

**HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL
COLOMBIANO: PROGRAMA ESCUELA NUEVA. 1961 -1989.**

MARIA ANGÉLICA LÓPEZ BARRAGÁN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARMANGA
2014**

**HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL
COLOMBIANO: PROGRAMA ESCUELA NUEVA. 1961 -1989.**

MARIA ANGÉLICA LÓPEZ BARRAGÁN

Trabajo de grado para optar al título de: Historiadora

Director:

Gabriel David Samacá Alonso

Magíster en Historia

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE HISTORIA

BUCARAMANGA

2014

DEDICATORIA

“Cuando tenía cinco años, mi madre siempre me decía que la felicidad es la clave para la vida.

Cuando fui a la escuela, me preguntaron qué quería ser cuando fuera grande, escribí feliz.

Me dijeron que yo no entendía la pregunta.

Les dije que no entendían la vida.”

John Lennon

Por hacerme feliz:

*A mis padres Marco y Gloria,
A mis hermanas Heidi y Liliana,
A mi pareja John,
A mi luz, Samael.*

AGRADECIMIENTOS

A mi padre Marco Tulio, por su profundo amor incondicional y apoyo moral...

A mi madre Gloria, por su infinita paciencia, dedicación y devoción hacia mi...

A mi hermana y amiga Heidy, por soñar el proyecto conmigo...

A mi hermana Liliana, por motivarme a su manera...

A John Jairo, por su entrega, amor y confianza...

A Samael, por darme una razón para sonreír todos los días...

A mi abuelo Joaquín, que siempre me acompaña en mis pasos...

A mi tía Diana, por siempre confiar en mí...

A mis amigos Ingrid, Viviana, Natalia, Oscar, Sergio Andrés, Ingrid Viviana y Didier, por esa hermandad que nos ha permitido acompañarnos en todo este proceso....

A Gabriel, por sus consejos y discusiones...

Al profesor Juan Alberto, por escucharme y guiarme...

A todos los profesores de la carrera por sus aportes y enseñanzas...

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
1. LA EDUCACIÓN PARA LA GLOBALIZACIÓN: EL DISCURSO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y LA ALFABETIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA 1961- 1989. .26	26
1.1. PERSPECTIVA INTERVENCIONISTA EN LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.	27
1.1.1. Conceptualización de la Educación: planes y programas educativos en América Latina	28
1.1.2. Crecimiento demográfico, ¿determinante del subdesarrollo y el analfabetismo.....	33
1.1.3. ¿Cómo se pensó el analfabetismo?.....	35
1.2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.....	37
1.2.1. Participación de Organismos Internacionales en torno a la masificación de la educación en América Latina	37
1.2.1.1. La UNESCO y la educación.....	38
1.2.1.2. La OEA y otros organismos interesados en la Educación de América Latina	40
1.2.2. Interés de los organismos internacionales en la implementación de la educación latinoamericana	42
1.2.2.1. La educación para la equidad social.....	42
1.2.3. Relación entre desarrollo y educación.	45
1.3. ORIENTACIONES INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN.....	51
1.3.1. Propuestas generales al mejoramiento de la educación.....	51
1.3.2. El papel del Estado en la educación Latinoamericana.....	58
1.3.2.1. La planeación educativa en América Latina.....	62
1.3.2.2. Planes y programas de estudio.....	66

1.3.2.2.1. Materiales educativos en las recomendaciones internacionales.....	69
1.3.3. Plan de acción contra el analfabetismo rural en América Latina.....	72
1.3.3.1. Planes y programas educativos de la educación rural.....	72
1.3.3.1.1. Escuela Unitaria y su transformación educativa.....	74
1.3.3.1.2. El papel del Estado en la Escuela Unitaria.....	76
1.3.3.1.2.1. El colegio en Escuela Unitaria.....	78
1.3.3.1.2.2. El método pedagógico de Escuela Unitaria.....	79
1.3.3.1.2.3. El docente de Escuela Unitaria.....	80
2. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA. (1961-1989).....	83
2.2. PLANES DE DESARROLLO: LA EDUCACIÓN VISTA DESDE EL DISCURSO POLÍTICO DE 1961 - 1990.....	84
2.2.1. Plan general de desarrollo económico y social (1961-1970). Alberto Lleras Camargo.....	84
2.2.2. Planes y programas de desarrollo (1969-1972). Carlos Lleras Restrepo. ...	88
2.2.3. Las cuatro estrategias (1970-1974). Misael Pastrana Borrero.....	91
2.2.4. Para cerrar la brecha (1974-1978). Alfonso López.....	92
2.2.5. Plan de integración social (1978-1982). Julio César Turbay Ayala.....	97
2.2.6. Cambio con equidad (1982-1986). Belisario Betancur.....	99
2.2.7. Plan de economía social (1986-1990). Virgilio Barco.....	103
2.3. LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA.....	105
2.3.1. Índices de retención educativa rural.....	106
2.3.2. Determinantes del analfabetismo en Colombia.....	112
2.3.2.1. Contradicción educativa.....	112
2.3.2.2. El conocimiento frustrado: inexistencia de las Bibliotecas Rurales en Colombia.....	114
2.3.2.3. Construcciones escolares.....	117
2.3.2.4. La situación económica como determinante de las aspiraciones sociales y del nivel educativo de la población rural en Colombia.....	123

2.3.2.5. Enfoque de la situación docente como determinante del analfabetismo rural.....	128
2.3.2.5.1. El salario como limitante del proceso educativo	132
2.3.2.5.2. La capacitación docente.	135
2.3.3. Hacia la reivindicación educativa rural.	138
2.3.3.1. El discurso intelectual pedagógico: La superación del analfabetismo rural colombiano en un marco global	139
2.3.3.2. El planeamiento integral de la educación en el proyecto educativo rural.....	153
3.3.3.2.1. Los Centros Experimentales Piloto (CEP) y la educación.....	156
2.3.3.2.2. Fondos Educativos Regionales (FER).	161
2.3.3.2.3. El Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE	162
2.3.3.2.4. Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR).	165
2.3.3.3. Consolidación de los programas educativos rurales.	166
3. PROGRAMA ESCUELA NUEVA: HACIA LA REIVINDICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL	180
3.1. DE LA TEORÍA A LA REALIDAD, INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA	181
3.1.1. Antecedentes históricos: Escuela Nueva antes del Programa, la Metodología	181
3.1.2. Objetivos del Programa Escuela Nueva.....	186
3.1.3. Conformación del Programa Escuela Nueva en Colombia.	188
3.1.3.1. El caso de la Escuela Nueva en la vereda el Balzal en Villeta (Cundinamarca).	193
3.1.3.2. La Escuela Nueva en Caldas.....	194
3.1.3.3. Desarrollo de Escuela Nueva En Santander.....	197
3.1.3.3.1. Otra realidad contada: la implementación del programa en Santander narrada por los docentes	199

3.2. ESTRATEGIAS DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA Y COMPONENTES CURRICULARES DEL PROGRAMA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA.	208
3.2.1. Estrategias de la planeación educativa del PEN.....	209
3.2.1.1. Calendario escolar	209
3.2.1.2. Construcciones escolares	212
3.2.1.3. Capacitación docente como base de la educación.	216
3.2.1.3.1. La capacitación mediante los Centros Experimentales Piloto (CEP).	220
3.2.1.3.1.1. Manuales de capacitación docente	221
3.2.1.3.1.2 La Escuela Demostrativa como centro de capacitación.	223
3.2.2. Desarrollo curricular del Programa Escuela Nueva	225
3.2.2.1. Estrategias metodológicas del componente educativo en el Programa Escuela Nueva.....	226
3.2.2.1.1. Metodología y evaluación del Programa Escuela Nueva.	226
3.2.2.1.1.1. Los módulos o unidades didácticas	227
3.2.2.1.1.2. Las guías educativas	228
3.2.2.1.1.3. La evaluación y promoción flexible.	231
3.2.2.2. Estrategias didácticas del PEN.	232
3.2.2.2.1. La biblioteca escolar	233
3.2.2.2.2. Los rincones de trabajo.....	233
3.2.2.2.3. El diario del niño	234
3.2.2.2.4. Buzón de sugerencias.....	234
3.2.2.2.5. Libro de concursos.....	234
3.2.2.2.6. El gobierno escolar en la exaltación del niño.	234
3.2.2.3. Componente social como base del funcionamiento del Programa Escuela Nueva.....	235
3.2.2.3.1. El gobierno escolar	235
3.2.2.3.2. La familia como agente de desarrollo en el Programa Escuela Nueva.	238
3.2.2.3.3. La comunidad y el desarrollo en Escuela Nueva	240

3.3. PROYECCIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA NUEVA	242
3.3.1. Retención escolar.	242
3.3.2. Financiación y proyección internacional del Programa Escuela Nueva.	247
4. CONCLUSIONES	252
BIBLIOGRAFÍA.....	259

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Tasas de analfabetismo 1950- 1970	32
Tabla 2 “ordenamiento de los departamentos según tasas de retención rural” ...	110
Tabla 3. Relación sueldo y profesión	134
Tabla 4. Propiedad de terrenos escolares	216
Tabla 5. Control de Progreso	231
Tabla 6. : La relación entre Escuela Rural Graduada Escuela Nueva en cada departamento y el porcentaje total	244
Tabla 7 “Promedio de estudiantes matriculados por curso y tipo de escuela”.	245
Tabla 8. “Porcentaje de desertores durante el año académico por curso y tipo de escuela”.	246

LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. “Por deficiencia de aulas en el país se improvisan éstas a la sombra de un árbol”	122
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

B. M: Banco Mundial

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CDR: Concentraciones de Desarrollo Rural

CEP: Centro Experimental Piloto

DRI: Desarrollo Rural Integrado

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

FER: Fondo Educativo Regional

FES: Fundación para la Educación y el Desarrollo Social

ICA: Instituto Colombiano de Agropecuario

ICCE: Instituto Colombiano de Construcciones Escolares

INCORA: Instituto Colombiano de la Reforma Agraria

IPC: Programa de Integración de Servicios y Participación de la Comunidad

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OEA: Organización de Estados Americanos

O.I: Organismos Internacionales

OIT: Organización Internacional del Trabajo

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PAN: Plan de alimentación y Nutrición

PEN: Programa Escuela Nueva

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN

TITULO: HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL COLOMBIANO: PROGRAMA ESCUELA NUEVA. 1961 -1989*

AUTOR: MARIA ANGÉLICA LÓPEZ BARRAGÁN**

PALABRAS CLAVES: Desarrollo económico, Educación Rural, Transformación Política, Programa Escuela Nueva, Intervención internacional.

DESCRIPCIÓN:

En la segunda mitad del siglo XX, se dio en América Latina la intención de ampliar el sistema educativo, ocasionando la transformación de los gobiernos en la forma de asumir y ofrecer la educación. Proceso que se fue empleando con la intención de alcanzar el desarrollo económico y social, para lo cual los organismos internacionales intervinieron mediante el ofrecimiento de auxilios económicos y metodológicos, que permitieran superar las dificultades que truncaban la alfabetización. Dinámica que se intentó establecer en Colombia, a través de la creación de planes y programas que brindaran mayor acceso a la educación, especialmente al caso rural al haber sido el sector más relegado de las políticas públicas y de la modernización.

Tal contexto se desarrolla en la investigación, para evidenciar las bases sobre las cuales se constituyó el Programa Escuela Nueva, estudiando entonces: la noción emitida a nivel internacional en actas y conferencias; su influencia dentro del discurso manejado en torno a la educación en los planes de desarrollo de los presidentes de la época, y la caracterización de la realidad educativa junto con las políticas establecidas para superar el analfabetismo en las zonas rurales. Con base en ello, se expone el origen; contenido curricular y metodológico, junto con la planeación, reglamentación; aportes y proyección del Programa Escuela Nueva como parte de la búsqueda del progreso económico.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Director Gabriel David Samacá Alonso.

SUMMARY

TITLE: TOWARDS THE TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE RURAL SECTOR: THE NEW SCHOOL PROGRAM. 1961 - 1988*

AUTHOR: MARIA ANGELICA LÓPEZ BARRAGÁN **

KEYWORDS: Economic Development, Rural Education, Political Transformation, New School Program, International Intervention.

DESCRIPTION:

In the second half of the twentieth century, there was an intention of expanding the educational system, causing the transformation of governments in the way they assume and offer education. Process that was used with the intention of achieving economic and social development; for which international agencies intervened by offering economic and methodological aid, which would enable to overcome those difficulties that truncated literacy. Dynamic that was attempted to establish in Colombia through the creation of plans and programs that provide greater access to education, especially for rural sector to have been the most neglected of public policies and modernisation process.

Such context developed in research to evidence the basis on which New School Program was developed. Being studied, so: the notion issued internationally in conferences and agreements; its influence within the discourse managed around education in development plans by presidents of the time, and the characterisation of the educational reality along with policies established to overcome literacy in rural areas. Based on this, it is exposed the origin; curricular content and methodological in addition to the planning, regulation; contributions and projection of the New School Program as part of the search of economic progress. contributions and projection of the New School Program as part of the search of economic progress.

* Work degree

** Faculty of Human Sciences. School of History. Director Gabriel David Samacá Alonso.

INTRODUCCIÓN

El avance de la educación en Colombia durante la primera mitad del siglo XX fue tardío, debido a la ausencia de condiciones sociales, políticas y económicas que favorecieran la prestación del servicio a toda la población; sin embargo en la segunda mitad del siglo, se empezaron a promover políticas educativas con el fin de expandir el servicio a todos los sectores poblacionales, al entender a la educación como una herramienta fundamental del desarrollo social y económico, noción desarrollada con base en el discurso de la promoción de la educación para el desarrollo, establecido en América Latina por los diferentes organismos internacionales (O.I.)¹. Alberto Martínez Boom², denominó a ésta nueva fase del sistema educativo como “etapa expansiva”, concepto que sirve de fundamento para establecer la manera cómo estos organismos incidieron en la política educativa nacional y específicamente en el sector rural.

Esta doctrina, establecida por la intervención de los O.I. en las políticas educativas al interior de los países subdesarrollados, se acordó en los diferentes congresos y reuniones desarrollados en torno al tema de la educación, aspectos que motivaron a los gobiernos latinoamericanos a comprometerse con su aplicación y seguimiento dentro de sus políticas públicas; promoviendo de tal manera, el proceso educativo como agente de regulación social entre sus pobladores y el Estado, por comprender que los sistemas educativos legitiman y transmiten los valores, el conocimiento y la cultura, al conglomerado social; de esta manera, a

¹ Al hablar de los organismos internacionales (O.I.), aunque pueden ser muy diversos según su función, tiempo de duración, competencias y composición, se pretende aquí hacer mención a la forma de organización generalmente de adhesión voluntaria, cuyos estatutos se declaran concertadamente para el desarrollo cooperado de las naciones. dentro de los que cabe mencionar por su papel en la promoción de la educación: el Banco Mundial (BM), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUDT).

² MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos. 2004.

través de tales políticas se pretendía proyectar el papel que como ciudadanos debía desempeñar la población.

Así, el concepto de educación propuesto a mediados del siglo XX, fijó un “factor determinante para el desarrollo económico”³, visión que propició que los países industrializados se interesaran económicamente en los que se encontraban en vía de desarrollo, modo en el que la implementación de un discurso internacional y a su vez expansivo, puso de manifiesto la necesidad de estructurar políticas que cubrieran las necesidades básicas de la población en cuanto a cobertura e inclusión de los sectores que se encontraban ajenos al proceso educativo.

En tal sentido, la idea de desarrollo como eje movilizador social, se empezó a evidenciar tras el pacto realizado al finalizar la Segunda Guerra Mundial, proceso evidente en la Carta de las Naciones Unidas, en la que se estableció que “la paz reside en que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de prosperidad económica y seguridad social”⁴. Tras la consolidación de las Naciones Unidas⁵, se materializó la hegemonía de los países del primer mundo con la elaboración de políticas y constitución de organismos a nivel internacional que tenían por propósito “controlar e intervenir a los países subdesarrollados por medio de programas de cooperación internacional”⁶, y que posteriormente fueron estableciendo una estructura organizativa que influyó en el proceso de intervención económica y política de los países desarrollados en territorios como los africanos y latinoamericanos.

³ *Ibíd.*, p. 47.

⁴ *Ibíd.*, p. 73.

⁵ La carta de las naciones unidas, firmada el 26 de junio de 1945 en San Francisco (EE.UU.), fue el tratado internacional que estableció la constitución interna de la Organización de las naciones Unidas (ONU), cuyo origen nació de la necesidad de mantener la paz y la seguridad internacional, tras terminar la Segunda Guerra Mundial.

⁶ MARTINEZ. *Op. cit.*, p. 73.

Esta proyección, reafirmó la necesidad de transformación del sistema educativo del país a través de la ampliación, el mejoramiento y el desarrollo de la tecnificación de la mano de obra que se alcanzaría con la intervención de los O.I., dentro de la promoción de la educación, generando así, el progreso económico al enfocar los sistemas educativos hacia fines productivos.

Bajo esta perspectiva, surge la necesidad de estudiar la influencia que ejercieron en Colombia los O.I. durante la implementación de los programas educativos en el sector rural para el período 1961-1989; pues sobre dicho tópico, hasta el momento no se ha producido suficiente material historiográfico, que permita ahondar en el proceso que atravesó la educación en dicho sector, pues los estudios que se han realizado sobre el tema fueron enfocados en destacar el nivel de marginación al que se sometió esta parte la población colombiana. También es importante resaltar, que su estudio y comprensión ha sido postergado y lo cual se sustenta desde el planteamiento de Alba Nidia Triana⁷, en donde se observa que el referente rural dentro de la historia no se le ha prestado la debida atención que merece; razón por la cual, el uso de la fuente del presente proyecto se concentró en acercarse de manera directa a los documentos generados por los diferentes O.I., y a nivel nacional se apoyó en los planes de desarrollo, leyes, decretos y resoluciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), proyectos de grado y entrevistas, que permitieran aproximarse a la construcción del proceso histórico de la educación rural.

Por otro lado, se hizo necesaria la realización de un barrido histórico, previo a las transformaciones en materia de políticas educativas en Colombia, implementadas durante el periodo de 1961-1989, tomando como punto de partida que el estudio de la educación rural y su importancia fue abordado desde las políticas nacionales de la década del treinta, en donde al identificar el problema de analfabetismo en

⁷ TRIANA, Alba Nidia. Formación de maestros rurales colombianos 1964- 1994. En: Revista: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18, enero- junio, 2012. Vol. 14. no.18. p. 93-118.

estas zonas se intentó que las políticas fueran realmente propias, incluyendo a toda la población sin distinciones de raza, clase o género, para lo que se propuso impartir educación a toda la población. Así mismo, este tema fue abordado por Martha Cecilia Herrera en su texto *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*⁸, enfocado en el estudio de las altas tasas de analfabetismo que se produjeron en el periodo de 1917-1951, y la evidente diferencia educativa entre el campo y la ciudad, a raíz de los contenidos y años de preparación, tanto para el estudiante como para el docente que iba a laborar en las escuelas rurales; tema que también abordó Triana, explicando que la capacitación docente tomó mayor importancia en la década del setenta con la expansión del sistema educativo, implementando nuevas estrategias y modelos repensados desde la globalización.

Del mismo modo el truncamiento de la educación estuvo presente durante todo el siglo XX, ejemplo claro de su discontinuidad fue la implementación de la pedagogía activa o modelo Escuela Nueva, que Agustín Nieto Caballero puso en práctica en el Colegio Gimnasio Moderno y que se sustentó en impartir educación de acuerdo con los intereses particulares de cada educando, replanteando la figura de estudiante, maestro y educación; en la que el docente era un guía que empleaba actividades lúdicas de enseñanza, intentando desarrollar en el alumno capacidades analíticas, mediante un aprendizaje reflexivo, dejando a un lado la enseñanza tradicional, modelo que Nieto Caballero propuso implementar en el país por su éxito, pero debido a desavenencias políticas, por considerarse a este tipo de educación como liberal, no se pudo poner en práctica⁹; ya que una vez retomado el poder por el partido conservador en 1946, la educación quedó en manos del conservatismo, transformando completamente el ideal progresista que proponía la educación liberal.

⁸ HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914- 1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999. p. 171

⁹ DECROLY, Ovide. *La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. p. 27.

Si bien, Frank Safford¹⁰ demostró que para el siglo XIX los conservadores promovieron una educación técnica, práctica y útil, y que la pedagogía Lasallista en el siglo XX siguió esta tendencia; comparado con el estudio realizado por Triana, la llegada de la hegemonía conservadora obstruyó el avance del proceso educativo en general, en donde la mayor afectada fue la capacitación de docentes, pues “la segunda mitad de siglo xx comienza con un magisterio precariamente formado, tanto para el nivel de primaria como de secundaria”¹¹, en donde el sector rural era el más afectado; pues, el bajo número de docentes capacitados que evadían el traslado al campo, y lo poco llamativo que resultaba el obtener un menor salario con relación al sector urbano, hizo que el servicio prestado en las escuelas del campo se diera de manera deficiente; proceso que se vio reflejado dentro de “los diagnósticos económicos y sociales, Currie, Le Bret y la Tercera Misión Alemana”¹², en donde además de las dificultades estructurales administrativas de la educación, se notó la incapacidad de enseñanza y retención estudiantil, llevando a buscar la forma de desarrollar la capacitación docente y dotación de material educativo a través del auxilio prestado por el Gobierno Alemán, respaldado en el Decreto 1710 de 1963, en el cual se adoptó el plan de estudios de la educación primaria colombiana.

Con ello, se logró abrir paso a nuevos procesos educativos y de transformación de la enseñanza, como lo fue la implementación de Microcentros rurales, que mediante la estructura de planeamiento, lograron la capacitación de los docentes de estos sectores; y que posteriormente, con la aparición del Programa Escuela Nueva (PEN), al lograr aumentar los índices de retención de escolaridad y haber alcanzado una mayor intervención y participación del Estado dentro de las políticas educativas referentes a estas regiones, se instauró como la mayor “innovación” pedagógica y educativa para las áreas rurales de Colombia. De esta

¹⁰ SAFFORD, Frank. Aspectos del siglo XIX en Colombia. Medellín: Ediciones hombre nuevo, 1977.

¹¹ TRIANA. Op. cit., 98.

¹²Ibid. p. 110.

manera, para la década del noventa, éste programa se proyectó a nivel internacional, pues bajo el ideal de “educación para todos”, promovido en la conferencia de Jomtien, (Tailandia, marzo de 1990), en la que se estableció el marco de acción para la satisfacción de las necesidades básicas, promoviendo la educación primaria a nivel mundial; se posibilitó que el programa obtuviera una mayor reproducción por acercarse al ideal educativo de la época, y ofrecer adaptabilidad, cobertura y calidad a bajo costo. A pesar de la importancia que tuvo el PEN dentro de la transformación pedagógica, política e incluso económica, en la historia de la educación, su aporte no ha sido tenido en cuenta dentro del estudio historiográfico, siendo relegado en muchas ocasiones al simple estudio pedagógico.

Con base en lo anterior, surgió la necesidad de estudiar el proceso de intervención que sufrió la educación rural en Colombia y el nivel de influencia que tuvo el discurso internacional dentro de la elaboración del PEN, al haberse promovido éste como un programa innovador, que se forjó en una época de promoción de la educación guiada por las potencias mundiales, que condujo a que los gobiernos latinoamericanos estructuraran políticas que impulsaran la diversidad de programas educativos y permitieran sanear e igualar el nivel de la educación campesina. Al respecto cabe resaltar lo expuesto por Martínez Boom, sobre como los sistemas educativos de América Latina fueron establecidos de acuerdo con un orden político y económico guiado por los O.I., que buscaron tecnificar la mano de obra; noción que llevó a suponer que el PEN no fue ajeno a los procesos de intervención internacional que sufrió la educación en Colombia, en cuanto a la implementación política y metodológica de los programas educativos, confrontando la originalidad de éste, expuesta por educadores y el Ministerio de Educación Nacional en diversas investigaciones.

Por lo anterior, esta investigación se encaminó a comprender el desarrollo, transformación y aportes que produjo el Programa Escuela Nueva a la educación

en el sector rural colombiano en el periodo 1961-1989, como parte de la influencia internacional dentro de las prácticas políticas y metodológicas que se produjeron a través del discurso de la educación para el desarrollo. Este periodo fue tomado como objeto de estudio por corresponder a la denominada “etapa expansiva” de las políticas implementadas dentro de la educación para llegar a cubrir el mayor número de población alfabetizada en América Latina, y por ser el contexto dentro del cual se generaron en Colombia los antecedentes y el desarrollo del Programa Escuela Nueva.

Para tal fin, el desarrollo del trabajo se planteó en tres capítulos, estructurados de la siguiente manera: el primer capítulo, buscó observar el discurso y consensos que produjeron los organismos internacionales en torno a la educación en América Latina; para lo que se recurrió a la observación de actas y memorias de las conferencias y demás reuniones internacionales, llevadas a cabo dentro del periodo de estudio, que promovieron el desarrollo educativo para la región, a través del discurso manejado, que introdujo nociones como subdesarrollo, su correlación con el aumento demográfico, y la manera como se estableció la educación para brindar solución a la problemática social y económica en el continente, dando apertura al contexto dentro del cual se estableció el PEN, como parte de una solución que pretendieron ofrecer los gobiernos de Colombia al analfabetismo, el cual se enmarcó dentro del interés por alcanzar el desarrollo económico, evidenciado a través de las propuestas y el apoyo acordado en los consensos internacionales.

Lo anterior fundamenta el segundo capítulo, al permitir distinguir las transformaciones estructurales y metodológicas, así como la influencia que tuvo el discurso educativo internacional sobre los procesos de la educación rural en Colombia, objetivo que condujo a desarrollar dos apartados: el primero, estudia el discurso manejado desde los Planes Nacionales de Desarrollo de la visión y misión planteada por cada gobierno en torno a la educación, permitiendo ver la

influencia del diálogo entablado a nivel internacional; ello determinó que en el segundo apartado se diagnosticaran los problemas y las características rurales que movilizaron la transformación de las políticas educativas nacionales, demostrando los alcances de los parámetros precisados en el marco internacional, en aras de obtener una educación universalizada.

Por último, en el tercer capítulo se buscó determinar a través del desarrollo y reconstrucción del PEN, el aporte a la educación en el sector rural colombiano, como parte de un proceso mundial que buscó restablecer las formas de pensar y brindar la educación, para lo cual se distinguió el origen y transformación de método a programa educativo, exponiendo así la llegada de la Pedagogía Activa a Colombia y la adaptación de ésta en la década del setenta al PEN, momento que conduce a establecer su instauración y estructura, en la planeación, metodología y contenido curricular, permitiendo observar la aplicación del programa, los aportes, sus alcances y proyecciones hasta finalizada la década del ochenta.

Finalmente, todo el proceso de investigación se logró construir con el uso de documentos referentes a: Memorias de Congresos; Conferencias Internacionales; Publicaciones de la UNESCO, UNICEF, la OEA, el Ministerio de Educación Nacional, ICOLPE y Escuela Nueva; Revistas y Prensa; Leyes; Decretos; Planes de Desarrollo; proyectos de grado y entrevistas de docentes que estudiaron el proceso, y con los cuales se pudo observar el discurso a nivel nacional e internacional, junto con el diagnóstico y herramientas que se emplearon para el desarrollo de la educación rural y del Programa Escuela Nueva.

Esta documentación se tomó como fuente primaria al ser directamente producida en la época de estudio o por ser memoria de los protagonistas que permitieron observar cada proceso de evolución de la educación rural, la influencia extranjera, y la visión y expectativas que tuvieron los sujetos activos del proceso. Además, la

fuelle secundaria estudiada, que corresponde a publicaciones de revistas de historia y de educación, libros y documentos en línea, permitió contextualizar y soportar lo expuesto en esta investigación; documentación encontrada en los archivos del Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Educación Nacional, Fundación Escuela Nueva: Volvamos a la gente, Biblioteca Luis Ángel Arango y demás documentos en línea; que a pesar de existir en algunos casos ausencia de algunos datos dentro de la documentación, como: autor, año de publicación o editorial, no representó inconveniente para alcanzar los objetivos propuestos.

1. LA EDUCACIÓN PARA LA GLOBALIZACIÓN: EL DISCURSO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y LA ALFABETIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA 1961- 1989.

La alfabetización vista desde el discurso que se desarrolló a nivel mundial en favor de la Educación para la Globalización de las naciones en vía de desarrollo, durante la segunda mitad del siglo XX, ha sido objeto de estudio en diversas ocasiones por intelectuales que han intentado comprender el proceso educativo a nivel mundial, entendiéndose que ha sido de gran importancia la influencia ejercida por los organismos internacionales en las transformaciones educativas que se realizaron en los países subdesarrollados, bajo la premisa de lograr la optimización de la calidad de vida y el progreso económico a través de la educación. Estudios que fueron básicos para identificar y clasificar la documentación primaria, que permitió tener un acercamiento a la dinámica en la que participó Colombia dentro del periodo de 1961-1989, llevando así a observar los tratados y proyectos pactados entre los diferentes países de América Latina y organismos internacionales, así como congresos y conferencias¹³, con los cuales se identificaron los propósitos progresistas que motivaron la implementación educativa adelantada a nivel nacional y continental.

¹³ Se hace referencia al Proyecto Principal de Educación (de 1959, 1961, 1962), XXIV Reunión de la "conferencia Internacional de Instrucción Pública" (1961), Curso de Formación de Especialistas en Educación para América Latina. Proyecto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación en América Latina (1967), Declaración sobre el Progreso y el desarrollo en lo Social. 1972^a (1969), Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la segunda comisión. 24 octubre 1970. (Número de la resolución) 2626 (XXV). Estrategia Internacional del Desarrollo para el segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 1883^a sesión plenaria (1970), Concepto de la Educación Básica en Algunos Países (1972), Estrategia Internacional del Desarrollo para el Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Asamblea General-Trigésimo quinto periodo de sesiones, 83^a sesión plenaria. 5 de diciembre de (1980), América Latina y el Proyecto Principal de educación (1982), Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (1987), 100^a sesión plenaria. 8 de diciembre de 1986. Decenio Mundial para el desarrollo Cultural. Programa de acción. UNESCO (1990), Declaración sobre el derecho al desarrollo. 97^a sesión plenaria (1986).

La importancia de recurrir a dichos documentos, residió en visualizar directamente de los protagonistas del discurso educativo latinoamericano, un panorama de la educación en torno a las políticas económicas y sociales que promovieron su adopción y transformación, generando el desarrollo de programas que brindaran la oportunidad de incrementar los índices de alfabetización. Este contexto permitió comprender el nivel de influencia que tuvieron los O.I. dentro del desarrollo de las políticas educativas, específicamente para el sector rural de Colombia en dicha época, y su predominio en programas educativos como fue el caso del Programa Escuela Nueva, que se mostró como una innovación de merito nacional; objeto de estudio que hizo necesario abordar la dimensión internacional de la visión y misión de la educación.

De esta manera, se fundamentó la necesidad de interpretar el contexto que se creó en torno a la situación educativa que vivió América Latina y la manera de enfrentarlo, permitiendo reconocer las estrategias de desarrollo que se generaron al pretender el mejoramiento de la educación. Para ello, se recurrió a buscar en la fuente las variables influyentes en los índices de analfabetismo y su situación, tanto a nivel urbano como rural, en el ya mencionado periodo, tales como: la desescolarización, el método pedagógico, la formación docente, las construcciones escolares y los materiales educativos; teniendo presente el diagnóstico de cómo se pensó enfrentar dicha problemática, entendida como parte esencial del problema del desarrollo.

1.1. PERSPECTIVA INTERVENCIONISTA EN LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.

Los altos índices de analfabetismo en América Latina, han sido recurrentes en su historia, debido a que esta se compone de una población mayormente rural, área en la cual, por sus condiciones territoriales y socio-económicas, se dificultó la labor

educativa; sin embargo, el interés iniciado después de la Segunda Guerra Mundial, al crecer la necesidad de dominio de los países desarrollados, impulsó el ofrecimiento de la educación a todos los sectores de la población, buscando superar aquellas barreras, gracias a la primacía del interés económico, de tal forma que se buscó tecnificar la mano de obra, evitar más brotes de violencia y la posible vinculación de los diferentes Estados al comunismo. Según Arturo Escobar¹⁴, con este proceso, los países del primer mundo realizaron la caracterización de los territorios de las naciones en vías de desarrollo, creando nociones de sus pobladores, lo que conllevó a que estos se asimilaran como subdesarrollados, facilitándose así su sometimiento; concepto que denominó como “jugada colonialista” y fue tomado de Chandra Talpade Mohanty, quien estudió como con el diagnóstico de la población se presentan discriminaciones y diferenciaciones en el ámbito racial y cultural de un pueblo, las cuales deterioran y subvaloran lo considerado como de tercer mundo, produciendo en él, el deseo de superarse y abrir paso al proceso de intervención internacional.

Este precepto, sirve de fundamento para abordar los diversos estudios y memorias de los congresos y organismos internacionales durante el periodo de 1961- 1989 sobre educación en América Latina, y que aquí se han de enfocar en las problemáticas de la educación primaria, permitiendo entender que la alfabetización en el continente, no se asumió a través de un proceso introspectivo, sino desde un diagnóstico externo que generó la puesta en marcha de programas vinculados a la política y a la economía establecida por los países desarrollados.

1.1.1. Conceptualización de la Educación: planes y programas educativos en América Latina. En la década del sesenta, los países de América Latina ya habían establecido en sus constituciones la obligatoriedad de la educación

¹⁴ ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Serie: colonialidad/modernidad/descolonialidad. Caracas: Fundación perro y rana, 2007. p. 28.

primaria¹⁵, determinando parámetros normativos de lo que debió ser y cumplirse en ella; esto condujo a la elaboración de planes y programas que promovieron la estructuración académica en ciclos escolares, la división en grados o años de estudio y la duración del periodo escolar¹⁶, entre otras estrategias, las cuales no parecieron aumentar las tasas de escolarización.

Tales parámetros se desarrollan en este apartado, teniendo presente que a pesar de que no se cumplieron por completo los objetivos propuestos en programas y planes educativos en América Latina, no es preciso sentenciar el fracaso de la alfabetización, ya que se entiende que al haber sido una propuesta reciente y masiva para esa época, el alcanzar cifras de la eficacia de los sistemas educativos requería tiempo, en tanto que los gobiernos debían comprender el funcionamiento existente de las teorías que se estaban aplicando en un sistema a ensayo y error, en donde las necesidades propias y locales de un territorio con pluralidad de características geográficas, sociales y culturales hacía más desafiante y lento el proceso educativo.

De esta manera, se puede resaltar que para 1961, según lo expuesto en el *Proyecto Principal de Educación*¹⁷, existió un incremento de las matriculas en las escuelas de nivel primario en Latinoamérica, correspondiente a la cifra de siete millones, constituyendo un resultado importante dentro de la cobertura escolar; sin embargo, allí es claro que dentro del proceso de alfabetización no se tuvo en cuenta la calidad, al plantear que la educación primaria en este continente era visiblemente inferior en comparación con los países europeos, razón que influyó en dar mayor importancia a solucionar la deserción y repitencia escolar.

¹⁵ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación [en línea] Bogotá (Colombia). Enero-Marzo, 1962, Boletín trimestral N° 13. p. 104. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133328so.pdf>>.

¹⁶ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de Educación [en línea]. Bogotá (Colombia). Julio-Septiembre, 1961, Boletín trimestral N° 11. p. 47. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190099so.pdf>>.

¹⁷ Ibid., p. 6, 9- 10, 61.

No obstante, ello llevó a que la UNESCO en 1962, expusiera en el *Proyecto Principal de Educación*¹⁸, que para alcanzar la expansión educativa, era necesario que todos los gobiernos latinoamericanos revisaran sus contenidos políticos, pedagógicos y metodológicos; haciendo referencia a la inversión que debía recibir la educación, identificando el factor de capacitación del personal docente y administrativo; al análisis de los currículos y su adaptabilidad al territorio, junto con las condiciones de vida de los estudiantes. De esta forma, se esperaba reformular todo el aspecto programático y administrativo de la educación y viabilizar procesos educativos más completos, eficaces y económicamente más rentables, sin generar gastos injustificados; hecho evidente cuando en ese mismo año en África, América Latina y Asia, en la 12ª reunión de París¹⁹, se adoptaron programas de desarrollo con un enfoque regional, teniendo por propósito “universalizar la educación”, intentado así, aumentar la tasa de matrícula y de retención, misión que se fijó cumplir en un plazo de diez a veinte años.

Así, bajo el manto de adopción de programas o proyectos regionales, se fue desarrollando en los países tercermundistas, una reestructuración de la forma de concebir y brindar la educación, transformando los sistemas estructurales y metodológicos que se contenían en la planeación, de la que dependía la mejora cualitativa y cuantitativa de la educación, la cual debía prever:

La edad, ciclos básicos, materias, programas y métodos de educación, estudio y evaluación de los resultados obtenidos en la organización y planeamiento de la enseñanza, mejoramiento de los planes de estudio, la dotación de inmuebles y materiales pedagógicos para las escuelas, formación de personal docente,

¹⁸ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 41.

¹⁹ UNESCO. Actas de la Conferencia General [en línea]. París (Francia). 12ª reunión, 1962, Resoluciones. Publicado en 1963. p. 21. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114582s.pdf>>.

construcciones escolares y facilitar el mejoramiento de los métodos y material de enseñanza, etc.²⁰

Con base en dichos requerimientos, se manifestó que el capital destinado a la educación era insuficiente para más de doce millones de niños en América Latina que no estaban inscritos en una escuela²¹, de allí que en el Boletín N° 13 del *Proyecto Principal de Educación*²², se clasificara la distribución de los fondos de la siguiente manera: el 50% en educación primaria, el 25% a educación secundaria y el 25% restante repartido entre educación superior y las necesidades administrativas. A pesar de esto, las limitaciones sociales seguían siendo constantes dentro del proceso educativo, lo que condujo a promover el enfoque social de la educación y aumentar el capital de inversión mediante la adhesión de instituciones paraestatales que contribuyeran a mejorar la calidad de la misma, especialmente en las zonas rurales. Al no existir hasta el momento un seguimiento al proceso de enseñanza y sus necesidades, se pretendía con la vinculación de estos sectores, identificar las necesidades de la población escolar, pues estas al ser de carácter regional, podrían brindar mayor auxilio como la construcción de escuelas, prestación de trabajo gratuito o la donación de materiales.²³

Ahora bien, la situación educativa, los consensos y políticas de confrontación adoptados por las naciones latinoamericanas, se evidenciaron en los boletines del Proyecto Principal de Educación, atestiguando que finalizada la década del sesenta, los cambios realizados en las plataformas educativas seguían siendo insuficientes para “aminorar las disparidades existentes entre las diversas zonas y sectores de la población”²⁴. Según lo reflejado en el censo publicado en el Boletín Trimestral No. 13 del *Proyecto Principal de Educación*, las tasas de analfabetismo

²⁰ Ibid., p. 11.

²¹ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 60-61.

²² Ibid., p. 85.

²³ Ibid., p. 85.

²⁴ Ibid., p. 90.

de 1950- 1970, eran desiguales en América Latina (TABLA 1), Siendo entonces que en 1970, naciones como Bolivia, Brasil, El Salvador, República Dominicana y Nicaragua, contaban con un índice de analfabetismo entre el 30% al 49.9%, y Guatemala y Haití tenían una tasa próxima al 50% o más, teniendo en cuenta que el propósito para esta fecha era haber erradicado el analfabetismo de toda la región.

Tabla 1. Tasas de analfabetismo 1950- 1970

GRUPOS- TASAS (por ciento)	1950	1960	1970
Menos del 15	Barbados Argentina	Barbados Argentina Uruguay Trinidad y Tobago Guyana	Barbados Uruguay Argentina Trinidad y Tobago Costa Rica Chile
15 a 29. 9	Chile Costa rica Cuba Guyana Jamaica Trinidad y Tobago	Costa Rica Chile Jamaica Panamá Paraguay Colombia Perú	Colombia Paraguay Panamá Venezuela México Ecuador Perú
30 a 49. 9	Panamá Paraguay Colombia México	Ecuador México Venezuela República	República Dominicana Brasil Bolivia Nicaragua

	Ecuador Venezuela	Dominicana Brasil	El Salvador
50 y más	Brasil República Dominicana El Salvador Nicaragua Honduras Bolivia Guatemala Haití	Nicaragua El salvador Honduras Guatemala	Guatemala Haití

25

1.1.2. Crecimiento demográfico, ¿determinante del subdesarrollo y el analfabetismo? Teniendo en cuenta que la idea de lograr la educación básica universalizada y sin discriminación existía a mitad del siglo XX, de ella se esperaban importantes efectos sociales, especialmente con la básica primaria, intentando entonces que esta fuera incluyente y garantizara una formación eficiente y gratuita²⁶; sin embargo, este objetivo no se cumplió al finalizar la década del ochenta, pues en 1972 sólo se había logrado cubrir al 70% de población en edad escolar²⁷, y según lo planteado en el estudio *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*²⁸, auspiciado por la CEPAL y la UNESCO, en el periodo transcurrido entre 1970 y 1980, la población que pertenecía al rango de edad escolar²⁹ aumentó solamente el 1.9%, resultados que respaldan lo señalado anteriormente, los cuales se sustentaron en el alto índice de

²⁵ Ibid., p. 35.

²⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Concepto de la educación básica en algunos países. Bogotá: ICOLPE, 1972. p. 19.

²⁷ Ibid., p. 34.

²⁸ RAMA, German W. (coord.). Desarrollo y educación en América latina y el caribe. Buenos Aires: UNESCO, 1987. p. 23.

²⁹ Se entiende por todos aquellos que su edad oscila entre los 5 y los 14 años de edad.

crecimiento demográfico, relación que lleva a observar, desde la concepción de los O.I., qué implicaciones tenía el aumento de la población escolar en el subdesarrollo de un Estado.

Es así como se observa que la década del ochenta inició enfrentándose al empeoramiento de la crisis educativa ya existente, al no satisfacer en la década anterior las necesidades educativas de 72 millones de posibles educandos, el sistema advirtió la necesidad de cambiar las exigencias educativas que iban en aumento. La tarea de educar ahora a 88 millones de personas que demandaban el servicio, llevó a identificar que la mayor parte de ellas se encontraban en las áreas rurales y contaban con una pésima calidad de la enseñanza a causa del olvido estatal, interviniendo directamente en la capacidad de producción de la población, o al menos así se planteó en los diferentes estudios de la UNESCO al referirse a la situación educativa en América Latina:

El crecimiento de la población, la concentración urbana y el desarrollo de las comunicaciones han generado una mayor y creciente exigencia de producción a las empresas; éstas buscan producir más mediante el incremento de la productividad y tratar de que sus trabajadores rindan más [...] el analfabetismo fue quedando definido como problema mayormente rural. Ahora también se quiere tecnificar el campo, y el sitio, los analfabetos tiende a desaparecer de la oferta de empleos del país³⁰.

Entonces, teniendo presente que en este siglo se dio un incremento desmesurado de la población, se consideró que este permitió el aumento de las demandas de materias primas, terminando por justificar la necesidad de tecnificación de la mano

³⁰ UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. En: Seminario regional sobre estrategias nacionales de alfabetización. México: CNTE, UNESCO, 1982. p. 75.

de obra, factor por el cual la educación se convirtió en un medio determinante para la subsistencia del individuo y que a su vez no pudo ser ajeno el sector rural.

Finalmente, al recurrir a los estudios publicados por la UNESCO, se encontró que para las décadas del sesenta al ochenta, no existió mayor incremento en el nivel de producción, al no estar la población preparada para enfrentarse a las nuevas tecnologías, modo bajo el cual se representó la relación estrecha entre la producción y la enseñanza, pues al haber mayor número de personas sin contar con habilidades técnicas, la economía de cada país, se veía incapacitada para implementar nuevos métodos y maquinarias de producción.

1.1.3. ¿Cómo se pensó el analfabetismo? Para organismos como la UNESCO, los altos índices demográficos truncaban el propósito de brindar una educación para el desarrollo, al considerarla como un servicio para el bien de todos, que ayudaba a superar el subdesarrollo. Esta noción influyó dentro de los gobiernos de América Latina, pues la búsqueda del progreso por parte de estos países, estuvo presente durante toda la segunda mitad del siglo XX, en donde se argumentó que a pesar de no tener condiciones de vida digna, la alfabetización era posible. A partir de este momento, la superación del analfabetismo ya no era entendida en términos de estrato social, sino como herramienta de supervivencia.

En el texto de *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*³¹, el analfabetismo se concibió como el nivel máximo de subdesarrollo, aquellos que poseían esta condición fueron considerados como ignorantes hasta de su propia situación, prefiriendo definirse dentro de categorías sociales como trabajador o miembros de una comunidad. Para los O.I., esto los convertía en personas incompetentes para defender sus derechos, ya que al no contar con competencias lecto-escritoras, no tenían forma de expresar sus inconformidades, acompañándose al tiempo de una actitud pesimista respecto a la condición del

³¹ Ibid., p. 66.

analfabetismo; además el documento agrega: “En esta situación, los analfabetos son desfavorecidos o dominados más que marginados”³².

Por consiguiente, se determinó que los analfabetas representaban la fuerza bruta y la sumisión del individuo³³; siendo tal el grado de aceptación que parece haber alcanzado tal discurso, que el analfabetismo latinoamericano no se identificó como un problema de la época hasta que se planteó dentro de la discusión internacional. De este modo, a partir de los años setenta, se adujo que “los factores que originan y mantienen el analfabetismo son, en conjunto, la manera como está organizada la sociedad, la escala de valores imperantes y la planificación económica en que esto se plasma”³⁴.

No obstante, aunque en la década del ochenta las tasas de escolarización fueron satisfactorias, la preocupación de la UNESCO continuó siendo la participación de las zonas rurales dentro del proceso educativo, al ser la población más pobre y con la más baja tasa de escolarización. Si bien, en la mayoría de países de América Latina la tasa educativa para 1987 se aproximó al 100%, la parte rural de estos contó con el 50% de niños campesinos sin la posibilidad de acceder a la educación³⁵; situación que se argumentó desde el mismo organismo, a razón de que en estos países no se dieron unas políticas radicales en educación, porque para la época existía una clase de confort al haber una cobertura parcial del servicio para la población³⁶. Este proceso condujo a que en los gobiernos latinoamericanos, se generara la idea de que “el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos”³⁷, promoviendo con ello, la restructuración de los sistemas y métodos políticos y educativos de la educación en el continente, y con lo cual se dio una nueva conceptualización de la población latinoamericana que

³² Ibid., p. 72.

³³ Ibid., p. 71.

³⁴ Ibid., p. 59.

³⁵ RAMA. Op. cit., p. 124.

³⁶ Ibid., p. 124.

³⁷ ESCOBAR. Op. cit., p. 20.

estuvo presente en los estudios y diagnósticos sobre educación, economía y sociedad de los pobladores.

1.2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

Ahora, la necesidad de educación en los países de América Latina fue una noción concebida por los países desarrollados y un postulado respaldado por los organismos internacionales, especialmente por la UNESCO, de este modo, y tras haber entendido los conceptos principales que fueron definidos como problemáticos para el contexto latinoamericano, surgió la necesidad de comprender la dinámica de la conformación de las reuniones llevadas a cabo y los organismos que intervinieron en la educación de esta región, aspectos que se desarrollan a continuación.

1.2.1. Participación de Organismos Internacionales en torno a la masificación de la educación en América Latina. En el siguiente apartado, se enunciarán las reuniones más trascendentales llevadas a cabo por los organismos internacionales y los Estados Latinoamericanos, que participaron en el planeamiento y mejora de la educación del continente, y que tuvieron como antecedente en la década del cuarenta, campañas de alfabetización realizadas en México, Chile, Perú, Ecuador, República Dominicana y Honduras³⁸; por parte de dichos organismos que trabajaron conjuntamente con los gobiernos de estos países, intentando movilizar la mayor cantidad posible de voluntarios para lograr avances en la educación, crear presupuestos nacionales y auxilios prestados por entidades públicas y privadas para su promoción, impulsando entonces reuniones de gran envergadura para dar inicio al proyecto educativo de las naciones en vía de desarrollo, los cuales se generaron, en parte, en la II Conferencia General en

³⁸ UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. Op. cit., p. 179.

México para 1947³⁹ y la III Conferencia General efectuada en Beirut en 1948⁴⁰; llevando a que en la década del cincuenta se iniciara la intervención de Organismos Internacionales en Latinoamérica, y en donde tuvo gran participación la UNESCO y la OEA.

1.2.1.1. La UNESCO y la educación: Teniendo presente la importancia que suscitaba la educación para el progreso económico de las naciones, en la década del cincuenta, se presentó el antecedente de la educación extraescolar para obreros, plan puesto en marcha por la UNESCO en 1951 y concretado en 1952 con la creación del Centro Internacional de Educación de Trabajadores, en La Brévière (Francia)⁴¹. Tal proyecto, fue un paso trascendental para el proceso educativo, al darse un cambio dentro de un sistema que hasta el momento era exclusivo para las clases más altas.

En cuanto al contexto latinoamericano, se evidencia el interés de parte de la UNESCO en éste territorio, dentro del texto de la VIII Conferencia General realizada en 1954 en Uruguay, ocasión en la que se precisó la reorientación de los proyectos principales⁴², además de haber asumido bajo su cargo la extensión, orientación y promoción de la educación en todo el continente. De ello, se constituyó en 1957, la conformación del Comité Consultivo Intergubernamental que fue propuesto por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO⁴³; según lo expuesto en el Boletín N°1 del *Proyecto Principal de Educación* de 1959⁴⁴, en donde se recomendó al Director General de la UNESCO guiar la conformación y desarrollo de programas y actividades de la educación latinoamericana, comité que estaba

³⁹ VALDERRAMA, Fernando. La UNESCO y la educación. [en línea]. p. 4. Documento electrónico disponible en: <<http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>>.

⁴⁰ Ibid., p. 5.

⁴¹ Ibid., p. 7.

⁴² UNESCO/ América Latina. Proyecto Principal de educación [en línea] La Habana (Cuba). Enero-Marzo, 1959, Boletín trimestral N° 1. p. 9. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190027so.pdf>>.

⁴³ Ibid., p.10.

⁴⁴ Ibid., p. 10.

integrado por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos de América, Haití, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela⁴⁵.

La primera reunión de este comité se llevó a cabo en La Habana (Cuba), en febrero de 1957, y para el año de 1958 en el periodo de abril-mayo se efectuó en Panamá⁴⁶, con el propósito fundamental de crear propuestas para el cumplimiento del Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina o también conocido como Proyecto Principal de Educación de la UNESCO, que se pretendió desarrollar en un plazo máximo de diez años, a partir del reconocimiento del alto índice de analfabetismo en América Latina y específicamente en las zonas rurales, en donde se determinó la necesidad de crear alianzas de cooperación entre los países desarrollados y las naciones pertenecientes a dicho territorio. Para ello se declaró: “Esta empresa, que ha comenzado en 1957, se apoya, para su mejor realización, en la cooperación internacional, no sólo de los países directamente afectados por el problema, sino por otros también, interesados en la propagación de la educación y la cultura en diversas zonas del mundo”⁴⁷.

Gracias a lo anterior, la discusión en torno a la educación llevó a que en 1958, con la última Conferencia General en París, se reafirmara la decisión de los Estados miembros de la UNESCO en torno al proyecto, y a que se destacaran los avances logrados en el tiempo de vigencia del mismo⁴⁸. Bajo el panorama trazado en el Proyecto Principal de Educación, y teniendo en cuenta que el plazo de su cumplimiento finalizaba en 1962, la década del sesenta inició su panorama de confrontación al analfabetismo reuniendo a los gobiernos latinoamericanos junto con los países europeos bajo el manto de éste organismo, para estudiar los programas que se estaban llevando a cabo y sus deficiencias.

⁴⁵ Ibid., p. 24.

⁴⁶ Ibid., p. 24-25, 30.

⁴⁷ Ibid., p. 30.

⁴⁸ Ibid., p. 10.

De este modo, tras examinar que las políticas, planes y propósitos trazados no estaban cumpliendo las expectativas, se inició un periodo de alianzas entre diferentes organismos que ayudaron no sólo a subsidiar económicamente la educación, sino que plantearon un panorama de beneplácito y de mejor porvenir para las naciones beneficiadas; esto se apreció, en las reuniones y los convenios que se estudiarán a continuación, en donde siguió estando presente la UNESCO⁴⁹.

1.2.1.2. La OEA y otros organismos interesados en la Educación de América

Latina: La adhesión de la OEA y la CEPAL a la causa de la UNESCO, se hizo notoria finalizando la década del cincuenta, cuando en 1958, en el Seminario de Planeamiento en Washington, y a su vez, en el desarrollo de un curso, sobre planeamiento de la educación, llevado a cabo en Bogotá a finales de 1959⁵⁰, se acordó la cooperación para la educación de América Latina; solicitando ayuda técnica a la UNESCO, a la Organización de los Estados Americanos y a otros organismos e instituciones que pudieran concederla, con el fin de asesorar a los países en el proceso y mejorar los planes y programas educativos⁵¹. También, la CEPAL propuso su ayuda el 11 de diciembre de 1959 en la sede de la UNESCO en París, expuesta en el informe de la reunión preparatoria de Rio de Janeiro⁵².

Sin embargo, hasta la década del sesenta fue que se vio una confluencia evidente de estos tres organismos en pro de la educación en el territorio, las diferentes

⁴⁹ La conformación de la UNESCO, inició cuando en 1942, diferentes países europeos en contra de Alemania y sus países aliados, se reunieron en Inglaterra en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME), con el fin de reconstruir los sistemas educativos cuando se acabara la guerra. Intención que fue creciendo y a la cual se unió Estados Unidos de América, llevando a organizar en Londres del 1º al 16 de noviembre de 1945, la Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural (ECO/CONF). En ella se reunieron los representantes 40 Estados, con el fin de restablecer la paz, firmando al finalizar la reunión la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la cual entró en funcionalidad desde 1946.

Estos datos fueron tomados a grandes rasgos de la página web de lo UNESCO, si se desea conocer más sobre su historia y propósitos, se puede consultar en:

< <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>>

⁵⁰ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 11. Op. cit. p. 5.

⁵¹ Ibid., p. 68.

⁵² Ibid., p. 80.

reuniones y conferencias contaron con representantes de estos tres organismos; esto se puede apreciar en 1961, cuando la OEA anunció su interés en contribuir en la organización de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, “esta iniciativa de la OEA fue acogida con beneplácito por las Secretarías de otros organismos y aprobada por la CEPAL en su noveno período de sesiones. Posteriormente, en el mes de mayo fue aprobada por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO”⁵³.

Para el mismo año, del 22 de mayo al 3 de junio en Santiago de Chile, sede de la CEPAL, se desarrolló una junta en donde se revisaron los planes y propuestas para enfrentar el analfabetismo en América Latina, acordándose la transformación y creación de nuevos programas⁵⁴; adhiriéndose al plan de mejora de la educación nuevos organismos, ya que a la reunión asistieron representantes de la UNESCO, la CEPAL, la OEA, la OIT, la FAO, el American Universities Field Staff y el Centro Latinoamericano de Demografía⁵⁵.

De igual forma, en 1961 se llevó a cabo una reunión celebrada en Punta del Este, a la que se invitó al Fondo Especial Interamericano de Desarrollo Social, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras fuentes de crédito, a financiar los planes escolares de los países en vía de desarrollo⁵⁶; la adhesión de estas entidades a los programas de mejoramiento educativo en los países latinoamericanos, tenía como propósito no sólo mejorar la calidad educativa, sino establecer una base fiable para salvaguardar sus sistemas económicos. La Carta de Punta del Este, firmada por los presidentes americanos, demostró las intenciones económicas y globalizantes que se tenían sobre la función de la

⁵³ Ibid., p. 83.

⁵⁴ Ibid., p. 83.

⁵⁵ Ibid., p. 83.

⁵⁶ UNESCO. Actas de la Conferencia General. Op. cit., p. 31.

educación, pues con ella se lograba la tecnificación de la mano de obra para aumentar el nivel de producción, garantizando la eliminación del analfabetismo⁵⁷.

En el mismo término, se llevó a cabo la XXIV Conferencia Internacional de Ginebra sobre Educación (Suiza), de gran importancia para definir los lineamientos a seguir en la educación rural primaria latinoamericana, como el caso de la Escuela Unitaria en Colombia; en ella se trató la temática de las escuelas unidocentes y la manera de afrontar las problemáticas rurales. Posteriormente, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), se sumó para brindar soluciones al problema educativo, explicando la necesidad de crear un centro que afrontara esta situación, por ello en 1962 se creó en París el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación⁵⁸

Sin embargo, para comprender mejor la dinámica de la intervención de los O.I, se hace necesario entrar a plantear la conceptualización que hicieron estos dentro de las problemáticas educativas junto con los planes de acción y sus intereses en promover la educación, tal y como se mostrará en el siguiente apartado.

1.2.2. Interés de los organismos internacionales en la implementación de la educación latinoamericana. Teniendo en cuenta las reuniones que se llevaron a cabo en la década del cincuenta al sesenta, es necesario entrar a estudiar la visión planteada por los organismos internacionales sobre educación en América Latina, contemplándose dentro de ello la relación de poder y el discurso manejado para obtenerlo, presente en el proceso de acompañamiento y apadrinamiento de los programas y proyectos impulsados en torno a la educación.

1.2.2.1. La educación para la equidad social. La perspectiva que se muestra al estudiar las conferencias de la UNESCO, en la segunda mitad de siglo XX,

⁵⁷ UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. Op. cit., p. 211.

⁵⁸ UNESCO. Actas de la Conferencia General. Op. cit., p 14.

demarca y caracteriza el territorio y la población latinoamericana, ante una serie de variables que impedían la universalización de la educación; panorama que se consideró se podía solventar, siguiendo los parámetros que ellos establecieran y que se desarrollan a continuación.

Al intervenir los organismos internacionales en el continente, fueron definiendo el concepto de analfabeta y las características influyentes en las deficiencias educativas de acuerdo con las nociones de Occidente⁵⁹, y aunque no es deber aquí precisar si era necesaria o no la educación como fue planteada, se advierte cómo estos organismos terminaron creando la idea de incapacidad dentro de la población, que no se sentía competente para afrontar el problema educativo. Esta actitud demeritoria hacia la cultura latinoamericana es la que estudia Arturo Escobar, explicando que para ejercer el poder plenamente hay que desarrollar nuevas necesidades y transformar las culturas de los sometidos, en términos más precisos “colonizar”. Escobar explica cómo bajo la noción de desarrollo se hizo sentir en los países subdesarrollados la necesidad de estar al alcance de nuevas tecnologías y medios de competencia, transformándose para ello las políticas públicas en todos los ámbitos.

