al modelo

de aprendices (apprenticeship), con un gran peso en la tradición oral y en las reglas de autoridad vertical, en el programa de Escuela Nueva, el aprendizaje inductivo, centrado en el niño, gobernado por criterios democráticos es lo que se promueve. En este sentido, la continuidad y discontinuidad son elementos en tensión en este programa.

Ahora bien, la legitimidad del programa encuentra en algunos casos mayor fuerza en los elementos de continuidad juzgados positivos por los padres de familia y en otros en los de discontinuidad. En los juicios de los padres sobre la escuela se entrecruzan muchos factores, su propio proceso de escolarización y las imágenes de "buena" y "mala" escuela que ese proceso genera, las expectativas sobre sus hijos, el valor sobre las actividades escolares, los "costos de oportunidad", y por supuesto la respuesta de la escuela a sus demandas.

Algunas frases de padres de familia tomadas de un estudio de casos en el programa Escuela Nueva, dan un mejor sentido de esta diferencia en el juicio:

"Los niños de acá (del campo) son muy flojos para el estudio. Los niños de acá estaban acostumbrados al otro sistema, al tradicional, al pasar a Escuela Nueva no se van a sentir bien, no están adaptados a eso y no van a desarrollar todo lo que necesitan para pasar a la zona urbana" (Parra, 1992:25).

"Yo por mi parte le veo de positivo a la Escuela Nueva el hecho que el niño aprende con lo que la realidad es, si van a estudiar la vaca, se trasladan a buscar la vaca y la van a estudiar con las partes naturales, lo que en la escuela tradicional se ve en la cartilla" (Parra, 1992:25).

"Hay muchos niños que tenemos que obligarlos a estudiar y a escribir, no todos son iguales y si los dejan al son de ellos, como dice la Escuela Nueva, muchos aprenden y muchos no, porque hay que obligarlos de verdad verdad a estudiar. Si les ponen una tarea y sólo llevan la mitad no se les puede castigar ni decir nada porque en Escuela Nueva no se puede castigar" (Parra, 1992:25).

Sin pretender ningún tipo de generalización, los anteriores comentarios son una pequeña muestra de la variedad de juicios que los padres pueden emitir sobre este programa, y los supuestos y expectativas que estos juicios expresan. Mientras

el primero tiene el prototipo de escuela "tradicional" como base para el juicio, el segundo resalta el aprendizaje activo propio del programa y el tercero reclama desde una autoridad vertical, la carencia de ella en el programa.

En los dos siguientes comentarios se refleja la importancia que para algunos padres de familia o maestros tiene la escuela como una agencia de discontinuidad cultural, donde precisamente lo que se le critica es su "adaptación cultural" o la continuidad en las actividades escolares de lo que "tradicionalmente" se realiza en la familia o en la comunidad.

"En la Escuela Nueva —dice un maestro— el niño tiene como más libertad de expresión, aprende a relacionarse más con las cosas, pero muchas veces los padres de familia veían que los niños estaban en el campo, los veían andando y como buscando cosas, y no es que estuvieran perdiendo el tiempo, estaban trabajando, lo que sucede es que ellos están acostumbrados a escucharlo y a verlo a uno dentro del aula, siempre hablando, comentándoles, explicándoles y de repente se dan cuenta que esto no es así[...] Los padres con esto no están de acuerdo, ellos creen que con esto el niño va a ser indisciplinado, creen que uno les está dejando que hagan todo lo que quiera (Parra, R. et al. 1992:19)

No es desde la "cultura local" que se juzga necesariamente la escuela, sino desde concepciones que la escuela misma ha generado y desde expectativas futuras que no siempre están al "interior" de la cultura local. Para muchos grupos sociales, y esto por supuesto no es limitado a los campesinos, la escuela representa la posibilidad de llegar a ser algo que no se es, de cambiar, o de "dejar de ser", y en ese sentido la continuidad cultural no tiene cabida desde esa visión.

La siguiente crítica de un director de un núcleo educativo donde funcionan Escuela Nuevas es interesante en tanto pone de relieve las implicaciones de un concepto estático de cultura en la formulación de los procesos educativos.

