

EL MODELO DE ESCUELA NUEVA: REALIDAD LATINOAMERICANA?

El modelo Escuela Nueva (EN) ha mostrado el proceso de expansión desde un proyecto piloto hasta una reforma masiva de la educación rural a nivel nacional. Además ha cambiado gradualmente el centro del interés desde la “buena enseñanza” desarrollada en las escuelas unitarias auspiciadas por ejemplo, por la UNESCO desde la década del sesenta, hasta un “buen aprendizaje” que usa múltiples experiencias de aprendizaje diseñadas con gran cuidado.

Las raíces de la EN provienen de las escuelas multigrado de los años sesenta. Esta iniciativa aparece destacada en el Primer Proyecto Principal de Educación de América Latina, auspiciada por UNESCO ORBALC. La enseñanza en multigrado, promovida en las Escuelas Normales que cooperaban con el Proyecto, utilizaba “fichas o guías de enseñanza” que fueron probadas en una muestra selectiva de escuelas rurales. La Metodología de Escuelas Unitarias (MEU) se basó en las ideas de la escuela activa.

En múltiples misiones llevaron a cabo una cruzada para experimentar las escuelas de multigrado en una docena de países. Su trabajo se vió respaldado con la aprobación mundial de las Escuelas Unitarias por parte de los Ministros de Educación en una reunión realizada en Ginebra¹. La enseñanza individualizada, aprendizaje activo, uso de libros y guías, escuela primaria completa, enseñanza en multigrado (escuela sin grados), múltiples pizarrones (uno por grupo) y promoción continua (automática) eran las principales características de la metodología de la Escuela Unitaria. Algunas escuelas Unitarias ensayaron con éxito los materiales de instrucción personal de bajo costo desarrollados en el Instituto Brasileño de Educación, Ciencia y Cultura (IBECC).

El modelo EN es un sistema de educación que integra estrategias curriculares, de formación docente, comunitarias y administrativas con el fin de ofrecer la primaria completa e introducir un mejoramiento cualitativo en escuelas ubicadas en regiones de bajos recursos económicos, prioritariamente en zonas rurales con escuelas multigrado. Ha promovido un proceso de aprendizaje activo, cooperativo y personalizado centrado en el alumno, propiciado una relación más estrecha con la comunidad, diseñado sistemas de evaluación y promoción flexibles, inculcado la formación de valores, comportamientos democráticos y actitudes de colaboración y solidaridad, ha asignado un nuevo rol al docente como orientador y facilitador, y ha desarrollado un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje.

Esta innovación colombiana, iniciada por maestros colombianos, se inspiró en los movimientos pedagógicos y culturales más importantes de comienzos del siglo XX, rompiendo con la educación tradicional, pasiva y autoritaria. El punto de partida de su propuesta conceptual y metodológica es que se requiere un nuevo paradigma pedagógico, basado en el aprendizaje cooperativo y personalizado tendiente a lograr el mejoramiento de la calidad y efectividad del aprendizaje.

Escuela Nueva ha logrado, por primera vez, poner en práctica estos principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje a nivel de la escuela y de la clase, a través de estrategias operativas en instituciones educativas de bajos recursos económicos. Ha demostrado que las

¹ A. Covamibias y S. Hernández R. Primer Proyecto principal de educación de América Latina. UNESCO ORBALC, 1961.

prácticas pedagógicas tradicionales, transmisivas, memorísticas y pasivas podían cambiarse masivamente por un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado y comprensivo.

El sistema de EN evolucionó desde cuando pasó de ser una innovación local y departamental hasta convertirse hoy en una política e implementación nacional en la mayoría de las escuelas rurales en Colombia. Muchos de sus elementos también se han introducido en escuelas urbanas, han inspirado la nueva Ley de Educación y muchas reformas educativas a nivel mundial.