La necesidad de igualdad social se convirtió en un parámetro para el desarrollo del ejercicio del poder entre O.I y la población latinoamericana, vista como subdesarrollada, este discurso consistió en cumplir el ideal de desarrollo mediante la alfabetización. Por ello, se encuentra de manera recurrente en las conferencias auspiciadas por Organismos como la UNESCO, que el tema fundamental para educar a la población del territorio consistía en limitar al máximo las diferencias entre la población; así había sido mencionado desde la Declaración Mundial de los Derechos Humanos⁶⁰, la cual enunció en su artículo 26 “la igualdad hacia todo

⁵⁹ el termino de nociones de occidente, se refiere a la incapacidad de educar para crear personas actas para la producción y los desafíos tecnológicos que traía implícita la industrialización.

⁶⁰ Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

individuo y por tanto el derecho igualitario y obligatorio para acceder a la educación primaria”. De allí, la necesidad de tener un pueblo educado pasó ha convertirse en un medio de equidad social, a través de un proyecto incluyente de educación para toda la población, en el cual todos tenía las mismas posibilidades de surgir. La escuela se vio entonces como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia y el analfabetismo y, en general, del “atraso social”; esta concepción se heredó de la segunda posguerra, cuando se consideró que “la paz reside en que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de seguridad económica y social”⁶¹.

Así, mediante la institucionalización de fenómenos como el analfabetismo y la incidencia de éste en la adquisición de igualdad social, se posibilitó enfocar la solución de las necesidades en la formación de un sistema de vigilancia y control para la eficacia de la educación amparado en las mejoras sociales permitidas por ésta. Entonces, el sistema escolar Latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX, se desarrolló como un facilitador del progreso social, pues según el estudio realizado por la CEPAL en 1987, aquellos que contaran con un menor nivel escolar eran los que tenían menor probabilidad de salir de los círculos de miseria, pues “sus opciones en el mercado laboral urbano se limitan a las actividades que constituyen el sector informal (empleo doméstico, servicios personales, comercio ambulante, trabajos no calificados y no protegidos por la seguridad social)”⁶².

Esta noción de educación popular tomó un papel importante dentro de la construcción de igualdad social, posibilitando un mayor acceso a la educación, que permitía la apropiación y reconocimiento de derechos y deberes ciudadanos, de modo que la población adquiriría mayor responsabilidad dentro del desarrollo económico de la nación, teniendo entonces la posibilidad del progreso en sus manos, o al menos así se creyó. De manera que “los conceptos de educación

⁶¹ MARTÍNEZ BOOM. Op. cit., 73.

⁶² RAMA. Op. cit., p. 69.

popular y educación común se convirtieron, de esta forma, en las categorías más representativas de la propuesta política que acompañó el proceso de crecimiento global en este periodo⁶³”.

En consecuencia, la educación popular permitió que las personas pertenecientes a la clase media y baja, junto con los O.I, vieran en la educación la oportunidad de ascender en la escala social, considerándose entonces como “una vía apta y posible para legitimar sus aspiraciones de movilidad social y de participación política⁶⁴”. Con este lema, principalmente la UNESCO, determinó su influencia, legitimándose para “controlar e intervenir a los países subdesarrollados por medio de programas de cooperación internacional”⁶⁵, y asegurando su progreso económico, factor que se desarrollará a continuación.

1.2.3. Relación entre desarrollo y educación. Como ya se ha señalado, el discurso educativo manejado por los O.I. sobre el analfabetismo latinoamericano y sus necesidades fue construyendo en estos países una autodefinición de subdesarrollo, que estableció las relaciones de poder. Por ello, se señalaran los propósitos fundamentales para educar a los latinoamericanos en las décadas comprendidas del sesenta al ochenta, nociones básicas de codependencia entre educación y desarrollo, que plantearon una estrecha relación entre ambas.

Así, la primera evidencia que se encontró de acuerdo con el periodo estudiado sobre la correlación entre desarrollo y educación corresponde a 1959 con el *Proyecto Principal de Educación*, en el que se referencia que antes de éste periodo, su mejoramiento no era una prioridad al no establecerse una relación directa entre estas⁶⁶. La necesidad de educar para este momento desempeñó el papel de movilizador económico, en donde las personas debían ser aptas para la

⁶³ Ibid., p. 152.

⁶⁴ Ibid., p. 153.

⁶⁵ MARTÍNEZ BOOM. Op. cit., 73.

⁶⁶ UNESCO-América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 1. Op. cit. p. 4.

globalización implicando la tecnificación de la mano de obra; por ello, una persona analfabeta representaba obstáculos, pues al no saber leer y escribir minimizaba su capacidad de producción y representaba un limitante a la modernización. Éste propósito estuvo presente desde 1962, en donde la UNESCO manifestó que la educación mal proporcionada truncaba el desarrollo, pues sí se educaba a una cantidad colosal de población con los mismos dotes, surgía lo que ellos denominaron como “desempleado instruido”⁶⁷, a lo cual se sumaría la pérdida de la inversión hecha en educación. Entonces, la educación para la UNESCO significó un bien de consumo que representaba un medio de elevar la producción e hincar las bases económicas⁶⁸.

Éste triunfo del desarrollo residió en la capacidad de los gobiernos para crear condiciones de adaptación no sólo dentro de las políticas públicas sino de la cooperación económica externa, para lo cual fue importante el factor de la planeación. Con ella, se organizó el aparato gubernamental y se pretendió lograr “la adaptabilidad a cambios económicos y la participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo”⁶⁹.

Para explicar la educación, las oficinas internacionales la concibieron como una diversidad de bienes que varían según los usuarios, propósitos y eficacia con que se realizan sus finalidades⁷⁰. De esta manera, en 1962 a nivel internacional no sólo se habló de los beneficios que lograría la educación si no de la necesidad específica de brindar educación primaria de calidad, esperando que los ciudadanos se encontraran con los instrumentos esenciales para enfrentarse al desafío globalizante. En el *Proyecto Principal de Educación* de este año, se mencionó sobre la educación primaria: “El alto valor económico de una educación

⁶⁷ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 40.

⁶⁸ Ibid., p. 40.

⁶⁹ Ibid., p. 40.

⁷⁰ Ibid., p. 40.

primaria eficaz para todos los niños es evidente. Ella proporciona al individuo las herramientas mínimas para participar en la economía moderna como productor y consumidor y para recibir la formación profesional, ya sea en la escuela o en el trabajo⁷¹”.

A su vez, la educación para el desarrollo no sólo significó proporcionar la competencia técnica necesaria para el desempeño de nuevas ocupaciones, sino también alentar nuevas formas de competencias sociales y políticas, nuevos tipos de obligaciones y compromisos, así como nuevas motivaciones para el trabajo productivo y autodisciplinado para el ejercicio responsable de la ciudadanía.⁷² Por ello, el planeamiento educativo se convirtió en uno de los ejes fundamentales de transformación en los gobiernos de la época, pues además de disminuir el costo de inversión económica en la educación, al estar todo organizado y presupuestado, estimulaba el mercado interno, representando entonces “uno de los medios más eficaces para aminorar las tensiones que inevitablemente provocan los cambios de estructura y el rápido desarrollo económico⁷³”.

El planeamiento educativo representó para la UNESCO “el medio más eficaz para prevenir la escasez de mano de obra calificada en los sectores estratégicos⁷⁴”; por ello, en los planes de desarrollo se pidió incluir las zonas rurales y coordinar detalladamente cada plan educativo y su campo de acción. A su vez, con la planeación se pretendió abarcar la reestructuración de los departamentos gubernamentales, lo que ayudaría a elevar la eficiencia del capital invertido, acrecentando la capacidad productiva y haciendo posible el firme desarrollo ulterior con una distribución más equitativa del ingreso nacional⁷⁵.

⁷¹ Ibid., p. 41.

⁷² Ibid., p. 55.

⁷³ Ibid., p. 96.

⁷⁴ Ibid., p. 95.

⁷⁵ Ibid., p. 37.

Por otra parte, la idea de progreso y educación se retomó en 1969 con la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo⁷⁶, expresando que estos dos componentes debían contribuir a mejorar el nivel de vida. La forma para llevarlo a cabo era la eliminación de la pobreza y el analfabetismo, lo que permitió plantear durante 1970 la idea de “eliminar las disparidades existentes en el mundo y asegurar la prosperidad de todos”⁷⁷ mediante la educación; aun así, en 1972 se continuó buscando el mismo propósito, enfatizando que la educación realmente valiosa era aquella que ponía al hombre en la capacidad de “mover la máquina (la técnica) y de dominar la máquina (humanismo)”⁷⁸.

De este modo el discurso educativo para el desarrollo fue un mecanismo de poder de los O.I sobre los países latinoamericanos, así en 1980, con el reconocimiento de la premisa “la educación como factor determinante para el aprovechamiento de los recursos humanos proporciona una amplia base para el desarrollo”⁷⁹, se manifestó en la *Estrategia Internacional del Desarrollo para el Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, la necesidad de eliminar el analfabetismo. Análogamente, el proceso educativo redefinió los conceptos y propósitos de la educación, convirtiéndose desde este momento en un medio para la práctica económica y política⁸⁰, definiendo así, la nueva visión y políticas educativas brindadas para los gobiernos latinoamericanos en pro del desarrollo igualitario de la población que intentó constantemente incluir las áreas rurales.

⁷⁶ ONU. Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social [en línea]. (28, octubre, 1969). Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la Tercera Comisión. P. 59. Documento electrónico disponible en: <http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion_Progreso_1969.pdf>.

⁷⁷ ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. (24, octubre, 1970). Asamblea General Vigésimo quinto período de sesiones. Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la segunda comisión. (Número de la resolución) 2626 (XXV). 1883ª sesión plenaria. p. 44.

⁷⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit., p. 17.

⁷⁹ ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el tercer decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. Asamblea General Trigésimo quinto período de sesiones. Resolución 35/36. 83ª sesión plenaria. 5 de diciembre de 1980. p. 117.

⁸⁰ UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. Op. cit., p. 16.

En 1982, en el documento *América Latina y el Proyecto Principal de Educación*⁸¹, se expuso la necesidad de incluir la perspectiva social y cultural en la educación con el fin reducir brechas sociales, el propósito de este proyecto fue eliminar el analfabetismo para el año 2000 y lograr que la educación se convirtiera, no sólo en un proceso de desarrollo económico de carácter nacional, sino en un logro personal. De éste modo, en el proyecto se identificó como factores que relacionan la educación con el desarrollo:

- La alfabetización como un bien en si mismo... es el primer escalón en la posesión de una cultura básica.
- El alfabetismo es una variable independiente del cambio y del desarrollo... la ignorancia es la principal causa de la resistencia al cambio.
- El alfabetismo es una variable interviniente en los procesos de desarrollo⁸².

Por primera vez, se dejó clara la relación que encontró la UNESCO entre desarrollo y educación, y su interés por “propiciar mejorías no sólo en el ámbito productivo del individuo sino también en su participación sociopolítica”⁸³. Sumado a ello, la relación entre analfabetismo y pobreza fue ampliamente relacionada, al plantearse que sí la gente no tiene los conocimientos suficientes para incrementar sus recursos, estos no iban a ser aprovechados de la mejor manera, pues en los casos estudiados “coinciden educación alta con óptima utilización de los recursos propios y apropiación o aprovechamiento de los recursos ajenos”⁸⁴.

⁸¹ ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el tercer decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. 1980. Op. cit., p. 117.

⁸² UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. Op. cit., p. 13.

⁸³ Ibid., p. 61.

⁸⁴ Ibid., p. 61.

De éste modo, el sistema escolar Latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX, se desarrolló como un facilitador hacia el progreso social, pues según el estudio realizado por la CEPAL en 1987 titulado, *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, la posibilidad de salir de los círculos de miseria se daba a través de la educación; comprendiendo que la globalización requirió en esta época nuevos procesos de producción, los analfabetas se convirtieron en el obstáculo principal a superar, por tanto, la educación fue la herramienta pensada para lograr la modernización social. Esta se transformó en uno de los símbolos más importantes de los inicios de la globalización en el continente, puesto que recalzó la presencia de los gobiernos dentro de sus territorios, al incentivar también la ampliación y construcción de caminos, redes eléctricas, alcantarillado, agua potable y saneamiento⁸⁵, logrando la tecnificación y modernización del sector rural.

La educación para los organismos internacionales a mitad del siglo XX generaba desarrollo porque significaba un aumento en la producción de la mano de obra, implicando el alza salarial al acceder a empleos de mayor desempeño “intelectual”⁸⁶. Esta dinámica, se planteó sobre la visión de que en los países subdesarrollados el problema del desempleo se hallaba en los niveles de productividad⁸⁷, propiciando en los años sesenta y ochenta, el marcado interés por impulsar la educación, siendo necesario reestructurar las políticas educativas vigentes en cada país que pretendía mejorar su sistema económico, la planeación de políticas educativas, la capacitación docente, la inversión y el apoyo de capital extranjero; como medidas y consejos dados durante las reuniones llevadas a cabo en esta época para optimizar la educación latinoamericana, tema a tratar a continuación.

⁸⁵ RAMA. Op. cit., p. Ibid., p. 31.

⁸⁶ Ibid., p. 81.

⁸⁷ Ibid., p. 83.

1.3. ORIENTACIONES INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN

A continuación el estudio se enfoca en las políticas y/o consejos que se brindaron a nivel internacional en el periodo de 1960- 1989, tomando como referente las reuniones y congresos que se han venido desarrollando, observando las características expuestas para el mejoramiento de la educación, prioritariamente en el sector rural y así determinar los consensos que se aplicaron en Colombia.

1.3.1. Propuestas generales al mejoramiento de la educación. Como ya se ha observado, la situación educativa en América Latina entrada la década del sesenta, representó gran interés para los países del primer mundo, por ser una herramienta para el progreso y el mantenimiento del status quo. Así, la alfabetización mundial representó un medio eficaz para la intervención en las formas de pensar y actuar a nivel político, si bien existió un mal aprovechamiento y hasta incompetencia por parte de los gobiernos de América Latina para enfrentar la situación educativa, también se observó, mediante los consejos que brindaron a estas naciones, una nueva forma de “colonización” tal como lo planteó Arturo Escobar.

Una de las piezas fundamentales de este tipo de políticas educativas fue el *Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina*, el cual marcó el principio de la transformación de la educación, al estudiar las necesidades de los países de la región⁸⁸, proponiendo como objetivos principales para el mejoramiento de la calidad educativa, temas como **planes, programas, supervisión, curriculum, planeamiento, organización, administración escolar, formación y perfeccionamiento del magisterio**, así como su **supervisión**. En el proyecto se expuso que la entidad responsable de ejecutar estas medidas era el Centro Regional para el Hemisferio Occidental, con

⁸⁸ UNESCO. Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. París. Septiembre, 1967. Boletín semestral. Septiembre, 1967. p. 3.

sede en La Habana, a cargo de Directores Adjuntos y del Coordinador jefe del Proyecto Principal, a su vez, asistido por un especialista en educación y otro en estadísticas escolares⁸⁹.

De esta manera, se conformó la asistencia técnica por parte de la UNESCO en campos como la **especialización de maestros, planeamiento educativo y asesorías en educación primaria**⁹⁰; así, se pretendió tomar la educación de manera objetiva y se esperó eliminar las discriminaciones existentes, ya fueran en el método de enseñanza a nivel cultural. Para ello, consideraron necesario determinar el nivel de absentismo escolar en todas las zonas, crear tasas de atraso, mirar la capacidad de edificios escolares por estudiante, medir la falta de personal docente y analizar la capacidad y disposición económica de la población para la implementación y extensión de la educación primaria; por tal razón, en el proyecto se insistió en que los países midieran la capacidad económica y de financiación para ponerlo en marcha. Como experiencia piloto, se adelantó en la ciudad de México, con la intervención del Secretario de Instrucción Pública y antiguo Director General de la UNESCO, Dr. Jaime Torres Bodet, la operación de popularización de la educación primaria, mediante la edificación de 1.393 aulas para aproximadamente 40.000 niños, invirtiéndose cerca de 24 millones de pesos.⁹¹

Uno de los consejos que se estimó conveniente para el aumento de la inversión del proyecto, fue el de realizar un estudio de las probabilidades de financiamiento que se podían conseguir mediante “la cooperación de las instituciones de educación privada a la obra de extensión de la educación gratuita y obligatoria”⁹² y el financiamiento de proyectos de infraestructura y dotación de materiales educativos, por parte de organismos intergubernamentales y paraestatales. Con

⁸⁹ UNESCO-América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 1. Op. cit. p. 10.

⁹⁰ Ibid., p. 16.

⁹¹ Ibid., p. 46.

⁹² Ibid., p. 24.

ello, se pretendió que la educación se adecuara a las necesidades del estudiante, cubriendo así el plano social, cultural y económico, que muchas veces terminó por causar la deserción escolar. A su vez, se pidió rectificar la labor que se estaba ejerciendo en la docencia, pues la falta de capacitación docente era un tema evidente y los obstáculos que se presentaban en la retención escolar se debían en parte a la falta de comprensión y desconocimiento teórico y del contexto en el que se realizaba la práctica educativa⁹³.

Para 1961, en la reunión de Ministros de Educación de América Latina se propuso la tarea de revisar los planes y programas de estudio de educación primaria, vislumbrándolos como herramientas que debían proporcionar una educación más completa en los ciudadanos; pues ya se reconocía por parte de todos los Estados de América Latina la educación gratuita y el pleno derecho de todos los ciudadanos a ella⁹⁴. Al momento de su elaboración se tuvieron en cuenta los aspectos: **sociales, culturales, pedagógicos y económicos** de la comunidad donde se iba a aplicar. Una medida concreta, fue la propuesta de la creación de las Asociaciones de Padres de Familia, para que cooperaran con el seguimiento de los programas desarrollados por el docente⁹⁵; además, se pedía que el Ministerio o Departamento que estaba a cargo de la construcción de los planes y programas realizaran el seguimiento de ellos, pues sólo así, se podrían llevar a cabalidad y cumplir los objetivos propuestos.

Ahora bien, para llevar a cabo las orientaciones realizadas, la UNESCO pidió en ese año que se reunieran las entidades gubernamentales de América Latina encargadas de este tema con países europeos para reformular: “los planes educativos y hacer un estudio comparativo de los instrumentos legales, técnicas de enseñanza, material educativo, problemas de formación de maestros,

⁹³ Ibid., p. 38.

⁹⁴ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 11. Op. cit. p. 45-47.

⁹⁵ Ibid., p. 53-57.

supervisión escolar y de financiamiento y administración de la educación⁹⁶”; hecho que no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que en este mismo proyecto la UNESCO ya había planteado la colaboración de expertos en el tema para brindar mayor viabilidad y funcionalidad.

Al solicitar dichas asesorías a la UNESCO, OEA y a otros organismos e instituciones que estuvieran en capacidad de contribuir con el desarrollo y la mejora de la educación⁹⁷, se buscó llevar a cabo diferentes tipos de capacitaciones a educadores, directores de escuela, secretarios de educación, inspectores y supervisores de educación y, en general, a toda la comunidad educativa. Durante la realización del Proyecto, se tuvo en cuenta que un gran porcentaje de países latinoamericanos no elaboraban eficientemente los programas, por el mal manejo de fondos, la poca capacitación del personal perteneciente a la esfera pedagógica, y por razones que podrían atribuirse a la negligencia. Hasta ese momento, el Ministerio o Departamento que construía los planes, consideraba concluida su función al elaborarlos, aunque cabe aclarar que estos sólo se habían ejecutado en los países que contaban con departamentos técnicos especializados en su cumplimiento⁹⁸.

Durante este mismo año, se llevó a cabo el Segundo Congreso de Concejos Municipales de Educación, desarrollado en la Habana (Cuba), en el que se estudió cómo ejecutar las campañas educativas⁹⁹, el Plan Piloto para la Erradicación del Analfabetismo¹⁰⁰ y la labor educativa de la Misión Andina desarrollada en Ecuador (que intentó mejorar la calidad de la educación primaria e integrar la población indígena a la educación y sentir nacional)¹⁰¹. Además, en la XXIV Conferencia

⁹⁶ Ibid., p. 57.

⁹⁷ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 11. Op. cit. p. 68.

⁹⁸ Ibid., p. 57.

⁹⁹ Ibid., p. 86.

¹⁰⁰ Ibid., p. 86.

¹⁰¹ Ibid., p. 87.

Internacional de Instrucción Pública, en Ginebra (Suiza), se promovió el cambio a la estructura del Ministerio de Educación de Panamá, en el cual se incluyó el departamento de Planeamiento¹⁰², entre otros. Por su parte, el Consejo Económico y Social Interamericano introdujo nuevas perspectivas dentro de las metodologías y procesos educativos en el sector rural.

Por su parte, en la reunión extraordinaria a nivel ministerial efectuada en Punta del Este en 1961, se recomendó:

Que, a fin de completar los recursos internos disponibles para poner en práctica los planes integrales de educación, el Fondo Especial Interamericano de Desarrollo Social, el Banco Interamericano de Desarrollo y otras fuentes de crédito proporcionen préstamos para bien concebidos proyectos nacionales y regionales de desarrollo educativo, particularmente para edificios y equipos escolares¹⁰³.

Durante 1962, se desarrollaron otras reuniones como la de Ministros de Educación de África, París y Asia, y la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina (Santiago de Chile), en las cuales se planteó la necesidad de un planeamiento de la educación a largo plazo como medio esencial para promover el desarrollo social y económico¹⁰⁴. Así mismo, se insistió en el Acta de la Conferencia General, que todos los Estados miembros, además de asegurar la educación primaria gratuita, garantizaran el ingreso de la población a la básica secundaria, revisando para ello los planes y programas, los cuales debían ser adaptados a las necesidades de la población¹⁰⁵. Para llevar a término estos propósitos, se facultó a los organismos internacionales a prestar servicios de

¹⁰² Ibid., p. 88.

¹⁰³ UNESCO. Actas de la Conferencia General. Op. cit., p.31.

¹⁰⁴ Ibid., p. 14.

¹⁰⁵ Ibid., p. 18- 19.

capacitación, inspección y mejoramiento a la Educación¹⁰⁶; ejemplo de ello fue la promoción que prestó la UNESCO en alfabetización rural mediante la enseñanza por radio,¹⁰⁷ por ser el medio más práctico para acceder a sus pobladores.

Ahora, reconociendo que la transformación de la educación debía realizarse desde sus bases, la inversión económica y la capacitación, fueron los temas más destacados dentro de los consejos brindados para mejorar la educación latinoamericana; con la construcción de un plan integral de desarrollo en donde se identificaran las variantes sociales y culturales de todas las poblaciones, no sólo se reconocería las problemáticas a las que se enfrentaba la población, sino que ayudaría a crear un contexto comparativo entre los diferentes países y facilitaría la asistencia técnica y financiera internacional.¹⁰⁸

En 1965 y 1966, se realizaron dos seminarios denominados La Situación Educativa en América Latina y Problemas socioeconómicos de América Latina¹⁰⁹, los cuales se enfocaron en realizar un diagnóstico del contexto educativo y social de estos países, que en conjunto con la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social (1969), reafirmaron la necesidad de la reivindicación del individuo dentro de los programas educativos¹¹⁰. Esta idea, también se trabajó en la Asamblea General de la Estrategia Internacional del Desarrollo para el segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, celebrada el 24 de octubre de 1970, en donde se propuso un sistema educativo gratuito a toda la población en edad escolar que variaba de acuerdo con las consideraciones de cada nación, tomando como estrategia la contribución entre países para la reducción de pago

¹⁰⁶ Ibid., p. 19.

¹⁰⁷ Ibid., p. 20.

¹⁰⁸ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p.86.

¹⁰⁹ UNESCO. Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. Op. cit., p.5.

¹¹⁰ ONU. Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social. Op. cit. p. 57- 58.

de impuestos como el de aduana, para que la inversión y los costos educativos se disminuyeran:

Los países desarrollados otorgarán prioridad por medio de medidas internacionales conjuntas o de medidas unilaterales, a la reducción o eliminación de los derechos de aduana y demás barreras a las importaciones de productos primarios, incluso aquellos elaborados o semielaborados, de interés para las exportaciones de los países en desarrollo con miras a asegurar a los países mejores condiciones de acceso a los mercados mundiales y una expansión del mercado para productos respecto de los cuales son ya competitivos o pueden llegar a serlo¹¹¹.

Allí también se aclaró que la ayuda prestada por estas naciones debía brindarse con el propósito de suscitar el desarrollo y no de ejercer soberanía sobre los beneficiarios; entonces, se requirió que los países desarrollados aportaran desde 1972 “transferencias de recursos financieros por un importe mínimo neto equivalente al 1% de su producto nacional bruto a precios de mercado en términos de desembolsos reales”¹¹². De esta manera, se ayudaría a eludir las crisis económicas y mantener el propósito alfabetizador; los países desarrollados adoptaron una dinámica paternalista, en donde mediante la adaptación y asimilación de nuevos tratados se encargaron de brindar auxilio económico e intelectual a la educación en Latinoamérica¹¹³. El desarrollo rural fue uno de los objetivos a lograr, por tratarse de regiones con mayor desigualdad por su aislamiento y olvido, que a su vez, conservaban el mayor número poblacional, siendo retomado en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social

¹¹¹ ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. Op. cit., p. 46.

¹¹² Ibid., p. 47.

¹¹³ Ibid., p. 51.

de 1972, en la que se formuló la responsabilidad de los países del primer mundo de promover el desarrollo.

Por último, en 1980, durante la exposición de la Estrategia Internacional del Desarrollo para el Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se planteó que el financiamiento de la educación, en su mayoría, debía ser asumido por los países en desarrollo, a lo que se propuso como plan de acción: “concentrar las corrientes financieras internacionales, en particular las corrientes públicas, y adaptarse su volumen, composición calidad, forma y distribución a las necesidades de los países en desarrollo”¹¹⁴.

Al terminar esta década, se llegó a la conclusión de que la mayoría de proyectos no se cumplieron por la falta de adaptación al medio; así, se señaló en 1986 que para la realización de los planes y programas educativos que se pretendieran llevar a cabo, era necesario que estos se enfocaran en “la preservación del patrimonio, las continuidades históricas y el estímulo de la innovación en todas las esferas”¹¹⁵. Permitiendo a su vez, reformular el papel que estaba desempeñando la educación dentro de la familia, la cultura, la democracia y la economía¹¹⁶, siendo necesario cambiar el papel que desempeña el Estado dentro de las políticas educativas, tema que se abordará a continuación.

1.3.2. El papel del Estado en la educación Latinoamericana. Fueron diversas las directrices brindadas por la UNESCO y las conferencias internacionales de educación en torno al mejoramiento de esta en el continente, en donde se formuló que el Estado debía reestructurar los programas educativos y sus políticas para que se lograra una verdadera puesta en marcha de la alfabetización, y de las cuales se

¹¹⁴ ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el tercer decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. Op. cit. P. 120.

¹¹⁵ UNESCO. Decenio mundial para el desarrollo cultural. 100ª sesión plenaria. (8, diciembre, 1986). 1990. Francia. p. 19.

¹¹⁶ Ibid., p. 25.

hablará aquí para poder comprender los parámetros sobre los que se pensó la educación rural en Colombia.

En primera instancia, en el *Proyecto Principal de Educación* de 1959 se planteó como su objetivo fundamental, la universalización de la educación primaria¹¹⁷, que conllevó a que en 1961, el propósito de brindar educación primaria gratuita, se demarcara en el mismo proyecto, sobre la necesidad de que los gobiernos latinoamericanos dieran mayor prioridad a la planeación educativa para lograr una mayor distribución y equidad en la educación dentro de las diferentes regiones; pues ella, permitía más organización dentro de las políticas educativas y en las inversiones. En este momento se empezó a sentenciar que para viabilizar la educación latinoamericana era necesario que cada gobierno asumiera y llevara a cabo la responsabilidad del cumplimiento de los compromisos adquiridos en cada reunión; en estas se concluyó que para su extensión, debía contarse con un proceso de organización de las políticas y el presupuesto¹¹⁸.

La figura de los planes de desarrollo tomó mayor relevancia en la reunión llevada a cabo en Punta del Este en 1961, pues más allá de trazar un plan a futuro de lo que se pretendía desarrollar en cada gobierno, establecía compromisos de solución a las deficiencias y los parámetros por los cuales se debían regir las políticas nacionales y la planeación como principal directriz. Allí, se promovió la cooperación internacional en los siguientes términos: “Con la cooperación técnica y financiera exterior, se pueda lograr cuanto antes un incremento del ingreso que permita elevar la formación de capital, que acreciente la capacidad productiva y que haga posible el firme desarrollo ulterior con una distribución más equitativa del ingreso nacional”¹¹⁹; determinando que la entidad a cargo de las políticas

¹¹⁷ Esta interpretación se toma del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO-América Latina, boletines trimestrales no. 1, p. 22-23; no. 11, p. 53-54.

¹¹⁸ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 86.

¹¹⁹ Ibid., p. 37.

educativas en estos Estados era el Ministerio o la Secretaria de Educación, exceptuando a Argentina y Uruguay en donde los Consejos Nacionales de Educación asumían funciones amplias en la administración educativa¹²⁰.

Dentro del nuevo papel que debieron desempeñar las instituciones gubernamentales (la búsqueda de cohesión entre la comunidad, las entidades privadas y/o públicas y el gobierno), se tenía como propósito demostrar que la educación no sólo le competía al Estado; este hecho se evidenció con la puesta en marcha de los Planes de Desarrollo, en el artículo 8 de la Declaración sobre el Progreso y el desarrollo en lo Social, se reconoció el compromiso adquirido de todos los Estados miembros con la educación, el progreso social y el bienestar de su población; ya que la planeación debía incluir a toda la sociedad sin distinción, geográfica, cultural o religiosa; frente a ello se especificó:

Cada gobierno tiene el papel primordial y la responsabilidad final de asegurar el progreso social y el bienestar de su población, planificar medidas de desarrollo social como parte de los planes generales de desarrollo, de estimular, coordinar o integrar todos los esfuerzos nacionales hacia ese fin, e introducir los cambios necesarios en la estructura social¹²¹.

Se determinó entonces, que cada nación se debía adjudicar la responsabilidad del desarrollo, encargándose de la organización de sus políticas públicas y la inversión financiera mediante la planificación; por ello se recalcó en la Estrategia Internacional del Desarrollo (1883ª sesión plenaria del 24 de octubre de 1970), que los países latinoamericanos debían contribuir al cumplimiento de este fin, adoptando dentro de sus políticas la eliminación de obstáculos institucionales y la

¹²⁰ Ibid., p. 78.

¹²¹ ONU. Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social. Op. cit. p. 58.

inversión de entidades privadas en el sector público¹²². Se determinó entonces que a cada Estado latinoamericano le correspondía instituir un aparato de inspección que verificara que los objetivos trazados se cumplieran con el proceso adecuado y a su vez, buscar auxilios internacionales para asesorías técnicas en pro del perfeccionamiento de las políticas ejecutadas en torno al desarrollo.¹²³ Ello se dio en Colombia en 1972, cuando el Instituto Colombiano de Pedagogía junto con el Ministerio de Educación Nacional, sostuvieron en su estudio sobre el *Concepto de la Educación Básica en algunos Países*, que las naciones latinoamericanas necesitaban detectar las causas de deserción escolar e incluir dentro de sus políticas educativas algunas soluciones¹²⁴.

Por otra parte se expresó, en el *Proyecto Principal, Boletín No. 13*, la propuesta de disminuir los costos de inversión en la educación y ampliar la cobertura escolar mediante un sistema de enseñanza en donde el estudiante asumiera su educación autónomamente, proceso que reduciría la necesidad de personal docente y facilitaría el establecimiento de “Concentraciones Escolares”¹²⁵, disminuyendo los costos de la educación, lo cual se haría posible vinculando organizaciones territoriales¹²⁶.

Finalmente, el periodo estudiado culmina con la Declaración sobre el derecho al desarrollo en su 97ª sesión plenaria del 4 de diciembre de 1986, en donde se recordó el derecho y la necesidad de los Estados de implementar políticas que proporcionaran desarrollo a todos los ciudadanos, declarando: “Los Estados tienen el deber primordial de crear condiciones nacionales e internacionales favorables

¹²² ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. Op. cit., p. 47.

¹²³ Ibid., p. 53.

¹²⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit., p. 37.

¹²⁵ Ibid., p. 37.

¹²⁶ UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. Op. cit., p. 97.

para la realización del derecho al desarrollo¹²⁷”. Posteriormente en 1987, en la declaración de la UNESCO titulada El Desarrollo y la Educación en América Latina y el Caribe, se insistió en el protagonismo del Estado como el principal agente de desarrollo y, por supuesto de la educación¹²⁸.

1.3.2.1. La planeación educativa en América Latina: La necesidad educativa creciente en América Latina durante el periodo estudiado requirió de una transformación estructural a su sistema tanto político como metodológico para alcanzar los propósitos desarrollistas¹²⁹. Esta reestructuración que se ejecutó en los sistemas educativos de estos territorios dio un vuelco en la forma de asumir y desarrollar la sociedad, dentro del proceso transformador o de adaptación de la educación al modelo pedagógico de la época, la planeación educativa se estableció como su base, pues el contenido y significación que tuvo ésta, permitió comprender la forma en que se desarrolló como institución adscrita a los gobiernos del territorio y los objetivos que alcanzó dentro del periodo estudiado.

El antecedente que puso de manifiesto el planeamiento educativo en Latinoamérica, se hizo evidente en el Plan de Acción para el Mejoramiento de los Planes y Programas de Educación Primaria en América Latina en Huampaní, Perú, realizado del 9 al 22 de mayo de 1956, pretendiendo acelerar el proceso de planeamiento y evaluación de los programas de educación primaria, y presentando como necesidad que los Ministerios de Educación de los gobiernos en vía de desarrollo crearan una oficina de Planeamiento Educativo para la revisión, aplicación y creación de Escuelas Experimentales, junto con la evaluación y orientación de los planes y programas pedagógicos¹³⁰.

¹²⁷ ONU. Declaración sobre el derecho al desarrollo. 97ª sesión plenaria. (4, diciembre, 1986). Asamblea General cuadragésimo primer periodo de sesiones. Resolución 41/128. p. 197.

¹²⁸ RAMA. Op. cit., p. 152.

¹²⁹ Al referirse a desarrollista, se está haciendo mención a la tecnificación de la mano de obra que se pretendía alcanzar con la educación para incrementar los índices de producción.

¹³⁰ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 11. Op. cit. p. 67-68.

Para lo cual, se procuró por diversos medios impulsar las actividades de planeamiento, viéndose reflejado en las siguientes reuniones: Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima en mayo de 1956¹³¹, el Seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación realizado en Washington en 1958; el curso sobre el mismo tema efectuado en Bogotá en 1959, realizado para becarios latinoamericanos; la concesión de becas a altos funcionarios de la educación latinoamericana para verificar estudios de planeamiento en España, Francia, Italia y Suiza, así como la vinculación a la Oficina de Coordinación del Proyecto Principal de un equipo de especialistas en planeamiento para asesorar a los países de la región¹³².

En lo correspondiente a la época de estudio, se encuentra que en 1961 ya se había constituido la planeación como eje del proceso educativo, al poner en marcha el cumplimiento de diversas propuestas como lo señaló el Proyecto Principal de Educación de 1961 y 1962: la *elaboración* de un plan de construcciones escolares, distribución de la matrícula del primer año de secundaria, para lograr un uso más económico de aulas y personal¹³³, la eficacia en la administración educativa económica y social¹³⁴, teniendo por propósito, regular los recursos con los que cuenta la enseñanza nacional; así mismo, se instauró dentro del proceso de construcción y cumplimiento de los planes de desarrollo económico y social, junto con el deber de buscar patrocinio de los organismos internacionales y regionales en la educación¹³⁵.

¹³¹ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 92.

¹³² Ibid., p. 87.

¹³³ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 11. Op. cit. p. 89.

¹³⁴ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 97.

¹³⁵ Ibid., p. 97.

De este modo, la planeación educativa fue asumiendo cada vez papeles más importantes dentro de la transformación de la educación latinoamericana, considerándose necesario en éste periodo resguardar el planeamiento educativo evidenciado dentro de las Actas de la Conferencia General, de la 12ª reunión en París; por esto, se autorizó al Director General para que implementara y patrocinara conferencias y seminarios que permitieran a los gobiernos especializarse sobre el planeamiento y la administración educativa y así promover y agilizar el desarrollo en todos sus sentidos¹³⁶. Así mismo, el Director General, junto con el Presidente del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, y los directores de Planeamiento de la Educación, tomaron la disposición de constituir en París un Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación¹³⁷, con el firme interés de que éste ayudara a perfeccionar cada vez más el planeamiento educativo en Latinoamérica.

La conformación de la Oficina de Planeamiento de la Educación quedó bajo la jurisdicción de la UNESCO, y se declaró como su función primordial, la de proteger, salvaguardar e impulsar la educación mediante el Planeamiento Educativo, promoviendo de esta manera el desarrollo económico y social¹³⁸, estableciendo auxilios y capacitaciones a todas las naciones pertenecientes a cargo del Director General¹³⁹. El primer paso, estructuró la proyección de los Planes de Construcciones Escolares poniendo en práctica el análisis de la situación educativa, que promovió la vinculación de instituciones regionales y observó su viabilidad en América Latina¹⁴⁰. El Planeamiento Educativo, guiado por el Director General de la UNESCO, debía contribuir:

¹³⁶ Ibid., p. 13.

¹³⁷ Ibid., p. 14.

¹³⁸ UNESCO. Actas de la conferencia general. Op. cit., 15.

¹³⁹ Ibid., p. 18.

¹⁴⁰ Ibid., p. 30.

- (a) A fomentar y emprender estudios y encuestas sobre diversos problemas referentes al planeamiento de la educación en relación con el desarrollo económico y social en América Latina;
- (b) A ayudar a los Estados de América Latina que lo pidan a establecer los servicios y formar el personal necesario para el planeamiento de la educación, y a preparar los planes de desarrollo de la educación a largo plazo;
- (c) A contribuir al funcionamiento de una sección de planeamiento de la educación en el Instituto Latinoamericano de Planeamiento Económico y Social creado por la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina¹⁴¹.

Por lo tanto, la Planeación Educativa junto con la coordinación para el financiamiento y el patrocinio fueron pensados como solución a los déficits educativos, para la UNESCO, esta representó la estructura más importante dentro de los organismos gubernamentales, pues permitió dar orden y coherencia a los propósitos, metas y presupuestos existentes para la educación y el desarrollo en sí, constituyendo que:

Una oficina de planeamiento de la educación debe ser el instrumento que coordine todos los recursos internos y externos del que dispone la educación nacional y que establezca la vinculación directa y estrecha de ésta con los planes de desarrollo económico y social. Esto supone, naturalmente, su coordinación con los organismos de planeamiento que puedan existir en las subdivisiones políticas del país y con las actividades pertinentes de los organismos internacionales y regionales¹⁴².

¹⁴¹ Ibid., p. 30.

¹⁴² UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 97.

En las reuniones y conferencias siguientes, se mantuvo el interés en la promoción e institucionalización de oficinas de planeación, con el fin de evitar la reaparición de altas tasas de analfabetos, requiriendo una revisión permanente del sistema educativo y la insistencia por mejorarlo cada día más, reflejándose como el medio más promisorio.

1.3.2.2. Planes y programas de estudio. Dentro del marco de discusiones entabladas en torno a la mejora cualitativa y cuantitativa de la educación, el Estado fue designado como el principal interventor en el proceso a desarrollar y cumplir los objetivos que se planteaban, desplegando en las reuniones una serie de consejos de la UNESCO y de los ministros de educación para alcanzar el proceso de transformación educativa mediante la consolidación y ejecución de planes y programas, que se estudiaron para comprender mejor la dinámica de este capítulo y así crear un contexto del discurso internacional en torno a la educación.

Originalmente, los planes y programas de estudio entraron a ser discutidos en 1961 dentro del *Proyecto Principal de Educación*, cuyo propósito fue el de orientar la pedagogía de cada país, al servir de guía a los docentes mediante “documentos o publicaciones oficiales del Ministerio de Educación¹⁴³”. El **plan de estudios** definió la cantidad de materias correspondientes a cada grado escolar y el tiempo que debía cumplir semanalmente, mientras que los **programas de Estudio** hicieron referencia a la temática a desarrollar en cada periodo escolar, esto con el fin de brindar mayor uniformidad al sistema educativo y facilitar a su vez un mayor seguimiento al sistema escolar. Del mismo modo, los planes y programas se desarrollaron con el fin de que la educación se adecuara tal y como se vio en el

¹⁴³ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 48.

apartado anterior, a las carencias e intereses del educando y de la sociedad en sí¹⁴⁴.

Con la realización de planes y programas de estudio, se buscaba entonces, mayor inclusión y adaptación de la educación a las necesidades de la población, sobre todo en el sector rural, al cual llegaba aun con dificultad. En la recomendación número 52 de la XXIV Conferencia de Ministros de Educación (Ginebra, Suiza 1961), se expuso la necesidad de que cada país adaptara el horario y el currículo al contexto cultural y social de la escuela para brindar mayor cobertura y calidad de educación en las zonas rurales, contando con los intereses y posibilidades económicas de la población y las capacidades psicomotoras del estudiante¹⁴⁵.

Los programas además de brindar una vinculación de la comunidad a la escuela y del reconocimiento del educando como persona autónoma en su proceso formativo, debían garantizar la educación equitativa y la puesta en marcha de nuevos modelos educativos, pues el modelo tradicional era ineficiente, al no tener en cuenta las características de la población. Entonces, se planteó como importante que antes de que se institucionalizaran los programas educativos, era necesario ponerlos a prueba en las escuelas experimentales, con el fin de observar la viabilidad en cuanto a contenido como en inversión¹⁴⁶.

Los planes y programas educativos que se llevaron a cabo en algunos países latinoamericanos para esta época, fueron: Proyecto Principal de Educación de 1961, que desarrolló en Chile el Plan Piloto para la Erradicación del Analfabetismo, guiado por el Instituto de Educación de la Universidad de Chile y amparado por la Comisión Coordinadora de la zona norte del país y del Ministerio de Educación¹⁴⁷, intentando proporcionar educación a la población adulta. Al

¹⁴⁴ Ibid., p. 48- 49.

¹⁴⁵ Ibid., p. 49.

¹⁴⁶ Ibid., p. 55.

¹⁴⁷ Ibid., p. 86.

mismo tiempo, se desarrolló en Ecuador el programa Labor Educativa de la Misión Andina, promovida por la misma, que llevó por propósito la unificación de la población aborígen con el resto del país en educación primaria¹⁴⁸. En México, se desarrolló del 18 al 29 de septiembre, un curso sobre Estadística aplicada a la educación dirigido por Zakrzewski, especialista en estadística del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina¹⁴⁹. En Panamá, se ratificó la nueva estructura del Ministerio de Educación con la creación de las nuevas divisiones de los siguientes departamentos: Planeamiento, Personal, Presupuesto y Fiscalización, Edificios y Equipo, Educación Primaria, Educación Secundaria, Cultura y Bellas Artes, Educación Física¹⁵⁰; planes y programas que tuvieron por propósito universalizar la educación.

Para 1962, en el *Proyecto Principal de Educación*, se dejó en claro que la creación de planes y programas educativos debía ser encargado a especialistas como docentes, economistas y sociólogos, capaces de cubrir el factor social, metodológico y económico, los cuales debían estar unidos a las decisiones y expectativas del gobierno en materia de financiamiento, presupuesto y resultados¹⁵¹. Por otro lado, en el texto *Proyecto Principal de Educación* de 1967¹⁵² y en *América Latina y el Proyecto Principal de Educación* de 1982¹⁵³, se planteó la asimilación de nuevas estrategias educativas dentro de los planes y programas con la capacitación docente, al viabilizar los procesos de adaptación, por ser ellos quienes interactuaban constantemente con los estudiantes, pues al conocer las problemáticas de su entorno, esto les permitía tomar las acciones

¹⁴⁸ Ibid., p. 87.

¹⁴⁹ Ibid., p. 88.

¹⁵⁰ Ibid., p. 88.

¹⁵¹ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p. 96.

¹⁵² UNESCO. Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. Op. cit., p. 5.

¹⁵³ Ibid., p. 57.

correctivas y a su vez evidenciar la presencia del gobierno dentro de la comunidad.

1.3.2.2.1. Materiales educativos en las recomendaciones internacionales: Los materiales educativos no fueron un tema expuesto a profundidad dentro de las conferencias internacionales, pues allí se exponía que cada país debía asumir la responsabilidad de producción y dotación del material educativo, al considerarlos como soporte para el mejoramiento de la educación, los cuales facilitaban que los alumnos pudieran llevar su propio proceso educativo.

Así, en cuanto al tema de producción y pertinencia de sus contenidos, se encargó, según lo expresado en las *Actas de la conferencia general de la 12ª reunión en París para 1962*, al Director General, por considerar que estaba en capacidad de analizar las necesidades educativas de cada país. En 1982, en el texto *América Latina y el Proyecto principal de educación*, se expresó que los materiales constituían los medios más eficaces para acelerar el aprendizaje, porque permitían al estudiante un acercamiento propio y contribuían al refuerzo de conocimientos teóricos, permitiendo que el proceso del estudiante fuera autónomo y haciendo del docente un guía formativo¹⁵⁴.

1.3.2.3. La capacitación docente para el mejoramiento de la educación: La docencia parece haber sido una profesión menospreciada en Latinoamérica dentro del periodo de estudio, según lo encontrado en publicaciones que se refieren a la educación en el continente, al ser vista como aquella que fue ejercida por personas que no tuvieron oportunidades en otras profesiones y que contaban con bajos niveles socioeconómicos y de educación. De ello se sustenta la razón por la cual fue importante estudiar los planteamientos que se produjeron en torno a la capacitación docente y su importancia dentro de las conferencias y reuniones llevadas a cabo a nivel internacional.

¹⁵⁴ UNESCO. *América Latina y el proyecto principal de educación*. Op. cit. p. 96.

De esta forma, el primer indicio sobre capacitación docente que se encontró en Latinoamérica, se refiere a septiembre de 1958 en Rubio (Venezuela) y Pamplona (Colombia), en donde se llevó a cabo el análisis comparativo de comunidades rurales. En el cual, se intentó conocer las necesidades educativas en los medios rurales, intentando crear nuevos programas educativos y formular las bases de la capacitación docente para brindar una mejor preparación de los maestros, con el fin de que estos dieran mayor comprensión del contexto en el que trabajaban, intentando a su vez, transformar la visión de la labor docente en el sector rural¹⁵⁵, identificando a las instituciones piloto como las promotoras de la capacitación.

Paralelamente se desarrollaron las Escuelas Normales Asociadas, ubicadas de la siguiente forma: una en Pamplona (Colombia), una en San Pablo del Lago, (Ecuador); dos en Nicaragua (Jinotepe y San Marcos) y otra en Honduras; cuyo sostenimiento era dado por cada uno de los Gobiernos respectivos y la UNESCO¹⁵⁶. En ellas se encargó el propósito de formar personal capacitado para la educación primaria, en donde se esperaba alcanzar la organización teórico-práctica de la capacitación del personal docente, propiciando el mejoramiento progresivo de los sistemas nacionales de formación y perfeccionamiento de maestros¹⁵⁷.

El propósito de universalizar la educación estuvo latente en todos los gobiernos y la intervención internacional tuvo gran presencia dentro de las políticas que se adoptaron en Latinoamérica, quienes a través de los tratados pactados dejaron en evidencia que el rasgo más evidente que impedía el desarrollo de las metas era la falta de personal capacitado para la enseñanza. Por ello, la OEA y la UNESCO

¹⁵⁵ UNESCO-América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 1. Op. cit. p. 15.

¹⁵⁶ Ibid., p. 12.

¹⁵⁷ Ibid., p. 12.

plantearon la necesidad de aumentar el personal docente a medio millón¹⁵⁸, pues en 1961, este seguía siendo un problema, proponiéndose así a manera de solución, brindar un mayor soporte a las Escuelas Normales Asociadas, las cuales se encargaban de la capacitación de maestros¹⁵⁹. Un ejemplo de estas intenciones se dio en Uruguay, en donde se aprobó a institucionalización del Instituto Magisterial Superior, con el cual se ayudaría a superar el déficit de maestros preparados y de la inspección educativa¹⁶⁰.

En la misma dinámica, en las actas de la Conferencia General de la 12ª Reunión de Paris en 1962, se expuso que sin la prestación correcta de los servicios docentes era imposible lograr el objetivo educador, al cual estaba consagrado la UNESCO¹⁶¹; por ello, se pensó en el mejoramiento de la calidad de vida de estos mediante su profesionalización, para lo cual, se reiteraron las ayudas técnicas y económicas hacia las Escuelas Normales Asociadas por medio de la OEA¹⁶². Esta intención, prometía mejorar el proceso educativo en Latinoamérica, planteando como necesaria la inclusión dentro de los programas y planes educativos la capacitación docente¹⁶³.

Como aporte al mismo proceso, se encontró que en el Curso de Formación de Especialistas en Educación para América Latina en 1967, se manifestó que para el desarrollo propicio de la formación docente, se debía enfrentar el problema del planeamiento, financiación, distribución y supervisión de Escuelas Normales y en ella los planes, programas y métodos junto con la orientación que se brindaba a

¹⁵⁸ Ibid., p. 32.

¹⁵⁹ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 11. Op. cit. p.6.

¹⁶⁰ Ibid., p. 89.

¹⁶¹ UNESCO. Actas de la Conferencia General. Op., cit., 10.

¹⁶² Ibid., p. 33.

¹⁶³ UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 13. Op. cit. p.74.

los estudiantes¹⁶⁴. Visión que se profundizó hasta ese momento, pues el interés había girado en torno a la titulación de los maestros y el cambio en la metodología que aplicaban, más no la calidad del ambiente de trabajo.

En síntesis, la idea de capacitación docente y su financiamiento prevaleció en las reuniones posteriores, como se encontró en la Asamblea General de la Estrategia Internacional del Desarrollo (1970), en la que se evidenció la necesidad de encaminar, tanto la capacitación como la educación hacia el incremento productivo y los lineamientos a seguir para el perfeccionamiento docente, promoviendo el desarrollo de los alumnos y de la comunidad en sí, siendo trazada solamente la misión a cumplir¹⁶⁵.

1.3.3. Plan de acción contra el analfabetismo rural en América Latina. Si bien en los apartados anteriores se han tratado las estrategias básicas, expuestas a nivel internacional, para la transformación y universalización educativa en América Latina durante el periodo de estudio, este tema merece un apartado propio por propiciar las mayores transformaciones en el campo educativo, pues significó entender que las necesidades del campo discrepaban de las urbanas. De esto, se parte para comprender la visión y recomendaciones que se asumieron en las reuniones internacionales en cuanto a los planes y programas de educación rural, que llevaron a aplicar a nivel continental el programa Escuela Unitaria.

1.3.3.1. Planes y programas educativos de la educación rural: Teniendo presente que el proceso de transformación de los planes y programas de Estudio fue considerada de gran importancia para incrementar la cobertura y mejorar la eficiencia de la educación en América Latina, se ha identificado que la mayor

¹⁶⁴ UNESCO. Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. Op. cit., p.6.

¹⁶⁵ ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. Op. cit., p. 52.

necesidad de adaptar el sistema educativo se dio especialmente en las zonas rurales, ante la necesidad de retener la población en este sector, y por significar no sólo un aumento en el nivel productivo, sino por evitar el crecimiento de los cinturones de miseria, que se forjaban a causa del desplazamiento del campo a la ciudad por la desigualdad de oportunidades.

En 1969 se manifestó, en el artículo 17 inciso C de la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social, que para mantener y facilitar las relaciones entre lo urbano y lo rural era necesario crear formas efectivas de desarrollo, adaptando los programas junto con los planes de desarrollo y de educación de manera más práctica y efectiva para lograr superar esas desigualdades¹⁶⁶. El resultado de ello fue que Colombia asumió el liderazgo de este propósito, pues para 1972, ya se habían desarrollado unos objetivos encaminados a mejorar la calidad de vida de la población rural.

Ahora bien, en el texto *Concepto de la Educación Básica en Algunos Países*, se expresa, según el Ministerio de Educación Nacional, que los Planes y Programas para las zonas rurales debían implementar como norma principal un enfoque que no desconociera las características sociales de la población, por ello era necesario vincular a la comunidad mediante juntas de Acción Comunal que se sostuvieran en los parámetros institucionales¹⁶⁷; además, se requería en la parte metodológica que los docentes de las zonas rurales obtuvieran el mismo nivel de preparación que en las zonas urbanas, no obstante, se expresaba que estos debían estar preparados para suplir las deficiencias y requerimientos de los estudiantes de las zonas en la que trabajaban¹⁶⁸, forma con la cual se ofrecía mayor facilidad para guiar la orientación vocacional de los estudiantes y reducir la repitencia y

¹⁶⁶ ONU. Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social. Op. cit., p. 60

¹⁶⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit., p. 39

¹⁶⁸ Ibid., p. 39.

deserción escolar, dando así la posibilidad de ofrecer los 9 años de educación básica¹⁶⁹.

Así, los planes y programas educativos se establecieron dentro de la política colombiana para el mejoramiento de la educación con la siguiente dinámica: por un lado se desarrolló de forma externa, la cual pertenecía a la parte de coordinación e implementación; y por otro lado, de forma interna, que se refería al estudio y mejora del contexto de la educación rural; aumentando el nivel de grados y de calidad en las áreas rurales, mediante la implementación de escuelas pilotos y asociadas que tenían a cargo todo el proceso¹⁷⁰.

En conclusión, la erradicación del analfabetismo rural mediante la adaptación de los planes y programas educativos, llevaron a acentuar la necesidad de mejorar y fomentar la elaboración de diversas estrategias educativas, dentro de las cuales se fue estructurando el Programa Escuela Unitaria a nivel latinoamericano, por comprender que los escenarios rurales y culturales de estas zonas eran complejos, haciendo que las condiciones de vida de sus habitantes fueran pésimas¹⁷¹.

1.3.3.1.1. Escuela Unitaria y su transformación educativa: Es claro que el programa Escuela Unitaria surgió en América Latina para expandir la educación a todos los sectores poblacionales, ya que promovió y tuvo mayor representación en el sector rural, por ello es necesario ahondar en su estudio a igual que en las transformaciones que permitió realizar dentro de la estructura política y educativa, sostenida en la XXIV Conferencia de Ministros de Educación, realizada en Ginebra (Suiza) en 1961, que sirvió de base para el estudio del Programa Escuela Nueva en Colombia.

¹⁶⁹ Ibid., p. 39.

¹⁷⁰ Ibid., p. 40- 41.

¹⁷¹ UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. Op. cit., p. 170.

A partir de esta conferencia, fue evidente la intención de ofrecer educación en el campo, ya que allí se planteó que Escuela Unitaria debía brindar, en el sector rural, un sistema de enseñanza que adaptara el currículo educativo a las necesidades de la esta comunidad. Con ello, se esbozó la necesidad de capacitar a los docentes, con la intención de que desarrollaran competencias para adaptar la estructura de la escuela y sus contenidos a la realidad del estudiante y la comunidad; a su vez, se intentaba promover en el docente la iniciativa de buscar auxilio de la misma comunidad y de las entidades intergubernamentales, para que la escuela se pudiera autosostener, objetivo que se alcanzaría mediante la prestación de auxilios que se harían por medio de recomendaciones, formación e inversión en la comunidad en el mejoramiento y aprovechamiento de los recursos naturales¹⁷².

De este modo, la Escuela Unitaria representó el medio de crear una sociedad autosuficiente, pues con ella se abrió paso a la autoformación, al tratarse de un programa basado en los intereses de los alumnos que contaban con un único docente, llevando a que el estudiante fuera el agente de su propio proceso. Esta razón condujo a que en la conferencia se agregara que era básico dentro del programa crear “el sentido de la responsabilidad y el fortalecimiento de la voluntad en el alumno y en los miembros de la comunidad rural”¹⁷³; siendo así, que su éxito dependía de mantener despierto el interés de la población beneficiada con estrategias sostenidas en la vinculación de los estudiantes egresados y del apoyo de la comunidad en general¹⁷⁴.

¹⁷² XXIV reunión de la “Conferencia Internacional de Instrucción Pública” (Ginebra- Suiza), 13 de julio de 1961. Recomendación no. 52. En: BARROS CASTRO, Jesús Alberto. Escuela Unitaria. Manual de administración y técnicas. Fondo Educativo Regional de la Guajira. Centro de Documentación. Programa de Publicaciones. Ministerio de Educación. Riohacha (Guajira) Agosto 1976. CENDIF. p. 26.

¹⁷³ Ibid., p. 27.

¹⁷⁴ Ibid., p. 26.

A manera de conclusión, se encontró que con la Escuela Unitaria se buscó ofrecer educación primaria completa en las zonas rurales de América Latina, lo que hizo necesario trazar políticas que abordaran la construcción de escuelas, las cuales debían estar diseñadas de manera que el docente pudiera atender a todos sus estudiantes y no descuidar el proceso educativo de alguno¹⁷⁵; a lo cual se añadió que en aquellos lugares donde no se pudiera ofrecer la educación primaria completa, se debía brindar la probabilidad de que el estudiante continuara el ciclo educativo en escuelas cercanas a su comunidad, proceso que requería nuevas políticas de confrontación en la educación rural, haciendo ineludible el replantear la función que debía asumir el Estado.

1.3.3.1.2. El papel del Estado en la Escuela Unitaria: Como ya se ha venido señalando, la segunda mitad del siglo XX trajo para América Latina grandes transformaciones de las políticas públicas en pro del desarrollo, generando que la educación sufriera parte de esos cambios, como lo fue la escolarización en el sector rural a través de Escuela Unitaria. Esta situación, llevó a exponer como se verá a continuación, la forma en la que se planteó dentro de la XXIV Conferencia de Instrucción Pública, los componentes y funciones que debieron desarrollar los Estados que pretendieran ejecutar este programa.

Por consiguiente, se observó en dicha conferencia que para ofrecer educación en las áreas rurales, era necesario realizar un diagnóstico de la calidad de educación que se prestaba en las escuelas unidocentes, y además llevar a cabo en cada país, la instauración de un organismo encargado de la inspección educativa que se ocupara de las siguientes funciones:

- a. proceder a un examen imparcial y objetivo de las ventajas e inconvenientes que presenta la escuela de un solo maestro;

¹⁷⁵ Ibid., p. 31.

- b. examinar cuando la existencia de dichas escuelas resulte necesaria, porque medios pueden remediarse sus inconvenientes y de que manera es posible mejorar su rendimiento;
- c. estudiar los aspectos económico, social, cultural, pedagógico, etc., del mantenimiento de las escuelas de este tipo o de su transformación en escuelas de varios maestros;
- d. Planear una acción destinada a estimular a los maestros y a facilitar su trabajo¹⁷⁶.

Con ello, se suscitaba que el Estado asumiera el papel de guardián de la educación, función que requería proporcionar medios y calidad para que en las zonas rurales funcionara adecuadamente el programa de Escuela Unitaria, medio que se alcanzaría a través de la inspección escolar, permitiendo además de solucionar las necesidades que se presentaban allí, en cuanto a las deficiencias del material didáctico y equipos pedagógicos, como muebles e inmuebles y carencias de tipo metodológicas, ofrecer mayor presencia y control gubernamental en este sector.