"Al niño —dice este director— se le brinda el espacio de que sepa cómo siembra por ejemplo la yuca, o cómo siembre el ñame, pero de la manera como siempre lo ha hecho. No se ha buscado que conjuntamente la comunidad, involucrando ahí al niño, al maestro, en relación con otras instituciones, busquen nuevas tecnologías que propicien el avance de la agricul-

tura, diga usted del cultivo de la yuca, del ñame, del arroz, del maíz, que son los cultivos tradicionales acá, sino que, simplemente se le manda al niño a que averigüe cómo el papá siembra la yuca. Resulta que en la práctica al niño el papá ya le enseñó y él sabe cultivar la yuca como tradicionalmente se ha culti-vado[.,.] Tal como está concebida no es la alternativa, porque se marca extremadamente el deseo de que el niño se quede en el campo, pero que se quede en el campo tal como está, no que se quede en él para transformar la realidad, para que el campo sea lo que debiera ser, el espacio por ejemplo donde la mayoría de los colombianos viviéramos dignamente, que nos quedáramos allí para producir" (Parra, R. 1992:5-6).

Con lo anterior no quiero dejar la sensación de una oposición de los padres o maestros a lo que se ha llamado el proceso de adaptación del programa a las condiciones locales, como tampoco el contrario. Además de las citas anteriores podría traer muchas otras donde padres y maestros evalúan positivamente el contacto directo de los niños con objetos concretos y con animales y plantas como parte de su proceso de aprendizaje.

Estos pocos juicios nos muestran lo complejo que es responder a las expectativas del cliente o beneficiario de un programa. La relación entre escuela-comunidad dentro del programa está planteada, al menos en el modelo general, como un proceso de adaptación mutua, de constantes transacciones entre los implementado-res (maestros) y los beneficiarios (padres y niños). Un verdadero proceso de adaptación requeriría no sólo una gran flexibilidad en el "modelo" sino también una alta capacidad por parte del implementador para flexibilizarlo en tomo a las necesidades y demandas locales. Sin embargo, en torno a la educación no siempre es posible crear consensos entre los padres, ni es conveniente "flexibilizar" tanto el modelo que pierda sus principios generales. La "agenda" de democratización, participación y socialización en valores de la modernidad está impulsada en el modelo y no podría adaptarse a expectativas contrarias a esta agenda general.

En este sentido la gran dificultad en la relación con los "clientes" del servicio educativo en nuestros países se relaciona por un lado con las limitaciones de ofrecer alternativas en la educación pública, y con los grandes sacrificios que los padres de familia descontentos con el tipo de educación que sus hijos están recibiendo tienen que hacer si pretenden algo distinto. Hasta ahora la educación pública colombiana ha ofrecido respuestas homogéneas a la población y ha tenido en perspectiva la

modificación del "cliente" más que la adaptación al mismo. La participación de los padres no suele pensarse en torno a las propuestas pedagógicas. Cuando se plantean ciertos "grados de libertad" como en el caso de Escuela Nueva, se está haciendo mención a adaptaciones parciales y en aspectos muy específicos del programa, no en torno a la filosofía general del mismo.

La diversidad se ha desarrollado por fuera de la educación oficial. La idea de currículo centralizado y programas en gran escala, han limitado la generación de la diversidad en la educación pública. La educación privada, inalcanzable para una amplia proporción del país, ha desarrollado mayor número de alternativas educativas basadas en demandas diferenciales.

El siguiente caso relatado por una maestra es una buena muestra de las limitaciones económicas del "free choice" en nuestro país:

"Es muy frecuente en nuestras comunidades que los padres de familia prefieran llevar sus hijos a estudiar en una escuela urbana asumiendo todos los gastos de permanencia del niño. Hago referencia a un caso específico de un padre de familia dueño de una parcela que no se sentía satisfecho con el programa Escuela Nueva. Decidió entonces matricular sus dos hijos en Guayabal, uno en primero y el otro en tercero, con un costo mensual de \$80.000 y aparte de esto los niños no le podían colaborar en las faenas de la finca. Poco tiempo después vio que ya no podía sostenerlos en Guayabal, entonces resolvió llevarse uno para la finca y matricularlo nuevamente en la escuela de la vereda" (Parra, 1992:70).