El componente curricular incluye textos interactivos o guías de aprendizaje para los alumnos. Estas promueven el aprendizaje cooperativo y activo, articulan los aprendizajes con la familia y comunidad, incentivan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible donde los alumnos avanzan a diferentes ritmos de aprendizaje. Las guías promueven la construcción colectiva de conocimientos por parte de los niños y facilitan el trabajo cooperativo con estrategias integradoras y comunicativas entre los niños o niñas que hacen parte de los grupos de enseñanza. También sirven de instrumentos de planeación y adaptación curricular para los profesores, con lo cual se genera una autonomía entre los maestros y se orientan mejor las actividades a desarrollar. Aparte de lo anterior, existen otros elementos del currículo que son:

- Los rincones de aprendizaje, que facilitan el uso y el manejo de material concreto para promover el aprendizaje comprensivo y no metafísico, además de que sirven de vehículo para articular la escuela con la cultura local y la comunidad.
- La biblioteca aula, para complementar y apoyar las actividades de aprendizaje.
- El gobierno estudiantil, que sirve para que los estudiantes se inicien en el desarrollo de comportamientos y actitudes democráticas. Existen instrumentos específicos para apoyar la organización del gobierno de los



niños y niñas, tales como libros de confidencias, auto-controles de asistencia, libros de participación, buzones de sugerencias, entre otros. Cada instrumento cataliza un proceso de participación y de desarrollo afectivo y social.

El componente comunitario busca que los padres se integren a las actividades escolares y los miembros de la comunidad se beneficien tanto de la escuela, del mismo modo en que la escuela pueda beneficiarse de la comunidad. Ejemplos de los instrumentos para apoyar el trabajo son los calendarios agrícolas, fichas familiares, croquis, mapas, registros históricos y monografías de la comunidad, instrumentos muy útiles para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El componente de capacitación básica y seguimiento de actividades para la organización de la escuela multigrado consiste en utilizar y aplicar los elementos curriculares de la EN tanto a nivel de la escuela como de la comunidad y elaborar y adaptar las guías de aprendizaje al nivel del niño o niña así como de la comunidad. El objetivo principal es cualificar el rol del profesor en cuanto a guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando emplear innecesariamente el tiempo en instrucciones rutinarias. Los docentes se deben capacitar a través de talleres locales, replicables, que hacen uso de herramientas metodológicas semejantes a los que luego utilizarán con sus alumnos. Los talleres son más orientados hacia la práctica que hacia la teoría.



Las escuelas demostrativas permiten que los docentes tengan referentes concretos para promover nuevos comportamientos y actitudes hacia las prácticas pedagógicas que se proponen. A través de talleres de seguimiento llamados microcentros, equivalentes a los círculos de calidad en las empresas, los docentes interactúan y aprenden de otros profesores con más experiencia, reflexionando sobre sus propias prácticas y resolviendo problemas

concretos. Los profesores deben capacitarse a través de talleres vivenciales los cuales complementan las conferencias magistrales.

EL MODELO DE ESCUELA NUEVA EN LATINOAMÉRICA

Los países de América Latina y el Caribe no están aún convencidos de que actualmente la calidad es el objetivo prioritario del desarrollo educacional. Los educadores deben volver a examinar el pasado cada vez que nuevos hechos o nuevas interpretaciones de ellos generen otras metas para la educación o requieran su redefinición. La información reciente sobre matrículas por edades y nuevos indicadores ha sido utilizada para presentar una nueva visión sobre lo que se ha logrado en educación y elaborar un nuevo marco para examinar los problemas a solucionar.