Para concluir, se encontró que el componente más eficaz propuesto para brindar educación en el sector rural en todas las naciones, se dio a través de la adaptabilidad: “Se invita a los Centros Regionales de la UNESCO a facilitar, en colaboración con los Ministerios interesados, el examen de esta recomendación en el plano regional con el objeto de adaptarla a las características de la región¹⁷⁷”. De tal modo, para cumplir con dicho propósito, se sentenció en la mencionada conferencia, que los Estados se encontraban en la obligación de conocer la realidad de las problemáticas a las que se enfrentaba su territorio. No obstante, fue claro que aunque en la Conferencia se pretendió aconsejar las medidas que se debían ejecutar en las zonas rurales para aplicar el Programa

¹⁷⁶ Ibid., p. 32.

¹⁷⁷ Ibid., p. 33.

Escuela Unitaria, como parte del mecanismo que se intentaba emplear para universalizar la educación; se intentaba en cierta parte que el Estado asumiera la responsabilidad del Programa y de la calidad de la educación en general.

1.3.3.1.2.1. El colegio en Escuela Unitaria. En cuanto a la estructura de los edificios escolares de Escuela Unitaria, también se transformó, pues se estableció que estos debían ser construidos teniendo en cuenta que el docente pudiera supervisar a todos sus estudiantes y vivir allí; lo que trajo consigo, el establecimiento de una serie de parámetros que exigían que los edificios escolares tuvieran las condiciones mínimas para habitarlos, ya que hasta el momento las construcciones escolares existentes en gran parte de las zonas rurales de América Latina, no contaban con ventilación, iluminación, muebles y rara vez tenían servicios sanitarios¹⁷⁸.

Como ideal, se esperó entonces, que el edificio de Escuela Unitaria fuera construido de acuerdo con las necesidades que enfrentaba la población, teniendo en cuenta:

1. que preste servicios a una zona rural donde el número de niños en edad escolar lo justifique como el más indicado (mínimo 20 y máximo 40)
2. que la distancia entre la escuela y las viviendas de los niños no sea mayor de tres (3) kilómetros.
3. que los niños y miembros de la comunidad tengan facilidades de acceso a ella por caminos sanos y libres de accidentes.
4. que el lugar sea preferiblemente seco, permeable y firme, con agua potable y el máximo de posibilidades para dotarla de servicios de alcantarillado.

¹⁷⁸ Ibid., p. 33.

5. que esté alejada de lugares malsanos y desagradables tales como cementerios, hospitales, curtidurías o curtiembres, aguas negras, pantanos, focos de infección, muladares¹⁷⁹.
6. que en lo posible el área del terreno no sea inferior a una fanegada (6.400 mts²).
7. el aula de la Escuela Unitaria habrá de ser de medidas mayores que un aula de escuela graduada, porque en distintas ocasiones podrá ser destinada para taller, comedor, laboratorio, teatro, centro social, reuniones con padres de familia y con la comunidad, etc. Lo importante es que permita: la cómoda instalación en pupitres o bancos para cuarenta (40) alumnos agrupados en tres niveles o secciones, en donde exista la colocación de un tablero o pizarrón movable y varios en las paredes o muros, ojala uno en frente de cada NIVEL o grupo¹⁸⁰.

Con base en esto, se fundó la urgencia de que cada gobierno aplicara el programa, estableciendo la creación de mínimo un aula de clase, un área libre para el esparcimiento de los estudiantes (la cual también se podía aprovechar para enseñar a los estudiantes sobre la agricultura, la jardinería y cría de animales de granja), y una dependencia anexa con servicios sanitarios, pues se debía contar con que los docentes no podían movilizarse con facilidad de sus lugares de origen hasta las escuelas, llevándolos a tener que vivir dentro de estas.

1.3.3.1.2.2. El método pedagógico de Escuela Unitaria: Escuela Unitaria era un Programa en el cual de uno a dos docentes debían encargarse de los cursos de nivel primario, cuyos estudiantes eran de edades heterogéneas y de necesidades diferentes, para lo cual se especificó en la conferencia XXIV, la necesidad de que en cada país se estableciera un número determinado de alumnos para cada

¹⁷⁹ Ibid., p. 34.

¹⁸⁰ Ibid., p. 34- 37.

institución que ejecutara este programa¹⁸¹. Por tanto, el método de enseñanza que se fomentó, por hacer viable el proceso educativo, fue sustentado en parte, en la pedagogía activa, ya que se aconsejaba que los docentes eligieran a un alumno monitor para que “el maestro y los niños puedan todavía aprovechar la ayuda directa de los alumnos más avanzados, la cual además de constituir un estímulo, facilita la organización general de la clase¹⁸²”. Con este proceso, el estudiante ayudaba a profundizaba en los temas de la clase de sus compañeros y afianzaba sus conocimientos, contribuyendo a su vez a que el profesor no se saturara de trabajo.

De este modo, se observa que el método pedagógico que se pedía emplear era el activista, por retomar los intereses del estudiante y enfocarlos dentro del proceso académico para que estos pudieran asimilar de una mejor manera los contenidos, los cuales debían ser los mismos tanto para las zonas rurales como para las urbanas¹⁸³. Sin embargo, según se mostrará en el siguiente capítulo, esta metodología no se aplicó siempre en todos los países, y por lo menos en lo que respecta al caso de Colombia, solo fue un sustento filosófico de lo que debió ser la Escuela Unitaria.

1.3.3.1.2.3. El docente de Escuela Unitaria: Las recomendaciones sobre la metodología y propósitos, junto con la capacitación que debían seguir los docentes tanto urbanos como rurales, no fue dejada de lado en las reuniones internacionales y el tema se volvió más específico en las recomendaciones dadas en la conferencia XXIV de Ginebra, allí se especificó la función de los docentes de Escuela Unitaria, para que la educación que se brindara en estos sectores no fuera tan distante de la que se ofrecía en las zonas urbanas, pues se recomendó que era necesario usar “todos los medios flexibles para romper el aislamiento de la escuela de un solo maestro, tanto en lo que se refiere al aspecto metodológico y

¹⁸¹ Ibid., p. 32.

¹⁸² Ibid., p. 32.

¹⁸³ Ibid., p. 32.

normativo como en el proceso del estudiante y la labor del maestro (atención especial de la inspección de asesores pedagógicos, documentación para la clase, círculos de estudio, relaciones continuas con establecimientos escolares mas importante, etc.)¹⁸⁴”.

A partir de esto, se construyó que una de las prioridades de los docentes de Escuela Unitaria debía ser brindar una educación igualitaria en los estudiantes de ambos sexos¹⁸⁵, con el fin aliviar la desigualdad de género que existía para la época, ya que la mayor parte de la población estudiantil se componía de hombres, y a las mujeres cuando asistían a la escuela, se les enfatizaba en una preparación para labores del hogar; con esta intención, se esperaba vincular a las mujeres dentro de la mano de obra productiva, aumentando el personal de producción del país y por tanto acelerar el desarrollo.

Por último, para hacer de la labor del docente de Escuela Unitaria un proceso menos extenuante, se presentó como necesidad la creación y adaptación de guías para este tipo de escuelas, las cuales debían ir acompañadas con la debida dotación de otros materiales educativos, como las revistas pedagógicas¹⁸⁶. Esta estrategia colaboraba con el trabajo del profesor, al permitir que el alumno fuera más independiente y responsable dentro de su proceso de formación y además aseguraba una educación óptima a todos los estudiantes, debido a que con la incorporación del material educativo y su adaptabilidad al medio de enseñanza, se viabilizaba que el docente de Escuela Unitaria brindara dentro del proceso formativo la asociación de la vida cotidiana del estudiante a los conocimientos científicos, dándole importancia y utilidad a lo aprendido, mejorando así, el aspecto cultural y contribuía con el interés del estudiante por indagar y no ver la educación como un castigo; para este fin, se aconsejaba al docente “facilitar al alumno la oportunidad para el manejo y uso adecuados de las fuentes de consulta

¹⁸⁴ Ibid., p. 32.

¹⁸⁵ Ibid., p. 28.

¹⁸⁶ Ibid., p. 33.

–fichas autodidácticas, libros, revistas, folletos, otros- con el fin de hallar los conocimientos (aprenda a aprender) ”¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Ibid., p. 28.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA. (1961-1989)

La representación de la educación rural como se observó en el capítulo anterior, fue una categorización para diferenciar las zonas en las que se desarrolló el quehacer educativo, dándose con ella, una relación directa entre la calidad de enseñanza impartida en el campo y la realidad socio- económica de sus pobladores. Conceptualización que se fue desarrollando dentro del marco de la expansión de la educación para la globalización en Latinoamérica, y con la cual se estructuraron nuevas formas de pensar y desarrollar la educación, que conllevaron a la introducción de planteamientos y consensos trazados por los organismos internacionales dentro del discurso y la normatividad política en la realidad social del continente.

De lo anterior, se observa que los gobiernos colombianos desde 1961 a 1989, intentaron entrar en la dinámica expansionista de la educación al considerarla una herramienta primordial para alcanzar “el desarrollo”; razón que llevó a resaltar, en el presente capítulo, la visión y la misión que estos tuvieron sobre la educación, en donde se resalta, no sólo la influencia y adopción de los consensos internacionales que se introdujeron en el discurso político, sino además, se observa la realidad educativa que atravesó el país a través de la caracterización de sus problemáticas, que se enfrentaban sobre todo en el sector rural; las cuales condujeron al establecimiento de nuevas estrategias políticas y metodológicas como la elaboración de planes y programas educativos, siendo esto, la antesala al objetivo principal de la investigación, al demarcar el contexto que se intentó superar con la implementación del Programa Escuela Nueva.

Este propósito se pudo realizar a través del estudio de las diferentes investigaciones realizadas por educadores nacionales que observaron directamente los programas ejecutados y la realidad educativa, seminarios de educación, estudios elaborados por el Ministerio de Educación Nacional y organismos internacionales como la OEA y la UNESCO, además de diarios, revistas, y planes de desarrollo de los gobiernos de la época.

2.2. PLANES DE DESARROLLO: LA EDUCACIÓN VISTA DESDE EL DISCURSO POLÍTICO DE 1961 - 1990

De acuerdo con lo planteado, en esta primera parte se muestra con base en los planes de desarrollo presentados en los diferentes gobiernos de la época, el discurso que estos manejaron en lo que respecta a la educación en Colombia, dejando expuesto sus intereses en promoverla, estudiando dentro de ello el caso específico del sector rural; proceso dentro del cual, se hará notoria la influencia de los consensos internacionales en la producción y planteamiento de la normatividad y en la elaboración de programas educativos en Colombia.

2.2.1. Plan general de desarrollo económico y social (1961-1970). Alberto Lleras Camargo. En el Plan Nacional de Desarrollo presentado durante gobierno del presidente Alberto Lleras Camargo, se expresó que el propósito a desarrollar era recuperar y mejorar la economía colombiana. Mediante el discurso manejado allí, se presentó la necesidad de cambios de perspectivas y métodos en el manejo de las inversiones del país, los que se alcanzarían con el planeamiento promovido por organismos especializados como el Departamento Nacional de Planeación y entidades internacionales como el Banco Mundial; estamentos que estarían encargados de incrementar la producción y eficiencia económica del país, dando especial atención a la educación, por hallar en ella una estrecha relación entre estos dos indicadores:

Una inmensa clase analfabeta no está, ciertamente, en condiciones de contribuir, ni como productora, ni como consumidora, a un acelerado proceso industrial que necesita, ante todo, un vasto mercado interno, montando sobre ingresos mejores y una mano de obra más eficaz. Con las clases técnicamente educadas con que puede contarse en el presente, seleccionadas entre el grupo mínimo que logra traspasar la escuela primaria, secundaria y llegar hasta la universidad, tampoco se lograrán los objetivos del programa que se sometemos a la consideración del país. Un pueblo flaqueado por las enfermedades, sin techo, sin tierra, vagando como las tribus nómadas hacia donde están las cosechas, tampoco es el ambiente propicio para promover el desarrollo industrial que tendría que dar más de 200 empleos por año en la próxima década¹⁸⁸.

Dicha perspectiva, conllevó a que se propusiera invertir cuatrienalmente 495 millones de pesos¹⁸⁹ con el fin de garantizar el derecho a la educación, presupuesto que se obtendría a partir de auxilios económicos internacionales como el que brindaba Estados Unidos a Latinoamérica:

La nueva administración Norteamérica dio los pasos más audaces y brillantes para crear el ámbito favorable a la grande empresa de habilitación de los países atrasados, y especialmente los de la América latina [...] hemos comenzado a recibir ayuda incondicional para planes de desarrollo social, como la construcción de escuelas o para programas de vivienda destinados a los grupos sociales de más bajos ingresos¹⁹⁰.

¹⁸⁸ LLERAS CAMARGO, Alberto. El programa general. [en línea]. En: Plan general de desarrollo económico y social. (1961-1970). Bogotá: ____ p. 18. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Lleras3_Presentacion.pdf>.

¹⁸⁹ Ibid., p. 19.

¹⁹⁰ Ibid., p. 20.

Con los préstamos del extranjero, el propósito a alcanzar fue el mejoramiento económico a través de la planeación, pues “supone la formulación de un diagnóstico lo más completo y técnico posible de la situación, estado y perspectivas de la economía, la definición de las metas globales y sectoriales de la actividad económica, para un tiempo prefijado, la evaluación y determinación de los medios para alcanzarlas”¹⁹¹.

Así, la instauración y ordenamiento de la creación de planes y programas se dejaba a cargo del Consejo Nacional de Política Económica y Planeación y del Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos; los cuales fueron asesorados por especialistas del tema: la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), Organismos Nacionales de Planeación, el Departamento de Investigaciones Económicas del Banco de la República, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), y la Dirección Nacional de Presupuesto¹⁹².

Como el propósito claro en este periodo era guiar la política hacia el desarrollo económico mediante el progreso social, dentro del PND, se consideró importante diagnosticar el aumento demográfico y la posibilidad de que no se detuviera, esto con el fin de interrumpir los cinturones de miseria en las ciudades a causa de la migración del campo a la ciudad por falta de oportunidades que incrementaban las desigualdades sociales; planteando como posible solución, brindar el servicio educativo en las zonas rurales: “la política del gobierno deberá orientarse hacia un mejor y más amplio sistema de adiestramiento de la población joven”¹⁹³.

¹⁹¹ Ibid., p. 24.

¹⁹² Ibid., p. 26.

¹⁹³ LLERAS CAMARGO, Alberto. [en línea]. La economía colombiana en el último decenio En: Plan general de desarrollo económico y social. 1961-1970. Bogotá: _____ . p. 42. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Lleras3_Econo_Colombiana_Ultimo_Decenio.pdf>.

Al ser considerada la educación como la herramienta principal para alcanzar el desarrollo económico y social, se planteó en el PND, la importancia de reconocer la realidad nacional, para así desarrollar políticas que estuvieran de acuerdo con las necesidades y exigencias de la población, razón expuesta al reconocer que los altos índices de analfabetismo en Colombia existían en gran parte por el desconocimiento e inadaptabilidad de los programas de gobierno ante el contexto social, económico y cultural de los colombianos. Esta intención se manifestó de la siguiente manera: “del 75% de la población económicamente activa, una parte nunca llegó a la escuela primaria y la otra solamente lo hizo hasta completar el segundo, o cuando más el tercer año. En tales circunstancias, sólo resta poner presente la necesidad de abolir el analfabetismo y de elevar el nivel cultural de la población activa a fin de garantizar los niveles de producción deseados”¹⁹⁴.

Por último, al identificar que en el sector rural “solo se proporcionaban los dos primeros grados”¹⁹⁵ en educación primaria, por la poca atracción que representaba ejercer allí la labor docente y por las condiciones de vida de los pobladores, se fijó la necesidad de ofrecer educación primaria adaptable al contexto a través de “una política consciente, firme y dinámica de desarrollo”¹⁹⁶; basada en el mejoramiento “de vivienda [...] servicios sanitarios urbanos y salud pública”¹⁹⁷, junto con la adaptabilidad de la enseñanza en la aplicabilidad del método. La razón de enfocarse en la educación primaria, se fundamentó en que esta es la etapa más importante del desarrollo psicomotor de los estudiantes, ya que la mayoría de ellos se encuentran en los primeros años de vida; momento idóneo para estructurar su formación socio- cultural y encaminarlos hacia una vida útil para la sociedad y para si mismos; situación que llevó a plantear la necesidad de capacitar docentes, ya

¹⁹⁴ Ibid., p, 54.

¹⁹⁵ Ibid., p, 62.

¹⁹⁶ LLERAS CAMARGO, Alberto. Síntesis del programa de desarrollo económico para el próximo decenio [en línea]. En: Plan general de desarrollo económico y social. 1961-1970. Bogotá.: p. 58. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Lleras3_Sintesis_Programa_Dllo_Econo.pdf>.

¹⁹⁷ Ibid., p. 5-6.

que para ese momento “el 60% de los maestros no tienen ninguna preparación pedagógica”¹⁹⁸.

2.2.2. Planes y programas de desarrollo (1969-1972). Carlos Lleras Restrepo.

Por medio de la contextualización histórica de la educación en Colombia, en el PND expuesto durante el gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo, se fue haciendo clara la intención de alcanzar, a través de ella, el aumento de la mano de obra tecnificada, la cual debía ser guiada por la planeación de todo programa educativo que se intentara poner en marcha en el país¹⁹⁹, para obtener el afianzamiento técnico e intelectual y la buena marcha de la educación.

Esto se debió a que la planeación se consideró un elemento fundamental dentro de todo proyecto, la forma para iniciarla era a través de un proceso “Circular”²⁰⁰, en donde se realizaría una evaluación constante de los procesos sociales y económicos, vinculando en ella, estudios sobre progreso regional para conocer directamente las falencias y la variación que presentaba en cada región, para posteriormente analizar el alcance de acuerdo con las posibilidades económicas de la nación, como en el caso del incremento del producto interno y el nivel de empleo, entre otros.

Con ello, se intentó definir políticas aplicables para cada caso problemático y de esta manera, llegar a la promoción y coordinación de la normatividad, para que fueran llevadas a cabo por cada institución nacional; siendo considerada como fundamental dentro de todo el proceso de mejoramiento político de la nación. De este modo, al Departamento Nacional de Planeación, le fue ratificado dentro del

¹⁹⁸ Ibid., p. 89.

¹⁹⁹ LLERAS RESTREPO, Carlos. Bases de la planeación en Colombia. [en línea]. En: Planes y programas de desarrollo. 1969-1972. Bogotá: _____. p. 9. Documento electrónico disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=IN6xMMg5SF8%3D&tabid=66>>.

²⁰⁰ Ibid., p. 11- 12.

PND, la función de desarrollar, coordinar y promover unas políticas de eficacia económica y social para el país²⁰¹.

Según lo manifestado en el plan, dicho propósito de mejoramiento de la calidad de vida de la población, fue producido por el interés de optimizar las condiciones de vida de la comunidad, en donde el desarrollo económico “se hacia a un lado”, para brindar mayores oportunidades de ascenso social a través del restablecimiento de la “dignidad y potencialidades”²⁰² de la población; intención que se basaba en ejecutar la Ley 19 de 1958 y el Decreto 1761 de 1959, en donde se ordenaba cubrir las necesidades básicas como la educación y la salud, especialmente en el sector agrícola. Para ello se planteó solicitar auxilios de la empresa privada y organismos internacionales²⁰³, como por ejemplo, las asesorías prestadas desde 1961 por las Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos, las cuales durante el mandato de Lleras Restrepo, ya tenían vinculados a diferentes proyectos sectoriales, 215 Cuerpos de Paz provenientes de Estados Unidos; 24 Holandeses, como voluntarios de diversos proyectos en las poblaciones de Meta y Nariño, que habían ayudado a conformar y/o trabajaban con Juntas de Acción Comunal, Comités de Salud, Asociaciones de Usuarios, etc.; intentando capacitar a la población para que fueran autosuficientes²⁰⁴.

El Departamento Nacional de Planeación, en diversos estudios realizados ya había manifestado que la falta de sostenibilidad de los proyectos emprendidos por el gobierno, residía en la insuficiencia de recursos junto con la ausencia de una proyección común por parte de la multiplicidad de organismos existentes en el país; los cuales empleaban métodos que no cumplían un mismo enfoque, generando el desinterés de los funcionarios y el incumplimiento de la normatividad

²⁰¹ Ibid., p. 12 -15.

²⁰² LLERAS RESTREPO, Carlos. El desarrollo de la comunidad. [en línea]. En: Planes y programas de desarrollo. 1969-1972. Bogotá: _____. p. 2. Documento electrónico disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=oQaYW8fp7%2fY%3d&tabid=66>>.

²⁰³ Ibid., p. 3.

²⁰⁴ Ibid., p. 4.

impuesta desde el gobierno central, formulando como necesario desarrollar mecanismos políticos adecuados que abarcaran a todos los sectores institucionales y poblacionales²⁰⁵. De este modo, se denotó la importancia de que se constituyeran organizaciones para que la población adquiriera un reconocimiento de su papel como promotora del desarrollo, a través del reconocimiento y categorización de las necesidades que cada comunidad encontrara, permitiendo así que el gobierno pudiera intervenir de acuerdo a cada característica cultural y ambiental de la población por medio del Fondo de Desarrollo Comunal²⁰⁶.

Finalmente, todo este proceso se puede culminar con base en la manifestación realizada en el texto *Programa de Inversión para el Desarrollo de la Comunidad*, en donde se observa como a partir de la planeación y la vinculación de la comunidad a los procesos escolares, se promovía el autosostenimiento de las escuelas, permitiendo a su vez ampliar la oferta educativa del ciclo básico (primaria y secundaria), todo ello concebido bajo el concepto de “autogobierno local”²⁰⁷, que permitía ejecutar el “Programa de Fomento Educativo y Cultural, para la construcción de escuelas, centros comunales y obras de recreación”²⁰⁸.

Dicho proceso, intentaba organizar los programas e instituciones educativas del país de manera “sistemática”²⁰⁹, permitiendo estructurar rigurosamente su administración a nivel nacional, departamental y municipal, por parte del Ministerio de Educación, a través de establecimientos públicos descentralizados, secretarías de educación y fondo educativos regionales²¹⁰; reorganización que se basaba en

²⁰⁵ Ibid., p. 6.

²⁰⁶ Ibid., p. 6- 10.

²⁰⁷ Ibid., p. 18.

²⁰⁸ Ibid., p. 19.

²⁰⁹ LLERAS RESTREPO, Carlos. Análisis y políticas sectoriales. [en línea]. En: Planes y programas de desarrollo. 1969-1972. Bogotá: _____ . p. 2. Documento electrónico disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=urZVuyLqAWM%3d&tabid=66>>.

²¹⁰ Ibid., p. 2.

el Decreto 3157 de diciembre 26 de 1968²¹¹, el cual estableció las normas que regirían a la educación pública a nivel nacional, designando las funciones del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares²¹². Tal contexto permitió brindar el servicio escolar en todos los sectores del país para 1974, el cual se creía posible alcanzar en las zonas rurales con el Programa de Escuela Unitaria²¹³.

2.2.3. Las cuatro estrategias (1970-1974). Misael Pastrana Borrero. La base de la política gubernamental del gobierno presidido por Misael Pastrana Borrero expresada en el Plan Nacional de Desarrollo *Las Cuatro Estrategias*, no aportó propuestas diferentes a las de sus antecesores, pues allí se ofreció un panorama descriptivo de la situación por la que atravesó el país. De este modo, al estudiar el tema que compete, se observa que la educación se abordó desde la falta de escuelas, de personal docente idóneo para cumplir sus funciones, el desinterés presentado por parte de los padres para enviar a sus hijos (en edad escolar) a completar su ciclo educativo, o por la apatía que podrían tener los mismos estudiantes por asistir al colegio; problemática que identificaron como perteneciente en su mayoría a la zona rural. Así, el problema educativo se diagnosticó por el desperdicio de recursos invertidos que ya había sido indicado por la Misión Alemana, siendo entonces, el deterioro del proceso de aprendizaje de los niños, consecuencia de la metodología y la falta de dotación de las escuelas²¹⁴, por ello, en el PND se manifestó el interés de estructurar la educación a través de la planeación, mediante la creación e implementación de diferentes programas que brindaran “ampliación del contenido”.

²¹¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 3157 (26, diciembre, 1968) [en línea]. Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se reestructura el sector educativo de la Nación. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1968. P. 1- 11. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104220_archivo_pdf.pdf>.

²¹² Ibid., p. 2.

²¹³ Ibid., p. 10.

²¹⁴ PASTRANA BORRERO, Misael. Prólogo. [en línea]. En: *Las cuatro estrategias. 1970- 1974*. Bogotá: _____, 1972. p. 63. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Pastrana1_Prologo.pdf>

De este modo, se observa que las políticas educativas del momento se basaron en la Carta de Punta del Este, que propuso elaborar proyectos sobre construcciones escolares y planes de acción a las diferentes problemáticas educativas y así cubrir las diversas variables de mayor significación en el país, tal como el ambiente, la falta de capacitación del personal a cargo de la educación, el uso de la mano de obra infantil, la desnutrición, falta de material educativo, entre otras²¹⁵.

Para concluir, en el PND denominado *Las Cuatro Estrategias*, se propuso mejorar la educación con la reestructuración fiscal y presupuestal de las entidades a cargo de la enseñanza, pues se argumentaba que la eficiencia del sistema educativo no se había alcanzado porque los planes de desarrollo se vieron limitados por la misma estructura que los regulaba, considerándose necesario establecer un organismo de vigilancia que se encargara de reglamentar el funcionamiento de la educación²¹⁶. La propuesta que se brindó en cuanto a la mejora educativa en la parte estructural se refirió a la unificación de los niveles educativos propuestos por el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), los cuales iban enfocados en la educación básica, en los que se impartiría además de nueve años de escolaridad, la preparación mínima para enfrentarse a los requerimientos de la sociedad y del desarrollo²¹⁷.

2.2.4. Para cerrar la brecha (1974-1978). Alfonso López. El bienestar social fue el precepto movilizador del discurso educativo manejado durante la administración de Alfonso López Michelsen, y como el mismo título del Plan de Desarrollo lo manifiesta, el objetivo fundamental era cerrar las brechas sociales existentes por las desigualdades del contexto en el que crecieron diferentes poblaciones. Razón por la que se propuso aumentar el proceso productivo y de desarrollo de las

²¹⁵ Ibid., p. 64.

²¹⁶ Ibid., p. 65.

²¹⁷ Ibid., p. 66.

ciudades intermedias, pueblos, villas y por supuesto las zonas rurales, ya que en estos lugares se daba la mayor concentración de la población, la cual habitaba sin poseer las condiciones mínimas de vida digna; planteando entonces, cambiar los objetivos dentro de las políticas que cubrían estos sectores, debido al poco apoyo e integración que habían recibido por parte del gobierno, siendo así los menos beneficiados del proceso modernizador por el que venía atravesando el país hasta el momento y que llevó a desarrollar el interés por elaborar una reforma agraria y generar un programa especializado en el desarrollo rural integrado²¹⁸.

El valor de invertir en el campo se argumentó desde la función prioritaria que desempeñó el sector agrícola y agropecuario dentro de la economía colombiana y del que se manifestaba: “el 30% de nuestro producto interno se origina en el campo, cerca del 80% del valor agregado exportado proviene de productos agropecuarios y es este mismo sector el que proporciona algo más del 50% de la materia prima utilizada por la industria”²¹⁹, esto condujo a la necesidad de cambiar la perspectiva y la realidad del sector rural colombiano, en donde su característica principal era la escasez de recursos básicos para la supervivencia y al cual se procuró asignarle un “estado de bienestar”²²⁰ que contribuyera al progreso gradual y equilibrado del país, intención que se vio desarrollada en el plan de la siguiente manera: “se ha creído necesario establecer políticas apropiadas para cada uno de los sectores, tanto en lo referente a la asignación de recursos como en la creación de incentivos y en la delimitación de sus funciones”²²¹.

Como estrategia básica del plan de desarrollo, plantearon la necesidad de realizar un barrido de las principales problemáticas por las que atravesaba el sector rural para efectuar diferentes propuestas de confrontación, en ellas se identificaron los

²¹⁸ LOPEZ, Alfonso. Programas sociales. [en línea]. En: Para cerrar la brecha. 1974-1978. Bogotá: _____ . p. 2-3. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Lopez_Programas_Sociales.pdf>.

²¹⁹ Ibid., p. 3.

²²⁰ Ibid., p. 3.

²²¹ Ibid., p. 3.

problemas de salud, educación y la falta de energía eléctrica, como factores determinantes dentro del proceso productivo, fijando entonces que el agente primordial para transformar esas necesidades era el cambio radical en las políticas educativas, siendo necesario promover a la escuela como un espacio abierto a la capacitación del campesinado, tanto para el mejoramiento de la producción como para la optimización de la calidad de vida, objetivo que se cumpliría mediante la realización de charlas de prevención de enfermedades, nutrición, hábitos de higiene, etc.

Para asumir el liderazgo y la promoción de las mejoras en el sector rural, se designó que las diferentes ramas del gobierno nacional, debían encargarse de hacer cumplir las propuestas que se planteaban en el plan, en donde se debía promover el desarrollo rural integrado mediante programas como el de Asentamientos Campesinos del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA); los Proyectos de Desarrollo Rural del Instituto Colombiano de Agropecuario (ICA); las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) y la vinculación de programas ofrecidos por la Federación Nacional de Cafeteros, pues estos proyectos tenían por propósito principal mejorar la educación primaria “orientada hacia la nutrición y la capacitación para la producción”²²².

Bajo el argumento de hacer realidad el mandato constitucional de brindar educación primaria gratuita y obligatoria, en el periodo de gobierno del presidente Alfonso López y al contrario de la propuesta de administración de su antecesor Misael Pastrana, se vio la inversión en educación como un medio con el que se podría incrementar las tasas de productividad, ya que estas aumentarían los ingresos al mejorar la fuerza de trabajo, el nivel de inclusión de la población en el desarrollo y la comprensión de la política nacional; argumento forjado en la relación que existía entre la repartición desigual del ingreso con el desequilibrio que había respecto al acceso a la educación.

²²² Ibid., p. 9.

Con base en lo anterior, se planteó crear un plan de acción cuya finalidad fuera elevar el gasto público en el sector educativo, especialmente de la educación primaria, para lo cual se expresó como necesario que el gobierno nacional ampliara el promedio de los gastos en educación primaria mínimamente en un 60% del presupuesto de educación para 1977²²³. De la misma manera, se consideró necesaria la integración de la escuela a la comunidad para dar mayor efectividad a los programas de enseñanza, mediante el proceso de reconocimiento de la realidad de las comunidades.

El reconocimiento de las desigualdades sociales existentes en Colombia durante el gobierno de López, hizo evidente la necesidad de una nueva política educativa dentro de la cual se debía superar las discordancias existentes en lo social y económico porque generaban diferencias culturales y de oportunidades con las cuales se promovía el uso de la mano de obra infantil, inequidad en la enseñanza de conocimientos y medios de aprendizaje, junto con el bajo interés en la educación y la creación de imaginarios sociales que eran alimentados por la desigualdad de género, que terminaban convirtiendo al proceso educativo en una traba para el desarrollo del hogar y la familia, al crear otras aspiraciones en las mujeres²²⁴.

Según el discurso manejado en el plan de gobierno, la razón de ello se encontró en la distribución desigual de los servicios del Estado, que producía el desequilibrio entre las zonas urbanas y rurales. Un ejemplo, se halló en la parte estructural educativa en la zona rural, en donde el servicio de atención preescolar no llegaba, pues éste se prestaba solamente en el sector urbano, dado que los docentes, además de no contar con los procesos de capacitación, tampoco obtenían espacios adecuados para desempeñar su trabajo y asistir a los cursos de

²²³ Ibid., p. 28- 29.

²²⁴ Ibid., p. 30- 31.

forma consecutiva, a lo que se sumaba la insuficiencia de materiales que facilitarían su proceso de enseñanza²²⁵. Así se planteó entonces, como objetivo claro para la erradicación del analfabetismo, la adaptación del currículo a la realidad social de la población estudiantil rural y la accesibilidad a la cultura mediante la entrega de los elementos básicos para el desarrollo completo de su nivel cognoscitivo²²⁶.

Por último, se reconoció el aumento de las matriculas a nivel primario, el sostenimiento de la retención escolar en los gobiernos antecesores y el progreso que se había alcanzado, pero el diagnóstico que se realizó de la realidad educativa del país y de la vinculación directa entre ésta y los índices de producción, conllevó a que este gobierno se enfatizará en impulsar la educación de calidad sin distinción de ninguna clase, para lo que se creyó urgente iniciar “un programa intensivo de mejoramiento cualitativo de la enseñanza en todos los niveles”²²⁷, de modo que se propuso dejar a un lado la construcción de más escuelas y enfocarse en el proceso de enseñanza, pues según se presentó en el plan de desarrollo, la existencia de escuelas vacías abundaban para la época, el propósito entonces era que los estudiantes asistieran a ellas y el gobierno se comprometía con brindar unas condiciones mínimas para el desarrollo digno de las clases²²⁸.

Para este gobierno, la educación era y debía asimilarse a nivel general “como un bien social al cual tiene derecho toda la población”²²⁹, por lo tanto, se asumía que era responsabilidad del Estado ofrecer una escolaridad completa, no sólo refiriéndose a los niveles educativos, sino a la parte metodológica que también abarcara las deficiencias que se presentaban socialmente y en el ambiente físico,

²²⁵ Ibid., p. 30.

²²⁶ Ibid., p. 29.

²²⁷ Ibid., p. 30.

²²⁸ Ibid., p. 30.

²²⁹ Ibid., p. 29.

encargándose principalmente al Ministerio de Educación Nacional la función de regular el mejoramiento de la educación a través de su financiamiento, construcción y mantenimiento de locales, funciones que se delegaron al Instituto Colombiano de Construcciones Escolares; por otra parte, los programas educativos debían ir conexos a programas de alimentación a la población estudiantil, servicio de transporte escolar, el Sistema de Promoción Escolar sin grados junto con la implementación del Programa Escuela Unitaria, entre otros²³⁰; siendo entonces objetivo claro para la erradicación del analfabetismo la adaptación del currículo a la realidad social de la población estudiantil rural y la accesibilidad a la cultura mediante la entrega de los elementos básicos para el desarrollo completo de su nivel cognoscitivo²³¹.

2.2.5. Plan de integración social (1978-1982). Julio César Turbay Ayala. Las propuestas empleadas en el mandato de Julio Cesar Turbay, iniciaron con una visión positiva de las transformaciones que se producirían en los programas sectoriales e institucionales, pues el análisis que se le realizó a la situación social concluyó que el progreso alcanzado durante la segunda mitad del siglo XX había sido gracias a la disminución de la tasa de mortalidad y al mejoramiento de la calidad de vida por el aumento salarial, alcances que se habían logrado a través de la mejora en la educación, situación que llevaba a pensar que se estaba quebrantando el sistema social tradicional.

Con lo anterior este gobierno se proponía priorizar la educación, pues a pesar de los esfuerzos de los mandatos anteriores, la alfabetización no se había alcanzado en toda la población, por ello, en cuanto al aspecto educativo, en el plan de desarrollo se intentaba promover la erradicación de tres aspectos básicos que interrumpían el proceso educativo y que por ser para esta administración el factor

²³⁰ Ibid., p. 10.

²³¹ Ibid., p. 29.

detonante de las limitaciones sociales, era necesario brindarle gran dedicación²³². Estas eran, en primera medida la existencia de mortalidad infantil, deficiencia en la calidad de la enseñanza, que iba en conjunto con la deserción escolar y el subempleo; la segunda característica, señalada como consecuencia del anterior proceso, se basó en la desprotección del preescolar por haberse incorporado dentro de la masa trabajadora a la mujer, la cual se sustentaba en la inequidad de la repartición de auxilios económicos y sociales, la cual se identificó como la más importante a superar, pues el gobierno reconocía que seguían existiendo ciertos sectores de la población que se encontraban aislados en la incorporación de nuevas políticas progresistas²³³.

De todo ello, se planteó como tercera característica a erradicar, la independencia y falta de correlación que se manejó en educación, salud y empleo, lo que se debía a la escasez de inversión en el desarrollo social causado por la descoordinación de las entidades encargadas de vigilar estas tipologías en las que no se definían una solución verdadera de los problemas inaplazables. De este modo, se entró a señalar en el plan de desarrollo a manera de propuesta para la nueva orientación que pretendió darse en este gobierno a la política social, la necesidad de enfocarse en el aumento de la eficacia de la inversión social²³⁴, razón que explicaría por qué, durante este gobierno, no se ahondaría en el tema de la metodología de la educación, pues de nada servía seguir hablando de su utilidad dentro de un sistema que no guiaba con orden el propósito de sus objetivos.

De lo expuesto en el plan de desarrollo, se puede concluir que se procuraba que las políticas estuvieran ligadas como un todo en pro de la eficiencia social, para lo

²³² TURBAY AYALA, Julio Cesar. La nueva política social. [en línea]. En: Plan de integración social. 1978-1982. Bogotá: _____ . p, 85. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Turbay_Polits_Programas_Sociales.pdf>.

²³³ Ibid., p. 85.

²³⁴ Ibid., p. 87.

cual se incluyeron como aspectos de importante ejecución, dentro del sostenimiento y cumplimiento de las mejoras en el sector social, los siguientes factores: el primero de ellos fue la caracterización e individualización de las complicaciones enfrentadas en el aspecto social y de las cuales el Plan de Integración Nacional deberían orientar y capacitar hacia la superación de cada dificultad; como segundo plan de acción, se propuso la implementación de programas como el Plan de alimentación y Nutrición (PAN), Desarrollo Rural Integrado (DRI) y el Programa de Integración de Servicios y Participación de la Comunidad (IPC), los cuales ayudarían a la unificación de los diferentes servicios ofrecidos por el gobierno con las instituciones descentralizadas y que generarían la promoción social²³⁵.

Por otra parte, se encontró la intención por desarrollar una eficiente inversión, siendo “crítico y selectivo de manera tal que pueda asignarse eficientemente los recursos”²³⁶, intención que llevó a reconocer que a la parte social, por causa de su poca representación de rentabilidad económica, no se le había asignado los recursos suficientes, llevando a erradicar este cuarto aspecto a través del incremento de la eficiencia en el factor social auspiciado por el gobierno. Ello consistía en no desgastar los recursos económicos en el aumento de la infraestructura, sino que se debía adecuar el cobro de tarifas de algunos servicios que brindaba el Estado (de acuerdo con la posibilidad de pago de cada usuario) para aumentar el capital y poder financiar mas programas; con ello, se intentaba descentralizar la inversión social, procurando que en cada región del país se obtuviera el progreso a través de la adecuación de la normatividad con las características propias de cada región²³⁷.

2.2.6. Cambio con equidad (1982-1986). Belisario Betancur. Siguiendo la misma dinámica, en el siguiente apartado se observa el discurso manejado en el

²³⁵ Ibid., p. 87- 88.

²³⁶ Ibid., p. 88.

²³⁷ Ibid., p. 88.

plan de gobierno del mandatario Belisario Betancur, en el que se inicia manifestando afinidad a las políticas internacionales, al intentar convertir a Colombia en un país competitivo en el campo de producción: “El Plan debe resultar compatible con el propio manejo de la política internacional y con nuestros propósitos viables de integración latinoamericana”²³⁸, hecho directamente relacionado y vinculado con la capacidad que debía tener el gobierno en adaptar sus condiciones económicas a las variables sociales del territorio, tesis en la que se incorporó el discurso de sus predecesores y en donde se reconoció que por medio de cada población y la identificación de sus falencias, se podría generar independencia económica, mejor administración y equidad en la distribución económica y política; pues esto proporcionaba información verídica de los estados de cada sector, llevando a que la inversión se diera de manera eficiente. De ello, se deja claro en el plan, que no se intentaba en este mandato instaurar un Estado paternalista en donde se ampararía a la población bajo un espíritu benefactor, pues esto aunque podría ayudar a disminuir los problemas sociales existentes, no eliminaba completamente la problemática.

Tomando de ejemplo la práctica política de otros países, en este gobierno se expresó que el fin era alcanzar la independencia productiva de la población, pues, si se brindaba simplemente subsidios y no se enseñaba a la gente a generar su propio progreso se estaría proporcionando un estado de confort que frenaba los deseos de trabajo, fundamento usado para extender las posibilidades de trabajo, educación y financiación mediante los programas de gobierno, y así lograr la consolidación del desarrollo económico²³⁹. Así, el enfoque principal del plan se basó en el supuesto de alfabetización para el desarrollo, ya que por medio de la educación, la población podría adquirir las destrezas básicas para la superación

²³⁸ BETANCUR, Belisario. Expresión de las necesidades básicas. [en línea]. En: Cambio con equidad. 1982-1986. Bogotá: _____ . p. 19. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Betancur_Fundamentos_Plan.pdf>.

²³⁹ Ibid., p. 21.

de las deficiencias económicas y sociales, que mediante la formación y enseñanza de conocimientos prácticos ocasionarían el aumento en la producción y el mejoramiento de la mano de obra²⁴⁰.

Con la premisa de “educación para el progreso”, en el plan de desarrollo del gobierno de Betancur, se tomó como guía del proceso educativo el Programa Escuela Nueva, ya que este proporcionaba un plan de estudios flexible que cubría los cinco grados de educación básica primaria, y en el que además se permitía al estudiante ausentarse durante cierto periodo de tiempo sin interrumpir su proceso de aprendizaje²⁴¹. Este Programa se validó en el plan de desarrollo, al postularse como una promesa educativa por haber demostrado que se podría alcanzar una educación incluyente y adaptable a las zonas rurales, pues los analfabetos representaban el mayor obstáculo al desarrollo: “Los que han quedado excluidos absoluta o relativamente de las oportunidades de educación constituyen un peso gravoso para la sociedad”²⁴².

Así, el Programa se fue enlazando con la intención de educación y progreso, para lo cual se propuso estar al igual que el resto del sistema educativo, sujeto al Plan del Sistema Nacional de Educación y de la organización que éste manejara, el cual debía estar de acuerdo con la normatividad impuesta y las necesidades de cada población, estando segmentado en los subsistemas académico o pedagógico, siendo responsables del proceso metodológico de la educación en lo correspondiente a los contenidos educativos, su metodología, sistematización curricular y a la asesoría pedagógica en lo que correspondía a formación y capacitación.

²⁴⁰ Ibid., p. 21.

²⁴¹ Ibid., p. 21.

²⁴² Ibid., p. 12.

Para el objetivo anterior y como parte de la misma estrategia de universalizar la educación, se propuso en el plan de este gobierno, emplear dentro de la educación el componente administrativo, el cual se encargaría de realizar la discriminación, promoción y valoración del personal a cargo del Ministerio de Educación Nacional, desarrollando la labor de inspección de la enseñanza para brindar indicaciones en el plano administrativo a las instituciones educativas, el cual al trabajar en conjunto con Planeación, se encargaría de generar estrategias de desarrollo y concretarlas en los planes y programas producidos a nivel nacional, buscando y proporcionando los recursos económicos provenientes del sector público y privado, manejados a través del Banco de Desarrollo Educativo, instituido por el gobierno nacional para este único fin²⁴³.

A manera de conclusión, se observó que el propósito expuesto en este gobierno, era que todas las políticas se enfocaran en “llevar más y mejores servicios sociales al campo [...] fundamentales para aumentar el bienestar de la población campesina y para elevar su capacidad productiva”²⁴⁴, las cuales estuvieron directamente ligadas con el proceso de alfabetización, idea que se manifestó cuando en el plan se planteó: “una mejora en la calidad educativa garantizará en el futuro mayor eficacia en la transferencia de tecnología”²⁴⁵. Así, quedó claro el interés del gobierno por poner en funcionamiento el Programa de Fomento de la Educación Básica, el cual priorizaba el sector rural y focos de poca densidad de habitantes, que se pensó iniciar en “Nariño, Cauca y Norte de Santander, para extenderse luego al resto de las zonas rurales del país”²⁴⁶, acompañado por el Programa Escuela Nueva y con el que se esperó alcanzar el objetivo de la universalización de la educación primaria y el mejoramiento de la administración de la educación.

²⁴³ Ibid., p. 15- 16.

²⁴⁴ Ibid., p. 17.

²⁴⁵ Ibid., p. 17.

²⁴⁶ Ibid., p. 17.

2.2.7. Plan de economía social (1986-1990). Virgilio Barco. Dentro del objeto de estudio del periodo de 1961- 1989, el plan de desarrollo presentado por el gobierno de Barco, denominado “Plan de Economía Social” para los años de 1986- 1990, es con que se culminó esta parte de la investigación. En él se encontró que la base del gobierno estuvo guiada por el principio de intervención del Estado que se había promovido con la Reforma de 1936 de la Constitución de 1886²⁴⁷ y que se vio transformada en 1968, en el periodo de gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo, en donde se promovió la apropiación del Estado en los recursos humanos y naturales, adecuados para brindar mayor facilidad e igualdad de trabajo y salarios, ya que en ella encontraron una herramienta primordial para la promoción de la igualdad social²⁴⁸.

De esta forma, el Plan fue enfocado al mejoramiento de la economía y a su vez de la calidad de vida de las comunidades que tradicionalmente se habían visto excluidas dentro del proceso de desarrollo; de manera que se pretendió que todas las políticas se desarrollaran en pro de la población, intentando que todo programa puesto en marcha produjera el incremento de la producción y ascenso social. Estos objetivos los planteó como posibles a través de la implementación de tres políticas básicas que se enunciaron en el Plan de Desarrollo y se entendieron de la siguiente manera:

1. El **aumento de oportunidades de trabajo**; éste permitiría el mejoramiento de la calidad de vida, pues al tener mayor posibilidad de contar con vivienda se daba acceso a los demás servicios básicos y se disminuía los índices de mortandad por insalubridad²⁴⁹.

²⁴⁷ BARCO, Virgilio. Prólogo. [en línea]. En: Así estamos cumpliendo: plan de economía social, planes y programas de desarrollo económico y social. 1987- 1990. Bogotá: agosto, 1987. p. 7. Documento electrónico disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/GCRP/PND/Barco_Prologo.pdf>.

²⁴⁸ Ibid., p. 7.

²⁴⁹ Ibid., p. 21.

2. **Extender la inclusión de los servicios que permiten el incremento del capital humano**, lo que conllevaba a incentivar y promover la universalización tanto en salud, nutrición, educación y seguridad social, los cuales debían estar adheridos a la administración de la justicia²⁵⁰.
3. Como última característica y en la que mas se ahondó, correspondía a **la universalización de la educación primaria**, en donde a pesar del logro alcanzado con los índices de alfabetización, el problema educativo seguía latente con bajas tasas de cobertura educativa acrecentados por la mala calidad de la enseñanza y las carencias de elementos pedagógicos y económicos para retener a la población estudiantil dentro de la escuela. Testimonio que se evidenció cuando se señaló en el plan que: “parte de la población no ha recibido educación básica y un alto número de niños carece de posibilidades de acceso y mecanismos de retención que les permita concluir el ciclo de educación primaria”²⁵¹.

Observando que el fundamento del gobierno nacional para la obtención del progreso económico y de la estabilidad social se halló en el mejoramiento de la educación, se encontró que la propuesta realizada correspondió a mejorar la oferta educativa, la promoción automática, la adecuación y mejoramiento de los programas curriculares de acuerdo con las características y necesidades de cada comunidad, gratuidad en los textos para las escuelas públicas, aumento en la capacitación y estímulos docentes, los cuales iban acompañados con la reestructuración, adecuación y mejoramientos de la instalaciones de las escuelas del sector público²⁵².

Por último, se notó que el propósito máximo de este gobierno a obtener con la educación, fue la erradicación de la pobreza en el campo, de allí el interés porque

²⁵⁰ Ibid., p. 21.

²⁵¹ Ibid., p. 22.

²⁵² Ibid., p. 23.

se cumpliera la inspección y vigilancia de cada institución del gobierno, pues al haber estado descentralizado el poder, se hacía más difícil el seguimiento de las funciones y las políticas. Proponiendo, un seguimiento preciso de las funciones llevadas a cabo en cada institución y en donde se debía enfatizar en el “objetivo de erradicar la pobreza campesina y de manera simultánea, mejorar las condiciones de producción y comercialización, que son requisitos para el bienestar permanente de los pequeños productores”²⁵³; aclarándose así, que todas las acciones públicas que se iban a llevar a cabo durante este periodo estarían realizadas con la única intención de favorecer el progreso social, lo cual traería el ascenso económico.

De este modo, con la promoción de los servicios básicos, la dotación y mejoramiento de tierras, el aumento de inversión en recursos financieros y tecnología, se procuró promover e incentivar el autosostenimiento de la producción²⁵⁴; desde este punto de vista, se hizo comprensible el principio del discurso sobre educación en este gobierno, al tomarla como herramienta primordial en el propósito de democratización social que promovía la inclusión, por proporcionar información que ayudaba a la comprensión del mundo y al papel que desempeñaba cada individuo dentro de la sociedad, intensión que estaría apoyada y coordinada desde el Plan de Erradicación de la Pobreza Absoluta²⁵⁵.

2.3. LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA

La situación educativa en Colombia durante el periodo que transcurrió en las décadas del sesenta al ochenta, trató de ser transformada mediante la implementación de planes y programas de acción que estuvieron dirigidos directamente desde el gobierno nacional, los cuales se tuvieron en cuenta para el

²⁵³ Ibid., p. 26.

²⁵⁴ Ibid., p. 26.

²⁵⁵ Ibid., p. 25.

desarrollo de este apartado, y que fueron soportados desde la normatividad expedida en la época, tesis e investigaciones desarrolladas por investigadores y docentes tanto de reconocimiento nacional como internacional, con las que se permitió observar la dinámica y establecimiento de políticas educativas que debieron ser cumplidas en los diferentes departamentos del país, con las cuales se intentó desarrollar el diagnóstico de los índices de analfabetismo y sus variaciones junto con las causas, que según las investigaciones que se produjeron de parte de estas figuras, determinaron como causantes del analfabetismo rural del país, llevando así a aclarar el nivel de intervención y de cumplimiento que tuvo las conferencias y tratados internacionales en el orden educativo en el plano intelectual y político.

2.3.1. Índices de retención educativa rural. El analfabetismo en Colombia provenía de épocas anteriores al siglo XX, pero fue durante este periodo que se incrementó el interés mundial de universalizar la educación por los motivos que se han venido señalando, lo que condujo a que en este país se instaurara la educación obligatoria y el ideal de alcanzar su universalización, proceso ocasionado por las estrechas relaciones internacionales que se forjaron en el intento de lograr la globalización, el cual obtuvo su mayor apogeo a mitad de siglo con la llegada del auxilio internacional y los planteamientos desarrollados en conferencias promovidas por organismos e instituciones internacionales, efectuados con mayor insistencia desde 1950 a través de los consensos que se han expuesto sobre el establecimiento de políticas específicas que suscitaron a aclarar y organizar la enseñanza primaria de forma más estructurada.

Quizá de lo anterior, surge el haber encontrado mayor información que estudia el desarrollo de la educación en Colombia a partir de éste periodo, y que hizo posible realizar esta parte de la investigación, en la que se intentó comprender con base en el diagnóstico de los índices de escolarización rural en correlación con la educación urbana presentados en las décadas del sesenta al ochenta, los niveles

de retención escolar existentes y causales de la “deserción escolar”²⁵⁶, y que permitió exponer el contraste que existió entre estas dos zonas tanto en lo referente a nivel de calidad y presencia política como el grado de aceptación y asistencia por género.

De acuerdo con el objetivo planteado, se recuerda que Colombia para la época del sesenta contó con una población perteneciente en su mayoría al sector rural, zona en la que el nivel de pobreza a causa de la mala administración y producción de políticas públicas en conjunto con la diversidad cultural y la hostilidad del ambiente físico por su heterogeneidad, unido al conflicto social suscitado por la violencia bipartidista junto con la naciente guerrilla y el narcotráfico, trajo consigo el desplazamiento de su población a las zonas urbanas, el subempleo y el uso de la mano de obra infantil a manera de recurso para subsanar la miseria de cada familia.

Bajo el panorama anterior, el gobierno colombiano vio la necesidad de establecer planes y programas políticos que permitieran sanear las brechas sociales existentes e impulsaran el desarrollo económico del país, misión que se estructuró a partir de los consensos internacionales que trabajaron el tema de la educación. De esta manera, Colombia en la década del sesenta inició un proceso “expansivo”²⁵⁷, mediante la construcción de locales escolares y establecimiento de políticas educativas que intentaron llevar el servicio a las escuelas rurales. Según lo hallado, el proceso de ampliación de escuelas trajo consigo que a nivel nacional la eficiencia interna del sistema de la enseñanza primaria aumentara,

²⁵⁶ El término de deserción escolar se basa en el concepto manejado en el texto “Eficiencia interna del sistema educativo en el nivel primario 1961-1983” publicado por la OEA y el Ministerio de Educación Nacional, en donde se determinó a este tanto por la pérdida de un grado como también por el abandono de la escuela sin haber culminado el ciclo escolar que cursaba, o por no cursar el grado siguiente.

²⁵⁷ La expresión “expansivo” se toma del texto de Alberto Martínez Boom, “De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina”, como el periodo en el cual se empezó a promover la educación en Latinoamérica a través de los tratados y conferencias internacionales.

pues en el periodo de 1961- 1966 se registró que el 25% de los estudiantes culminaron el quinto grado²⁵⁸, cifra que resultó ser un logro significativo si se tiene en cuenta que anterior a esta época el analfabetismo estaba presente en la mayor parte de la población.

En esta época se dio un incremento de matrículas del 100%, siendo el nivel más alto registrado hasta el momento²⁵⁹, sin embargo cabe aclarar que con este dato se hace referencia al porcentaje de estudiantes matriculados más no a la cobertura, nivel de retención o calidad educativa, pues sus deficiencias estuvieron presentes y el sector rural fue el mayor perjudicado al no tener apoyo continuo por parte del Estado, y en el que fue común la ausencia de materiales y docentes²⁶⁰; información que se contrastó con la tasa realizada por el Ministerio de Educación Nacional sobre retención escolar y género, donde se observó que el índice de ésta para hombres del sector urbano correspondió al 40.7% y en el rural arrojaron datos de 3.2%, diferencia análoga en balance con las mujeres de las zonas urbanas, en donde se alcanzó una capacidad de retención de 41.9% con respecto a las del sector rural que obtuvieron el 3.2%²⁶¹.

Diferencias considerables a nivel general, teniendo en cuenta que el propósito era brindar educación a toda la población y en el sector rural no se había logrado la permanencia y culminación del ciclo educativo primario, dejando en evidencia la deficiencia e incapacidad de poner en marcha un sistema educativo incluyente, en el que se debió proporcionar igualdad de condiciones físicas e intelectuales, que respetara las características individuales y sociales del campesinado.

²⁵⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Eficiencia interna del sistema educativo colombiano en el nivel primario 1961- 1983. Bogotá: División de Procesos Editoriales del ICFES, 1985. p. 18.

²⁵⁹ Ibid., p. 74.

²⁶⁰ Ibid., p. 19.

²⁶¹ Ibid., p. 67.

Esta tesis se corroboró al examinar los esquemas de matrícula de 1969- 1974, ya que allí se proyectaron aumentos significativos en el sector urbano de la siguiente forma: en hombres con el 52.3% y mujeres con el 54.0%, y en el sector rural de acuerdo con el mismo orden de género el 9.8% y 12.0%, siendo claro el interés por mostrar resultados de la prestación del servicio, más no el nivel de retención, ya que el promedio de población rural escolarizada que se encontró para 1973 correspondió al 51.6% y de estos sólo el 8% culminaron el ciclo de educación primaria, cifra de gran valor al haberse comparado el porcentaje con las situación de las personas en la zona urbana con las mismas condiciones que alcanzaron el 77.5% y del cual el 67% terminó el ciclo.²⁶²

Según lo expuesto en el texto *Eficiencia del Sistema Educativo Colombiano en el Nivel Primario 1961-1983*²⁶³, la deserción escolar se constituyó en la mayor preocupación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), al identificar paulatinamente que el gobierno desconocía los medios de adecuación metodológicos y normativos para resolver la apatía y demás contrariedades que enfrentaba la educación colombiana. Así, se observa que el nivel de retención a nivel nacional para la década del setenta era muy bajo, ya que el 26.8% de población estudiantil contaba con índice de repitencia del 17.7%²⁶⁴ y el 70.2% de población rural estaba sumida en el analfabetismo²⁶⁵; hecho que estableció la influencia directa entre ésta y la economía, y que se reflejó en los porcentajes de retención obtenidos en departamentos como Caquetá, Chocó, la Guajira, entre otros, los que presentaron un porcentaje de deserción escolar en promedio al 50%²⁶⁶.

²⁶² SALAZAR, María Cristina. Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales. [en línea]. Documento electrónico disponible en: <<http://www.red-ler.org/elementos-pedagogicos-primaria-rural.pdf>>.

²⁶³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Eficiencia interna del sistema educativo colombiano en el nivel primario 1961- 1983. Op. Cit., p. 74.

²⁶⁴ Ibid., p, 74.

²⁶⁵ Ibid., p, 74.

²⁶⁶ Ibid., p, 27.

Sin embargo, la deserción educativa entre 1961- 1983 fue más alta para hombres, situación que muestra una característica importante al identificar en el periodo la herencia y predominancia de valores guiados por la fe católica y en donde aún se formaba a la mujer para cumplir las labores del hogar, siendo su proceso educativo terminado al realizar la primera comunión. Esta afirmación se basa en que la mayor tasa de retención escolar en el periodo de 1961- 1983, correspondió a las mujeres a pesar de tener ciertos limitantes sociales, información tomada de la tabla que se mostrara a continuación (Tabla 2), y en donde además se indica que si bien, el índice de alfabetización fue en aumento, esta no cubrió las expectativas de escolarización completa. Pues el porcentaje de alumnos que continuaron en la escuela era bajo y los departamentos como Atlántico, Valle y Cundinamarca, presentaron los mayores índices de retención, lo cual comprobó el nivel de influencia que tuvo el desarrollo económico o autoridad política de un territorio para el desarrollo educativo.

Tabla 2 “ordenamiento de los departamentos según tasas de retención rural²⁶⁷”

Hombres			Mujeres		
Rango	Departamento	Retención	Rango	Departamento	Retención
1	Atlántico	0.401	1	Atlántico	0.423
2	Valle	0.277	2	Cundinamarca	0.357
3	Cundinamarca	0.274	3	Valle	0.287
4	Boyacá	0.272	4	Boyacá	0.285
5	Quindío	0.255	5	Antioquia	0.274
6	Magdalena	0.235	6	Magdalena	0.245
7	Antioquia	0.214	7	Caldas	0.231
8	Meta	0.211	8	Quindío	0.226
9	Bolívar	0.188	9	Meta	0.220
Total Nacional		0.172	Total Nacional		0.194
10	Risaralda	0.167	10	Bogotá	0.193
11	Bogotá	0.166	11	Santander	0.184

²⁶⁷ Ibid., p. 38.