Un país como el nuestro que todavía no ha garantizado el acceso universal a la primaria, tiene una gran limitación para pensar en el ofrecimiento de educación pública con alternativas diversas, que puedan satisfacer de mejor manera la demanda educativa diferencial de padres de familia.

El punto que quiero resaltar es la dificultad de la estrategia de adaptación a la cultura y de encontrar un concepto que dé cuenta del dinamismo y diversidad de las expresiones culturales al interior de las comunidades, cuando lo que allí más se expresa es no la homogeneidad sino la diversidad intracultural. Más que extraer una conclusión sobre lo que ha estado pasando en Escuela Nueva en ese sentido, queda en evidencia que se trata de un tema que no se ha documentado y que bien ameritaría un trabajo de investigación. Sería importante entender desde qué concepto de

cultura se hace en la práctica el proceso de selección dentro de las variadas expresiones culturales propias de una comunidad y de los diferentes intereses y valoraciones culturales que diversos grupos o personas agencian, para "adaptarse" a unas expresiones y no a otras. Sobre la base de qué supuestos se producen los procesos de adaptación a las culturas locales? Estas preguntas obviamente se basan en la idea de que entre las diversas expresiones culturales algunas se priorizan y que no es ante una "uniformidad" o una "homogeneidad" cultural que la transacción se realiza. Es desde esta complejidad que entiendo la afirmación siguiente: "La cultura es una perspectiva útil para generar preguntas más que como una fuente indiscutible de respuestas" (Warwick, D. 1988:17).

### **Conclusiones**

El programa Escuela Nueva como hemos visto a través de este trabajo ha variado en su modelo y estrategias en el desarrollo que ha tenido en su proceso de expansión. Este trabajo ha mostrado que aunque el programa ha contribuido de manera fundamental a la educación rural tiene en la actualidad diversas limitaciones tanto a nivel de la implementación como a nivel del modelo.

El proceso de implementación a gran escala ha ido enfatizando el que hemos denominado durante el trabajo polo "tecnológico" del modelo, donde los materiales, especialmente las guías, se están enfatizando como el eje de la innovación. El maestro más que un implementador preparado para cumplir un papel de facilitador en el proceso cognitivo de los niños y de adaptador a la cultura local puede quedar limitado dentro de esta perspectiva a jugar un papel instrumental. La falta de un desarrollo teórico y sus consecuentes implicaciones prácticas sobre el papel del maestro como mediador entre los niños y los textos, y sobre su función de interacción y facilitador a partir del entendimiento del niño, hace que los materiales (las guías auto instructivas) terminen pensándose como los elementos más relevantes del proceso educativo y que de cierta manera pueden desplazar al maestro. En este punto vale la pena citar a Courtney Cazden:

"La relevancia es una importante característica de una buena educación, pero a veces nosotros la buscamos en el sitio equivocado. Relevancia es a menudo entendida como una característica de los materiales curriculares. En vez, ella debería ser considerada no como una característica de los materia-

les sino como una relación entre los materiales, cualquier tipo de materiales, y los que aprenden. Es una responsabilidad fundamental de la enseñanza encontrar formas para ayudar a los estudiantes a lograr esta relación" (p. 72).

La falta de una teoría explícita sobre el aprendizaje de los niños, y sobre el significado de la cultura local en el proceso de aprendizaje, así como la pobreza en el desarrollo de conceptos como "aprender haciendo", "aprendizaje activo", proceso inductivo, etc., hacen que el papel del maestro y por tanto la capacitación de los mismos, tengan actualmente varias deficiencias. Como muy bien lo desarrolla Courtney Cazden en el artículo anteriormente citado, el cambio hacia un nuevo papel del maestro donde las preguntas del niño, la discusión grupal y el aprendizaje activo sea realmente lo que guíe la dinámica en el salón, es algo más fácil de imaginar que de hacer, pues los cambios que se requieren no son cambios superficiales y operativos, sino alternativas basadas en concepciones diferentes sobre el desarrollo de conocimiento y del papel de la enseñanza en ese proceso. En el centro de esta alternativa está, según esta autora, la transformación en la estructura del discurso de manera que permita la real comunicación entre estudiantes y maestro. La presencia de preguntas auténticas en el salón de clase, más que preguntas de verificación de la información dada por maestro o guías, sería fundamental para un aprendizaje activo. A su vez esto requiere un maestro preparado para interactuar ante estas preguntas y conocedor de las áreas del conocimiento desarrolladas en el salón de clase.