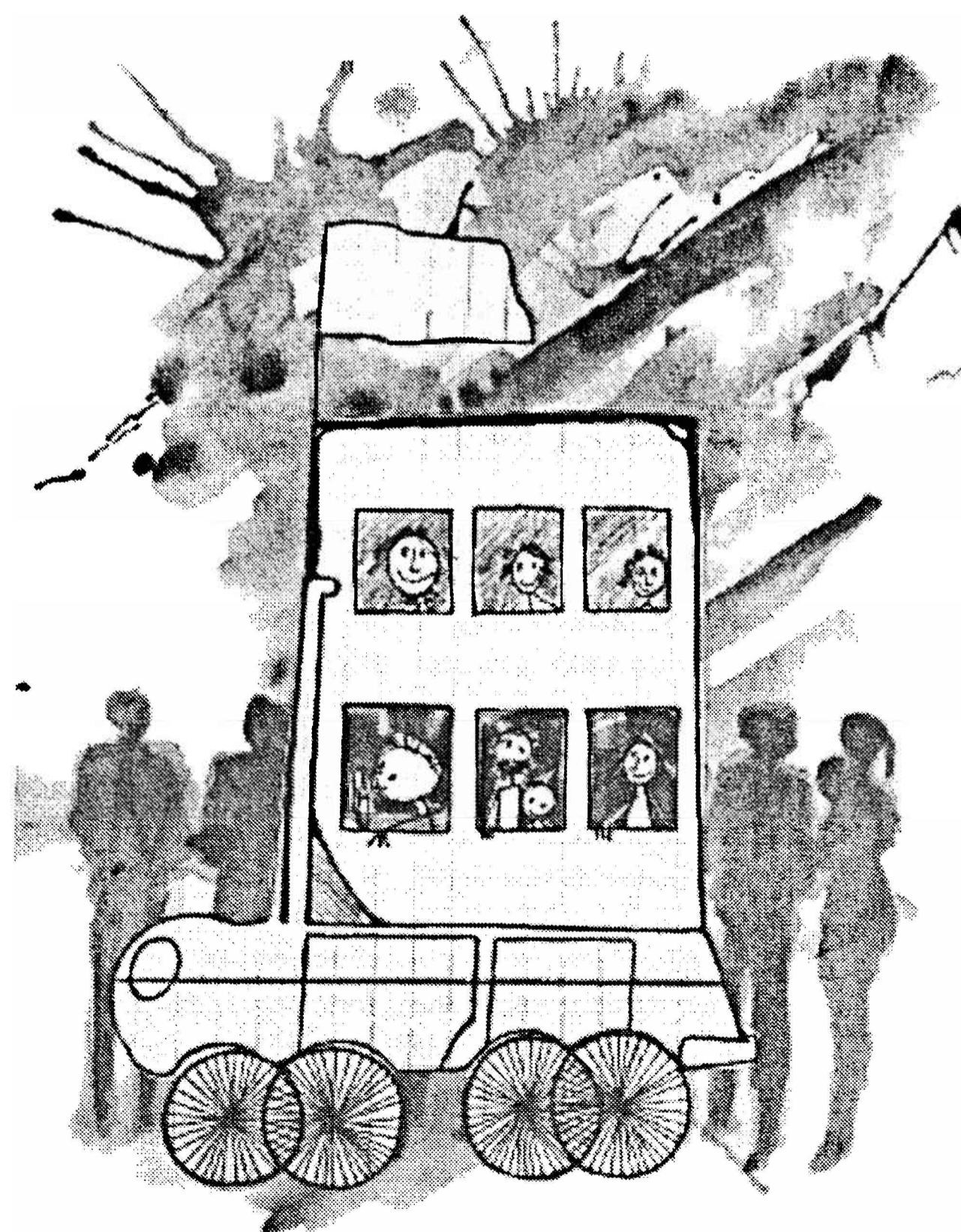
En América Latina la mayoría de los niños de 10 años (93.2%) están matriculados y permanecen en la escuela por un periodo comprendido entre 5 y 7 años; sin embargo, alrededor del 40% de los alumnos del primer grado son repitentes. La deserción escolar se inicia a los 12 años y alcanza alrededor del 3% del grupo de esa edad, pero luego a los 13 y 14 años aumenta al 9%.