Hombres		
Rango	Departamento	Retención
12	N. Santander	0.161
13	Caldas	0.160
14	Santander	0.153
15	Cauca	0.150
16	Cesar	0.142
17	Guajira	0.129
18	Nariño	0.127
19	Tolima	0.124
20	Sucre	0.117
21	Córdoba	0.098
22	Huila	0.097
23	Chocó	0.096
24	Caquetá	0.073

Mujeres		
Rango	Departamento	Retención
12	Bolívar	0.172
13	Risaralda	0.169
14	Guajira	0.164
15	N. Santander	0.159
16	Tolima	0.150
17	Cesar	0.143
18	Cauca	0.138
19	Nariño	0.115
20	Sucre	0.115
21	Huila	0.104
22	Córdoba	0.101
23	Caquetá	0.099
24	Chocó	0.094

Finalmente, se encuentra que en la década del ochenta el problema del analfabetismo no se solucionó, a pesar de haberse creado estrategias promovidas por los diferentes gobiernos, que contaron con el apoyo y asesoría de organismos internacionales, y que si bien se alcanzó a incrementar las tasas de retención esperadas sobre todo en el sector rural, no se cumplió con el objetivo de ofrecer la educación primaria en todas las regiones del país. Testimonio notorio en los niveles de escolaridad encontrados de 1983 y en donde se expuso que el número de estudiantes repitentes aumentó en “8.5 millones frente a 5.6 millones registrados en 1970”²⁶⁸, infiriéndose así que la escolarización de la primaria se fue alcanzando de forma paulatina a nivel nacional, lo cual dio paso a observar las causas que promovieron este desarrollo desigual junto con los argumentos y políticas ejecutados para alcanzar a solventar parte del déficit.

²⁶⁸ OSPINA, Claudia. Cumbre internacional de ministros de Educación. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 23, marzo, 1987. sec. Contraportada. p. 2. col. 3.

2.3.2. Determinantes del analfabetismo en Colombia. Teniendo presente que para esta época se venía dando un proceso de desplazamiento del campo a la ciudad a causa de la violencia bipartidista que se había originado aproximadamente desde 1946 y el conflicto armado naciente, junto con la falta de inversión económica en el agro, las cuales fueron decisivas para en el aumento de las condiciones de miseria, se notó la influencia que tuvo este proceso dentro de la necesidad que planteó el gobierno en aumentar las políticas públicas dirigidas al mejoramiento social; tarea que fue asignada a la educación y que quedó presente con la puesta en vigencia de los PND, leyes y decretos de cada gobierno. Por ello, en el siguiente apartado se intentó dilucidar de forma objetiva las acciones y el discurso que generaron los gobiernos para bajar las altas tasas de deserción escolar y así, exponer cuales fueron los factores de tipo social, cultural, ambiental, político y económico que determinaron la calidad o ineficiencia educativa brindada a los campesinos.

2.3.2.1. Contradicción educativa. El problema principal al que se enfrentó la educación en la segunda mitad del siglo XX fue el de la retención escolar, explicada en la mayoría de casos desde las condiciones sociales desiguales a las que la población campesina se enfrentó constantemente y que se vieron determinadas por una normatividad ineficaz que había sido pensada para las zonas urbanas, proceso en el que estuvo inmerso el sistema educativo ante la imposibilidad de alcanzar la integración de contenidos de la vida cotidiana del estudiante rural para que pudiera asimilar y darle utilidad al proceso de enseñanza; objeto estudiado y expuesto desde 1985 en un texto que recogió un estudio de más de veinte décadas, llamado *Eficiencia Interna del Sistema Educativo Colombiano en el nivel Primario 1961-1983*, el cual fue clave para ésta investigación por permitir demostrar que “tanto contenidos como metodologías no se dan en abstracto sino que se relacionan directamente con las necesidades

educativas de la población que requiere educación, así como sus condiciones económicas, sociales y culturales²⁶⁹.

Desde el inicio de la etapa expansiva de la educación en la década del sesenta, el problema de desigualdad educativa estuvo presente en “cobertura, calidad, condición económica de los maestros, materiales didácticos de apoyo, y aulas escolares”²⁷⁰, los cuales no estaban pensados para estudiantes del sector rural que contaban con bajos recursos y que se enfrentaban a un acceso limitado a los materiales educativos por sus altos costos, situación que se agravó con la ausencia de bibliotecas y edificaciones escolares adecuadas en el sector rural²⁷¹, problemática que también fue planteada en 1973 por Virginia Gutiérrez de Pineda, quien en el texto *Educación y Mundo Rural* hizo un diagnóstico de la situación educativa en el medio rural colombiano escribiendo que ésta:

Se programa en la misma forma para la ciudad que para el agro. El contenido mínimo de estos planes constituye una suma heterogénea de conocimientos y de técnicas básicas, los primeros de los cuales son fundamentales desvinculados del ambiente, ajenos a la mentalidad del niño campesino al cual se dirigen, y con objetivos muy distantes de la vida del adulto rural al cual parecen destinados a servir²⁷².

Noción que permite expresar que si bien existió un aumento de la expansión educativa en las décadas del sesenta al ochenta, la cobertura del sistema no fue completa en las zonas rurales, un ejemplo de esto se muestra cuando en 1975,

²⁶⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Eficiencia interna del sistema educativo colombiano en el nivel primario 1961- 1983. Op. Cit., p. 15.

²⁷⁰ SALAZAR. Op. cit., p. 115.

²⁷¹ BELLO CASTAÑEDA, Luz Mila y ROZO BARRAGÁN, Patricia. Actitudes de la comunidad rural hacia la educación básica primaria. Bogotá, 1974, 81h. Trabajo de Grado (Trabajadora Social). Universidad Externado de Colombia. Facultad de Trabajo Social. p. 70.

²⁷² CATAÑO, Gonzalo (edit.). Educación y sociedad en Colombia: lecturas de sociología de la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973. p. 51.

mediante el periódico Vanguardia Liberal²⁷³, se notificó que diferentes zonas del municipio de San Vicente de Chucurí no contaban con el servicio educativo; realidad que estuvo presente en gran parte de las zonas rurales de Colombia, aún en la década del ochenta, y que también fueron señaladas por Alba Paulsen de Cárdenas en el texto *Una Mirada a la Escuela Rural Colombiana*, en donde se explica que para el periodo, la capacidad de brindar educación gratuita y de calidad en el campo colombiano era limitada, pues “sólo un tercio de los planteles proporciona el ciclo completo, otro tanto apenas los dos primeros años, con esto la posibilidad de permanencia de los menores en la escuela se ve ya reducida y las razones en la mayoría de los casos tienen que ver con la estructura del sistema productivo²⁷⁴”.

2.3.2.2. El conocimiento frustrado: inexistencia de las Bibliotecas Rurales en Colombia. Las bibliotecas en la sociedad han representado el conocimiento y la cultura, con ellas se ha permitido el acceso a la educación como proceso de transformación individual y colectiva, pues allí se encuentra el saber y la representación de todas las civilizaciones, presente en textos científicos, históricos, filosóficos y literarios. La falta de este instrumento dentro de una comunidad, la sume en la ignorancia, pues sin ella se coarta a la población de la posibilidad de comunicarse con su pasado y presente, siendo sometida y limitada al conocimiento de su entorno, sin tener elementos básicos para crear cuestionamientos y argumentos sobre su vida y su realidad; concepto que hizo importante estudiar el reconocimiento y promoción que le otorgó el gobierno dentro del proceso alfabetizador.

El desarrollo de este propósito no fue fácil, pues sólo a partir del período del setenta, se encontró por parte del Ministerio de Educación un reconocimiento de la

²⁷³ SOCHA ACOSTA, Bernardo. Gestionarán creación de plazas educativas. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga, 20, abril, 1975. sec. San Vicente. p.9. col. 1-3.

²⁷⁴ PAULSEN DE CARDENAS, Alba. Una mirada a la escuela rural en Colombia. En: Huellas, Marzo, 1982, vol. 3. no. 5. p. 16.

importancia de las bibliotecas dentro del proceso educador y de las limitantes que generaba su ausencia, reconocimiento que se identificó a través de algunas normas que trataron el tema de manera muy superficial pues allí se enfatizó en la dotación de material educativo, las cuales sólo tomaron relevancia a partir de 1975 con la puesta en vigencia a nivel nacional del Programa Escuela Nueva.

El primer diagnóstico encontrado que se refirió a la significación de las bibliotecas en las escuelas, se presentó en la ponencia El Fomento y el Uso de los Libros en las Áreas Rurales²⁷⁵, desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional y el ICOLPE, en la que se consideró de gran importancia la instauración de bibliotecas rurales, pues en un medio donde escasamente se estaba conformando un sistema educativo era necesario abastecer de material teórico a los estudiantes que reforzaran los contenidos brindados en clase y fomentara la construcción y comprensión de su ambiente²⁷⁶, para esto se planteó identificar “las necesidades bibliográficas en la comunidad rural”, teniendo como propósito promover en los estudiantes el interés por “la lectura, la investigación y el debate”²⁷⁷.

Al igual que la educación rural colombiana, los textos existentes no contenían una representación cultural o significado real para la población campesina, “la temática es exclusivamente urbana y no favorece la participación y el descubrimiento, pues hace énfasis en el contenido”²⁷⁸. Información que muchas veces no aplicaba a los programas educativos que se implementaron en el campo, un ejemplo de ello fue la Escuela Unitaria, en la que se motivaba a que el estudiante afianzara su conocimiento con prácticas en su entorno e investigación²⁷⁹, proceso limitado por la falta de material de consulta; falencia que se fue logrando transformar a partir

²⁷⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. Seminario sobre el fomento y el uso de los libros en las áreas rurales: ponencia de la delegación colombiana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1972. p. 8.

²⁷⁶ Ibid., p. 8.

²⁷⁷ Ibid., p. 12.

²⁷⁸ Ibid., p. 16.

²⁷⁹ Ibid., p. 16.

de la implementación del programa Escuela Nueva, en donde se pensó en la necesidad de construcción de textos escolares destinados a la educación rural que se apoyaran en la metodología que se enseñaba, recogiendo y asociando la situación del estudiante, tal y como lo era la condición social y económica, que entramaba unas creencias de su papel en el mundo.

Expresando sobre el conocimiento de esta situación, se publicó en dicha ponencia que el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), haría convenios con el “Centro Técnico de Alfabetización de la Universidad de Antioquia y con Inspección Intendencia de Educación del Vaupés²⁸⁰” para la elaboración de materiales con este carácter, así las bibliotecas rurales contarían con materiales educativos que contribuyeran al proceso de formación científica, de información y de capacitación docente²⁸¹. Situación que no se vio reflejada momentáneamente, pues es sólo a partir del funcionamiento y requerimientos que presentó el Programa Escuela Nueva al gobierno, que se logró recibir un aporte de guías y enciclopedias a las escuelas pertenecientes al campo, proceso que también se dio de manera paulatina y estuvo acompañado por instituciones de carácter privado.

Simultáneamente se desarrolló el Taller sobre Necesidades Educativas de la Población Rural de Colombia, en donde se vio la urgencia de crear cursos de producción de material para la enseñanza, los cuales debían ir empalmados con la debida capacitación a los educadores sobre su adaptación a las características propias del campo²⁸², proceso que debió ser desarrollado y adecuado a las exigencias y desafíos que planteó Escuela Nueva. Gran parte del éxito en el cambio de la educación campesina dependió de ello, pues la falta de material educativo traía implícito un aprendizaje memorístico que no desarrollaba la capacidad productiva y de análisis que podía aportar el estudiante; razón por la

²⁸⁰ Ibid., p. 22.

²⁸¹ Ibid., p. 24.

²⁸² UNESCO. Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia: Informe. Bogotá: Andes, 1976. p. 31.

cual, para 1975 se vio un incremento en el índice de producción de entrega de materiales educativos en los cascos rurales, promovido en gran parte por la Federación Nacional de Cafeteros; y evidenciado en Santander, en donde esta entidad entregó cuadernos y lápices a estudiantes de la zona rural de Rionegro, zona caficultora del departamento²⁸³.

A pesar de esto, para la década del ochenta la situación siguió siendo insuficiente en el sector rural, pues aunque existieron esfuerzos por parte del gobierno y de otras instituciones en dotar las escuelas, los materiales educativos seguían sin cobijar el total de la población rural y sus dotación no era considerada de gran importancia dentro de los presupuestos oficiales²⁸⁴; situación que cambió a partir de 1987, con la adhesión de la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social (FES), junto con la Fundación Restrepo Barco, comprometidas a colaborar con entrega de “materiales impresos, tales como guías para los niños, manuales para el maestro, libretas de calificaciones, fichas de registro, etc.”²⁸⁵; esto con el compromiso de que tanto instituciones de orden público como privado se responsabilizaran con la educación campesina, llevando a las escuelas la dotación física, capacitación docente y ofreciendo un compromiso real con la educación del sector rural.

2.3.2.3. Construcciones escolares. Las construcciones escolares fue otro de los problemas en el detenimiento del proceso educativo de la comunidad rural, por ser donde se resguardó la población estudiantil para cumplir su proceso formativo. De la cantidad de espacio disponible dentro de una escuela dependió el número de estudiantes que podían ingresar, factor importante para explicar las altas tasas de deserción escolar en estas zonas y que influyeron en 1960, con el inicio del

²⁸³ VILLAREAL RAMOS, Tiberio. Campana social de educación rural. En: Vanguardia Liberal. 7, julio, 1975. p. 2. col.1-2.

²⁸⁴ _____ . Seminario sobre Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia (16, septiembre, 1981, Bogotá). Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo. p. 74

²⁸⁵ ORTIZ CHAPARRO, Hernán. Papel del FES en el fomento para la educación rural en Colombia. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES. p.91.

proceso expansivo de la educación que atravesó Colombia, cuyo objetivo principal fue la adquisición del nivel educativo mínimamente primario. Para ello, se puso en vigencia diversa normatividad que cubrió éste proceso y que se vio transformada con el intento de institucionalizar nuevos programas educativos como el de Escuela Unitaria, el cual trató de cubrir el bajo número de docentes del sector rural, distribuyendo uno o dos por escuela, para así mantener el flujo de la demanda de educación primaria.

Por otro lado, resulta curiosa la falta de información sobre construcción de escuelas en un país donde apenas se estaba intentado establecer dentro de la mentalidad de los colombianos la importancia de estar alfabetizado. Es comprensible que este factor no se haya tenido en cuenta desde un principio en donde el sistema educativo apenas estaba tratando de aplicar unas recomendaciones que se habían dado en el marco internacional, y que se estaban ejecutando a prueba y error.

De esta manera, es hasta 1973 que se empezó a encontrar información que detectaba la falta de locales educativos y de la dotación de materiales físicos como un problema real que obstruía el proceso educativo en las zonas rurales colombianas, reconociendo como importante dentro de este, tener en cuenta” la adquisición de lote, construcción o adecuación de la edificación, en conjunto con el mantenimiento del equipo y de la edificación”²⁸⁶.

Al concebir que el sostenimiento de dicho proyecto requería de gran inversión y el presupuesto destinado a la educación no era el suficiente para solventar las dificultades presentadas; no es de sorprender, que el gobierno buscara el auxilio de las organizaciones comunales en la inversión educativa, pues con ello alcanzaban una reducción del 10% del costo de inversión en construcción en

286 COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. Extensión de la escuela primaria en las áreas rurales de Colombia: informe final. Bogotá: ICOLPE, 1973. p. 45.

donde colaboraron estas²⁸⁷. Del mismo modo, el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE), teniendo en cuenta que el valor de la adecuación de cada escuela equivalía al 50% de la construcción, pidió a la jurisdicción a cargo de la escuela hacerse responsable de la donación del terreno, aclarando que en el caso de ser entregado por el sector privado se debía firmar escrituras a nombre del municipio²⁸⁸.

Por otra parte, denotaron la necesidad de que las escuelas contaran con los servicios públicos como agua, luz y alcantarillado; elementos indispensables para iniciar un nuevo periodo dentro del proceso de construcciones escolares, para así brindarles a los educandos y docentes, entornos físicos dignos y lograr la retención.

De esta manera, se hizo presente que la mayor responsabilidad de la construcción de escuelas a pesar de corresponder al ICCE, fue recayendo dentro de la comunidad y demás instituciones, ejemplo de ello se dio en Santander cuando en 1975 el Comité Departamental de Cafeteros financió junto con el Gobierno Seccional y la comunidad, cuatro escuelas en el sector rural en “Guarigua Alto, Joral y San Pedro, Santa Bárbara y Puente Miranda”²⁸⁹ y en abril se construyeron otras veinte escuelas²⁹⁰, sin presenciarse auxilios del ICCE pues: “Todo el departamento está careciendo de una gran desatención en el campo educacional, por carencia total de locales tanto para primaria como secundaria”²⁹¹.

Siendo Santander uno de los departamentos con menor índice de deserción, se realizó en 1976 por parte del ICCE una inversión de “13 millones 100 mil pesos

²⁸⁷ Ibid., p. 46.

²⁸⁸ Ibid., p. 57.

²⁸⁹ SUTHA, J. Alberto. Nuevas escuelas. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 7, febrero, 1975. p.9. p, 9. col. 1-2.

²⁹⁰ SOCHA ACOSTA, Bernardo. Gestionarán creación de plazas educativas. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 20, abril, 1975. sec. Rionegro p. 9. col. 1-3.

²⁹¹ SOCHA ACOSTA, Bernardo. Hacen falta escuelas. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 19, abril, 1975. sec. Rionegro. p. 11. col. 1

para iniciar la primera etapa de edificación de 144 aulas en Santander²⁹², con la cual no se alcanzó a cubrir el déficit de edificios escolares en el departamento, lo que llevó a inferir que en otros departamentos con índices de alfabetización más bajos que los de éste, tampoco estaban recibiendo las condiciones mínimas para el proceso de enseñanza. Ante dicha desatención por parte del gobierno, especialmente del ICCE, el proceso educativo fue siendo apadrinado por la comunidad, junto con otras instituciones que correspondían a otras ramas del poder público o que pertenecían al sector privado, concepto que se maneja en el texto *Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia* en el cual se tomó de muestra el proceso educativo en la Costa Atlántica por haber conformado “su propio sistema escolar con recursos comunitarios”²⁹³.

Además de la deficiencia de edificios escolares, se notó que la infraestructura y dotación escolar de las escuelas rurales aún para 1981 continuó siendo precaria:

En la mayoría de ellas se acomodan tres alumnos en cada pupitre bipersonal; en otras, la dotación consiste en bancos rudimentarios que aportan los padres, sin punto de apoyo para escribir. En unas pocas, por el contrario, se encuentra que existe dotación sobrante y en buen estado, sin uso porque no era necesaria, o que un número no despreciable de muebles está fuera de uso por daños fácilmente reparables con una inversión mínima²⁹⁴.

De otro modo, la ausencia de recursos educativos y construcciones escolares se adujo en varias investigaciones junto con el testimonio de los docentes, al desconocimiento por parte de éstos del proceso a seguir o ante qué instituciones

²⁹² _____ . Con 13 millones ICCE inicia construcción de 144 aulas. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 10, enero, 1976. p. 3. col. 1.

²⁹³ _____ . Seminario sobre aspectos relevantes de la educación primaria rural en Colombia. Op. cit., p. 70.

²⁹⁴ Ibid., p. 75.

se debía acudir para recibir éstos beneficios²⁹⁵, Situación que si bien aumentaba y dificultaba el proceso educativo, no se puede considerar una excusa de peso para el nivel de deficiencias que se presentaron durante casi 30 años que se han estudiado y más teniendo el ICCE unas funciones claras y específicas que su propio nombre las indicaba.

Sin embargo, en 1982 el ICCE pareció ejercer algunas de sus funciones en el Departamento de Santander, pues realizó “obras por 60 millones de pesos²⁹⁶, iniciativa que si bien fue importante, se vio reducida por el nivel de influencia política que se desarrolló a medida que se construyeron escuelas y llegaba el material educativo, pues en 1983 se denunciaba por medio de Vanguardia Liberal que en este departamento, cuando se habían pedido pupitres para dotar una escuela al Director Regional, éste dio como respuesta: “En el ICCE solo atenderemos a nuestros amigos”²⁹⁷.

Situación que expresó otra realidad, pues el éxito de la educación ya no se veía limitado a los factores tradicionales que se habían propuesto a superar dentro de los planes y programas educativos determinados a nivel nacional e internacional, en donde el deseo de superación y progreso económico estuvo sujeto al individualismo de cada dirigente, el cual esperaba sacar provecho personal del cargo que ocupaba, cuya consecuencia produjo el estancamiento del desarrollo como se había planificado. Así, la educación para el desarrollo social tendría que ser lograda y adaptada a los medios que estuvieran al alcance de la población, y ésta debía confiar en las promesas de desarrollo que generaba la alfabetización, situación que impulsó en ellos el interés por educarse, esta característica explicó el aumento en las tasas de matrícula y retención escolar a pesar de las pésimas

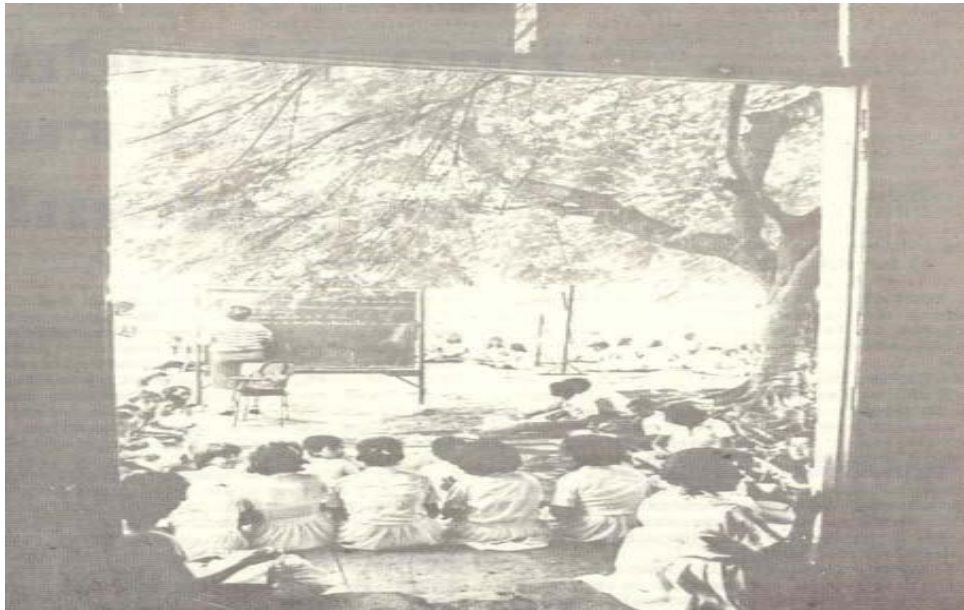
²⁹⁵ Ibid., p. 75- 78.

²⁹⁶ _____ . 60 millones invierte el ICCE en Santander. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 21, agosto, 1982. sec. Ayer y hoy. p. 3. col. 1.

²⁹⁷ _____ . Denuncian al director del ICCE. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 17, mayo, 1983. sec. Regional. p. 11 col. 1.

condiciones en las que se desarrolló, hecho que se demostró con la siguiente fotografía:

Figura 1. ²⁹⁸ “Por deficiencia de aulas en el país se improvisan éstas a la sombra de un árbol”



Del mismo modo se fue ejecutando la realidad educativa en el país, y el nivel de corrupción pareció no escaparse a ningún sector poblacional, pues mientras estudiantes de diferentes zonas se educaban a la intemperie, a causa de la supuesta falta de material y de fondos educativos, para 1984, la situación era la siguiente:

Mientras en la sede del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, ICCE, cientos de pupitres permanecen al sol y al agua u otros tantos amontonados en salones y en el garaje de la entidad, directivos de escuelas y concentraciones denuncia que no tienen

²⁹⁸ PAULSEN DE CARDENAS, Alba. Por deficiencia de aulas en el país se improvisan éstas a la sombra de un árbol [fotografía]. Barranquilla I. P. 16. Uninorte: 1982. En: Una mirada a la escuela rural en Colombia. Revista Huellas. Vol. 3. No. 5. p. 16.

cómo acomodar a los alumnos que comenzaran el año lectivo el próximo 7 de enero²⁹⁹.

Así, finalizada la década, el déficit educativo siguió estando presente en parte por la carencia de edificios escolares y la deficiente gestión del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, razón por la cual, fue cerrado debido “a las presiones por parte del Ministerio de Hacienda y el Departamento de Planeación Nacional, quienes consideran injustificada la existencia del ICCE, al no cumplir con ninguna de sus funciones”³⁰⁰, tema que se aborda con más profundidad en un apartado posterior.

2.3.2.4. La situación económica como determinante de las aspiraciones sociales y del nivel educativo de la población rural en Colombia. A pesar de que los diferentes gobiernos colombianos se propusieron alcanzar en la segunda mitad del siglo XX la universalización de la educación en Colombia, la meta de calidad y cobertura estuvo muy lejana de su cumplimiento, sobre todo en el área rural³⁰¹; pues a pesar de haberse creado programas educativos con los que se avanzó en la enseñanza primaria, la limitación en la inversión y procesos como los que se han expuesto, junto con la situación económica precaria de los campesinos, hizo más desafiante la transformación educativa. Así, al notarse que la condición económica representó dentro de los estudios y testimonios de la época un factor limitante en la obtención de una escolaridad primaria universalizada, se intenta aquí conceptualizar, no sólo la importancia que tuvo ésta dentro del discurso político para promover la educación sino cómo ésta determinó la dinámica del proceso educativo.

²⁹⁹ _____ . Los pupitres se pudren en el ICCE. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 4, febrero, 1984. sec. Local. p. 9. col. 1.

³⁰⁰ PORRAS, Luz Stella. El cierre del ICCE otro problema social. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 15, enero de 1987. sec. Local. p. 1. col. 1.

³⁰¹ NIÑO DIEZ, Jaime. Visión Crítico- Social De La Educación. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES. p. 48.

Los factores sociales y económicos que sostuvieron la dinámica política a establecer en la población rural durante la segunda mitad del siglo XX, de la cual hizo parte la educación, evidenciaron que los estudiantes que asistieron a las escuelas públicas rurales eran personas pertenecientes a un estrato social bajo, que en su mayoría eran lo “hijos de los aparceros, de los pequeños propietarios, de los asalariados rurales, o de los individuos de categoría económica mixta”³⁰²; situación que produjo la vinculación de los menores de edad a contribuir con su fuerza de trabajo en las labores productivas para solventar las carencias económicas familiares. Tal proceso arrojó un panorama desolador en el acontecer diario del campesinado que afectó su proceso formativo, en donde se enfrentó a:

La falta de escuela, la mala ubicación de las mismas, las deficientes vías de comunicación, el régimen de propiedad, a veces la escasa población, las condiciones precarias del nivel de vida, el tradicionalismo, la resistencia al cambio y la mala calidad de la educación impartida por la falta de preparación adecuada de la gran mayoría de los docentes que van a estas escuelas, o al aislamiento geográfico, social, familiar e intelectual en que se sienten al encontrar casi una contradicción entre la formación que reciben y la realidad que tienen³⁰³.

Con ello, la utilización de la mano de obra infantil resultó ser un factor importante para la producción y el sostenimiento del hogar campesino y arrojó resultados ambivalentes dentro de un Estado que pretendió seguir el ritmo y métodos establecidos en la dinámica de la globalización expuestos en las diferentes conferencias internacionales, pues se pretendió el desarrollo económico y “progreso social de todas las naciones” a través del establecimiento de la

³⁰² CATAÑO. Op. cit., p. 55.

³⁰³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. La capacitación del docente para el trabajo en escuela unitaria. Bogotá: ICOLPE, 1971. p. 5.

educación, la cual se amparó en el Artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que enunció el derecho a la educación de todo tipo de persona y de forma gratuita. Sin embargo, el contexto que presentaba el país era otro, y por lo tanto, las políticas educativas debían adecuarse a las necesidades de sus pobladores, tal como fue el caso de la adaptación curricular, pues bajo este supuesto, la educación no podía convertirse en un impedimento para el crecimiento de la producción y ésta debía satisfacer los requerimientos del estudiante, ejemplo que se dio con la implementación y ejecución del programa Escuela Nueva, donde se produjo la adecuación del calendario escolar y de los métodos educativos, diseñados para que el estudiante se ausentara durante los periodos laborales sin afectarlo académicamente.

No obstante, cabe aclarar que aquí no se intentó mostrar una visión de la explotación de la mano de obra infantil, pues el menor lo hacía como medio de sostenimiento y de auxilio a su familia, afirmación que es respaldada con el estudio realizado en 1973, *Educación y Sociedad en Colombia*, en el que se evidenció la relación directa entre el alcance del nivel educativo y la pertenencia de tierras de los padres, lo que dio respuesta al alto número de menores de edad en las zonas rurales que no ingresaban a la escuela o no culminaban el nivel primario. Conclusión a la que llegaron, a partir de la encuesta realizada a diversas familias, en donde se entrevistaron 40 obreros pertenecientes al sector rural, hallando un bajo índice de educación tanto en padres como en hijos, y que arrojaron los siguientes resultados:

En los municipios del valle interandino del Magdalena (Saldaña, Armero y Campo Alegre), de un total de 17 peones entrevistados, siete carecían completamente de educación; nueve habían cursado no más de tres años de primaria y la mayoría no había alcanzado más de dos [...] Entre el total de las 40 familias obreras entrevistadas

y sus hijos, se encontró sólo un individuo que había cursado más de cinco años de educación³⁰⁴

El escenario del uso de la mano de obra infantil, conllevó a la perpetuación de actitudes socio-culturales ligadas a una herencia histórica, que mantuvo los roles de los campesinos en la sociedad, pues con la educación se intentó evitar que el hombre del campo se movilizara a la ciudad, esto a través de la promoción y exaltación de la fuerza de trabajo y la actividad que realizaban estas personas; así para 1984 los estudiantes rurales eran “admirados” por su tenacidad al estudiar y trabajar al mismo tiempo, las labores que por lo general ejercieron fueron: “el 82% de los alumnos realizan oficios extraescolares en forma cotidiana. El 36% realiza oficios domésticos, el 41% labora en chircales, el 14% cuida animales y el 4.5% trabaja en el sector agrícola”³⁰⁵.

Dicha realidad influyó en las aspiraciones de los estudiantes y reflejaron la educación recibida en su hogar y escuela, cosmovisión que se evidenció en las siguientes estadísticas: “el 41% desea trabajar en oficios propios de su medio, el 27% aspiran actividades ajenas a su medio (carpintería, modistería, culinaria), el 23% desea terminar la primaria y únicamente el 9.0% quiere seguir el bachillerato”³⁰⁶. Así mismo, se observó que el motivante para que los campesinos enviaran sus hijos a la escuela fue la promesa de ascenso social; sin embargo se dio una preferencia notoria por brindar estudio a los hombres, pues se consideró que la escuela podría infundir en la mujer malos hábitos y deformación de los valores y la moral, que interferían en la conformación de un hogar, razón por la cual, la edad promedio en donde las niñas dejaban de asistir a la escuela era a los 14 años, al recibir la primera comunión³⁰⁷.

³⁰⁴ CATAÑO. Op. cit., p. 44- 45.

³⁰⁵ BELLO CASTAÑEDA y ROZO BARRAGÁN. Op. cit., p. 34.

³⁰⁶ Ibid., p. 35.

³⁰⁷ PAULSEN DE CARDENAS. Op. cit. p. 17.

El interés expresado porque el sistema educativo y las condiciones sociales mejoraran en el campo y la influencia que tuvo el factor económico dentro del mejoramiento de éstas se corroboró a través de la prensa, un ejemplo que cabe resaltar fue la noticia publicada en 1975 por Vanguardia Liberal:

Centenares de campesinos [...] se concentraron a mediados de la semana que transcurre, en la región de Pozo Nutria. Allí hicieron planteamientos de interés, entre ellos, solicitar del Gobierno Departamental, mayor atención para el campesinado, actualmente sumido en el olvido, pues no tienen atención médica ni sanitaria, necesitan vías de penetración, y educación para sus hijos³⁰⁸.

De los hallazgos expresados se concluyó que las desigualdades económicas y la herencia histórica fueron determinantes, no sólo en el campo educativo, sino en todos los aspectos, supuesto que se respaldó con la siguiente afirmación: “muestreos elaborados a nivel nacional indican que en una medida considerable ellas obedecen a la desnutrición, que en 1.977 – según datos del ICBF- afectaba a un 62% de la población infantil menor de 5 años en todo el país³⁰⁹”. Esto creó una dinámica y conceptualización diferente de las políticas, pues al ser un población con una mentalidad y prácticas culturales tradicionales limitadas por las mismas condiciones económicas y territoriales, la educación tuvo que ser replanteada, para lograr llamar la atención del campesinado y cubrir parte de esos problemas, en donde era necesario incentivar tanto técnicas productivas, cómo la calidad de vida en referencia a mejores niveles de salud y alimentación. Reflejo de esta realidad se mostró en la falta de acceso a los servicios públicos básicos en estas zonas, en donde la insalubridad fue la causa de los índices de mortandad y desnutrición de la época.

³⁰⁸ _____ . Campesinos solicitan más atención del Gobierno. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 25, octubre, 1975. p. 2. col. 1-3.

³⁰⁹ _____ . Estado de la educación en Bucaramanga y el área Metropolitana. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 4, julio, 1981. sec. Informe especial nacional. p. 5 col. 2.

2.3.2.5. Enfoque de la situación docente como determinante del analfabetismo rural. El papel del docente ha sido fundamental a lo largo de la historia en el desarrollo de las sociedades, al ser el encargado de enseñar los procesos científicos, de forjar los valores y la ética de los futuros ciudadanos del país. Por tal razón, el educador se constituyó como la figura más visible dentro del proceso formativo, sobre él recayó la responsabilidad de la regeneración del Estado, la consolidación del desarrollo económico y social, y los desafíos que se le asignó a la educación en los diferentes periodos históricos; entonces, al comprender su importancia se hizo necesario fijar la estructura e influencia que ejerció el maestro dentro del objeto de estudio, comprendiendo cómo a través de su ejercicio dependió el progreso del país.

Bajo esta responsabilidad, la labor docente debió estar amparada por una serie de garantías, derechos y condiciones laborales que garantizaran el desarrollo de su ejercicio de forma completa, teniendo en cuenta la caracterización de esta labor, no es de sorprender que el analfabetismo en Colombia se viera arraigado en parte por las condiciones en las que se encontraron los docentes de la época y por los cuales se desataron constantes protestas exigiendo mejores condiciones laborales; noción que condujo a realizar la descripción de la situación enfrentada y el análisis de las repercusiones de la situación laboral del docente rural, que transcurrieron durante el periodo de 1960 a 1980.

Dentro de la conceptualización de la figura del maestro durante la segunda mitad de siglo XX en Colombia, se encontró una visión tergiversada del valor que cumplió éste y del nivel de exigencia que requirió la profesión, pues se consideró como un trabajo desempeñado por aquellos que no pudieron acceder a otros empleos³¹⁰, juicio que se vio reforzado por las condiciones académicas, salariales y laborales, que para el caso del docente rural se vieron adolecidas al añadirse las condiciones precarias del terreno, lo que fue produciendo el desinterés por

³¹⁰ CATAÑO. Op. cit. p. 55.

desempeñar la profesión y conllevó a que estos evadieran el trasladarse a tales zonas, proceso que condujo a la constante renovación de docentes en el campo, quienes esperaban la menor oportunidad para transferirse a la ciudad³¹¹, hecho que se puede evidenciar al observar el caso de Santander:

Una reciente revisión arrojó como resultado la necesidad de llenar 280 plazas de maestros; pero se indicó que no era necesarios nuevos nombramientos por cuanto lo que se necesita en este momento es lograr que maestros de este sector que laboran en diferentes municipios, donde la mayoría de las veces deben atender grupos muy pequeño se trasladen a los sectores rurales para atender a toda la población infantil que sobrepasa el número de 10 mil alumnos a los cuales no es posible en este momento darles atención educativa necesaria³¹².

Bajo esta perspectiva, al haberse generado unas condiciones desfavorables para esta labor, el nivel de analfabetismo fue en aumentó por falta de personas que quisieran ejercer la labor docente, esto sumado a la insatisfacción por trabajar en las zonas rurales ocasionó que gran parte de las escuelas del sector quedaran vacías, escenario que se agravó en aquellas en las que contaban con maestros, pues estos no quisieron verse definidos y limitados por las características y cultura de la zona, intentando así involucrarse lo menos posible. Uno de los varios casos encontrados en los que se presencié esta problemática fue el de Santa Elena del Opón, en donde “En lo rural, funcionan 20 escuelas, pero solo hay profesores laborando en las veredas La Culebra –con 40 alumnos- y Cornetales –con 50 alumnos-; las restantes concentraciones carecen de maestro, desde hace tres

³¹¹ Ibid., p. 54.

³¹² _____ . Redistribuirán maestros. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 2, junio, 1975. p. 6. col. 1- 2.

años la administración municipal viene insistiendo sobre el nombramiento de ese personal, pero hasta la presente no hay solución alguna”³¹³.

De este modo, al haberse fijado una subvaloración hacia lo rural se originó por parte de los docentes que procedían del área urbana y que se habían visto forzados a laborar en el sector rural un desconocimiento hacia la cultura y necesidades de esta población, quedado de manifiesto su interés por vincularse nuevamente a la vida urbana³¹⁴; condición tan problemática que hizo necesario reglamentar el ejercicio docente para cubrir la ausencia de estos en el sector rural, pues el desempeñar allí se consideró como un castigo a su inexperiencia y que se demostró al encontrar que:

Dos maestros que laboraban en una apartada zona del municipio de Girón decidieron hacer una protesta en la Secretaría de Educación de Santander, por considerar que habían recibido un “tratamiento injusto”. Alegaban que no en vano estudiaron cinco años de Primaria, seis de Secundaria y cuatro más en la universidad para hacerse acreedores a un nombramiento en el campo. “Queremos trabajar en la ciudad, porque somos profesionales”³¹⁵.

Situación común en todo el país, la cual algunos docentes pudieron solucionar gracias a favores políticos, lo que condujo a que el gobierno se viera en la necesidad de promulgar en 1981 que los traslados hechos por la Gobernación debían ser autorizados con anterioridad por el Ministerio de Educación, para evitar que éstos se dieran por influencia política³¹⁶.

³¹³ _____ . Santa Elena del Opón. 20 escuelas: 18 sin profesor. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 14, julio, 1983. sec. Regional. p. 11. col. 1- 2.

³¹⁴ BELLO CASTAÑEDA, Luz Mila y ROZO BARRAGÁN. Op. cit., p. 51.

³¹⁵ GÓMEZ JEREZ, Efraím. Educadores no quieren trabajar en el campo. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 14, marzo, 1983. sec. Contraportada. p.1 col. 1- 2.

³¹⁶ GAITÁN OSORIO, Giraldo. Establecen servicio rural obligatorio para maestros. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 31, octubre, 1981. sec. Nacional. p. 5 col. 1-3.

De otro modo, fue notorio que dentro de los datos en donde se sentenciaron los problemas educativos se pretendió librar responsabilidades, pues fue constante encontrar información donde se juzgó al docente por su mal servicio y las quejas de éstos sobre las malas condiciones laborales que les ofrecía el gobierno en cuanto a nivel de estratificación y aislamiento en el que se encontraron al trabajar en el sector rural; culpabilidad que quedó expresada en la prensa, saliendo mal librado el docente, pues allí se precisó de la falta de vocación y compromiso de éstos con la población campesina, ya que se quejaron del: “mal estado en el que se encontraban las escuelas, de las vías de las veredas, del mal salario y de la falta de bailaderos, de restaurantes y de fuentes de soda”³¹⁷.

La explicación a esta situación fue dada en 1987, durante el *Seminario sobre la Educación Rural en Colombia*, en el cual se advirtió que el problema de la falta de identidad y de deseos por laborar en el sector rural, se debió en gran parte a la ausencia de personal proveniente de familias con raíces campesinas, a lo que se propuso como solución el otorgar créditos para adquirir terrenos en esta zona, propuesta que había sido realizada por la Fundación para la Educación Superior (FES) desde 1983 a la Caja Agraria, pero que no había tomado mayor importancia hasta ese momento³¹⁸. Contexto que había ido mejorando gradualmente con alguno de los beneficios que brindó el gobierno nacional a los docentes rurales, tales como los de otorgar tiempo doble para ascenso en el escalafón a aquellos que laboraran con Escuela Nueva, así como cursos de capacitación en jornadas vacacionales y que se les tuvo en cuenta también para el mismo fin.

Aun así la situación laboral y educativa no mejoró de acuerdo a lo esperado, la educación en el sector rural fue guiada por docentes que no estuvieron preparados para enseñar contenidos adecuados a las necesidades del sector, esto se debió en cierta parte por el deseo de regresar a la ciudad, lo cual

³¹⁷ Ibid., c. 2. p. 8.

³¹⁸ ORTIZ CHAPARRO. Op. cit., p. 90.

provocaba que los maestros no se comprometieran con el proceso educativo. La excepción que se presentó fue la de los docentes que trabajaron con el Programa Escuela Nueva y los cuales según se encontró, no sólo lograron mejorar la educación en las zonas rurales que lo implementaba, sino que obtuvo gran acogida y valoración dentro de la comunidad y los docentes que lo aplicaron. A un así, estos esfuerzos no alcanzaron los objetivos de educación universalizada y de calidad, pues las condiciones que se brindaron no satisfacían completamente a los docentes, esto se basa en que para 1988, los docentes que ingresaron a laborar en estas zonas, expresaron haber ocupado este puesto por obligación, ya que se les había “amenazado” con la posible pérdida del puesto³¹⁹.

Bajo este panorama, se pudo reconocer que aparte del estigma social que se generó al ser docente rural, los factores como el bajo nivel educativo junto con la baja remuneración recibida en su profesión, fueron varios los agentes que influyeron en la calidad educativa, por ello a continuación se intentó mostrar en forma detallada la situación de estas dos variables, para encontrar explicación del por qué los docentes se convirtieron en limitantes del proceso educativo.

2.3.2.5.1. El salario como limitante del proceso educativo: A pesar de haberse iniciado para 1961 un proceso de mayor reconocimiento salarial a la labor docente rural, es de conocimiento general la poca solvencia que ésta tuvo en comparación a otras profesiones, representándolo como un campo de poca competencia laboral; a ello hizo referencia el presidente Carlos Lleras Restrepo para 1969, al exponer que a pesar de haber aumentado los salarios, el problema había continuado, pues durante este periodo si bien se acrecentó notablemente el número de docentes en 1968 superó los 90.556, esta cantidad siguió siendo insuficiente para la demanda, y para el gobierno incrementar los salarios para tal

³¹⁹ ROJAS C., Carlos A. y CASTILLO P., Zoraida. Evaluación del Programa escuela nueva en Colombia: características de los Planteles, Docentes y Alumnos; logro de sus estudiantes en comparación con los de las Escuelas Rurales Graduadas. Bogotá: Instituto SER de Investigación. 1988. p. 113.

cantidad de personal hacía que el aumento siguiera siendo insuficiente a las expectativas que se generaron³²⁰.

Dichas circunstancias fueron influyentes para la conceptualización de la labor docente, situación que en 1973 es explicada en el texto *Educación y Sociedad en Colombia*, aduciendo que el Gobierno no incrementó los sueldos debido a la falta de preparación de los educadores y por lo tanto, el sueldo era adecuado; escenario que hizo más lejano el interés por pertenecer a la docencia y el que no se vincularan personas mejor calificadas que para ese entonces eran las que se necesitaban en la escuela rural³²¹.

No es de sorprender, que en las noticias se expusiera que el docente de la época sólo se encargaba de cumplir con los requerimientos básicos que se le exigían, pero que su expectativa siguió siendo el de trasladarse a la ciudad, pues las condiciones a las que se exponía eran las de sobrellevar una mayor carga académica y una menor remuneración salarial, a lo que se sumaba peores condiciones de vida; sin embargo, el panorama para los maestros que se acogieron al Programa Escuela Nueva, señaló un aumento en sus beneficios de ascenso en su carrera profesional, pero el salario no aumentó.

En el periodo transcurrido en la década del ochenta, a través de un cuadro comparativo del salario de los docentes junto con el de otras labores, se advierte la insuficiencia salarial y deja a la imaginación las necesidades por las que podría pasar el docente de esta mitad de siglo, que para 1984, el 50 % recibía entre 100 a 200 pesos o menos, el 44% entre 200 a 300 pesos y el 6% cobraba más de 300 pesos; lo cual sería igual que trabajar de albañil y recibiría menos que un chofer de taxi y que otras labores si se compara con la tabla:

³²⁰ LLERAS RESTREPO. p. 6.

³²¹ CATANO. Op. cit., p. 53

Tabla 3.³²² **Relación sueldo y profesión**

Profesión	Sueldo
Contabilista	\$ 600
pagador oficial	\$700 a 1.200
Sueldo medio cajero- banco	\$300 a 400
Mecanotaquígrafa	\$350 a 500
Tornero especializado	\$ 300
Chofer de bus	\$ 450
Chofer de taxi	\$300 a 350
Albañil de 1 ^a	\$ 300

Finalmente, la situación salarial de los docentes no mejoró, pues siguieron teniendo sueldos menores a labores que no requerían de preparación profesional, a lo se le añadió la falta constante del pago oportuno, este escenario desencadenó constantes protestas por parte de los maestros, en donde se exigían la reivindicación de la profesión docente, tiempo durante el cual los estudiantes estuvieron sin clase; prueba de la situación vivida quedó registrada en Vanguardia Liberal, el 17 de Abril de 1987, expresando:

La Asociación Santandereana de Educadores a Contrato, Asandec, pidió al gobernador Álvaro Beltrán Pinzón, la agilización para firmar los contratos de trabajo y recibir los respectivos sueldos de hace tres meses [...] Más de 10 mil niños campesinos quedarían sin clase a partir del seis de mayo por la negligencia del secretario de Educación

³²² BETANCUR MEJÍA, Gabriel (comp.). Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación: Informe para el proyecto del primer plan quinquenal de educación (Colombia 1956). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984. P. 119.

que no ha querido firmar los contratos que perjudicaría a lo niños campesinos del área de rehabilitación en el Magdalena Medio³²³.

2.3.2.5.2. La capacitación docente. Si bien se ha señalado que la educación en el campo era muy desigual en todos los aspectos, en el área de perfeccionamiento docente fue similar, pues al comparar el tiempo de formación docente, en la década del sesenta, se observó que la preparación varió en las Escuelas Normales Rurales: el promedio de permanencia era de cuatro años y en las zonas urbanas duró entre 6 y 7 años. En el informe presentado para el *Proyecto del Primer Plan Quinquenal de Educación*, se elaboró el texto *Documentos para la Historia del Planeamiento Integral de la Educación*, en el cual se expresó, que el contenido de dicha formación imprimió las necesidades de brindar mayor educación y preparación a los docentes de las áreas rurales, ya que el contenido que se les brindaba en el plan de estudios había sido pensado para la enseñanza en la ciudad, dejando por fuera las características propias del campo, razón por la que se buscó el replanteamiento de los contenidos que hicieran referencia a los asuntos del medio.

La necesidad de estructurar los contenidos y los métodos de enseñanza del docente, también se hicieron presentes dentro de los planes de desarrollo, en donde se planificó brindar estímulos que aumentarían el interés de los educadores rurales por trabajar en esas zonas y que a su vez se capacitaran, por ello se ofrecieron becas, por considerar que el nivel de estudio adquirido influía en el ascenso del escalafón docente, siendo necesario, como lo expresó Carlos Lleras Restrepo en su plan de gobierno “Planes y Programas de Desarrollo”, que los docentes sin importar el lugar donde ejercieran su profesión, debían tener como mínimo un título profesional, sin embargo este requerimiento no era una realidad en Colombia, pues para 1968 el 43.9% de los docentes contaban con educación

³²³ _____ . Peligran clases de niños campesinos. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 17, abril, 1987. sec. Barrancabermeja. p. 13. col. 1.

primaria, el 13.9% educación secundaria³²⁴, y de los demás se desconocía el nivel académico.

Tal problemática radicó en que el personal idóneo se dedicó a la enseñanza en el sector privado, produciendo que en la educación pública los índices de personas capacitadas fueran bajos; así que para 1970 y 1974 se expresó: los docentes en el “sector privado supera numéricamente al del sector oficial”³²⁵, proceso que se tendría en cuenta en la elaboración de la normatividad mediante la puesta en vigencia del Programa Escuela Nueva, esperando que los incentivos educativos como el ascenso con la preparación educativa de los docentes atrajera más personal al campo. Con ello se pretendió mejorar las condiciones laborales del docente y reestructurar el sistema educativo, pero el objetivo no fue alcanzado a plenitud, aunque para 1978, se evidenció un aumento en la preparación por parte de los docentes, éste número no afectó significativamente las cifras para los docentes rurales³²⁶.

Las ideas simplistas y creencias que se construyeron alrededor del campesino, la educación y el desarrollo de este sector, arraigó prejuicios, estereotipos y la subvaloración de la cultura en el campo colombiano, aspecto que se debió combatir desde la escuela, sin embargo, y contrario a lo que se esperaba del papel del docente como líder y guía de la institucionalización de la comunidad rural, generador de conocimiento y de las transformaciones de la comunidad, su función frente a la desmitificación del campo no escapó de dar una imagen precaria, ignorando las necesidades reales de la población; ejemplo de ello fue el enseñar a los estudiantes a “evitar el “trabajo” pero buscar el empleo”³²⁷.

³²⁴ LLERAS RESTREPO. Op. cit., p. 6.

³²⁵ GUERRA, Luis Alejandro. Algunos aspectos del problema docente. En: Foro Nacional a donde va la educación colombiana. Tomo 3. (1: ____ Bogotá). Bogotá: ASCUN, 1980. p. 3.

³²⁶ SALAZAR. Op. cit., p. 13.

³²⁷ Ibid., p. 13- 14.

Durante 1980 la instauración, por parte del Gobierno Nacional, del Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio³²⁸, intentó, con la capacitación dictada para los docente rurales, promover el interés por la cultura rural; programas como creación de huertas y la vinculación de la comunidad rural al proceso educativo y al mejoramiento de la escuela, fueron proyectos que el docente debió aplicar en su establecimiento para crear un sentido de pertenencia dentro de la comunidad y del mismo docente. Con la puesta en marcha de éste, en el Decreto 2762³²⁹, se profundizó más sobre el proceso de capacitación, en comparación con lo reglamentado en el Decreto extraordinario 2277 de 1979, pues en el primero se establecieron becas, programas de estudio, auxilios y bonificaciones que buscaron promover la educación desde el cuerpo docente; además, mediante este decreto se ofreció un programa de actualización que permitió que los maestros tanto titulados como los que no lo estaban, pudieron ascender dentro del escalafón docente, cuyos costos fueron asumidos por el Sistema Nacional de Capacitación³³⁰.

En 1981 se fijó la propuesta del seguimiento continuo y de coordinación a los programas de capacitación por medio del Instituto de Planeación Educativa, que rastreó y buscó evidenciar la eficacia del proceso de formación docente; proceso que pareció no cumplir las expectativas, ya que para 1984, se siguió encontrando en la fuente investigada que el magisterio rural continuó con cifras elevadas de docentes que no contaban con un título profesional y los cuales no estuvieron en capacidad de enfrentar los escenarios culturales y físicos que presentó el agro.

³²⁸ _____ . Establecido sistema nacional de capacitación para el magisterio. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 18, octubre, 1980. sec. Nacional. p. 8. col. 1-2.

³²⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2762 (14, octubre, 1980) [en línea]. Por el cual se reglamenta parcialmente en el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1980. p. 1. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103273_archivo_pdf.pdf>.

³³⁰ Ibid., p. 18.

Los datos registrados de esta época, señalaron que “el nivel educativo del 70% de los maestros rurales fue el de bachillerato pedagógico, muy similar al observado en las escuelas de las zonas urbanas. Llama la atención sin embargo, la existencia de más de mil maestros de zonas rurales que no tienen un nivel educativo más allá de la primaria básica; 990 en escuelas públicas y 51 en escuelas privadas”³³¹.

Finalmente, lo que quedó en evidencia fue el desinterés por parte de los docentes por profesionalizarse, el sentimiento y concepto de la labor educadora que se encontró arraigada por unos conceptos fijados de una herencia histórica, y que estuvo siempre a la expectativa de recibir soluciones reales al salario y mejores condiciones laborales, se vio afectado por la realidad política, económica y social del país para una época enmarcada en el conflicto armado por parte de la guerrilla y el narcotráfico, factores que hicieron casi imposible destinar el capital necesario de inversión que necesitaba la educación.

2.3.3. Hacia la reivindicación educativa rural. El desarrollo de este apartado tiene como propósito cerrar el ciclo de caracterización de la educación rural en Colombia, en ella se conjugó las diversas realidades que presentaron las escuelas de estas zonas, sus índices de retención, y las causas que ocasionaron el fenómeno del analfabetismo; sin embargo, mostrar el diagnóstico de este panorama hace preciso señalar las soluciones que brindó el gobierno durante el periodo estudiado, más allá de observar el fracaso o el éxito de las iniciativas desarrolladas por el Estado. Se pretendió abordar los planteamientos hechos dentro de los círculos intelectuales, para así comprender cómo la instauración de programas y proyectos, junto con la conformación de un organismo a cargo de la supervisión y promoción de la educación, posibilitaron la reivindicación educativa rural.

³³¹ NIÑO DIEZ, Jaime; ORTIZ CHAPARRO, Hernán; *et al.* Panorama general de la educación rural en Colombia. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES. p. 38.

2.3.3.1. El discurso intelectual pedagógico: La superación del analfabetismo rural colombiano en un marco global. La ruralidad en Colombia ocupó un papel importante dentro de la conformación del país, entendiendo que la base de la economía de éste se sostuvo con la producción agrícola, pues la mayor parte de la población residía en el campo, situación que terminó por convertirse en un problema, pues al encontrarse aislados, la dificultad por alcanzar los medios económicos, tecnológicos y culturales de los que se disfrutaban en las zonas urbanas se hizo más evidente.

En éste orden de ideas, al haberse comparado las tasas de retención escolar en el plano rural con las del casco urbano, se desenlazaron las causas que intervinieron en el desarrollo pleno del discurso intelectual, junto a los propósitos que se expusieron en los planes de desarrollo de cada gobierno de la época; este proceso resaltó la importancia de comprender la visión que se tuvo dentro del círculo intelectual de Colombia para la época que se estudió, lo cual permitió identificar el diagnóstico de la realidad educativa y las teorías con las que se diseñaron las estrategias para su mejoramiento. Por ello se intentó inquirir, dentro del discurso intelectual que se produjo en el periodo de 1961 a 1989, la influencia y los aportes realizados para el diagnóstico y mejoramiento de la educación rural.

De esta manera, la antesala al discurso educativo propuesto para el periodo de 1961 a 1989, mostró que los diferentes estudios sobre la escolaridad rural en el país devinieron aproximadamente de la década del treinta, en donde se esperó promover el desarrollo de la población campesina, destacando El programa de la “comisión de Cultura Aldeana”, cuyo objetivo fue adelantar un conjunto de estudios en materia económica, social y administrativa que orientaban las acciones del Estado³³²; sin embargo, hasta la década del sesenta se inició una política fuerte hacia la promoción de la educación a nivel nacional y latinoamericano, que permitieron la implantación de nuevos sistemas educativos que trataron de

³³² BELLO CASTAÑEDA y ROZO BARRAGÁN. Op. cit., p. 1.

disminuir las diferencias entre el sistema educativo rural y urbano. Las políticas educativas, las nuevas metodologías y los programas que se implementaron desde esta época, tuvieron como base los discursos educativos promulgados a principio de siglo.

Quizá en donde tomó mayor fuerza en Colombia el discurso sobre la importancia de la educación y la necesidad del mejoramiento al sistema educativo inició en la década del treinta, donde se reconoció que la situación educativa era precaria, pues en ella se evidenció “un 50% analfabeta, con un acentuado predominio del analfabetismo en las zonas rurales. De los niños en edad escolar, 513.775 estaban matriculados, mientras que 950.000 carecían totalmente de contacto con el sistema educativo”³³³. A esta situación se enfrentó Alfonso López Pumarejo en su discurso de posesión como Presidente de Colombia, el 8 de Agosto de 1934, donde denotó la importancia de que los gobernantes conocieran el territorio que dirigían, pues éste desconocimiento llevaba a que no se implementaran las políticas adecuadas para el mejoramiento del aparato estatal y de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales del país, a lo cual encontró como posible solución la implementación de un sistema educativo que no fuera excluyente y que promoviera una vida económica renovadora, denominada como “integración nacional”³³⁴.

Según el discurso de López fue imprescindible para cumplir este propósito, la vinculación de todas las capas sociales y el sentir patrio, pues la educación se consideraba como la vía que permitía la superación de las diferencias, logrando el perfeccionamiento de la mano de obra, haciendo que los ciudadanos pudieran desempeñarse de una forma efectiva en su trabajo y acceder a otras labores diferentes de las heredadas; con la implementación de este sistema también se

³³³ HELG, Aline. Educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938): Proyectos y realizaciones [en línea]. p. 1. Documento electrónico disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/6_04ens.pdf>.

³³⁴ HERRERA. Op. cit., 172

permitió mejorar la calidad de salud de la población, ya que las prácticas de higiene eran de importancia dentro de la cátedra educativa³³⁵, y fue a partir de ese momento en el que se incluyó la necesidad de una educación comprometida con el campo y la mujer, para eliminar las desigualdades.

En el informe sobre *Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914- 1951*³³⁶, se evidenció que la educación continuó presentando las mismas deficiencias, pues las normas que se establecieron para mejorar el sistema educativo no demarcaron diferencias entre el sistema educativo rural y urbano, por ello en 1935, el Ministro de Educación Luis López de Mesa, desplegó para el mejoramiento de la educación rural, un programa que pretendió adecuar los métodos educativos a las necesidades regionales de los estudiantes, así esta se convirtió en una “medida democrática y civilizadora”³³⁷, con la que el habitante de la época “pondera las costumbres campesinas, fomenta la agricultura científica, explora las industrias rurales de forma comedida³³⁸”. Sin embargo, según lo explicó, Martha Cecilia Herrera, este programa no representó un cambio significativo, pues los planes implementados seguían sin tener en cuenta la cotidianidad del estudiante rural, añadiendo que el periodo de estudio de los alumnos de estas zonas era menor que el aplicado en las escuelas urbanas, y el presupuesto económico que se les invirtió también era inferior, factores que dificultaron impartir la educación dentro de los términos de igualdad y equidad, dejando entonces muy por debajo del nivel competitivo a los habitantes del campo.

Otro factor importante dentro del marco que buscó cerrar la brecha de desigualdades sociales a través de la educación fue contar con la capacitación

³³⁵ LÓPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje de posesión, 8 de agosto de 1934. En: HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914- 1951*. Bogotá: Plaza & Janés, 1999. p. 114.