El programa Escuela Nueva como reforma sistémica de la educación rural ha logrado desarrollar unas bases de acción pedagógica y una estructura administrativa de un gran potencial. La cobertura del programa así como el reconocimiento nacional e internacional del mismo así lo demuestran. Sin embargo, como lo hemos mostrado a través del trabajo, el programa ha ido congelando un modelo y unas estrategias pedagógicas para poder expandir su cobertura, así como empieza a prevalecer una perspectiva administrativa-burocrática por encima del espíritu de gerencia y liderazgo anterior.

Promover nuevamente ese espíritu de gerencia donde la organización se acomode a las demandas del ambiente y de los beneficiarios, así como un liderazgo que movilice al conjunto de implementadores al cumplimiento de los retos del programa promoviendo su potencial individual, requiere del fortalecimiento de las estrategias de capacitación y de no limitar estas estrategias al "cómo" aplicar el modelo y a cómo "adoptarlo". Formar a los maestros y supervisores para que puedan

jugar el papel mediador y de facilitadores que el programa propone, implica asumir la tarea de profesionalización de los maestros y la continua retroalimentación de su práctica y hacer de las áreas del conocimiento escolar (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales) parte importante del proceso de capacitación.

El programa Escuela Nueva en su evolución ha ido adaptando sus estrategias a las nuevas demandas de la práctica y de la administración del programa, y en ese sentido no ha sido siempre un modelo estático ni cerrado. Recuperar ese sentido de cambio y adaptación es el reto que el programa tiene en este momento, si efectivamente se opta por "descongelar" el modelo y por reacomodar las estrategias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAZDEN, C.B. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- COLBERT, V., CHIAPPE, C. and ARBOLEDA, J. 1993. The New School Programa: More and Better Primary Education for Children in Rural Áreas in Colombia. In Levin, H. and Lockheed, M. (eds). 1993. *Effective Schools in Developing Countries*. The Palmer Press. London. Washington, D.C.
- LOERA, A. y MCGINN, N. 1992. *La Repitencia de Grado en la Escuela Colombiana: Resultados de una Exploración sobre los Factores Asociados a la Repitencia y a las Políticas de Promoción*. Harvard Institute for International Development.
- MCLAUGHLIN, M. 1976. Implementation as Mutual Adaptation: Change in Classroom Organization. In Williams, W. y Elmore, R. 1976. *Social Program Implementation*. Academic Press. New York.
- MAXWELL, J. 1992. *Diversity and Solidarity in Social Theory and Educational Practice*. Draft.
- PARRA, R., CASTAÑEDA, E., PANESSO, J., PARRA, F. y VERA, C. 1991. *La Escuela Instrumental*, n.d.
- PSACHAROPOULUS, G., ROJAS, C. and VÉLEZ, E. 1992. *Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva. Is Multigrade the Answer?* Working Paper 896. The World Bank.
- ROSALDO, R. 1993. *Culture & Truth. The Remaking of Social Anatomy*. Beacon Press. Boston.
- SCHIEFELBEIN, E. 1992. *Redefining Basic Education for Latin America: Lessons to be learned from the Colombia Escuela Nueva*. Unesco. IIEP.
- SCHIEFELBEIN, E., CASTILLO, G. y COLBERT, V. 1993. *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*. Unesco/Unicef.
- WARWICK, D. 1988. Culture and the Management of Family Planning Programs. In *Studies in Family Planning*. Vol. 19. Number 1.