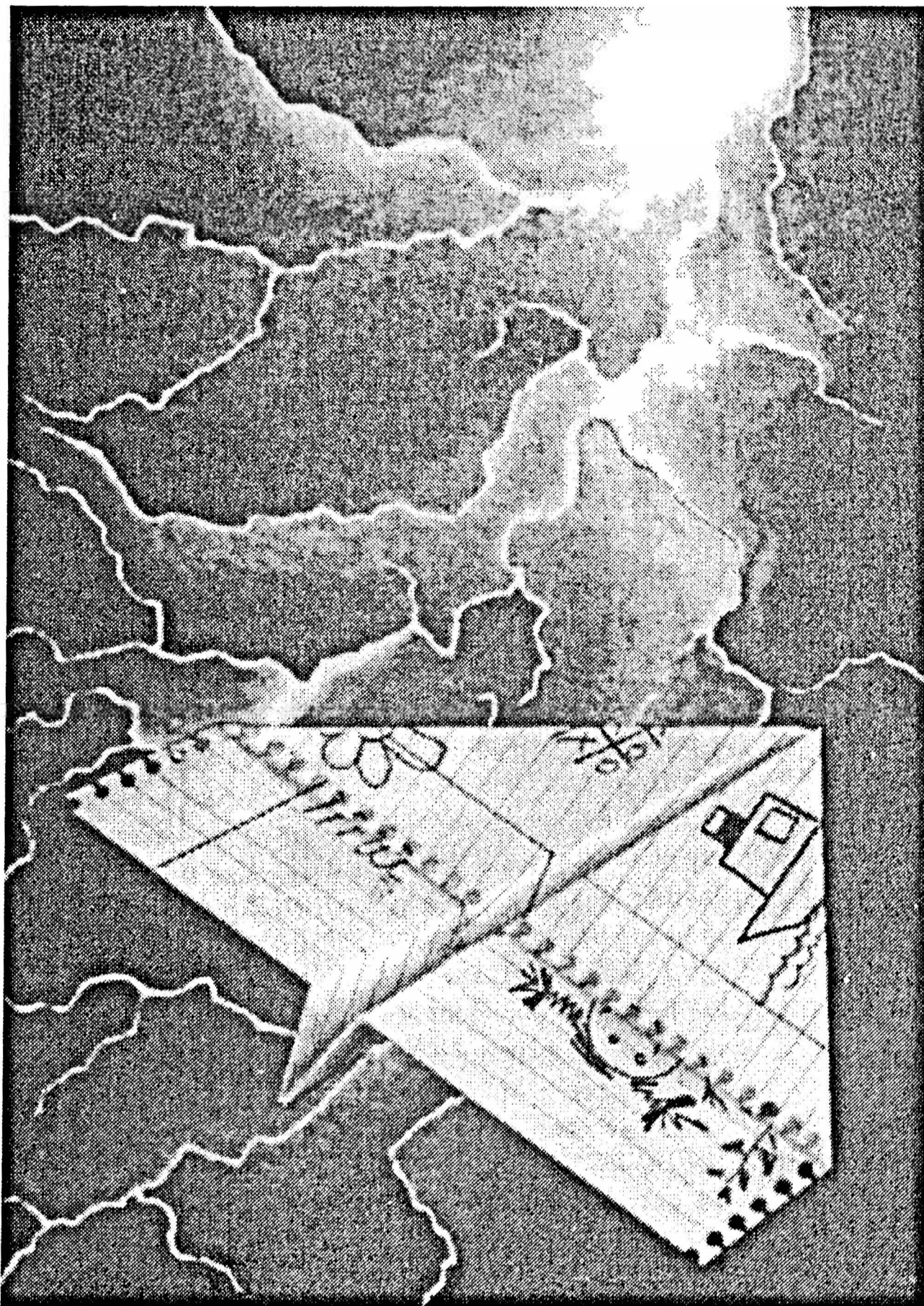
Todas las cifras indican que la necesidad de una mayor cobertura está superada y que ahora el problema se centra en la calidad. El análisis de la evolución y de los cambios en la política educativa en América Latina, al igual que en Colombia, demuestra que este es el momento preciso para concentrarse en todo lo relacionado con la calidad. Sin embargo, se debe llegar a un consenso sobre la clase de calidad y que además resulte pertinente con la situación histórica y social de América Latina.

La calidad, en este caso, está relacionada con cosas tan simples como la lectura, la escritura y las matemáticas elementales y con un aprendizaje que tenga relación con la vida cotidiana. Estas destrezas parecen demasiado elementales para muchos observadores, especialmente para aquellos que han enviado a sus hijos a buenos colegios públicos o privados, pero son muy difíciles de lograr en la escuela pública promedio que atiende a la mitad más pobre de la sociedad. A pesar de todas estas limitaciones se debe aceptar, como premisa, que los hijos de la pobreza son más capaces de lo que los educadores suponen.

La información más reciente ha dejado en claro el papel clave que desempeña la calidad para elevar las tasas de escolarización mediante cobertura y reducir el analfabetismo. Esta es la razón del por qué se le ha asignado una máxima prioridad a la calidad de la educación básica durante la década de los noventa, con base en los resultados de la reunión regional de Ministros de Educación en Guatemala, 1989, de la de Quito, 1991, y en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, 1990.