³³⁶ HERRERA. Op. cit., p. 171.

³³⁷ BURBANO, Luis. Orientación y organización de la escuela rural en Colombia. En: HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914- 1951*. Bogotá: Plaza & Janés, 1999.

³³⁸ Ibid., p. ____.

docente, sin embargo, esta, en la primera mitad del siglo XX, fue escasa, a pesar de que se creó por decisión del Ministro de Educación en las Escuelas Normales Rurales³³⁹, resaltando el desinterés del personal docente por laborar en esas zonas, lo que produjo la presencia de personal poco capacitado en estas zonas del país. Aun así, durante el periodo del ministro López de Mesa, éste insistió en preparar en dos años a los docentes rurales por medio de las Escuelas Normales, proponiendo que estas adecuaran “sus propósitos docentes a la índole de la vida campesina, sin que excediese la preparación requerida ni llevase al sector rural elementos extraños a su ambiente moral y nivel económico, que conduzca a la desadaptación inconveniente, un apetito de vida urbana o vicios y enfermedades que alteren está sana raíz de la estirpe”³⁴⁰.

De esta manera, como lo demostraron los hechos de los periodos posteriores, estas propuestas no se efectuaron y la educación rural estuvo al margen de todos los procesos educativos que se llevaron a cabo en la zona urbana y de los posibles beneficios que se dieron de parte del gobierno; quizá como causal de estos, se debe a que en 1952, se estableciera en el Ministerio de Educación un Departamento de Educación Campesina encargado de planear y organizar la enseñanza agrícola rural³⁴¹, esfuerzos que siguieron sin brindar frutos, pues se encontró en el texto *Educación y Mundo Rural* de Virginia Gutiérrez de Pineda³⁴², un ejemplo claro de la problemática educativa rural colombiana, al hablar de la zona tabacalera santandereana, ésta expuso: “En esta zona de cultivo de la hoja, se matriculó en el año de 1953 solamente el 34,1% de su población en edad escolar. Al final del año, el reducido porcentaje del 11,6% de los matriculados aprobó el curso”³⁴³. Posteriormente, se hizo necesario insistir en el mejoramiento de la educación rural y por tal razón se puso en funcionamiento, el 16 de marzo

³³⁹ HERERRA. Op. cit., p. 213.

³⁴⁰ Ibid., p. 213.

³⁴¹ . CATAÑO. Op. cit. p., 40.

³⁴² Ibid., p. 57.

³⁴³ Ibid., p. 57.

de 1959, la Escuela de Demostración anexa a la Normal Asociada³⁴⁴, con ella se dio un gran paso a las mejoras educativas rurales, ya que ésta permitió aplicar de manera experimental los métodos realizados en Pamplona y en las zonas aledañas.

Bajo éste hecho, se hizo más notorio el interés marcado por transformar la educación y en especial la del campo, creando nuevos departamentos dentro del Ministerio de Educación que fomentaban y construían la nueva normatividad, como el Decreto 1710 de 1963³⁴⁵, con el cual se intentó unificar la educación primaria rural y urbana, hecho que a pesar de ser de gran valor dentro de las políticas educativas, terminó obstaculizando los procesos de enseñanza, ya que si bien era necesario brindar la misma calidad en ambos sectores, la metodología debía contextualizarse, tal como lo había señalado el Ministro López de Mesa y como lo demostraron las diversas conferencias internacionales que se han mencionado en apartados anteriores; de esta manera se entendió que la educación rural debía estar adecuada a las necesidades de la población, por lo que en este Decreto se evidenciaron los obstáculos a el propósito de la educación incluyente; sin embargo, el proceso de responder a la diversidad de necesidades que se presentaron en la educación rural, derivó la vinculación de la Federación Nacional de Cafeteros en 1964³⁴⁶ a la intención de mejorar la calidad educativa. Para este entonces, la adhesión de instituciones estatales a las mejoras educativas fue un hecho, pues en ellas se vio la oportunidad de establecer mayor cohesión con la comunidad rural, por ser los más cercanos, tal y como pasó con la Federación quien no sólo estableció Concentraciones Rurales Agrícolas, sino que

³⁴⁴ UNESCO-América Latina. Proyecto Principal de educación. Boletín trimestral N° 1. Op. cit. p. 49.

³⁴⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1710 (25, julio, 1963) [en línea]. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C: EL Ministerio, 1963. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf>.

³⁴⁶ UNESCO & UNICEF. Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia. Op. cit., p. 70.

terminó transformando y liderando el proceso educativo de los campesinos de las zonas cafeteras.

Bajo esta perspectiva inició la década del setenta, en donde el discurso educativo tomó mayor énfasis no sólo en Colombia sino en América Latina, al tratar las problemáticas educativas que se vivieron; por tal razón, tanto el tema de producción de textos escolares, como las investigaciones que se generaron y la puesta en marcha de los diferentes métodos educativos tomaron relevancia en dicha época³⁴⁷, aspectos que sustentaron la base para que en Colombia se desarrollara un discurso político más sólido en cuanto a la educación, y a su vez, la puesta en marcha de las mejoras educativas, las cuales tuvieron su mayor apogeo en la década del setenta, que posibilitaron el desarrollo de una nueva mirada hacia la educación, al intentar llevar a la práctica el propósito de la escolaridad incluyente, acontecimiento que significó que éste fuera el periodo más representativo para la educación rural, según lo planteado por Daniel Lozano Flórez³⁴⁸.

El término “incluyente” se adoptó debido a que en esta década se buscó que la reforma agraria se vinculara a la educación, lo cual trajo consigo el reconocimiento de la labor campesina y la importancia que ella tuvo dentro del desarrollo económico del país, permitiendo lograr una cohesión social nacional, ya que se exaltó la labor agrícola. Recordando que la violencia estuvo presente en mayor medida en el campo, el papel que cumplió la reforma agraria dio la posibilidad para que la educación alcanzara sus propósitos desarrollistas, otorgando además mayor presencia del Estado, lo que terminó por convertirse en una estrategia de transformación social.

³⁴⁷ _____ . Seminario sobre Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia. Op. cit., p. 17.

³⁴⁸ LOZANO FLÓREZ, Daniel. Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. En: Revista de la Universidad de la Salle, 2012. no. 57. p. 124.

La vinculación de la Federación de Cafeteros a esa reforma, y el triunfo de este sistema radicó en que se acoplaron a los conceptos propuestos en las reuniones internacionales, tal como se expuso en el Taller sobre necesidades educativas de la población rural en Colombia, elaborado por la UNICEF y la UNESCO en 1976, en el cual se determina que la educación genera nuevas oportunidades pero no necesariamente crea masa productiva sino se lograba su vinculación e identificación con el sistema; por ello, a nivel internacional y en la Federación, se promovió la educación, razón por la cual la inversión de recursos financieros y de inclusión permitió que el proceso educativo, y a su vez el económico, tuvieran resultados fructíferos, concepto que se soportó en la siguiente afirmación:

La educación no hace agricultores, ya que además se necesita disponer de tierras, créditos y otros estímulos para que los estudiantes logren su adecuada vinculación al campo. Por eso, se requiere un cuestionamiento del programa educativo como tal; del por qué y el para qué de esta educación, en la que no hay participación del estudiante en el sistema, en la que no existe relación de los programas en la región, en la que se confunden los medios con los objetivos en que deben lograrse y en la que la importancia sobre todo el programa centralista elaborado en la capital y no en el alumno como sujeto del mismo y del desarrollo rural en su medio”³⁴⁹.

El estudio y la comprensión de lo rural resultó un aspecto difícil de analizar por las mismas características, tanto del territorio en su aspecto físico como en lo social y cultural, por ello vislumbrar las razones del ausentismo, deserción escolar y repetición de grado escolar, exigió nuevas políticas de transformación social para que la educación en el campo llegara a ser igualitaria y se implementara con éxito.

³⁴⁹ UNESCO & UNICEF. Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia. Op. cit., p. 70.

Ya en 1971, el M.E.N señaló, en el texto *La capacitación docente para el trabajo en Escuela Unitaria*, los problemas principales que a su forma de ver presentaron el sistema educativo del país y que frenaba la educación en las zonas rurales, se identifica entonces como principal causa del detenimiento de este proceso las labores realizadas por la administración centralizada³⁵⁰.

Una de las características que se identificó dentro del proceso de investigación fue el argumento común que plantearon los intelectuales sobre el estado de la enseñanza, impartido desde un sistema metodológico y político tradicional e ineficaz para la época, debido a las transformaciones guiadas por un régimen enmarcado por la globalización que transformó las necesidades sociales y políticas y que terminó por hacer obsoleta y confusa la labor que debió desempeñar cada trabajador del Estado, produciendo el mal manejo administrativo y económico del país, y que en lo que se refirió a la educación, demarcó la carencia de elementos pedagógicos e insuficiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del alumno como del docente junto con los demás problemas que se han planteado.

De esta problemática devino que la educación rural se asumiera como un proceso en estado crítico, pues el proceso de despliegue de la educación se determinó por el factor “cuello de botella”³⁵¹, el cual fue planteado en el estudio sobre *Extensión de las escuelas primarias en las áreas rurales de Colombia*³⁵², y realizado por el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), ésta explicación determinó los factores que obstruían el avance del sistema educativo, no sólo por la poca participación que se daba a éste, desde el ámbito económico, sino también por el

³⁵⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. *La capacitación del docente para el trabajo en escuela unitaria*. Op. cit., p. 7.

³⁵¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. *Extensión de la escuela primaria en las áreas rurales de Colombia*. Op. cit., p. 25.

³⁵² *Ibid.*, p. 25.

mal acompañamiento y vinculación de los procesos políticos y culturales, hecho que conllevó a que se replanteara la misión y visión de la educación en el campo.

Llevar la educación primaria a las zonas rurales fue un reto para el gobierno, pues más allá de ser alarmante las cifras de analfabetismo, el factor social jugó un papel importante para que los ciudadanos no se asumieran como “marginados sociales”, pues para salir de éste índice, se hizo necesario que el poblador cursara mínimamente la básica primaria, hecho que la UNICEF y la UNESCO ratificaron, señalando que en el país, para 1973, más de la mitad de las personas entre los 7 y 14 años de edad en el sector rural eran analfabetas³⁵³.

Para ello se estimó que “de cien niños que comienzan la educación primaria, sólo 8 la terminan. Esto quiere decir que el 92% de los niños de los campos colombianos, no podrán integrarse al desarrollo del país pues apenas si han recibido una débil educación primaria”³⁵⁴, hecho que se agravó al tenerse en cuenta que en este sector no hubo quien dirigiera los cursos, ya fuera por la falta de deseo de los docentes de trabajar en estas zonas o por la ausencia de preparación de los docentes ya radicados allí³⁵⁵. De este modo María Cristina Salazar³⁵⁶, autora del texto: *Elementos Pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales*, explica que no se contaron con las suficientes escuelas, los materiales pedagógicos fueron ineficientes y los edificios se encontraban en pésimas condiciones, lo que produjo la inexistencia de condiciones mínimas para brindar la calidad educativa exigida.

³⁵³ UNESCO & UNICEF. Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia: Informe. Op. cit., p. 54.

³⁵⁴ Ibid., p. 54.

³⁵⁵ En el informe del taller realizado por la UNESCO Y LA UNICEF se especifica que en estos sectores aproximadamente el 68% de los maestros no cuentan con un título profesional y el 52% de ellos no pertenecen a ningún nivel del escalafón docente.

³⁵⁶ SALAZAR. p. 12.

Dentro del panorama que cobijó la implantación del analfabetismo en el campo, otro de los factores que influyó dentro de la ineficiencia del servicio prestado por la educación para el sector campesino, fue el no contar con el número de escuelas suficientes que posibilitaran el acceso de las poblaciones más lejanas; caso como el que se presentó el 20 de abril en San Vicente de Chucurí (Santander), fueron recurrentes dentro de la historia educativa de este periodo en el país, y donde las frases pronunciadas en la noticia, mostraron disgusto y sorpresa por el hecho de no contar para la época con el servicio educativo en las zonas rurales, de ello se dijo: “Precisan los informantes que existen zonas de este municipio que aún en estas alturas de la civilización no cuentan con servicio educativo, siendo ellas con un radio de acción de cuatro horas para llegar a donde se encuentran los corregimientos que también es sus caseríos padeciendo las mismas consecuencias”³⁵⁷; siendo interesante ver que ante estos reclamos las autoridades pertinentes, tal como era la Secretaria de Educación, llegaron a la concertación de construcción de escuelas, hecho que también quedó registrado en Vanguardia liberal de la siguiente manera: “la autoridad coordinadamente entre las dos ramas del poder público, han acordado la construcción en este año de veinte locales escolares”³⁵⁸.

El proceso que abarcó la reconstrucción de las políticas educativas para el país, contó con el acompañamiento en buena parte de las recomendaciones que surgieron de las diferentes conferencias internacionales y por la cooperación que estas prestaron, en donde ya habían sentado en varios de sus discursos la importancia de la educación dentro del proceso económico y por tanto del desarrollo, lo cual implicaba que entre más tarde se iniciara la intervención en el plano educativo, el retraso del país sería más grave; reconociendo esto la Federación Nacional de Comerciantes (FENALCO) hizo la petición al Gobierno Nacional bajo el Mandato de Alfonso López M, el 26 de septiembre de 1975 en el

³⁵⁷ SOCHA ACOSTA, Bernardo. Gestionarán creación de plazas educativas. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 20, abril, 1975. sec. Departamental. c. 2. p.9

³⁵⁸ Ibid., p. 9. col. 3.

XXX Congreso Nacional de Comerciantes³⁵⁹ para que el campo fuera tenido en cuenta, satisfaciendo las necesidades básicas del campesinado y evitar así que siguiera la migración masiva de campesinos a la ciudad.

Las diferentes recomendaciones dadas al Gobierno Nacional durante el XXX Congreso Nacional de Comerciantes, reunido en Cali, mostró la preocupación del sector productivo para que se adelantara una campaña tendiente a persuadir a las gentes del campo y que estos permanecieran en sus lugares de origen, la cual debía estar acompañada de una acción que permitiera la satisfacción de las necesidades del campesino en materia de vivienda, educación y salud, cuyas peticiones y teniendo en cuenta las repercusiones económicas, motivaron a que el gobierno adoptara en este año el mejoramiento del sector educativo en el campo, con la promoción del “Programa Escuela Nueva, el Mapa Educativo, las Concentraciones de Desarrollo Rural, el de Capacitación de Docentes, la Experimentación Curricular, además de las acciones específicas que en educación primaria han adelantado los programas DRI e IPC, en zonas rurales y marginales de ciudades intermedias respectivamente”³⁶⁰.

Para este momento, se evidencia específicamente cómo el gobierno organizó el sistema educativo teniendo en cuenta que estos se acomodaran a las fórmulas de planeación educativas tratadas en las conferencias internacionales, tales como adaptación del currículo al ambiente rural, ajuste del calendario escolar, reconocimiento del factor social, creación de material didáctico y experiencias educativas adaptadas al medio rural. Este replanteamiento sobre el cómo se debía ver el campo, implicó una nueva mirada desde el Estado hacia la sociedad, el sector productivo y la comunidad internacional, con lo que pareció haber iniciado un proceso de entendimiento, análisis y exploración de alternativas que

³⁵⁹ _____ . FENALCO pide evitar migración campesina. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 26, septiembre, 1975. sec. Nacional. p. 3 col. 1- 4

³⁶⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION. Eficiencia interna del sistema educativo colombiano en el nivel primario 1961- 1983. Op. Cit., p. 20.

permitieran la transformación del campo desde la perspectiva: la educación posibilitaba el desarrollo.

Por esta razón, para marzo de 1976, en el Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia dictado por la UNICEF y la UNESCO³⁶¹, al referirse a la problemática educativa rural en Colombia, desarrolló como posible solución, el reconocimiento indispensable de las condiciones de vida y las características propias de las culturas que se desarrollaban en el territorio; así “los participantes coincidieron en señalar que todo proceso educativo con la población rural debería comenzar por un esfuerzo de auto investigación y de conocimiento del medio”³⁶².

Con ello, se esperó lograr la generalización de la educación primaria rural, y se propuso no fijar sus esfuerzos únicamente en el buen desempeño institucional, sino que para alcanzar la meta se esperaba la adhesión del factor comunitario que hasta el momento no se había tocado en las discusiones nacionales, así se esperó dentro de este sector “lograr un servicio educativo que extraiga sus contenidos y métodos de acción de la comunidad misma”³⁶³; de este modo la comunidad se convirtió en un factor determinante para el buen funcionamiento del sistema, por tal razón, la idea principal del gobierno del presidente Alfonso López Michelsen fue la de dar prioridad a esta zona³⁶⁴.

Pero las cosas no parecieron cambiar, a pesar de ya estar en marcha los Programas Educativos Rurales, pues finalizada esta década se siguió encontrando que la educación para las zonas rurales se mantuvo en condiciones lamentables, pues los registros indicaron la pésima calidad de la educación, la baja cobertura, el

³⁶¹ UNESCO. UNICEF. Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia. Op. cit., p. 15.

³⁶² Ibid., p. 15.

³⁶³ Ibid., p. 22.

³⁶⁴ _____. Prioridad total al sector rural. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 17, enero, 1977. sec. Economía. p. 9. col. 4.

deficiente desempeño del docente rural, las condiciones deplorables tanto sociales como económicas, a causa de la falta de materiales de trabajo que se sumaban con el desarrollo de las condiciones de la agricultura o el reconocimiento del campesino³⁶⁵, ocasionando un panorama poco alentador frente a las expectativas que se habían generado y los indicadores que se obtuvieron.

Llegado a éste punto, la última década del estudio planteado dentro de la investigación, no tuvo un horizonte alentador, pues ante los ojos de los diferentes intelectuales de la época, que trabajaron por elaborar el marco teórico sobre el desarrollo de la educación en Colombia, postularon que pese a los diferentes esfuerzos por estructurar una política educativa que permitiera el avance de la población rural, los diferentes problemas no resueltos de esta población seguían afectando el desarrollo del país. Interesados en el tema como Alba Paulsen Cárdenas³⁶⁶, señalaron que la educación para la década del ochenta no se había desplegado bajo el criterio de obligatoriedad, su argumento se basó en que el método empleado en las políticas educativas no aseguró una efectividad de esta, por no contar con las diferentes variantes que se pudieron presentar para el estudiante rural, hecho que incrementó la deserción y la repitencia.

Estos análisis generaron el replanteamiento de la escuela como una organización abierta y dependiente, señalando entonces que “la superación de las deficiencias en la calidad de la educación primaria sólo puede lograrse junto con la introducción de cambios en otras esferas de la actividad comunitaria, principalmente la salubridad, la salud, la vivienda y en las relaciones sociales y técnicas de producción”³⁶⁷; es decir, se concebía el proyecto educativo como una tarea a largo plazo que debía incluir la atención de las necesidades educativas de la población rural, constituyendo un esfuerzo por construir un conjunto de políticas

³⁶⁵ Ibid., p. 9.

³⁶⁶ _____ . Seminario sobre Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia.

Op cit., p. 70.

³⁶⁷ Ibid., p. 71.

multisectoriales, que permitieran el aumento de la cobertura, mejoramiento de la calidad de la educación básica de éstas regiones, fortalecimiento de la capacidad institucional y a su vez la retención de la población estudiantil, teniendo en cuenta las estrategias que permitieran la sostenibilidad financiera y operativa, facilitando el alcance y cubrimiento de la educación en el sector rural.

De esta manera, el discurso manejado en el campo intelectual sobre educación culmina en la década del ochenta señalando constantemente que la educación debía recurrir a la implementación de nuevos métodos que adhirieran las actividades cotidianas del estudiante rural en el campo de la enseñanza; así en 1984, Luz Mila Bello Castañeda junto con Patricia Roza Barragán³⁶⁸, reiteraron dentro de su estudio de *las Actitudes de la comunidad rural hacia la educación básica primaria*, que “la población escolar rural debe conjugar sus actividades académicas con la realización de trabajos u oficios exigidos por las condiciones socioeconómicas de la familia”³⁶⁹, noción fundamental que ya desde discusiones internacionales, como los Proyectos Principales de Educación y la XIV Reunión de Ministros de Educación llevada a cabo en Suiza para el año de 1961, se habían planteado y solicitaban la integración de la comunidad al sector de la enseñanza, donde la educación debía estar adecuada a las necesidades de los estudiantes.

A esto añadieron, que la calidad de la educación que se impartía era evaluada por la utilidad que el egresado pudiera obtener de ésta, ya que era posible que “la escuela ni siquiera aporte destrezas y conocimientos que tengan aplicación en el área”³⁷⁰ y por lo tanto, esta implicación pudo ser uno de los generadores de la deserción escolar; por tal razón, su propuesta radicó en ver la educación como un todo, en donde además de unificarse las actividades de las escuelas con la cotidianidad, a ella se debía adherir tanto los estudiantes y los docentes como el resto de la comunidad. Con este planteamiento llegaron a la conclusión que “El

³⁶⁸ BELLO CASTAÑEDA y ROZO BARRAGÁN. Op. cit., p. 24.

³⁶⁹ Ibid., p. 24.

³⁷⁰ Ibid., p. 46.

sistema tradicional es obsoleto, la memorización, la acumulación de información y la omnipresencia del docente, debe cambiar por una pedagogía más apropiada³⁷¹.

De lo anterior se deduce que los programas educativos hasta el momento no estaban funcionando y por lo tanto el gobierno tuvo que buscar una nueva alternativa de solución, como lo fue el caso de Escuela Nueva, pues ellas plantearon que la implementación masiva del “programa “Escuela Nueva”, fue la alternativa diseñada por el MEN, como respuesta a los problemas que afrontó la educación primaria rural, frente a la escasez de profesores, ineficiencia interna y externa de la educación (deserción, repitencia y primaria incompleta), metodología didáctica pasiva e inadecuado currículo que desadaptaba al escolar de su medio³⁷².

Finalizando la década del ochenta, en la publicación *La educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas (1987)*, se expresó que el problema del poco avance de la educación en Colombia pese a los esfuerzos por implementar diferentes programas, proyectos y estudios sobre el tema, contó con los más bajos índices de escolaridad debido a que ésta fue fragmentaria, hecho que agudiza el aumento del analfabetismo funcional y las pérdidas del capital humano y económico para la educación³⁷³. Si bien se reconoció la necesidad de que la educación rural trascendiera, también se siguió vinculando el proceso formativo a un deber exclusivamente del Gobierno, por lo cual, se vio como el único culpable del poco avance por parte de la población³⁷⁴.

2.3.3.2. El planeamiento integral de la educación en el proyecto educativo rural. Como parte del proceso de alfabetización a nivel latinoamericano, los

³⁷¹ Ibid., p. 73.

³⁷² Ibid., p. 80.

³⁷³ NIÑO DIEZ y ORTIZ CHAPARRO. Op. cit., p. 29.

³⁷⁴ Ibid., p. 23.

organismos internacionales tuvieron en cuenta que la eficacia del sistema educativo de un país dependía en gran parte del planeamiento educativo, al tener como objetivo principal vigilar y encaminar los procesos pedagógicos de un país, situación que se evidenció en los diferentes encuentros a nivel internacional, que expusieron la necesidad de mejoramiento de la calidad y cobertura de la educación rural a través de la planeación, ejemplo de ello se manifestó en el Plan de Acción para el Mejoramiento de los Planes y Programas de Educación Primaria en América Latina en Huampaní, Perú, del 9 al 22 de mayo de 1956, donde se expresó la necesidad de poner en funcionamiento una institución encargada del proceso de planeación.

A esta recomendación Colombia no fue ajena, el Planeamiento de la Educación fue instituido en el país para la segunda mitad del siglo XX, entendiéndose como un sistema conformado por organismos e instituciones nacionales y extranjeras que pretendieron hacer frente a la realidad social del país y las circunstancias propias del ciudadano promedio; bajo éste concepto, se pretendió desarrollar el significado del nacimiento del planeamiento educativo en el territorio nacional, el cual se convirtió en guardián de la educación colombiana y abrió paso a la instauración de programas educativos que intentaron promover la educación y que para el objeto de esta investigación, se refirió a la de tipo rural, tomando entonces el origen del proceso, junto con su primera década de vigencia y la conceptualización de éste, dentro de algunos estudios que se refirieron al tema.

Sin embargo, cabe aclarar, que de él no se obtuvo mayor información, ya que los estudios que abordaron el tema, lo hicieron de manera superficial, pero no por ello se le restó el valor suficiente dentro del desarrollo de la educación en Colombia, es así que el primer país de América Latina en conformar la Oficina de Planeamiento

de la Educación fue Colombia, gracias a la asesoría de la UNESCO³⁷⁵. Posteriormente, con la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación celebrada en Lima para 1956, en donde se trató el tema del planeamiento educativo, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha este proyecto, bajo la conformación de 15 técnicos y 10 funcionarios administrativos, teniendo como Coordinador General a Ricardo Diez Hocleitner³⁷⁶; de ello se produjo el Informe del Primer Plan Quinquenal y se institucionalizó como Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional en 1957, mediante el Decreto 02206³⁷⁷. Sus directrices de funcionamiento se dieron con el Decreto 1637 del 12 de Julio de 1960, vinculándose a él un “Grupo de Análisis Presupuestario y las Secciones de Organización y Método y de Institutos Científicos que absorbió el Centro de Documentación”³⁷⁸, pero en 1963, esta se vio reestructurada con el Decreto 3278 de Diciembre de este año, en donde la Sección Técnica de Programación, junto con la Administración y Organización Educativa, remplazaron a la Sección de Organización y Métodos³⁷⁹.

La falta de continuidad dentro del sistema educativo fue consistente hasta dentro de esta institución; sin embargo, dentro de los informes de la UNESCO, se encontró que el desarrollo de la Oficina de Planeación se consideró como bien administrado, pues a pesar de variar los cargos administrativos y las oficinas correspondientes a ella, siempre se pudo dar la organización de los procesos técnicos educativos³⁸⁰, fin que había propuesto tal organismo. Se encontró además, que el planeamiento educativo en Colombia se conceptualizó como un proceso que permitió realizar en el país los principios técnicos y metodológicos de la educación, pues el seguimiento de las entidades administrativas, facilitó mayor

³⁷⁵ SANCHEZ ARAYA, R. Colombia: Planeamiento de la educación [en línea]. París: UNESCO, 1957. P. 2. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000081/008130SB.pdf>>.

³⁷⁶ Ibid., p. 5.

³⁷⁷ Ibid., p. 5.

³⁷⁸ Ibid., p. 6.

³⁷⁹ Ibid., p. 7.

³⁸⁰ Ibid., p. 8.

equidad en las distribuciones económicas, reconocimiento y superación de los conflictos sociales, siendo considerado y avalado como un sistema de implementación urgente en el país, en el que no existió una continuidad en las políticas educativas y que terminó truncando el proceso educativo y los programas que se intentaron desarrollar.

Por ello, el planeamiento educativo en Colombia fue acogido, tanto desde agentes políticos como educadores e intelectuales, y se conceptualizó bajo un sistema integral que podría dar respuestas a la problemática educativa del país, esperando que se conformara como una institución que promoviera, dentro del personal del magisterio, características y valores como “religiosidad, Investigación, análisis, orden, veracidad, puntualidad, responsabilidad, tolerancia, civismo, compañerismo, lealtad, honestidad, etc., en cada uno de los educandos”³⁸¹. Estas características conformaron el ideal dentro de la mentalidad de los conocedores y entendedores de los procesos políticos educativos, de allí se creó la necesidad, dentro de este círculo, por implementar el planeamiento educativo dentro del país, el cual se identificó como una red que estuvo conformada por organismos de gobierno y administración pública, junto con el congreso nacional, gremios sindicales, organismos internacionales, junto con la vinculación de la comunidad educativa y la población en general³⁸². Como parte de planeamiento integral de la educación en Colombia, se desarrolló bajo el amparo de esta oficina, distribuido en cuatro instituciones de gran representación para el mejoramiento de la educación y que estuvieron especialmente ligadas al campo, con las que se puso en marcha la oficina de planeamiento y así comprender el problema de estructuración que se presentó desde cada uno de estos organismos.

3.3.3.2.1. Los Centros Experimentales Piloto (CEP) y la educación. La instauración de los Centros Experimentales en Colombia se dio bajo el menester

³⁸¹ BETANCUR MEJÍA. Op. cit., p. 49.

³⁸² LLERAS RESTREPO. Op. cit., p. 10.

de brindar una restauración al proceso educativo que se vivenció para la segunda mitad del siglo XX, en donde las falencias educativas ahondaron desde la falta de preparación docente hasta el mal manejo de la inversión pública, con ello se pretendió realizar el seguimiento y capacitación a los mecanismos encargados de ofrecer educación. Estos surgen entonces como una medida de poner en funcionamiento el planeamiento educativo desde 1958, con el Decreto número 1419, en el cual se estipuló que los Centros Piloto estarían a cargo del Ministerio de Educación, con el fin de salvaguardar el proceso educativo en el país; pero viendo que las necesidades de cubrimiento educativo eran cada día más altas por el aumento de la población estudiantil y la carencia de políticas y personal para satisfacer las necesidades que se presentaron, se expidió un año después el Decreto Número 3366 de Diciembre 30 de 1959³⁸³, donde se modificó el Artículo 8º del Decreto 1419, el cual dictaminó que por ser para el momento la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en Tunja, la institución de investigación más importante del país, resultaba conveniente que su instituto anexo de bachillerato se ofreciera como laboratorio para promover la eficacia de los planteles piloto y amparar la educación en el país, pidiéndose el inicio de su funcionamiento a partir de 1960.

La innovación del proceso educativo cuya directriz fue la planeación, produjo encontrar constantes renovaciones dentro de la normatividad, así como dentro de las metodologías y programas que se intentaron desarrollar, por eso en 1960 el Decreto Número 0314³⁸⁴, incorporó como Planteles Piloto a la Escuela Normal Superior de Varones de Medellín y a la Escuela Normal Superior de Varones

³⁸³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 3366 (30, diciembre, 1959) [en línea]. Por el cual se modifica el artículo 8º del Decreto número 1419 y se confiere el carácter de plantel piloto a un establecimiento de Educación. Bogotá D. C: El Ministerio, 1959. p, 1 Documento electrónico disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103615_archivo_pdf.pdf>.

³⁸⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 0314 (9, febrero, 1960) en línea]. Por el cual se confiere el carácter de Planteles Piloto a una Escuelas normales Superiores. Bogotá D. C: El Ministerio, 1960. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103624_archivo_pdf.pdf>.

anexa a la Universidad Pedagógica de Tunja, argumentando que la función de estas como formadoras de la mayor parte de docentes, podría brindar inspección y vigilancia a otras escuelas normales, razón por la que se ordenó en el párrafo del artículo 1º, la elaboración de planes y proyectos de trabajo, para iniciarse como planteles pilotos desde 1961, quedando establecido en el artículo 2º que serían reglamentados por el Ministerio de Educación³⁸⁵.

La función de los Planteles Piloto, radicó entonces en el cubrimiento de la enseñanza básica primaria y secundaria, que fueron nacionalizados mediante la Ley 43 de 1975³⁸⁶, para ello se conformaron, según lo establecido en el Decreto 378 de 1976³⁸⁷, los Fondos Educativos Regionales en todos los departamentos del país, dirigidos por las Juntas Administradoras, en donde el manejo de los Fondos se designó a un tesorero, encargado de agilizar el dinero aprobado exclusivamente por gobernadores, intendentes, comisarios, el Alcalde del Distrito Especial de Bogotá y un representante del Ministerio de Educación en la entidad territorial.

En el Decreto 878 de 1977³⁸⁸, se expidió la regulación que debió seguir los Fondos Educativos Regionales, para asegurar su buen funcionamiento y aclarar sus funciones principales, señalando que estos debían administrar de manera

³⁸⁵ Ibid., p. 1.

³⁸⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 43 (11, diciembre, 1975) [en línea]. Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente viene prestando los Departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los Municipios, las Intendencias y Comisarias; se redistribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá, D, C., 1975. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104796_archivo_pdf.pdf>.

³⁸⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 378 (27, febrero, 1976) [en línea]. Por lo cual se reglamenta lo dispuesto en el Decreto extraordinario número 102 de 1976 sobre Fondos Educativos Regional, Juntas Administradoras de dichos Fondos y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá, D, C., 1976. p. 1- 3. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-102586_archivo_pdf.pdf>.

³⁸⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 878 (25, abril, 1977) [en línea]. por el cual se adopta el modelo de adición al contrato de organización y actualización de los Fondos Educativos Regionales FER en los Departamentos, Intendencias, Comisarias y el Distrito Especial de Bogotá. Diario Oficial. Bogotá, D, C., 1977. p. 2. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102689_archivo_pdf.pdf>.

descentralizada los programas educativos e instituciones encargadas de la capacitación docente y los recursos que se necesitaban para desarrollar la educación en el país; por ello debían brindar el presupuesto para reparaciones de los locales escolares y la adecuación de material educativo e inmueble, junto con los servicios básicos.

La descentralización educativa, se fue dando con el capital designado a través de los Fondos Educativos Regionales, intentando promover la administración de inversiones económicas en cada departamento, hecho que quedó vigente al establecerse que a él se vinculó el gerente regional de ICCE y el Jefe de la Oficina Seccional del ICETEX, los cuales debían informar sobre la eficacia de sus programas en el sector educativo, proceso que estuvo vigilado por el M.E.N., máximo órgano de inspección y vigilancia de las políticas educativas que se intentaron poner en marcha.

Posteriormente con el Decreto 1816 de 1978³⁸⁹, se dictaminó que los Centros Experimentales Pilotos instituidos a nivel nacional debían, según el artículo 2º, establecer, regular y supervisar la capacitación docente de toda la educación básica, media e intermedia, por medio de las organizaciones del territorio; además se le encargó experimentar las propuestas y programas metodológicos para estudiar la adaptabilidad y eficacia de estos en la sociedad colombiana, realizando entonces, las adaptaciones que creyeran necesarias. Otra función encargada a las escuelas piloto, fue el de brindar acompañamiento a la Junta Administradora del FER, para producir y poner en práctica la normatividad en el momento de la elaboración de textos y materiales educativos junto con la aplicación y adaptabilidad de estos en cada institución. De ello se dejó establecido que para el funcionamiento y la regulación del cumplimiento de los deberes de los Centros

³⁸⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1816 (24, agosto, 1978) [en línea]. Por el cual se reglamenta el artículo 18 del Decreto Legislativo número 088 de 1976, sobre Centros Experimentales Pilotos. Bogotá D.C: 1978. p. 1-3. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102798_archivo_pdf.pdf>.

Experimentales Pilotos, se manejaba el Fondo Educativo Regional, que asignaba los recursos para la prestación de sus servicios y a su vez se facilitarían su respectiva vigilancia³⁹⁰.

Cada centro Experimental Piloto y sus fondos quedaron bajo la administración de “un Director, quien será el ordenador de gastos, y un Secretario Pagador quien tendrá a su cargo el manejo de los dineros, tanto de inversión como de funcionamiento, que se transfieran al Centro Experimental Piloto para la ejecución de sus programas”³⁹¹, función reglamentada según el artículo 4º del Decreto número 1816, estableciendo que los Centros Regionales de Capacitación estarían bajo el mandato de los Centros Experimentales Pilotos, según lo estableció el artículo 7º de este Decreto³⁹². A partir de este momento, los Planteles Piloto se encargaron de realizar las pruebas de planes y programas implementados que dependiendo de la viabilidad y costos se pondrían en marcha a nivel nacional, junto con el proceso de capacitación, convirtiéndolos en uno de los organismos más importantes pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional por ser el auxiliar directo de la Oficina de Planeación.

Pero ante las constantes deficiencias que se presentaron y la falta de personal interesado en seguir la profesión docente, junto con los déficits que mostró el sistema de enseñanza colombiano, los Centros Experimentales Piloto no cumplieron con una labor completa, su trabajo se vio reducido en muchos casos a la simple experimentación de los programas en varios departamentos, pues la falta de comunicación con los docentes y más con los que laboraron en las áreas rurales, no permitió un seguimiento al proceso educativo completo. Fue solo hasta el mandato de Belisario Betancur, que se expidió la normatividad que hizo viable el seguimiento de la educación, en donde se consideró importante tener en cuenta la distancia que existía entre los Centros Experimentales y las escuelas a su cargo.

³⁹⁰ Ibid., p. 2.

³⁹¹ Ibid., p. 2.

³⁹² Ibid., p. 2.

Así, en el Decreto 1783 de 1985³⁹³, se estipuló un fondo para regular los servicios y necesidades que presentaban los Centros Experimentales Piloto, esta consideración surgió, teniéndose en cuenta que desde el artículo 18 del Decreto 088 de 1976, se había ordenado la instauración de mínimamente uno de estos por departamentos y quedando al cargo de “la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, del Ministerio de Educación Nacional, para la ejecución descentralizada de programas tendientes al mejoramiento cualitativo de la educación”³⁹⁴.

2.3.3.2.2. Fondos Educativos Regionales (FER). Una de las entidades pertenecientes a la Oficina de Planeamiento, al igual que todos los programas puestos en marcha por el Ministerio de Educación Nacional, fueron los Fondos Educativos Regionales, los encargados de la administración presupuestal de los dineros destinados a la educación en cada departamento de Colombia. El nacimiento de ellos se da con el artículo 29 del Decreto 3157 de 1968³⁹⁵, estableciendo que en cada uno de los departamentos, debían existir Fondos Educativos financiados por el respectivo departamento o distrito especial, con el propósito de vigilar y proporcionar el servicio educativo a toda la población. Además en la Ley 46 de 1971³⁹⁶, artículo 5º, se instituyó que el patrimonio del Situado Fiscal Educativo sería gestionado por los Fondos Educativos Regionales, sin embargo, el problema que se generó con ellos fue la desviación de los propósitos en los que se debió invertir, debido a la falta de cohesión y entendimiento entre los pertenecientes a las Juntas Administradoras.

³⁹³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1783 (2, julio, 1985) [en línea]. Por el cual se crea y organiza un Fondo para el manejo y administración de compra y venta de servicios en cada uno de los Centros Experimentales Piloto. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1985. p. 1-3. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103869_archivo_pdf.pdf>.

³⁹⁴ Ibid., p. 1.

³⁹⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 3157. Op. cit., p. 1-11.

³⁹⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 46 (31, diciembre, 1971) [en línea]. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 182 de la Constitución Nacional. Bogotá D.C.: 1971. p.1. Documento electrónico disponible en: <<http://www.notinet.com.co/pedidos/ley46-71.htm>>.

Los Fondos Educativos Regionales se constituyeron con el propósito de vincular a los diversos sectores educativos, para que la inversión hecha en educación brindara mayor equidad en la distribución de los recursos, prioridad que no se cumplió; ejemplo de ello, quedó plasmado en el texto *La Educación Rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas*, donde se revelaron “serias deficiencias en el sistema de información utilizado para asignar recursos de presupuesto”³⁹⁷ y que si bien estos ayudaron a un mayor control de los fondos educativos, la junta directiva entró en constante choque de intereses, desviando la efectividad y el propósito que debieron cumplir.

2.3.3.2.3. El Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE): El Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, fue otro de los organismos más representativos dentro de los programas de desarrollo educativo en la escuela rural, su creación respondió al Decreto 2394 de 1968³⁹⁸, en el que se expidió distribuir de forma equitativa el material educativo y la elaboración de escuelas a nivel nacional; pero su verdadera función fue designada en el Decreto 218 de 1969³⁹⁹, en donde se aclararon las funciones, allí se expresó que éste era un establecimiento de carácter público, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional y que tendría su sede principal en Bogotá, pero que se encontraría presente a nivel nacional.

El propósito de fomentar un instituto destinado para la intervención de las construcciones escolares fue el de regular y financiar los proyectos de construcción, dotación y mantenimiento de locales educativos, proyectos que

³⁹⁷ NIÑO DIEZ y ORTIZ CHAPARRO. Op. cit., p. 44.

³⁹⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2394 (16, septiembre, 1968) [en línea]. Por el cual se crea el instituto colombiano de construcciones escolares, que sustituye a la oficina administrativa para programas educativos conjuntos (OAPEC). Bogotá D.C.: 1968. p. 1-4. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104213_archivo_pdf.pdf>.

³⁹⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 218 (20, febrero, 1969) [en línea]. Por el cual se aprueba los Estatutos del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. Bogotá D.C.: 1969. p. 1- 7. Documento digital disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104222_archivo_pdf.pdf>.

debían ser asumidos a su vez por los diferentes departamentos, entidades públicas y privadas que se desarrollaron en el territorio nacional, estableciendo como funciones específicas del ICCE, las siguientes:

- 1) Elaborar con el Ministerio de Educación los planes de construcciones escolares, de conformidad con la política general que éste adopte.
- 2) Ejecutar las construcciones escolares y todos los estudios y proyectos necesarios para este fin.
- 3) Dotar las construcciones con finalidades educativas de carácter oficial, con el mobiliario y el equipo necesario para su funcionamiento.
- 4) Realizar las obras de ampliación y adaptación de las construcciones escolares de carácter nacional, efectuar las reparaciones que requieran y atender a su conservación.
- 5) Establecer las normas mínimas para el adecuado diseño de las construcciones escolares.
- 6) Prestar asistencia técnica a entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro, en la programación y ejecución de construcciones escolares para los distintos niveles de enseñanza, así como para la dotación, conservación y mantenimiento de los mismos.
- 7) Prestar servicio de crédito y garantía para construcciones y dotación de edificios con fines educativos a entidades sin ánimo de lucro, y
- 8) Las demás funciones que le señale el Gobierno Nacional para el cumplimiento de sus objetivos⁴⁰⁰.

Además se estipuló que la parte de orientación y dirección del ICCE estaría a cargo de su junta directiva a la que pertenecían el Ministro de Educación Nacional

⁴⁰⁰ Ibid., p. 2.

junto con el Ministro de Obras Públicas, el Jefe del Departamento Nacional de Planeación o sus respectivos delegados y por último dos representantes del Presidente de la República y el Gerente General del Instituto, quien tuvo voz, pero no voto.

Aun así, el proceso no se daba por concluido allí, pues en el artículo 25 se estableció que los proyectos tanto de presupuesto como planes de inversión debían ser presentados a la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional; posteriormente en 1970 se le encargó mediante el Decreto 391, hacerse cargo al Ministerio de Educación de la dotación y entrega de material de todas las instituciones, tarea que no se ejecutó en su totalidad pues el proceso de instauración del ICCE fue puesto en marcha, pero como se expresó en un apartado anterior, debido a las anomalías en el sistema de implementación y las trabas burocráticas puestas en los departamentos para que el presupuesto llegara a su destino, las escuelas no recibieron en su mayoría la dotación, encontrándose que:

En las regiones donde la situación de la escuela es más precaria por el abandono oficial, la contribución de las familias puede configurar hasta el 40 por ciento de los costos escolares, distribuidos en un 25 por ciento para gastos corrientes de operación (construcción, mantenimiento y reparación de aulas, contratación de maestros y suministro de dotación) y el porcentaje restante para los gastos privados usuales en todo el sistema⁴⁰¹.

Se conoció mediante éste y otros ejemplos de la ineficiencia que tuvo el ICCE, razón por la cual en 1987, en el Decreto Ley 77, se determinó que ante su inoperancia debió entrar en proceso de liquidación antes de 1990, medida que se respaldó en 1989 mediante el Decreto 1875, en donde se decretó que teniendo en

⁴⁰¹ PAULSEN DE CARDENAS. Op. cit., p.19.

cuenta la liquidación del instituto, se hizo necesario la creación y delegación de las funciones que cumplía éste, creándose entonces en la Planta Central de Personal del Ministerio de Educación Nacional, cargos como Auxiliar administrativo, Secretario Ejecutivo, Director General del Ministerio, Asistente Administrativo, entre otros, en los que se vinculó al personal del saliente ICCE.

2.3.3.2.4. Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR). Las Concentraciones de Desarrollo Rural fueron establecidas mediante el Decreto 708 de 1973, en donde al entenderse la prioridad de la educación para el desarrollo social y económico del país, fue necesario garantizar la extensión de la escolaridad e inspeccionar el desarrollo de estas en las zonas rurales, estableciendo entonces, el Plan de Cooperación Técnica Internacional por iniciativa del Departamento Nacional de Planeación junto con el Ministerio de Educación y de Agricultura, en donde se decretó, como un programa prioritario para el desarrollo de la educación rural, en el cual el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de vigilar y dictaminar sus funciones, quedando encargado el Viceministro de Educación Nacional.

Las C.D.E. fueron definidas como un sistema de escuelas que se encontraban conexas a una sede central de las cuales dependían administrativa y pedagógicamente, mediante el Decreto 1850 de 1973, en el cual se tuvo en cuenta la organización del Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural y de la integración que debió ejercerse en las escuelas rurales para lograr la unificación de los programas escolares; por tal razón, el decreto buscó integrar los servicios docentes y administrativos nacionales que funcionaron en zonas determinadas, las cuales fueron adheridas de forma progresiva para adaptarlas con el medio rural. Tal programa, fue entonces asumido dentro del Plan de desarrollo “Para Cerrar la brecha” 1975- 1978 de Alfonso López, propuesta que se encaminó en el avance y

progreso social, cuyo objetivo pretendió la vinculación de las concentraciones rurales al Plan de Alimentación y Nutrición (PAN) y a la comunidad⁴⁰².

Por otro lado, el Banco Mundial entró a financiar en 1973 la propuesta, en acompañamiento del INCORA, el ICA y el CDR, promoviendo el desarrollo de proyectos de “Acción Cultural y del servicio integrado de desarrollo rural en la margen derecha del río Meta”⁴⁰³, la eficiencia que mostró el desarrollo de éste, permitió que el gobierno nacional en 1975, financiara el desarrollo de 12 instituciones más de éste carácter; además, el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros posibilitó la puesta en marcha de fincas de demostración, las cuales abrieron paso a que en 1987 existieran 39 C.D.R que cubrieron 1.267 escuelas primarias⁴⁰⁴.

Finalmente, la idea se basó principalmente en la integración de servicios del Ministerio de Educación en un programa para la vinculación y asistencia de la población que buscaba alcanzar un bienestar social, económico y político equitativo, la cual estuvo adherida al desarrollo de programas educativos; sin embargo frente a su normatividad y reglamentación no se encontró mayor información que la aquí acotada.

2.3.3.3. Consolidación de los programas educativos rurales. Como recurso del gobierno colombiano, en las décadas que van del sesenta al ochenta, surgieron diferentes tipos de acciones políticas que pretendieron solucionar el conflicto educativo en Colombia y sus zonas rurales, como la creación del Instituto Colombiano de Planeamiento Educativo y de dependencias como Concentraciones Escolares y Centros Experimentales Piloto, entre otros que se conformaron con el mismo fin; de ello devino la creación de nuevos programas

⁴⁰² GONZÁLES, Guillermo Alberto. La educación en Colombia y las concentraciones de desarrollo rural. Bogotá: ICOLPE, 1975. p. 2.

⁴⁰³ Ibid., p. 25.

⁴⁰⁴ Ibid., p. 75.

educativos y la aplicación de nuevas metodologías que permitieran la adaptabilidad del currículo a las escuelas rurales que presentaban mayor dificultad en el proceso de retención escolar, por la falta de compatibilidad entre los procesos educativos y las realidades a las que se enfrentó la población rural.

El siguiente apartado pretende hacer un barrido histórico de la época estudiada, sobre la instauración de los programas educativos que se desarrollaron en las zonas rurales del país, en donde se observó cómo el proceso inició en la década del sesenta, después de una discontinuidad de políticas educativas, como parte de un proceso educativo planteado desde la intervención internacional. Para ello se recurrió principalmente a consultar las fuentes referidas en la normatividad expedida por el Ministerio de Educación Nacional, noticias desarrolladas por Vanguardia Liberal, Documentos de la UNESCO e Investigaciones desarrolladas durante la época sobre algunos programas; determinando de esta forma los programas educativos que se desarrollaron, para entender si existió una continuidad educativa y establecer cual fue, de los programas implementados durante la época trabajada, el que más aportes hizo a la educación rural.

La educación en Colombia para la década del sesenta provenía de un sistema político interrumpido, en donde el desarrollo de propuestas y programas de gobierno dependían de las estrategias implementadas por el gobierno de turno. El Método pedagógico y los Programas Educativos no fueron ajenos a este proceso, la educación en el país se desarrolló en un sistema que de 1886 a 1930 estuvo sometido al poderío conservador, desarrollada bajo los conceptos y el dictamen de la fe y la moral católica, basado en un sistema de educación conservadora que manejó el método educativo tradicional, en donde el profesor desarrollaba la clase en forma oral, siendo el centro de atención de la misma, el tipo de proceso educativo era de tipo memorístico y el estudiante se reducía a copiar y recitar los conceptos enseñados sin aplicar ningún tipo de análisis.

De esta forma el método educativo estuvo presente aún en el siglo XX, la imagen de higiene y purificación de la raza, influenciados por conceptos internacionales basados en la eugenesia promovida por el fascismo, enfocaron la educación hacia la conformación de ciudadanos con características de “hombre productivo, amante del trabajo, practico, útil y saludable”⁴⁰⁵, conceptos que estudiados por Gerardo León Guerrero en su texto *La imposición de Modelos Pedagógicos en Colombia Siglo XX*, en el cual concluyó que son desarrollados según el ideal de “hombre anglosajón”, permitiendo solucionar los defectos con los que se solía representar al “hombre latinoamericano”: “la debilidad física causante de la debilidad moral, vicios como la embriaguez, la pereza, etc”⁴⁰⁶, características en las que se refugiaron para argumentar el estancamiento económico y social de estas poblaciones.

El desarrollo de diferentes reuniones internacionales llevó a concluir que vincular a la población al sistema educativo traería mayor progreso económico y esto a su vez la globalización de los países, razón por la cual, para el caso de Colombia, se evidenció la necesidad de implementar un nuevo sistema educativo, convirtiéndose la Pedagogía Activa en el método pedagógico con el cual se podría transformar una sociedad conceptualizada como subdesarrollada e inferior, dejando atrás el método lancasteriano o tradicional; así, cuando Agustín Nieto Caballero asumió la Dirección General de la Enseñanza Primaria en 1934, pudo poner en práctica la metodología Escuela Nueva, desde la fundación del Gimnasio Moderno en 1913 por el mismo Nieto Caballero, quien además trajo a Colombia en 1925 a Ovide Decroly, con el que se promovieron los centros de interés y en los

⁴⁰⁵ LEÓN GUERRERO, Gerardo. La imposición de modelos pedagógicos. [en línea]. p. 2. Documento electrónico disponible en: <<http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/La-Imposicion-de-Modelos-pedagogicos.pdf>>.

⁴⁰⁶ Ibid., p. 2.

que se basó la pedagogía puesta en marcha en todas las escuelas oficiales de 1934 a 1938⁴⁰⁷.

La puesta en práctica de esta metodología consistió en que el aprendizaje se adecuara a los intereses y dificultades de los estudiantes, teniendo en cuenta la concepción y asimilación del niño de su mundo⁴⁰⁸, así se adoptaba en Colombia propuestas desarrolladas por teóricos internacionales como Eduard Claparède, John Dewey, María Montessori y Ovide Decroly, entre otros que fueron configurando las tendencias teóricas de la metodología educativa implementada en Colombia para principios de siglo XX, reconociéndose desde entonces como Escuela Activa y Escuela Nueva. Ésta tuvo por propósito la introducción de conceptos científicos y teóricos enfocados desde la psicología de acuerdo con los intereses de los niños, a lo cual el docente debía reconfigurar su labor y método de enseñanza, conceptualizándolo dentro de una figura religiosa y moral, modelo de la sociedad.

Poner en funcionamiento éstas nuevas pedagogías conllevó a recurrir al auxilio extranjero para la capacitación, de allí devino la Segunda Misión Pedagógica Alemana en 1926, en donde se tuvo como propósito hacer del docente un componente más del proceso educativo, lo cual permitió la asimilación de la Escuela Activa en Colombia y que fue vista, desde la década del 30, como objeto de interés dentro del mandato de gobierno de Alfonso López Pumarejo, en el cual se pretendió dejar a un lado la discriminación racial y abrir el camino hacia la prosperidad económica mediante la inclusión social.

⁴⁰⁷ TAPIA DE ALCAZAR, Elsa y CASCANTE DE OTÁLORA, María Eugenia. Escuela Nueva. Tunja, 1989, 201h. Trabajo de Grado (magister pedagogía). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Instituto de Educación abierta y a Distancia. p. 27.

⁴⁰⁸ PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. [en línea]. Cali: Universidad del Valle. p. 14. Documento electrónico disponible en: <file:///D:/Users/Usuario/Desktop/Apuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf.>.

Pero la situación de ésta siempre estuvo permeada por las condiciones y conflictos políticos que se vivieron durante la época, y a su vez, por la influencia que ejerció la moral católica, razón por la cual, fue rápida la oposición que encontró el modelo dentro del país, y más cuando para 1936 se eliminó el aspecto religioso dentro de la educación, mediante el artículo 14 de la Reforma Constitucional de ese año; este aspecto generó oposición por un número significativo de la población hacia este tipo de educación, dentro del cual se hizo ilustre el docente Rafael Bernal Jiménez, quien defendió la escuela tradicional junto con el ideal de raza y religión dentro del proceso educativo y oponiéndose al máximo representante de la Escuela Activa, Agustín Nieto Caballero.

La educación al haber tomado un componente laico, fue tildada por los sectores tradicionales como “atea y comunista”, reconocidos intelectuales como Jorge Zalamea, Gertiard Masur, Nieto Arteta, Nieto Caballero, José Francisco Socarrás y Tomás Rueda Vargas; defendieron el método educativo, intentando que la educación fuera alejada de la religión y la política, pero la iglesia católica recurriendo a su gran influencia dentro de la comunidad, argumentó el riesgo de brindar este tipo de educación, a lo cual con el ascenso del partido conservador para 1946 y el desarrollo del periodo conocido como la violencia, produjo que el modelo educativo fuera en declive. León Guerrero aduce que parte de este proceso se dio también gracias a la influencia ejercida de las ideas fascistas que se desarrollaron en Europa dentro de la Segunda Guerra Mundial⁴⁰⁹, las cuales posibilitaron e incrementaron la restauración del modelo educativo tradicional y que retardaron el proceso educativo en Colombia, no porque no se diera interés del progreso económico, sino que la educación siguió siendo vista como un referente de la clase dirigente, ya fuera por la baja disponibilidad de cupos educativos o por los altos costos económicos.

⁴⁰⁹ LEÓN GUERRERO. Op. cit., p. 6.

Así la restauración y mejoramiento de la educación en Colombia quedó estancada hasta 1961, en donde se dio como nuevo punto de partida el desarrollo de programas educativos, tomando las sugerencias que se brindaron a nivel internacional, como en el caso de la reunión desarrollada en Punta del Este en 1961, donde se trazó a nivel latinoamericano el propósito educativo llamado “Alianza para el Progreso”, prestando auxilios técnicos por parte de los países desarrollados mediante organismos como la UNESCO, y la reunión de Ministros de Educación del mismo organismo en Ginebra (Suiza) en el mismo año, fijó los parámetros que debía seguir la educación en territorios de difícil acceso y que contaban con bajo desarrollo económico. Estos consejos fueron los que permitieron generar las políticas educativas y la implementación de la pedagogía activa junto con la creación de programas educativos llevados en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX.

La implantación de la planeación permitió el acceso a la creación de nuevas instituciones que hicieron seguimiento de las construcciones escolares, dotación de materiales educativos, capacitación docente, adaptación del currículo y la aplicación del modelo Escuela Activa en las diferentes escuelas del país y que como se ha mostrado, trataron de dar un mejor enfoque a la educación rural por ser la que presentó mayores dificultades para su ejecución, lo que abrió paso a la conformación del Programa Escuela Nueva. De esta manera, se desarrolló con el programa Alianza para el Progreso, durante la década del sesenta, un proceso de intervención internacional dentro de los planteamientos políticos y metodológicos en torno a la educación en Colombia, en donde los denominados “Cuerpos de Paz” realizaron los estudios de la pluralidad cultural y física existentes en el país, en las cuales estuvo impreso, según lo señala León Guerrero, por una orientación guiada por los preceptos de Estados Unidos sobre el desarrollo, hecho que no sorprende, al tener presente que el proceso educativo, no sólo en Colombia sino a nivel Latinoamericano, fue auspiciado directamente por dicho país, detectando dentro de las políticas y los programas educativos, conceptos emanados en las

teorías Taylorianas, que se refirieron a “eficiencia, producción y productividad, tiempo, movimiento, disciplina, división del trabajo, planificación, supervisión”⁴¹⁰.

El concepto en sí de educación rural, se vino desarrollando desde 1952 cuando se creó el Departamento de Educación Agrícola, el cual pretendió estar a cargo de la educación dada en el campo, instaurando las Escuelas Vocacionales Agrícolas, Normales Rurales (mixtas), y Escuelas de Visitadoras de Hogares Campesinos; las cuales, tuvieron como propósito el desarrollo de la alfabetización de adultos y jóvenes para lograr una conciencia de adaptación de la población rural a la economía cambiante a la que se enfrentaba el país⁴¹¹.

Sin embargo, el proceso educativo rural se inicia plenamente en la década del sesenta, pues además de ver la vinculación a los procesos educativos en Colombia, por parte de la intervención internacional que entró a salvaguardarlo y a colocar en funcionamiento del Programa Escuela Unitaria, se puso fin a los planes y programas que rigieron desde 1950, llevando a que en el Decreto 1710 de Julio de 1963, se estableciera la igualdad educativa en los contenidos de escolaridad y su duración, fijando entonces el “Plan de Emergencia”⁴¹², que brindó mayor eficiencia educativa a menor costo, y respaldó el desarrollo de las Escuelas Unitarias.

El desarrollo del Programa Escuela Unitaria como pionero en la educación rural y antecesor del Programa Escuela Nueva, fue la carta a mostrar del gobierno al exterior, por los resultados que obtuvo en la educación rural. Se procede entonces a recordar que Escuela Unitaria resultó de la reunión de Ministros de Educación llevada a cabo en Ginebra, Suiza, y que bajo el amparo de la UNESCO, determinó

⁴¹⁰ Ibid., p. 8.

⁴¹¹ CATANO. Op. cit., p. 40.