Sin embargo, aunque el acceso es casi universal, la calidad es aún deficiente en la educación latinoamericana. La mitad de los niños, de un grupo de edad que haya pasado recientemente por la escuela, ingresa a ella a los seis años. Un tercio ingresa por primera vez con un año más. Menos del 10% ingresa a los 8 y 9 años, y casi ninguno entra a una edad superior. En resumen, la situación en la última década en América Latina está mostrando que aún el 93.2% de los niños de 10 años ingresa a la escuela y el resto, que no lo hace, está compuesto principalmente por aquellos que necesitan de cuidados especiales o son parte de una población rural extremadamente dispersa y





aislada². El sistema debe hacer un esfuerzo final para dar oportunidades de educación a esos grupos dispersos y aislados, aún cuando, globalmente, el sistema educativo cuenta con vacantes en las escuelas regulares para todos los niños que demandan educación. Hay suficientes profesores y aulas pero su distribución y calidad debería ser mejorada.

Ahora que el acceso es casi universal, los planificadores deberán poner mayor cuidado en la permanencia de los matriculados, en términos de años de escolaridad, a su progreso hacia los grados superiores, a las oportunidades de tiempo disponible para aprender y, eventualmente, al tipo de aprendizaje.

En cuanto a la permanencia, los niveles de deserción observados prueban que los alumnos permanecen matriculados varios años, pero sólo aprueban algunos grados. La diferencia entre escolaridad y grados aprobados se genera por la cantidad de fracasos (o ineficiencia) del sistema o por la distancia entre las

expectativas y la realidad. Los alumnos de América Latina se matriculan a una edad relativamente temprana, pues el 83.1% lo hace a los 7 años y la mayoría permanece matriculada por 6 o más años. La deserción es sólo de un 4% entre los 7 y 12 años, y la deserción masiva se inicia a los 13 ó 14 años³. El promedio de escolaridad es superior a los 6.7 años debido primordialmente a la permanencia de los estudiantes mayores de 13 años. A pesar de esta alta escolaridad, el alumno medio aprueba menos de 5 grados (4.7 grados en los sistemas escolares de 6 años de educación primaria). Por lo tanto, los grados aprobados corresponden a dos tercios del tiempo que permanecen en la escuela. Esta gran diferencia que se observa en América Latina, 6.7 años en mayores de 13 años en relación con 4.7 en menores, está generada por las tasas de repitencia y deserción. Como la tasa de deserción es relativamente baja se concluye que el porcentaje de repitencia es una señal de la baja calidad de la educación impartida por la escuela y un indicador de la correspondiente pérdida económica.

Cerca del 40% de los alumnos de primer grado son repitentes. Hay demasiados alumnos con extraedad, un 51%, matriculados en primer grado y como sólo el 10% se matricula tardíamente, la mayoría de ellos son repitentes⁴. Este alto nivel de repitencia en primer grado explica que cerca de dos cohortes de edades estaban matriculados en primer grado en cada año del período 1980 a 1987. Esta es otra forma de mirar el mismo problema: la mayoría de los niños, o todos, en algunos países, se matriculan y permanecen por mucho tiempo en los grados bajos, pues alrededor de la mitad de los alumnos pasan dos años en el primer grado sin aprender el mínimo necesario para ser promovidos al grado superior.

Niveles similares de repitentes en el primer grado se habían detectado para Sudamérica en las décadas del 70 y 80 usando modelos de simulación, cuyos resultados han sido comprobados, además, con los resultados de dos estudios de muestras de escuelas⁵ y con los de otros dos

² Unesco/Oreal/Sri, 1993, tabla 1

³ Ibid., tabla 1.

⁴ Ibid, tabla 2, Citado en: Schiefelbein, Ernesto. En busca de la escuela del siglo XXI.

⁵ CUADRA, E. y Ewert, G. Comparison of school records with parent information on enrollment, repetition and drop out: a field study in Honduras. Project Bridges, Harvard University, julio 1987, citado por: Schiefelbein, Ernesto., op. Cit., p. 6

estudios de seguimiento de cohortes de edad⁶. Mientras en seis países se observaba una reducción de la tasa de repitencia, en dos se incrementaba y en otros dos permanecía casi al mismo nivel durante todo el periodo. El problema de la repitencia debe ser afrontado permanentemente, pues en caso contrario las tasas vuelven a aumentar, como se constató en Chile y Uruguay⁷.