⁴¹² ROJAS DE FERRO, María Cristina. Análisis de una experiencia: la misión pedagógica alemana [en línea]. En: Revista Colombiana de Educación, 1982. II semestre. no. 10. p. 3. Documento electrónico disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/10_05ensa.pdf>.

en la recomendación número 52, los problemas enfrentados en la educación rural, razón por la cual, se propuso a los Ministros de Educación desarrollar programas educativos que fueran adaptables al medio rural, exponiendo la prestación de asistencia técnica por parte de ellos en el desarrollo y la adaptabilidad de los programas; fue entonces a través del Proyecto I de la UNESCO que se fundó en Colombia, “la primera escuela rural unitaria demostrativa en el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) en Pamplona, Norte de Santander. Su objetivo era entrenar maestros y supervisores con la nueva técnica”⁴¹³. A partir de 1962, se vinculó a la Escuela Normal Asociada, lo que produjo mayor interés y generó más expectativas sobre el proyecto, en 1964 entró a dirigir el proceso Martha Pizarro, delegada de la UNESCO, quien “nombró al profesor Oscar Mogollón como director de la Escuela unitaria Experimental”⁴¹⁴, desde este momento se inició un proceso de reconocimiento de esta, pues fue la propuesta fundadora de las escuelas rurales colombianas, por ser la que presentó gran adaptabilidad en la metodología y currículo educativo a las situaciones e intereses reales del estudiante rural colombiano.

Los elementos que se implementaron dentro de esta metodología, fueron atribuidos por Vicky Colbert de Arboleda⁴¹⁵ a los expresados en los métodos de Escuela Unitaria del argentino Felipe Iglesias, quien señaló como necesario, dentro de la educación, “fortalecer una enseñanza activa y respetar el ritmo individual de cada niño a través de la organización de áreas de trabajo, la utilización de un sistema de fichas individualizadas y de algunos instrumentos para la organización de la escuela con participación de los niños”⁴¹⁶. El Programa pretendió por medio de un sólo docente brindar todos los grados de educación

⁴¹³ COLBERT DE ARBOLEDA, Clara victoria. El Estado frente a la educación rural: algunos programas y proyectos del estado. universalización de la primaria en Colombia el programa de escuela nueva. En: DIEZ NIÑO, Jaime y ORTIZ CHAPARRO, Hernán. La educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas. Bogotá: FES, 1987. p. 79.

⁴¹⁴ Ibid., p. 79.

⁴¹⁵ Ibid., p. 79.

⁴¹⁶ Ibid., p. 79.

primaria rural, que acompañado con una nueva concepción del niño intentó retomar los preceptos de principio de siglo de Escuela Activa, pero ante la falta de preparación académica de los docentes y el recargo que veían ellos en poner en práctica una concepción del estudiante, muchas veces la metodología no se cumplió en la práctica; es así, que el funcionamiento de la Escuela Unitaria se basó en explicar desde una lógica flexible sus contenidos pero con métodos tradicionales de aprendizaje memorístico, razón por la cual su desarrollo fue dejando en evidencia las falencias del programa, tales como el enfoque y uso metodológico que dejaban en claro un sistema educativo que apenas se estaba empleando.

No obstante, en 1967 se decreta la promoción de Escuela Unitaria en todas las zonas donde existiera un sólo docente para el nivel de educación primaria, a lo cual se propuso la capacitación docente para éste Programa, por ello, en 1968, fue visitada la Escuela de Pamplona, al ser la máxima representante en la implementación del modelo, por investigadores de la Universidad de Antioquia, Centros Regionales de Capacitación y representantes del Ministerio de Educación junto con Secretarías de Educación Departamentales, logrando a partir de ello la publicación del primer manual de escuela Unitaria, divulgado por “OAPEC (Organización Administrativa y Pedagógica de la Capacitación)”⁴¹⁷.

En éste último año, se dio en Risaralda, por medio del Centro Regional, la elaboración impresa de fichas, intentando así solventar las dificultades que alegaron los docentes de no poder poner en práctica el programa por falta de tiempo⁴¹⁸; así, con la introducción del manual desarrollado por OAPEC, produjo fichas que introducían:

⁴¹⁷ Ibid., p. 80.

⁴¹⁸ Ibid., p. 80.

- La ficha de auto- instrucción que ofrecía una información básica sobre el contenido.
- La ficha de ejercitación y desarrollo, cuya función era mecanizar el conocimiento.
- La ficha de ampliación, que buscaba, como su nombre lo indica, ampliar el conocimiento adquirido, y
- La ficha de recuperación, de carácter remedial ⁴¹⁹.

A pesar del intento por desarrollarlo, el escaso interés docente junto con las condiciones sociales de una población vulnerable y la poca adecuación de la escuela en infraestructura física y dotación, fueron impidiendo el desarrollo del mismo pensado para el mejoramiento de la educación, por tal razón, se evidenció que la retención escolar de este fue mínima. El interés por desarrollar un programa que cubriera las necesidades educativas y físicas de la población rural a un bajo costo siguió exigiendo mayor inversión económica de la que se presupuestaba, lo cual iba llevando a un deterioro y fracaso inevitable de Escuela Unitaria; situación que generó, en 1969, el desarrollo de un “centro de Ayuda”⁴²⁰, el cual se encargó de la formación, investigación, orientación, aplicación y seguimiento del programa Escuela Unitaria, en donde mediante un proceso de seguimiento se pretendió conocer sí al finalizar el año su funcionamiento era productivo y cumplía con los intereses del gobierno⁴²¹.

Teniendo en cuenta que éste mismo, desde 1967, se había puesto en marcha por parte de la Tercera Misión Pedagógica Alemana, con la dotación de escuelas, capacitación docente y tecnificación de la enseñanza primaria a nivel general, todo esto de acuerdo con la investigación realizada por “los pedagogos Walter

⁴¹⁹ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN JAIMES, Oscar. Hacia la escuela nueva. Bogotá: Programa Escuela Nueva, 1990. p. 10.

⁴²⁰ ARISTIZABAL DE HERRERA, Maruja; BETANCUR, Mario y ESCOBAR Ricardo. Ayudas educativas en la escuela unitaria. En: Seminario escuela unitaria (16- 20, agosto: Pereira). Memorias. Bogotá D.C.: ICOLPE, 1971. p. 6.

⁴²¹ Ibid., p. 6.

Kässmann, jefe de la misión, Heino Ulmer, Walter Dahl, Peter Hoffmann, Erhard Neubert, Ewald Dummler, Rudolf Thielier, Gehard Müller, Alfred Rohl, Hans Reuter y en promedio cada año 18 pedagogos colombianos”⁴²², quienes habían determinado la problemática que enfrentaba el sector educativo y brindaron tres acciones como solución a las adaptaciones de la educación a la población. Sin embargo, aunque esta no determinó ninguna postura metodológica ni reforzó la creación de algún programa educativo, tuvo por objetivo el desarrollo de la educación primaria rural y urbana mediante la capacitación docente y dotación de material educativo, gastos que fueron auxiliados por el gobierno alemán⁴²³. Así, el gobierno colombiano puso en marcha una delegación de investigadores colombianos y alemanes en el diagnóstico de los planes y programas, junto con el análisis y desarrollo de material educativo.

De este modo, la Misión Alemana estuvo presente en la creación del proceso educativo en Colombia y fue un respaldo a los programas educativos que se presentaron, pero el desconocimiento de la pluralidad cultural y geográfica colombiana, seguía desarrollando dentro de los contenidos educativos, una tendencia que pareció excluir a la población rural; además, como se ha venido advirtiendo, el desarrollo de un sistema burocrático y de amparos políticos guiados por favores, fueron limitando la dotación de las escuelas, siendo favorecidas aquellas escuelas que contaban con avenencias políticas.

Aunque, la educación rural se vio limitada con el Programa Escuela Unitaria, al brindar una educación primaria que cada día presentó mayor dificultad para seguirse desplegando el propósito de ofrecer igualdad de condiciones a la población rural, éste siguió en vigencia y desarrolló, para 1974, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), creado por “la Fundación para la aplicación de la

⁴²² CEBALLOS NIETO, Daniel y MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. La participación de los alemanes en el desarrollo de la educación en Colombia. En: ARCINIEGAS, German. *et al.* Presencia alemana en Colombia. Bogotá: Nomos, 1993. p. 149.

⁴²³ ROJAS DE FERRO. Op. cit., p. 5.

enseñanza de las Ciencias –FUNDAEC-⁴²⁴, pretendiendo cubrir una educación más proporcional en los sectores rurales, por ello al haber culminado el nivel primario se brindaba mediante el SAT una tecnificación del recién graduado; en él se pretendió brindar mediante el apoyo de un tutor el desarrollo de textos, laboratorio y prácticas que incentivaban y aumentaban la manufactura en el campo.

La preocupación del gobierno se mantuvo en la educación primaria rural, la cual durante más de diez años había presentado serias contradicciones, pues por más que se intentaron superar con la Escuela Unitaria, éstas siguieron presentes en la década del setenta; con la culminación en 1975 del “Plan de Fomento de la educación Rural para Poblaciones Menores de 7.000 Habitantes”⁴²⁵, promovida por el Gobierno de Colombia y el Banco Mundial, surgió la necesidad de implementar el Programa Escuela Nueva, por brindar un método educativo que cubría los intereses y cosmovisión de la población rural, que lograba también viabilizar la inversión mesurada del gobierno; Vicky Colbert de Arboleda, junto con Oscar Mogollón, Hernando Gélvez, Jaime Gélvez, Pedro Pablo Ramírez, Rubén Darío Flórez y otros docentes, que habían pertenecido a Escuela Unitaria y a partir de la experiencia allí adquirida en la que se hallaron falencias, pusieron en práctica nuevos métodos hasta alcanzar lo que se conoció como Programa Escuela Nueva⁴²⁶.

La problemática fundamental que hallaron, dentro de Escuela Unitaria, fue la falta de inclusión que tenía ésta con la realidad “técnica, política, social y económica”⁴²⁷, por ello consideraron que el nuevo programa contaba con dotación de material por parte del Estado, y que brindaba la posibilidad de adaptar el

⁴²⁴ CALVO, Gloria. Enseñanza y aprendizaje en busca de nuevas rutas. No. 6. Preal: 1996. p. 15.

⁴²⁵ ROJAS C. y CASTILLO. Op. cit., p. 1.

⁴²⁶ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky. Una vida llena de retos vencidos En: El educador frente al cambio. Septiembre, 1988. No. 12. Bogotá: Carvajal. p. 6.

⁴²⁷ Ibid., p. 7.

contenido curricular a las circunstancias ambientales y sociales de los educandos, flexibilidad horaria, capacitación docente, considerando pertinente retomar la práctica metodológica desarrollada décadas atrás por Agustín Nieto Caballero con la metodología de Escuela Nueva o Activa, no sólo por ser una metodología más flexible y adaptable, al tomar al niño como ser autónomo, capaz de guiar sus propios intereses, lo cual hacía que todo el proceso educativo no recayera sólo en el docente, sino que ésta permitía dar el seguimiento administrativo y financiación de la comunidad que los otros programas nunca posibilitaron, razón por la cual, el Estado y demás organismos tanto internacionales como nacionales, y de carácter tanto público como privado, viabilizaron la puesta en marcha del programa⁴²⁸.

De esta manera, la Escuela Nueva se fue consolidando como el programa educativo rural más importante del país, porque brindó la oportunidad de ofrecer educación primaria completa a la población campesina, aun estando a cargo de un sólo docente, y aunque en principio las dificultades estuvieron presentes, en 1984 Escuela Nueva se referenciaba como el programa que mayores satisfacciones había traído en el desarrollo de la educación rural, logrando pasar de ser un programa piloto a instituirse dentro de todas las escuelas rurales del país, de modo que se convirtió en una política educativa⁴²⁹, que además abrió paso al nuevo pensar pedagógico y llamo el interés de las comunidades rurales por alfabetizarse y terminar todo el ciclo educativo. Y aunque surgieron otros programas como La Campaña de Instrucción Nacional (CAMINA) de 1982, que intentó incluir dentro del proceso educativo a los sectores marginados como lo era la población rural⁴³⁰, o el “Disco- Estudio” que pretendió mediante la ayuda de discos con el mismo propósito del Programa de Radio Sutatenza, servir de alfabetizadores para que la población aprendiera las nociones básicas de lecto-

⁴²⁸ Ibid., p. 9.

⁴²⁹ Ibid., p. 9.

⁴³⁰ NIÑO DIEZ y ORTIZ CHAPARRO. Op. cit., p. 11.

escritura y matemáticas⁴³¹, promovidos por el Decreto 1839 de 1982⁴³² que cobijó el Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales y Centros Menores de Población y que tuvo por propósito el mejoramiento de la Calidad y eficiencia de la educación básica primaria en estos territorios, mediante la aplicación de estrategias de “capacitación docente rural, fortalecimiento de la supervisión administrativa y técnico-pedagógica, rediseño e innovación curricular, reparación y aumento de construcciones escolares; Dotación de textos, bibliotecas, material didáctico, mobiliarios y equipos”⁴³³.

Programas que a pesar de su antigüedad no variaron las tasas de alfabetización, ni lograron con éste decreto adquirir la importancia que acaparó Escuela Nueva, pues consiguió cubrir educación a bajo costo, aumentando los índices de retención escolar en el sector rural y cobijando todas las recomendaciones dadas en las conferencias internacionales, especialmente aquella de 1961 de Ministros de Educación en Ginebra, que se vio reforzada con el establecimiento de éste decreto, siendo entonces el mejor programa educativo para la educación rural.

⁴³¹ _____. Enseñanza por medio de disco, en Santander. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga, 11, mayo, 1982. sec. Departamental. p. 11. col. 1- 2.

⁴³² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1839 (22, junio, 1982) [en línea]. Por el cual se establece el “Plan de Fomento Educativo para Áreas rurales y Centros Menores de Población. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. p. 1- 5. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103382_archivo_pdf.pdf>.

⁴³³ Ibid., p. 1.

3. PROGRAMA ESCUELA NUEVA: HACIA LA REIVINDICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL

Bajo la perspectiva de educación para el desarrollo, promovida por los organismos internacionales, se ha observado que los consensos aportados en reuniones y conferencias, en torno a ella, fueron puestos en marcha en Colombia durante las décadas del sesenta al ochenta, argumentando su necesidad desde el discurso político e intelectual para la democratización y estabilidad social; proceso que produjo la reestructuración del sistema de enseñanza, sustentado en el planeamiento educativo, lo cual consistió en ejecutar e implementar planes y programas que hubiesen mostrado efectividad en los Centros Experimentales, proceso que exigió el constante seguimiento de instituciones de carácter público, encargadas de viabilizar y asegurar el éxito de programas y planes educativos que solventaran el problema del analfabetismo, principalmente en el sector rural, perspectivas que llevaron a la implementación de Escuela Nueva.

Panorama que se expone en éste apartado bajo el Programa Escuela Nueva en todos sus ámbitos, como parte de unas políticas educativas sujetas a la reestructuración de la planeación que se adelantó en Colombia tras la búsqueda del desarrollo, pues en la realización de un barrido histórico de la fuente para tratar de delimitar el objeto de estudio, se encontró que fue tomado por el gobierno nacional, organismos internacionales e investigadores, que lo estudiaron y conocieron como un logro en la educación del país, porque efectuó “innovaciones” en este campo al lograr adaptarse a la realidad de la población rural colombiana, contribuyendo a mejorar sus condiciones sociales y económicas mediante el proceso educativo.

3.1. DE LA TEORÍA A LA REALIDAD, INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA

Entendiendo que Colombia fue un país enmarcado bajo unos lineamientos políticos de carácter internacional, se identificó que gran parte de su discurso y propuestas educativas estuvieron guiadas en torno a los consensos llegados a nivel internacional en pro del desarrollo durante la segunda mitad del siglo XX, lineamientos que crearon la necesidad de establecer el funcionamiento de nuevas estrategias políticas que permitieran alcanzar la modernización, contexto dentro del cual se implementó el Programa Escuela Nueva que alcanzó a bajar costos dar alzas en las tasas de retención escolar, siendo considerado un merito nacional; noción que llevó a determinar la influencia que obtuvieron los consensos internacionales dentro de la autonomía del país, evidenciada a través del proceso de transformación y apropiación, de metodología a programa Escuela Nueva, al igual que su estructura de planeamiento, manifestados en las perspectivas y alcances que expuso el gobierno sobre el éxito conseguido y la opinión de algunas docentes que pertenecieron al programa.

3.1.1. Antecedentes históricos: Escuela Nueva antes del Programa, la Metodología. La presencia internacional en la educación colombiana no surgió en el siglo XX, pues un siglo atrás la Primera Misión Pedagógica Alemana en 1872, había llegado al país con el propósito de transformar la organización de las escuelas normales y anexas, dentro de los departamentos de “Antioquia, Boyacá, Bolívar, Cauca, Magdalena, Panamá, Cundinamarca, Tolima y Santander”⁴³⁴; intentando aplicar las teorías de Johann Heinrich Pestalozzi, que daban mayor enfoque dentro de la pedagogía al reconocimiento e interés de los estudiantes, iniciativa obstruida por una sociedad polarizada entre ideales políticos tradicionales y liberales, que no posibilitaron la implementación de nuevos métodos educativos como el ofrecido por el movimiento de Escuela Nueva,

⁴³⁴ TAPIA DE ALCAZAR y CASCANTE DE OTÁLORA. Op. cit., p. 27.

naciente en Europa y Estados Unidos, el cual planteó una nueva idea de hombre y de su papel en el mundo al pensar que este debía no sólo satisfacer sus necesidades sino las de la sociedad, perspectiva que afianzó la consolidación del capitalismo.

La educación en Colombia hasta principios de siglo XX se consideró como un servicio reservado a las clases sociales altas, realidad que se intentó cambiar después de la primera posguerra, con el ideal de la tecnificación de la mano de obra para la modernización y el acortamiento de las brechas sociales, presente en el discurso internacional y nacional; siendo planteada la educación como puente entre desarrollo y progreso social, amparado en la dinámica del liberalismo económico, lo que produjo según Martha Cecilia Herrera⁴³⁵, la transformación de los modelos sociales establecidos e incitó a repensar la educación tanto en el ámbito intelectual como en el de las prácticas pedagógicas.

El proceso de transformación de la educación en Colombia en el siglo XX, dentro de nuevos modelos, inició bajo la figura de Agustín Nieto Caballero, al promover la pedagogía de Escuela Nueva con la fundación del Colegio Gimnasio Moderno en 1914; allí intentó moldear los conceptos, métodos y planteamientos de la enseñanza tradicional, basados en el pensamiento de Juan Comenius, el cual imponía la superioridad del maestro con respecto a sus estudiantes y se guiaba por un aprendizaje memorístico o “enciclopédico”, buscando según Miguel Ángel Gómez Mendoza⁴³⁶, que el estudiante aprendiera de forma precisa.

Sin embargo, el concepto de enseñanza trajo consigo nuevas prácticas y con la llegada de Escuela Nueva, otras visiones se fueron conceptualizando para el

⁴³⁵ HERRERA. Op. cit., p. 21.

⁴³⁶ GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores. En: Revista de ciencias Humanas UTP. [en línea]. Diciembre, 2001. No 28. Documento electrónico disponible en: <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/gomez.htm>>.

campo de la enseñanza, iniciando un nuevo momento dentro de la historia de la educación en Colombia. La pedagogía Activa o modelo Escuela Nueva, promovida bajo la figura de Agustín Nieto Caballero, se implementó en el Gimnasio Moderno por el interés que le surgió cuando asistió al “Primer Congreso Internacional de Pedagogía en Bruselas en 1911”⁴³⁷; la inmersión de ésta pedagogía estructurada desde fundamentos psiquiátricos, psicológicos y pedagógicos, propuso educar al estudiante según su forma de comprender el mundo, idea que se efectuó en el colegio desde su fundación en 1914, llevando a convertirla en “la primera escuela nueva que trascendió e impactó en distintos escenarios de América Latina”⁴³⁸; consistente en aplicar un método de auxilio o de ayuda mutua en el que los estudiantes de grados superiores servían de guías a los alumnos de grados inferiores o que presentaban dificultades dentro del proceso de aprendizaje, desarrollando así un acompañamiento dentro del proceso educativo⁴³⁹.

Dicho proceso promovió la necesidad de capacitar a los docentes y estuvo basado en las doctrinas de Ovide Decroly, máximo representante de la pedagogía activa, quien señaló que la educación era dirigida por el docente más no era el eje central del proceso, por ello éste no se debía adecuar a él sino a los estudiantes que contaban con intereses, capacidades de aprendizaje y necesidades diferentes a la de los adultos, lo que hacía necesario adecuar los contenidos educativos a las condiciones físicas y psicológicas del estudiante; idea que Nieto Caballero, adoptó y que lo llevó a comprender que la problemática de la educación en el país radicó en la falta de preparación del maestro, al no individualizar la enseñanza y desconocer las necesidades del estudiante.

⁴³⁷ DECROLY, Ovide. Conferencias dictadas por Decroly en el Gimnasio Moderno. Agosto, 1925. En: CABALLERO E, Alfredo (comp.). El doctor Decroly en Colombia. Inspección nacional de educación primaria y normalista. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932. p. 34.

⁴³⁸ BÁEZ OSORIO, Miryam. Agustín Nieto Caballero, pensador de la educación y la cultura Colombiana en el siglo XX. En: SOTO ARANGO, Diana Elvira, *et al.* Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI. Tunja: Ediciones doce calles, 2011. p. 134.

⁴³⁹ DECROLY. Conferencias dictadas por Decroly en el Gimnasio Moderno. Op. cit., p. 50.

Razón que llevó a Agustín Nieto Caballero en 1923⁴⁴⁰ a proponer, ante el gobierno nacional, reformar la base de la enseñanza desde las escuelas normales para que capacitaran a los docentes en métodos pedagógicos que fueran prácticos para la vida en sociedad y el entendimiento de la vida política; con ella intentó incentivar a la aplicación de centros de interés en torno a temas atractivos y científicos para los estudiantes, como los que realizaba en su colegio: “las excursiones escolares, el trabajo manual, la disciplina de confianza, los métodos activos de enseñanza y un plan de estudios general con áreas básicas de trascendencia para la vida de hombres y mujeres de una sociedad ansiosa de conectarse con el mundo moderno”⁴⁴¹. Miryam Báez Osorio⁴⁴², explicó que bajo esta filosofía Nieto Caballero planteó los riesgos de la educación tradicional colombiana, como “la estandarización, la fatiga por el abuso del esfuerzo intelectual y el desconcierto por la falta de claridad en muchas acciones”⁴⁴³, planteando a la Pedagogía Activa o Escuela Nueva como la clave para transformar la educación.

Esta idea, para el pedagogo, dependió de la labor docente, pues “no son los programas, no son los métodos, no son las disposiciones legislativas, ni son las teorías pedagógicas las que logran cambios y avances en la primera Institución social como es la escuela. Son precisamente los maestros y para ello hay que formarlos bien”⁴⁴⁴, para lo cual vio como necesario el desarrollo de una “misión pedagógica”⁴⁴⁵ dirigida por personal extranjero y nacional que incentivara la preparación docente y la elaboración de diagnósticos y propuestas para mejorar la educación.

⁴⁴⁰ DECROLY. La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos. Op. cit., p. 27.

⁴⁴¹ BÁEZ OSORIO. Op. Cit., p, 135.

⁴⁴² Ibid., p. 139.

⁴⁴³ Ibid., p. 139.

⁴⁴⁴ Ibid., p. 141.

⁴⁴⁵ Ibid., p. 141- 142.

Martha Cecilia Herrera aduce la dinámica de reforma educativa y escolarización en Colombia a partir del siglo XIX, cuando se asumió la educación como un “deber del Estado”⁴⁴⁶, desarrollando consigo la consolidación de los “sistemas nacionales de enseñanza”⁴⁴⁷ que promovieron el ideal de educación como promotora de la igualdad, siendo su compromiso “homogeneizar patrones culturales, difundir la idea de lo nacional, inculcar habilidades laborales, disciplinar y moralizar para el trabajo, y en general, ayudar a legitimar las relaciones sociales establecidas”⁴⁴⁸, las que se reflejaron en la pedagogía de Escuela Nueva al plantear la necesidad de educar para el bien individual y social que correspondían a “alimentarse, protegerse de las malas condiciones del tiempo y defenderse”⁴⁴⁹, junto con la comprensión del estudiante sobre su rol en la sociedad, apoyadas en la formación espiritual del estudiante y con las cuales se intentó promover “el trabajo humano o de actividad, y de solidaridad y simpatía”⁴⁵⁰, idearios que fueron mayormente aceptados con las posguerras al intentar sanear las brechas sociales y la hostilidad hacia culturas diferentes.

La Escuela Nueva “reivindicaba la autonomía del individuo y elaboraba discursos sobre su desarrollo personal, pero al mismo tiempo imponía unas condiciones de sometimiento y disciplinamiento frente a la organización social y económica”⁴⁵¹, logrando de esta manera, adaptarse a un sistema político y económico moderno, en donde la educación debía incluir a toda la población sin distinción de ningún tipo, y estando por “encima de cualquier credo religioso”⁴⁵², prometiendo el ascenso social, forjando valores y la moral necesaria para el avance económico, aportes que se acoplaban como solución a la problemática social que vivenciaba Colombia; pero la Escuela Nueva al contener ideas renovadoras basadas desde

⁴⁴⁶ HERRERA. Op. Cit. p. 25.

⁴⁴⁷ Ibid., p. 25.

⁴⁴⁸ Ibid., p. 25.

⁴⁴⁹ DECROLY. La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos. Op cit. p. 59.

⁴⁵⁰ Ibid., p. 59.

⁴⁵¹ HERRERA. Op. Cit. p. Ibid., p. 27- 28.

⁴⁵² Ibid., p. 30.

los ideales liberales presentó en su ejecución grandes opositores, generalmente de tendencia conservadora.

Debido a que la idea de educación laica y gratuita que se planteaba en esta época bajo el ideal escolanovista, fue tomada por la Iglesia católica como un desafío a la moral y ética de la población, recibió entonces serias persecuciones por parte de los conservadores en los inicios la denominada “época de la violencia” en 1946, reprimiendo la ideología liberal, lo que ocasionó la desaparición del ideal de desarrollar, a nivel nacional, el modelo Escuela Nueva y las propuestas de transformación educativa que Agustín Nieto Caballero había intentado al interior de las escuelas normales.

Situación que no cambió hasta la década del sesenta, cuando los organismos internacionales fomentaron brindar educación a toda la población como herramienta para mejorar las condiciones económicas del país, discurso que produjo en Colombia la reestructuración del sistema político con el fin de alcanzar la modernización, para lo que se brindaron auxilios metodológicos, presupuestales y estructurales, que conllevaron a la creación y adaptación de los planes y programas educativos. Contexto bajo el que apareció el programa Escuela Unitaria y posteriormente Escuela Nueva, intentando adecuar los contenidos educativos al sector rural, necesidades a las que pareció adaptarse la Escuela Nueva, llevando a su implementación en 1975, con la integración de ideales de la pedagogía activa, considerando al estudiante como el eje de su proceso educativo, para lo cual acomodó su estructura a los intereses del estudiante rural, transformando la forma de pensar y ejecutar la educación.

3.1.2. Objetivos del Programa Escuela Nueva. La puesta en marcha del Programa Escuela Nueva por parte del Ministerio de Educación Nacional en 1975, se instauró bajo el interés de brindar educación primaria gratuita a la población rural del país, que no había podido solventar Escuela Unitaria; sin embargo con el

establecimiento de nuevas políticas educativas, al menos hasta la década del ochenta, no se precisó su diferenciación por parte del gobierno al nombrarlos como el mismo programa, pues como se ha señalado, este último se basaba en la metodología tradicional impartida por el maestro y su herramienta constaba de unas fichas, mientras que Escuela Nueva propuso y desarrolló objetivos más extensos a cumplir con el quehacer educativo, como lo fue la inclusión social, vinculación y compromiso que exigió por parte del gobierno y que fueron necesarios aclarar en esta investigación.

Su objetivo principal fue proporcionar educación primaria completa a todo el sector rural colombiano, ya que para el momento sólo se brindaba hasta el tercer grado en la mayoría de escuelas rurales del país. Para su obtención, el programa propuso cuatro objetivos estratégicos denominados “componentes”, divididos así: “curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes”⁴⁵³; en el primero de éstos, se esperó mediante la aplicación de la Pedagogía Activa lograr que el docente ofreciera libertad al proceso de conocimiento del estudiante mediante la realización de talleres y actividades, los cuales a su vez permitían la ausencia de los alumnos de la escuela, ya fuera durante las épocas faenas o cualquier motivo, sin que se detuviera su proceso educativo⁴⁵⁴.

De ello, se derivó la necesidad de preparar docentes que estuvieran en capacidad de cubrir los cinco grados de educación primaria y proporcionar a los estudiantes los espacios de conocimiento de acuerdo con sus necesidades físicas y psicológicas sin que se detuviera el proceso formativo, logrando vincular a la comunidad para que la educación no se viera relegada a un solo sector; transformando a su vez, mediante el dominio de conocimientos y la labor ardua

⁴⁵³ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky. Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. En: Coyuntura social. Mayo, 2000. No. 22. p. 211.

⁴⁵⁴ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN JAIMES, Oscar. Hacia la escuela nueva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1992. p. 5.

que desempeñaba en el programa, no sólo la realidad educativa del sector sino la visión peyorativa hacia el docente rural, pues desde que entraba a formar parte de Escuela Nueva se le identificaba como el orientador del proceso educativo y del desarrollo social de la comunidad⁴⁵⁵.

No obstante el proceso del programa no terminaba allí, pues de la comunidad dependía la aceptación del mismo, la transformación de la noción que se tuvo del docente, la satisfacción de las necesidades que se presentaran en la escuela y la réplica educativa dentro de la población; con la vinculación de la comunidad dentro de este proceso se intentó que la población reconociera la importancia de educarse, por ello se pretendió que allí se diera el espacio para capacitarse en técnicas de producción y enfrentar los conflictos e inquietudes de cualquier miembro de la comunidad, logrando así el desarrollo social y económico de la zona.

Sin embargo los componentes debían ir conexos, siendo necesario su fomento por parte del componente administrativo, el cual estaba encargado de promover y sostener el Programa Escuela Nueva como tal, pues a pesar ofrecer una educación a bajos costos de inversión, requería seguimiento y financiación de todos los componentes del programa. Vicky Colbert⁴⁵⁶, una de las creadoras del programa, señaló que no sólo dependía de los maestros sino de la comunidad y el gobierno obtener buenos resultados en la educación, componentes importantes que debían enseñarse al docente durante los talleres de capacitación.

3.1.3. Conformación del Programa Escuela Nueva en Colombia. En el siguiente apartado se despliega el proceso de institucionalización por parte del

⁴⁵⁵ ANDRADE DE MOSQUERA y CHIMBY MATIZ. Análisis del programa Escuela Nueva aplicado en la escuela rural el Balsal. Bogotá, 1986, 195 h. Trabajo de Grado (Licenciada en Ciencias de la Educación, Administración y Supervisión Educativa). Universidad de la Sabana Colombia. p. 42.

⁴⁵⁶ COLBERT DE ARBOLEDA y MOGOLLÓN JAIMES. Hacia la escuela nueva. 1992. Op. Cit. p. 6.

Gobierno de Colombia en 1975 y los procesos puestos en marcha hasta finalizar la década del ochenta, pudiéndose elaborar a través de la normatividad expedida por el M.E.N, proyectos de grado de pedagogía que mediante la observación en varias escuelas rurales del país determinaron la eficiencia y características de Escuela Nueva, estudios de la experiencia realizados por miembros de la UNESCO y el relato expresado por Vicky Colbert en diversas publicaciones encontradas en revistas nacionales o en pequeños apartados impresos en algunos de los manuales de Escuela Nueva y diarios de la época; proceso que permitió el estudio del despliegue de este en la escuela el Balzal, Santander, Caldas y a nivel nacional.

De la Institucionalización del programa Escuela Nueva se encontró referencia a dos fechas: 1975 y 1976, pero bajo la observación detallada de la fuente se entendió que la primera corresponde a la implementación de ésta como proyecto y la segunda a su ejecución como programa a nivel nacional. Vicky Colbert de Arboleda⁴⁵⁷, indicó que el desarrollo y replica de este se debió a la urgente necesidad del gobierno por solucionar el problema educativo del sector rural, pues se hacía cada vez más alto el índice de insatisfacción y fracaso escolar, haciendo necesario reformar y adaptar la estructura del proceso educativo guiado para la educación rural.

El reconocimiento del Programa Escuela Nueva se ha otorgado a Vicky Colbert de Arboleda y al Ministerio de Educación Nacional, sin embargo fue Colbert quien señaló en una entrevista, realizada para la revista *El Educador Frente Al Cambio*, que ella junto con algunos colegas como “Oscar Mogollón, Hernando Gélvez, Jaime Gélvez, Pedro Pablo Ramírez, Rubén Darío Flórez y otros”⁴⁵⁸, docentes ex integrantes de Escuela Unitaria, conformaron un grupo de trabajo, que intentó superar las deficiencias que habían experimentado en su labor docente con el

⁴⁵⁷ COLBERT DE ARBOLEDA. Una vida llena de retos vencidos. Op. cit., p. 6-8.

⁴⁵⁸ Ibid., p. 6.

anterior programa, para lo que replantearon las bases pedagógicas, metodológicas y políticas, denotando que todos estos contenían elementos “importados” del sector urbano y extranjeros que recargaban de trabajo al educador.

Bajo esta problemática, al elaborar el P.E.N., Colbert y su equipo de trabajo, consideraron necesario que el gobierno nacional se comprometiera con la creación y dotación de material para el desarrollo de la labor docente y educativa; sin embargo, a pesar de contener las mismas bases de Escuela Unitaria, Escuela Nueva presentó “innovadoras” estrategias metodológicas y teóricas para el docente, alumno y para el mismo Ministerio de Educación; su proceso e inclusión de todos los sectores sociales llevó a pasar del desarrollo regional al nacional, pues de ser un programa experimental hasta 1975 en el municipio de Pamplona, se transformó en 1976⁴⁵⁹ en programa educativo a nivel nacional, siendo constituido por “el Secretario General del Ministerio de Educación, quien lo preside, los directores generales de Capacitación, de Administración e Inspección Educativa y de servicios Administrativos, el jefe de la Oficina sectorial de Planeación Educativa (OSPE), un representante de Planeación Nacional y el coordinador nacional del Programa⁴⁶⁰”.

Así, la ejecución de este se dio en tres etapas: “la ampliación del programa a escala departamental, nacional y la aplicación universal a todas las escuelas rurales”⁴⁶¹, conceptos que Vicky Colbert identificó como tomados de los métodos expuestos por David Korten, que se basaron en “aprender a ser eficiente, aprender para ser efectivo y aprender a ampliarse”⁴⁶². La primera de ellas, se llevó a cabo en quinientas escuelas de los departamentos de Santander, Boyacá y

⁴⁵⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa piloto escuela nueva. En: Educar. 1980. Vo.4. No. 3. p. 37.

⁴⁶⁰ Ibid., p. 37.

⁴⁶¹ COLBERT DE ARBOLEDA. Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Op. cit., p. 216.

⁴⁶² Ibid., p. 216.

Cundinamarca, en el periodo de 1975 a 1978, recibiendo la aceptación por parte de la comunidad, los maestros y los estudiantes; proceso con el cual devino la entrega de materiales educativos junto con la organización de la administración, lo que permitió el desarrollo de la capacitación docente y el seguimiento de entrega de materiales y reproducción de Escuela Nueva, sistema que fue seguido y patrocinado por la Agencia Internacional de Desarrollo (AID).

El segundo se ejecutó en 1979, bajo la promoción de los Fondos Departamentales, el Banco Interamericano de Desarrollo y organizaciones privadas nacionales como la Federación Nacional de Cafeteros, quienes se destacaron por financiar el Programa Escuela Nueva en tres mil escuelas del país, permitiendo efectuar la etapa de nacionalización; así como también el FES, que lo auspició desde 1981⁴⁶³, junto con la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC), llevándolo a zonas donde no se había implementado hasta el momento, como lo fueron “Valle del Cauca, en la zona del Litoral Pacífico (departamentos del Cauca, Chocó, Nariño y Valle), Antioquia, Caldas”⁴⁶⁴.

El transformar Escuela Nueva de un proyecto local a un programa educativo nacional, trajo consigo el desarrollo de normatividad que incentivó al programa, ejemplo que se expone con la Resolución 6304 de 1978⁴⁶⁵, al autorizar la promoción flexible dentro de las escuelas rurales que pertenecieran a este y el Decreto 2762 de 1980⁴⁶⁶, que ofreció a los docentes, cursos vacacionales de capacitación para que no interfirieran en sus jornadas laborales; dinámica que se ejerció no solo para capacitación docente, sino que abarcó la producción y entrega de materiales para maestros y alumnos, el seguimiento del programa a cargo de

⁴⁶³ ⁴⁶³ ORTIZ CHAPARRO. Op. cit., p. 87.

⁴⁶⁴ Ibid., p. 87.

⁴⁶⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Resolución 6304 (3, agosto, 1978). Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto- ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación primaria. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1978. p. 1- 3.

⁴⁶⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 2762. Op. cit., p. 8.

los inspectores de educación departamental y la constitución e inclusión del Comité Central del Programa Escuela Nueva dentro del Ministerio de Educación Nacional.

Este desarrollo normativo constituyó su mayor apogeo con el “Plan de fomento para la educación en el área rural y los centros de menor población”⁴⁶⁷, que fue auspiciado y financiado por el Banco Mundial, en donde mejoró la infraestructura física de las escuelas, se crearon vías de acceso, se surtió el abastecimiento de agua potable y alcantarillado, entre otros factores que favorecieron las condiciones de la población rural y el ambiente escolar. Para la replica a nivel nacional el programa estuvo a cargo de la “Oficina de Planeación del Ministerio de Educación, en este grupo fueron incluidos expertos en administración y planificación educativa, economistas de la educación y maestros, así como representantes del DNP y el Ministerio de Hacienda”⁴⁶⁸, estructura que permitió una mayor aplicación de Escuela Nueva, siendo en 1985 declarado “estrategia para universalizar la escolaridad primaria rural en Colombia”⁴⁶⁹.

Con la ejecución de éste proceso, se dio paso a la última etapa que pretendió llegar a la expansión universal del Programa Escuela Nueva en 1987, por haber adquirido mayor estructura y resultados, dándose a conocer ante organismos como la UNESCO y UNICEF, demostrando que era posible alcanzar el desarrollo educativo y de la comunidad⁴⁷⁰ y conduciendo a que misiones de diversos países de América Latina llegaran a Colombia con la intención de conocer más sobre el programa.

⁴⁶⁷ COLBERT DE ARBOLEDA. Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Op. Cit., p. 217.

⁴⁶⁸ Ibid., 217.

⁴⁶⁹ Ibid., 217.

⁴⁷⁰ ORTIZ CHAPARRO. Op. Cit., p. 20-21.

3.1.3.1. El caso de la Escuela Nueva en la vereda el Balzal en Villeta (Cundinamarca). Con base en la investigación de campo que realizó Irma Andrade de Mosquera y Gladys Chimby Matiz⁴⁷¹, se llegó a saber que el Programa Escuela Nueva se aplicó en la vereda el Balzal en 1979, con todos los componentes que se plantearon dentro de sus objetivos: comunidad, administrativo, capacitación y dotación. Su ejecución fue promovida por el interés que suscitó a nivel nacional dentro de los diferentes órganos educativos que estaban en busca del mejoramiento de la calidad de vida y de la educación rural, motivando a los docentes de la vereda a asistir a talleres de capacitación que desarrollaron la adaptación del currículo a la metodología, los procesos de manejos de manuales, la promoción flexible y la vinculación de la población.

La capacitación docente entonces se desarrolló, brindando en el primer taller la explicación sobre el proceso de asociación y adhesión que debía seguir el docente de Escuela Nueva y la vinculación de la comunidad, el segundo taller consistió en diagnosticar las falencias que se presentaron durante la puesta en marcha del programa y los procesos a mejorar dentro de cada escuela junto con “el manejo, estudio y adaptación de materiales para los niños y la organización de la Biblioteca”⁴⁷²; en ellas se entregaron textos como “Hacia la Escuela Nueva y el Anexo”⁴⁷³ que trató sobre capacitación y metodología del programa, y guías didácticas para los niños, llamadas “Hacia la Escuela Nueva, Manual complementario de las guías para niños”⁴⁷⁴. Un último taller enseñaba sobre Gobierno Escolar y la vinculación de la comunidad, asistiendo junto a los docentes y padres de los estudiantes para que comprendieran el significado y procesos a cumplir para el mejoramiento de la escuela en cuanto a su estructura, pero también para que acompañaran al estudiante en los talleres y estrategias que

⁴⁷¹ ANDRADE DE MOSQUERA y CHIMBY MATIZ. Op. cit., p. 1 – 195.

⁴⁷² Ibid., p. 43.

⁴⁷³ Ibid., p. 44.

⁴⁷⁴ Ibid., p. 45.

contenía Escuela Nueva, como lo fueron el diario del niño, el buzón de sugerencias, etc.

Por último, se identificó que el proceso de implementación en esta zona fue promovido por el ICA, el INCORA y FECODE, los cuales se encargaron de dotar material para la organización de las escuelas como de la capacitación a los docentes⁴⁷⁵.

3.1.3.2. La Escuela Nueva en Caldas: El desarrollo del Programa Educativo Escuela Nueva en el Departamento de Caldas, fue muy similar en cuanto a la práctica que lo rigió, su caso fue estudiado directamente por Francisco Parra Sandoval y Carmen Inés Cruz⁴⁷⁶, quienes explicaron que este fue puesto en vigencia e impulsado en 1981 por el Comité de Cafeteros, al enterarse a través de Humberto Montoya Jaramillo sobre el desarrollo del P.E.N. que se daba en el Departamento de Norte de Santander y que se había logrado posesionar como una de las mejores experiencias educativas para el sector rural; interés con el que se delegó a una docente perteneciente al Comité, que viajara a ésta zona a capacitarse sobre el Programa, siendo aplicado a su vuelta en la Colonia Escolar la ENEA. La experiencia arrojó buenos resultados y trajo consigo en 1982, el común acuerdo pactado entre el departamento, el Ministerio de Educación Nacional y el Comité, en el que se comprometieron a impulsar el programa a nivel departamental a partir de 1983⁴⁷⁷; llevando a realizar en junio de dicho año el proceso de capacitación e instrucción de Supervisores de Educación Básica, inspectores y docentes en la Colonia Escolar, para que el personal educativo ya tuviera las bases y medios suficientes para ejecutarlo el siguiente año sin ninguna

⁴⁷⁵ Ibid., p. 56.

⁴⁷⁶ PARRA SANDOVAL, Francisco y CRUZ, Carmen Inés. La educación rural de la utopía a la realidad. Ibagué: FES, 1996.

⁴⁷⁷ Ibid., p. 19.

contradicción⁴⁷⁸ y al cual asistieron 102 docentes pertenecientes a 74 escuelas rurales de Caldas.

Las capacitaciones que desarrolló el comité se caracterizaron por haber desarrollado todos los medios necesarios para la ejecución del programa, tanto en materia pedagógica como con materiales educativos; eficiencia que condujo a que en 1984, se vincularan aproximadamente 90 educadores, ampliando la cobertura en el departamento y consiguiendo el apoyo de otras instituciones en su promoción como “el Fondo RESURGIR-FES ejecutado por la Corporación Universitaria de Ibagué– Coruniversitaria y el Fondo DRI”⁴⁷⁹. A los cursos de capacitación docente también asistieron Directores de Núcleos y Supervisores⁴⁸⁰ desde el “Taller de Manejo y Estudio”⁴⁸¹ con el que a partir del componente curricular se les presentó la estructura metodológica del Programa Escuela Nueva y se les explicó los enfoques y herramientas para cada área como un proceso independiente que incitaba a la evaluación y promoción flexible, de modo que al pasar a la segunda etapa de capacitación se les hiciera más fácil la explicación, aplicación y adaptación de los materiales escolares junto con la implementación de la biblioteca dentro de la escuela.

Para 1984 ya existía la cobertura total de educación en las escuelas rurales del departamento de Caldas⁴⁸², siendo el más completo a nivel nacional por la constante cooperación de instituciones de carácter privado y público, permitiendo que los componentes y estrategias planteadas en Escuela Nueva se cumplieran, pues instauraron Microcentros Rurales de Escuela Nueva y una Escuela

⁴⁷⁸ Ibid., p. 21.

⁴⁷⁹ Ibid., p. 21.

⁴⁸⁰ Ibid., p. 25.

⁴⁸¹ Ibid., p. 25.

⁴⁸² Ibid., p. 58.

Demostrativa, que consistieron en replicar y demostrar los lineamientos y fundamentos que se debían desarrollar junto con los resultados a obtener⁴⁸³.

No obstante, no se encontraron datos estadísticos que hicieran referencia al porcentaje de eficiencia y cobertura del programa a pesar de hallarse referenciada la elaboración de unas tablas estadísticas realizadas por docentes y supervisores que llamaron “Boletines Estadísticos”⁴⁸⁴, de los cuales se produjeron seis y donde cada uno “informaba el número de escuelas de cada municipio vinculadas al Programa Escuela Nueva, el número de alumnos por grados que tenía cada una”⁴⁸⁵, pero fue imposible obtener alguna información más allá de la expuesta por Francisco Parra Sandoval y Carmen Inés Cruz.

Por último se halló que desde el Centro Experimental Piloto del Departamento se siguieron todos los lineamientos de la política educativa que se fijaron a nivel nacional para el desarrollo de Escuela Nueva en el sector rural, a pesar de haberse presentado al comienzo tropiezos con la entrega del material y retrasos en capacitación docente, pero que alcanzaron a ser superados antes de terminar la década del 80, debido a la eficacia en el proceso de seguimiento y continuidad que prestó el Comité Nacional de Cafeteros, quienes entregaban “once unidades diseñadas con la metodología propia del programa, las cuales se desarrollan a lo largo de los talleres de capacitación que se ofrecen a los maestros y supervisores que entran en él”⁴⁸⁶; de este modo el programa para 1987, con el desarrollo del Plan de Universalización de la Educación, aumentó en Caldas la educación en el sector rural a “954 escuelas y 1.800 educadores”⁴⁸⁷ y en 1989 la cobertura completa se había dado en “las 39 escuelas rurales del municipio”⁴⁸⁸.

⁴⁸³ Ibid., p. 42.

⁴⁸⁴ Ibid., p. 51.

⁴⁸⁵ Ibid., p. 51.

⁴⁸⁶ COLBERT DE ARBOLEDA y MOGOLLÓN JAIMES. Hacia la escuela nueva. 1992. Op. cit., p. 4.

⁴⁸⁷ PARRA SANDOVAL y CRUZ. Op. cit. p. 21.

⁴⁸⁸ Ibid., p. 52.

3.1.3.3. Desarrollo de Escuela Nueva En Santander. El Programa Escuela Nueva comenzó en el departamento de Santander hacia 1975⁴⁸⁹, pero este pareció no haber tenido la misma eficiencia y alcances que los casos expuestos, pues se dio con lentitud su instauración e implementación en las zonas rurales de ésta región, junto con demoras o inexistencia del material educativo. El proceso inició su desarrollo con la capacitación de docentes, siendo en San Vicente de Chucurí, donde se produjo el primer adiestramiento en enero de dicho año, allí se abarcó la forma de incluir y ejecutar el programa a través de la vinculación y adhesión del componente social, curricular y administrativo, proceso que estuvo a cargo de las Concentraciones de Desarrollo Rural, y fue guiado por profesores de Bucaramanga, que tenían conocimiento sobre el contenido y manejo del programa; junto con el apoyo del doctor Alfredo Salazar, técnico en desarrollo integral a cargo del proceso docente, se pudo iniciar la ejecución de este⁴⁹⁰.

El proceso fue ejecutado en “17 escuelas”⁴⁹¹, sin embargo del éxito y las tasas de retención, obtenidos con la implementación de Escuela Nueva, no se conoce información por la inexistencia de documentación referente a la experiencia en el departamento de Santander, en los archivos del Ministerio de Educación y en los de la Secretaría de Educación; no obstante al ser importante reconstruir el proceso del PEN dentro del departamento por la cercanía al lugar donde se formó, la información se construyó a partir de Vanguardia Liberal, la cual permitió observar su aplicación.

De dicha investigación se pudo conocer que 1980, se desarrolló a nivel departamental la capacitación de los docentes rurales, promovida por “el Ministerio de Educación, la Dirección General de Capacitación de esa cartera, los centros experimentales pilotos, las secretarías seccionales de educación y las

⁴⁸⁹ SOCHA ACOSTA, Bernardo. Capacitan profesores de desarrollo rural. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 20, enero, 1975. sec. Departamental. p. 2. c. 2.

⁴⁹⁰ Ibid. p. 2. col. 3.

⁴⁹¹ _____. El programa Escuela Nueva, disminuyó la deserción escolar. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 4, febrero, 1984. sec. Vamos a clase. p, 2. col.1.

instituciones educativas oficiales y no oficiales autorizadas por el ministerio”⁴⁹², fase en la que se invirtió cien millones de dólares, por parte del Gobierno Nacional y el Banco Mundial.

El Ministro de Educación de entonces, Carlos Albán Holguín, explicó lo anterior como parte de las estrategias planteadas para enfrentar el analfabetismo en las zonas rurales⁴⁹³; en 1983, el proceso estuvo a cargo del Centro Experimental Piloto de Santander (CEP) ⁴⁹⁴, en el cual, mediante la capacitación se otorgaron los beneficios sobre tiempo doble a los docentes pertenecientes al programa, asumiendo su promoción con la entrega de materiales para el personal docente y estudiantil, que se dio al finalizar el desarrollo del curso de formación y que inscribió a los docentes en la obtención del tiempo doble para ascender en el escalafón.

Finalmente, el proceso de desarrollo del Programa Escuela Nueva en Santander tuvo su mayor época de reproducción en 1984, poniendo en funcionamiento en San Vicente de Chucurí, con 77 escuelas⁴⁹⁵, y en Barbosa y el Socorro, en 66 instituciones, que estuvieron acompañadas con el propósito de expandirse al Magdalena Medio, en 437 escuelas, para las que se necesitó la inversión aproximada por parte del Departamento de 20 millones de pesos⁴⁹⁶. Ello pareció haberse cumplido, al encontrar que el 6 de abril de éste año se desarrolló en Barrancabermeja un *Seminario de renovación Curricular*, orientado desde el Ministerio de Educación por la técnica Esperanza Corrales de Acosta, en donde se capacitó y promovió el desarrollo del programa y en el que se advertía que con él

⁴⁹² _____. Establecido sistema nacional de capacitación para el magisterio. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 18, octubre, 1980. sec. Nacional. p. 8. col. 2.

⁴⁹³ _____. Millonaria inversión en áreas educativas. Nacional. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 16, mayo, 1981. sec. Nacional. p. 5. col. 1.

⁴⁹⁴ GÓMEZ JEREZ, Efraín. Solo para maestros. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 3, marzo, 1983. sec. Local. p. 9. col. 1.

⁴⁹⁵ _____. El programa Escuela Nueva, disminuyó la deserción escolar. Op. cit. p. 3. col.1

⁴⁹⁶ Ibid. p. 3. col. 1.

se conformaría un “nuevo sistema educativo donde el niño será el eje de la clase, y el educador se convierta en orientador”⁴⁹⁷.

3.1.3.3.1. Otra realidad contada: la implementación del programa en Santander narrada por los docentes. El programa en la región Santandereana, según lo expresado por las docentes Georgina Lizarazo Chaparro, Gloria María Osses Tapias, Manuela Rubiano de Muñoz y Paulina Aparicio Álvarez, se inició aproximadamente para 1977 y vivió su máxima etapa de expansión en 1984, pero debido a los múltiples traslados de la documentación al cerrarse el ICCE en los 90, ésta se extravió haciendo imposible verificar la información; sin embargo este no fue un limitante para continuar la investigación y de Escuela Nueva se encontró que en el departamento se desarrolló de acuerdo a los parámetros básicos que lo fundamentaban, los cuales de haberse cumplido desde un principio hubieran permitido que la educación rural allí hubiera sido óptima.

Para iniciar el relato de la vivencia de las docentes que pusieron en práctica el programa, se inicia exponiendo el caso de Georgina Lizarazo Chaparro⁴⁹⁸, graduada de la Universidad Libre de Colombia, seccional Socorro, como licenciada en Ciencias Sociales, quien inició su labor en 1985 con el programa Escuela Nueva, en la Escuela Rural Palo Blanco. Su ingreso al mismo se dio por medio del director de núcleo del departamento, el cual la vinculó a las capacitaciones brindadas en los municipios de Zapatoca y Moniquirá, desarrolladas por los Centros experimentales Piloto de Santander y Boyacá; llevadas a cabo en un promedio de duración de tres días a una semana, permitiendo así que esta docente se uniera al PEN. Ello le significó grandes beneficios, como tener la posibilidad de capacitarse sin que interviniera en su jornada laboral y el ascenso “en menos tiempo” el cual estaba respaldado en el

⁴⁹⁷ _____. Seminario de renovación de la educación escolar En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga. 6, abril, 1984. sec. Barrancabermeja. p. 11. col. 1.

⁴⁹⁸ LIZARAZO CHAPARRO, Georgina. Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Libre de Colombia seccional Socorro). Entrevista. San Gil, Santander (9, noviembre, 2012).

Decreto 0178 de 1982⁴⁹⁹, que estableció el tiempo doble para ascender en el escalafón docente, en aquellos que estuvieran vinculados a los CEP.

Con la capacitación aprendió, además de poner en marcha los componentes curriculares de Escuela Nueva, a vincular a la comunidad dentro del proceso educativo; aspecto importante ya que ésta fue la principal promotora de la educación en su sector, pues ante la ausencia del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, los vecinos de la población fueron los constructores de la escuela. De ello recordó la edificación de un Kiosco para desarrollar las actividades lúdicas y que posteriormente sirvió de lugar de reunión de los habitantes de la vereda, también por su auxilio se pudieron construir los rincones de trabajo y aunque para inicios de los 90's la infraestructura de la escuela no iba de acuerdo con los lineamientos planteados por el M.E.N, el programa se había podido desarrollar en gran parte.

El Programa Escuela Nueva trajo gran promoción dentro de su escuela, la deserción escolar casi no existió por motivos educativos, los casos que recuerda fueron en su mayoría por desplazamiento al sector urbano, sus estudiantes se veían motivados por el programa y desarrollaban gran potencial analítico; el problema radicó en que a pesar de aplicarse la Pedagogía Activa, el proceso siguió recayendo en el docente y por más que el estudiante desarrollara su propio proceso, trabajar con cinco niveles fue desgastante para el docente, siendo imposible prestar la misma atención a todos los estudiantes, dificultad agravada por la falta de material educativo o bien por su deterioro.

⁴⁹⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0178 (22, enero, 1982) [en línea]. Por el cual se dicta una disposición sobre tiempo de servicio de funcionarios de los Centros Experimentales pilotos para ascenso en el Escalafón Docente. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103337_archivo_pdf.pdf>.

En el desarrollo de la entrevista se le interrogó sobre las falencias que consideró tenía el programa, a lo cual expresó que la falta de material educativo fue lo que más dificultó su proceso: “el material no fue actualizado constantemente, las guías cuando llegaban estaban deterioradas, por lo general se dotaron las bibliotecas de las escuelas demostrativas pero éstas estaban distantes”; sin embargo concluyó que el programa fue eficiente por el compromiso de los docentes y la comunidad con la educación, a pesar de lo poco que se brindó por parte del gobierno, en donde el cumplimiento de la capacitación fue lo más notorio.

En contraste, Gloria María Osses Tapias⁵⁰⁰ contó que vivió una grata experiencia con el Programa Escuela Nueva; graduada de la Escuela Normal de Charalá, Santander y Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Literatura Infantil, ésta docente tuvo conocimiento del Programa Escuela Nueva en 1985, cuando trabajaba en la Escuela Rural de Cerro de Monas, Municipio del Valle de San José en el departamento de Santander, a través de la Directora de Núcleo, quien le informó sobre éste y la condujo a varias capacitaciones que se brindaban en varios municipios; en ellas recibió instrucciones sobre el uso y construcción de bibliotecas escolares, rincones de trabajo, metodología activa, manejo de guías, etc., algunas se desarrollaron en la Granja del Cucharó en San Gil, en Puente Nacional y en Valle de San José, las cuales fueron brindadas por las Secretaría de Educación y duraron una semana cada una.

Recordó que al llegar a la escuela pidió ayuda a la comunidad, al Comité de Cafeteros y al Alcalde, para la adaptación de la escuela al programa, construyendo entonces los rincones de trabajo, la adecuación del polideportivo y pupitres que iban de acuerdo con lo exigido por el *Manual de Construcciones Escolares* del PEN; además la dotación de material que se brindó por parte de estas instituciones y la constante ayuda ofrecida por los padres y la comunidad

⁵⁰⁰ OSSES TAPIAS, Gloria María. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Literatura Infantil. Entrevista. San Gil, Santander (20, noviembre, 2012).

hacia la escuela, creó un lazo que ayudó a que ambas progresaran, pues estas “vieron la importancia de la educación”.

La comunidad se fue vinculando activamente, llevando en cada reunión a expertos del programa, para que éste fuera un éxito; contexto que se prestó para que a la escuela fueran técnicos en agricultura que capacitaron a la población sobre nuevas técnicas y eficiencia de la producción, proceso ejecutado en gran parte por organizaciones como el Comité de Cafeteros, la Alcaldía, y la comunidad; quienes se encargaron de solventar todos los requerimientos de material e infraestructura que requirió la escuela, siendo tal los logros que el Inspector de educación, cuando la visitaba, no presencié ninguna anomalía.

Finalmente, comentó la experiencia que tuvo con el programa, calificándola como “inigualable”, debido a que siempre recibió el tiempo para capacitarse y el reconocimiento en aumento de tiempo doble por trabajar con éste, los avances educativos que tuvo con sus estudiantes y la unidad que se formó al haberlo puesto en marcha, con la comunidad y el auxilio del gobierno, no la había presenciado cuando trabajó con el sistema tradicional, pues para ella, ésta fue “una experiencia única e importante para la educación rural en el país”.

Por otra parte, se muestra el caso de Paulina Aparicio Álvarez⁵⁰¹, el cual aportó una visión diferente del programa en Santander. Inició trabajando como docente en el sector rural con el título de normalista y con el tiempo adquirió su título universitario como Licenciada en Educación Prescolar y Promoción de la Familia, especializándose en Pedagogía para el Desarrollo del Pensamiento Infantil; narró que su acercamiento con Escuela Nueva lo tuvo en Cimitarra en 1985, y lo aplicó en la escuela Santa Rosa del mismo corregimiento, el programa lo conoció por el Secretario de Educación del departamento, y cuenta que en un principio este fue

⁵⁰¹ APARICIO ALVARES, Paulina. Licenciada Educación Prescolar y promoción de la Familia (Universidad Santo Tomás). Entrevista. San Gil, Santander (20, noviembre, 2012).

prometedor y se dio con todas sus características, pero con el pasar del tiempo se presenció el olvido por parte del gobierno y los auxilios educativos no llegaron, lo que ocasionó que éste se viera interrumpido, dejando su desarrollo de acuerdo con las posibilidades que tuviera el docente.

Su experiencia allí fue gratificante por la acogida que tuvo por parte de la comunidad, pero la violencia que se vivenciaba en la zona fue ocasionando la imposibilidad de ejecutar el aspecto social del programa, recuerda el constante temor ocasionado por la violencia que produjo el desplazamiento y la inasistencia a la escuela. En un principio vivió en el apartamento que la comunidad construyó junto con la escuela para los docentes y que había sido entregado a la Secretaría del Departamento, éste no contaba con los lineamientos que exigía Escuela Nueva, pero poseía las condiciones mínimas para desarrollar el trabajo educativo, aun así, al cabo de unos meses, decidió irse a vivir con una familia que habitaba cerca a la escuela, el temor fue más fuerte según lo expresó.

También manifestó sentir tristeza ante la falta de compromiso del gobierno con un programa tan prometedor, pues cuando en 1988 fue trasladada al municipio de Cabrera, Santander, no encontró apoyo por parte de la secretaría; la escuela estaba en ruinas y quiso implementar el Programa Escuela Nueva para “sacar adelante” a la población, hecho que la llevó a hablar con el Director de Núcleo y que promovió la aplicación, pero según esto fracasó, pues las guías con las que contó eran desactualizadas, los padres, docentes y directivos manifestaron críticas a su metodología. Indicó nunca haber recibido auxilios por parte del gobierno, pues el beneficio del tiempo doble para el ascenso del escalafón lo recibió por trabajar en zona roja, más no por desarrollar el Programa Escuela Nueva; sin embargo esto no fue molestia para ella, porque le permitió obtener un mayor crecimiento a nivel profesional, la experiencia según su relato “fue un desafío con gratificaciones” ya que desarrolló en los estudiantes mayor autosuficiencia e interés por el aprendizaje, haciéndole notar en que parte fallaba como docente. El

problema que encontró dentro el proceso fue el trabajo simultaneo con varios grados, ya que a pesar de brindar satisfacciones, el trabajar con cinco grados era “desgastante porque cada estudiante es un mundo único que exige atención minuciosa y con un sólo docente no se puede ofrecer una educación plena”.

Como introspección a la labor que desempeño con el PEN dice: al iniciar se obtuvo sensibilización y formación de docentes y comunidad, quienes en un principio fueron entusiastas, pero con el tiempo la participación fue en declive y más en las zonas rojas, por reclamar que la labor docente fuera más ardua, al terminar trabajando también como psicólogo. El proceso se volvió desgastante cuando “al gobierno se le olvidó que los docentes junto con su capacitación y los materiales no son eternos y la información se deteriora y que en los lugares flagelados por la violencia exige mayor atención y presencia por parte de ellos, no simplemente legislar”; situación que hubiese sido diferente si por lo menos en la zona de Cabrera se hubiese contado con todas las herramientas que proponía el programa, pues según la experiencia que tuvieron algunos de sus compañeros de otros sectores, donde hubo mayor compromiso tanto en docentes, comunidad y el gobierno, bajaron los índices de analfabetismo y deserción.

Señaló además que el gobierno debió cambiar su rol de jefe y cumplir con su parte, en todo lo que ordenaba, estudiar más a fondo las contradicciones que presentaba la normatividad y su aplicación, caso para el que puso de ejemplo la adaptación del calendario escolar en el programa, pues por un lado se prohibía el trabajo infantil y por otro se brindaba en Escuela Nueva la oportunidad de que el estudiante se ausentara de su jornada escolar para ir a colaborar en las jornadas de faena, teniendo en cuenta que debían contribuir al ingreso económico de su familia, al ser en su mayoría de escasos recursos; argumento que basó en lo siguiente: “No es porque este mal trabajar, no hay nada de malo en que un estudiante colabore para mejorar las condiciones de su familia, lo discutible es que se categorizara como malo por el Gobierno pero que el M.E.N avalara mediante el

Programa Escuela Nueva el trabajo del niño campesino mediante la adaptación del calendario escolar”, lo cual fue tomado como concepto alienante dentro de la educación rural.

Por último, se presenta la experiencia y visión que tuvo sobre Escuela Nueva la docente Manuela Rubiano de Muñoz⁵⁰², Licenciada en Ciencias Sociales; quien recuerda haberse enterado del programa cuando trabajaba en la escuela rural “la Palmita” en el municipio de Cabrera, aproximadamente en el año de 1988; recuerda haber trabajado en él, más o menos seis años, porque no se sentía cómoda, las guías las consideró incompletas y atrasadas en contenidos para brindar una educación de calidad a sus estudiantes, por ello retomó la enseñanza tradicional.

En un principio recordó que el programa prestaba muchas facilidades, incluso mencionó las visitas realizadas por el Director de Núcleo quien de hecho, además de evaluar su trabajo, le otorgó como premio a la mejor docente \$600.000 pesos, y el gobierno le concedió el tiempo doble para ascender en el escalafón por pertenecer al programa; para aplicarlo, participó de las capacitaciones que se llevaron cabo (por un tiempo de una semana cada una) en Málaga, Zapatoca y Cabrera, viviendo en una casa conjunta a la escuela, la cual estaba en pésimas condiciones, pues además de ser vieja e incómoda, recuerda no tener agua, luz y alcantarillado, agregando además que “no se conocía quien era el propietario de los predios por no tener escrituras, pero algunos de los vecinos más antiguos decían que un hacendado había donado el terreno para la construcción de una escuela, razón que llevó a que la comunidad la construyera allí”.

A pesar de las condiciones, Manuela Rubiano puso en marcha el programa por considerarlo innovador al desarrollar la capacidad analítica y participativa del

⁵⁰² RUBIANO DE MUÑOZ, Manuela. (Licenciada en Ciencias Sociales). Entrevista. San Gil, Santander (18, noviembre, 2012).

estudiante, pero expresa que el Estado se olvidó de las escuelas rurales al pensar que con los materiales los problemas se solucionaban; además la comunidad no se vinculó con la escuela y “las necesidades educativas crecieron con el pasar de los días y años”, mediante “el Gobierno Escolar se llamaba a la comunidad a que asistiera a la escuela, y los pocos que iban argumentaban no ser su obligación, pues era deber del gobierno ya que ellos pagaban impuestos”, argumentos que no eran reprochables y más teniendo en cuenta la situación de pobreza de la población campesina, que producía la incapacidad de éstos para brindar posibles ayudas económicas o físicas pues “el dedicarle a la escuela implicaba dejar a un lado su labor productiva”.

Esta realidad terminó por recargar su labor como docente, la hizo sentir agotada y defraudada, llevándola a desertar del programa; recordó que el paso final para cerrar su ciclo con el PEN fue en la década del noventa, cuando los vacíos dejados por éste eran irreparables y la escuela fue cerrada, su traslado hacia San Gil fue un hecho, y lo que restó de su trabajo como docente no intentó volver a implementarlo, pues si bien con éste la educación tuvo grandes transformaciones en el ámbito pedagógico, representó más carga para el docente y “el tiempo doble para el ascenso en el escalafón no era un reconocimiento real para lo que tenía que vivenciar el docente rural”.

Del dialogo realizado con estas cuatro docentes y de la información encontrada mediante la investigación, tal como el estudio de *Evaluación del Programa Escuela Nueva en Colombia*, se encontró que en sí, éste como metodología y propuesta fue sin duda la mejor que se realizó en el sector rural colombiano; sin embargo los problemas de carácter administrativo por parte del Estado estuvieron latentes, no sólo en el departamento de Santander sino el país a nivel general.

En aquellas zonas donde existió mayor presencia del gobierno y auxilios de instituciones de carácter privado, el programa logró ser un éxito, tal y como lo fue

en el Departamento de Caldas y en aquellos lugares donde hizo presencia la Federación Nacional de Cafeteros; proceso que no desmiente Vicky Colbert, al recordar el desarrollo de éste a nivel institucional en las zonas rurales del territorio, pues en una entrevista expresó que la ejecución del PEN no fue en sus inicios lineal, las dificultades estuvieron presentes tanto desde la adopción por parte de la comunidad, como por el compromiso de los diferentes sectores institucionales, públicos y privados del país, reconociendo como principales determinantes de la problemática: “La actitud de la gente que [...] no cree en si misma ni en los logros que puede alcanzar su país. La segunda fue la falta de capital para desarrollar su empresa y, por último, la falta de continuidad en las políticas públicas y en los organismos internacionales”⁵⁰³.

Pero según lo expresa Carlos A. Rojas y Zoraida Castillo, estos inconvenientes fueron ocasionados por la falta de claridad del Programa dentro de los organigramas de los departamentos, lo que hizo que no se tuviera claro si dependía del F.E.R, del C.E.P o de la Secretaria de Educación Departamental; y a pesar de haber demostrado su viabilidad para realizar la universalización de la educación primaria en las zonas rurales, este fue sólo uno de los problemas de administración que señaló Colbert:

La distorsión de la estrategia de capacitación, improvisación en el entrenamiento y en los capacitadores, regreso a la formación tradicional, no articulación de los eventos de ésta con la entrega de materiales y poca preparación en el manejo de los mismos. Adicionalmente, se perdió el seguimiento y el apoyo a los docentes y se incorporaron nuevos maestros y administrativos sin la capacitación requerida. Muchas escuelas sólo se quedaron con el nombre y no implementaron todas las intervenciones de la Escuela

⁵⁰³ _____. Exportación de: El modelo de Escuela Nueva aplicado por Vicky Colbert ha revolucionado la enseñanza en el país y en miles de planteles educativos alrededor del mundo. ¿Cómo lo ha hecho? En: Revista Dinero. 4, abril, 2003. no. 178, p. 81.

Nueva. Surgió crítica por los problemas administrativos y de gestión y hubo confusión entre esos dos aspectos con el modelo marco⁵⁰⁴.

Por último, como lo mostró el caso de la profesora Manuela Rubiano, los maestros capacitados se trasladaron a los sectores urbanos, terminando por deteriorar aún más la iniciativa del PEN, la explicación que dio Colbert es que “el Ministerio de Educación abandonó su prioridad en las escuelas rurales por muchos años y los municipios no desarrollaron estrategias de gestión para apoyar la Escuela Nueva”⁵⁰⁵; Sin embargo esto no significó que dejara de funcionar, pues como también lo muestra el caso de las otras docentes, por iniciativa propia y mediante el auxilio de las comunidades, el programa en algunos sectores se pudo llevar a cabo, contando con gran apoyo y logrando el éxito y la transformación real de la educación.

3.2. ESTRATEGIAS DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA Y COMPONENTES CURRICULARES DEL PROGRAMA ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA.

Entendiendo que la institucionalización de un Programa de Gobierno se ejerce en diferentes planos y que la unificación de las diferentes características e iniciativas que se desprendan de ellas conforman un todo esencial que permite el fracaso o éxito de éste, a continuación se manifestaran las características principales, en cuanto a planeación y metodología que intentó desarrollar el Programa Escuela Nueva, esto con el fin de comprender los aspectos que tuvieron mayor reconocimiento por parte de los docentes sobre el programa, factor importante para la comprensión de las falencias que este presentó.

⁵⁰⁴ COLBERT DE ARBOLEDA. Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Op. cit., p. 217- 218.

⁵⁰⁵ Ibid., p. 218.

Para ello, desde la parte de las estrategias de la planeación educativa se desarrolló y observó las reformas y el desarrollo que dio el PEN a la educación rural desde aspectos tan básicos como la transformación del calendario escolar, las construcciones escolares y la capacitación docente, abriendo paso al desarrollo del componente curricular que se manejó para la transformación metodológica, desde la inclusión de la comunidad y conformación de nueva conceptualización de estudiantes mediante la asimilación de nuevos procesos en la evaluación; llevando a desarrollar nuevas estrategias como lo fue el Gobierno Escolar y ayudando a “transformar la escuela rural de alienada a emprendedora”.

3.2.1. Estrategias de la planeación educativa del PEN. Entendiendo planeación educativa como aquello que se encarga de puntualizar los objetivos de la educación, para la cual es necesario desarrollar estrategias que abarquen su aspecto social y pedagógico, a continuación se revelan las políticas y estrategias que se aplicaron con el Programa Escuela Nueva, como lo fueron el calendario escolar, construcciones escolares, junto con la capacitación docente, para así comprender el proceso de institucionalización que intentó llevar a cabo el M.E.N con el Programa Escuela Nueva, entendiendo entonces estos tres factores como estrategias de planeación que éste desarrolló.

3.2.1.1. Calendario escolar: Ante los altos índices de deserción que presentó la población educativa rural durante la década del sesenta, la institucionalización del Programa Escuela Nueva, como se ha venido señalando, se hizo presente en 1975, planteando para su aplicación la adaptación del calendario escolar para las zonas rurales, al tener presente que la mayor parte de la población infantil pertenecía a familias de escasos recursos del sector agrícola, haciendo que los estudiantes se vieran forzados a colaborar con su trabajo en la economía, proceso que ocasionó el ausentismo escolar, la pérdida de continuidad de su proceso educativo y con ello el aumento en la deserción escolar.

El PEN planteó mediante el desarrollo de la Pedagogía Activa el objetivo de que el estudiante fuera el forjador de su propio proceso educativo, de forma que estos pudieran ausentarse por un periodo de tiempo y retomar el proceso a su vuelta sin ninguna dificultad, el material educativo que se brindaba lo permitía y la propuesta resultaba de gran ayuda para no retroceder en el objetivo de universalizar la educación, lo cual planteó para éste momento transformar los calendarios escolares tradicionales. Ante aquella no existió oposición, y en el texto *Documentos para la historia del Planeamiento Integral de la Educación*⁵⁰⁶, se determinó que la petición no era nueva, ya que desde 1956, se había dado la propuesta bajo las mismas condiciones de adaptabilidad: “la tradición de los dos calendarios no debe prevalecer dado que no tiene base en la razón y, por tanto, es un peso muerto. La diversidad regional colombiana, con sus peculiaridades climáticas, económicas y sociales, incluso dentro de unos mismos departamentos, obligaría, en todo caso, a una diversificación numerosísima de calendarios”⁵⁰⁷; teniendo en cuenta que al momento existían dos calendarios escolares en el país, “Del sector suroccidental; seguido en los departamentos del Valle, Cauca y Nariño, inician tareas en octubre y finalizan en julio. Del sector centro- oriental; seguido por las restantes secciones del país, inician en febrero y finalizan en noviembre”⁵⁰⁸.

Esta situación fue replanteada por el Gobierno Nacional mediante el Ministerio de Educación en 1980 con el Decreto 2345⁵⁰⁹, en donde a pesar de haberse demorado un poco el proceso, después de la confirmación de la viabilidad y eficacia que podría desarrollar el PEN en las zonas rurales y las facilidades que

⁵⁰⁶ BETANCUR MEJÍA. Op. cit., p. 81.

⁵⁰⁷ Ibid., p. 81.

⁵⁰⁸ Ibid., p. 82.

⁵⁰⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2345 (5, septiembre, 1980) [en línea]. Por el cual se autoriza a las Secretarías de Educación Departamentales la adecuación de calendarios escolares y flexibles y la adaptación del currículo, de conformidad con las épocas de recolección de la cosecha del café en los diferentes Departamentos de zonas cafeteras de Colombia. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1980. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103246_archivo_pdf.pdf>.

brindaría éste para la educación rural, se autorizó en él, la adecuación de los calendarios escolares y la adaptación curricular sujetas al periodo de recolección en las zonas cafeteras del país, abriéndose paso así al objetivo de flexibilidad educativa que propuso el programa.

El desarrollo del Decreto se basó en la adecuación del sistema educativo rural que se estaba intentando desplegar por parte del gobierno, en él se aclaró que teniendo en cuenta las necesidades del desarrollo económico y la retención de la escolaridad junto con el mejoramiento de la educación, se hizo indispensable desplegar un nuevo calendario escolar que estuviera de acuerdo con el currículo y modelo educativo del sector cafetero y agrícola en general. Allí se decretó en el artículo segundo, que iba elaborado para las zonas rurales del país, el cual debía según el artículo tercero, ser reglamentado por cada secretaría de educación, encargadas de la adaptación de los modelos curriculares, formas de promoción y evaluación que consintieran la individualización del trabajo escolar⁵¹⁰.

Proceso que debió ser enseñado a los docentes y Supervisores de Educación durante el proceso de capacitación, viéndose respaldado en el Decreto 2762 de 1980⁵¹¹, en donde se estableció el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio, bajo la vinculación de los Centros Experimentales Piloto, asignando como deber, proporcionar cursos de capacitación en cada departamento y brindar asesoría sobre la adaptación del calendario escolar, según las necesidades de cada territorio, en especial para los de las zonas cafeteras al currículo escolar.

Por último, en el párrafo del artículo tercero, se especificó que además de brindarse la capacitación para la adopción del calendario escolar, por parte del Ministerio de Educación, las entidades territoriales que no estuvieran inscritas como tal en el M.E.N no se les tendría en cuenta el calendario, hecho que impedía

⁵¹⁰ Ibid., p. 1.

⁵¹¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 2762. Op. cit., p. 1.

el traspaso del estudiante a una institución con diferente calendario, pues existía el desconocimiento de la metodología y programación de la escuela de la que provenía éste; situación para la que se aclaró en el artículo sexto del mismo decreto, que para la transferencia de los escolares de las zonas cafeteras a instituciones con calendario escolar y metodología diferente a la tradicional, la secretaria de educación debía recurrir a la normatividad que estableció el Ministerio de Educación⁵¹².

3.2.1.2. Construcciones escolares. El contar con una estructura para el desarrollo de la educación es indispensable, durante el periodo de expansión educativa que vivió Colombia en la década del sesenta hasta el ochenta, se realizó y requirió inversión en construcción, reparación y adecuación de los edificios escolares, función que estuvo a cargo del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, entidad encargada de vigilar, promover y amparar éste proceso, pero que se destacó por su inoperancia, repercutiendo en la puesta en marcha del Programa Escuela Nueva, que exigió una estructura de la escuela diferente a la tradicional ya que un sólo docente encargado de guiar los cinco grados de primaria, necesitaba la presencia de todos en una sola aula.

Situación que conllevó a que se estructurara, en el manual de capacitación “Autoconstruyamos nuestra Escuela Nueva”⁵¹³, la elaboración o adecuación de la escuela a cargo del docente y la comunidad; su fecha de publicación se desconoce, sin embargo, en él se brindó una guía para llevar a cabo la elaboración y/o adecuación de la estructura educativa según los requerimientos del programa.

⁵¹² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2345. Op. cit., p. 2.

⁵¹³ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN, Oscar. Autoconstruyamos nuestra Escuela Nueva. Manual de capacitación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Programa Escuela Nueva, ICCE. p. 8

En una primera instancia el manual se encargó de señalar que se debían realizar unos talleres de capacitación en los cuales era necesario que asistieran “los vecinos, maestros y técnicos”⁵¹⁴, para desarrollar, como el título del mismo manual lo indica, la autoconstrucción de la escuela; planteando que para su adecuada construcción, se debía tener presente las actividades que se desarrollarían con el PEN, contando con el número de población infantil existente en la vereda, junto con la ubicación, los tipos de materiales según el clima y la financiación para su construcción⁵¹⁵. Para ello ejemplificó la solicitud de auxilios por parte de la comunidad en la construcción de escuelas a nivel nacional:

- con el aporte de materiales de la región, como arenas, piedras, maderas y guaduas.
- con la fabricación de partes de la construcción, como bloques, puertas y ventanas.
- con el aporte de dinero, a través de cuotas, bazares, rifas, bailes y jornales.
- Mingas y convites.
- con transportes en carro, canoa, burros mulas o caballos⁵¹⁶.

El paso posterior era tener en cuenta el clima y la ubicación de la escuela, especificando que en zonas de clima cálido se debía construir en la edificación un sistema de “ventilación Cruzada”⁵¹⁷, que permitiera el acceso a todos los estudiantes, si por el contrario la escuela estaba en una zona de clima frío, debía tenerse en cuenta la entrada del viento, creando obstáculos con vegetación y recomendado: “si en su comunidad se produce madera o es fácil y barato

⁵¹⁴ Ibid., p. 14.

⁵¹⁵ Ibid., p. 14.

⁵¹⁶ Ibid., p. 15.

⁵¹⁷ Ibid., p. 29.

conseguirla, construya su escuela con madera, a través de procesos industrializados, mediante la prefabricación de paneles”⁵¹⁸.

En el manual se explicó, desde como cimentar la escuela, pasando por la construcción del sistema sanitario, hasta el amoblamiento de la escuela; explicando este como el último paso dentro de la construcción escolar, de la siguiente manera:

En el programa Escuela Nueva, el mobiliario con el que se dota a la escuela, se sale del diseño y de la ubicación tradicional que limita la funcionalidad del edificio escolar.

El amoblamiento de la Escuela Nueva, corresponde a diseños modulares de mesas que pueden conjuntarse o separarse según las necesidades del plantel. Esta unión de elementos permite el trabajo en grupos y niveles. Además facilita que la ubicación pueda rotarse⁵¹⁹.

De esta manera se estableció un modelo diferente de estructura para el Programa Escuela Nueva, la adaptación del espacio para crear rincones de trabajo, el espacio para la vivienda del docente, la conformación de la biblioteca escolar y nuevas formas de muebles para el trabajo tanto en grupo como individual del estudiante; pero la presencia por parte del ICCE en el desarrollo de algunos de estos factores no se hizo presente en las diferentes regiones del país, quedando a cargo de la comunidad. Este proceso fue auxiliado en gran parte por la Federación Nacional de Cafeteros, que terminó cumpliendo el papel del ICCE, pues a pesar de no estar encargado de esta función, colaboró desde 1965, con los procesos educativos de los sectores rurales del país, siendo desde aquel momento el mayor impulsor del programa a nivel nacional. Su iniciativa queda confirmada cuando en

⁵¹⁸ Ibid., p. 35.

⁵¹⁹ Ibid., p. 115.

1975, demuestra que su interés era promover el desarrollo en todas las regiones rurales, brindando posibilidades reales de educación a estas poblaciones, y no solamente en Caldas:

El Comité Departamental de Cafeteros, reunido con el gerente ejecutivo, aprobó el plan de construcciones escolares en el departamento, de acuerdo a las solicitudes que han sido elevadas a la entidad, las cuales suman un total de seis millones 600 mil pesos, de los cuales el Comité aportara \$5.545.500.00. Mediante el aporte de la entidad, el departamento recibirá este año un total de cuarenta concentraciones escolares, distribuidas así: ocho en la zona de Barbosa, ocho en Rionegro, 8 en la región de San Gil y cinco municipios cafeteros; siete para Socorro; nueve para San Vicente y cuatro auxilios para reparación de otras escuelas, incluyendo uno de 100 mil pesos para la escuela industrial de Oiba⁵²⁰.

Sin embargo, aunque el Programa Escuela Nueva estableció una estructura física de edificio, se conoció que la creación de los espacios fueron de acuerdo con las posibilidades de la comunidad y el auxilio que se brindó por instituciones ajenas al ICCE, lo que conllevó a que los lineamientos no se siguieran; así, para finalizar la década del ochenta, las escuelas del PEN, seguían siendo similares a las escuelas rurales graduadas y en lo que respecta a la propiedad del terreno, correspondía al gobierno.

⁵²⁰ _____. Fomento educativo. Comité de Cafeteros aprobó construcción de 40 escuelas. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga, 10, mayo, 1975. p. 9. col. 1.

Tabla 4. ⁵²¹ **Propiedad de terrenos escolares**

Propietario	Escuela	
	Nueva %	Rural Graduada %
Municipio Dpto. o Nación	54.2	55.0
Comunidad	17.9	18.3
Donación particular	27.4	25.0
En arriendo	0.5	0.0
No sabe	0.0	1.7

3.2.1.3. Capacitación docente como base de la educación. El desarrollo de la capacitación docente fue un factor clave para Vicky Colbert y sus compañeros Oscar Mogollón y Hernán Gélvez, cuando plantearon a Escuela Nueva como un Programa Educativo transformador de la educación rural, pues en un país en donde se intentaba superar el analfabetismo no podría seguir existiendo docentes sin preparación educativa, reducidos al método tradicional por no conocer sistemas y teorías educativas diferentes, en pocas palabras no se podía combatir el analfabetismo con analfabetas; por ello, plantearon ante el M.E.N la necesidad de capacitar a los docentes, conllevando a que el ministerio la asumiera como proceso básico para el desarrollo y éxito del programa, reconceptualizando a su vez la labor del docente rural ante la sociedad, por ser guías y líderes de la educación de sus estudiantes y de toda una comunidad.

La capacitación docente se encaminó hacia todos los aspectos que planteaba el programa, así se desarrolló en cuanto a la introducción de nuevo material educativo que ayudaba a dejar a un lado el sistema de fichas que había propuesto el Programa Escuela Unitaria y que permitía entonces la implementación de una pedagogía activa en el niño, guiada por el docente; ello a su vez promovió e informó al docente sobre el proceso a seguir para capacitarse y acceder a

⁵²¹ ROJAS C. y CASTILLO. Op. cit., p. 70.

ascensos en el escalafón, siendo “una magnífica oportunidad para que el Ministerio acreditara un mejoramiento cualitativo de la educación impartida en el aula, y empezara a modificar el esquema según el cual se acreditan los cursos presenciales de 45 horas”⁵²².

El esquema de capacitación se manejó a través de los Centros Experimentales Piloto en dos sistemas, entregando manuales de capacitación docente y haciendo réplicas del PEN en las Escuelas demostrativas; situación que se logró con el auxilio y la transformación de las políticas de capacitación que manejó el gobierno con la puesta en marcha del PEN., y que buscó mediante su desarrollo, organizar la escuela y la comunidad, siendo esta la única característica que se empleó completamente a nivel nacional, hipótesis que se reafirmó al observar los casos de la ejecución del programa en el departamento de Caldas, en la Escuela El Balzal, y en Santander, con el aporte de las cuatro docentes santandereanas ya nombradas y con las noticias que señalan que desde 1975 se adelantaban cursos de capacitación para profesores de diferentes sectores rurales del departamento de Santander: “Satisfactoriamente continúa el seminario de capacitación para los profesores de la concentración de desarrollo rural José Antonio Galán de esta localidad que preside el licenciado Ancisar José Juasunguaira. El curso contó con la participación y financiamiento de Icolpe, Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, Instituto de Bienestar Familiar, Icetex y Coldeportes”⁵²³.

Durante la investigación, se halló su desarrollo en una primera etapa que se conoció como “taller de iniciación”⁵²⁴, al cual asistían docentes y comunidad, y en los cuales se brindaba materiales educativos para capacitación docente en

⁵²² PEREZ, Carmen Emilia. Los programas de educación básica primaria y educación inicial en el sector rural. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES. p. 98.

⁵²³ SOCHA ACOSTA, Bernardo. Capacitan profesores de desarrollo rural. En: Vanguardia Liberal. Bucaramanga, 20, enero, 1975. sec. Departamental. p. 2. col.

⁵²⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa piloto escuela nueva. Op. cit., p. 37.

enseñanza de la metodología⁵²⁵ y en el manejo y adaptación de los manuales escolares, proceso en el que a su vez se proporcionaban libros para la dotación de la biblioteca.

Posteriormente se procedía a unos “talleres de seguimiento”⁵²⁶ para llevar un proceso de verificación de la aplicación del programa y superar las dificultades que había presentado el docente durante el ejercicio, amparados desde 1980 con el Decreto 2762, en donde se estableció el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio, a cargo del M.E.N, al cual se integró a los Centros Experimentales Piloto y Secretarías Seccionales de Educación, como principales encargados de velar por la organización y desarrollo de los cursos de capacitación en cada departamento, cuya finalidad era la asesoría y adaptación del calendario escolar.

Por otra parte, se estableció en el Decreto 2669 de 1981⁵²⁷, en su artículo primero, que los docentes que se desempeñaran en Escuela Unitaria y áreas de difícil acceso, desde 1979, se les tendría en cuenta como tiempo doble para ascender en el escalafón, aclarando que: “se llama escuela unitaria o escuela nueva al establecimiento oficial que funciona con uno o dos maestros para atender los tres o cinco grados de educación básica primaria”⁵²⁸, normatividad que dejó en evidencia la analogía que representó para el gobierno estos dos programas, a pesar de ser completamente diferentes dentro de la aplicación metodológica y desarrollo físico con materiales.

⁵²⁵ Ibid., p. 33.

⁵²⁶ Ibid., p. 33.

⁵²⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2669 (24, septiembre, 1981) [en línea]. Por el cual se introduce algunas modificaciones al Decreto atribuciones que le confiere los numerales 3° y 12 del artículo 120 de la Constitución Política. Bogotá D.C: El Ministerio, 1981. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103318_archivo_pdf.pdf>.

⁵²⁸ Ibid., p. 1.

Situación que se volvió a reformular cuando se expidió el Decreto 0177 de 1982,⁵²⁹ que estableció modificar el anterior sobre el ascenso en el escalafón para maestros de Escuela Unitaria o Escuela Nueva, aclarando que éstas sólo se establecían en las áreas rurales que el Ministerio de Educación autorizara; norma que se reforzó en el Decreto 2147 de 1986⁵³⁰:

se considera que el educador desempeña sus funciones en escuela unitaria, cuando su labor docente se adelanta en un instituto docente oficial ubicado en zona rural, que autorizado para ello por el gobierno, desarrolla sus actividades a través de un solo educador, el cual atiende los cinco (5) grados de escolaridad de educación básica primaria y además utiliza la metodología de escuela nueva. El docente deberá haber recibido la capacitación exigida por el Ministerio de Educación Nacional para la aplicación de la mencionada metodología⁵³¹.

Con la institucionalización de esta normatividad más el ideal propuesto por el Programa Escuela Nueva, a pesar de que el gobierno tendiera a identificar a esta como la misma Escuela Unitaria, se desarrolló el proceso de capacitación docente de Escuela Nueva de acuerdo con lo planteado por Vicky Colbert y sus compañeros al crear el programa, contexto que llevó a profundizar en capacitación desde los la Centros Experimentales Piloto y que manejaron dos características que se observarán a continuación y que fueron importantes para la eficiencia de ésta en el país.

⁵²⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0177 (22, enero, 1982) [en línea]. Por el cual se modifica y adiciona el Decreto número 2669 de 24 septiembre de 1981 y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103335_archivo_pdf.pdf>.

⁵³⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2147 (8, julio, 1986) [en línea]. Por el cual se constituye el Decreto 177 del 22 de enero de 1982 y se deroga parcialmente el Decreto 897 de 1981. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103671_archivo_pdf.pdf>

⁵³¹ Ibid., p. 1.

3.2.1.3.1. La capacitación mediante los Centros Experimentales Piloto (CEP).

El desarrollo de los Centros Experimentales Piloto sostuvo una de las funciones principales, la capacitación de los docentes en la instauración de nuevos programas educativos que con anterioridad se habían puesto en marcha allí, comprobando su viabilidad y eficiencia⁵³². Su función para la capacitación docente dentro del PEN, se brindó con encuentros departamentales, a través de los talleres que enseñaban sobre la “organización y participación comunitaria, estrategias para promover el liderazgo y la participación de los alumnos en el desarrollo de las actividades escolares”⁵³³; estos se clasificaron en: El primero se llamó “arranque”⁵³⁴, consistió en capacitar a los docentes sobre la organización e instauración del programa; pasados seis meses se continuaba con un segundo taller, en el que se preparaba al docente sobre las formas de adaptación y manejo de los materiales, procesos en los que el maestro iba desarrollando el sistema de implantación del programa en su escuela⁵³⁵; por último, en el tercer y cuarto taller se capacitaba sobre bibliotecología, en donde se les proporcionaba a nivel nacional 140 libros para cada escuela con el seguimiento respectivo que aseguraba el buen uso del programa, finalizando con las visitas de los inspectores a las escuelas, los cuales enviaban boletines y circulares de lo que se estaba produciendo⁵³⁶.

Ejemplo de que la capacitación se realizaba a nivel nacional se contrastó con los casos específicos, expuestos a través de esta investigación, como por ejemplo que en 1984 se capacitaron 250 maestros bajo el Programa Escuela Nueva, realizando 32 talleres de capacitación a nivel departamental⁵³⁷; a su vez, en la escuela El Balzal se realizaron capacitaciones dirigidas por el Supervisor,

⁵³² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa piloto escuela nueva. Op. cit., p. 36.

⁵³³ BELLO CASTAÑEDA y ROZO BARRAGÁN. Op. cit., p. 21.

⁵³⁴ _____. El programa Escuela Nueva: Disminuyó la deserción escolar. Op. cit., p. 3 col. 2.

⁵³⁵ Ibid., p. 3. col. 2.

⁵³⁶ Ibid., p. 3. col. 2.

⁵³⁷ Ibid., p. 3. col. 1.

lográndose con la entrega de material educativo el mejoramiento dentro del proceso de aprendizaje del estudiante y el auxilio dirigido a los docentes⁵³⁸.

Mediante ellos, se procedió en todos los CEP del país a realizar la certificación de los docentes que ingresaron y se capacitaron para el programa, dependiendo del otorgamiento de los créditos que proporcionaba el gobierno para el ascenso del escalafón docente⁵³⁹; proceso que en buena parte dependió del buen desarrollo de las Escuelas Normales que eran el principal centro de capacitación y formación docente en el país, y de las Escuelas Demostrativas que se unieron a este fin desde 1985, brindando material educativo como parte de la capacitación.

3.2.1.3.1.1. Manuales de capacitación docente: La entrega de material a los docentes como medio de capacitación fue un sistema que implementó el PEN mediante los diferentes Centros Experimentales Piloto en Colombia, que ayudaron a replicar y sostener el sistema de capacitación del programa, ayudando a su vez a que muchas dudas quedaran solventadas y que no quedaran en el olvido las explicaciones referidas en los talleres; además, se vio en esto un auxilio para alivianar la labor del docente, pues si se recuerda con Escuela Unitaria, las llamadas “fichas de actividades”, elaboradas por el maestro, produjeron el agotamiento y la deserción por significa mayor carga de trabajo⁵⁴⁰.

Entonces al estructurarse por el M.E.N, en 1976, el Programa Escuela Nueva, se intentó eliminar las limitantes que había presentado Escuela Unitaria, por ello se procedió a través de los CEP a la entrega de material educativo a los estudiantes, cubriendo el aspecto de capacitación docente, ofreciendo “once unidades diseñadas con la metodología propia del programa, las cuales se desarrollan a lo

⁵³⁸ ANDRADE DE MOSQUERA y CHIMBY MATIZ. Op. cit., p. 2.

⁵³⁹ PARRA SANDOVAL y CRUZ. Op. cit. p. 57.

⁵⁴⁰ _____. La Escuela Nueva. En: Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. 1995. no. 19. p. 187.

largo de los talleres de capacitación que se ofrecen a los maestros y supervisores que entran a él”⁵⁴¹ .

A su vez, se entregaba con ello una biblioteca para la escuela durante los talleres de capacitación, logrando de esta manera uno de los propósitos del PEN, que era no brindar capacitación sin materiales; en estos se vio una transformación drástica de lo que se había desplegado con Escuela Unitaria, pues las fichas de “auto instrucción” se vieron remplazadas por los manuales de capacitación, en donde se explicaban las actividades que vinculaban a la comunidad como órgano importante de la escuela y la adaptación de contenidos curriculares a la metodología. Habiendo entonces, para 1986, tres versiones del manual llamado “Hacia la Escuela Nueva” y en 1988 publicado el texto “La Práctica Docente en Escuela Nueva”, los cuales promovieron la capacitación de 8.000 maestros a nivel nacional⁵⁴².

Finalmente, la capacitación que se brindaba con la entrega de los manuales, era la misma que se buscaba para aplicar el programa con los estudiantes⁵⁴³, observándose el manual “La Práctica Docente en Escuela Nueva” para entender los temas más relevantes que se trabajaron en la capacitación y dentro del cual se halló que inicia con un relato de lo que es la Escuela Nueva desde su configuración, como programa experimental en Pamplona, Norte de Santander, hasta institucionalizarse como programa educativo por el Ministerio de Educación.

De allí se partió para desarrollar el sistema de capacitación paso por paso del docente, proponiéndole 13 objetivos que debía desarrollar dentro de su institución, los cuales le ayudarían a hacer más fácil el tercer y último paso que es el desarrollo de la parte metodológica del programa, proporcionando entonces,

⁵⁴¹ COLBERT DE ARBOLEDA y MOGOLLÓN JAIMES. Hacia la escuela nueva. 1990. Op. cit., p. 4.

⁵⁴² ANDRADE DE MOSQUERA y CHIMBY MATIZ. Op. cit., p. 40.

⁵⁴³ COLBERT DE ARBOLEDA y MOGOLLÓN JAIMES. Hacia la escuela nueva. 1990. Op. cit. p. 10.

indicaciones sobre el diseño y adaptación de las guías educativas y a su vez informando sobre las funciones que debía cumplir la Escuela normal y la Escuela Demostrativa dentro del proceso educativo, con base en los decretos y leyes que lo amparaban y favorecían por pertenecer al programa, culminando de esta forma el ciclo de formación docente y no dejando al azar alguna duda.

3.2.1.3.1.2 La Escuela Demostrativa como centro de capacitación. La Escuela Demostrativa dentro del proceso de capacitación docente del Programa Escuela Nueva, se desarrolló con el fin de permitir que éste experimentara el programa, antes y durante su puesta en marcha⁵⁴⁴, para lo cual también se promovieron los llamados “Microcentros”⁵⁴⁵, respaldados por el Ministerio de Educación Nacional, siendo otra de las estrategias para el soporte de las Escuelas Experimentales y “la vitrina pedagógica del programa”⁵⁴⁶. Su estructura contó con el refuerzo de materiales para el fortalecimiento del proceso educativo, auspiciados por el CEP, el Comité Departamental de Cafeteros y los centros de trabajo, que colaboraron con la obtención de laboratorios, materiales didácticos, materiales para la labor del campo, etc.⁵⁴⁷, proceso que también estuvo acompañado por las Escuelas Normales.

De esta manera, las Escuelas Demostrativas que intentaron replicar el programa debían, según el M.E.N, cumplir con los siguientes objetivos:

1. Servir de centros de capacitación para: alumnos- maestros, agentes educativos, profesores de pedagógicas, maestros nuevos que llegan al área, ampliar cobertura.
2. Servir de centros de seguimiento: visitas a escuelas que estén aplicando la metodología para orientarles su desarrollo, permitir que

⁵⁴⁴ _____ . La Escuela Nueva. Op. cit. p. 188.

⁵⁴⁵ PARRA SANDOVAL y CRUZ. Op. cit. p. 31- 32.

⁵⁴⁶ Ibid. p. 31.

⁵⁴⁷ Ibid. p. 31.

la escuela demostrativa sea visitada para observar allí el desarrollo de la metodología, organizar grupos de maestros alrededor de la escuela demostrativa con el fin de que realicen talleres pedagógicos sobre diferentes temas del Programa Escuela Nueva.

3. Promover diferentes actividades alrededor de las escuelas afiliadas (concursos, campeonatos, festivales, excursiones).

Organizar diferentes comités de docentes en concordancia con el gobierno escolar implementado por Escuela Nueva.

4. Servir de centro de producción y reproducción de medios: boletines, circulares, monografías, libretas, programas de radio, audios, videos⁵⁴⁸.

Convirtiéndose así, en el lugar donde se agrupaban los docentes y demás comunidad educativa, para observar lo que debía ser el PEN en su escuela; con ello se vio un mayor fortalecimiento de la reproducción del programa, pues no se desarrollaba una copia del modelo sino que se reforzaba en los docentes los conocimientos que habían recibido a través de la capacitación y los manuales, logrando con este último paso adaptar adecuadamente sus diferentes componentes⁵⁴⁹.

En último lugar, se especificó que la Escuela Demostrativa debía cumplir como requisitos básicos, el tener en promedio cinco o seis alumnos en cada grado de primaria, ser de fácil acceso a toda la comunidad para que acudieran a ella no sólo los docentes sino toda la comunidad, para que observara en la práctica el desarrollo del programa, logrando que se aceptara con mayor facilidad en las diferentes poblaciones y además ser amplia para facilitar el desarrollo de los

⁵⁴⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La práctica docente en escuela nueva. Bogotá: MEN, 1988., p. 78- 79.

⁵⁴⁹ PEREZ, Carmen Emilia. Los programas de educación básica primaria y educación inicial en el sector rural. Op. cit., p. 99.

rincones de trabajo, la huerta escolar y zonas de recreación, para poder desenvolver todos los componentes que proponía el PEN⁵⁵⁰.

3.2.2. Desarrollo curricular del Programa Escuela Nueva. Entendiendo que el desarrollo educativo en Colombia y en el mundo no fue competencia simplemente del gobierno si no de la comunidad en general, se observó que su ejecución buscó satisfacer las necesidades de estos dos sujetos; los Programas Educativos lograron, desde la fijación del planeamiento administrativo y procesos metodológicos, suplir las necesidades de la comunidad y del gobierno, tal y como lo planteó el Programa Escuela Nueva. Sin embargo, reconociendo que en todo proceso educativo existen unos componentes que conforman e identifican a todos los programas, fue necesario ilustrar el desarrollo curricular de este caso específico, por haberse presentado durante la época como el programa que logró satisfacer las necesidades de ambos grupos; además ya se ha expuesto el proceso de institucionalización y del desarrollo que ésta trajo con la flexibilización de la educación mediante la pedagogía Activa, sin llegarse a manifestar a profundidad lo referente al currículo que contuvo, siendo necesario desarrollar aquí dicho aspecto desde la caracterización de docentes, estudiantes y comunidad, en quienes se ejecutaron los contenidos, metodologías, medios, materiales, infraestructura y evaluación; que tenían como fin formar competencias y saberes científico- prácticos, que hicieran de la educación una herramienta para alcanzar el progreso económico y social.

Para alcanzar este objetivo se recurrió a estudiar las publicaciones e investigaciones educativas expuestas en los manuales *Hacia la Escuela Nueva; la práctica docente en Escuela Nueva; Programa Escuela Nueva; Educar. Órgano informativo del ministerio de educación nacional; División de documentación e información educativa; Actitudes de la comunidad rural hacia la educación básica*

⁵⁵⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La práctica docente en escuela nueva. Op. cit., 78- 79.

primaria; Autoconstruyamos nuestra Escuela Nueva. Manual de capacitación, y Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia, entre otros; los cuales ayudaron a identificar los principales componentes curriculares que conformaron el programa, para así lograr construir todo lo que representó en la época y llevó a presentarlo como la solución de la educación rural.

3.2.2.1. Estrategias metodológicas del componente educativo en el Programa Escuela Nueva. Comprendiendo que el desarrollo curricular de todo programa educativo es formado por el componente social y metodológico, en esta parte del trabajo se presentan las estrategias metodológicas que se desarrollaron dentro del componente formativo del PEN a través de la caracterización y transformación que planteó dentro del proceso educativo en la educación primaria del sector rural.

3.2.2.1.1. Metodología y evaluación del Programa Escuela Nueva. El aspecto metodológico del Programa Escuela Nueva, fue lo que representó la mayor novedad para las autoridades nacionales, por sostenerse en una pedagogía activa, que encaminaba la educación para la globalización, pues el estudiante debía graduarse de la primaria con unos conocimientos que le permitieran redefinir y transformar su ambiente para la superación personal y social.

El Programa Escuela Nueva planteó y viabilizó, a través de los manuales escolares y de capacitación docente, la autoinstrucción del estudiante y la figura del maestro como guía dentro de los procesos de evaluación, contenidos educativos, participación de la comunidad, etc; esta estructura metodológica, brindó al estudiante “la orientación, clima y medios para educarse y hallar en la educación sentido y placer”⁵⁵¹, al tener el la oportunidad de escoger los materiales y actividades que más le interesaran en cada tema, dentro de las unidades didácticas, las guías, actividades de práctica, de evaluación y de recuperación.

⁵⁵¹ COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky. Hacia la escuela nueva. Tunja: MEN, 1989. p. 148.

Proceso que según el manual *Hacia la Escuela Nueva*⁵⁵² producía en el estudiante la creación de metas y estimulaba a que llevara a la práctica sus saberes teóricos, profundizando y afianzando sus conocimientos, enfocándolos a una educación y promoción flexible, que proporcionaba el mismo contenido educativo que se enseñaba en la escuela graduada rural y escuelas urbanas de educación primaria, pero que tenía en cuenta los intereses y posibilidades de los estudiantes y la comunidad.

3.2.2.1.1.1. Los módulos o unidades didácticas: Estos se diseñaron como el conjunto de actividades que se elaboraban para el desarrollo y afianzamiento cognitivo del estudiante, las cuales contenían cuatro procesos prácticos conocidos como: condiciones de la unidad, objetivos de instrucción, pruebas de evaluación y actividades de recuperación de la unidad. El primer aspecto para su elaboración fue clasificar las condiciones bajo las cuales se desarrollaría la temática y las actividades que se realizarían, esto con el fin de que el alumno pudiera determinar el enfoque que le iba a dar al contenido, su modelo evaluativo fue ejemplificado así:

En la Unidad 1 “El medio ambiente y los seres vivos” de Ciencias Naturales y Salud del grado 5º. Del Programa Escuela Nueva, las condiciones son:

Para obtener un

EXCELENTE en esta unidad debo realizar 12 actividades libres

MUY BUENO en esta Unidad debo realizar 10 actividades libres

Para obtener un

SATISFACTORIO en esta Unidad debo realizar siete actividades libres⁵⁵³.

⁵⁵² Ibid., p. 148.

⁵⁵³ Ibid., p. 148- 149.

Para lo cual, el maestro debía establecer unos objetivos destinados a cada actividad y determinar así los criterios con los que se evaluaría a cada grupo de estudiantes, paso a tener en cuenta en el contenido y actividad de cada unidad o modulo, preparado con base en la comodidad del estudiante y estando de acuerdo con las capacidades de seguimiento que el docente pudiera brindar; siendo necesario que al realizar esta actividad, el docente indicara los parámetros con los que se alcanzaría el objetivo y las condiciones, para que así se diera una mayor objetividad y sistematización igualitaria en el momento de la evaluación individual⁵⁵⁴.

Teniendo este aspecto claro, en el Programa Escuela Nueva se procedía a realizar las Pruebas de Evaluación, en las cuales se debía abarcar el contenido de cada unidad o modulo didáctico, para identificar las falencias que presentaba cada estudiante y de esta manera determinar las actividades que se realizarían en cada objetivo que falló el estudiante, hasta cumplir con todos ellos de manera correcta⁵⁵⁵.

3.2.2.1.1.2. Las guías educativas: El funcionamiento de las guías didácticas dentro del Programa Escuela Nueva, tenía por propósito servir, como su nombre lo indica, de guía para el estudiante y su aprendizaje; con ellas se expresaban en forma física los objetivos planteados para cada módulo educativo y llevaba inmerso el propósito de desarrollar “actitudes de compañerismo, solidaridad y participación”⁵⁵⁶ en el educando. Su desarrollo se fijó, siendo el docente el orientador del desarrollo de estas, de acuerdo con la prioridad y consecución que el estudiante quisiera dar a cada actividad, teniendo presente que éste cumpliera con la elaboración de todas las guías en cada área.

⁵⁵⁴ Ibid., p. 150- 151.

⁵⁵⁵ Ibid., p. 153- 154.

⁵⁵⁶ Ibid., p. 156.

Para su eficiente ejecución, el Programa Escuela Nueva planteó que el docente debía adaptar el contenido con ejemplos que representaran las características de la zona en donde se desenvolvía el estudiante, junto con sus intereses y necesidades, para que no se fuera a dar una discrepancia dentro de lo que se pretendía enseñar y las posibilidades económicas o psicológicas de éste⁵⁵⁷. Por ello en la adaptación de las guías se fijó como primordial cuatro criterios de adaptación básicos:

- **Individualidad del estudiante:** al momento de intentar adaptar cada guía que había sido proporcionada al docente, este debía tener en claro el grado de preparación y de desarrollo intelectual y físico de cada estudiante⁵⁵⁸, reflejando con ello el planteamiento tomado de los pedagogos impulsores de Escuela Nueva como metodología.

- **Condiciones físicas del territorio:** con el desarrollo de este aspecto se intentaba acoplar los conceptos educativos a su cultura, de manera que el estudiante desarrollara diversas perspectivas sobre una realidad. A lo que plantearon como ejemplo, “para un llanero, la “palmera” es un “moriche”. Así se le da al niño la oportunidad de que aprenda las dos formas”⁵⁵⁹, con este proceso se fomentaba también una mayor perspectiva del estudiante de Escuela Nueva, pues en relación con sus iguales de otras escuela, estos conformaban el concepto de multiculturalidad y desarrollaban mayor identidad, llevándolos a reconocer con la comparación entre su vivencia y la de otras ciudades un mayor conocimiento sobre la fauna, flora y su cultura.

- **Realidad de la comunidad:** al desarrollar las guías se expresó, que el docente debía tener conocimiento de las condiciones a las que se

⁵⁵⁷ Ibid., p. 156.

⁵⁵⁸ Ibid., p. 157.

⁵⁵⁹ Ibid., p. 157.

enfrentaban los vecinos de la escuela, para que durante la adaptación de las guías y su realización, el estudiante ayudara a plantear y solucionar la problemática de la población. Incitando así al docente, impulsar dentro del proceso de enseñanza, el acercamiento del estudiante sobre vacunar el ganado, prácticas de higiene, etc., esto con el fin, de que el proceso educativo fuera un generador de desarrollo y de mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes y del que toda la población se beneficiaría⁵⁶⁰.

• **Observación de los Padres de familia:** este fue otro factor de n importancia al momento de desarrollar las guías, pues se debía contar con las expectativas de los padres, acerca de lo que esperaban sobre el proceso educativo de sus hijos, y de la forma que preferían que aprendieran. Es decir, si consideraban mejor que se realizaran mayores actividades en la escuela o en la casa⁵⁶¹.

Por último, se expuso que las guías se podían realizar por medio del uso de la biblioteca, rincones de trabajo, siembra, recolección, entre otra infinidad de prácticas que eran propuestas por el docente y las cuales debían ir acompañadas por un cuento pedagógico, como estrategia para llamar la atención del estudiante en cada contenido; para lo que se elaboraría en forma histórica y proporcionaría en forma narrativa la realidad de su comunidad, complementando los contenidos que se le estaba enseñando, pues “a través del Cuento Pedagógico el niño relaciona los contenidos básicos con situaciones de la realidad y lo motiva para continuar su aprendizaje entendiendo la importancia en la adquisición de dicho conocimiento”⁵⁶².

⁵⁶⁰ Ibid., p. 159.

⁵⁶¹ Ibid., p. 159.

⁵⁶² Ibid., p. 169.

3.2.2.1.1.3. La evaluación y promoción flexible. El proceso de evaluación que se desarrolló dentro del Programa Escuela Nueva, tuvo por propósito identificar el nivel de competencias que había adquirido el estudiante en relación con las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas que se intentaron aplicar con cada módulo y unidades didácticas⁵⁶³; este debía desarrollarse en forma individual y se consideraba superada la prueba cuando el estudiante terminaba de desarrollar todos los objetivos que se habían planteado dentro de cada actividad, pues dentro del sistema evaluativo no se reprobaba, pues el traspaso de una unidad a otra se daba de acuerdo con el cumplimiento de la cantidad de actividades realizadas de forma correcta, dentro del término “excelente”, “muy bueno “ y “Satisfactorio”⁵⁶⁴.

La estructura para llevar registro del proceso de cada estudiante en cada área y las actividades propuestas para cada módulo se realizaban en el denominado “**control de progreso**”, que era llevado por cada estudiante, teniendo la siguiente estructura:

Tabla 5. ⁵⁶⁵ **Control de Progreso**

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ NIVEL: _____ MATERIA: _____
 NOMBRE DE LA UNIDAD: _____ No UNIDAD: _____
 FECHA DE COMIENZO: _____ FECHA DE TERMINACION: _____

Objetivo	Actividad Básica		Actividades Prácticas		Actividades Libres		Actividades de Recuperación	
	Vo Bo	Fecha	Vo Bo	Fecha	Vo Bo	Fecha	Vo Bo	Fecha
1								
2								
3								
4								
5								

⁵⁶³ Ibid., p. 182.

⁵⁶⁴ Ibid., p. 185.

⁵⁶⁵ Ibid., p. 184.

Esta herramienta permitió impulsar la promoción flexible, pues si el estudiante cumplía con todos los objetivos propuestos podría avanzar al siguiente nivel educativo, proceso avalado por el Ministerio de Educación Nacional desde 1978, con la Resolución 6304, que autorizó implementar el sistema de promoción flexible en las escuelas rurales de Colombia que aplicaran el Programa Escuela Nueva. .

Finalmente éste sistema, que propuso el Programa Escuela Nueva, tuvo gran influencia no sólo para la educación primaria rural sino en el sistema educativo en general a nivel nacional, pues para 1987, la promoción flexible fue aprobada para la educación nacional con el nombre de promoción automática en el Decreto 1469⁵⁶⁶, quedando reglamentado el artículo 8º del Decreto ley 0088 de 1976 donde se aprobaba ésta y en donde se consideró que la “promoción automática mejora sensiblemente la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de remitentes y deserción y al potenciar la universalización de la educación primaria”⁵⁶⁷.

3.2.2.2. Estrategias didácticas del PEN. Dentro del proceso educativo del Programa Escuela Nueva se implementaron otras estrategias didácticas dentro del desarrollo curricular como la construcción de rincones de trabajo, biblioteca, el diario del niño, el buzón de sugerencias y que terminaron motivando al estudiante a ir a la escuela; componentes que ayudaron a la identificación de las deficiencias del estudiante y a generar un mayor conocimiento e integración de este al proceso educativo, vinculando a su vez a la comunidad, lo que ayudó a superar muchos de los vacíos que se habían presentado en la educación rural hasta el momento.

⁵⁶⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1469 (3, agosto, 1987) [en línea]. Por el cual se reglamenta el artículo 8º del Decreto- Ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1987. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103796_archivo_pdf.pdf>.

⁵⁶⁷ Ibid., p. 1.

3.2.2.2.1. La biblioteca escolar. Fue una de las herramientas ausentes dentro del proceso educativo en el sector rural, y con la llegada del Programa Escuela Nueva la dotación de las bibliotecas se hizo necesaria, ya que los alumnos debían estar en contacto permanente con los textos al desarrollar su proceso educativo mediante la auto instrucción, siendo además un medio de recreación para el estudiante y para el perfeccionamiento de la comunidad en general, que incentivaba al desarrollo y mejoramiento productivo⁵⁶⁸; propósitos que se alcanzaron cuando a través de la capacitación docente se entregó material para dotar las bibliotecas de las escuelas pertenecientes al programa, teniendo por textos básicos temas referentes a:

ciencias naturales 2º, ciencias naturales 3º, ciencias naturales 4º, ciencias naturales 5º, Agropecuarias, Ciencias Sociales 2º, Ciencias Sociales 3º, Ciencias Sociales 4º, Ciencias Sociales 5º, Matemáticas 2º, Matemáticas 3º, Matemáticas 4º, Matemáticas 5º, Español y Literatura 2º, Español y Literatura 3º, Español y Literatura 4º, Español y Literatura 5º, Evaluaciones de 2º., 3º., 4º. Y 5º. Niveles. P. 7, Educación Física 2º, Educación Física 3º, Láminas de Lectoescritura 1º⁵⁶⁹.

3.2.2.2.2. Los rincones de trabajo. En ellos se puso en práctica el aprendizaje activo mediante el uso de material didáctico, allí el alumno conseguía manejar y crear material que le ayudaba con su proceso educativo; estos rincones eran elaborados y dotados por el docente, la comunidad y los mismos trabajos de los estudiantes, allí se observaba frecuentemente el uso de carteleras, títeres y maquetas, que ayudaban a la distracción y ejemplificación de los temas explicados en clase⁵⁷⁰.

⁵⁶⁸ COLBERT DE ARBOLEDA. Hacia la escuela nueva. 1989. Op. cit., p. 130- 131.

⁵⁶⁹ COLBERT DE ARBOLEDA y MOGOLLÓN JAIMES. Hacia la escuela nueva. 1990. Op. cit., p. 8.

⁵⁷⁰ COLBERT DE ARBOLEDA. Hacia la escuela nueva. 1989. Op. cit., p. 132.

3.2.2.2.3. El diario del niño: En éste el niño narraba su vida diaria al expresar sus “inquietudes, alegrías, tristezas y deseos”⁵⁷¹; con él se buscaba que el estudiante expresara aquello que estaba interfiriendo en su proceso pedagógico, ayudando al docente a comprender el mundo en el que se desenvolvía y buscar los medios para que el estudiante superara las deficiencias y problemas tanto pedagógicos como sociales.

3.2.2.2.4. Buzón de sugerencias. Si bien el diario del niño representaba la confidencialidad y confianza que el alumno tenía al docente, el Buzón de Sugerencias representó el medio de expresión en donde la comunidad y los estudiantes daban a conocer al maestro y al gobierno escolar las situaciones a mejorar en la escuela, o proponer actividades para desarrollar en clase o con la misma comunidad; este se propuso ser realizado “en una caja que lleva ese título”⁵⁷², estrategia que permitía a su vez dar el espacio para que los alumnos más retraídos expresaran su opinión.

3.2.2.2.5. Libro de concursos. La intención con el libro de concursos fue incentivar y reconocer las habilidades que tenían los estudiantes en cada materia, este consintió en que el estudiante llevara una hoja de participación en cada actividad realizada, la cual contaba con los días y meses, junto con el nombre de cada participación del alumno, de modo que al finalizar el mes se tuviera en cuenta el número de participación fijado en el “libro”, recibiendo en las reuniones de padres o en las asambleas un reconocimiento denominado como “El matemático, el naturalista o el artista del mes”⁵⁷³.

3.2.2.2.6. El gobierno escolar en la exaltación del niño. Por último, el desarrollo del gobierno escolar fue otra estrategia pedagógica del PEN para que el estudiante se vinculara más a la escuela, desarrollando sentido de pertenencia e

⁵⁷¹ Ibid., p. 107.

⁵⁷² Ibid., p. 109.

⁵⁷³ Ibid., p. 109.

identificando y comprendiendo el sistema político del país, siendo considerado dentro de la parte metodológica “la forma más práctica para que los alumnos aprendan y participen en las diversas actividades de la escuela⁵⁷⁴”; intentando “desarrollar valores, hacer al alumno más crítico y autónomo, formarlo responsable, activo, trabajador, colaborador, alegre, sano y sobre todo facilitar el funcionamiento de la escuela⁵⁷⁵”.

3.2.2.3. Componente social como base del funcionamiento del Programa Escuela Nueva. En el siguiente apartado se caracteriza el componente social que manejó el Programa Escuela Nueva a través de la vinculación de la comunidad, la familia y el gobierno escolar, dentro del proceso educativo, estableciendo no sólo los deberes y objetivos que se pretendieron, sino además exponiendo el proceso de transformación que se ejecutó a través de ellos, permitiendo brindar educación en el sector rural con la menor participación del Estado.