ALGUNOS RESULTADOS DE ESCUELA NUEVA A NIVEL DE LATINOAMERICA Y OTRAS REGIONES DEL MUNDO.

Algunos recientes análisis demuestran la vigencia, el impacto y la potencial replicabilidad del modelo EN a nivel internacional⁸.

1. Un prestigioso grupo noruego de investigación fue contratado por el Banco Mundial para hacer el estudio sistemático de Escuela Nueva, con resultados sobresalientes.
2. El modelo Escuela Nueva está siempre presente en todo evento internacional latinoamericano sobre educación de calidad, escuelas efectivas, aprendizaje centrado en el alumno, educación y democracia. Ha sido también presentado en foros de países asiáticos.
3. Escuela Nueva se presenta como un modelo de escuelas efectivas en las más destacadas publicaciones especializadas a nivel internacional. Entre otras: *Improving Education in Developing Countries* (Banco Mundial); *Effective Schools in Developing Countries* (Stanford University); *Policies and Strategies in Education, El Mejoramiento de la Educación Primaria en los Países en Desarrollo; Mejoramiento de la Calidad Primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el Siglo XXI, Innovaciones en América Latina* (UNESCO - UNICEF); *Educational Cooperation in the Americas: A Review*. (Ontario Institute for Studies in Education); *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación* (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, Chile); *Instituto de Planificación Educativa en París*; *Publicaciones de la CEPAL, de la UNESCO, UNICEF; Academia de Educación Americana, del Banco Mundial y del BID (Primary School Reform for Rural Development: An Evaluation of Colombia New School)*. La mayoría de las investigaciones y publicaciones resaltan su eficacia en cuanto al mejoramiento de la calidad de la

educación en contextos de pobreza, señalan que pasó la prueba de ser un proyecto piloto, demostrando logros significativos y que sus estrategias operativas en la organización del aula y de la capacitación de maestros la hacen una estrategia efectiva de bajo costo.

4. Fue seleccionada por el Banco Mundial entre 1988 y 1989 como una de las tres experiencias más sobresalientes en el mundo de los países en desarrollo que ha demostrado éxito a escala nacional, a partir de una iniciativa local.

5. Escuela Nueva fue una de las dos experiencias educativas presentadas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia en 1990 en representación de América Latina.

6. Todos los organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, OEA, AID, BID, Banco Mundial y la literatura mundial sobre educación, hacen referencia a esta experiencia como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años y modelo para otros países en desarrollo.

7. Ernesto Schiefelbein, antiguo director de la UNESCO para América Latina, exministro de Educación de Chile y catedrático de la Universidad de Harvard, uno de los más prestigiosos investigadores educativos latinoamericanos afirma en varias publicaciones sobre Escuela Nueva que es un paradigma educativo para la educación básica del Siglo XXI.

8. Delegaciones de más de 35 países han visitado Escuelas Nuevas en Colombia y han participado en seminarios y talleres sobre sus principios pedagógicos, su metodología y sus estrategias operativas. Además de la mayoría de los países latinoamericanos y Jamaica, se han recibido delegaciones de Filipinas, Turquía, Irán, Senegal, India, República Popular China, Ohutan, Nepal, Eritrea, Mozambique, Guyana, Gambia, Malawi, Uganda y Zambia.

9. El Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial ha llevado a cabo un sistema de talleres e

⁶ ALONSO, L.A. La cohorte etárea: una vía alternativa para el estudio de la eficiencia interna en educación. División de Estadísticas y Sistemas, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, agosto, 1988. Tabla 1.

⁷ En Chile de 1983 a 1985, y en Uruguay de 1981 a 1985

⁸ Fundación Volvamos a la Gente. Documento Interno, Ramírez Pedro Pablo; Colbert de Arboleda Vicky, 1999.

instrumentos para la capacitación de altos funcionarios de los ministerios de finanzas, planeación y educación de los gobiernos del mundo sobre la calidad de la educación y Escuela Nueva.