3.2.2.3.1. El gobierno escolar: El estudiante rural, caracterizado por contribuir con su trabajo a solventar las necesidades básicas que se presentaban en su hogar, se veía en la necesidad de asistir a la escuela y laborar en contra jornada; dentro de las múltiples descripciones que se hicieron de las condiciones del niño campesino se encontró que “en muchas ocasiones el día de mercado en el pueblo no asiste a la escuela, pues debe ayudar a su familia a tareas que implican ingresos familiares⁵⁷⁶ o se ausentaba durante las jornadas de siembra y cosecha. Con la puesta en marcha del programa se abrió la posibilidad de que el estudiante se ausentara de clase sin que se detuviera el proceso educativo⁵⁷⁷, mediante la flexibilidad metodológica que brindaba, siendo viable el cambio del calendario escolar, hecho que aumentó la retención escolar⁵⁷⁸”.

⁵⁷⁴ Ibid., p. 95.

⁵⁷⁵ Ibid., p. 95.

⁵⁷⁶ _____ . Seminario sobre Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia. Op. cit., p. 62.

⁵⁷⁷ UNICEF. Escuela Nueva 15 Años. Bogotá: Programa Escuela Nueva, 1990. p. 10.

⁵⁷⁸ ROJAS C. y CASTILLO. Op. cit., p.112.

Pero para la organización e implementación del Programa Escuela Nueva fue innegable la importancia que adquirió el desarrollo del componente social, conformado con la inclusión de las familias, la comunidad y la creación del gobierno escolar, siendo este último liderado por estudiantes y estudiado a desde sus objetivos, estructura, e influencia que manejó en el desarrollo de la escuela.

Para comenzar se encuentra que el gobierno escolar estaba a cargo de la administración de la escuela, con él se intentó que los estudiantes, mediante su participación, conocieran el proceso cívico u democrático en el que se sustentaba el país⁵⁷⁹, las funciones e integrantes de éste se explicaban y elegían en una reunión llevada a cabo al iniciar el año escolar que tenía por propósito “definir con los alumnos las funciones de cumplimiento, dar asesoría permanente al maestro, realizar evaluaciones periódicas, revisar los planes de trabajo, valorar y estimular la participación de los alumnos⁵⁸⁰”; propósitos que se alcanzarían organizando el Gobierno Escolar de la siguiente manera:

- **La asamblea general:** representada por la comunidad, los padres de familia, maestros y alumnos, su deber era reunirse mensualmente para evaluar y crear las actividades a realizar dentro de la escuela y revisar los trabajos que había elaborado el presidente y los diferentes comités⁵⁸¹.
- **El presidente del Gobierno Escolar:** Se consideró el segundo cargo mas importante dentro de la administración de la escuela, teniendo por función el seguimiento y reproducción de normas o acuerdos a los que se habían llegado con los demás miembros del gobiernos escolar, para realizar

⁵⁷⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. EL Gobierno Escolar: Apoyo a la Universalización de la Básica Primaria. Bogotá: MEN, 1988. p. 4.

⁵⁸⁰ Ibid., p. 4.

⁵⁸¹ COLBERT DE ARBOLEDA. Hacia la escuela nueva. 1989. Op. cit., p. 95.

actividades dentro de la escuela y con la comunidad. Además debía estar a cargo de asignar y supervisar las actividades de los comités⁵⁸².

- **El vicepresidente:** Su función era además de remplazar al presidente en su ausencia, colaborar con el mismo en “el planeamiento de actividades, asignación de funciones a los comités, coordinación y supervisión de las actividades de los mismos”⁵⁸³.
- **Los comités:** Estos hacían parte de la estructura organizativa de la escuela, tenían las funciones delegadas por el presidente, tal como coordinar actividades, supervisar y controlar reuniones y actividades para replicar en la misma.⁵⁸⁴

Con base a estas funciones, el gobierno escolar además de brindar un apoyo al docente dentro de la parte académica de la escuela, se encargó de organizar y superar las problemáticas que presentaba ésta en la parte social y académica, ayudando a promover actividades para recoger fondos con la comunidad y buscar el apoyo de otras instituciones para dotar y promover la educación.

Su desarrollo pareció tener funcionamiento en gran parte del país y se reconoció como una estructura de gran ayuda para los docentes, pues los estudiantes además de tener mensualmente una función dentro del Gobierno Escolar, se vieron motivados para que éste funcionara, el apoyo que brindó al docente fue de gran auxilio, pues se encargaron de guiar procesos como el buzón de sugerencias, el diario del niño y logrando que otras ayudas metodológicas que proponía el PEN se pudieran realizar bajo un seguimiento social y psicológico del estudiante perteneciente al mismo.

⁵⁸² Ibid., p. 97.

⁵⁸³ Ibid., p. 98.

⁵⁸⁴ Ibid., p. 98- 99.

Un caso que demuestra el interés que tuvo dentro de la comunidad es el de la escuela Villa Estela, cercana a Buenaventura; allí el Gobierno Escolar se aplicó efectivamente y brindó grandes frutos, su presidente para dicho momento, Diana Panameño, fue vista como la muestra de una gran iniciativa y “no siendo una alumna del montón”⁵⁸⁵, pues con la puesta en marcha de este componente se consiguió que el alumno adquiriera y se sintiera como parte importante del proceso educativo y con derecho a opinar sobre la estructura de la escuela, la cual antes era limitada solamente a decisión del docente.

La inclusión del gobierno escolar aportó un componente social al humanizar e identificar al estudiante como ser pensante y productivo, el interés porque éste hiciera parte importante en la búsqueda de recursos propició el desarrollo de la autonomía en la escuela y del estudiante; casos como el de la escuela de Villa Estela o el Balzal, demostraron la iniciativa e influencia que promovió dentro del estudiante, figura bajo la cual se logró mejorar el carácter social de los estudiantes y de la comunidad y con la que se logró autosostener la escuela, dando solución a los escasos recursos recibidos del Estado, buscando otras formas de impulsar el Programa Educativo Escuela Nueva.

3.2.2.3.2. La familia como agente de desarrollo en el Programa Escuela Nueva. La labor de la familia dentro del proceso educativo que se intentó desarrollar con el Programa Escuela Nueva fue de gran importancia, la escuela tradicional lejos de haber implementado estructuras de aprendizaje de memoria y repetición era un modelo en el cual el sistema educativo recaía en el docente, apartando entonces los procesos y cultura propios del estudiante. Al incluir a la familia en el proceso se intentaba comprender la situación social y psicológica por la que atravesó el estudiante al asistir a clase, con este factor la educación adquirió un proceso de inclusión cultural y respeto a la procedencia del estudiante,

⁵⁸⁵ SALAZAR, Hernando. Los alumnos con “gobierno escolar”. En: Vanguardia Liberal, Bucaramanga. 9, marzo, 1987. Sec. Buenos días. p. 22. col. 1.

pues ésta era el “núcleo y célula primaria de la organización social”⁵⁸⁶ , factor que considero básico el programa.

La primera forma en que se incluyó a la familia dentro del proceso formador fue teniendo en cuenta el nivel educativo de los padres, lo cual era determinante dentro de la “estructura y la calidad del ambiente en el cual el niño vive y aprende”⁵⁸⁷ , llevando a que los padres también fueran educados mínimamente en los “principios modernos de higiene, salud y nutrición”⁵⁸⁸, aspectos de gran importancia y promotores de desarrollo al aumentar las probabilidades de vida y mejorar el rendimiento del estudiante y la población en general, disminuyendo los índices de mortandad y aumentando el nivel de producción y eficiencia de los padres, la comunidad y del estudiante en sí.

Con el Programa Escuela Nueva la inclusión de la familia como agente educativo fue un éxito, logrando vincular a la comunidad sobre la identificación de los problemas de salubridad, económicos y sociales, que existían en la misma; la creación de proyectos formales e informales sobre educación, recreación y economía fueron temas constantes que se desarrollaron con el programa y en los que la familia estuvo constantemente vinculada, sirviendo como puente entre estos y la comunidad para lograr la aceptación del PEN, pues promovió el interés de la población en impulsar la educación como elemento fundamental del desarrollo social⁵⁸⁹.

Mediante éste proceso la educación llegaba no sólo al estudiante activo de la escuela sino a toda la población rural, pues al plantear dentro del programa que “las familias de bajos recursos tienen un lenguaje pobre y lo usan en forma poco compleja. El lenguaje es poco elaborado y secundario con relación a otras formas

⁵⁸⁶ COLBERT DE ARBOLEDA. Hacia la escuela nueva. 1989. Op. cit., p. 82.

⁵⁸⁷ Ibid., p. 82.

⁵⁸⁸ Ibid., p. 82.

⁵⁸⁹ Ibid., p. 83.

de comunicación. Entonces, entre otros efectos, el constante contacto del niño con la comunidad en que está viviendo no enriquece su lenguaje⁵⁹⁰; se hizo necesario que toda la comunidad fuera participe en la escuela, proceso que ayudó no sólo a mejorar la capacidad de aprendizaje y de vocabulario del estudiante, sino que se enfocó en ayudar a la población a salir de “la actitud de resignada impotencia”⁵⁹¹; es así como Vicky Colbert señaló: “la educación es efectiva y relevante al máximo, cuando se da en el momento en que es útil para la persona involucrada, se deben establecer programas de manera que la interacción entre los niños, los maestros, los padres y los trabajadores de la comunidad, provean oportunidades para acciones positivas en cualquier etapa del crecimiento particular”⁵⁹².

3.2.2.3.3. La comunidad y el desarrollo en Escuela Nueva. La comunidad fue vista por el PEN como una “familia extendida para el desarrollo social y económico”⁵⁹³, de la cual el estudiante y la escuela se podrían beneficiar; del acercamiento que se logró entre estos, la mayor parte de la población rural pudo sostener sus escuelas, tal y como se mostró al tratar el tema de las construcciones escolares, donde las escuelas fueron construidas en gran parte por los vecinos de la zona, quienes con el aporte o búsqueda de materiales y mano de obra fueron edificándolas, llevando a la educación a ser una realidad en su territorio.

Con el programa se propuso que la comunidad se reuniera en la escuela con el fin de que se informara, se capacitara y creara soluciones sobre los problemas sociales y económicos que se presentaban en su acontecer, formulando entonces “su propio plan de desarrollo”⁵⁹⁴ y estandarizando precios, exigencias y peticiones comunes como construcción de “vías, puestos de salud”⁵⁹⁵ y capacitación

⁵⁹⁰ Ibid., p. 84.

⁵⁹¹ Ibid., p. 84.

⁵⁹² Ibid., p. 83.

⁵⁹³ Ibid., p. 85.

⁵⁹⁴ COLBERT DE ARBOLEDA y MOGOLLÓN. Autoconstruyamos nuestra Escuela Nueva. Op. cit., p. 12.

⁵⁹⁵ Ibid., p. 12.

permanente para el aumento de su producción; proceso en el que la comunidad logró no sentirse aislada de los procesos promovidos por el Estado, alcanzando entonces “que a través de Escuela Nueva pueden generar el desarrollo local y contribuir a un mejor nivel de vida de la población⁵⁹⁶”.

Dicho proceso fue de gran importancia en la capacitación del docente, pues se le enseñó no sólo la producción del desarrollo curricular del programa, sino que además se le informó el modo de realizar “talleres de Capacitación Comunitaria”⁵⁹⁷, enfocados a que los pobladores estudiaran la proyección que el programa y la educación en sí aportaban a sus vidas, y la ayuda que prestaba la escuela al ser en muchos casos la única representación del Estado, produciendo y capacitando sobre cómo solucionar o ante quien recurrir en casos como “ingreso y empleo, producción y venta de cosechas, pesca, manufacturas, solución de vivienda, atención para la prevención de enfermedades y medicina curativa, aprovechamiento de sus propios recursos y de los de las instituciones oficiales y privadas”⁵⁹⁸.

Así el programa se convirtió en un medio real para producir, incluso formas de participación política, pues mediante éste se fueron conformando en muchos casos “Juntas de Acción Comunal, Comités Institucionales”⁵⁹⁹, quienes elevaban peticiones al gobierno y lograron conseguir auxilios por parte de instituciones de orden privado y público, para el mejoramiento de la población en general; llevándolas a contar con Establecimientos como el ICA, INDECORA, el Comité Nacional de Cafeteros; los cuales dotaron las escuelas y capacitaron a la comunidad en procesos de producción y autosuficiencia, convirtiéndose así en las mayores promotoras y salvaguardas del proceso educativo y desarrollo económico de su región.

⁵⁹⁶ UNICEF. Op. cit. p. 10

⁵⁹⁷ Ibid., p. 13.

⁵⁹⁸ Ibid., p. 14.

⁵⁹⁹ Ibid., p. 14.

3.3. PROYECCIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA NUEVA

Teniendo en cuenta que el Programa Escuela Nueva se propuso ofrecer la educación primaria en las zonas rurales del país, a través de métodos educativos flexibles que incorporaron componentes para su auto sostenimiento como la comunidad, la familia y la participación de instituciones de carácter público y privado; es conveniente observar si el objetivo general del programa se alcanzó, para ello se tuvo en cuenta las estadísticas de retención que obtuvo éste en la década del ochenta y el desarrollo, influencia e interés que produjo en los organismos internacionales, observando así, en un marco global, su proyección.

3.3.1. Retención escolar. Habiendo observado los componentes del Programa Escuela nueva, se conoce que su desarrollo por parte del Estado y de la comunidad fue reproducido casi en su totalidad, sin embargo los resultados en cuanto al mejoramiento educativo no han sido observados, dejando en entre dicho la funcionalidad y eficiencia de éste; por consiguiente, se presenta un esbozo de los resultados que obtuvo a nivel nacional en lo referente a retención escolar.

Para dar inicio, es necesario aclarar que la información obtenida sobre los resultados de retención del PEN es muy escaza, pues la encontrada hace referencia a su contenido pedagógico y arroja resultados programáticos que tuvo este a corto plazo, convirtiéndose la retención escolar en un resultado más de todo el componente y no el que medía su eficiencia; por ello la importancia de determinar los porcentajes de Escuela Nueva en el país y el nivel de retención escolar que obtuvo, para observar si éste fue un fracaso, un éxito o simplemente una solución mediática a las dificultades del sector rural.

Se observa entonces que al desarrollarse en el departamento de Caldas, para 1982, el Programa Escuela Nueva se fijó un verdadero compromiso por parte de instituciones públicas y privadas por el mejoramiento de la educación primaria,

cuyo mayor precursor fue el Comité Departamental de Cafeteros⁶⁰⁰, en donde la eficiencia que obtuvo en cuanto a retención escolar fue completa, debido a que todos los componentes que se proyectaron en el programa fueron cumplidos a cabalidad, demostrando un verdadero compromiso y renovación de la educación rural.

Resultados que comparados con los arrojados en Santander, para 1983, alcanzó a cumplir parte de su objetivo, pues en “105 escuelas rurales de Santander ninguno de sus 3010 alumnos “perdió” el año. Además, estos centros lograron disminuir la deserción a un 2.2% y aumentar las matriculas en un 6%”⁶⁰¹. Sin embargo, esto no implicó que el programa se reprodujera en todo el departamento, pues si bien se comprueba su eficiencia al lograr que en las escuelas donde se implementó, sus estudiantes completaran el ciclo escolar, se conoció que para 1984 existieron en el departamento 1700 escuelas rurales graduadas y que seguían presentando problemas de retención⁶⁰², momento en el cual se suponía debía estar funcionando el programa en todos los sectores rurales.

Lamentablemente, aún en esta década, el PEN no se desarrollaba en la totalidad de escuelas rurales del país, pues la influencia política y económica de cada departamento y del personal educativo influyó en el nivel de inversión económica que se le daba a la educación, se conoce entonces que los sectores que no contaban con dicho apoyo no reprodujeron satisfactoriamente el programa, habiendo en 1988 un total de 40.976 escuelas rurales en las cuales solamente 7415 pertenecieron al Programa Escuela Nueva⁶⁰³ y que el 99% de escuelas que ejercieron el programa contaron con máximo dos docentes⁶⁰⁴, sin embargo hubo

⁶⁰⁰ PERFETTI, Mauricio. Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Bogotá: UNESCO, 27, agosto, 2003. p. 197.

⁶⁰¹ _____. El programa Escuela Nueva, disminuyó la deserción escolar. p. 3. col. 1.

⁶⁰² Ibid., p. 3. col. 1.

⁶⁰³ ROJAS C. y CASTILLO. Op. cit., p. 22.

⁶⁰⁴ Ibid., p. 78.

un hecho destacable, en ellas existieron la mayoría de componentes que propuso el PEN permitiéndose allí mejorar la calidad educativa.

Los índices de escuelas rurales pertenecientes al programa en cada departamento, para dicha época, se vieron reflejados así:

Tabla 6. ⁶⁰⁵: **La relación entre Escuela Rural Graduada Escuela Nueva en cada departamento y el porcentaje total**

Dpto., Intendencia o Comisaria	Escuelas		%
	Rurales N	Nuevas N	
Antioquia	3.310	1.160	35.0
Atlántico	63	7	11.1
Bogotá D.E	88	48	54.5
Bolívar	546	13	2.3
Boyacá	1.665	500	30.0
Caldas	947	402	42
Caquetá	447	125	27.9
Cauca	1.631	414	25.4
Cesar	288	22	7.6
Córdoba	795	77	9.6
Cundinamarca	2.194	236	10.7
Chocó	440	150	34.0
Magdalena	316	65	20.6
Huila	1.008	476	47.2
Guajira	224	-	0
Meta	634	100	15.8
Nariño	1.221	693	56.7
N. de Santander	1.105	789	71.4
Quindío	224	49	21.8
Risaralda	554	68	12.3
Santander	1.889	792	41.9
Sucre	520	183	35.2
Tolima	1.477	319	21.6
Valle	1.241	414	33.3
Arauca	354	80	22.6
Casanare	398	43	10.8
Putumayo	451	150	33.2
San Andrés	17	-	-
Amazonas	82	18	21.9
Guainía	41	3	7.3
Guaviare	118	6	5.0
Vaupés	92	-	-
Vichada	134	13	9.7
Totales	40.976	7.415	100

⁶⁰⁵ Ibid., p. 24.

Esta tabla refleja el bajo presupuesto que recibieron los departamentos o zonas que no representaron gran afluencia económica y política en la época, siendo contundente la información que demuestra que de 7.415 Escuelas Nuevas existentes en el país para 1988, zonas como Atlántico contaron con 7, en San Andrés 0, en Guainía 3, Guaviare 6, Vaupés 0, dejando en entre dicho no la funcionalidad del programa sino la eficiencia del gobierno y el interés por reproducirlo en las zonas rurales y de difícil acceso del territorio, para lograr así la universalización de la educación primaria.

Ello evidenció que el problema fue más de carácter presupuestal y administrativo que del programa en sí, pues los resultados que obtuvo en los lugares en los que fue puesto en práctica, demostraron grandes avances en cuanto a la retención y en las tasas de matrícula, encontrando que a nivel nacional la matrícula fue mayor en la escuela rural graduada, pero no por la insuficiencia del programa educativo, sino por la mayor existencia de éstas con relación a Escuela Nueva, información que se corrobora con el siguiente cuadro:

Tabla 7⁶⁰⁶ “Promedio de estudiantes matriculados por curso y tipo de escuela”.

Departamento	Escuela	
	Nueva	Rural Graduada
Primero	16.0	26.1
Segundo	9.2	18.8
Tercero	8.1	16.1
Cuarto	6.6	12.8
Quinto	5.2	9.6
Promedio por Escuela	43.5	83.4

⁶⁰⁶ Ibid., p. 74.

De la relación existente entre Escuela Nueva y Escuela Graduada se comprobó la mayor tasa de matrícula que existió para 1988 en ésta última, sin intervenir aquí en las razones de inscripción en una u otra escuela, para lo que se tomó la siguiente tabla comparativa de deserción escolar en cada escuela, según el grado escolar de cada estudiante, con el fin de comprender el nivel de eficiencia que produjo la Escuela Nueva:

Tabla 8. ⁶⁰⁷ “Porcentaje de desertores durante el año académico por curso y tipo de escuela”.

Curso	Escuela	
	Nueva %	Rural Graduada%
Primero	10.5	8.6
Segundo	5.1	9.3
Tercero	2.9	7.8
Cuarto	0.7	7.9
Quinto	3.0	11.1

Tal Información expone que durante el grado primero se dio el mayor índice de deserción escolar en las escuelas pertenecientes al programa, a pesar de no existir motivos aparentes en éste primer ciclo, no obstante, el índice de deserción a partir del grado segundo de primaria en relación con la Escuela Rural Graduada fue disminuyendo al superar cada nivel, demostrando entonces que en las escuelas donde se implementó el PEN, el nivel de retención escolar fue alto, pues solamente el 5.0% de población estudiantil perteneciente a éste no culminó su ciclo educativo dentro del programa, lo cual permitió pensar que la universalización de la educación era posible.

⁶⁰⁷ Ibid., p. 76.

3.3.2. Financiación y proyección internacional del Programa Escuela Nueva.

Si bien se ha hablado a través de este texto de la influencia de los organismos internacionales dentro de la educación en los países tercermundistas y del discurso manejado por éstos, para obtener mediante la educación el desarrollo, con la ejecución del Programa Escuela Nueva quedó explícita la intervención internacional que se produjo en Colombia, desde la década del sesenta hacia finales del ochenta en el sector educativo. Desde el momento en que se fijó la universalización de la educación y se puso en marcha el Programa Escuela Unitaria, hasta evolucionar éste para convertirse en el Programa Escuela Nueva, las prácticas de planeación y metodología que lo reprodujeron fueron evidentemente de carácter internacional.

La planeación y parte de la metodología del programa obedecieron como se ha visto a los consejos y conclusiones concertadas en las reuniones internacionales que se llevaron a cabo en éste periodo y con el despliegue de Escuela Nueva; programa que al lograr reunir varias características que se plantearon para que la educación fuera un puente para el desarrollo económico, logró llamar el interés de organismos Internacionales como la UNESCO y la UNICEF, junto con otros países tercermundistas, bajo esta perspectiva culmina esta investigación, exponiendo la intervención económica y proyección que tuvo el Programa Escuela Nueva a nivel internacional.

En un principio, al observar las conferencias internacionales que se desarrollaron en torno a la educación de 1961 a 1989, dejaron presente en el desarrollo de esta investigación que las políticas educativas desarrolladas en el territorio colombiano, intentaron promover la educación para el desarrollo económico; bajo el estudio del discurso político y educativo que se manejó en Colombia, se fue haciendo indiscutible la aceptación de criterios internacionales y la puesta en vigencia de nuevas estrategias educativas que capacitaran al sector rural para la tecnificación de la mano de obra, forma bajo la cual se estructuró el planeamiento educativo en

diferentes instituciones como los Centros Experimentales Piloto, los Centros de Desarrollo Regional y los Fondos Educativos Regionales, entre otros.

Bajo el fortalecimiento de estas instituciones, el Planeamiento Educativo en Colombia fue logrando implementar e institucionalizar diferentes programas educativos en pro del mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación rural y abrió paso al desarrollo del Programa Escuela Nueva, el cual terminó por ser el abanderado en éste fin. Este como sucesor de Escuela Unitaria adoptó en su estructura los propósitos promovidos en ella, que provenían de la recomendación número 52 de la reunión de Ministros de Educación llevada a cabo en 1961, en Ginebra (Suiza), su parte metodológica se apoyó en las nociones aportadas por pedagogos que se desarrollaron en los lineamientos filosóficos y pedagógicos denominados como “Escuela Nueva y Activa”⁶⁰⁸.

El PEN se desplegó en el sector rural con el fin de ofrecer la enseñanza primaria completa en todos los rincones del país, siendo desarrollado como “uno de los subprogramas del Programa de Erradicación de la Pobreza Absoluta”⁶⁰⁹, financiado con recursos de la nación y con “el préstamo del Banco Mundial para el Plan de Fomento de Educación en áreas rurales”⁶¹⁰. Bajo éste soporte, en el desarrollo del programa, la financiación internacional estuvo presente, de 1976 a 1978 recibió auspicio económico de la Agencia Internacional de Desarrollo (A.I.D), con lo que se pudo llevar a cabo el “montaje e implementación del programa en 3 departamentos: Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander”⁶¹¹, allí se dio la capacitación de docentes sobre la aplicación metodológica, adecuación y beneficio

⁶⁰⁸ ANDRADE DE MOSQUERA y CHIMBY MATIZ. Op. cit., p. 14.

⁶⁰⁹ COLBERT DE ARBOLEDA, Clara victoria. El Estado frente a la educación rural: algunos programas y proyectos del estado. Op. cit., p. 77.

⁶¹⁰ Ibid., p. 77.

⁶¹¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa piloto escuela nueva. Op. cit., p. 33.

que recibían los docentes pertenecientes al programa, llegando a proporcionar el servicio en 500 escuelas⁶¹² de estos sectores.

Bajo la prometedora eficiencia del programa entre 1979 y 1980, se llevó a cabo por la A.I.D, el financiamiento sobre la creación y reproducción de la segunda edición de manuales escolares de capacitación docente y cartillas escolares para los estudiantes; al programa educativo se anexó brindando apoyo económico, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), promoviendo la organización de comités departamentales y la extensión de éste a otras 500 escuelas⁶¹³.

Ahora bien, entrada la década del ochenta, el Programa Escuela Nueva adquirió gran importancia a nivel internacional, recibiendo entonces solicitudes por parte de diferentes países latinoamericanos para visitar las escuelas que desarrollaban el programa y capacitarse⁶¹⁴; de 1980 a 1983, la ampliación del programa a 2.000 escuelas más, en todo el territorio, fue auspiciada por el BID, el desarrollo de los materiales fue asistido por instituciones nacionales como el D.R.I, F.E.R, secretarías de educación departamentales, etc., junto con la UNICEF, que invirtió y promovió el desarrollo de la tercera edición de manuales y cartillas de capacitación docente y textos escolares, administrados desde “el plan de fomento con recursos del Banco Mundial”⁶¹⁵.

La reproducción del Programa Escuela Nueva llevó un proceso gradual, su sistema no se pudo reproducir instantáneamente en todas las regiones del país, pero donde llegaba parecía ser un éxito, en el periodo transcurrido de 1984 a 1987, se dio su mayor apogeo y se logró instituir 2.800 escuelas en la zona cafetera, Antioquia, Valle y Santander; en donde siempre estuvo presente el

⁶¹² Ibid., p. 33.

⁶¹³ Ibid., p. 33.

⁶¹⁴ Ibid., p. 33.

⁶¹⁵ COLBERT DE ARBOLEDA, Clara victoria. El Estado frente a la educación rural: algunos programas y proyectos del estado. Universalización de la primaria en Colombia el programa de escuela nueva. Op. cit., p. 91.

auxilio de los Centros Experimentales Piloto, la Federación de Cafeteros y la UNICEF, promoviendo la cuarta versión de manuales y textos de capacitación del Programa Escuela Nueva⁶¹⁶.

De ese mismo modo se logró bajo el convenio MEN con la “Corporación del Valle del Cauca (CVC) y UNICEF”⁶¹⁷, desarrollar el programa en el litoral de la Costa Pacífica, adaptando los manuales a ésta zona que hasta el momento no había llegado. Bajo el interés que suscitó el poder solventar el problema educativo en todo el territorio y la promesa de educación valiosa que producía el PEN, la UNICEF y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, demostraron gran interés en él, comprometiéndose a promoverlo y financiarlo “en especial en lo referente a aquellos procesos que refuerzan su calidad”⁶¹⁸.

El financiamiento por parte de estos organismos internacionales en el programa, fue lo que llevó a que se reprodujera y se verificara su eficiencia en gran parte del territorio, por ello el despliegue de análisis y estudios sobre su desarrolló en el país; misiones llevadas a cabo por el Banco Mundial, la UNESCO, UNICEF, BID, etc. Su producción, además de haber servido en gran parte para desarrollar esta investigación, permitió observar el interés de implementar el programa a nivel internacional.

En el texto *Aspectos de la Calidad de Enseñanza Básica Primaria en Colombia*, quedó clara la intención al expresar: “La Misión no duda en adornar que las realización de Escuela Nueva, de las que tuvo conocimiento, mediante documentos pedagógicos y visitas a clases, son de un nivel muy elevado en sentido absoluto y constituye una experiencia de valor internacional innegable”⁶¹⁹. De allí, proviene que para finales de la década del ochenta se acercaran a

⁶¹⁶ Ibid., p. 91.

⁶¹⁷ Ibid., p. 91.

⁶¹⁸ Ibid., p. 92.

⁶¹⁹ Ibid., p. 92.

Colombia, “Misiones de países como el Salvador, Costa Rica, Paraguay, Ecuador, Perú, Bolivia, Nicaragua, Honduras, Senegal, Guinea Ecuatorial, República Dominicana”⁶²⁰, con el fin de observar y capacitarse sobre la reproducción del Programa Escuela Nueva y aplicarlo en sus respectivos países, pues al ser un sistema educativo que brindaba mayor flexibilidad y adaptabilidad con los medios y posibilidades de cada territorio, su replica era posible a nivel mundial.

Finalmente la implementación del programa llevó a idealizarlo como la solución de los problemas educativos de carácter mundial, pues aunque éstos variaran según las características físicas en cada país, la estructura de Escuela Nueva permitía adaptarse a los intereses, enfoques y posibilidades de cada región y cultura, y su éxito dependía exclusivamente del seguimiento y aportes básicos como capacitación y dotación de materiales; el logro que obtuvieron los estudiantes, lo llevó a ser tomado como “una de las experiencias educativas más innovadoras en América Latina”⁶²¹, siendo entonces elegido por el Banco Mundial como pionero dentro del campo educativo en los países en vía de desarrollo, llevando a presentarlo como tal en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990), y dando pie para su réplica en diferentes partes del mundo.

⁶²⁰ Ibid., p. 92.

⁶²¹ PERFETTI, Mauricio. Op. cit. p. 197.

4. CONCLUSIONES

Conforme la importancia que tomó la implementación de políticas educativas dentro del progreso social e intelectual de los ciudadanos de cada nación, el desarrollo de esta investigación estudió cómo, a partir del caso específico del Programa Escuela Nueva, se presentaron una serie de transformaciones que fueron influenciadas por el discurso internacional durante el periodo expansionista de la educación; y que a su vez, modificaron la estructura política, económica y educativa del país. Lo anterior se logró establecer al abarcar los componentes esenciales de planeamiento y metodología que estimularon el mejoramiento del sistema educativo rural en Colombia, con fines desarrollistas, desde 1961 hasta 1989, ejercicio que de antemano se resalta no fue tarea fácil; pues al ser un tema extenso y de competencia de diferentes campos del conocimiento, fue preciso que el manejo historiográfico no recayera en el estudio puramente pedagógico, sino que abarcara su carácter económico y político, como parte de un accionar social, al identificarlos dentro de la dinámica en la que se desarrolló el PEN y el proceso educativo en general.

El Programa Escuela Nueva más allá de ser valorado en su momento por el MEN como una innovación y una alternativa dentro del sistema educativo por los resultados obtenidos con el mismo, tuvo su importancia en la capacidad de recoger y acoplar todos los elementos que permitían humanizar la educación, universalizarla y adecuarla a las necesidades de la producción agrícola, con una inversión presupuestal baja por parte del gobierno nacional; pues al ser visto como parte del proceso de ampliación de la oferta educativa, se incorporó en la dinámica internacional que postuló la educación para el desarrollo, a través de los planteamientos estructurales que establecieron los mismos organismos internacionales.

Por tal razón, la interpretación que se dio al orden internacional, frente a la influencia que tuvo sobre los planes y programas implementados en las políticas educativas en Colombia entre 1961 y 1989, con base en las diferentes conferencias, proyectos, tratados e investigaciones realizados por parte de los mismos actores (organismos internacionales), posibilitó el análisis de la función que cumplió el discurso político y económico en torno a la educación, encontrando como característica principal la reconceptualización del territorio y de su población. Así, se planteó el ordenamiento, la planificación e inversión, dentro de nuevos proyectos que buscaban enfrentar las altas tasas de analfabetismo, y a su vez, establecer a la educación como punto de encuentro entre el progreso social y económico; nociones que determinaron las decisiones en materia educativa a nivel nacional y que intervinieron en el ofrecimiento del ciclo básico de la enseñanza primaria en el sector rural, supeditándolo al desarrollo.

En cuanto al proceso educativo a nivel nacional, esta investigación comprendió dos momentos fundamentales: el discurso político que lo sustentó y la práctica educativa en Colombia; de este modo para entender el primero de estos se acudió principalmente al estudio de los planes nacionales de desarrollo, con los cuales se evidenciaron las nociones de educación y las recomendaciones adoptadas por el gobierno nacional, a partir de las conferencias internacionales; permitiendo inferir que el interés por ejecutarlas respondió al afán por incrementar los índices económicos y de tecnificación respecto de la mano de obra, proponiendo también la reestructuración del sistema político y económico, incluyendo factores como la satisfacción de las necesidades básicas de la población, tales como salud, alimentación y educación, agrupados en un mismo ámbito para así disminuir los índices de miseria.

En segunda instancia, la interpretación realizada a los distintos proyectos de investigación sobre la educación en Colombia, desde el marco internacional y nacional, así como a periódicos y revistas, sirvió para confrontar la normatividad

vigente dentro del periodo estudiado, permitiendo observar la mutación que se vivió a nivel nacional en materia educativa y más específicamente a nivel rural. Dichas transformaciones se visibilizaron por medio de la planeación y ejecución de los programas pedagógicos, mostrando cómo a través del empalme entre las necesidades propias del país y las arrojadas por los organismos internacionales, se admitió abrir paso a la organización de nuevos planes de educación que necesitaban adaptarse al sistema, como factor determinante para el desarrollo económico; ello permeó a su vez en la forma cómo se abordó la educación por parte de los intelectuales colombianos, precisamente planteando que la enseñanza debía adaptarse a la necesidad que el contexto le exigía a la población.

Por otro lado, las transformaciones políticas y estructurales que se vivieron a través de la dinámica establecida de “educación para la globalización”, de la que hizo parte Colombia y que se implementó en el programa, lograron estructurar a partir de los principios y consensos internacionales, la transformación del sector educativo rural en cuanto a la adaptación del currículo, el calendario escolar y la figura del educador, en donde va de promotor a guía del desarrollo de la escuela y la comunidad. De tal modo que el discurso manejado en torno al mejoramiento y la necesidad de la educación, por parte de organismos como la UNESCO, se vio fuertemente afianzado con la introducción del concepto de pobreza, como resultado de la poca capacidad de la población para la satisfacción de sus necesidades primarias, ocasionadas por el analfabetismo; pues al no contar con los conocimientos básicos que permitían mejorar sus sistemas de producción, tampoco se lograba alcanzar los desafíos de la modernización. Es por ésta idea que los países latinoamericanos aceptaron los consensos y disposiciones establecidos a nivel internacional, posibilitando la reconstrucción educativa a través del planeamiento como la herramienta más importante para que la educación respondiera a los intereses de cada país, reestructurando las funciones del Estado y de los departamentos gubernamentales.

Ahora bien, la intención de renovación educativa en el periodo de las postguerras arraigó la idea de universalizar la educación como una herramienta de reivindicación social, pues los diferentes organismos internacionales identificaron que la estrecha relación entre presupuesto, cobertura y desarticulación curricular al contexto; produjo las altas tasas de analfabetismo y la baja profesionalización existentes en América Latina para la década del sesenta. Tal situación fue el punto de partida que puso de manifiesto la necesidad de adaptar la normatividad con la realidad social, por lo cual se planteó el esfuerzo por atender a la capacitación en conjunto, y con ello a la reivindicación de la labor docente; pero también al mejoramiento de las condiciones físicas y estructurales del proceso educativo del estudiante y a la adaptabilidad del currículo con el sector social.

Al analizar el discurso político que se manejó a nivel nacional, se tiene que los objetivos que se trazaron en Colombia, en la década del sesenta, para reestructurar la educación en torno a la promoción de la tecnificación de la mano de obra e inclusión de programas alimenticios y de salubridad, adaptables al contexto de la población, se vieron promovidos desde la elite intelectual y política, arrojando como resultado la urgencia de solventar las mismas necesidades que se habían concluido a nivel internacional. Desde entonces, la educación en Colombia se incentivó desde el planeamiento educativo, proponiendo metas a cumplir en tiempos determinados y dando consecución en los programas establecidos, sin importar que el periodo presidencial culminara, por lo que se crearon oficinas para la capacitación y la dotación de material educativo, el financiamiento y el seguimiento de la educación por parte de los Centros Experimentales Piloto en cada departamento, junto al Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, los denominados Centros de Desarrollo Regional y los Fondos Educativos Regionales, entre otros.

A su vez, se determinó que la ejecución del Programa Escuela Unitaria, el cual como lo reconoce la misma documentación que a él se refiere, fue conformado

con base en los consensos logrados en la recomendación número 52, dados en la XXIV reunión de Ministros de Educación en Ginebra, Suiza, en 1961; a pesar de contar con el patrocinio y la promoción de la UNESCO y tener en cuenta a la población rural, no logró alcanzar la retención escolar esperada, al no proporcionar las estrategias necesarias para sanear la problemática educativa del campo, pues el proceso pedagógico se recargó en el docente, quien debía cubrir los cinco grados escolares de primaria sin herramientas ni habilidades metodológicas suficientes que le permitieran esquivar las dificultades que se presentaban en el quehacer educativo.

Por otro lado, la reivindicación de la labor docente, junto con la dotación de materiales y la institucionalización de programas educativos, se intentaron ejecutar en el país, no obstante el propósito terminó por ser más ambicioso con respecto a la capacidad real del contexto y el interés del gobierno, pues el país apenas superaba el periodo de la violencia y tuvo que enfrentar el conflicto armado generado por la guerrilla y el narcotráfico, sumándose a esto la corrupción de algunos funcionarios estatales, haciendo que el proceso pedagógico fuera paulatino; situación que permite señalar que el desarrollo educativo no fue estancado sólo por cuestiones metodológicas o estructurales de los programas, sino por la falta de vinculación y seguimiento de todos estos procesos, lo que obstaculizó la efectividad de las “innovaciones” que se intentaban implementar con base en los lineamientos internacionales.

Posteriormente, en la década del setenta se inició el programa educativo denominado Escuela Nueva, con el que se pudo solventar de manera superficial las deficiencias de la escuela rural, como la falta de personal, la capacitación docente y la reivindicación de su papel, la poca inversión para materiales y costos escolares, la condición de trabajador del estudiante; promoviéndose el desarrollo de toda su población al postularse como el programa nacional más significativo, el cual surgió cuando Vicky Colbert de Arboleda junto con Hernán Gelves y Oscar

Mogollón, quienes pertenecieron al Programa Escuela Unitaria, replantearon la estructura y lo adecuaron a las necesidades educativas que se presentaban en el municipio de Pamplona. Sus resultados llamaron la atención del gobierno por haber demostrado la eficiencia en el mejoramiento de la educación y adaptarse, no sólo a las condiciones de los estudiantes, sino cumpliendo en gran parte con los lineamientos trazados a nivel internacional, al proponer el planeamiento sobre la base de su funcionalidad.

Se estima entonces que el desarrollo del Programa Escuela Nueva basó su metodología en la Pedagogía Activa (contando con Ovide Decroly entre sus defensores más sobresalientes) que promueve la autosuficiencia e identificación de intereses propios del niño, teoría desarrollada en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX durante la industrialización; dicha corriente pedagógica promovía en el alumno el reconocimiento de sus funciones dentro de la sociedad, comprometiéndolo en definitiva a ser un actor activo en el desarrollo social y económico de su nación. La compilación de las prácticas del Método Activo dentro del programa, permitió la aplicación de una metodología flexible, contextualizada a las necesidades, como la adaptación del calendario escolar y la promoción flexible. Las herramientas implementadas fueron estratégicas dentro del alcance del desarrollo y eficacia del PEN, y que impulsadas por el gobierno dentro de la educación, permitían que el estudiante se ausentara de clase para contribuir en las jornadas laborales de siembra y recolecta, y así solventar algunas de las necesidades básicas de su hogar y no detener su ciclo educativo; componentes que hacían del niño el artífice de su propio proceso educativo, demostrando que al menos la relación de política educativa nacional y los acuerdos pactados a nivel internacional, de adaptación a la realidad del estudiante, se ejecutaban dentro del Programa Escuela Nueva.

Por otra parte, se sostiene que el PEN propuso para su sostenimiento los auxilios de la población e instituciones de carácter privado, siendo responsabilidad del

gobierno brindar la capacitación, pues de la dotación de materiales educativos y de la reparación de la escuela se le encargó a la misma población. En aquellos lugares donde se logró la financiación por parte de la comunidad y otras instituciones, el Programa fue un éxito, lo que llamó la atención de organismos internacionales como la UNESCO, OEA, UNICEF y el Banco Interamericano de Desarrollo – BID, entre otros; estas entidades encontraron en ella la solución al problema educativo en todos los países, por ser un programa que podía adaptarse a las condiciones y características de cada región, razón por la cual se dio a conocer a nivel internacional.

Finalmente, se concluye que aunque se reconoce que el Programa Escuela Nueva se identifica como una propuesta netamente nacional, según los documentos investigados, se demostró que las bases y orígenes de su estructura y componentes, tanto políticos como metodológicos, fueron fundamentados en la intervención política y económica internacional; de manera que su éxito y excepcionalidad radicó en lograr conectar todos estos procesos dentro de un programa educativo, que fue capaz de lograr la retención escolar con los pocos medios brindados por el gobierno, permitiendo pensar entonces que la relación con los organismos internacionales no fue unidireccional, es decir, que no se impuso desde afuera hacia dentro, sino que las experiencias educativas nacionales, inspiradas en cierta forma en las directrices generales, fueron asumidas y valoradas por los mismos organismos internacionales, como fundamentos básicos para fomentar un nuevo sistema educativo a nivel internacional.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE DE MOSQUERA y CHIMBY MATIZ. Análisis del programa Escuela Nueva aplicado en la escuela rural el Balsal. Bogotá, 1986, 195 h. Trabajo de Grado (Licenciada en Ciencias de la Educación, Administración y Supervisión Educativa). Universidad de la Sabana Colombia.

ARISTIZABAL DE HERRERA, Maruja; BETANCUR, Mario y ESCOBAR Ricardo. Ayudas educativas en la escuela unitaria. En: Seminario escuela unitaria (16- 20, agosto: Pereira). Memorias. Bogotá D.C.: ICOLPE, 1971.

ARTÍCULOS Y MEMORIAS DE EVENTOS, Ubicación: Biblioteca Luis Ángel Arango; Archivo Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

BÁEZ OSORIO, Miryam. Agustín Nieto Caballero, pensador de la educación y la cultura Colombiana en el siglo XX. En: SOTO ARANGO, Diana Elvira, *et al.* Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI. Tunja: Ediciones doce calles, 2011.

BARCO, Virgilio. Prólogo. Así estamos cumpliendo: plan de economía social, planes y programas de desarrollo económico y social. 1987- 1990 [en línea]. Bogotá: agosto, 1987. Documento electrónico disponible en: < <https://www.dnp.gov.co/>>

BELLO CASTAÑEDA, Luz Mila y ROZO BARRAGÁN, Patricia. Actitudes de la comunidad rural hacia la educación básica primaria. Bogotá, 1974, 81h. Trabajo de Grado (Trabajadora Social). Universidad Externado de Colombia. Facultad de Trabajo Social. p. 70.

BETANCUR MEJÍA, Gabriel (comp.). Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación: Informe para el proyecto del primer plan quinquenal de educación (Colombia 1956). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.

BETANCUR, Belisario. Cambio con equidad. 1982-1986. [en línea]. Bogotá: _____. Documento electrónico disponible en: < <https://www.dnp.gov.co/>>

CALVO, Gloria. Enseñanza y aprendizaje en busca de nuevas rutas. No. 6. Preal: 1996.

CATAÑO, Gonzalo (edit.). Educación y sociedad en Colombia: lecturas de sociología de la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973.

CEBALLOS NIETO, Daniel y MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. La participación de los alemanes en el desarrollo de la educación en Colombia. En: ARCINIEGAS, German. *et al.* Presencia alemana en Colombia. Bogotá: Nomos, 1993.

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN JAIMES, Oscar. Hacia la escuela nueva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1992.

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky. Hacia la escuela nueva. Tunja: MEN, 1989.

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky. Mejorar la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. En: Coyuntura social. Mayo, 2000. No. 22

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN JAIMES, Oscar. Hacia la escuela nueva. Bogotá: Programa Escuela Nueva, 1990.

COLBERT DE ARBOLEDA, Vicky y MOGOLLÓN, Oscar. Autoconstruyamos nuestra Escuela Nueva. Manual de capacitación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Programa Escuela Nueva, ICCE. _____

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 43 (11, diciembre, 1975). Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente viene prestando los Departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los Municipios, las Intendencias y Comisarias; se redistribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 46 (31, diciembre, 1971). Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 182 de la Constitución Nacional.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. Extensión de la escuela primaria en las áreas rurales de Colombia: informe final. Bogotá: ICOLPE, 1973.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. La capacitación del docente para el trabajo en escuela unitaria. Bogotá: ICOLPE, 1971.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL & INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGÍA. Seminario sobre el fomento y el uso de los libros en las áreas rurales: ponencia de la delegación colombiana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1972.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 878 (25, abril, 1977) [en línea]. Por el cual se adopta el modelo de adición al contrato de organización y actualización de los Fondos Educativos Regionales FER en los Departamentos, Intendencias, Comisarias y el Distrito Especial de Bogotá. Diario

Oficial. Bogotá, D, C., 1977. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102689_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 100 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2147 (8, julio, 1986) [en línea]. Por el cual se constituye el Decreto 177 del 22 de enero de 1982 y se deroga parcialmente el Decreto 897 de 1981. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103671_archivo_pdf.pdf>Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 50, 8 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Concepto de la educación básica en algunos países. Bogotá: ICOLPE, 1972.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0177 (22, enero,1982) [en línea]. Por el cual se modifica y adiciona el Decreto número 2669 de 24 septiembre de 1981 y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103335_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 47, 4 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0178 (22, enero, 1982) [en línea]. Por el cual se dicta una disposición sobre tiempo de servicio de funcionarios de los Centros Experimentales pilotos para ascenso en el Escalafón Docente. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en:<http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103337_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 52, 8 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 0314 (9, febrero, 1960) [en línea]. Por el cual se confiere el carácter de Planteles Piloto a una

Escuelas normales Superiores. Bogotá D. C: El Ministerio, 1960. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103624_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 41,2 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1469 (3, agosto, 1987) [en línea]. Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto- Ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1987. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103796_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 58, 2 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1710 (25, julio, 1963) [en línea]. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C: EL Ministerio, 1963. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 62,9 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1783 (2, julio, 1985) [en línea]. Por el cual se crea y organiza un Fondo para el manejo y administración de compra y venta de servicios en cada uno de los Centros Experimentales Piloto. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1985. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103869_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 55, 1 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1816 (24, agosto, 1978) [en línea]. Por el cual se reglamenta el artículo 18 del Decreto Legislativo número 088 de 1976, sobre Centros Experimentales Pilotos. Bogotá D.C: 1978. Documento electrónico disponible en:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102798_archivo_pdf.pdf>.Tipo:
Adobe Acrobat. Tamaño: 58,3 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1839 (22, junio, 1982) [en línea]. Por el cual se establece el “Plan de Fomento Educativo para Áreas rurales y Centros Menores de Población. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1982. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103382_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 68, 2 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 218 (20, febrero, 1969) [en línea]. Por el cual se aprueba los Estatutos del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. Bogotá D.C.: 1969. Documento digital disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104222_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 82, 9 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2345 (5, septiembre, 1980) [en línea]. Por el cual se autoriza a las Secretarías de Educación Departamentales la adecuación de calendarios escolares y flexibles y la adaptación del currículo, de conformidad con las épocas de recolección de la cosecha del café en los diferentes Departamentos de zonas cafeteras de Colombia. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1980. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103246_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 48, 7 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2394 (16, septiembre, 1968) [en línea]. Por el cual se crea el instituto colombiano de construcciones escolares, que sustituye a la oficina administrativa para programas educativos conjuntos (OAPEC). Bogotá D.C.: 1968. Documento electrónico

disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104213_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 65,5 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2669 (24, septiembre, 1981) [en línea]. Por el cual se introduce algunas modificaciones al Decreto atribuciones que le confiere los numerales 3° y 12 del artículo 120 de la Constitución Política. Bogotá D.C: El Ministerio, 1981. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103318_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 43, 6 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2762 (14, octubre, 1980) [en línea]. Por el cual se reglamenta parcialmente en el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1980. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103273_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 102 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 3157 (26, diciembre, 1968) [en línea]. Por el cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se reestructura el sector educativo de la Nación. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1968. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104220_archivo_pdf.pdf>. Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 115 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 3366 (30, diciembre, 1959) [en línea]. Por el cual se modifica el artículo 8° del Decreto número 1419 y se confiere el carácter de plantel piloto a un establecimiento de Educación. Bogotá D. C: El Ministerio, 1959. p, 1 Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-103615_archivo_pdf.pdf>. Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 43,7 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 378 (27, febrero, 1976) [en línea]. Por lo cual se reglamenta lo dispuesto en el Decreto extraordinario número 102 de 1976 sobre Fondos Educativos Regional, Juntas Administradoras de dichos Fondos y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá, D, C., 1976. Documento electrónico disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-102586_archivo_pdf.pdf>.Tipo: Adobe Acrobat. Tamaño: 58, 2 KB

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Eficiencia interna del sistema educativo colombiano en el nivel primario 1961- 1983. Bogotá: División de Procesos Editoriales del ICFES, 1985.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. EL Gobierno Escolar: Apoyo a la Universalización de la Básica Primaria. Bogotá: MEN, 1988.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La práctica docente en escuela nueva. Bogotá: MEN, 1988.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Resolución 6304 (3, agosto, 1987). Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto- ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación primaria. Bogotá D.C.: El Ministerio, 1978.

CHAPARRO, Hernán. La educación rural en Colombia. Situación, experiencias y perspectivas. Bogotá: FES, 1987.

DECROLY, Ovide. Conferencias dictadas por Decroly en el Gimnasio Moderno. Agosto, 1925. En: CABALLERO E, Alfredo (comp.). El doctor Decroly en Colombia. Inspección nacional de educación primaria y normalista. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932.

DECROLY, Ovide. La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

DOCUMENTACIÓN MEN Y ORGANISMOS INTERNACIONALES, Ubicación: Archivo del Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de Relaciones Exteriores; Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá. Sitio Web oficial de la UNESCO: <http://www.unesco.org>

Educación, Órgano Informativo, Bogotá; 1980.

El educador frente al cambio, Bogotá; 1988.

ENTREVISTA realizada a Gloria María OSSES TAPIAS. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Literatura Infantil. San Gil, Santander (20, noviembre, 2012).

ENTREVISTA realizada a Paulina Aparicio Alvares. Licenciada Educación Prescolar y promoción de la Familia. San Gil, Santander (20, noviembre, 2012).

ENTREVISTA realizada a Georgina Lizarazo Chaparro. Licenciada en Ciencias Sociales. San Gil, Santander (9, noviembre, 2012).

ENTREVISTA realizada a Manuela Rubiano de Muñoz. (Licenciada en Ciencias Sociales). San Gil, Santander (18, noviembre, 2012).

ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Serie: colonialidad/modernidad/descolonialidad. Caracas: Fundación perro y rana, 2007.

Exportación de: El modelo de Escuela Nueva aplicado por Vicky Colbert ha revolucionado la enseñanza en el país y en miles de planteles educativos alrededor del mundo. ¿Cómo lo ha hecho? En: Revista Dinero. 4, abril, 2003. no. 178.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores. En: Revista de ciencias Humanas UTP. [en línea]. Diciembre, 2001. No 28. Documento electrónico disponible en: <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/gomez.htm>>.

GONZÁLES, Guillermo Alberto. La educación en Colombia y las concentraciones de desarrollo rural. Bogotá: ICOLPE, 1975.

GUERRA, Luis Alejandro. Algunos aspectos del problema docente. En: Foro Nacional a donde va la educación colombiana. Tomo 3. (1: ____ Bogotá). Bogotá: ASCUN, 1980.

HELG, Aline. Educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938): Proyectos y realizaciones [en línea]. Documento electrónico disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/6_04ens.pdf>.

HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999.

La Escuela Nueva. En: Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. 1995. no. 19.

LEÓN GUERRERO, Gerardo. La imposición de modelos pedagógicos. [en línea]. Documento electrónico disponible en: <<http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/02/La-Imposicion-de-Modelos-pedagogicos.pdf>>.

LOPEZ, Alfonso. Para cerrar la brecha. 1974-1978. [en línea]. Bogotá: _____. Documento electrónico disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/>>

LOZANO FLÓREZ, Daniel. Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. En: Revista de la Universidad de la Salle, 2012. no. 57.

LLERAS CAMARGO, Alberto. Plan general de desarrollo económico y social. 1961-1970. [en línea]. Bogotá: _____. Documento electrónico disponible en:

LLERAS RESTREPO, Carlos. Planes y programas de desarrollo. 1969-1972. [en línea]. Bogotá: _____. Documento electrónico disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/>>

MANUALES ESCOLARES Y DE CAPACITACIÓN, Ubicación: Archivo personal del autor y Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la Gente

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos. 2004.

NIÑO DIEZ, Jaime. Visión Crítico- Social De La Educación. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES.

NIÑO DIEZ, Jaime. Visión Crítico- Social De La Educación. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES.

NIÑO DIEZ, Jaime; ORTIZ CHAPARRO, Hernán; *et al.* Panorama general de la educación rural en Colombia. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES.

NIÑO DIEZ, Jaime; ORTIZ CHAPARRO, Hernán; *et al.* Panorama general de la educación rural en Colombia. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES.

NORMATIVIDAD (Leyes, Decretos y Resoluciones), Ubicación: Sitio web del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.minieducación.gov.co>.

ONU. Declaración sobre el derecho al desarrollo. 97ª sesión plenaria. (4, diciembre, 1986). Asamblea General cuadragésimo primer periodo de sesiones. Resolución 41/128.

ONU. Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social [en línea]. (28, octubre, 1969). Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la Tercera Comisión. P. 59. Documento electrónico disponible en: <http://www.urjc.es/ceib/espacios/gvulnerables/documentos/generales/docs/Declaracion_Progreso_1969.pdf>.

ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. (24, octubre, 1970). Asamblea General Vigésimo quinto período de sesiones. Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la segunda comisión. (Número de la resolución) 2626 (XXV). 1883ª sesión plenaria.

ONU. Estrategia internacional del desarrollo para el tercer decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo. Asamblea General Trigésimo quinto periodo de sesiones. Resolución 35/36. 83ª sesión plenaria. 5 de diciembre de 1980.

ORTIZ CHAPARRO, Hernán. Papel del FES en el fomento para la educación rural en Colombia. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES.

PARRA SANDOVAL, Francisco y CRUZ, Carmen Inés. La educación rural de la utopía a la realidad. Ibagué: FES, 1996

PASTRANA BORRERO, Misael. Las cuatro estrategias. 1970- 1974. [en línea]. Bogotá: 1972. Documento electrónico disponible en: < <https://www.dnp.gov.co/>>

PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. [en línea]. Cali: Universidad del Valle. Documento electrónico disponible en: <file:///D:/Users/Usuario/Desktop/Apuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf.>.

PEREZ, Carmen Emilia. Los programas de educación básica primaria y educación inicial en el sector rural. En: Seminario sobre la educación rural en Colombia (1987, Bogotá). FES.

PERFETTI, Mauricio. Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Bogotá: UNESCO. 2003

PUBLICACIONES PERIÓDICAS (Prensa y Revistas), Ubicación: Archivo: Universidad Industrial de Santander; Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la Gente.

RAMA, German W. (coord.). Desarrollo y educación en América latina y el caribe. Buenos Aires: UNESCO, 1987.

Revista Colombiana de Educación, _____; 1982.

Revista Huellas, Barranquilla; 1982.

ROJAS C., Carlos A. y CASTILLO P., Zoraida. Evaluación del Programa escuela nueva en Colombia: características de los Planteles, Docentes y Alumnos; logro de sus estudiantes en comparación con los de las Escuelas Rurales Graduadas. Bogotá: Instituto SER de Investigación. 1988.

SAFFORD, Frank. Aspectos del siglo XIX en Colombia. Medellín: Ediciones hombre nuevo, 1977.

SALAZAR, María Cristina. Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales. [en línea]. Documento electrónico disponible en: <<http://www.red-ler.org/elementos-pedagogicos-primaria-rural.pdf>>.

SANCHEZ ARAYA, R. Colombia: Planeamiento de la educación [en línea]. París: UNESCO, 1957. p, 2. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000081/008130SB.pdf>>.

Seminario sobre Aspectos Relevantes de la Educación Primaria Rural en Colombia (16, septiembre, 1981, Bogotá). Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo.

TAPIA DE ALCAZAR, Elsa y CASCANTE DE OTÁLORA, María Eugenia. Escuela Nueva. Tunja, 1989, 201h. Trabajo de Grado (magister pedagogía). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Instituto de Educación abierta y a Distancia.

TRIANA, Alba Nidia. Formación de maestros rurales colombianos 1964- 1994. En: Revista: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18, enero- junio, 2012. Vol. 14. no.18.

TURBAY AYALA, Julio Cesar. Plan de integración social. 1978-1982. [en línea]. Bogotá: _____. Documento electrónico disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/>>

Ubicación: Departamento Nacional de Planeación: <https://www.dnp.gov.co/>

UNESCO. Actas de la Conferencia General [en línea]. París (Francia). 12ª reunión, 1962, Resoluciones. Publicado en 1963. p. 21. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114582s.pdf>>.

UNESCO. América Latina y el proyecto principal de educación. En: Seminario regional sobre estrategias nacionales de alfabetización. México: CNTE, UNESCO, 1982.

UNESCO. Decenio mundial para el desarrollo cultural. 100ª sesión plenaria. (8, diciembre, 1986). 1990. Francia.

UNESCO. Proyecto principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. París. Septiembre, 1967. Boletín semestral. Septiembre, 1967.

UNESCO. Taller sobre necesidades educativas básicas de la población rural de Colombia: Informe. Bogotá: Andes, 1976.

UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de Educación [en línea]. Bogotá (Colombia). Julio-Septiembre, 1961, Boletín trimestral N° 11. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190099so.pdf>>.

UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación [en línea] La Habana (Cuba). Enero-Marzo, 1959, Boletín trimestral N° 1. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190027so.pdf>>.

UNESCO/América Latina. Proyecto Principal de educación [en línea] Bogotá (Colombia). Enero-Marzo, 1962, Boletín trimestral N° 13. Documento electrónico disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133328so.pdf>>.

VALDERRAMA, Fernando. La UNESCO y la educación. [en línea]. Documento electrónico disponible en: <<http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>>.

Vanguardia Liberal, Bucaramanga; 1975- 1989.

XXIV reunión de la “Conferencia Internacional de Instrucción Pública” (Ginebra-Suiza), 13 de julio de 1961. Recomendación no. 52. En: BARROS CASTRO, Jesús Alberto. Escuela Unitaria. Manual de administración y técnicas. Fondo Educativo Regional de la Guajira. Centro de Documentación. Programa de Publicaciones. Ministerio de Educación. Riohacha (Guajira) Agosto 1976. CENDIF.