10. La mayoría de países de la región, como República Dominicana, Brasil, Guatemala, Honduras, México, Costa Rica, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Panamá, Argentina y Chile, están desarrollando adaptaciones de Escuela Nueva con la asesoría de profesionales colombianos; Egipto y Filipinas están incorporando acciones inspiradas en la experiencia colombiana. De igual manera el Director del Centro de Investigaciones Educativas en Teherán, vino a Colombia con el Viceministro y directivos iraníes del Ministerio de Educación y posteriormente envió una nota resaltando la importancia de este modelo para promover la comprensión social y los fundamentos de la democracia.

11. El documento que se presentó en la Reunión de Ministros de Educación del proyecto principal, organizado por la UNESCO en Jamaica en 1996, incorporó dentro de la temática principal del evento, la educación para la paz y su relación con la educación personalizada y el aprendizaje grupal, dos aspectos esenciales de la Escuela Nueva. En fin, la Escuela Nueva de Colombia inspiró el concepto de un nuevo paradigma pedagógico y un nuevo rol del docente en América Latina.

Escuela Nueva puede que no sea la panacea de la educación, pero sí ha demostrado ser una herramienta válida, útil, efectiva y además perdurable en muchos países subdesarrollados en donde los recursos son escasos y las potencialidades de la población son enormes. Con ello se explica que aquellos sectores donde ha podido ser implementado este modelo han podido ir superando muchas de las adversidades que tradicionalmente han debido afrontar y se aprestan rápidamente a enrumbarse por la ruta del progreso, la promoción y la consolidación cultural y material de los grupos de población más desfavorecidos.

Sería deseable que para conseguir mejores resultados en este nivel de educación la Universidad se vinculara más con EN a través de investigaciones, monitoreo, seguimiento, capacitación y asesoría pues finalmente ello irá a fortalecer todo el sistema educativo en los países donde se implementa el modelo y se obtendrá mejores beneficios, menos improvisaciones y menores costos por deserción y repitencia entre los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ DE AVILA, María Cecilia. 1995. La post-primaria en el sector rural con metodología Escuela Nueva. Escuela Nueva Los Guayabales. Bogotá. OEA-MEN.
- BANCO MUNDIAL. 1991. Informe sobre el Desarrollo Mundial. La acuciante tarea del desarrollo. Banco Mundial Washington. D.C.
- BARRETO, María Helena. 1988. Educación y Desarrollo de la comunidad en América Latina. In: Organización y Promoción de la Comunidad. Bogotá. El Buho editores.
- BID, WORLD BANK, UNICEF. 1996. Basic Education in Latin America and the Caribbean. (Comité Intergerencial).
- CEBOTERAU, Eleonora. 1989. Mujer Rural y Desarrollo. Nuevo Enfoque de la Educación Rural en América Latina. CID.
- DECLARACION MUNDIAL DE EDUCACION PARA TODOS. 1990. Jontiem. Tailandia.
- EDUCACION RURAL EN COLOMBIA. In: Revista Universidad de La Salle. Bogotá. Centro de Publicaciones. Unisalle. Nov. 23, 1996.
- GALLEGO, Luis Horacio; GARCIA, Rosalba; OSPINA, José Raúl. 1995. Post-primaria rural con metodología Escuela Nueva. En Escuela Hojas Anchas. Supía, Caldas. OEA-MEN. Bogotá.
- GONZALBO ALZPUNE, Pilar. 1996. (Coord.) Educación Rural e Indígena en Iberoamérica. El Colegio de México - Universidad Nacional de Educación a Distancia. México. D.F.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN). 1998. Educación para la Población Rural. Balance Prospectivo. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN). Plan Decenal de Educación 1996 - 2005. Bogotá.
- MYERS, R. 1996. La educación Preescolar en América Latina. El Estado de la práctica. Santiago de Chile. Preal.
- NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán. 1984. El sistema de educación en América Latina. Buenos Aires. Kapelusz.
- PARRA SANDOVAL, Francisco; CRUZ, Carmen Inés. 1996. La educación rural de la utopía a la realidad. Fondo Resurgir. Ibagué. Coruniversitria.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. 1996. La Escuela Rural. Serie Escuela y Modernidad en Colombia. Bogotá. Tercer Mundo.
- PNUD. 1998. Educación: La Agenda del Siglo XXI. Bogotá. Tercer Mundo.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. 1991. In search of the school of the XXI century. Is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder? Santiago de Chile. Unesco - Unicef.
- WEINBERG, Gregorio. 1984. Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires. Kapelusz.